



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:

**«Η παιδαγωγική ηγεσία στην προσχολική εκπαίδευση: Ο ρόλος των
προϊστάμενων των βρεφονηπιακών σταθμών»**

Μελαδίνη Χριστίνα

A.M. 7981180221029

ΑΘΗΝΑ 2023

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Επιβλέπων: Νικόλαος Αλεξόπουλος Επίκ. Καθηγητής ΠΤΔΕ ΕΚΠΑ

Μέλος: Θωμάς Μπαμπάλης Καθηγητής ΠΤΔΕ ΕΚΠΑ

Μέλος: Κωνσταντίνα Τσώλη Αναπλ. Καθηγήτρια ΠΤΔΕ ΕΚΠΑ

Η παρούσα Διπλωματική Εργασία καλύπτεται στο σύνολό της νομικά από δημόσια
άδεια πνευματικών δικαιωμάτων Creative Commons:
Αναφορά Δημιουργού - Μη Εμπορική Χρήση - Παρόμοια Διανομή



Μπορείτε να:

- Μοιραστείτε: αντιγράψετε και αναδιανέμετε το παρόν υλικό με κάθε μέσο και τρόπο
- Προσαρμόστε: αναμείξτε, τροποποιήστε και δημιουργήστε πάνω στο παρόν υλικό

Υπό τους ακόλουθους όρους:

- Αναφορά Δημιουργού: Θα πρέπει να καταχωρίσετε αναφορά στο δημιουργό, με σύνδεσμο της άδειας, και με αναφορά αν έχουν γίνει αλλαγές. Μπορείτε να το κάνετε αυτό με οποιονδήποτε εύλογο τρόπο, αλλά όχι με τρόπο που να υπονοεί ότι ο δημιουργός αποδέχεται το έργο σας ή τη χρήση που εσείς κάνετε.
- Μη Εμπορική Χρήση: Δε μπορείτε να χρησιμοποιήσετε το υλικό για εμπορικούς σκοπούς.
- Παρόμοια Διανομή: Αν αναμείξετε, τροποποιήσετε, ή δημιουργήσετε πάνω στο παρόν υλικό, πρέπει να διανείμετε τις δικές σας συνεισφορές υπό την ίδια άδεια Creative Commons όπως και το πρωτότυπο.

Αναλυτικές πληροφορίες νομικού κώδικα στην ηλεκτρονική διεύθυνση:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode>

Υπεύθυνη δήλωση

Με ατομική μου ευθύνη και γνωρίζοντας τις κυρώσεις που προβλέπονται από τον Κανονισμό Σπουδών του Μεταπτυχιακού Προγράμματος στη Διαχείριση της Σχολικής Μονάδας και Δια Βίου Μάθησης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Ελλάδος, δηλώνω υπεύθυνα ότι:

- Η παρούσα Διπλωματική Εργασία αποτελεί έργο αποκλειστικά δικής μου δημιουργίας, έρευνας, μελέτης και συγγραφής.
- Για τη συγγραφή της Διπλωματικής μου Εργασίας δεν χρησιμοποίησα ολόκληρο ή μέρος έργου άλλου δημιουργού ή τις ιδέες και αντιλήψεις άλλου δημιουργού χωρίς να γίνεται σαφής αναφορά στην πηγή προέλευσης (βιβλίο, άρθρο από επιστημονικό περιοδικό, ιστοσελίδα κλπ.).

Αθήνα, 18-01-2023

Η Δηλούσα

Μελαδίνη Χριστίνα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να διερευνηθούν, μέσω της ποσοτικής έρευνας, οι αντιλήψεις των προϊστάμενων προσχολικής αγωγής σε σχέση με την έννοια και την εφαρμογή της παιδαγωγικής ηγεσίας στις δομές των παιδικών σταθμών. Για την επίτευξη των σκοπών της έρευνας χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο τεσσάρων ενοτήτων συνολικά. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν προϊστάμενες παιδικών σταθμών στον Ελλαδικό χώρο και πιο συγκεκριμένα σε δομές στις πόλεις της Αθήνας (δήμος Αθηναίων) και των Ιωαννίνων (δήμος Ιωαννιτών). Από την έρευνα αναδείχθηκε πως υψηλότερο είναι το επίπεδο προτεραιότητας των συμμετεχόντων στο να γνωριστούν με τα παιδιά του παιδικού σταθμού και να υποστηρίξουν τους παιδαγωγούς. Ταυτόχρονα, πιο συχνά έρχονται σε επικοινωνία και συνεργάζονται με τους παιδαγωγούς και τους γονείς, αλλά και τα παιδιά που φιλοξενούνται στις εκάστοτε δομές. Οι συμμετέχοντες θεωρούν πως οι ίδιοι οφείλουν να προωθούν ένα κλίμα εμπιστοσύνης και ειλικρίνειας, να προωθούν τον διάλογο και την συνεργασία μεταξύ των παιδαγωγών και να δημιουργούν ευνοϊκές συνθήκες, έτσι ώστε να στηρίζεται η ομαλή λειτουργία του σταθμού. Παράλληλα, σε υψηλότερο βαθμό, θεωρούν πως οι προϊστάμενοι οφείλουν να επιμορφώνονται αλλά και να αναπτύσσονται επαγγελματικά. Τον σημαντικότερο παράγοντα για την εφαρμογή της παιδαγωγικής ηγεσίας αποτελεί για τους συμμετέχοντες ο κατάλληλος σχεδιασμός που υποστηρίζει το παιδαγωγικό έργο του παιδικού σταθμού και η συνεργασία των γονέων με τον παιδικό σταθμό. Ωστόσο στην Ελλάδα, αν και παρατηρείται υψηλού επιπέδου συνεργασία των γονέων με τον παιδικό σταθμό, σε μέτριο επίπεδο υπάρχει ο κατάλληλος σχεδιασμός υποστήριξης των σταθμών. Η αύξηση της ηλικίας των συμμετεχόντων οδηγεί σε αύξηση της χρήσης μεθόδων παιδαγωγικής ηγεσίας και υψηλότερη υποστήριξη της επιρροής της χρήσης παιδαγωγικής ηγεσίας από την θέσπιση κοινών παιδαγωγικών στόχων για όλους τους παιδικούς σταθμούς. Τέλος, αναδείχθηκε πως όσο πιο σημαντική θεωρούν οι συμμετέχοντες την παιδαγωγική ηγεσία και την χρήση της από την ηγεσία, δηλαδή τους ίδιους, τόσο υψηλότερο είναι το επίπεδο στο οποίο χρησιμοποιούν μεθόδους παιδαγωγικής ηγεσίας και δίνουν προτεραιότητα σε αυτές.

Λέξεις -κλειδιά: παιδαγωγική ηγεσία, προσχολική εκπαίδευση, προσχολική αγωγή, παιδικοί σταθμοί.

ABSTRACT

The purpose of this research paper was to investigate, through quantitative research, the perceptions of pre-school education supervisors in relation to the concept and application of pedagogical leadership in the structures of kindergartens. To achieve the objectives of the research, a questionnaire of four sections was used in total. The research sample consisted of heads of kindergartens in Greece and more specifically in structures in the cities of Athens (municipality of Athens) and Ioannina (municipality of Ioannina). The research showed that the highest level of priority of the participants is to get to know the children of the kindergarten and to support the educators. At the same time, they more often come into contact and cooperate with educators and parents, as well as the children accommodated in the structures. The participants believe that they themselves must promote a climate of trust and honesty, promote dialogue and cooperation between educators and create favorable conditions, so that the smooth functioning of the kindergarten is supported. At the same time, to a higher degree, they believe that supervisors should be trained and also develop professionally. The most important factor for the implementation of pedagogical leadership for the participants is the appropriate planning that supports the pedagogical work of the kindergarten and the cooperation of the parents with the kindergarten. However, in Greece, although there is a high level of cooperation between the parents and the kindergarten, at a moderate level there is an appropriate support plan for the kindergartens. An increase in the age of the participants leads to an increase in the use of pedagogical leadership methods and a higher support for the influence of the use of pedagogical leadership from the establishment of common pedagogical goals for all kindergartens. Finally, it was shown that the more important the participants consider pedagogical leadership and its use by the leadership, i.e. themselves, the higher is the level at which they use pedagogical leadership methods and give priority to them.

Keywords: pedagogical leadership, preschool education, kindergartens.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΙΝΑΚΩΝ	9
ΠΙΝΑΚΑΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ	10
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	11
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	14
1.1 ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΔΙΑΣΑΦΗΝΙΣΕΙΣ.....	14
1.1.1 Προσχολική εκπαίδευση	14
1.1.2 Προσχολική αγωγή	15
1.2 ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ	17
1.3 ΤΟ ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	18
1.4 ΤΟ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	20
1.5 ΔΙΑΧΩΡΙΣΜΟΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ	22
1.6 Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	23
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΜΟΝΤΕΛΑ ΗΓΕΣΙΑΣ	29
2.1. ΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ ΓΕΝΙΚΑ	29
2.2. ΗΓΕΣΙΑ ΣΤΟΝ ΧΩΡΟ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ.....	31
2.3. ΜΟΝΤΕΛΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ	34
2.3.1. Μετασχηματιστική ηγεσία	35
2.3.2. Κατανομημένη ηγεσία.....	37
2.3.3. Καθοδηγητική ηγεσία	38
2.3.4. Διοικητική ηγεσία	38
2.3.5. Διδακτική ηγεσία.....	39
2.3.6. Ηθική ηγεσία.....	39
2.3.7. Παιδαγωγική ηγεσία	40
2.4. Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ	41
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΕΡΕΥΝΩΝ	44
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	50

4.1.ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ- ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ / ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ	50
4.2. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ	51
4.3. ΔΕΙΓΜΑ	52
4.4. ΣΥΛΛΟΓΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.....	55
4.5.ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	56
4.6.ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	56
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	57
5.1 1 ^ο ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ	57
5.2 2 ^ο ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ	60
5.3. 3 ^ο ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ	67
5.4. 4 ^ο ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ	70
5.5. 5 ^ο ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ	75
5.6. 6 ^ο ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ	76
5.7. ΠΑΡΑΓΟΝΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ	78
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6. ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	82
6.1 ΕΡΜΗΝΕΙΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ	82
6.2 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	90
6.3 ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ	89
6.4 ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ	90
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	94
Ελληνόγλωσση.....	92
Ξενόγλωσση.....	94
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	102

ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά (κλειστού τύπου).....	53
Πίνακας 2. Δημογραφικά χαρακτηριστικά (ανοιχτού τύπου).....	55
Πίνακας 3. Αποτελέσματα Cronbach's Alpha	56
Πίνακας 4. Βαθμός προτεραιότητας μεθόδων παιδαγωγικής ηγεσίας	57
Πίνακας 5. Συχνότητα επικοινωνίας και συνεργασίας προस्ताγμένου με τους παρακάτω	59
Πίνακας 6. Σημαντικότητα παιδαγωγικής ηγεσίας για τους μαθητές.....	61
Πίνακας 7. Σημαντικότητα παιδαγωγικής ηγεσίας για τους παιδαγωγούς.....	63
Πίνακας 8. Σημαντικότητα παιδαγωγικής ηγεσίας για το σχολείο.....	65
Πίνακας 9. Σημαντικότητα παιδαγωγικής ηγεσίας για την ίδια την ηγεσία (εαυτού)	66
Πίνακας 10. Σημαντικότητα παραγόντων για την εφαρμογή της παιδαγωγικής ηγεσίας	67
Πίνακας 11. Παράγοντες που επηρεάζουν την εφαρμογή της παιδαγωγικής ηγεσίας στα ελληνικά δεδομένα	69
Πίνακας 12. Cronbach's Alpha μεταβλητών-Scores.....	70
Πίνακας 13. Έλεγχος κανονικότητας Kolmogorov-Smirnov	71
Πίνακας 14. Συσχετίσεις Spearman ως προς την ηλικία, τα χρόνια προϋπηρεσίας σε παιδικό σταθμό και τα γενικότερα έτη προϋπηρεσίας.....	72
Πίνακας 15. Έλεγχος Mann-Whitney ως προς το επίπεδο σπουδών.....	74
Πίνακας 16. Στατιστική σημαντική διαφοροποίηση	75
Πίνακας 17. Συσχετίσεις Spearman της σημαντικότητας της παιδαγωγικής ηγεσίας για την ηγεσία και της χρήσης αντίστοιχων μεθόδων.....	75
Πίνακας 18. Συσχετίσεις Spearman της σημαντικότητας της παιδαγωγικής ηγεσίας για την ηγεσία με τους παράγοντες που θεωρούνται σημαντικοί για την εφαρμογή της	76
Πίνακας 19. KMO and Bartlett's Test.....	78
Πίνακας 20. Communalities	78
Πίνακας 21. Total Variance Explained	79
Πίνακας 22. Rotated Component Matrix.....	80

ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

Γράφημα 1. Βαθμός προτεραιότητας μεθόδων παιδαγωγικής ηγεσίας.....	58
Γράφημα 2. Συχνότητα επικοινωνίας και συνεργασίας προσταγμένου με τους παρακάτω ...	60
Γράφημα 3. Σημαντικότητα παιδαγωγικής ηγεσίας για τους μαθητές.....	62
Γράφημα 4. Σημαντικότητα παιδαγωγικής ηγεσίας για τους παιδαγωγούς.....	64
Γράφημα 5. Σημαντικότητα παιδαγωγικής ηγεσίας για το σχολείο.....	65
Γράφημα 6. Σημαντικότητα παιδαγωγικής ηγεσίας για την ίδια την ηγεσία (εαυτού).....	66
Γράφημα 7. Σημαντικότητα παραγόντων για την εφαρμογή της παιδαγωγικής ηγεσίας.....	68
Γράφημα 8. Παράγοντες που επηρεάζουν την εφαρμογή της παιδαγωγικής ηγεσίας στα ελληνικά δεδομένα.....	70
Γράφημα 9. Total Variance Explained.....	79

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η συνεχιζόμενη έμφαση στον 21ο αιώνα στις επιδόσεις και τα επιτεύγματα των μαθητών, έχει ανοίξει μια σειρά από συζητήσεις σχετικά με το τι κάνει έναν εκπαιδευτικό οργανισμό αποτελεσματικό και πώς οι διαδικασίες μάθησης ελέγχονται εξονυχιστικά για την επίτευξη των στόχων και των αποτελεσμάτων. Μέσα στα πλαίσια αυτά, εκφράζονται παγκοσμίως πολλές θεωρίες και πραγματοποιούνται έρευνες σχετικά με τα διάφορα μοντέλα ηγεσίας, για να διαφανεί εάν αυτά μπορούν να ανταποκριθούν και να ευθυγραμμιστούν στις ανωτέρω απαιτήσεις.

Ένα τέτοιο παράδειγμα είναι η «παιδαγωγική ηγεσία», μια φράση που εμφανίζεται συχνά στη βιβλιογραφία και σχετίζεται κατά βάση με εκπαιδευτικούς οργανισμούς (Male & Palaiologou, 2012).

Σύμφωνα με τον Sergiovanni (1998), η παιδαγωγική ηγεσία είναι το ηγετικό μοντέλο που προωθεί την ανάπτυξη των ικανοτήτων, της μάθησης και της κοινωνικής βελτίωσης των μαθητών, αλλά ταυτόχρονα επενδύει στη μάθηση και στην αποτελεσματικότητα των παιδαγωγών μέσα στην τάξη.

Ο Andrews το 2009, υποστήριξε πως το ενδιαφέρον για την παιδαγωγική ηγεσία έχει προκύψει μέσω της ανάγκης ανάπτυξης δεξιοτήτων για την καθοδήγηση της οργανωτικής αλλαγής σε περιβάλλοντα πρώιμης παιδικής ηλικίας.

Συνοπτικά, η παιδαγωγική ηγεσία συνδέεται όχι μόνο με τη μάθηση των παιδιών, αλλά και με την οικοδόμηση ικανοτήτων των παιδαγωγών της πρώιμης παιδικής ηλικίας, καθώς και με τις αξίες και τις πεποιθήσεις για την εκπαίδευση που διατηρεί η ευρύτερη κοινωνία. Σε περιβάλλοντα πρώιμης παιδικής ηλικίας, παιδαγωγική ηγεσία σημαίνει ότι αναδεικνύεται ο ρόλος των παιδαγωγικών συνομιλιών, εντός των αιθουσών της τάξης και όχι μόνο. Οι διευθυντές των δομών αυτών, είναι υπεύθυνοι για τη δημιουργία μιας κοινότητας που προάγει τη μάθηση και την επικοινωνία και στην οποία ενσωματώνονται οι φωνές των παιδαγωγών, των παιδιών, των οικογενειών και του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος (Heikka & Waniganayake, 2011).

Στο εξωτερικό και κυρίως σε χώρες της βόρειας Ευρώπης, η παιδαγωγική ηγεσία ασκείται σε περιβάλλοντα προσχολικής εκπαίδευσης και όχι μόνο. Στην Ελλάδα, το μοντέλο της παιδαγωγικής ηγεσίας δεν είναι ευρέως διαδεδομένο, αλλά ούτε και το πιο δημοφιλές στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Η ελληνική

βιβλιογραφία ως προς την παιδαγωγική ηγεσία σύμφωνα με την ανασκόπηση που έγινε, είναι πολύ περιορισμένη. Ιδιαίτερα όσον αφορά την πρώιμη σχολική ηλικία δεν έχει γίνει σχετική μελέτη, γεγονός που προσδίδει στην παρόν πύλημα έναν υψηλό βαθμό πρωτοτυπίας. Επιπλέον και στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία εντοπίστηκαν αρκετές ελλείψεις σχετικά με τις πρακτικές, τις αρχές, τις προϋποθέσεις αλλά και τους παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν την αποτελεσματικότητα της παιδαγωγικής ηγεσίας (Bøe et al., 2022; Fonsén & Soukainen, 2020). Η παρούσα εργασία έχει σκοπό να διερευνήσει τις αντιλήψεις των προϊστάμενων της προσχολικής αγωγής στον ελλαδικό χώρο, και συγκεκριμένα σε μεγάλα αστικά περιβάλλοντα, όπως είναι ο δήμος Αθηναίων και ο δήμος Ιωαννιτών, σχετικά με την έννοια της παιδαγωγικής ηγεσίας και την εφαρμογή της στις προσχολικές δομές, όπως είναι οι παιδικοί και βρεφονηπιακοί σταθμοί. Πιο συγκεκριμένα, οι επιμέρους στόχοι αναφέρονται στην εξοικείωση που έχουν οι προϊστάμενοι, -ες με τις βασικές έννοιες και τις αρχές της παιδαγωγικής ηγεσίας, στις πρακτικές που υιοθετούν οι ίδιοι για την εφαρμογή της, αλλά και στους παράγοντες που την επηρεάζουν.

Το παρόν πύνημα χωρίζεται σε δύο μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό. Το θεωρητικό μέρος αποτελείται από τρία κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο αναφέρεται στην προσχολική εκπαίδευση και την προσχολική αγωγή, δύο διαφορετικά πλαίσια, που ενώ στην πραγματικότητα αφορούν και τα δύο την προσχολική ηλικία και θα ήταν εύλογο να έχουν μία ενιαία κατεύθυνση και σύνδεση μεταξύ τους, λειτουργούν ανεξάρτητα το ένα από το άλλο, υποστηριζόμενα και καθοδηγούμενα από διαφορετικούς φορείς, με διαφορετικό νομοθετικό και διοικητικό πλαίσιο το καθένα. Επίσης επιχειρείται να αναδειχθεί η σημασία της ενιαίας προσχολικής εκπαίδευσης, λόγω του ότι αφορά την πιο καθοριστική ηλικία στη ζωή ενός ατόμου -από τη γέννηση έως και τα 6 έτη, και κατά την οποία συντελούνται οι μεγαλύτερες αλλαγές στη σωματική, νοητική, και ψυχοκοινωνική ανάπτυξή του. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να αναφερθεί ότι κατά το διάστημα της συγγραφής της παρούσας εργασίας (2023), ο υπουργός Παιδείας έκανε λόγο για τη δημιουργία μιας προσχολικής εκπαίδευσης με ενιαίο χαρακτήρα και επίσης εξήγγειλε την κατάθεση νομοσχεδίου εντός της τρέχουσας χρονιάς (<https://www.hellenicparliament.gr/Nomothetiko-Ergo/Psifisthenta-Nomoschedia>).

Το δεύτερο κεφάλαιο αναφέρεται στην ηγεσία και στα διάφορα μοντέλα που εφαρμόζονται στο χώρο της εκπαίδευσης. Στο τέλος γίνεται αναφορά στο μοντέλο της Παιδαγωγικής Ηγεσίας το οποίο εφαρμόζεται αρκετά σε προσχολικά περιβάλλοντα

βόρειων ευρωπαϊκών χωρών και έχει προκαλέσει το ενδιαφέρον πολλών ερευνητών, αλλά και στη σημασία που έχει η παιδαγωγική αυτή προσέγγιση στην ηγεσία ενός οργανισμού, όπως είναι για παράδειγμα ένας παιδικός σταθμός ή μια οποιαδήποτε δομή προσχολικής εκπαίδευσης.

Στο τρίτο κεφάλαιο πραγματοποιείται μία βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικά με τις δύο αυτές μεταβλητές που πραγματεύεται το θέμα της παρούσας εργασίας και αυτές είναι η παιδαγωγική ηγεσία και η προσχολική εκπαίδευση και η σύνδεση που υπάρχει ανάμεσά τους βιβλιογραφικά.

Το δεύτερο μέρος, το ερευνητικό, το οποίο αποτελείται από δύο κεφάλαια, παρουσιάζει τα αποτελέσματα και τα ευρήματα της ποσοτικής έρευνας που πραγματοποιήθηκε και σχετίζεται με τις αντιλήψεις των προϊστάμενων των δομών της προσχολικής αγωγής αναφορικά με την σημαντικότητα της Παιδαγωγικής ηγεσίας, αλλά και με την έννοια και τις πρακτικές της. Επίσης, παρουσιάζεται ο βαθμός που είναι δυνατόν κατά την άποψή τους να εφαρμοστούν αυτές οι πρακτικές στο σύστημα της προσχολικής αγωγής και το κατά πόσο οι ίδιοι/-ες οι προϊστάμενοι/-ες τις υιοθετούν και τις εφαρμόζουν ασκώντας τα διοικητικά τους καθήκοντα. Μέσα στο ερευνητικό μέρος επίσης αναφέρονται οι εφαρμογές που χρησιμοποιήθηκαν, τα εργαλεία, το δείγμα, γίνεται η ανάλυση των δεδομένων της ποσοτικής έρευνας και παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που έχουν προκύψει από αυτή.

Στο έκτο και τελευταίο κεφάλαιο επιχειρείται να γίνει μία συζήτηση σχετικά με τα αποτελέσματα αυτά, καθώς και μια προσπάθεια ερμηνείας αυτών των ευρημάτων, καταλήγοντας στο τέλος στην απόδοση των συμπερασμάτων. Ακολουθούν οι περιορισμοί αναφορικά με την παρούσα έρευνα και τέλος κάποιες προτάσεις για άλλες μελλοντικές έρευνες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1.

ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

1.1 ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΔΙΑΣΑΦΗΝΙΣΕΙΣ

1.1.1 Προσχολική εκπαίδευση

Το νηπιαγωγείο είναι ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα που προσφέρει προσχολική εκπαίδευση σε παιδιά ηλικίας μεταξύ τεσσάρων και έξι ετών, πριν από την έναρξη της υποχρεωτικής εκπαίδευσης στο δημοτικό σχολείο και ακολουθεί την προσχολική αγωγή που φτάνει μέχρι την ηλικία των τεσσάρων ετών. Η φοίτηση στο νηπιαγωγείο εντάσσεται κι αυτή στην υποχρεωτική εκπαίδευση (Μιχαλοπούλου, 2018).

Συνεπώς το νηπιαγωγείο συνιστά την πρώτη βαθμίδα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, όμως η φιλοσοφία που το διέπει είναι διαφορετική από το δημοτικό. Στο νηπιαγωγείο επιχειρείται να τεθούν οι βάσεις προκειμένου τα παιδιά να αποκτήσουν τα εφόδια που θα τα βοηθήσουν να ξεκινήσουν την σχολική πορεία τους στη συνέχεια με τη μετάβασή τους στο δημοτικό, καλλιεργώντας τις βασικές τους ικανότητες, ενώ παράλληλα κοινωνικοποιούνται. Στόχος είναι η προαγωγή της ανάπτυξης, της ευημερίας και της μάθησης του παιδιού σε διασύνδεση με το περιβάλλον στο οποίο ζει, επιδιώκοντας τη συνεργασία και με την οικογένεια (ΙΕΠ, 2021).

Το πρόγραμμα σπουδών που χρησιμοποιείται σήμερα στο νηπιαγωγείο είναι ανοιχτό και ευέλικτο προκειμένου οι νηπιαγωγοί να το αξιοποιούν για να προσαρμόζονται στις ανάγκες όλων των παιδιών. Διαμορφώνεται με αυτόν τον τρόπο ένα μαθησιακό περιβάλλον που παρέχει μαθησιακά ερεθίσματα αλλά και εμπειρίες στα παιδιά, ενώ παράλληλα κινείται βάσει των ρυθμών που έχει το κάθε παιδί αλλά και του τρόπου με τον οποίο μαθαίνει. Η μάθηση στο νηπιαγωγείο οργανώνεται με βάση την ανάπτυξη ικανοτήτων που θα επιτρέψουν στα παιδιά να ανταποκριθούν στις σύγχρονες κοινωνικές ανάγκες. Ιδιαίτερη σημασία δίνεται επίσης στην ενεργή συμμετοχή του παιδιού στις μαθησιακές διαδικασίες, με τη βοήθεια της απαραίτητης υποστήριξης σύμφωνα με τις ανάγκες του, καθώς και στις αλληλεπιδράσεις που έχει με τα υπόλοιπα παιδιά (ΙΕΠ, 2021). Οι εκπαιδευτικοί και τα νηπιαγωγεία υψηλής ποιότητας έχουν μακροπρόθεσμη επίδραση στη βελτίωση των αποτελεσμάτων, ειδικά για τους μειονεκτούντες μαθητές (Μιχαλοπούλου, 2018).

1.1.2 Προσχολική αγωγή

Η προσχολική αγωγή¹ διαφοροποιείται από την προσχολική εκπαίδευση και αφορά τα παιδιά από τους πρώτους μήνες της γέννησης (από τον 6^ο ή τον 8^ο) μέχρι και την ηλικία των τεσσάρων ετών. Παρέχεται από τους βρεφικούς, βρεφονηπιακούς και παιδικούς σταθμούς στην Ελλάδα ή άλλους τύπους δομών σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Η προσχολική αγωγή παρέχει πολλαπλά οφέλη και συμβάλλει καθοριστικά στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού. Τα πιο σημαντικά χρόνια μάθησης ξεκινούν από τη γέννηση. Κατά τη διάρκεια αυτών των πρώτων ετών, οι άνθρωποι είναι σε θέση να απορροφούν περισσότερες πληροφορίες από ό,τι αργότερα. Ο εγκέφαλος αναπτύσσεται πιο γρήγορα τα πρώτα χρόνια της ζωής ενός ατόμου (Σμαραγδά-Τσιανζτή, 2002).

Τα παιδιά στις ηλικίες αυτές (0-4 ετών), πραγματοποιούν τη μετάβαση από τον ιδιωτικό στο δημόσιο χώρο, με τον παιδικό σταθμό να αποτελεί το πρώτο μέρος όπου έρχονται σε επαφή και βιώνουν την διαφορετικότητα, καθώς εισάγονται συστηματικά σε ένα χώρο ποικιλομορφίας (Vandenbroeck, 2004).

Η πρώτη επαφή του παιδιού με ένα διαφορετικό πλαίσιο πέραν εκείνου της οικογένειας αλλά και οι πρώτες αναπαραστάσεις της κοινωνίας που λαμβάνουν τα παιδιά μέσω του παιδικού σταθμού είναι εξαιρετικά σημαντικές, καθώς καθορίζουν την αίσθηση που θα τους δημιουργηθεί για την κοινωνία, το αν είναι ευπρόσδεκτα δηλαδή σε αυτήν ή όχι. Τα πρώτα χρόνια της προσχολικής ηλικίας αποτελούν για τα παιδιά τη βάση για το οικοδόμημα του εαυτού τους, δηλαδή τη διαμόρφωση της ταυτότητάς τους, το οποίο πραγματοποιείται μέσα από την κοινωνικοποίησή τους αλλά και μέσα από την καλλιέργεια των δεξιοτήτων τους και της ανακάλυψης του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο δρουν (Vandenbroeck, 2004).

Ο παιδικός σταθμός αποτελεί αναμφίβολα, εκτός από χώρο αγωγής και φροντίδας του παιδιού, ένα περιβάλλον με ιδιαίτερα σημαντική παιδαγωγική διάσταση, στο οποίο οι παιδαγωγοί βοηθούν τα παιδιά να αναπτυχθούν ολόπλευρα, σωματικά,

¹ Ο όρος της προσχολικής αγωγής είναι σύμφωνος με τις εγκυκλίους και τα νομοθετήματα του Υπουργείου Παιδείας για τους παιδικούς και βρεφονηπιακούς σταθμούς. Ωστόσο, στο ακαδημαϊκό πλαίσιο, οι σχολές προετοιμασίας των παιδαγωγών τιτλοφορούνται ως «Τμήματα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία».

νοητικά, συναισθηματικά και κοινωνικά, με την παροχή ίσων ευκαιριών και την εφαρμογή καινοτόμων παιδαγωγικών προγραμμάτων (Δ.Β.Α, 2015).

Τα προγράμματα αυτά:

- Αναγνωρίζουν τη μοναδικότητα κάθε παιδιού, σέβονται τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του, προσεγγίζοντάς το με αγάπη, στοργή, φροντίδα, αποδοχή και κατανόηση
- Στηρίζονται στην αρχή ότι το παιδί μαθαίνει βιωματικά, μέσα από το παιχνίδι και την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον, τους ενήλικες και τους συνομήλικους του, σε κλίμα εμπιστοσύνης και ασφάλειας
- Διαχειρίζονται με ευαισθησία τις ατομικές, κοινωνικές και πολιτισμικές διαφορές των παιδιών και των οικογενειών τους
- Βασίζονται στην παιδοκεντρική προσέγγιση και την παιδαγωγική παρέμβαση που ακολουθεί τη διαδικασία: παρατήρηση, σχεδιασμός, οργάνωση, υλοποίηση, αξιολόγηση και επαναπροσδιορισμός δράσεων, με αφετηρία τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε ηλικίας
- Προϋποθέτουν το σχεδιασμό ενός περιβάλλοντος, που ενεργοποιεί το ενδιαφέρον των παιδιών, προσφέροντας ερεθίσματα για παρατήρηση, επικοινωνία, πειραματισμό, διερεύνηση, διατύπωση ερωτημάτων και υποθέσεων, ανάπτυξη διαδικασιών κατανόησης, καθορισμό στόχων και επίλυση προβλημάτων. Η διαμόρφωση του χώρου σε ελκυστικά κέντρα ενδιαφέροντος - δραστηριοτήτων (γωνιές, εργαστήρια), δημιουργεί γόνιμο κλίμα που προωθεί την ενεργητική, παραγωγική και δημιουργική διάθεση του παιδιού, απέναντι στη γνωστική διαδικασία
- Φροντίζουν για την ομαλή μετάβαση των παιδιών από την προσχολική αγωγή στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Στον παιδαγωγικό σχεδιασμό συμπεριλαμβάνονται επίσης παρεμβάσεις που στοχεύουν, τόσο στην ομαλή ένταξη των παιδιών στον Παιδικό Σταθμό, όσο και στην αλληλεπίδραση του χώρου με το οικογενειακό και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (Δ.Β.Α, 2015).

1.2 ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ

Το 1895 εκδόθηκε για πρώτη φορά νόμος στην Ελλάδα που καθόρισε την ηλικία των παιδιών που μπορούσαν να φοιτούν στο νηπιαγωγείο. Το πρώτο νηπιαγωγείο στην Ελλάδα ήταν το «Πρότυπος Νηπιακός Κήπος» που ιδρύθηκε το 1897 από την Αικατερίνη Λασκαρίδου. Αυτή ήταν που ίδρυσε την ίδια χρονιά και το πρώτο Διδασκαλείο το οποίο από το 1922 άρχισε να λειτουργεί ως δημόσιο εκπαιδευτικό ίδρυμα (Κάτσικας & Θεριανός, 2004). Ακολούθησαν το 1901 άλλα δύο νηπιαγωγεία και ένα ακόμα το 1905 στον Πειραιά (Ξενίδης, 2007).

Το 1914 καθορίστηκε ότι στο νηπιαγωγείο μπορούσαν να φοιτήσουν και παιδιά 4 ετών ενώ στο παρελθόν η μικρότερη ηλικία ήταν αυτή των 5 ετών. Το 1914 επίσης ψηφίστηκε και νόμος που οδήγησε τα νηπιαγωγεία να υπάγονται στο Υπουργείο Παιδείας καθορίζοντας παράλληλα τον τρόπο ίδρυσης και λειτουργία τους. Τα νηπιαγωγεία στην Ελλάδα έφτασαν περίπου τα 500 την περίοδο 1931-1932. Από αυτή την περίοδο και έπειτα δεν παρουσιάστηκε καμία σημαντική αλλαγή μέχρι και το 1962 που συντάχθηκε το πρώτο αναλυτικό πρόγραμμα για το νηπιαγωγείο. Το πρόγραμμα αυτό διατηρήθηκε μέχρι και το 1980 (Ξενίδης, 2007).

Στη δεκαετία του 1980 καθώς και στην επόμενη έγιναν σημαντικές αλλαγές. Μία εξ αυτών ήταν η αναβάθμιση του ρόλου των νηπιαγωγών. Εξίσου σημαντική ήταν και η αποδέσμευση των αναλυτικών προγραμμάτων του νηπιαγωγείου από αυτά του δημοτικού (Γώτη & Ντίνας, 2011). Η αναπροσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος του νηπιαγωγείου, βάσει των αρχών της εξελικτικής και εκπαιδευτικής ψυχολογίας έγινε το 1989. Το 2005, αυτό το αναλυτικό πρόγραμμα αντικαταστάθηκε από το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.), στο οποίο αναπροσαρμόστηκε ο προγραμματισμός της διδασκαλίας παρέχοντας μεγαλύτερη ευελιξία στους νηπιαγωγούς. Στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. επίσης εισήχθησαν νέες μέθοδοι εργασίας όπως η ομαδοσυνεργατική, οι διεπιστημονικές ενότητες, τα σχέδια εργασίας, κ.λπ. (Ξενίδης, 2007).

Η προσχολική αγωγή από την άλλη ξεκίνησε από θεσμούς όπως τα ορφανοτροφεία, τα νηπιτροφεία, τα βρεφοκομεία και στη συνέχεια, εμφανίστηκαν οι παιδικοί σταθμοί. Η πρώτη περίοδος δημιουργίας θεσμών για την μέριμνα και την προστασία των παιδιών ήταν από το 1829 μέχρι και το 1896 όπου στην Ελλάδα έκαναν την εμφάνιση τους τα πρώτα ιδρύματα τα οποία χρηματοδοτούνταν από τα φιλανθρωπικά σωματεία. Την περίοδο 1896-1922, επίκεντρο των θεσμών αυτών

συνέχισε να είναι η φροντίδα των παιδιών αλλά σταδιακά άρχισε να εισάγεται και η παιδαγωγική διάσταση. Η τρίτη περίοδος που διήρκησε μέχρι και το 1940, την ευθύνη για τη δημιουργία των ιδρυμάτων για τα παιδιά ανέλαβε σταδιακά το κράτος. Την περίοδο 1940-1964 σηματοδότησε η δημιουργία των εθνικών αγροτικών νηπιτροφείων. Την εμφάνιση τους οι παιδικοί σταθμοί την έκαναν την περίοδο 1964-1988 και ειδικότερα το 1973 όπου με βασιλικό διάταγμα τα νηπιτροφεία μετονομάστηκαν σε εθνικούς παιδικούς σταθμούς. Μέχρι και το 1988 στην Ελλάδα άρχισαν να αναπτύσσονται ραγδαίως παιδικοί σταθμοί που σταδιακά άρχισαν να αποκτούν κανονισμούς λειτουργίας και προγράμματα για την απασχόληση των παιδιών. Το 1994, με τον νόμο 2218, οι παιδικοί και βρεφονηπιακοί σταθμοί μεταφέρθηκαν στους δήμους. Προϋπόθεση για την μεταφορά ήταν οι δήμοι να έχουν περισσότερους από 5.000 κατοίκους αλλιώς η μεταφορά γίνονταν στα συμβούλια της περιοχής. Αποτέλεσμα αυτού του νόμου ήταν να μεταφερθεί στην τοπική αυτοδιοίκηση περίπου το 36% των παιδικών σταθμών στην Ελλάδα. Η μεταφορά σχεδόν του συνόλου των σταθμών στην τοπική αυτοδιοίκηση έγινε το 2001 με τον νόμο 2880 και μετονομάστηκαν σε δημοτικούς (Νούσια & Ράπτης, 2022).

1.3 ΤΟ ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Η προσχολική ηλικία καλύπτει το εύρος των ηλικιών από 0-6 ετών. Αυτή είναι μία ιδιαίτερα σημαντική περίοδος για την ανάπτυξη των παιδιών. Σε πολλές χώρες της Ευρώπης η προσχολική εκπαίδευση προσεγγίζεται με ενιαίο τρόπο. Στην Ελλάδα όμως διακρίνεται στην προσχολική αγωγή και εκπαίδευση αντίστοιχα, που αφορούν παιδιά διαφορετικής ηλικίας. Οι παιδικοί σταθμοί και τα νηπιαγωγεία που αποτελούν τις δομές της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης αντίστοιχα, παρά τους κοινούς στόχους που έχουν, λειτουργούν εντελώς ανεξάρτητα. Τα νηπιαγωγεία, που η φοίτηση σε αυτά είναι πλέον υποχρεωτική για τα παιδιά από 4 έως 6 ετών, εντάσσονται στο Υπουργείο Παιδείας και στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι παιδικοί σταθμοί από την άλλη, εποπτεύονται από το Υπουργείο Εσωτερικών και τους δήμους (Μαύρου, 2019). Στους παιδικούς σταθμούς φιλοξενούνται παιδιά από 2,5 έως 4 ετών, ενώ αυτά που είναι μικρότερης ηλικίας (από 6 μηνών έως 2,5 ετών) εντάσσονται σε βρεφικούς και βρεφονηπιακούς σταθμούς (Μεγήρ κ.ά., 2021).

Μία απόπειρα να ενοποιηθούν οι παιδικοί σταθμοί με τα νηπιαγωγεία έγινε με τον νόμο 1566/1985. Ο νόμος αυτός αναφερόταν σε παιδικά κέντρα όπου θα

συμπεριλαμβάνονταν σε αυτά τόσο οι παιδικοί σταθμοί όσο και τα νηπιαγωγεία και η εποπτεία τους θα ανήκε στο Υπουργείο Παιδείας. Η αλλαγή αυτή δεν προχώρησε όμως, κυρίως λόγω της σφοδρής αντίδρασης των νηπιαγωγών και του φόβου που είχαν ότι θα εξομοιωθούν με τους βρεφονηπιοκόμους². Θεωρούσαν ότι οι ίδιοι εντάσσονταν στην κατηγορία των εκπαιδευτικών, ενώ οι βρεφονηπιοκόμοι ήταν απλώς υπάλληλοι του Υπουργείου Υγείας και συνεπώς αυτή η σύνδεση θα υποτιμούσε τη δική τους θέση (Νικολαΐδης, 2017). Και οι κοινωνικές αντιλήψεις που υπάρχουν όμως αποδίδουν διαφορετική βαρύτητα στους παιδικούς σταθμούς και στα νηπιαγωγεία μην καθιστώντας εύκολη την ενσωμάτωσή τους σε ένα ενιαίο σύστημα (Rentzou & Daglas, 2018).

Παρά την σημασία που έχει αποδοθεί στην προσχολική αγωγή, φαίνεται ότι ο θεσμός των παιδικών σταθμών στην Ελλάδα δεν έχει λάβει την ίδια σημασία με αυτή των νηπιαγωγείων. Είναι χαρακτηριστικό ότι δεν είναι ακόμα γνωστός ο αριθμός των παιδικών σταθμών που υπάρχουν στην Ελλάδα. Μία απόπειρα καταγραφής τους έγινε από την Ελληνική Εταιρία Τοπικής Ανάπτυξης και Αυτοδιοίκησης (ΕΕΤΑΑ) η οποία τους αποτίμησε για το 2015 σε 1139. Η καταγραφή αυτή όμως αφορούσε μόνο παιδικούς σταθμούς που συμμετείχαν στον ΕΣΠΑ ενώ υπάρχει η εκτίμηση ότι είναι περισσότεροι (Νικολαΐδης, 2017).

Ενώ η φοίτηση στο νηπιαγωγείο είναι υποχρεωτική δεν ισχύει το ίδιο και για τους παιδικούς σταθμούς. Αυτό έχει οδηγήσει και στην ανεπάρκειά τους, ως προς τον αριθμό τους και τις θέσεις που τελικά διατίθενται για εγγραφή από νήπια και βρέφη. Εκτιμάται ότι τα παιδιά στην Ελλάδα ηλικίας 1-4 ετών είναι περίπου 300.000 αλλά οι διαθέσιμες θέσεις στους παιδικούς σταθμούς είναι λιγότερες από τις μισές και αυτό έχει ως αποτέλεσμα πολλά εξ αυτών να αναγκάζονται να φοιτήσουν κατευθείαν στο νηπιαγωγείο όταν φτάνουν τα 4 έτη. Είναι όμως και διαφορετική η αντίληψη που υπάρχει για τους παιδικούς σταθμούς συγκριτικά με τα νηπιαγωγεία. Δεν γίνονται αντιληπτοί τόσο ως εκπαιδευτικοί φορείς αλλά περισσότερο ως χώροι στους οποίους τα παιδιά μπορούν από τη μία να κοινωνικοποιηθούν με την μεταξύ επαφή τους, αλλά κυρίως ως χώροι φροντίδας των παιδιών τις ώρες που οι γονείς τους εργάζονται (Παχιού, 2019).

² Πλέον οι απόφοιτοι του τμήματος ονομάζονται Παιδαγωγοί Πρώιμης Παιδικής Ηλικίας.

Ιδιαίτερη είναι και η διαδικασία αδειοδότησης και αξιολόγησής τους. Οι άδειες δίνονται από τους δήμους και αφορούν κυρίως τις εγκαταστάσεις και τον αριθμό μαθητών και παιδαγωγών. Ο έλεγχός τους γίνεται από τις περιφέρειες, αλλά τυχόν ποινές επιβάλλονται και πάλι από τους δήμους στους οποίους αποστέλλονται οι αναφορές. Οι έλεγχοι αυτοί αφορούν όμως αποκλειστικά τα κριτήρια βάσει των οποίων αδειοδοτήθηκαν. Δεν υπάρχει καμία αξιολόγηση αναφορικά με τις δραστηριότητες στις οποίες αναπτύσσουν για τα παιδιά (Μεγήρ κ.ά., 2021).

Το γεγονός ότι οι παιδικοί σταθμοί δεν θεωρούνται μέρος του εκπαιδευτικού συστήματος διαφαίνεται και από τον τρόπο που εισάγονται τα παιδιά σε αυτούς. Από το 2009 για τους παιδικούς σταθμούς χρησιμοποιείται το voucher. Με κοινωνικά και εισοδηματικά κριτήρια επιλέγονται οι γονείς που παίρνουν το voucher, που είναι πολύ λιγότεροι από αυτούς που έχουν παιδιά στην κατάλληλη ηλικία. Με αυτό το voucher, το οποίο δίνουν αντί διδάκτρων, οι γονείς επιλέγουν το δημόσιο ή ιδιωτικό παιδικό σταθμό που θέλουν να στείλουν το παιδί τους (Πότση, 2022). Το ίδιο ισχύει και για τους βρεφονηπιακούς σταθμούς που δέχονται βρέφη από 6 μηνών μέχρι και 2,5 ετών.

Κατά τη διάρκεια της συγγραφής αυτής της μελέτης, η νέα κυβέρνηση που προέκυψε από τις εκλογές του Ιουνίου 2023, στις προγραμματικές της δηλώσεις του Υπουργού Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού αναφέρθηκε στη διαμόρφωση μίας ενιαίας κατεύθυνσης στην προσχολική αγωγή προκειμένου να μην υπάρχει πολυδιάσπαση και να υπάρχει μία συνέχεια που θα ευνοεί τον εντοπισμό των αναπτυξιακών δυσκολιών και την εφαρμογή παρεμβάσεων.

1.4 ΤΟ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Ο τρόπος διοίκησης, οργάνωσης και λειτουργίας του νηπιαγωγείου καθορίζεται με βάση την νομοθεσία και ειδικότερα με το Προεδρικό Διάταγμα 79/2017. Το Προεδρικό αυτό Διάταγμα καθορίζει την ηλικία των παιδιών που μπορούν να κάνουν εγγραφή στο νηπιαγωγείο διακρίνοντας τα σε πρώτη και δεύτερη ηλικίας. Τα παιδιά που το έτος που εγγράφονται συμπληρώνουν τα πέντε έτη τους (πρώτης ηλικίας) φοιτούν υποχρεωτικά στο νηπιαγωγείο. Υποχρεωτική όμως είναι και η φοίτηση για τα παιδιά που το έτος που εγγράφονται συμπληρώνουν τα τέσσερα έτη τους (δεύτερης ηλικίας). Το ίδιο Διάταγμα καθορίζει ότι σε κάθε τμήμα νηπιαγωγείου ο μέγιστος αριθμός των παιδιών που μπορούν να φοιτήσουν είναι τα 25.

Για την εγγραφή των παιδιών που εγγράφονται στο νηπιαγωγείο αρμόδια είναι τα διοικητικά όργανα ενώ γι' αυτό τον σκοπό διαμορφώνεται μία επιτροπή αποτελούμενη από τρία μέλη. Η επιτροπή αυτή διορίζεται από την Πρωτοβάθμια Διεύθυνση και τα μέλη της είναι ο πρόεδρος, θέση που καταλαμβάνει ένας συντονιστής εκπαίδευσης και άλλα δύο που είναι ο προϊστάμενος εκπαιδευτικών θεμάτων και ένας προϊστάμενος ή διευθυντής νηπιαγωγείου (Προεδρικό Διάταγμα 79/2017). Οι παιδικοί σταθμοί συνιστούν Νομικά Πρόσωπα Δημοσίου Δικαίου (Ν.Π.Δ.Δ.Δ) και ως εκ τούτου, ο δήμος είναι αυτός που ασκεί τον συντονισμό, την εποπτεία και τη διοίκηση τους (Παναγιωτοπούλου, 2019).

Αρμόδιος για την παρακολούθηση της φοίτησης νηπίων και προνηπίων είναι ο νηπιαγωγός της τάξης. Αυτός είναι που καταγράφει τις απουσίες των παιδιών καθημερινά και τις καταχωρεί στο πληροφοριακό σύστημα που διαθέτει γι' αυτό τον σκοπό το Υπουργείο Παιδείας. Εάν κάποιο παιδί παρατηρηθεί ότι απουσιάζει συστηματικά ή για μεγάλα διαστήματα τότε ενημερώνεται ο προϊστάμενος ή ο διευθυντής του νηπιαγωγείου και πραγματοποιείται επικοινωνία με τον γονέα του παιδιού ή τον κηδεμόνα του. Αν δεν αντιμετωπιστεί το ζήτημα, τότε αναλαμβάνουν η αστυνομική αρχή και η κοινωνική υπηρεσία της περιοχής που βρίσκεται το νηπιαγωγείο (Προεδρικό Διάταγμα 79/2017).

Αντίστοιχα, στους παιδικούς σταθμούς έχουν το δικαίωμα να εγγραφούν όλα τα παιδιά που έχουν συμπληρώσει τα 2,5 έτη, ενώ τα μικρότερα παιδιά ηλικίας από 6 μηνών έως 2,5 ετών εγγράφονται σε βρεφονηπιακούς σταθμούς. Τα παιδιά εγγράφονται συνήθως στους παιδικούς σταθμούς των δήμων που κατοικούν. Ανάλογα με τις διαθέσιμες θέσεις, προτεραιότητα έχουν τα παιδιά των οικογενειών που παρουσιάζουν οικονομικές ή κοινωνικές ανάγκες. Τα κοινωνικά και οικονομικά κριτήρια και η μοριοδότηση που αυτά προσφέρουν ανακοινώνονται είτε από το δημοτικό συμβούλιο, είτε από το διοικητικό συμβούλιο των παιδικών σταθμών εφόσον αποτελεί νομικό πρόσωπο του δήμου. Το ίδιο ισχύει και για την διακοπή της φοίτησης του παιδιού, δηλαδή δεν είναι αυθαίρετη, αλλά λαμβάνεται σχετική απόφαση μετά από αίτημα των γονέων, ή αν υπάρξουν προβλήματα ή μη συνέπεια και συμμόρφωση των γονέων στους κανόνες των παιδικών σταθμών (Αθανασοπούλου & Παπαδούρης, 2020).

1.5 ΔΙΑΧΩΡΙΣΜΟΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Στην Ελλάδα η προσχολική αγωγή και η προσχολική εκπαίδευση είναι διαχωρισμένες όπως διαφάνηκε και από τις προηγούμενες ενότητες. Αυτό όμως δεν ισχύει για όλες τις χώρες της Ευρώπης που ακολουθούν το σύστημα της Προσχολικής Εκπαίδευσης και Φροντίδας που αφορά την περίοδο από την γέννηση του παιδιού μέχρι και την είσοδο του στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Στο πλαίσιο αυτό η προσχολική αγωγή και η προσχολική εκπαίδευση μπορεί να είναι ενωμένες σε ένα ενιαίο σύστημα όπως στις Σκανδιναβικές χώρες ή διακριτές όπως στην Ελλάδα. Το ενιαίο σύστημα της Προσχολικής Εκπαίδευσης και Φροντίδας θεωρείται σημαντικό και επωφελές για τα παιδιά διότι θεωρείται ότι μπορεί να θέσει τις βάσεις για την κοινωνική ένταξη τους, την ανάπτυξη τους σε ατομικό επίπεδο και μεγαλύτερα ποσοστά απόδοσης. Θεωρείται δηλαδή ότι με αυτό το σύστημα γίνεται μία επένδυση στα παιδιά που θα παρέχει σημαντικά οφέλη στην συνέχεια και ειδικά για αυτά που προέρχονται από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες (Στελλάκης, 2015).

Πιο συγκεκριμένα, στους παιδικούς σταθμούς, οι βρεφονηπιοκόμοι οι οποίοι πλέον ονομάζονται Παιδαγωγοί Πρώιμης Σχολικής Ηλικίας, για όσους αποφοιτούν από εδώ και στο εξής (από το 2023 και έπειτα), μεριμνούν για τη φροντίδα των παιδιών αλλά και για την συμμετοχή τους σε παιδαγωγικές δραστηριότητες, οι οποίες είναι ευέλικτες σύμφωνα με τις ανάγκες τους, προκειμένου να ενισχυθεί η ολόπλευρη ανάπτυξη τους. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα διαμορφώνεται από τους διευθυντές σε συνεργασία με τους παιδαγωγούς (Τζίτζη, 2018). Οργανωμένες δραστηριότητες, σύμφωνα με την ηλικία τους, καθώς και διατροφή και ύπνος, συμπεριλαμβάνονται στα προγράμματα των βρεφικών και βρεφονηπιακών σταθμών (Μεγήρ κ.ά., 2021).

Όπως ήδη αναφέρθηκε, στην Ελλάδα διαχωρίζεται η προσχολική αγωγή από την εκπαίδευση, κάτι που δεν ισχύει σε κάποιες χώρες της Ευρώπης. Υπάρχουν όμως και χώρες που έχουν δύο διακριτές βαθμίδες όπως η Γαλλία, το Βέλγιο, η Ελβετία, κ.ά. Η διάκριση σε αυτή την περίπτωση έγκειται στην ηλικία που γίνεται η μετάβαση από τη μία βαθμίδα στην άλλη, που σε κάποιες χώρες, όπως η Ελλάδα, είναι στην ηλικία των 4 ετών, ενώ σε κάποιες άλλες ξεκινά από τα 2 έτη. Η λογική που συνδέεται με τη διάκριση αυτή είναι ότι στο πρώτο στάδιο τα παιδιά λαμβάνουν φροντίδα, ενώ στο μετέπειτα στάδιο του νηπιαγωγείου ξεκινά η εκπαίδευσή τους που θα τους οδηγήσει και στις επόμενες εκπαιδευτικές βαθμίδες. Αυτό σημαίνει ότι το πρώτο στάδιο αυτής

της φροντίδας δεν γίνεται αντιληπτό ως εκπαιδευτικό πλαίσιο αλλά περιορίζεται στην παροχή μέριμνας όπως η υγεία, η διατροφή και η επίβλεψη των παιδιών. Αυτό οφείλεται στην αντίληψη ότι αυτές είναι οι ανάγκες των παιδιών σε αυτό το στάδιο και ότι δεν μπορούν ακόμα να ανταπεξέλθουν σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Στο επόμενο στάδιο οι βασικές προτεραιότητες που υπάρχουν είναι κυρίως εκπαιδευτικές (Κοπανισά, 2021).

Οι χώρες που ακολουθούν ένα ενιαίο σύστημα προσχολικής φροντίδας και εκπαίδευσης έχουν ως στόχο την παραμονή του παιδιού στο ίδιο περιβάλλον μέχρι να έρθει η στιγμή που θα μεταβούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αποχωρώντας από αυτό. Σε αυτό το ενιαίο περιβάλλον της προσχολικής φροντίδας και εκπαίδευσης περιλαμβάνονται δραστηριότητες με εκπαιδευτικό χαρακτήρα στο πλαίσιο της πολύπλευρης ανάπτυξης των παιδιών. Οι δραστηριότητες αυτές ακολουθούν την ανάπτυξη των παιδιών και ο στόχος τους δεν είναι μόνο γνωστικός, αλλά και συναισθηματικός και κοινωνικός. Με αυτό τον τρόπο θεωρείται ότι διασφαλίζεται μία συνέχεια σε αυτό το αναπτυξιακό στάδιο των παιδιών, χωρίς να αναγκάζονται να κάνουν μεταβάσεις που μπορεί να έχουν επιπτώσεις στην ενσωμάτωσή τους. Στις χώρες με ενιαίες ρυθμίσεις, μία κοινή πρακτική είναι τα παιδιά πριν μεταβούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση να παρακολουθούν ένα ξεχωριστό εκπαιδευτικό πρόγραμμα, μονοετές ή διετές, το οποίο τα προετοιμάζει για την μετάβασή τους στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, εστιάζοντας στις ακαδημαϊκές δεξιότητες (Κοπανισά, 2021).

1.6 Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Τα παιδιά αναπτύσσονται γρήγορα κατά τα πρώτα τους χρόνια και οι θετικές ή αρνητικές εμπειρίες έχουν επιπτώσεις στην ευημερία τους, στη σχολική τους ετοιμότητα και στη μετέπειτα επιτυχία στη ζωή τους. Η εκπαίδευση είναι απαραίτητη δεδομένου ότι μέσω αυτής, τα παιδιά μπορούν να κοινωνικοποιηθούν και να αποκτήσουν τις δεξιότητες και τις ικανότητες που θα τους είναι απαραίτητες για την μετέπειτα πορεία τους και που θα επιτρέψουν, να αξιοποιήσουν τις δυνατότητες και τις ευκαιρίες που θα έχουν. Η εκπαίδευση με τη γενική της έννοια είναι μια μορφή μάθησης κατά την οποία οι γνώσεις, οι δεξιότητες και οι συνήθειες μιας ομάδας ανθρώπων μεταφέρονται από τη μια γενιά στην άλλη μέσω διδασκαλίας, κατάρτισης ή έρευνας. Η εκπαίδευση είναι ένα ουσιαστικό δικαίωμα, το οποίο επιτρέπει σε κάθε άτομο να λάβει εκπαίδευση και να ανθίσει κοινωνικά. Το δικαίωμα στην εκπαίδευση

είναι ζωτικής σημασίας για την οικονομική, κοινωνική και πολιτιστική ανάπτυξη όλων των κοινωνιών (Barnett & Yarosz, 2007).

Η εκπαίδευση είναι ένα ανθρώπινο δικαίωμα που πρέπει να είναι προσβάσιμο σε όλους, χωρίς καμία διάκριση. Όλα τα παιδιά πρέπει να μπορούν να φοιτήσουν σε ένα σχολείο και έτσι να επωφεληθούν από τις ίδιες ευκαιρίες για να οικοδομήσουν το μέλλον. Επιπλέον, η εκπαιδευτική διδασκαλία πρέπει να είναι εξίσου δωρεάν, ούτως ώστε τα παιδιά από μειονεκτικά περιβάλλοντα να μπορούν να απολαμβάνουν το δικαίωμά τους στην εκπαίδευση. Η εκπαίδευση συνίσταται επίσης σε μια μορφή μάθησης που είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη της προσωπικότητας και της ταυτότητας του ατόμου, καθώς και για τις φυσικές και πνευματικές του ικανότητες (Fischer, 2012; Vandebroek, 2004).

Μέσω της εκπαίδευσης επιτυγχάνεται η μετάδοση κοινών αρχών στις νέες γενιές και η διατήρηση και διαίωσιση των κοινωνικών αξιών. Συμβάλλει επίσης στην άνθιση της ατομικότητας μέσω της ενίσχυσης της κοινωνικής και επαγγελματικής ένταξης. Η εκπαίδευση βελτιώνει τη δια βίου υγεία, το εισόδημα και τις προοπτικές και είναι ιδιαίτερα κρίσιμη τόσο για την προστασία όσο και για την ανάπτυξη των παιδιών. Εκτός από τη συμβολή στην ανάπτυξή τους, οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες παρέχουν σε κορίτσια και αγόρια ψυχοκοινωνική υποστήριξη και βοηθούν στη δημιουργία τουλάχιστον κάποιας αίσθησης κανονικότητας, διαδραματίζοντας επιπλέον τον κεντρικό ρόλο στην απόδραση από τη φτώχεια (Ackerman & Brown, 2006).

Η ποιότητα ζωής ενός ατόμου έχει συνήθως άμεση σχέση με την εκπαίδευση. Προσφέρει σε μη προνομιούχους ενήλικες και παιδιά την ευκαιρία να ξεφύγουν από δυσμενείς συνθήκες διαβίωσης, επομένως αποτελεί ένα ουσιαστικό εργαλείο για την οικονομική, κοινωνική και πολιτιστική ανάπτυξη όλων των πληθυσμών παγκοσμίως. Ο Piaget πίστευε ότι η μάθηση προέρχεται εκ των έσω, καθώς το παιδί κατασκευάζει τη δική του γνώση. Όταν τα μικρά παιδιά λαμβάνουν νέες πληροφορίες, προσπαθούν να τις προσαρμόσουν και να τις αφομοιώσουν μέσω των νοητικών σχημάτων και των αναπαραστάσεων που ήδη έχουν, προκειμένου να συνάδουν με την πραγματικότητα. Η αφομοίωση περιλαμβάνει την προσαρμογή νέων πληροφοριών στα προϋπάρχοντα σχήματά τους. Μέσα από αυτές τις δύο διαδικασίες, τα μικρά παιδιά μαθαίνουν, εξισορροπώντας τις νοητικές τους αναπαραστάσεις με την πραγματικότητα (Von Glasersfeld, 1989).

Η προσχολική εκπαίδευση εστιάζει στη μάθηση των παιδιών μέσω του παιχνιδιού, βάσει της έρευνας και της φιλοσοφίας του Jean Piaget. Αυτή η πεποίθηση επικεντρώνεται στη «δύναμη του παιχνιδιού». Το παιχνίδι καλύπτει τις σωματικές, πνευματικές, γλωσσικές, συναισθηματικές και κοινωνικές ανάγκες των παιδιών. Ορισμένα ήδη παιχνιδιού αναπτύσσουν συγκεκριμένους ή μεμονωμένους τομείς ανάπτυξης, ενώ άλλα έχουν πολύπλευρο στόχο. Ανάλογα με τα ενδιαφέροντα του παιδιού θα επηρεαστεί και η ανάπτυξη των δεξιοτήτων σε διαφορετικούς τομείς παιχνιδιού. Είναι σημαντικό οι επαγγελματίες να προωθούν την ανάπτυξη των παιδιών μέσω του παιχνιδιού χρησιμοποιώντας διάφορα είδη σε καθημερινή βάση (Ahmad et al., 2016).

Ο ρόλος της προσχολικής εκπαίδευσης έγκειται στο να δώσει στο παιδί το πλεονέκτημα σε έναν ανταγωνιστικό κόσμο και να προσφέρει σ' αυτό μια διασκεδαστική περίοδο με πολλά μαθησιακά ερεθίσματα. Ο πραγματικός σκοπός της προσχολικής εκπαίδευσης είναι να παρέχει ένα πρόγραμμα σπουδών προσχολικής ηλικίας με επίκεντρο το παιδί, το οποίο θα στοχεύει στην ανάπτυξη της σωματικής, πνευματικής και ηθικής του φύσης, με ισορροπημένη έμφαση σε καθεμία από αυτές. Αυτή η περίοδος εκπαίδευσης είναι πολύ σημαντική και χρειάζονται παιδαγωγοί με ειδικές δεξιότητες και κατάρτιση για να καλλιεργήσουν τα παιδιά ώστε να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους. Η απασχόληση των παιδιών προσχολικής ηλικίας μπορεί να είναι μεγάλη πρόκληση μερικές φορές. Εκτός από την ενίσχυση της κοινωνικοποίησης, το πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης αποτελεί ένα μέρος όπου το παιδί μπορεί να αποκτήσει μία αίσθηση του εαυτού του, να εξερευνήσει, να παίξει με τους συνομηλίκους του και να χτίσει τη αυτοπεποίθησή του (Μιχαλοπούλου, 2018).

Η περίοδος της προσχολικής ηλικίας θεωρείται κρίσιμη για τη συνειδητοποίηση της ταυτότητας των παιδιών. Συγκεκριμένα, τα παιδιά είναι ικανά, στα 3-5 έτη περίπου, να δημιουργούν μια συνεκτική αυτοεικόνα, ανακαλύπτοντας τις σταθερές και μεταβλητές πτυχές του εαυτού τους. Ο Vandebroeck θεωρεί ότι βάση κάθε εκπαιδευτικής φιλοσοφίας θα έπρεπε να αποτελεί η υποστήριξη των πολύ μικρών παιδιών ούτως ώστε να μπορέσουν να δημιουργήσουν την ευέλικτη και πολλαπλή τους ταυτότητα. Πέρα από τη δημιουργία της ταυτότητας όμως και σε συνδυασμό με αυτή, ιδιαίτερη σημασία αποτελεί η ικανότητα αλληλεπίδρασης των παιδιών με τους «άλλους», ώστε να ξεπερνάνε τις προκαταλήψεις, τους φόβους και τα στερεότυπα (Vandebroeck, 2004).

Γνωρίζοντας ότι η εξέλιξη από το στάδιο των πρώιμων προκαταλήψεων (στο οποίο βρίσκονται παιδιά από ηλικίες 2-3 ετών), στην πρώτη μορφή κοινωνικών αντιλήψεων γίνεται πολύ γρήγορα και ότι την κυριότερη επίδραση στα παιδιά προσχολικής ηλικίας σε σχέση με τη διαμόρφωση των πρωταρχικών τους στερεοτύπων την ασκούν οι ενήλικες, η ανάγκη για μια ενεργό διδακτική παρέμβαση για την προώθηση του σεβασμού του «άλλου» και επαφή με τη διαφορετικότητα εμφανίζεται επιτακτική (Βαφέα & Χουντουμάδη, 2017).

Στη διάρκεια της φοίτησης στην προσχολική εκπαίδευση, τα παιδιά ανακαλύπτουν ότι είναι ικανά και μπορούν να κάνουν πράγματα μόνα τους, από μικρές εργασίες, όπως το να βοηθήσουν στο σερβίρισμα του φαγητού ή στην τακτοποίηση της τάξης, έως την αντιμετώπιση μεγαλύτερων ζητημάτων, όπως η λήψη αποφάσεων σχετικά με το πώς θα περάσουν τον ελεύθερο χρόνο τους. Οι δομές που παρέχουν ποιοτική προσχολική εκπαίδευση βοηθούν τα παιδιά να βρουν απαντήσεις μέσα από την εξερεύνηση, τον πειραματισμό και τη συζήτηση, ή την επιλογή εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Για να βοηθήσουν τα παιδιά να μάθουν τη γλώσσα και να ενισχύσουν τις προαναγνωστικές τους δεξιότητες, για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί μπορεί να παίζουν παιχνίδια με ομοιοκαταληξία και να αφήσουν τα παιδιά να πουν ιστορίες. Για τα μικρότερα παιδιά, το σχολείο έχει να κάνει περισσότερο με τη μάθηση μέσω του παιχνιδιού και της διασκέδασης, αλλά και μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, παρά με την ακαδημαϊκή επίτευξη. Τα παιδιά πρέπει να χρησιμοποιούν τη φαντασία τους και να κοινωνικοποιούνται, γιατί αυτό θα τους βοηθήσει στην έκφραση και στη δημιουργικότητά τους. Τέλος, οι παιδαγωγοί θα πρέπει να αναγνωρίζουν τις ιδιαίτερες ανάγκες των διαφορετικών παιδιών και να είναι σε θέση να αναπροσαρμόζουν το πρόγραμμα σπουδών για εκείνα που είναι προχωρημένα, καθώς και για εκείνα που χρειάζονται επιπλέον βοήθεια (Κουτσοβάνου, 2012).

Στην προσχολική εκπαίδευση, τα παιδιά εκτίθενται σε αριθμούς, γράμματα και σχήματα. Το πιο σημαντικό όμως που μαθαίνουν είναι το πώς να συναναστρέφονται, να μένουν μόνα με άλλα παιδιά, να μοιράζονται, να συνεισφέρουν στον κύκλο τους. Τα παιδιά αυτά έχουν καλύτερες προαναγνωστικές δεξιότητες, πλουσιότερο λεξιλόγιο και ισχυρότερες βασικές μαθηματικές δεξιότητες από εκείνα που δεν έχουν φοιτήσει σε αυτή τη βαθμίδα εκπαίδευσης. Κάθε παιδί θα πρέπει να έχει κάποιο είδος ομαδικής εμπειρίας πριν ξεκινήσει το δημοτικό σχολείο κι αυτό γιατί έτσι θα μάθει πώς να σηκώνει το χέρι του, να περιμένει τη σειρά του και να μοιράζεται την προσοχή του

παιδαγωγού. Επιπλέον, θα μάθει πώς να αποχωρίζεται για λίγο την μητέρα του. Όλα αυτά διευκολύνουν τη μετάβαση στο δημοτικό σχολείο (Ντολιοπούλου, 2005).

Η προσχολική εκπαίδευση θεωρείται η βάση για την συνέχιση των παιδιών στις επόμενες βαθμίδες της εκπαίδευσης. Όπως έχει προαναφερθεί, η προσχολική ηλικία είναι η πλέον κρίσιμη, δεδομένου ότι σε αυτή διαμορφώνεται η συναισθηματική, η κοινωνική και η γνωστική ανάπτυξη του παιδιού. Η καθιέρωση της προσχολικής εκπαίδευσης υπαγορεύτηκε από διάφορους λόγους. Κάποιοι εξ αυτών ήταν κοινωνικοί, όπως για παράδειγμα η εισαγωγή της γυναίκας στην αγορά εργασίας. Η δομή της οικογένειας έχει πλέον μεταβληθεί. Οι περισσότερες μητέρες εργάζονται και παραμένουν πολλές ώρες εκτός σπιτιού με αποτέλεσμα να μην μπορούν να ασχοληθούν ενεργά με τα παιδιά τους στο σύνολο της ημέρας. Το κενό αυτό στο παρελθόν μπορεί να αναπληρωνόταν από κάποιον άλλο συγγενή, αφού ήταν σύνηθες να παραμένουν περισσότερες από μία γενιές στο σπίτι, αλλά αυτό πλέον δεν ισχύει. Επιπλέον, πολλές οικογένειες σήμερα είναι μονογονεϊκές και οι υποχρεώσεις που έχουν οι γονείς είναι όλο και περισσότερες με αποτέλεσμα να μειώνεται ο χρόνος που μπορούν να αφιερώσουν στα παιδιά τους (Ζαμπέτα, 2004). Στους κοινωνικούς λόγους θα πρέπει να συμπεριληφθούν και οι αλλαγές που υπάρχουν στις γειτονιές. Οι γονείς θέλουν τα παιδιά τους να βρίσκονται σε ένα προστατευμένο περιβάλλον αφού πλέον δεν μπορούν να παίξουν ελεύθερα και με ασφάλεια στη γειτονιά όπως παλιά (Ζαμπέτα, 2004; Κυπριανός, 2007).

Ένας άλλος λόγος για τον οποίο η προσχολική εκπαίδευση θεωρείται πολύ σημαντική είναι ότι το πλαίσιο που έχει διαμορφωθεί από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση περιλαμβάνει πλέον πολλές προσδοκίες για τους μαθητές. Έχει γίνει κατανοητό λοιπόν ότι πρέπει να υπάρχει ένα προηγούμενο στάδιο πριν την φοίτηση των παιδιών στο δημοτικό προκειμένου να προετοιμαστούν και να ωριμάσουν, ώστε να γίνει καλύτερα αυτή η μετάβαση (Κυπριανός, 2007). Επιπλέον, στις δομές της προσχολικής ηλικίας μπορούν να ενσωματωθούν ομαλά διαφορετικοί πολιτισμοί και κουλτούρες, συμβάλλοντας με αυτό τον τρόπο στην αποδοχή της διαφορετικότητας και στη καλλιέργεια της ανεκτικότητας, κάτι που κρίνεται απαραίτητο στις σημερινές πολυπολιτισμικές κοινωνίες (Κυπριανός, 2007).

Οι προαναφερθέντες λόγοι οδήγησαν την προσχολική εκπαίδευση, τουλάχιστον σε ευρωπαϊκό επίπεδο, να αποκτήσει μεγαλύτερη σημασία από ό,τι στο παρελθόν και να επιχειρηθεί η αναβάθμισή της μέσω καλύτερων σπουδών του εκπαιδευτικού της

προσωπικού, με την αλλαγή και βελτίωση των προγραμμάτων σπουδών, με μεγαλύτερη έμφαση στην εκπαιδευτική διαδικασία και με τη δομική ένταξη στο εκπαιδευτικό σύστημα (Ζαμπέτα, 2004).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2.

ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΜΟΝΤΕΛΑ ΗΓΕΣΙΑΣ

2.1. ΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ ΓΕΝΙΚΑ

Βιβλιογραφικά οι ορισμοί γύρω από την έννοια της ηγεσίας ποικίλλουν. Ωστόσο, καθώς κάποιος ερευνά την ηγεσία τόσο εννοιολογικά όσο και στην πράξη, θα εντοπίσει πολλά κοινά στοιχεία στους διάφορους ορισμούς που έχουν διατυπωθεί. Για να γίνει κατανοητή η έννοια της ηγεσίας και κυρίως το πώς ασκείται, μεγάλη σημασία διαδραματίζει η επίδραση που ασκεί ο ηγέτης τόσο στους υφιστάμενους όσο και στα άλλα άτομα που εμπλέκονται στο πλαίσιο το οποίο εφαρμόζεται. Σε αυτό το πλαίσιο καταλυτική σημασία έχει το άτομο που διατηρεί τον ρόλο του ηγέτη και ο τρόπος που διαχειρίζεται την ηγεσία του αλλά και την εξουσία που αυτή συνεπάγεται. Μερικοί ορισμοί εννοιολογούν την ηγεσία ως μια ορισμένη μορφή σχέσης εξουσίας που έχουν οι ηγέτες έναντι των μελών μιας ομάδας ώστε να επιτύχουν ένα αποτέλεσμα (Northouse, 2013).

Ο όρος ηγεσία έχει μια ιστορική διαδρομή μέσα στο πέρασμα των τελευταίων αιώνων και μερικές φορές συνδέεται με τα ιστορικά γεγονότα που έχουν συμβεί κατά καιρούς. Για παράδειγμα, στις αρχές του 20ού αιώνα ο ορισμός της ηγεσίας έδινε έμφαση στον έλεγχο και το συγκεντρωτισμό της εξουσίας από την πλευρά του ηγέτη, αποδίδοντας σε αυτόν το αίσθημα της κυριαρχίας. Οι ηγέτες είχαν δεδομένη την υπακοή και το σεβασμό της ομάδας. Στη συνέχεια, στη δεκαετία του 1930 τα χαρακτηριστικά του ηγέτη μελετήθηκαν ως η βασική διάσταση στην ανάπτυξη της ηγεσίας (Northouse, 2013). Αυτή τη στιγμή η προσωπικότητα, οι ιδιότητες και τα εγγενή χαρακτηριστικά καθορίζουν εάν ένα άτομο πρόκειται να γίνει ηγέτης και το στυλ της ηγεσίας που θα επιλέξει να ασκήσει (Μπουραντάς, 2017).

Από τη δεκαετία του 1940 έως και σήμερα, ο ορισμός της ηγεσίας έχει εξελιχθεί και τροποποιηθεί αρκετά. Αρχικά επικρατούσε η αντίληψη πως η ηγεσία και η συμπεριφορά του ατόμου που την ασκούσε ήταν άρρηκτα συνδεδεμένες, οπότε υπήρχε ο διαχωρισμός της ηγεσίας με πειθώ και της ηγεσίας με εξαναγκασμό. Στα μέσα του αιώνα και κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1950, δόθηκε έμφαση στην επίδραση της συμπεριφοράς των ηγετών ως προς την αποτελεσματικότητα των ομάδων. Στη δεκαετία του 1960 η ηγεσία ορίστηκε ως οι συμπεριφορές ή οι πράξεις που επηρεάζουν ομάδες προς μια κοινή κατεύθυνση, ενώ στη δεκαετία του 1970 ο ορισμός της ηγεσίας

επικεντρώθηκε στη συνεργασία ομάδας και ηγέτη, με τον τελευταίο να θέτει οργανωτικούς στόχους για την επίτευξη σκοπών. Μία δεκαετία αργότερα, το 1980, το θέμα της ηγεσίας μπήκε ενεργά στο ακαδημαϊκό και ερευνητικό προσκήνιο, οπότε άρχισαν να προκύπτουν ερωτήματα και προβληματισμοί που σχετίζονταν με αυτή και που άλλαξαν τον ορισμό της κατά κάποιο τρόπο. Τέλος, στις αρχές του 21^{ου} αιώνα, η ηγεσία συνεχίζει να μονοπωλεί το ενδιαφέρον των ερευνητών, οι οποίοι καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι δεν υπάρχει ένας μόνο καθολικά αποδεκτός ορισμός για την ηγεσία, αλλά διάφορες θεωρίες οι οποίες εστιάζουν σε διαφορετικές πτυχές της ηγεσίας. Μεγάλη συζήτηση γίνεται επίσης και για την συγκριτική ανάλυση ηγεσίας και διοίκησης, ενώ πλέον δίνεται μεγάλη έμφαση στα χαρακτηριστικά ενός ηγέτη, τις δεξιότητες ή τις ικανότητες συνεργασίας (Connolly et al., 2019; Heck & Hallinger, 2005).

Ωστόσο, παρά το πλήθος των διαφορετικών ορισμών, όλοι σχεδόν συγκλίνουν σε τέσσερα κοινά στοιχεία:

- (α) Η ηγεσία είναι μια διαδικασία,
- (β) η ηγεσία περιλαμβάνει επιρροή,
- (γ) η ηγεσία εμφανίζεται σε ομάδες και
- (δ) η ηγεσία περιλαμβάνει κοινούς στόχους.

Άρα, ένας «ασφαλής» ορισμός για την ηγεσία θα μπορούσε να είναι ο ακόλουθος: «Η ηγεσία είναι μια διαδικασία κατά την οποία ένα άτομο επηρεάζει μια ομάδα ατόμων για την επίτευξη ενός κοινού σκοπού» (Northouse, 2013).

Αν κάποιος κατέχει εξουσία, έχει την ικανότητα να επηρεάζει τις πράξεις των άλλων. Ως εκ τούτου, παλαιότερα υπήρχε η άποψη ότι οι ηγέτες κατείχαν εξουσία και επιρροή στους οπαδούς ασχέτως αν ήταν αποτελεσματικοί ή όχι. Σήμερα υπάρχει μια αλλαγή δομής στην εξουσία λόγω της τεχνολογικής προόδου στην κοινωνία. Για παράδειγμα, λόγω των πολλών πληροφοριών που διατίθενται στα μέλη μιας ομάδας καθώς και στους ηγέτες, προκαλείται μια αλλαγή στον βαθμό εξάρτησης που έχουν οι πρώτοι από τους δεύτερους. Αυτό προκαλεί μια αλλαγή στο στυλ ηγεσίας γιατί όταν τα μέλη εξαρτώνται λιγότερο από τον ηγέτη, τότε αυτός έχει λιγότερο έλεγχο στις σκέψεις και τις διαδικασίες τους (Μπουραντάς, 2017).

Ο Summerfield (2014), που στόχος του ήταν να παρέχει έναν απλό ορισμό της ηγεσίας κατανοητό σε όλους, υποστηρίζει πως ο ηγέτης πρέπει να επικεντρώνεται στο να βελτιώνει τα πράγματα, τόσο προσωπικά όσο και επαγγελματικά και ότι δεν απαιτεί περίπλοκες διαδικασίες. Η ηγεσία δηλαδή μπορεί να είναι αποτελεσματική μέσα από απλές διαδικασίες, όπως η υποστήριξη ή η καθοδήγηση των εργαζόμενων. Συνεπώς κατά τον Summerfield (2014), ο ρόλος της ηγεσίας είναι να παρέχει στους εργαζόμενους αυτό που χρειάζονται για να βελτιωθούν ως επαγγελματίες αλλά και προσωπικά.

Τέλος ο Silva (2016), προσπαθώντας να παρέχει έναν νέο και ικανοποιητικό ορισμό για την ηγεσία, επισημαίνει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που πρέπει να περιλαμβάνει. Ουσιαστικά, θεωρεί ότι δεν αποτελεί μία προσωπική ικανότητα, αλλά μία διαδικασία. Επιπλέον, διέπεται από αλληλοεπίδραση ανάμεσα στον ηγέτη και τους ακόλουθούς του, ενώ λαμβάνει χώρα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο. Προϋποθέτει την αποδοχή του ηγέτη από τους ακόλουθους με τους οποίους πρέπει να μοιράζεται τους στόχους του.

2.2. ΗΓΕΣΙΑ ΣΤΟΝ ΧΩΡΟ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Οι διευθυντές των σχολείων έχουν την ευθύνη για τη γενικότερη λειτουργία τους και έχουν πολλές ευθύνες οι οποίες αυξάνονται συνεχώς. Αυτός είναι και ο λόγος που η ηγεσία στον χώρο της εκπαίδευσης έχει συγκεντρώσει μεγάλη προσοχή τα τελευταία χρόνια και απασχολεί την ερευνητική δραστηριότητα αλλά και τις σχετικές πολιτικές (Hitt & Tucker, 2016; Leithwood, 2001; Muijs, 2011). Η ηγεσία θεωρείται ένας σημαντικός παράγοντας για την ομαλή λειτουργία των σχολικών μονάδων και κυρίως για την αποτελεσματικότητά τους. Αυτό συμβαίνει γιατί οι διευθυντές μπορούν να ασκήσουν επιρροή στους εκπαιδευτικούς αλλά και στις διαδικασίες που ακολουθούν καθώς και στην οργάνωση των σχολικών μονάδων οδηγώντας στη διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος που ενισχύει τα μαθησιακά αποτελέσματα (Hallinger et al., 1996; Hallinger & Heck, 1998; Hitt & Tucker, 2016).

Η ηγεσία στις σχολικές μονάδες θεωρείται ότι σχετίζεται άμεσα και επηρεάζεται από την κατάσταση, δηλαδή τις συνθήκες που επικρατούν σε αυτές (Bossert et al., 1982). Η ηγεσία έχει επίσης καθοριστικό ρόλο στην οργάνωση της εκπαίδευσης και στα θετικά αποτελέσματά της (Murphy et al., 2007). Όπως άλλωστε

αναφέρεται συχνά, η ηγεσία είναι αυτή που μπορεί να οδηγήσει ένα σχολείο στην επιτυχία και να το καταστήσει αποτελεσματικό (Murphy et al., 2007; Salo et al., 2015; Simkins, 2005). Η αποτελεσματικότητα μίας σχολικής μονάδας αξιολογείται από τις επιδόσεις της με ιδιαίτερη εστίαση στα επιτεύγματα των μαθητών σε ακαδημαϊκό επίπεδο (Hobbs, 2016).

Το οργανωτικό κλίμα που διαμορφώνει ο διευθυντής του σχολείου επηρεάζει και τις μαθητικές επιδόσεις μέσω της ενίσχυσής τους (Grissom et al., 2013; Hallinger et al., 1996). Αυτό δεν συνεπάγεται ότι αυτή η επίδραση είναι πάντα άμεση, δεδομένου ότι μπορεί να αναπτύσσεται και μέσω των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, η σχέση που ο διευθυντής αναπτύσσει με τους εκπαιδευτικούς μπορεί να επηρεάσει τη διδασκαλία τους και αυτή με την σειρά της, να επηρεάσει θετικά την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών (May et al., 2012). Αυτό δεν ισχύει βέβαια σε όλες τις περιπτώσεις λόγω του ότι τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν διαφορετικό βαθμό επιρροής των διευθυντών των σχολείων στις ακαδημαϊκές επιδόσεις που κυμαίνεται από μικρή έως πολύ μεγάλη και ισχυρή (Kondakci & Sivri, 2012; May et al., 2012; Robinson et al., 2008; Witziers et al., 2003). Αυτό ενδεχομένως να οφείλεται στο ότι δεν έχει εντοπιστεί η αιτία και ο τρόπος με τον οποίο αναπτύσσεται αυτή η επιρροή των διευθυντών που θεωρείται ως δεδομένη (Grissom & Loeb, 2011).

Προσπαθώντας να αποσαφηνίσει τα αίτια που μπορεί να οδηγήσουν την ηγεσία των σχολικών μονάδων στην ενίσχυση της αποτελεσματικότητάς της, η βιβλιογραφία έχει εστιάσει στα χαρακτηριστικά της. Το βασικό χαρακτηριστικό που θεωρείται σημαντικό για την αποτελεσματική σχολική ηγεσία είναι το ενδιαφέρον για τη διδασκαλία-μάθηση και τα προγράμματα σπουδών. Αυτή η εστίαση συνεπάγεται ότι η σχολική ηγεσία θα πρέπει να ασχολείται με την εκπαιδευτική λειτουργία του σχολείου (π.χ. τα εκπαιδευτικά του προγράμματα), αφιερώνοντας χρόνο στην ανάπτυξή τους, να ασκεί επίβλεψη σε αυτά και τέλος να παρακολουθεί την αποτελεσματικότητά τους σε επίπεδο διδασκαλίας και μαθητικών επιτευγμάτων (Dös & Savas, 2015; Grissom et al., 2013; Kondakci & Sivri, 2012; Malone & Caddell, 2000; Parylo & Zepeda, 2014; Pashiaridis, 1998; Bryk et al., 2010; Van der Werf, 1997). Σημαντικό είναι επίσης η σχολική ηγεσία να υποστηρίζει ενεργά τη διαδικασία της διδασκαλίας και τους εκπαιδευτικούς διότι με αυτό τον τρόπο διαμορφώνεται μία θετική κουλτούρα στο σχολείο (Bryk et al., 2010).

Εξίσου σημαντική για την αποτελεσματικότητα της σχολική ηγεσίας αλλά και της μονάδας είναι η επικοινωνία που αναπτύσσεται μέσα σε αυτή. Το ίδιο ισχύει και για τις σχέσεις που αναπτύσσονται τόσο εντός της σχολικής μονάδας όσο και με το εξωτερικό της περιβάλλον. Η επικοινωνία συνιστά έναν σημαντικό παράγοντα δεδομένου ότι επιτρέπει στην σχολική ηγεσία να μεταδώσει το όραμά της και να διαμορφώσει πρότυπα απόδοσης. Αυτό οδηγεί στο να δημιουργηθεί θετικό σχολικό κλίμα που έχει ως αποτέλεσμα τη μεγαλύτερη δέσμευση στην σχολική μονάδα και στο έργο της (Dös & Savas, 2015; Grissom & Loeb, 2011; Kruger, 2009; Land, 2002; Leithwood & Jantzi, 2005; May et al., 2012; Ross & Gray, 2006; Sahenk, 2010).

Η επικοινωνία αξιολογείται ως αποτελεσματική όταν είναι αμφίδρομη δηλαδή συμμετέχουν και οι εκπαιδευτικοί σε αυτή, εκφράζοντας τη δική τους άποψη και θέση (Schneider & Burton, 2005). Σε αυτό το πλαίσιο, διαμορφώνεται μέσα στη σχολική μονάδα ένα περιβάλλον όπου οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν ενεργά στις αποφάσεις που λαμβάνονται αλλά και στις πολιτικές που θα εφαρμοστούν (Schneider & Burton, 2005). Παράλληλα, στο πλαίσιο της αποτελεσματικής επικοινωνίας, η σχολική μονάδα αναπτύσσει καλές σχέσεις και με άλλες ομάδες με τις οποίες όμως σχετίζεται, όπως είναι για παράδειγμα οι γονείς και η τοπική κοινότητα (Grissom & Loeb, 2011; Kondakci & Sivri, 2012; Land, 2002; Malone & Caddell, 2000; Parylo & Zepeda, 2014; Pashiardis, 1998; Sahenk, 2010).

Ο αποτελεσματικός σχολικός διευθυντής αναπτύσσει μία κουλτούρα μέσα στο σχολείο στο οποίο κυριαρχεί η συνεργασία και η εμπιστοσύνη ανάμεσα στα μέλη της σχολικής μονάδας. Αυτό εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από το οργανωτικό κλίμα που θα διαμορφώσει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, το οποίο με την σειρά του ασκεί επιρροή σε μαθητές και εκπαιδευτικούς (Hoy & Clover, 1986). Το ίδιο σημαντική είναι και η κουλτούρα που διαμορφώνεται στο σχολείο που απαρτίζεται από τους κανόνες της σχολικής μονάδας αλλά και τις αξίες που τη διέπουν (Heck & Hakkinger, 2010; Schein, 1996). Μία σειρά ερευνητών έχει εντοπίσει ότι η κουλτούρα στις σχολικές μονάδες διαμορφώνεται από τους διευθυντές τους (Dös & Savas, 2015; Malone & Caddell, 2000; Bryk et al., 2010). Αυτοί έχουν και την ευθύνη να διαμορφώσουν μία κουλτούρα συνεργασίας μέσα από την εμπιστοσύνη που οι ίδιοι δείχνουν αλλά και δέχονται από τους εκπαιδευτικούς. Στο ίδιο πλαίσιο, σημαντική για την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας είναι και η προώθηση και η υποστήριξη

της συνεργασίας εκ μέρους των διευθυντών (Marsh, 2015; May et al., 2012; Bryk et al., 2010).

Η αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό και από την υποστήριξη που παρέχει η σχολική ηγεσία. Δεν είναι αρκετό οι διευθυντές των σχολείων να προσπαθούν να προωθήσουν το όραμα τους αλλά να διασφαλίζουν ότι αυτό αναπτύσσεται αποτελεσματικά (Dös & Savas, 2015; Kruger, 2009; Kurland et al., 2010; May et al., 2012; Sahenk, 2010). Οι διευθυντές θα πρέπει να έχουν υψηλές προσδοκίες αλλά παράλληλα να παρέχουν την απαραίτητη υποστήριξη για την επίτευξή τους κατανοώντας τις ανάγκες που υπάρχουν και παρέχοντας τις απαραίτητες λύσεις (Grissom et al., 2013; Pashiardis, 1998; Sahenk, 2010; Bryk et al., 2010).

Για να είναι εφικτή η ανάπτυξη της εμπιστοσύνης και της συνεργασίας, οι διευθυντές των σχολείων θα πρέπει να αναγνωρίζουν και την συνεισφορά εκπαιδευτικών και μαθητών παρέχοντας παράλληλα και την κατάλληλη ανατροφοδότηση όπου είναι αναγκαία (Dös & Savas, 2015; Ross & Gray, 2006; Sahenk, 2010; Bryk et al., 2010). Με αυτό τον τρόπο τους ενισχύουν και αυξάνουν τη δέσμευσή τους στη σχολική μονάδα μέσω της ενίσχυσης της αυτοαποτελεσματικότητάς τους ((Ross & Gray, 2006).

Τέλος, ένα μέρος της ερευνητικής δραστηριότητας υποστηρίζει ότι εκτός από τις επαγγελματικές δεξιότητες, σημασία έχουν και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας στους αποτελεσματικούς σχολικούς ηγέτες (Grissom et al., 2013; Leithwood et al., 2008; Robinson, 2010). Για παράδειγμα, οι Leithwood et al. (2008) υποστηρίζουν ότι ένα σημαντικό χαρακτηριστικό της προσωπικότητας των διευθυντών των σχολικών μονάδων είναι η ανοιχτόμυαλη σκέψη και στάση, υπό την έννοια ότι οι ίδιοι δέχονται προτάσεις και πρωτοβουλίες χωρίς να εστιάζουν αποκλειστικά στους κανόνες και την τήρησή τους.

2.3. ΜΟΝΤΕΛΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ

Η εκπαιδευτική ηγεσία, η οποία εστιάζει στον αντίκτυπο της διδασκαλίας και της μάθησης, θεωρείται ως το πιο σημαντικό συστατικό των αποτελεσματικών σχολείων (Grobler, 2013; Hallinger, 2005; Robinson et al., 2008). Η έννοια της εκπαιδευτικής ηγεσίας προέρχεται από τις έρευνες που έγιναν στις δεκαετίες του '70 και του '80 (Hallinger, 2005). Η ηγεσία στον τομέα της εκπαίδευσης δίνει έμφαση στη

βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης και εστιάζει στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, καθώς εμπλέκονται σε δραστηριότητες που επηρεάζουν άμεσα τις επιδόσεις των μαθητών (Penlington et al., 2008).

Υπάρχουν αρκετές έννοιες ως προς την εκπαιδευτική ηγεσία, αλλά η πιο κοινή είναι αυτή του Hallinger (2003) που την ορίζει χρησιμοποιώντας τρεις διαστάσεις: τον καθορισμό της σχολικής αποστολής, τη διαχείριση του εκπαιδευτικού προγράμματος και τη διαμόρφωση του σχολικού μαθησιακού κλίματος. Ο Hallinger (2003) περιέγραψε αυτές τις διαστάσεις σε δέκα διδακτικές ηγετικές λειτουργίες. Ο καθορισμός της σχολικής αποστολής διαφαίνεται από το πλαίσιο των σχολικών στόχων και από τη σύνδεση που υπάρχει ανάμεσά τους (Hallinger, 2011). Οι λειτουργίες που συντονίζουν το πρόγραμμα σπουδών, την επίβλεψη και την αξιολόγηση της διδασκαλίας και την παρακολούθηση της απόδοσης του μαθητή περιλαμβάνουν τη διαχείριση του εκπαιδευτικού προγράμματος (Hallinger et al., 2014). Η τελευταία διάσταση, η διαμόρφωση του σχολικού κλίματος μάθησης, ορίζεται στις ακόλουθες λειτουργίες: προστασία του διδακτικού χρόνου, παροχή κινήτρων για εκπαιδευτικούς, παροχή κινήτρων για μάθηση, προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης και διατήρηση υψηλών στόχων (Jalampang & Raman, 2020).

Η εκπαιδευτική ηγεσία επικεντρώνεται γύρω από τον διευθυντή του σχολείου (Aas, 2017; Nedelcu, 2013). Μπορεί να χαρακτηριστεί ως μια κάθετη προσέγγιση από πάνω προς τα κάτω, επειδή εστιάζει κυρίως στον διευθυντή και τα καθήκοντά του στο συντονισμό και τον έλεγχο της διδασκαλίας (Aas, 2017).

Ορισμένοι μελετητές χαρακτηρίζουν την εκπαιδευτική ηγεσία ως πατερναλιστική (Marks & Printy, 2003), όμως η πλειοψηφία των ερευνητών υποστηρίζει ότι παραμένει ζωτικής σημασίας επειδή επικεντρώνεται στη βασική διαδικασία των σχολείων: την ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης. Η σύγχρονη εκπαιδευτική ηγεσία εστιάζει στην επιρροή των διαδικασιών διδασκαλίας και μάθησης, αλλά αναγνωρίζει επίσης ότι είναι απαραίτητο να λάβει υπόψη τις οργανωτικές συνθήκες για τις διαδικασίες αυτές.

2.3.1. Μετασχηματιστική ηγεσία

Η έννοια της μετασχηματιστικής ηγεσίας προέκυψε στη δεκαετία του '80 και τονίζει ότι οι ηγέτες πρέπει να παρακινούν τους οπαδούς να εργαστούν προς υπέρβαση

των στόχων και προς την επίτευξη και την αυτοπραγμάτωση (Sun & Leithwood, 2012). Στοχεύει στην ενίσχυση της οικοδόμησης ικανοτήτων και υψηλότερων επιπέδων προσωπικής δέσμευσης των ατόμων ως προς τους οργανωτικούς στόχους, οδηγώντας σε αυξημένη προσπάθεια και παραγωγικότητα. Ο Leithwood (1992) προσάρμοσε το γενικό μοντέλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Αυτό το μοντέλο αποτελούνταν από επτά στοιχεία: εξατομικευμένη υποστήριξη, κοινούς στόχους, όραμα, πνευματική διέγερση, οικοδόμηση κουλτούρας, ανταμοιβές, υψηλές προσδοκίες και μοντελοποίηση.

Αργότερα, οι Leithwood & Jantzi (1999) ανέπτυξαν ένα πιο ολοκληρωμένο μετασχηματιστικό μοντέλο σχολικής ηγεσίας, βασισμένο σε έξι διαστάσεις ηγεσίας και τέσσερις διαστάσεις διοίκησης. Αυτές οι διαστάσεις ηγεσίας περιλαμβάνουν: οικοδόμηση σχολικού οράματος και στόχων, παροχή πνευματικής τόνωσης, προσφορά εξατομικευμένης υποστήριξης, συμβολισμό επαγγελματικών πρακτικών και αξιών, επίδειξη υψηλών προσδοκιών απόδοσης και ανάπτυξη δομών για την προώθηση της συμμετοχής στις σχολικές αποφάσεις (Daniëls et al., 2019). Οι διαστάσεις διοίκησης περιλαμβάνουν: στελέχωση, εκπαιδευτική υποστήριξη, παρακολούθηση σχολικών δραστηριοτήτων και εστίαση στην κοινότητα (Robinson et al., 2008).

Επιπλέον, οι Marks & Printy (2003) τονίζουν ότι οι μετασχηματιστικοί διευθυντές σχολείων παρακινούν εκπαιδευτικούς και μαθητές αυξάνοντας την προσπάθειά τους σχετικά με τους οργανωτικούς στόχους. Η μετασχηματιστική ηγεσία έρχεται σε αντίθεση με την εκπαιδευτική ηγεσία, καθώς στοχεύει στη δημιουργία αλλαγής μέσω ενεργειών από κάτω προς τα πάνω (Aas, 2017). Ως εκ τούτου, η μετασχηματιστική ηγεσία σχετίζεται με μοντέλα ηγεσίας που επικεντρώνονται στη συνεργασία. Πράγματι, ο Hallinger (2003) δηλώνει ότι η εκπαιδευτική ηγεσία επικεντρώνεται στον τρόπο διαχείρισης και ελέγχου του προσωπικού προς την κατεύθυνση των καθορισμένων στόχων και ως εκ τούτου χαρακτηρίζει την εκπαιδευτική ηγεσία ως προσέγγιση από πάνω προς τα κάτω (Aas, 2017).

Η μετασχηματιστική ηγεσία είναι πολύ σημαντική για τη σχολική βελτίωση και την επιτυχία των μαθητών (Anderson, 2017). Ορισμένες πρακτικές μετασχηματιστικής ηγεσίας θεωρούνται πως έχουν πολύ μεγαλύτερη συνεισφορά στην επίδοση των μαθητών από άλλες. Οι Sun & Leithwood (2012) αναφέρουν ότι ειδικά η δημιουργία διαύλων συνεργασίας και επικοινωνίας, καθώς και η εξατομικευμένη προσοχή, συμβάλλουν σημαντικά στην επίδοση των μαθητών. Επιπλέον, οι Sun & Leithwood

(2012) υποστηρίζουν ότι στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, η συμπερίληψη των διαστάσεων της διδακτικής διαχείρισης καθιστά τη μετασχηματιστική σχολική ηγεσία πιο σημαντική σε σχέση με άλλα μοντέλα ηγεσίας.

2.3.2. Κατανεμημένη ηγεσία

Η κατανεμημένη ηγεσία υποστηρίζει ότι η ηγεσία μπορεί να διανεμηθεί σε όλα τα μέλη του σχολείου. Μέχρι στιγμής, δεν υπάρχει κοινά αποδεκτός ορισμός για το συγκεκριμένο είδος ηγεσίας (Harris, 2013). Η κατανεμημένη ηγεσία επεκτείνεται σε έναν αριθμό ατόμων και τα καθήκοντα επιτυγχάνονται μέσω της αλληλεπίδρασης πολλαπλών ηγετών. Οι Harris & De Flaminis (2016) υποστηρίζουν ότι η κατανεμημένη ηγεσία εξετάζει την ηγεσία από ομάδες, η οποία μοιράζεται εντός και μεταξύ των οργανισμών. Η κατανεμημένη ηγεσία δίνει έμφαση στις αλληλεπιδράσεις παρά στις ενέργειες και δηλώνει ότι η ηγεσία δεν περιορίζεται σε εκείνους με επίσημη ηγετική θέση στην κορυφή του οργανισμού. Έτσι, πολλά άτομα μοιράζονται τις ηγετικές ευθύνες για να καθοδηγήσουν και να ολοκληρώσουν ηγετικά καθήκοντα που ποικίλλουν σε μέγεθος, πολυπλοκότητα και εύρος (Harris & De Flaminis, 2016). Αυτό σημαίνει ότι διαφορετικά άτομα μπορούν να είναι υπεύθυνα σε διαφορετικές χρονικές στιγμές ανάλογα με τη συγκεκριμένη κατάσταση και το συγκεκριμένο πλαίσιο (Gronn, 2002).

Η θεωρία του Robinson (2008) σχετικά με την κατανεμημένη ηγεσία περιλαμβάνει δύο κύριες έννοιες: (1) την κατανεμημένη ηγεσία ως κατανομή καθηκόντων και (2) την κατανεμημένη ηγεσία ως διαδικασίες κατανεμημένης επιρροής. Η κατανεμημένη ηγεσία τονίζει τα οφέλη της συνεργασίας, του κοινού σκοπού και της κοινής ιδιοκτησίας, αλλά μεγάλο μέρος της επίδρασής της εξαρτάται από τον τρόπο κατανομής της ηγεσίας και τις προθέσεις πίσω από αυτήν (Harris, 2013). Οι Mascall et al. (2008) τονίζουν την ανταπόκριση της κατανεμημένης ηγεσίας στο πλαίσιο στο οποίο απευθύνεται. Οι Heck & Hallinger (2010) υποδεικνύουν ότι ο αντίκτυπος της κατανεμημένης ηγεσίας στα σχολεία επιτυγχάνεται μέσω της βελτιωμένης επικοινωνίας της αποστολής και των στόχων, της καλύτερης ευθυγράμμισης των πόρων και των δομών για την υποστήριξη των μαθητών, της πιο ενεργής επαγγελματικής μάθησης μεταξύ των εκπαιδευτικών και της ικανότητας διατήρησης της εστίασης στις καινοτομίες στη διδασκαλία και τη μάθηση. Αυτό έχει

σαφώς ομοιότητες με την εκπαιδευτική ηγεσία, η οποία δίνει έμφαση στον καθορισμό της σχολικής αποστολής και στην ανάπτυξη ενός μαθησιακού κλίματος. Οι Leithwood et al. (2008) υποδεικνύουν τη σημασία της κατανεμημένης ηγεσίας για τα επιτεύγματα των μαθητών και των σχολείων. Δηλώνουν ότι η επιρροή της κατανεμημένης ηγεσίας στα σχολεία και τους μαθητές ενισχύεται όταν η σχολική ηγεσία είναι ευρέως κατανεμημένη. Οι Nedelcu (2013) και Penlington et al. (2008) επισημαίνουν τη σημασία της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στην κατανεμημένη ηγεσία, εφόσον κρίνονται ως ειδικοί που συμμετέχουν στη διαδικασία βελτίωσης του σχολείου.

2.3.3. Καθοδηγητική ηγεσία

Σύμφωνα με τους Leithwood (1994) και Leithwood & Jantzi (2006), οι εκπαιδευτικοί ηγέτες αναπτύσσουν, κατευθύνουν και εποπτεύουν το πρόγραμμα σπουδών και τις οδηγίες. Αυτό το στυλ ηγεσίας δημιουργεί υψηλές προσδοκίες μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Υποδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί ηγέτες έχουν επίγνωση της προκοινωνικής -υψηλές προσδοκίες από τους μαθητές- και της ψυχομετρικής -γνωστικές ικανότητες, όπως πρόγραμμα σπουδών και οδηγίες- συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών (Hallinger, 2003). Αποτελεί ένα διδακτικό στυλ ηγεσίας, το οποίο εστιάζει στο περιεχόμενο, τις οδηγίες και την αξιολόγηση, έχει καλή επίδραση στις συναισθηματικές και ψυχολογικές απαιτήσεις των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με έρευνα, οι εκπαιδευτικοί που υποστηρίζονται από την ηγεσία είναι πιο πιθανό να εκφράσουν υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης από την εργασία, κίνητρο και αφοσίωση, καθώς και χαμηλότερα επίπεδα άγχους και εξουθένωσης (Spilt et al., 2011). Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες συχνά επικεντρώνονται στην ανάπτυξη ενός στέρεου προγράμματος σπουδών, δίνοντας στους εκπαιδευτικούς τα εργαλεία και τη βοήθεια που χρειάζονται για να παρέχουν εκπαίδευση υψηλής ποιότητας. Οι εκπαιδευτικοί μπορεί να αισθάνονται ότι οι προσπάθειές τους έχουν αντίκτυπο στη ζωή των μαθητών τους, κάτι που μπορεί να τους δώσει ένα αίσθημα σκοπού και εκπλήρωσης (Cohen et al., 2009).

2.3.4. Διοικητική ηγεσία

Αυτή η μορφή ηγεσίας σχετίζεται με τις λειτουργίες της διοίκησης και αυτός είναι και ο λόγος που ταυτίζεται με αυτή. Στη διοικητική ηγεσία οι υποχρεώσεις των

εργαζόμενων είναι το κέντρο εστίασης. Ο επικεφαλής είναι το άτομο που ηγείται, στην περίπτωση των σχολείων το άτομο αυτό είναι ο διευθυντής και οι βασικές λειτουργίες αφορούν τους στόχους που καθορίζονται, τον εντοπισμό των αναγκών, τις προτεραιότητες και την ιεράρχησή τους. Επίσης αφορούν και άλλα ζητήματα, όπως η χρηματοδότηση, ο σχεδιασμός, η αξιολόγηση και η εφαρμογή των κανόνων και των πολιτικών (Κατσαρός, 2008). Παρά την τεχνοκρατική της διάσταση, η διοικητική ηγεσία είναι σημαντική διότι διευκολύνει την επίτευξη της αποτελεσματικότητας μέσω της εφαρμογής των στρατηγικών (Leithwood & Duke, 1999).

2.3.5. Διδακτική ηγεσία

Η διδακτική ηγεσία σχετίζεται με τους εκπαιδευτικούς, τη συμπεριφορά τους καθώς και την εμπλοκή τους στις δραστηριότητες που σχετίζονται με τους μαθητές (Leithwood et al., 1999). Αυτή η μορφή ηγεσίας έχει απόλυτη σχέση με τη διδασκαλία και τις στρατηγικές που χρησιμοποιούνται τόσο για την μάθηση όσο και για τη διαχείριση της τάξης. Η διδακτική ηγεσία επίσης διαχωρίζεται από τον τομέα της διοίκησης και της διαχείρισης (Sheppard, 1996). Πέραν όμως από τους μαθητές και τα αποτελέσματα της διδασκαλίας σε αυτούς, η διδακτική ηγεσία σχετίζεται και με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών προκειμένου να μπορούν να πετύχουν τους διδακτικούς στόχους τους (Southworth, 2002).

2.3.6. Ηθική ηγεσία

Η ηθική ηγεσία εστιάζει στις ηθικές αξίες του ηγέτη. Ο ηγέτης που είναι ηθικός είναι και αξιόπιστος, με ενδιαφέρον για τους άλλους, ειλικρινής και δίκαιος. Η λειτουργία και η συμπεριφορά του διέπεται από τις ηθικές αξίες και αντίστοιχα, εστιάζει στους ηθικούς σκοπούς και τις ηθικές διαστάσεις της εκπαίδευσης (Βιτσιλάκη & Ράπτης, 2007). Ο ηθικός ηγέτης έχει την ίδια συμπεριφορά εντός και εκτός σχολείου, ακολουθεί την νομιμότητα και επιδεικνύει αφοσίωση στο έργο του και στις αρχές της δημοκρατίας ευνοώντας και προωθώντας την συμμετοχή και την συνεργασία (Leithwood & Duke, 1999).

2.3.7. Παιδαγωγική ηγεσία

Η παιδαγωγική ηγεσία συνιστά μία διάσταση της εκπαιδευτικής ηγεσίας και φέρει κοινά χαρακτηριστικά με τη διδακτική. Στο πλαίσιο ενός εκπαιδευτικού οργανισμού, πρέπει να επιτελείται από κοινού με τη διοίκησή του προκειμένου να εξασφαλίζεται ότι οι κανόνες και οι διαδικασίες εφαρμόζονται με ορθό και αποτελεσματικό τρόπο (Atkinson & Biegun, 2017; Krieg et al., 2014; Murray & Clark, 2013).

Στόχος της παιδαγωγικής ηγεσίας είναι να διαμορφώσει και να προωθήσει ένα όραμα, κοινό για όλους, μετασχηματίζοντάς το σε αποστολή του εκπαιδευτικού οργανισμού. Παράλληλα, ένας ακόμα στόχος της, είναι η ανάπτυξη και η ενίσχυση μίας κουλτούρας μάθησης που έχει και επαγγελματική διάσταση (Grice, 2019). Με την επαγγελματική ανάπτυξη που προωθεί, μέσω της μετατροπής των εκπαιδευτικών οργανισμών σε επαγγελματικές κοινότητες μάθησης, βελτιώνεται η διδασκαλία. Συμβάλλει ώστε οι μαθητές να αναπτύσσονται κοινωνικά και να εντάσσονται στην σχολική μονάδα αλλά και στην κοινωνία. Είναι μία διαδικασία περίπλοκη και παράλληλα δυναμική, που έχει την βάση της στην παιδαγωγική επιστήμη. Επιδρά θετικά στον τρόπο σκέψης, στις στάσεις, στα κίνητρα, στις ικανότητες και σε οτιδήποτε άλλο μπορεί να ενισχύει την διδασκαλία. Το σημαντικό είναι ότι τα παραπάνω είναι εφικτά χωρίς να απαιτείται η προβολή της εξουσίας που μπορεί να κατέχει η ηγεσία. Η επιρροή της είναι έμμεση και άμεση. Η άμεση αφορά τις πρακτικές που αξιοποιεί η ηγεσία προκειμένου να μπορεί να υποστηρίξει την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, μέσω της αξιολόγησής τους και της ανατροφοδότησης που ακολουθεί. Στο πλαίσιο της υποστήριξης της ανάπτυξης των εκπαιδευτικών εντάσσεται και η ανάλυση των μεθόδων διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται, καθώς και τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα που αυτές επιφέρουν. Η έμμεση από την άλλη, περιλαμβάνει μία σειρά πρακτικών που στοχεύουν στην συνεργασία των εκπαιδευτικών, όπως για παράδειγμα δραστηριότητες που μπορεί να οργανώνονται με αυτό τον σκοπό (Hellström & Hagquist, 2019; Törnsén, 2009).

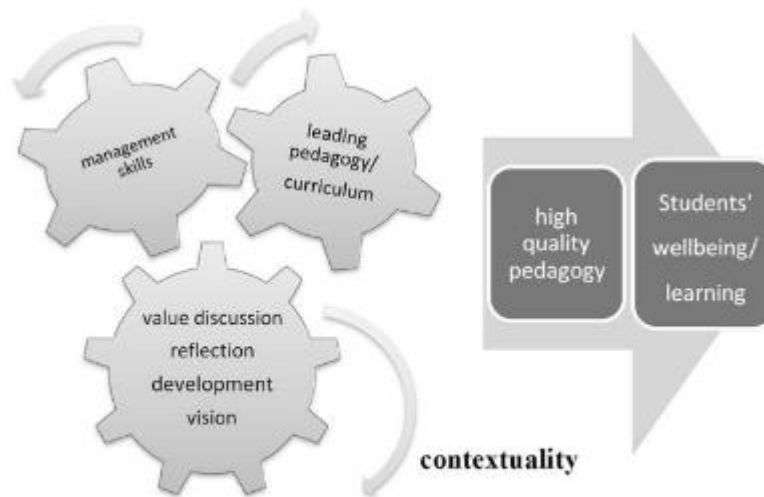
Για να είναι εφικτά αυτά που αναφέρονται παραπάνω, οι διευθυντές των εκπαιδευτικών οργανισμών θα πρέπει να έχουν γνώσεις που προέρχονται από την επιστήμη της παιδαγωγικής, χωρίς αυτό όμως να σημαίνει ότι μόνο αυτές οι γνώσεις αρκούν. Θα πρέπει να συνδυάζονται με τις ικανότητες των διευθυντών σε επίπεδο

ηγεσίας και διαχείρισης προκειμένου οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί να βελτιωθούν ποιοτικά (Abel, 2016).

Όπως μαρτυρά και η ονομασία της, η βασική πτυχή αυτή του μοντέλου ηγεσίας είναι η παιδαγωγική. Αυτό δεν συνεπάγεται όμως ότι η ευθύνη για την μάθηση και τα επιτεύγματα των μαθητών είναι ευθύνη μόνο του διευθυντή του εκπαιδευτικού οργανισμού. Σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η συμμετοχή των μαθητών, των εκπαιδευτικών, των γονέων και της κοινωνίας καθώς και οι αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται ανάμεσά τους με την υποστήριξη του εκπαιδευτικού ηγέτη. Τέλος, ένα βασικό θετικό χαρακτηριστικό αυτού του μοντέλου είναι ότι το όραμα και η αποστολή που διαμορφώνεται από την ηγεσία αρχικά δεν παραμένουν στάσιμα, αλλά εξελίσσονται μέσα από τις αλληλεπιδράσεις του εκπαιδευτικού οργανισμού και μπορούν να επαναπροσδιοριστούν (Day et al., 2020; Fonsén & Soukainen, 2020; Heikka et al., 2019; Ševkušić et al., 2019; Contreras, 2016; Ärlestig & Törnsén, 2014).

2.4. Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ

Η παιδαγωγική ηγεσία αποτελεί ένα σημαντικό μοντέλο για τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς διότι θεωρείται ότι μπορεί να εξασφαλίσει την αποτελεσματικότητά τους. Ενώ σε άλλα μοντέλα ηγεσίας ο ρόλος του ηγέτη μπορεί να είναι περισσότερο διεκπεραιωτικός, στην παιδαγωγική ηγεσία έχει καταλυτικό ρόλο για την ποιότητα των αποτελεσμάτων που θα προκύψουν, δεδομένου ότι η εξουσία που κατέχει είναι κομβική για τις αποφάσεις που θα ληφθούν και θα εφαρμοστούν (Stronge & Xu, 2021; Day et al., 2008; Leithwood et al., 2008; Leithwood & Jantzi, 2008).



Εικ. 1 Δύναμη της παιδαγωγικής ηγεσίας (Fonsén 2014)

Ο παιδαγωγικός ηγέτης όχι μόνο φροντίζει να διαμορφώσει ένα όραμα για τον εκπαιδευτικό οργανισμό χαράσσοντας με αυτόν τον τρόπο την αποστολή, αλλά φροντίζει ώστε να το μεταδώσει και στους άλλους, ενώ ο ίδιος αποτελεί πρότυπο για τις επιθυμητές συμπεριφορές και αξίες που επιδιώκει να αναπτυχθούν και που χαρακτηρίζονται από ήθος (Stronge et al, 2021). Αντίθετα από άλλα μοντέλα όμως, η παιδαγωγική ηγεσία δεν ανήκει μόνο στον διευθυντή ενός οργανισμού, αλλά και στους εκπαιδευτικούς σε επίπεδο τάξης. Μέσα σε μία τάξη ο παιδαγωγικός ηγέτης είναι ο εκπαιδευτικός, αφού σε αυτόν εναποτίθεται ο ρόλος να διαμορφώσει ένα ποιοτικό μαθησιακό περιβάλλον, ώστε η διδασκαλία να αναβαθμιστεί, οδηγώντας στη συνέχεια και στη βελτίωση των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων των μαθητών. Και ενώ ο εκπαιδευτικός εστιάζει στην τάξη, ο διευθυντής του εκπαιδευτικού οργανισμού τον υποστηρίζει, αναλαμβάνοντας την λειτουργία του συνόλου με την κατάλληλη οργάνωση και με την ανάθεση ευθυνών με τέτοιο τρόπο, ώστε οι εκπαιδευτικοί να δεσμεύονται περισσότερο επαγγελματικά (Hallinger, 2005; Hallinger & Heck, 1998).

Ο ρόλος του διευθυντή όμως στην παιδαγωγική ηγεσία δεν είναι μόνο οργανωτικός και διοικητικός. Με στόχο πάντα την αναβάθμιση της ποιότητας της διδασκαλίας και των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων, ο παιδαγωγικός ηγέτης εστιάζει στο πρόγραμμα σπουδών, προχωρώντας στις αλλαγές που είναι απαραίτητες προκειμένου να συμπεριλαμβάνει όλους τους μαθητές και να τους παρέχονται ίσες ευκαιρίες. Επιπλέον, πέρα από τις ακαδημαϊκές ανάγκες για την παιδαγωγική ηγεσία, σημασία

έχουν και οι ανάγκες των μαθητών σε συναισθηματικό επίπεδο αλλά και των εκπαιδευτικών σε επαγγελματικό. Κομβικός είναι επίσης ο ρόλος του στη διαμόρφωση ενός κλίματος στον εκπαιδευτικό οργανισμό όπου δεν υπάρχουν περιορισμοί και αποκλεισμοί, αλλά αντίθετα επιδιώκεται η συνεργασία και η επικοινωνία μέσω της στήριξης των μελών του μεταξύ τους. Ο παιδαγωγικός ηγέτης που επιδιώκει τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας, επικοινωνεί ο ίδιος με τους εκπαιδευτικούς και διαμορφώνει θετικές σχέσεις μαζί τους, δείχνοντας πως η προσπάθεια που καταβάλλουν είναι σημαντική και ότι είναι απαραίτητοι για τον οργανισμό και την ανάπτυξή του. Σέβεται και εμπιστεύεται τους εκπαιδευτικούς, συνεργάζεται μαζί τους, ενώ φροντίζει να τους παρακινεί και να τους καθοδηγεί, έτσι ώστε να ασκεί επιρροή σε αυτούς ως πρότυπο. Προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να δεσμευτούν και να καταβάλλουν κάθε δυνατή προσπάθεια, αλλά και για την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού οργανισμού, είναι ευθύνη του παιδαγωγικού ηγέτη να φροντίσει ώστε να αναπτύσσονται επαγγελματικά και προσωπικά (Hallinger, 2005; Hallinger & Heck, 1998). Για την επίτευξη των παραπάνω, είναι αναγκαία και η ενθάρρυνση της καινοτομίας στη διδασκαλία μέσω της πρότασης προσεγγίσεων που μπορούν να επιφέρουν αλλαγές (Day et al., 2020).

Στο πλαίσιο της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, ο παιδαγωγικός ηγέτης ενισχύει την εικόνα, την αυτοαποτελεσματικότητα και την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από το επάγγελμά τους (Day et al., 2020). Το ίδιο ενδιαφέρον επιδεικνύει και για τους γονείς που μπορούν με την σειρά τους να επηρεάσουν την προσπάθεια και τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών, προκειμένου να υπάρξει μεγαλύτερη βελτίωση του εκπαιδευτικού οργανισμού, των διαδικασιών του και των συνθηκών του (Xanthacou et al., 2013).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3.

ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΕΡΕΥΝΩΝ

Η παιδαγωγική ηγεσία στην προσχολική εκπαίδευση έχει απασχολήσει πολλούς ερευνητές στο εξωτερικό και βιβλιογραφικά τα τελευταία χρόνια, ιδιαίτερα από το 2014 και μετά, υπάρχουν αρκετές έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σε χώρες της βόρειας Ευρώπης, όπως για παράδειγμα η Φινλανδία, η Νορβηγία, το Ηνωμένο Βασίλειο, αλλά και αλλού στον κόσμο, όπως λόγω χάρη στην Αυστραλία.

Σύμφωνα με τους ερευνητές δεν υπάρχει μια καθολικά κατανοητή έννοια της παιδαγωγικής ηγεσίας στην προσχολική εκπαίδευση και φροντίδα (Heikka et al., 2020). Μερικές φορές η παιδαγωγική ηγεσία νοείται ως ένας ευρύς όρος που περιλαμβάνει τις συνολικές παιδαγωγικές δραστηριότητες ενός οργανισμού που κατανέμονται μεταξύ των μελών του προσωπικού και των διευθυντών. Ομοίως, οι Heikka et al. (2011) ορίζουν την παιδαγωγική ηγεσία όχι μόνο ως σύνδεση της διδασκαλίας και της μάθησης των παιδιών, αλλά και ως οικοδόμηση ικανοτήτων ενός επαγγελματία προσχολικής εκπαίδευσης και ως διαμόρφωση αξιών και πεποιθήσεων για την εκπαίδευση που κατέχει η ευρύτερη κοινωνία ή η κοινότητα. Τα τελευταία χρόνια και κυρίως την τελευταία δεκαετία, υπάρχει σημαντικό ενδιαφέρον για την καθοδήγηση των παιδαγωγικών δραστηριοτήτων προκειμένου να βελτιωθεί η ποιότητα στην πρώιμη εκπαίδευση και η ηγεσία πλέον έχει μετατοπιστεί περισσότερο στον τομέα της διδασκαλίας και της μάθησης, παρά στις διοικητικές λειτουργίες (Bøe et al., 2022). Οι πιο πρόσφατες έρευνες που πραγματοποιούνται σε προσχολικά περιβάλλοντα βόρειων ευρωπαϊκών χωρών δίνουν έμφαση σε παιδαγωγικά σχέδια εφαρμογής της παιδαγωγικής ηγεσίας και σε διαδικασίες, έτσι ώστε το θεωρητικό της πλαίσιο να εφαρμοστεί και στην πράξη, αλλά και να διερευνηθεί η σχέση των παραπάνω με αποτελέσματα.

Οι Muijs et al. (2004) υποστήριξαν ότι τα προγράμματα της πρώιμης παιδικής ηλικίας είναι ζωτικής σημασίας για την ανάπτυξη των δυνατοτήτων και την αύξηση των επιτευγμάτων των παιδιών, ειδικά εκείνων που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά επίπεδα. Σύμφωνα με την έρευνά τους, τα προγράμματα της προσχολικής εκπαίδευσης έχουν τόσο βραχυπρόθεσμα, όσο και μακροπρόθεσμα οφέλη, όπως υψηλότερα ακαδημαϊκά επιτεύγματα, υψηλότερα ποσοστά αποφοίτησης

και χαμηλότερα επίπεδα παραβατικότητας κατά τη διάρκεια της ενήλικης ζωής των μαθητών. Αναφέρουν επίσης ότι στα προγράμματα της προσχολικής εκπαίδευσης είναι σημαντική η ηγεσία και ειδικά η ποιότητά της που μπορεί να επηρεάσει τα αποτελέσματά τους (Muijs et al., 2004).

Η μελέτη των Heikka & Waniganayake (2011) υποστήριξε με την σειρά της ότι η παιδαγωγική ηγεσία συνδέεται όχι μόνο με τη μάθηση των παιδιών, αλλά και με την ανάπτυξη ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, καθώς και με αξίες και πεποιθήσεις για την εκπαίδευση που κατέχει η ευρύτερη κοινωνία ή κοινότητα. Στην πρώιμη παιδική ηλικία, η παιδαγωγική ηγεσία σημαίνει ανάληψη ευθύνης για την κοινή κατανόηση των στόχων και των μεθόδων μάθησης και διδασκαλίας των μικρών παιδιών από τη γέννηση έως την ηλικία των 8 ετών. Σε αυτό το πλαίσιο οι εκπαιδευτικοί έχουν σημαντικό ρόλο και ευθύνη να διασφαλίσουν ότι η εκπαιδευτική παιδαγωγική που χρησιμοποιείται ταιριάζει με τα ενδιαφέροντα, τις ικανότητες και τις ανάγκες των παιδιών.

Μεταγενέστερη έρευνα της Heikka (2013) εξέτασε την παιδαγωγική ηγεσία στο πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης, διερευνώντας το πώς αυτή γίνεται αντιληπτή από τους διευθυντές. Οι διευθυντές του δείγματος δεν την συνέδεσαν με τους εκπαιδευτικούς και τις ευθύνες που μπορούν να επωμιστούν, αλλά με τις δικές τους ευθύνες, τα καθήκοντα και τη θέση που κατείχαν, δείχνοντας ότι δεν υπήρχε ολοκληρωμένη γνώση και αντίληψη εκ μέρους τους για την παιδαγωγική ηγεσία. Η προέκταση της έρευνας από τη Heikka (2014) οδήγησε στην ενίσχυση του δείγματος, με την προσθήκη και επαγγελματιών που συνδέονταν με την σχολική μονάδα αλλά δεν εργάζονταν σε αυτή και πιο συγκεκριμένα, τα μέλη της δημοτικής επιτροπής εκπαίδευσης. Αυτοί, αντίθετα από τους διευθυντές, υποστήριξαν ότι η παιδαγωγική ηγεσία είναι ευθύνη όλων και συνεπώς θα πρέπει και να κατανέμεται αντίστοιχα.

Επιπρόσθετα, μία από τις πιο πρόσφατες μελέτες των Heikka et al. (2020) στόχευε στην εξέταση του περιεχομένου των σχεδίων παιδαγωγικής ηγεσίας που καταρτίστηκαν στα φινλανδικά κέντρα προσχολικής εκπαίδευσης για την ερμηνεία των αντιλήψεων των διευθυντών των κέντρων σχετικά με την εφαρμογή της στα περιβάλλοντά τους. Η ανάλυση εντόπισε τέσσερις κύριες κατηγορίες που περιγράφουν τον τρόπο με τον οποίο οι διευθυντές των κέντρων προσχολικής εκπαίδευσης αντιλαμβάνονται τη θέσπιση της παιδαγωγικής ηγεσίας. Τα ευρήματα αποκάλυψαν ότι το επίκεντρο των σχεδίων ήταν σε κορυφαία παιδαγωγικά ζητήματα και διαδικασίες

εντός των κέντρων προσχολικής εκπαίδευσης. Στα σχέδια δόθηκε έμφαση στη δημιουργία δομών παιδαγωγικής ανάπτυξης και προβληματισμού. Τα σχέδια επίσης αντανακλούσαν μια προσέγγιση κατανεμημένης παιδαγωγικής ηγεσίας, που συμπεριλάμβανε και τους εκπαιδευτικούς.

Οι Male & Palaiologou (2012) στη δική τους έρευνα εντόπισαν τρεις παράγοντες που οδηγούν στην ανάπτυξη της παιδαγωγικής ηγεσίας και συνδέονται μεταξύ τους. Οι παράγοντες αυτοί είναι το θεωρητικό της πλαίσιο, η πρακτική εφαρμογή της καθώς και οι κοινωνικοί άξονες που συνδέονται μαζί τους. Οι άξονες αυτοί εντοπίστηκαν και από τους Alameen et al. (2015). Στην έρευνά τους, το όραμα για αλλαγή συνδέθηκε με την παιδαγωγική ηγεσία, καθώς και τη συμπερίληψη σε αυτή όλων των ενδιαφερόμενων μερών της σχολικής μονάδας. Σε μία μεταγενέστερη έρευνά τους, οι Male & Palaiologou (2015) συνέδεσαν την παιδαγωγική ηγεσία με την αποτελεσματικότητα. Ως αποτελεσματικότητα η έρευνα αυτή δεν θεωρούσε αποκλειστικά την μάθηση και τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών, αλλά και την κοινωνικοποίησή τους.

Στην έρευνα των Peng & Vašŕátková (2016) εντοπίστηκε ότι η παιδαγωγική ηγεσία είναι αποτελεσματική, όταν οι διευθυντές που την ασκούν εφαρμόζουν τις πρακτικές της, διατηρώντας παράλληλα ένα υψηλό επίπεδο. Ως παράγοντες της αποτελεσματικότητας εντοπίστηκαν επίσης η εμπιστοσύνη που οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν προς την ηγεσία, καθώς και η προώθηση της μάθησής τους. Η εμπλοκή «των άλλων» αναδείχθηκε επίσης ως σημαντική διάσταση της αποτελεσματικής παιδαγωγικής ηγεσίας, με την κατανομή των ευθυνών. Επισημάνθηκε ακόμα η ανάγκη της σωστής προετοιμασίας για τυχόν αλλαγές και νέες πρακτικές μέσω της επικοινωνίας, καθώς και η συμπεριφορά των παιδαγωγικών ηγετών οι οποίοι θα πρέπει να είναι ανοιχτοί, διορατικοί, να εμπνέουν και γενικότερα να συνεργάζονται και να επιβραβεύουν τους εκπαιδευτικούς.

Η μελέτη των Bøe & Hognestad (2017) πραγματοποιήθηκε στη Νορβηγία, σε δομές προσχολικής εκπαίδευσης. Στην έρευνα αυτή εξετάστηκε το πώς οι επίσημοι δάσκαλοι ή αλλιώς υπεύθυνοι τμημάτων (αναφέρονται και ως «υβριδικοί ηγέτες») κατευθύνουν και διευκολύνουν τα υπόλοιπα μέλη του προσωπικού, έτσι ώστε να διαμορφώνεται μία επιτυχημένη κατανεμημένη παιδαγωγική ηγεσία, αλλά και το πώς οι ίδιοι έχουν την ηγετική ικανότητα τόσο στην αλληλεπίδρασή τους με τους άλλους, όσο και στην ικανότητα να διαχειρίζονται τη θέση ευθύνης που κατέχουν. Τα ευρήματα

της έρευνας έδειξαν ότι η διαχείριση αυτή εκ μέρους των υπεύθυνων των τμημάτων είναι στην πραγματικότητα περίπλοκη και απαιτεί την σύνθεση μίας σειράς εργασιών και διαδικασιών (π.χ. παρατήρηση, διάλογος, οργάνωση, προγραμματισμός, λήψη αποφάσεων, ανατροφοδότηση) εκ μέρους των ηγετών. Επίσης επισημάνθηκε ότι κρίνεται σκόπιμο να δίνονται περισσότερα διοικητικά καθήκοντα στους υπεύθυνους των τμημάτων, καθώς ο ρόλος τους επηρεάζει άμεσα την ποιότητα (Bøe & Hognestad, 2017). Το δείγμα αποτέλεσαν έξι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας -όλες γυναίκες, ηλικίας 35-60 ετών, με τουλάχιστον πενταετή εμπειρία στο αντικείμενο εργασίας. Η παρατήρηση και η μελέτη που πραγματοποιήθηκε στο χώρο εργασίας των συμμετεχόντων, διήρκεσε μία εβδομάδα.

Η μελέτη των Fonsén & Ukkonen-Mikkola (2019) εξέτασε τις ερμηνείες των δασκάλων της προσχολικής εκπαίδευσης για τις αλλαγές στην παιδαγωγική τους σκέψη κατά τη διάρκεια ενός μαθήματος περαιτέρω κατάρτισης για τη Φινλανδία. Στόχος αυτής της ποιοτικής έρευνας ήταν η διερεύνηση της επαγγελματικής εξέλιξής τους και η σύνδεσή της με την περαιτέρω κατάρτιση. Τα χαρακτηριστικά της επαγγελματικής εξέλιξης που εντοπίστηκαν διερευνήθηκαν μέσα από το πρίσμα της παιδαγωγικής ηγεσίας και ομαδοποιήθηκαν σε τέσσερις διαστάσεις: αυξημένη γνώση, επίγνωση της ποιότητας της προηγούμενης εφαρμοσμένης παιδαγωγικής, αναπτυξιακές δεξιότητες και ικανότητα να υποστηρίξουν την παιδαγωγική ηγεσία όπως για παράδειγμα αυξημένη ικανότητα για κριτικό στοχασμό, εφαρμογή στρατηγικών μοντέλων (Kotter), καθοδήγηση εργασιών, κ.ά. Η έρευνα εντόπισε συνδέσεις και σχέσεις μεταξύ της περαιτέρω κατάρτισης και της επαγγελματικής εξέλιξης στην παιδαγωγική ηγεσία.

Μία άλλη έρευνα των Fonsén & Soukainen (2020) διερεύνησε το πώς οι επαγγελματίες της προσχολικής εκπαίδευσης αξιολογούν την ηγεσία της. Μία από τις διαστάσεις που εξετάστηκαν ήταν και αυτή της παιδαγωγικής ηγεσίας. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι αναφορικά με την παιδαγωγική ηγεσία, οι εκπαιδευτικοί έχουν απαιτήσεις για την ποιότητά της και ότι η ικανότητα να ανταποκρίνονται κριτικά σε αυτή, επηρεάζεται από το επίπεδο της κατάρτισής τους.

Επίσης η έρευνα των Fonsén & Soukainen (2020) έδειξε ότι η παιδαγωγική ηγεσία μπορεί να εφαρμοστεί με κριτικό τρόπο από τους επαγγελματίες που έχουν καλή εξειδίκευση αλλά και υψηλή θέση. Εξετάζοντας μία σειρά παραγόντων που σχετίζονταν με την παιδαγωγική ηγεσία, οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι είναι απαραίτητη, διότι μέσω αυτής οι σχολικές δομές μπορούν να είναι βιώσιμες. Πιο

συγκεκριμένα, η παιδαγωγική ηγεσία συμβάλλει ώστε οι επαγγελματίες να μπορούν να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις που ανακύπτουν από τη σημερινή μεταβαλλόμενη και πολύπλοκη κοινωνία, να μπορούν να ακολουθούν τις αλλαγές αυτές και να ευθυγραμμίζονται με τα νέα δεδομένα και να παράγουν έργο στο πλαίσιο των σχολικών δομών παρουσιάζοντας συνεχόμενη εξέλιξη και ανάπτυξη.

Τέλος, η έρευνα των Bøe et al. (2022) διερεύνησε την παιδαγωγική ηγεσία των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης σε νορβηγικά και φινλανδικά κέντρα. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν τις εξής διαστάσεις που σχετίζονταν με την παιδαγωγική ηγεσία: οργάνωση, διευκόλυνση, παρακίνηση και υποστήριξη. Και οι τέσσερις διαστάσεις σχετίζονταν με το έργο των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας. Η οργάνωση αφορά την ομαλή λειτουργία του κέντρου και συνεπώς και της εργασίας τους. Η διευκόλυνση εστιάζει στους πόρους και στις εναλλακτικές που είναι διαθέσιμες για την εργασία τους ενώ η παρακίνηση και η υποστήριξη του ηγέτη θεωρούνται σημαντικές για την ενεργό συμμετοχή των παιδαγωγών.

Από τις παραπάνω έρευνες αναδεικνύεται η αξία της παιδαγωγικής ηγεσίας σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς και πιο συγκεκριμένα στις δομές της προσχολικής εκπαίδευσης. Σχεδόν όλες οι μελέτες συγκλίνουν στο ίδιο συμπέρασμα, ότι είναι αναγκαίο τελικά να υπάρχει μία κατανεμημένη παιδαγωγική ηγεσία, έτσι ώστε να μπορεί να εφαρμόζεται το θεωρητικό της πλαίσιο και μάλιστα αυτή η «αλληλεξάρτηση» ανάμεσα στον ηγέτη, την παιδαγωγική ομάδα, τους γονείς και την κοινότητα αποτελεί την πιο βασική της έννοια (Heikka, 2014). Αυτό ακριβώς είναι η «οικολογία της κοινότητας» όπως την ονομάζουν οι Male & Palaiologou (2012).

Στην πραγματικότητα η παιδαγωγική ηγεσία αφορά τους παιδαγωγούς πολύ περισσότερο από το αναμενόμενο, και κυρίως εκείνους που είναι υπεύθυνοι τμημάτων -τους «υβριδικούς ηγέτες» όπως τους αποκαλούν οι Bøe & Hognestad (2017)- καθώς έχουν τις δικές τους ευθύνες απέναντι σ' αυτή και κρίνεται σκόπιμο να συνεργάζονται με την ηγεσία σε μία σταθερή, συστηματική βάση για την επίτευξη κοινών στόχων και για τη διασφάλιση ποιοτικών αποτελεσμάτων. Στα πλαίσια της παρούσας έρευνας λοιπόν, έχει ενδιαφέρον να διερευνήσουμε τις αντιλήψεις των προϊστάμενων των παιδικών σταθμών στην Ελλάδα σχετικά με την παιδαγωγική ηγεσία, αλλά και πιο συγκεκριμένα σχετικά με αυτή την παράμετρο, το πόσο δηλαδή θεωρούν σημαντικό η εξουσία να κατανέμεται σε όλη την ομάδα και το αν και κατά πόσο συμβαίνει στις δομές στις οποίες ηγούνται να επιμερίζονται οι ευθύνες και οι ρόλοι. Επιπρόσθετα

αξίζει να διερευνηθεί σε ποιο βαθμό υφίσταται η «οικολογία της ομάδας» όπως είδαμε να αναφέρεται παραπάνω, δηλαδή το κατά πόσο υφίσταται αυτή η αλληλεξάρτηση ανάμεσα στον ηγέτη, τους παιδαγωγούς, τους γονείς και την κοινότητα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

4.1. ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ - ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ / ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθούν, μέσω της ποσοτικής έρευνας, οι αντιλήψεις των προϊστάμενων προσχολικής αγωγής σε σχέση με την έννοια και την εφαρμογή της παιδαγωγικής ηγεσίας στις μονάδες προσχολικής αγωγής. Για την υλοποίηση του παραπάνω ερευνητικού της σκοπού, η μελέτη αυτή έθεσε τους ακόλουθους διδακτικούς στόχους:

- Να καταγραφούν οι απόψεις των προϊσταμένων σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν την παιδαγωγική ηγεσία
- Να προσδιοριστεί η επιρροή των δημογραφικών τους χαρακτηριστικών στις παραπάνω απόψεις τους.
- Να διερευνηθεί η σχέση μεταξύ της σημαντικότητας της χρήσης της παιδαγωγικής ηγεσίας και των αντιλήψεων των προϊσταμένων προς αυτή,
- Να προσδιοριστούν οι αντιλήψεις αναφορικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν την εφαρμογή της παιδαγωγικής ηγεσίας στην προσχολική εκπαίδευση.

Με βάση τους παραπάνω στόχους, τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται είναι τα εξής:

- Ποιος είναι ο βαθμός στον οποίο οι προϊστάμενες είναι εξοικειωμένες με τις βασικές έννοιες και τις αρχές της παιδαγωγικής ηγεσίας;
- Σε ποιο βαθμό οι προϊστάμενες υιοθετούν πρακτικές για την εφαρμογή της παιδαγωγικής ηγεσίας (σε σχέση με τους μαθητές, τους παιδαγωγούς, το σχολείο και την ηγεσία εαυτού);
- Σε ποιο βαθμό οι προϊστάμενες θεωρούν πως συγκεκριμένοι παράγοντες επηρεάζουν την παιδαγωγική ηγεσία και κατά πόσο αυτοί οι παράγοντες επηρεάζουν τελικά την εφαρμογή της στα ελληνικά δεδομένα;
- Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των ερωτώμενων επηρεάζουν τις παραπάνω 3 κύριες συνιστώσες;

- Υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στην σημαντικότητα της χρήσης της παιδαγωγικής ηγεσίας από τους ίδιους (στον τομέα της ηγεσίας) και τις αντιλήψεις για την χρήση της παιδαγωγικής ηγεσίας;
- Υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στην σημαντικότητα της χρήσης της παιδαγωγικής ηγεσίας από τους ίδιους (στον τομέα της ηγεσίας) και τις αντιλήψεις αναφορικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν την εφαρμογή της παιδαγωγικής ηγεσίας;

4.2. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ

Μετά από έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην ελληνική βιβλιογραφία αρχικά, για την εύρεση κατάλληλου ερωτηματολογίου, εντοπίστηκε έλλειμμα λόγω των περιορισμένων - ελάχιστων θα λέγαμε - ευρημάτων και ερευνών σχετικά με την παιδαγωγική ηγεσία. Κατά συνέπεια, η αναζήτηση στράφηκε σε επιστημονικές μελέτες άλλων χωρών. Στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία, αν και υπάρχει πολύ πιο πλούσιο και ενδιαφέρον υλικό, δε βρέθηκε ερωτηματολόγιο που να ανταποκρίνεται με επάρκεια στις ερευνητικές ανάγκες (ερευνητικούς στόχους –ερωτήματα) της παρούσας έρευνας και του πλαισίου υλοποίησής της. Για το λόγο αυτό έγινε μία σύνθεση με ερωτήσεις από σχετικές με το θέμα επιστημονικές έρευνες των Finley (2014), Fonsen & Soukainen (2020), Morgan (2015), Mulford et al. (2004) και Raines Evers (2011).

Το ερευνητικό εργαλείο που δημιουργήθηκε από τη σύνθεση αυτή και κατόπιν προσαρμογής στην ελληνική πραγματικότητα, χρησιμοποιήθηκε αρχικά σε πιλοτική έρευνα. Το ερωτηματολόγιο (τεσσάρων ενότητων) διαμοιράσθηκε δοκιμαστικά σε 20 προϊστάμενους παιδικών σταθμών και τα αποτελέσματα έδειξαν συνολικό δείκτη αξιοπιστίας Cronbach's Alpha 0.81. Πιο αναλυτικά, οι 3 βασικές ενότητες του ερωτηματολογίου ανέδειξαν αποδεκτές τιμές αξιοπιστίας με τιμές Cronbach's Alpha ίσες με 0.846, 0.712 και 0.872 αντίστοιχα. Τα αποτελέσματα αυτά επαληθεύτηκαν και από την κυρίως έρευνα. Από τις τέσσερις ενότητες που αναφέρθηκαν πιο πάνω, η πρώτη ενότητα επικεντρώνεται στα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων και απαρτίζεται από συνολικά 9 ερωτήσεις, εκ των οποίων οι 2 ανοιχτού τύπου και οι 7 κλειστού τύπου. Η δεύτερη ενότητα (Α) με δείκτη αξιοπιστίας Cronbach's Alpha

0.802³ μελετά τις προσωπικές αντιλήψεις των ερωτώμενων σχετικά με την παιδαγωγική ηγεσία και το κατά πόσο οι ίδιοι δίνουν βάση σε αυτή, επομένως θα μπορούσε να ειπωθεί πως διερευνάται ο βαθμός στον οποίο οι ίδιοι χρησιμοποιούν τις αρχές της παιδαγωγικής ηγεσίας. Στην ενότητα αυτή εμπεριέχονται 2 ομάδες ερωτήσεων τύπου Likert με 9 και 7 υποερωτήματα αντίστοιχα, με την πρώτη ενότητα να μελετά τις προτεραιότητες των προϊσταμένων και την δεύτερη την συχνότητα με την οποία επικοινωνούν με διάφορες ομάδες ατόμων που συνεργάζονται στην εργασία τους. Η τρίτη ενότητα (B) του ερευνητικού εργαλείου με δείκτη αξιοπιστίας Cronbach's Alpha 0.888 παραθέτει τις απόψεις των ερωτώμενων ως προς την σημαντικότητα άσκησης της παιδαγωγικής ηγεσίας σε κάθε έναν από 4 τομείς, των εκπαιδευτικών, των μαθητών, του σχολείου και της ηγεσίας εαυτού. Οι τομείς αυτοί μελετώνται μέσα από 4 ενότητες, οι οποίες περιέχουν 8, 9, 8 και 4 ερωτήσεις τύπου Likert αντίστοιχα. Η τέταρτη και τελευταία ενότητα (Γ) με δείκτη αξιοπιστίας Cronbach's Alpha 0.864 μελετά τους παράγοντες που σύμφωνα με τους ερωτώμενους βοηθούν τους διευθυντές στην εφαρμογή της παιδαγωγικής ηγεσίας και μέσα από 20 ερωτήσεις τύπου Likert μελετά 10 διαφορετικούς παράγοντες. Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες καλούνται να σημειώσουν και το πόσο σημαντικό είναι να υπάρχουν οι παράγοντες αυτοί, αλλά και το κατά πόσο υπάρχουν στην ελληνική πραγματικότητα. Πρέπει να τονιστεί ότι όλες οι ερωτήσεις τύπου Likert δέχονται τιμές από το 1-Καθόλου/Ποτέ, 2-Λίγο/Σχεδόν ποτέ, 3-Αρκετά/Σπάνια, 4-Πολύ/Συχνά, 5-Πάρα πολύ/Πολύ συχνά, επομένως είναι σαφές πως όσο αυξάνεται η τιμή της κάθε δήλωσης πάνω στην κλίμακα αυτή, τόσο πιο θετική είναι η στάση των ερωτώμενων στην κάθε δήλωση. Επιπλέον, κανένας ερωτώμενος δεν είχε κάποιο πρόβλημα ή απορία κατά την συμπλήρωση του ερευνητικού εργαλείου, ενώ το πιλοτικό δείγμα χρησιμοποιήθηκε και στο τελικό δείγμα των 69 ατόμων που περιγράφεται στην επόμενη ενότητα.

4.3. ΔΕΙΓΜΑ

Το δείγμα της έρευνας ήταν βολικό. Περιλάμβανε προϊστάμενους παιδικών και βρεφονηπιακών σταθμών από τον Ελλαδικό χώρο και συγκεκριμένα από το δήμο Αθηναίων και από το δήμο Ιωαννιτών. Το ερευνητικό εργαλείο, δηλαδή το

³ Ο δείκτης αξιοπιστίας για την κυρίως έρευνα και για την κάθε ενότητα ξεχωριστά περιγράφεται και παρακάτω, στον Πίνακα 3.

ερωτηματολόγιο, στάλθηκε ηλεκτρονικά σε 91 προϊστάμενους συνολικά (σε όλους όσους δηλαδή εργάζονται σε αυτούς τους δύο δήμους). Από αυτούς απάντησαν όπως προαναφέρθηκε παραπάνω οι 69, οι οποίοι πήραν τελικά μέρος στην παρούσα έρευνα (ποσοστό απόκρισης 75,8%). Πιο αναλυτικά, παρουσιάζονται τα δημογραφικά και εργασιακά στοιχεία του δείγματος στον Πίνακα 1 και τον Πίνακα 2 που ακολουθούν. Σε αυτό το σημείο να τονιστεί πως όλοι οι ερωτώμενοι είναι γυναίκες. Αυτό το στοιχείο έρχεται σε απόλυτη συμφωνία με το γεγονός ότι η συντριπτική πλειοψηφία των παιδαγωγών πρώιμης παιδικής ηλικίας (με ποσοστό 96,7%) είναι θηλυκού γένους, εξαιτίας πολλών ιστορικών, κοινωνικών και οικονομικών παραγόντων -στερεότυπα φύλου, κοινωνικές προσδοκίες, έλλειψη ανδρικών προτύπων στον κλάδο, κ.α. (Γρηγορόπουλος, 2019).

Στον Πίνακα 1, παρατηρείται πως το 73.9% (N=51) των ερωτώμενων είναι 50 με 59 ετών και το 15.9% (N=11) είναι 40 με 49 ετών. Όσοι είναι 60 ετών και αγγίζουν το 8.7% (N=6) και το 1.4% (N=1) ανήκει σε όσους είναι έως 40 ετών. Συνεχίζοντας, το 84.1% του δείγματος αναφέρει πως έχει βασικό πτυχίο (N=58) και το 15.9% αναφέρουν πως έχουν μεταπτυχιακό δίπλωμα (N=11). Αναφορικά με τα χρόνια εργασίας ως προϊστάμενες, το 26.1% (N=18) των ερωτώμενων αναφέρουν 6 με 10 έτη, το 24.6% (N=17) πάνω από 29 έτη και το 17.4% (N=12) 11 με 15 έτη. Παράλληλα, όσοι αναφέρουν 1 με 2 έτη ή 3 με 5 έτη καταλαμβάνουν από 10.1% (N=7) αντίστοιχα, το 7.2% (N=5) αναφέρουν 16 με 20 έτη και το 4.3% (N=3) βρίσκονται στο 1^ο έτος. Η έρευνα επίσης μελετά τα έτη κατά τα οποία εργάζονται οι συμμετέχοντες ως προϊστάμενοι στον συγκεκριμένο παιδικό σταθμό. Το 39.1% (N=27) αναφέρουν 6 με 10 έτη, το 23.2% (N=16) κάνουν λόγο για 3 με 5 έτη, το 14.5% (N=10) 1 με 2 έτη και το 13% (N=9) 11 με 15 έτη. Ταυτόχρονα, το 7.2% (N=5) αναφέρουν προϋπηρεσία στον συγκεκριμένο σταθμό 1 έτος και το 2.9% (N=2) πάνω από 20 έτη. Επιπλέον, αναλύονται τα έτη στο σύνολο της εργασιακής προϋπηρεσίας των ερωτώμενων. Το 85.5% (N=59) αναφέρουν πάνω από 20 έτη, το 5.8% (N=4) 6 με 10 έτη και όσοι αναφέρουν 3 με 5 έτη, 11 με 15 έτη και 16 με 20 έτη καταλαμβάνουν από 2.9% (N=2). Τέλος, το 92.8% (N=64) των ερωτώμενων εργάζονται σε κάποια πόλη, το 5.8% (N=4) σε χωριό και το 1.4% (N=1) σε κωμόπολη.

Πίνακας 1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά (κλειστού τύπου)

		Συχνότητες	Ποσοστά
Ηλικία	Έως 40 ετών	1	1.4
	40-49	11	15.9
	50-59	51	73.9
	60 ετών και άνω	6	8.7
Ποιο είναι το ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης που έχετε ολοκληρώσει	Βασικό πτυχίο	58	84.1
	Μεταπτυχιακό δίπλωμα	11	15.9
	1ο έτος	3	4.3
	1-2	7	10.1
Πόσα χρόνια εργάζεστε ως προϊστάμενος,-η σε παιδικό σταθμό	3-5	7	10.1
	6-10	18	26.1
	11-15	12	17.4
	16-20	5	7.2
	Πάνω από 20 έτη	17	24.6
	1ο έτος	5	7.2
Πόσα χρόνια εργάζεστε ως προϊστάμενος,-η στο συγκεκριμένο παιδικό σταθμό	1-2	10	14.5
	3-5	16	23.2
	6-10	27	39.1
	11-15	9	13.0
	Πάνω από 20 έτη	2	2.9
Πόσα έτη αντιστοιχούν στο σύνολο της εργασιακής σας προϋπηρεσίας	3-5	2	2.9
	6-10	4	5.8
	11-15	2	2.9
	16-20	2	2.9
	Πάνω από 20 έτη	59	85.5
Τύπος περιοχής στην οποία βρίσκεται ο παιδικός σταθμός	Πόλη	64	92.8
	Κωμόπολη	1	1.4
	Χωριό	4	5.8

Στον Πίνακα 2, παρατηρείται πως ο μέσος όρος των παιδαγωγών που απασχολούνται στον παιδικό σταθμό στον οποίο εργάζονται οι ερωτώμενοι αγγίζουν τους 7.65 (Τ.Α.=4.658). Ταυτόχρονα, σε κάθε παιδικό σταθμό φιλοξενούνται κατά μέσο όρο 46.06 παιδιά (Τ.Α. = 24.910).

Πίνακας 2. Δημογραφικά χαρακτηριστικά (ανοιχτού τύπου)

	Πόσοι απασχολούνται στον παιδικό σταθμό στον οποίο προϊστάμενος,-η	παιδαγωγοί στον παιδικό εργάζεστε ως προϊστάμενος,-η	Πόσα παιδιά φιλοξενούνται στον παιδικό σταθμό στον οποίο εργάζεστε ως προϊστάμενος,-η
Μέσος όρος	7.65		46.06
Τυπική απόκλιση	4.658		24.910

4.4. ΣΥΛΛΟΓΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με την χρήση ενός κατάλληλου αρχείου Google form. Πιο συγκεκριμένα, αρχικά πραγματοποιήθηκε ηλεκτρονική επαφή με τους διευθυντές και τους προϊστάμενους παιδικών σταθμών στην Αθήνα και στα Ιωάννινα, με την αποστολή κατάλληλου e-mail, όπου είχε επισημανθεί και ο ιστότοπος του Google form. Για τους παιδικούς σταθμούς του δήμου Αθηναίων χρειάστηκε να εκδοθεί έγγραφη άδεια και να κατατεθεί αίτημα έτσι ώστε να περάσει από τη διαδικασία συμβουλίου για να εγκριθεί. Το αρχείο αυτό, εκτός από τις ερωτήσεις και τις πιθανές απαντήσεις του ερευνητικού εργαλείου, συνοδεύεται από εισαγωγική επιστολή, μέσα από την οποία αναλύεται ο σκοπός, ο στόχος και ο λόγος διεξαγωγής της έρευνας. Δίνεται επιπλέον ιδιαίτερα έμφαση στη συμβολή της έρευνας στον εκπαιδευτικό τομέα και συγκεκριμένα στη λειτουργία και την αποδοτικότητα των παιδικών σταθμών, καθώς και την ανωνυμία των δεδομένων και της ταυτότητας των ερωτώμενων. Ακόμη, γίνεται σαφές πως η συμμετοχή είναι εθελοντική και οι ερωτώμενοι μπορούν να σταματήσουν την συμπλήρωση του εργαλείου οποτεδήποτε επιθυμούν χωρίς κάποια συνέπεια, καθώς αναφέρεται και το ότι οι απαντήσεις θα χρησιμοποιηθούν μόνο για τους σκοπούς της έρευνας αυτής. Ακολούθως, οι ερωτώμενοι ενημερώνονται για τον εκτιμώμενο χρόνο συμπλήρωσης του ερευνητικού εργαλείου και ενθαρρύνονται να απαντήσουν με ειλικρίνεια όλες τις δηλώσεις σε αυτό. Τέλος, δίνονται και τα ηλεκτρονικά στοιχεία επικοινωνίας, σε περίπτωση που αντιμετώπιζαν κάποιο πρόβλημα ή προέκυπτε κάποια απορία κατά την συμπλήρωση

του ερευνητικού εργαλείου, αλλά και για την ενημέρωσή τους για τα αποτελέσματα της έρευνας.

4.5.ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η αξιοπιστία των 3 βασικών ενοτήτων του ερευνητικού εργαλείου, μελετήθηκαν με τη χρήση του δείκτη Cronbach's Alpha. Πιο συγκεκριμένα, στον Πίνακα 3, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των δεικτών, οι οποίοι είναι εξαιρετικά υψηλοί, με τιμές από 0.802 έως και 0.888. Επομένως, αναδεικνύεται πως οι απαντήσεις του δείγματος παρουσιάζουν υψηλή αξιοπιστία.

Πίνακας 3. Αποτελέσματα Cronbach's Alpha

	Cronbach's Alpha	N of Items
Χρήση παιδαγωγικής ηγεσίας	0.802	16
Σημαντικότητα παιδαγωγικής ηγεσίας	0.888	29
Παράγοντες επιρροής εφαρμογής της παιδαγωγικής ηγεσίας	0.864	20

4.6.ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε στο πρόγραμμα Microsoft Excel, καθώς και στο στατιστικό πακέτο Statistical Package for Social Sciences (SPSS) v.25. Για την διερεύνηση των δηλώσεων και την απάντηση των πρώτων 3 ερευνητικών ερωτημάτων, υπολογίστηκαν μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για την παρουσίαση των απόψεων των προϊστάμενων παιδικών σταθμών. Επιπλέον, χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος κανονικότητας Kolmogorov Smirnov, βάσει του οποίου επιλέχθηκαν ο μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney και ο συντελεστής συσχέτισης Spearman. Τα αποτελέσματα των παραπάνω, παρουσιάζονται μέσα από κατάλληλους πίνακες και γραφήματα που δημιουργήθηκαν μέσα στα 2 προαναφερθέντα προγράμματα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στη συνέχεια, αναλύονται τα αποτελέσματα της έρευνας, χωρισμένα ανά ερευνητικό ερώτημα/στόχο.

5.1 1^ο ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ

Η συγκεκριμένη ενότητα μελετά τις προσωπικές αντιλήψεις των προϊσταμένων αναφορικά με τη χρήση της παιδαγωγικής ηγεσίας, διερευνώντας το πρώτο ερευνητικό ερώτημα.

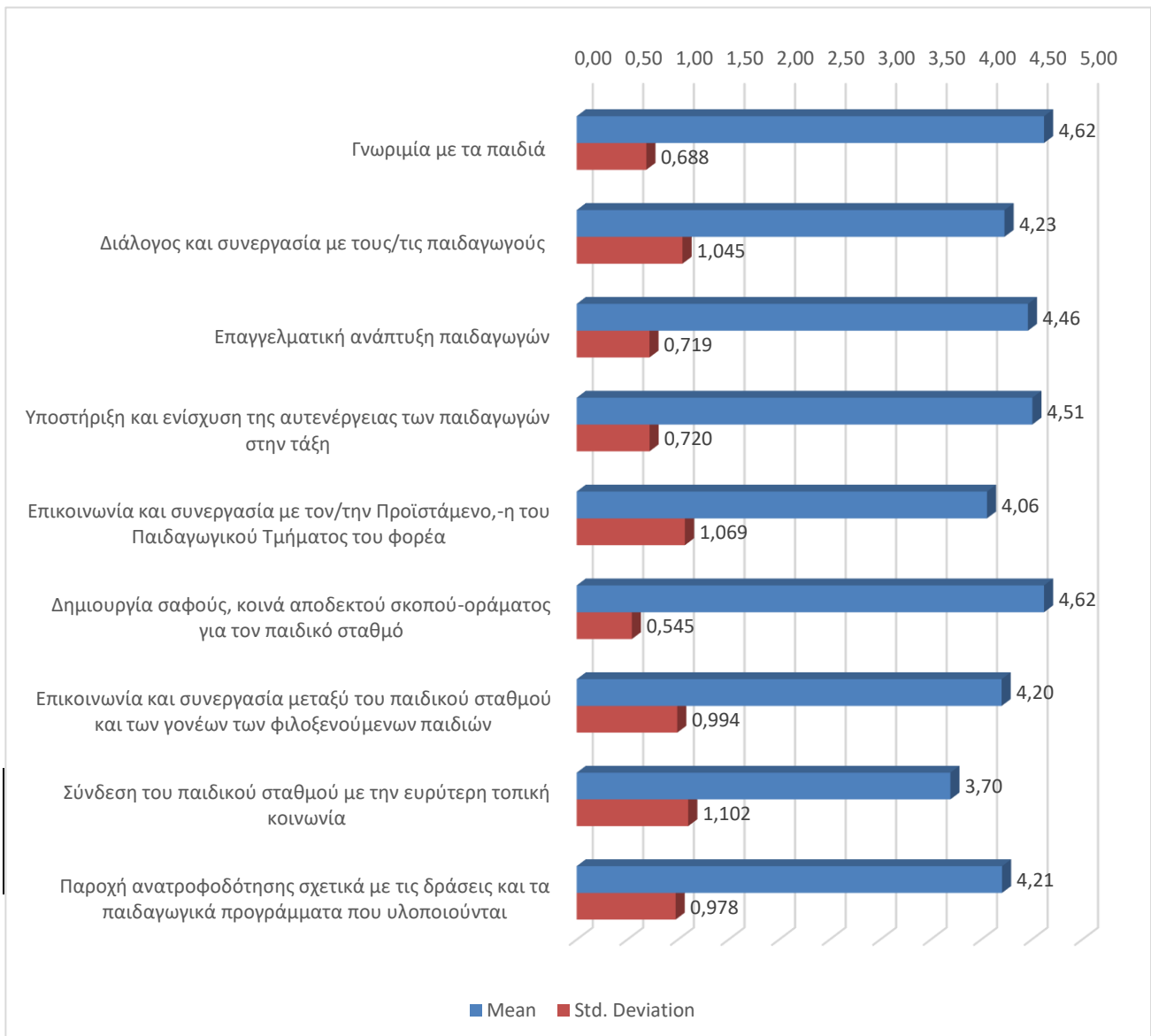
Όπως φαίνεται στον Πίνακα 4 και το Γράφημα 1, οι συμμετέχοντες αξιολόγησαν τη "Γνωριμία με τα παιδιά" και τη "Δημιουργία σαφούς, κοινά αποδεκτού σκοπού-οράματος για τον παιδικό σταθμό" ισάξια με την υψηλότερη μέση βαθμολογία 4.62 (Τυπική Απόκλιση: 0.688 και 0.545 αντίστοιχα) θεωρώντας τα ως τις υψηλότερες προτεραιότητες που έχουν. Παρακάτω, κατατάσσεται ο "Διάλογος και συνεργασία με τους/τις παιδαγωγούς" ο οποίος βαθμολογήθηκε στο 4.23 (Τυπική Απόκλιση: 1.045), ακολουθούμενη από την "Παροχή ανατροφοδότησης σχετικά με τις δράσεις και τα παιδαγωγικά προγράμματα που υλοποιούνται" στο 4.21 (Τυπική Απόκλιση: 0.978) και την "Επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ του παιδικού σταθμού και των γονέων των φιλοξενούμενων παιδιών" στο 4.20 (Τυπική Απόκλιση: 0.994). Οι συμμετέχοντες αξιολόγησαν την "Επικοινωνία και συνεργασία με τον/την Προϊστάμενο,-η του Παιδαγωγικού Τμήματος του φορέα" στο 4.06 (Τυπική Απόκλιση: 1.069). Τέλος, η χαμηλότερη βαθμολογία δόθηκε στην "Σύνδεση του παιδικού σταθμού με την ευρύτερη τοπική κοινωνία", με μέση βαθμολογία 3.70 (Τυπική Απόκλιση: 1.102).

Πίνακας 4. Βαθμός προτεραιότητας μεθόδων παιδαγωγικής ηγεσίας

	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Γνωριμία με τα παιδιά	4.62	0.688
Διάλογος και συνεργασία με τους/τις παιδαγωγούς	4.23	1.045
Επαγγελματική ανάπτυξη παιδαγωγών	4.46	0.719

Υποστήριξη και ενίσχυση της αυτενέργειας των παιδαγωγών στην τάξη	4.51	0.720
Επικοινωνία και συνεργασία με τον/την Προϊστάμενο,-η του Παιδαγωγικού Τμήματος του φορέα	4.06	1.069
Δημιουργία σαφούς, κοινά αποδεκτού σκοπού-οράματος για τον παιδικό σταθμό	4.62	0.545
Επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ του παιδικού σταθμού και των γονέων των φιλοξενούμενων παιδιών	4.20	0.994
Σύνδεση του παιδικού σταθμού με την ευρύτερη τοπική κοινωνία	3.70	1.102
Παροχή ανατροφοδότησης σχετικά με τις δράσεις και τα παιδαγωγικά προγράμματα που υλοποιούνται	4.21	0.978

Γράφημα 1. Βαθμός προτεραιότητας μεθόδων παιδαγωγικής ηγεσίας

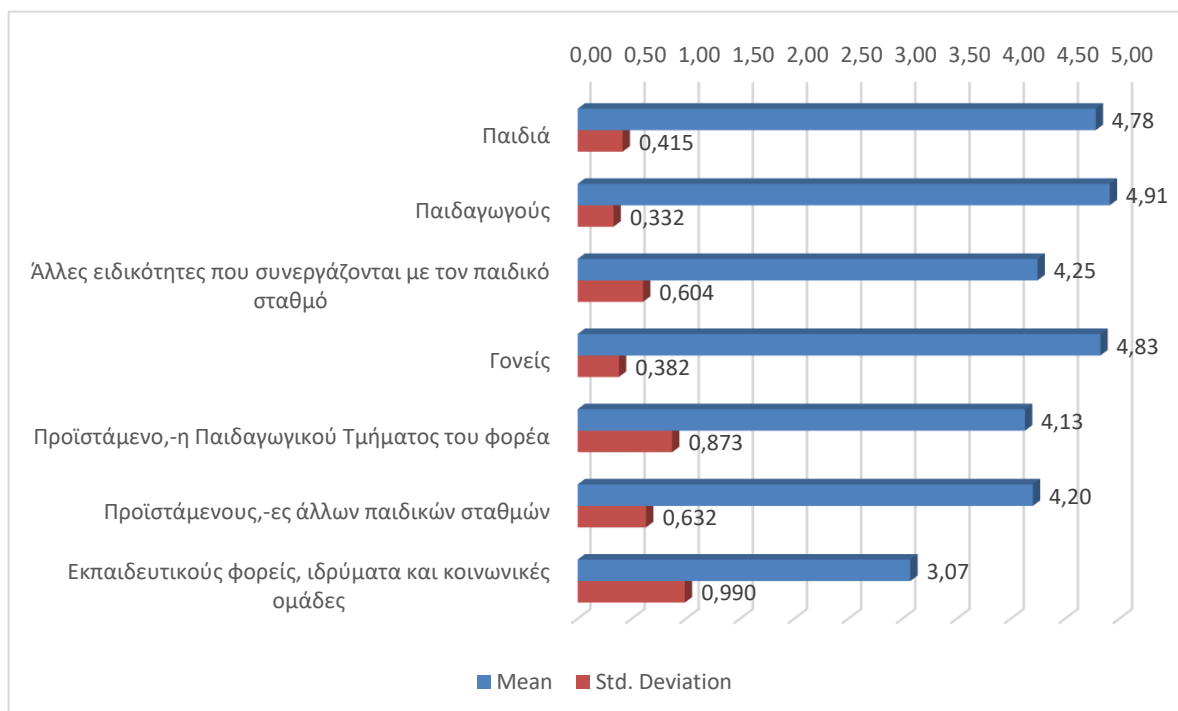


Όπως φαίνεται στον Πίνακα 5 και το Γράφημα 2, βάσει της κλίμακας από 1 (Ποτέ) έως 5 (Πολύ συχνά), οι συμμετέχοντες αξιολόγησαν τη συχνότητα που εργάζονται και επικοινωνούν με διάφορους φορείς και άτομα. Το υψηλότερο επίπεδο συνεργασίας αναφέρθηκε με τους "Παιδαγωγούς", με μέση βαθμολογία 4.91 (Τυπική Απόκλιση: 0.332), ακολουθούμενη από τους "Γονείς" με μέση βαθμολογία 4.83 (Τυπική Απόκλιση: 0.382). Επόμενη στη λίστα ήταν η συνεργασία με τα "Παιδιά" που βαθμολογήθηκε στο 4.78 (Τυπική Απόκλιση: 0.415). Στη συνέχεια, "Προϊστάμενους,-ες άλλων παιδικών σταθμών" βαθμολογήθηκε στο 4.20 (Τυπική Απόκλιση: 0.632), ακολουθούμενη από τις "Άλλες ειδικότητες που συνεργάζονται με τον παιδικό σταθμό" στο 4.25 (Τυπική Απόκλιση: 0.604). Η συνεργασία με τον/την "Προϊστάμενο,-η Παιδαγωγικού Τμήματος του φορέα" αξιολογήθηκε στο 4.13 (Τυπική Απόκλιση: 0.873). Τέλος, το χαμηλότερο επίπεδο συνεργασίας αναφέρθηκε με τους "Εκπαιδευτικούς φορείς, ιδρύματα και κοινωνικές ομάδες", με μέση βαθμολογία 3.07 (Τυπική Απόκλιση: 0.990).

Πίνακας 5. Συχνότητα επικοινωνίας και συνεργασίας προस्ताγμένου με τους παρακάτω

	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Παιδιά	4.78	0.415
Παιδαγωγούς	4.91	0.332
Άλλες ειδικότητες που συνεργάζονται με τον παιδικό σταθμό	4.25	0.604
Γονείς	4.83	0.382
Προϊστάμενο,-η Παιδαγωγικού Τμήματος του φορέα	4.13	0.873
Προϊστάμενους,-ες άλλων παιδικών σταθμών	4.20	0.632
Εκπαιδευτικούς φορείς, ιδρύματα και κοινωνικές ομάδες	3.07	0.990

Γράφημα 2. Συχνότητα επικοινωνίας και συνεργασίας προσαγμένου με τους παρακάτω



5.2 2^ο ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ

Στην ενότητα που ακολουθεί, διερευνώνται οι απόψεις των συμμετεχόντων αναφορικά με τη σημαντικότητα της παιδαγωγικής ηγεσίας σε ό,τι αφορά τους μαθητές, τους παιδαγωγούς, το σχολείο και την ίδια την ηγεσία, δηλαδή τον εαυτό τους.

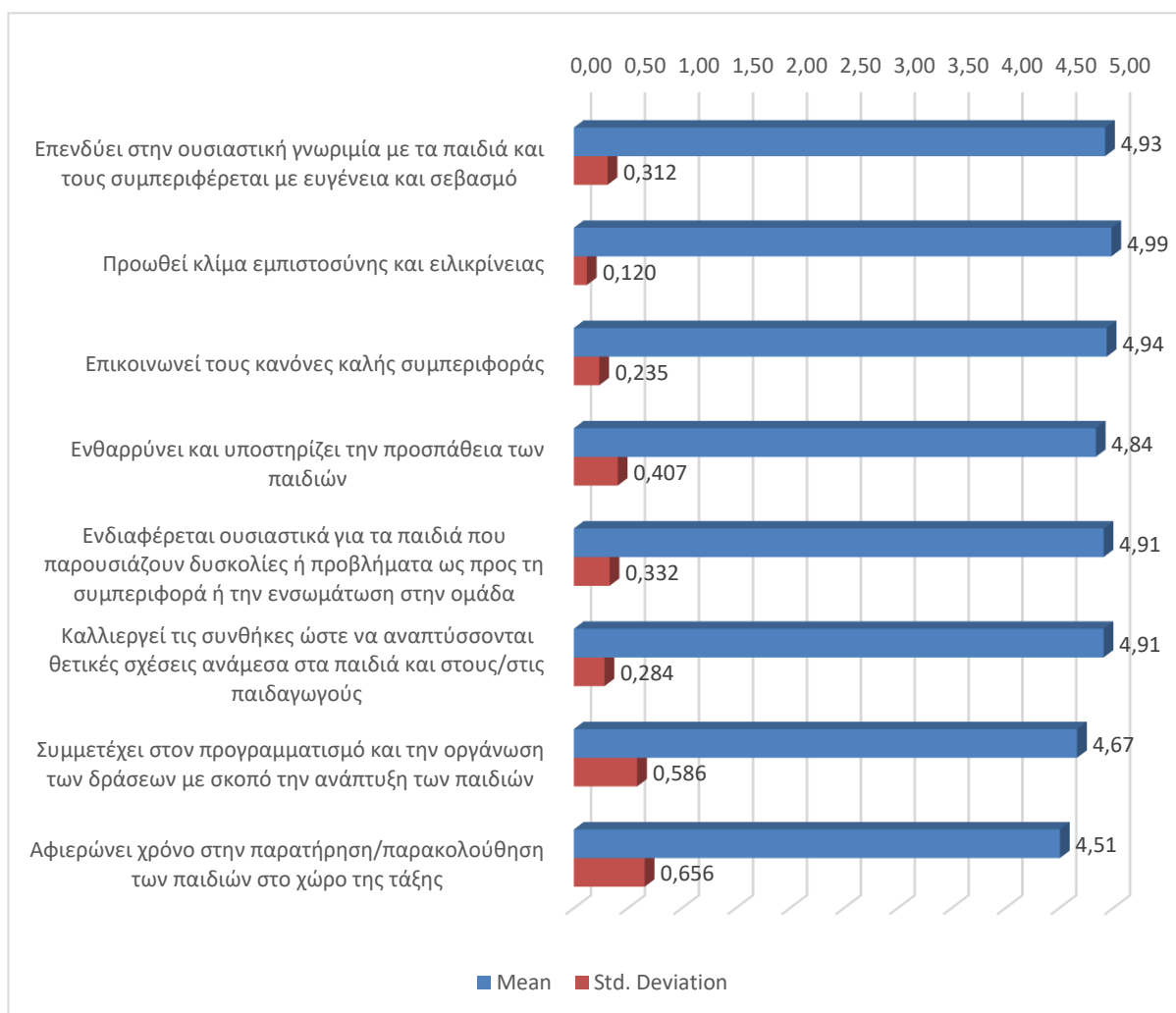
Βάσει της κλίμακας που κυμαίνεται από 1 (Καθόλου) έως 5 (Πάρα πολύ), οι συμμετέχοντες αξιολόγησαν τη σημαντικότητα της παιδαγωγικής ηγεσίας σε ό,τι αφορά τους μαθητές, αποτελέσματα τα οποία παρουσιάζονται στον Πίνακα 6 και το γράφημα 3. Η προώθηση του κλίματος εμπιστοσύνης και ειλικρίνειας βαθμολογήθηκε ως η υψηλότερη, με μέση τιμή 4.99 και τυπική απόκλιση 0.120. Επίσης, η επένδυση στην ουσιαστική γνωριμία με τα παιδιά και η ευγενής συμπεριφορά προς αυτά έλαβε μέση τιμή 4.93 και τυπική απόκλιση 0.312. Η επικοινωνία των κανόνων καλής συμπεριφοράς έλαβε μέση τιμή 4.94 και τυπική απόκλιση 0.235, ενώ το ουσιαστικό ενδιαφέρον για τα παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες βαθμολογήθηκε με μέση τιμή 4.91 και τυπική απόκλιση 0.332. Επιπλέον, η καλλιέργεια των συνθηκών για θετικές σχέσεις μεταξύ παιδιών και παιδαγωγών έλαβε μέση τιμή 4.91 και τυπική απόκλιση 0.284 και η ενθάρρυνση και υποστήριξη της προσπάθειας των παιδιών μέση τιμή 4.84 και τυπική απόκλιση 0.407. Η συμμετοχή στον προγραμματισμό και οργάνωση δράσεων για την ανάπτυξη των παιδιών έλαβε μέση τιμή 4.67 και τυπική απόκλιση

0.586 και τέλος, η αφιέρωση χρόνου στην παρατήρηση και παρακολούθηση των παιδιών στο χώρο της τάξης βαθμολογήθηκε με μέση τιμή 4.51 και τυπική απόκλιση 0.656.

Πίνακας 6. Σημαντικότητα παιδαγωγικής ηγεσίας για τους μαθητές

	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Επενδύει στην ουσιαστική γνωριμία με τα παιδιά και τους συμπεριφέρεται με ευγένεια και σεβασμό	4.93	0.312
Προωθεί κλίμα εμπιστοσύνης και ειλικρίνειας	4.99	0.120
Επικοινωνεί τους κανόνες καλής συμπεριφοράς	4.94	0.235
Ενθαρρύνει και υποστηρίζει την προσπάθεια των παιδιών	4.84	0.407
Ενδιαφέρεται ουσιαστικά για τα παιδιά που παρουσιάζουν δυσκολίες ή προβλήματα ως προς τη συμπεριφορά ή την ενσωμάτωση στην ομάδα	4.91	0.332
Καλλιεργεί τις συνθήκες ώστε να αναπτύσσονται θετικές σχέσεις ανάμεσα στα παιδιά και στους/στις παιδαγωγούς	4.91	0.284
Συμμετέχει στον προγραμματισμό και την οργάνωση των δράσεων με σκοπό την ανάπτυξη των παιδιών	4.67	0.586
Αφιερώνει χρόνο στην παρατήρηση/παρακολούθηση των παιδιών στο χώρο της τάξης	4.51	0.656

Γράφημα 3. Σημαντικότητα παιδαγωγικής ηγεσίας για τους μαθητές



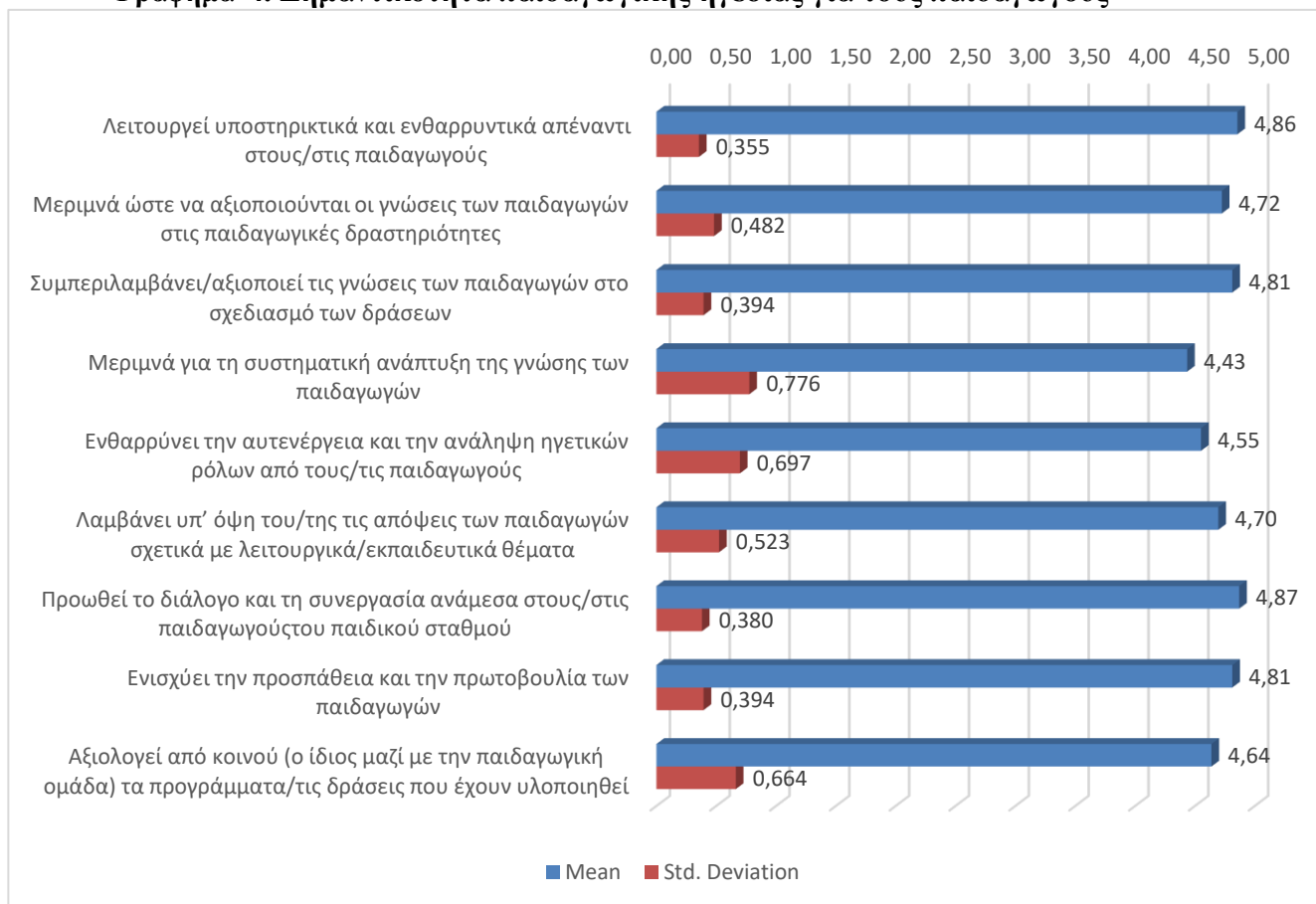
Ο Πίνακας 7 και το Γράφημα 4, μελετούν τη σημαντικότητα της παιδαγωγικής ηγεσίας για την σχέση με τους παιδαγωγούς. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης δείχνουν ότι ο οργανισμός λειτουργεί υποστηρικτικά και ενθαρρυντικά απέναντι στη χρήση της παιδαγωγικής ηγεσίας για την συνεργασία και με τους παιδαγωγούς, με μέση τιμή 4.86 και τυπική απόκλιση 0.355. Υπάρχει επίσης σημαντική μέριμνα για την αξιοποίηση των γνώσεων των παιδαγωγών τόσο στις παιδαγωγικές δραστηριότητες (Μέσος όρος=4.72, Τυπική απόκλιση=0.482), όσο και στο σχεδιασμό των δράσεων ((Μέσος όρος=4.81, Τυπική απόκλιση=0.394). Επίσης, ο οργανισμός μεριμνά για τη συστηματική ανάπτυξη της γνώσης των παιδαγωγών (Μέσος όρος=4.43, Τυπική απόκλιση=0.776) και ενθαρρύνει την αυτενέργεια και την ανάληψη ηγετικών ρόλων από αυτούς (Μέσος όρος=4.55, Τυπική απόκλιση=0.697). Οι απόψεις των παιδαγωγών λαμβάνονται υπόψη σε λειτουργικά και εκπαιδευτικά θέματα (Μέσος όρος=4.70, Τυπική απόκλιση=0.523), ενώ προωθείται ο διάλογος και η συνεργασία ανάμεσα στους

παιδαγωγούς του παιδικού σταθμού (Μέσος όρος=4.87, Τυπική απόκλιση=0.380). Ταυτόχρονα, ο οργανισμός ενισχύει την προσπάθεια και την πρωτοβουλία των παιδαγωγών (Μέσος όρος=4.81, Τυπική απόκλιση=0.394) και αξιολογεί από κοινού με την παιδαγωγική ομάδα τα προγράμματα και τις δράσεις που έχουν υλοποιηθεί (Μέσος όρος=4.64, Τυπική απόκλιση=0.664).

Πίνακας 7. Σημαντικότητα παιδαγωγικής ηγεσίας για τους παιδαγωγούς

	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Λειτουργεί υποστηρικτικά και ενθαρρυντικά απέναντι στους/στις παιδαγωγούς	4.86	0.355
Μεριμνά ώστε να αξιοποιούνται οι γνώσεις των παιδαγωγών στις παιδαγωγικές δραστηριότητες	4.72	0.482
Συμπεριλαμβάνει/αξιοποιεί τις γνώσεις των παιδαγωγών στο σχεδιασμό των δράσεων	4.81	0.394
Μεριμνά για τη συστηματική ανάπτυξη της γνώσης των παιδαγωγών	4.43	0.776
Ενθαρρύνει την αυτενέργεια και την ανάληψη ηγετικών ρόλων από τους/τις παιδαγωγούς	4.55	0.697
Λαμβάνει υπ' όψη του/της τις απόψεις των παιδαγωγών σχετικά με λειτουργικά/εκπαιδευτικά θέματα	4.70	0.523
Πρωθει το διάλογο και τη συνεργασία ανάμεσα στους/στις παιδαγωγούς του παιδικού σταθμού	4.87	0.380
Ενισχύει την προσπάθεια και την πρωτοβουλία των παιδαγωγών	4.81	0.394
Αξιολογεί από κοινού (ο ίδιος μαζί με την παιδαγωγική ομάδα) τα προγράμματα/τις δράσεις που έχουν υλοποιηθεί	4.64	0.664

Γράφημα 4. Σημαντικότητα παιδαγωγικής ηγεσίας για τους παιδαγωγούς

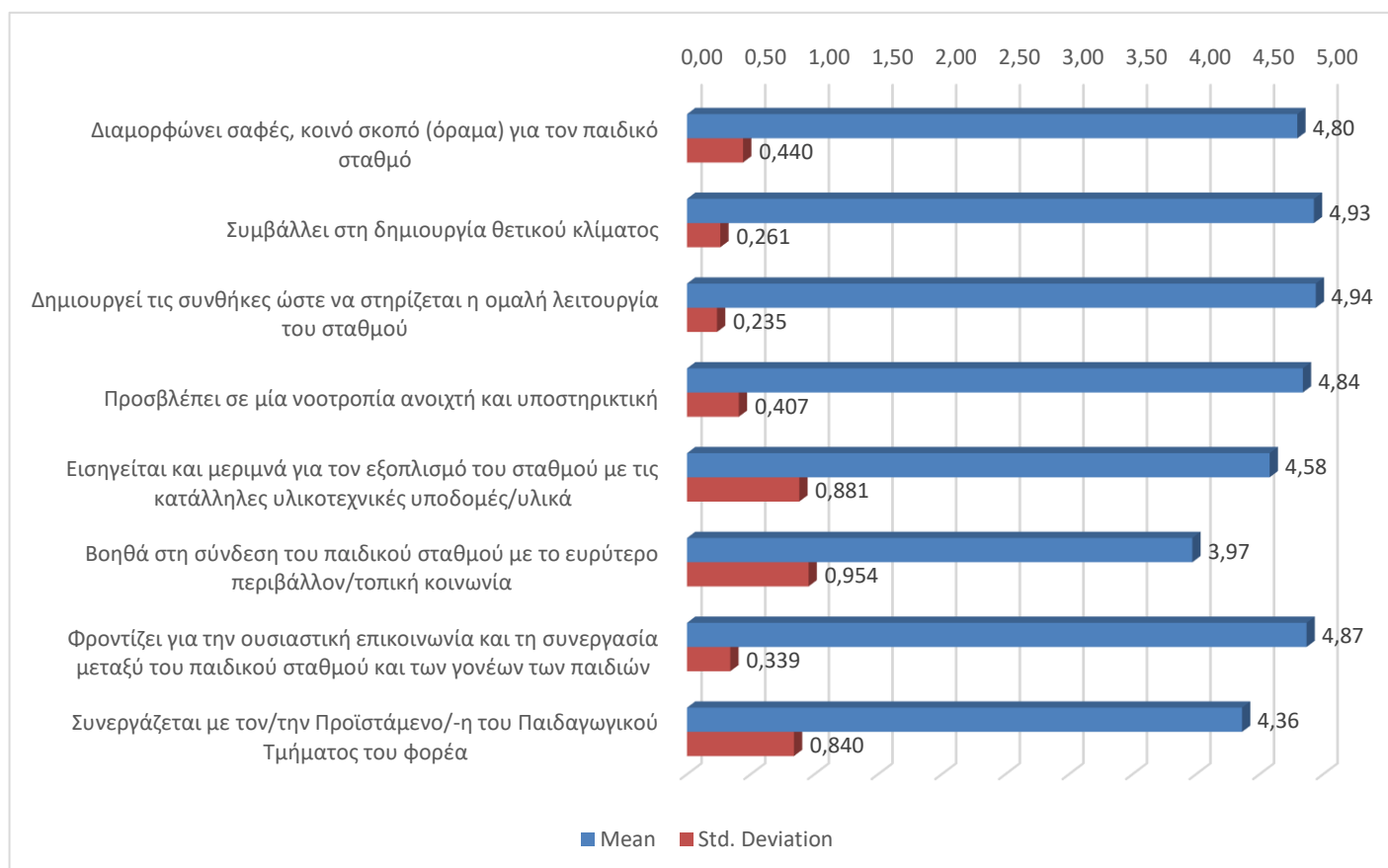


Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της αξιολόγησης στον Πίνακα 8 και το Γράφημα 5, μπορούμε να πούμε ότι υπάρχει μια ισχυρή δέσμευση στη διαμόρφωση και την εφαρμογή ενός σαφούς και κοινού σκοπού για τον παιδικό σταθμό, με μέση τιμή 4.80 και τυπική απόκλιση 0.440. Υπάρχει επίσης σημαντική προσπάθεια να δημιουργηθεί ένα θετικό κλίμα (Μέσος όρος=4.93, Τυπική απόκλιση=0.261) και να εξασφαλιστεί η ομαλή λειτουργία του σταθμού (Μέσος όρος=4.94, Τυπική απόκλιση=0.235). Η νοοτροπία που προωθείται είναι ανοιχτή και υποστηρικτική (Μέσος όρος=4.84, Τυπική απόκλιση=0.407) και υπάρχει επίσης μέριμνα για τον εξοπλισμό του σταθμού με τις κατάλληλες υλικοτεχνικές υποδομές και υλικά (Μέσος όρος=4.58, Τυπική απόκλιση=0.881). Σε πιο ειδικές πτυχές, ο οργανισμός βοηθά στη σύνδεση του παιδικού σταθμού με το ευρύτερο περιβάλλον και την τοπική κοινωνία, αν και αυτή η πτυχή έχει χαμηλότερη βαθμολογία (Μέσος όρος=3.97, Τυπική απόκλιση=0.954). Η επικοινωνία και η συνεργασία μεταξύ του παιδικού σταθμού και των γονέων των παιδιών είναι ένα ισχυρό στοιχείο (Μέσος όρος=4.87, Τυπική απόκλιση=0.339), καθώς και η συνεργασία με τον/την Προϊστάμενο/-η του Παιδαγωγικού Τμήματος του φορέα (Μέσος όρος=4.36, Τυπική απόκλιση=0.840).

Πίνακας 8. Σημαντικότητα παιδαγωγικής ηγεσίας για το σχολείο

	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Διαμορφώνει σαφές, κοινό σκοπό (όραμα) για τον παιδικό σταθμό	4.80	0.440
Συμβάλλει στη δημιουργία θετικού κλίματος	4.93	0.261
Δημιουργεί τις συνθήκες ώστε να στηρίζεται η ομαλή λειτουργία του σταθμού	4.94	0.235
Προσβλέπει σε μία νοοτροπία ανοιχτή και υποστηρικτική	4.84	0.407
Εισηγείται και μεριμνά για τον εξοπλισμό του σταθμού με τις κατάλληλες υλικοτεχνικές υποδομές/υλικά	4.58	0.881
Βοηθά στη σύνδεση του παιδικού σταθμού με το ευρύτερο περιβάλλον/τοπική κοινωνία	3.97	0.954
Φροντίζει για την ουσιαστική επικοινωνία και τη συνεργασία μεταξύ του παιδικού σταθμού και των γονέων των παιδιών	4.87	0.339
Συνεργάζεται με τον/την Προϊστάμενο/-η του Παιδαγωγικού Τμήματος του φορέα	4.36	0.840

Γράφημα 5. Σημαντικότητα παιδαγωγικής ηγεσίας για το σχολείο

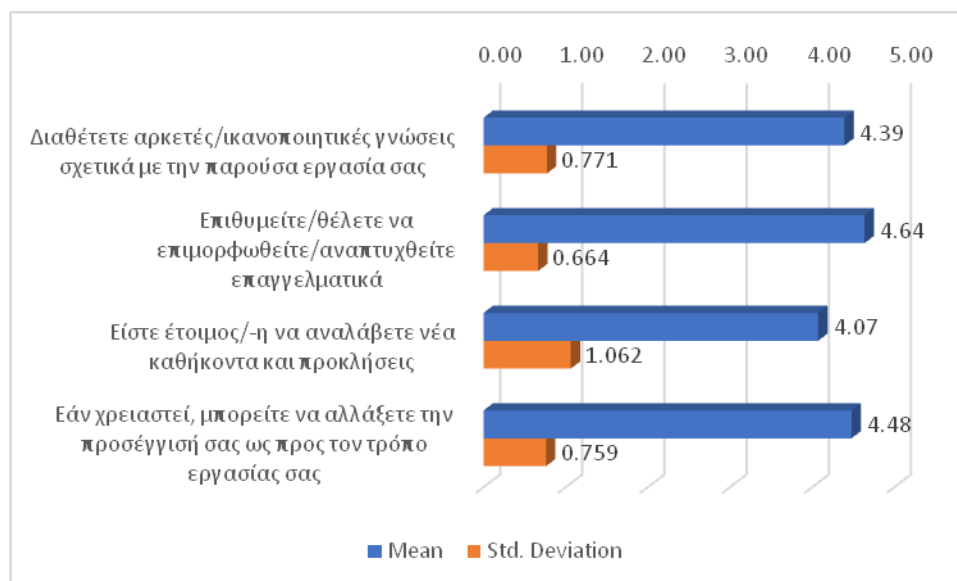


Επιπλέον, στον Πίνακα 9 και το Γράφημα 6, αναλύεται και η σημαντικότητα της παιδαγωγικής ηγεσίας για τους ίδιους τους προϊσταμένους, δηλαδή την ίδια την ηγεσία των παιδικών σταθμών. Το προσωπικό που εργάζεται σε παιδικούς σταθμούς φαίνεται να είναι γενικά ικανοποιημένο με τις γνώσεις και τις δεξιότητές του, όσον αφορά την τρέχουσα εργασία τους, με μέσο όρο 4.39 και τυπική απόκλιση 0.771. Υπάρχει επίσης έντονη επιθυμία για επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη (Μέσος όρος=4.64, Τυπική απόκλιση=0.664) και η διάθεση για ανάληψη νέων καθηκόντων και προκλήσεων είναι εμφανής (Μέσος όρος=4.07, Τυπική απόκλιση=1.062). Τέλος, η ικανότητα για προσαρμογή στον τρόπο εργασίας είναι επίσης υψηλή, με μέσο όρο 4.48 και τυπική απόκλιση 0.759.

Πίνακας 9. Σημαντικότητα παιδαγωγικής ηγεσίας για την ίδια την ηγεσία (εαυτού)

	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Διαθέτετε αρκετές/ικανοποιητικές γνώσεις σχετικά με την παρούσα εργασία σας	4.39	0.771
Επιθυμείτε/θέλετε να επιμορφωθείτε/αναπτυχθείτε επαγγελματικά	4.64	0.664
Είστε έτοιμος/-η να αναλάβετε νέα καθήκοντα και προκλήσεις	4.07	1.062
Εάν χρειαστεί, μπορείτε να αλλάξετε την προσέγγισή σας ως προς τον τρόπο εργασίας σας	4.48	0.759

Γράφημα 6. Σημαντικότητα παιδαγωγικής ηγεσίας για την ίδια την ηγεσία (εαυτού)



5.3. 3^ο ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ

Επιπλέον, μελετώνται οι απόψεις των ερωτώμενων αναφορικά με τις διαστάσεις που επηρεάζουν την εφαρμογή της παιδαγωγικής ηγεσίας. Επομένως, διερευνάται και το τρίτο ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε.

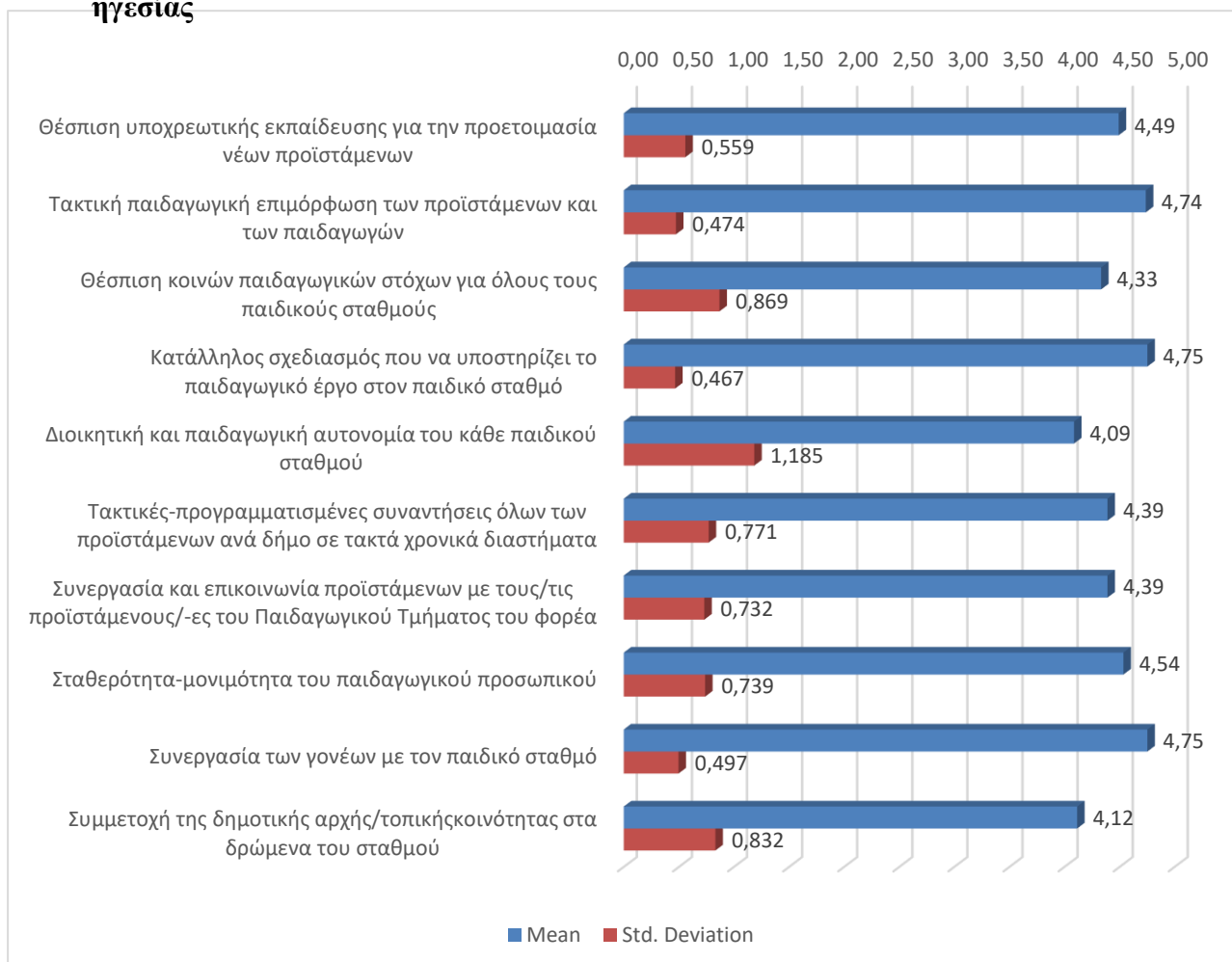
Μέσα από τον Πίνακα 10 και το Γράφημα 7, αναλύεται η σημαντικότητα των ακόλουθων διαστάσεων για την εφαρμογή της παιδαγωγικής ηγεσίας. Στην περιοχή της παιδαγωγικής και διοικητικής διαχείρισης παιδικών σταθμών, υπάρχει αρκετά μεγάλη υποστήριξη για τη θέσπιση υποχρεωτικής εκπαίδευσης για την προετοιμασία νέων προϊστάμενων (Μέσος όρος=4.49, Τυπική απόκλιση=0.559), τακτική παιδαγωγική επιμόρφωση (Μέσος όρος=4.74, Τυπική απόκλιση=0.474) και η θέσπιση κοινών παιδαγωγικών στόχων (Μέσος όρος=4.33, Τυπική απόκλιση=0.869). Επίσης, υπογραμμίζεται η σημασία του κατάλληλου σχεδιασμού (Μέσος όρος=4.75, Τυπική απόκλιση=0.467), της διοικητικής και παιδαγωγικής αυτονομίας των σταθμών (Μέσος όρος=4.09, Τυπική απόκλιση=1.185), καθώς και της τακτικής επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ διαφόρων φορέων (Μέσος όρος=4.39, Τυπικής απόκλιση=0.771), (Μέσος όρος=4.39, Τυπική απόκλιση=0.732). Η σταθερότητα του προσωπικού (Μέσος όρος=4.54, Τυπική απόκλιση=0.739), η συνεργασία με τους γονείς (Μέσος όρος=4.75, Τυπική απόκλιση=0.497) και η συμμετοχή της τοπικής κοινότητας είναι επίσης πολύ σημαντικοί παράγοντες σύμφωνα με τους ερωτώμενους (Μέσος όρος=4.12, Τυπική απόκλιση=0.832).

Πίνακας 10. Σημαντικότητα παραγόντων για την εφαρμογή της παιδαγωγικής ηγεσίας

	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Θέσπιση υποχρεωτικής εκπαίδευσης για την προετοιμασία νέων προϊστάμενων	4.49	0.559
Τακτική παιδαγωγική επιμόρφωση των προϊστάμενων και των παιδαγωγών	4.74	0.474
Θέσπιση κοινών παιδαγωγικών στόχων για όλους τους παιδικούς σταθμούς	4.33	0.869
Κατάλληλος σχεδιασμός που να υποστηρίζει το παιδαγωγικό έργο στον παιδικό σταθμό	4.75	0.467
Διοικητική και παιδαγωγική αυτονομία του κάθε παιδικού σταθμού	4.09	1.185
Τακτικές-προγραμματισμένες συναντήσεις όλων των προϊστάμενων ανά δήμο σε τακτά χρονικά διαστήματα	4.39	0.771
Συνεργασία και επικοινωνία προϊστάμενων με τους/τις προϊστάμενους/-ες του Παιδαγωγικού Τμήματος του φορέα	4.39	0.732
Σταθερότητα-μονιμότητα του παιδαγωγικού προσωπικού	4.54	0.739

Συνεργασία των γονέων με τον παιδικό σταθμό	4.75	0.497
Συμμετοχή της δημοτικής αρχής/τοπικής κοινότητας στα δρώμενα του σταθμού	4.12	0.832

Γράφημα 7. Σημαντικότητα παραγόντων για την εφαρμογή της παιδαγωγικής ηγεσίας



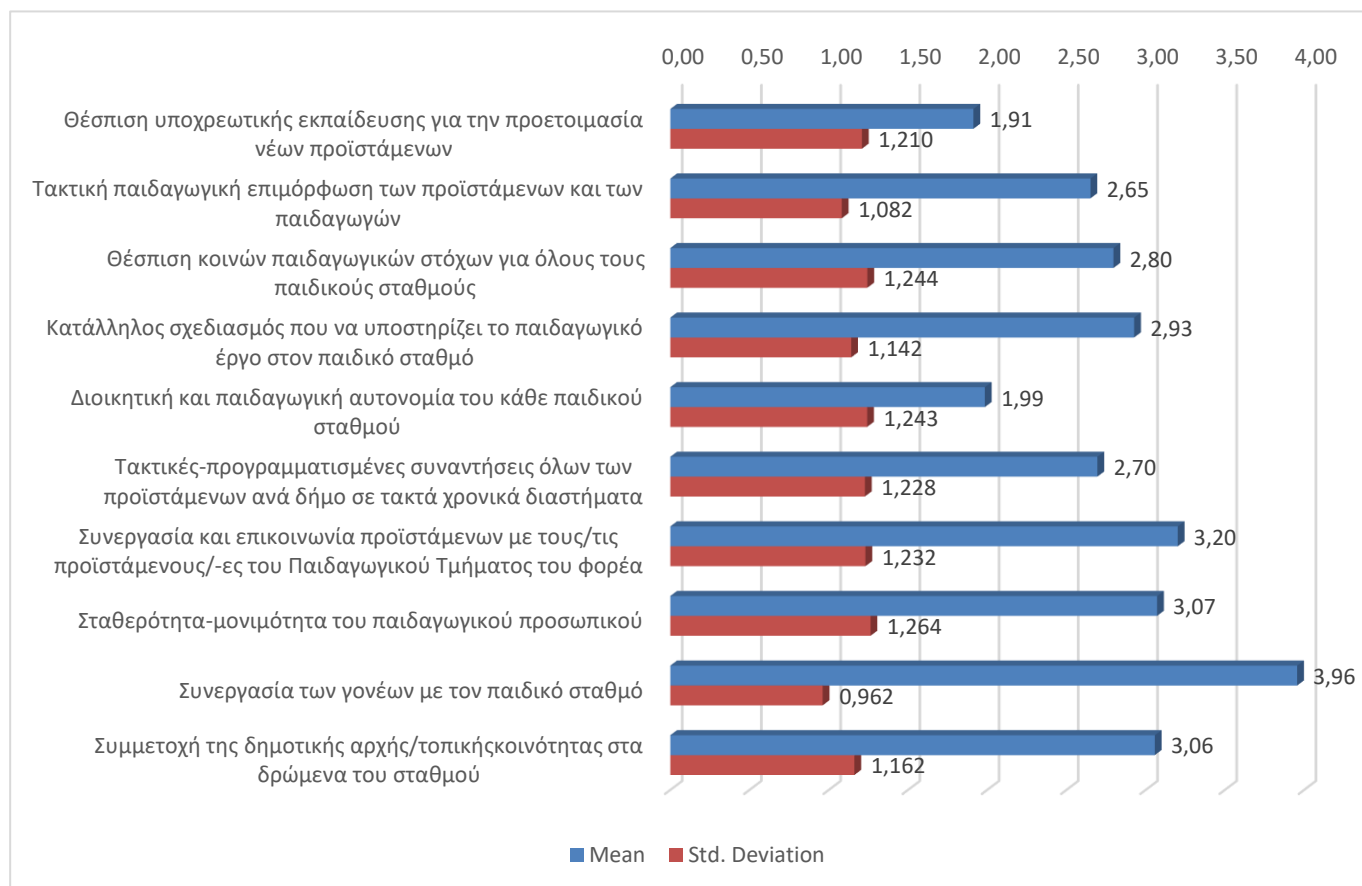
Ολοκληρώνοντας το συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα, αναλύονται στον Πίνακα 11 και το Γράφημα 8 τα επίπεδα στα οποία οι ερωτώμενοι θεωρούν πως οι παρακάτω σημαντικοί παράγοντες για την εφαρμογή παιδαγωγικής ηγεσίας ισχύουν για τα ελληνικά δεδομένα. Στο πεδίο της εκπαίδευσης και προετοιμασίας νέων προϊσταμένων και παιδαγωγών, υπάρχει μια σημαντική απόκλιση στις αξιολογήσεις. Η θέσπιση υποχρεωτικής εκπαίδευσης για την προετοιμασία προϊσταμένων αξιολογείται σχετικά χαμηλά (Μέσος όρος=1.91, Τυπική απόκλιση=1.210), όπως και η τακτική παιδαγωγική επιμόρφωση (Μέσος όρος=2.65, Τυπική απόκλιση=1.082), η θέσπιση κοινών στόχων (Μέσος όρος=2.80, Τυπική απόκλιση=1.244) και ο

κατάλληλος σχεδιασμός (Μέσος όρος=2.93, Τυπική απόκλιση=1.014). Στα ίδια επίπεδα τοποθετείται και η διοικητική και παιδαγωγική αυτονομία των σταθμών (Μέσος όρος=1.99, Τυπική απόκλιση=1.243), ενώ περισσότερο φαίνεται να υφίστανται προγραμματισμένες συναντήσεις όλων των προϊστάμενων ανά δήμο σε τακτά χρονικά διαστήματα (Μέσος όρος=2.70, Τυπική απόκλιση=1.228) και η συνεργασία και επικοινωνία προϊστάμενων με τους/τις προϊστάμενους/-ες του Παιδαγωγικού Τμήματος του φορέα (Μέσος όρος=3.20, Τυπική απόκλιση=1.232). Επιπλέον, σε μέτριο βαθμό θεωρείται πως στην Ελλάδα υφίσταται μονιμότητα του παιδαγωγικού προσωπικού (Μέσος όρος=3.07, Τυπική απόκλιση=1.264) και συμμετοχή της τοπικής κοινότητας στα δρώμενα του σταθμού (Μέσος όρος=3.06, Τυπική απόκλιση=1.162) και σε υψηλό βαθμό οι ερωτώμενοι θεωρούν πως υφίσταται συνεργασία των γονέων με τον παιδικό σταθμό (Μέσος όρος=3.96, Τυπική απόκλιση=0.962).

Πίνακας 11. Η παρουσία των διαστάσεων της παιδαγωγικής ηγεσίας στα ελληνικά δεδομένα

	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Θέσπιση υποχρεωτικής εκπαίδευσης για την προετοιμασία νέων προϊστάμενων	1.91	1.210
Τακτική παιδαγωγική επιμόρφωση των προϊστάμενων και των παιδαγωγών	2.65	1.082
Θέσπιση κοινών παιδαγωγικών στόχων για όλους τους παιδικούς σταθμούς	2.80	1.244
Κατάλληλος σχεδιασμός που να υποστηρίζει το παιδαγωγικό έργο στον παιδικό σταθμό	2.93	1.142
Διοικητική και παιδαγωγική αυτονομία του κάθε παιδικού σταθμού	1.99	1.243
Τακτικές-προγραμματισμένες συναντήσεις όλων των προϊστάμενων ανά δήμο σε τακτά χρονικά διαστήματα	2.70	1.228
Συνεργασία και επικοινωνία προϊστάμενων με τους/τις προϊστάμενους/-ες του Παιδαγωγικού Τμήματος του φορέα	3.20	1.232
Σταθερότητα-μονιμότητα του παιδαγωγικού προσωπικού	3.07	1.264
Συνεργασία των γονέων με τον παιδικό σταθμό	3.96	0.962
Συμμετοχή της δημοτικής αρχής/τοπικής κοινότητας στα δρώμενα του σταθμού	3.06	1.162

Γράφημα 8. Η παρουσία των διαστάσεων της παιδαγωγικής ηγεσίας στα ελληνικά δεδομένα



5.4. 4^ο ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ

Με σκοπό την απάντηση του τέταρτου ερευνητικού ερωτήματος, δημιουργήθηκαν 5 καινούργιες μεταβλητές-Scores, οι οποίες παρουσιάζονται στον Πίνακα 12. Οι μεταβλητές-Scores αποτελούνται από τον μέσο όρο των αντίστοιχων 9, 8, 9, 8 και 4 δηλώσεων που αναφέρονται παρακάτω και που αφορούν την εκάστοτε ομάδα μεταβλητών και δέχονται τιμές από το 1 έως το 5, με την αύξηση του μέσου όρου να ταυτίζεται με το βαθμό χρήσης της παιδαγωγικής ηγεσίας και την σημαντικότητά της στον κάθε παράγοντα. Οι ομάδες των ερωτήσεων ελέγχθηκαν με την χρήση του δείκτη Cronbach's Alpha, οι οποίες είναι οριακά αποδεκτές με τιμές από το 0.651 έως το 0.884. Επομένως, οι μεταβλητές-Scores αποθηκεύουν αξιόπιστα τις πληροφορίες των δηλώσεων που τις αποτελούν.

Πίνακας 12. Cronbach's Alpha μεταβλητών-Scores

	Cronbach's Alpha	N of Items
Χρήση μεθόδων παιδαγωγικής ηγεσίας	0.810	9

Σημαντικότητα παιδαγωγικής ηγεσίας για τους μαθητές	0.805	8
Σημαντικότητα παιδαγωγικής ηγεσίας για τους παιδαγωγούς	0.884	9
Σημαντικότητα παιδαγωγικής ηγεσίας για το σχολείο	0.651	8
Σημαντικότητα παιδαγωγικής ηγεσίας για την ηγεσία	0.783	4

Παράλληλα, καθώς στη συνέχεια θα εφαρμοστούν επαγωγικοί έλεγχοι, οι εξαρτημένες μεταβλητές ελέγχθηκαν ως προς την κανονικότητά τους. Τα αποτελέσματα του ελέγχου Kolmogorov-Smirnov παρουσιάζονται στον Πίνακα 13, όπου παρατηρείται πως καμία εξαρτημένη μεταβλητή δεν ακολουθεί την κανονική κατανομή. Για τον λόγο αυτό στη συνέχεια θα χρησιμοποιηθούν μη παραμετρικοί έλεγχοι, όπως ο Mann-Whitney και ο συντελεστής συσχέτισης Spearman.

Πίνακας 13. Έλεγχος κανονικότητας Kolmogorov-Smirnov

	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Statistic	df	Sig.
Χρήση μεθόδων παιδαγωγικής ηγεσίας	0.175	69	0.000
Σημαντικότητα παιδαγωγικής ηγεσίας για τους μαθητές	0.267	69	0.000
Σημαντικότητα παιδαγωγικής ηγεσίας για τους παιδαγωγούς	0.227	69	0.000
Σημαντικότητα παιδαγωγικής ηγεσίας για το σχολείο	0.152	69	0.000
Σημαντικότητα παιδαγωγικής ηγεσίας για την ηγεσία	0.188	69	0.000
Θέσπιση υποχρεωτικής εκπαίδευσης για την προετοιμασία νέων προϊστάμενων	0.340	69	0.000
Τακτική παιδαγωγική επιμόρφωση των προϊστάμενων και των παιδαγωγών	0.462	69	0.000
Θέσπιση κοινών παιδαγωγικών στόχων για όλους τους παιδικούς σταθμούς	0.286	69	0.000
Κατάλληλος σχεδιασμός που να υποστηρίζει το παιδαγωγικό έργο στον παιδικό σταθμό	0.469	69	0.000
Διοικητική και παιδαγωγική αυτονομία του κάθε παιδικού σταθμού	0.301	69	0.000
Τακτικές-προγραμματισμένες συναντήσεις όλων των προϊστάμενων ανά δήμο σε τακτά χρονικά διαστήματα	0.321	69	0.000
Συνεργασία και επικοινωνία προϊστάμενων με τους/τις προϊστάμενους/-ες του Παιδαγωγικού Τμήματος του φορέα	0.319	69	0.000
Σταθερότητα-μονιμότητα του παιδαγωγικού προσωπικού	0.387	69	0.000
Συνεργασία των γονέων με τον παιδικό σταθμό	0.472	69	0.000
Συμμετοχή της δημοτικής αρχής/τοπικής κοινότητας στα δρώμενα του σταθμού	0.233	69	0.000

a. Lilliefors Significance Correction

Στον Πίνακα 14 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του συντελεστή Spearman με την ηλικία, τα έτη προϋπηρεσίας και τα έτη γενικότερης προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων. Από τα αποτελέσματα φαίνεται πως υφίστανται συνολικά 4 στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις σε 95% και 99% επίπεδο εμπιστοσύνης. Πιο αναλυτικά, όσο αυξάνεται η ηλικία, τόσο αυξάνεται η χρήση μεθόδων παιδαγωγικής ηγεσίας και τόσο περισσότερο οι ερωτώμενοι θεωρούν ότι επηρεάζεται από την θέσπιση κοινών παιδαγωγικών στόχων για όλους τους παιδικούς σταθμούς. Ταυτόχρονα, η αύξηση των ετών προϋπηρεσίας σε παιδικό σταθμό, ταυτίζεται με την αύξηση του επιπέδου στο οποίο οι ερωτώμενοι υποστηρίζουν πως η παιδαγωγική ηγεσία επηρεάζεται από την θέσπιση κοινών παιδαγωγικών στόχων για όλους τους παιδικούς σταθμούς. Ακόμη, όσο περισσότερα έτη γενικής προϋπηρεσίας αναφέρουν οι συμμετέχοντες, τόσο περισσότερο αναφέρουν πως η συμμετοχή της δημοτικής αρχής και της τοπικής κοινότητας στα δρώμενα του σταθμού επηρεάζει την παιδαγωγική ηγεσία. Οι παραπάνω συσχετίσεις δέχονται τιμές από το 0.239 έως το 0.338, επομένως είναι μικρής έντασης.

Πίνακας 14. Συσχετίσεις Spearman ως προς την ηλικία, τα χρόνια προϋπηρεσίας σε παιδικό σταθμό και τα γενικότερα έτη προϋπηρεσίας

		Ηλικία	Πόσα χρόνια εργάζεστε προϋπηρεσίας, -η σε παιδικό σταθμό	Πόσα έτη αντιστοιχούν στο σύνολο της εργασιακής προϋπηρεσίας
Χρήση μεθόδων παιδαγωγικής ηγεσίας	Correlation Coefficient	.239*	0.234	0.018
	Sig. (2-tailed)	0.048	0.053	0.882
	N	69	69	69
Σημαντικότητα παιδαγωγικής ηγεσίας για τους μαθητές	Correlation Coefficient	-0.013	0.077	-0.043
	Sig. (2-tailed)	0.919	0.530	0.723
	N	69	69	69
Σημαντικότητα παιδαγωγικής ηγεσίας για τους παιδαγωγούς	Correlation Coefficient	0.167	0.029	-0.186
	Sig. (2-tailed)	0.170	0.814	0.127
	N	69	69	69
Σημαντικότητα παιδαγωγικής ηγεσίας για το σχολείο	Correlation Coefficient	0.142	0.038	-0.021
	Sig. (2-tailed)	0.245	0.754	0.865
	N	69	69	69

Σημαντικότητα παιδαγωγικής ηγεσίας για την ηγεσία	Correlation Coefficient	0.170	0.215	0.057
	Sig. (2-tailed)	0.162	0.076	0.640
	N	69	69	69
Θέσπιση υποχρεωτικής εκπαίδευσης για την προετοιμασία νέων προϊστάμενων	Correlation Coefficient	0.237	-0.004	-0.156
	Sig. (2-tailed)	0.050	0.971	0.200
	N	69	69	69
Τακτική παιδαγωγική επιμόρφωση των προϊστάμενων και των παιδαγωγών	Correlation Coefficient	0.022	-0.115	-0.138
	Sig. (2-tailed)	0.857	0.345	0.259
	N	69	69	69
Θέσπιση κοινών παιδαγωγικών στόχων για όλους τους παιδικούς σταθμούς	Correlation Coefficient	.338**	.313**	-0.101
	Sig. (2-tailed)	0.004	0.009	0.409
	N	69	69	69
Κατάλληλος σχεδιασμός που να υποστηρίζει το παιδαγωγικό έργο στον παιδικό σταθμό	Correlation Coefficient	0.111	-0.055	-0.135
	Sig. (2-tailed)	0.364	0.656	0.269
	N	69	69	69
Διοικητική και παιδαγωγική αυτονομία του κάθε παιδικού σταθμού	Correlation Coefficient	-0.067	-0.022	-0.162
	Sig. (2-tailed)	0.582	0.857	0.184
	N	69	69	69
Τακτικές-προγραμματισμένες συναντήσεις όλων των προϊστάμενων ανά δήμο σε τακτά χρονικά διαστήματα	Correlation Coefficient	0.049	-0.038	-0.119
	Sig. (2-tailed)	0.687	0.754	0.331
	N	69	69	69
Συνεργασία και επικοινωνία προϊστάμενων με τους/τις προϊστάμενους/-ες του Παιδαγωγικού Τμήματος του φορέα	Correlation Coefficient	0.151	-0.018	0.029
	Sig. (2-tailed)	0.216	0.884	0.813
	N	69	69	69
Σταθερότητα-μονιμότητα του παιδαγωγικού προσωπικού	Correlation Coefficient	0.149	-0.002	0.084
	Sig. (2-tailed)	0.220	0.986	0.494
	N	69	69	69
	Correlation Coefficient	0.035	-0.086	-0.215

Συνεργασία των γονέων με τον παιδικό σταθμό	Sig. (2-tailed)	0.777	0.482	0.075
	N	69	69	69
Συμμετοχή της δημοτικής αρχής/τοπικής κοινότητας στα δρώμενα του σταθμού	Correlation Coefficient	-0.056	-0.103	-.246*
	Sig. (2-tailed)	0.649	0.398	0.041
	N	69	69	69

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Στην συνέχεια χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney, ώστε να αναδειχθούν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ως προς το επίπεδο σπουδών. Από τα αποτελέσματα του Πίνακα 15, αναδεικνύεται μια μόνο στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση.

Πίνακας 15. Έλεγχος Mann-Whitney ως προς το επίπεδο σπουδών

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. (2-tailed)	Sig.
Χρήση μεθόδων παιδαγωγικής ηγεσίας	218.500	1929.500	-1.652	0.099	
Σημαντικότητα παιδαγωγικής ηγεσίας για τους μαθητές	287.500	353.500	-0.557	0.578	
Σημαντικότητα παιδαγωγικής ηγεσίας για τους παιδαγωγούς	293.500	2004.500	-0.434	0.664	
Σημαντικότητα παιδαγωγικής ηγεσίας για το σχολείο	311.000	377.000	-0.133	0.894	
Σημαντικότητα παιδαγωγικής ηγεσίας για την ηγεσία	294.000	2005.000	-0.419	0.675	
Θέσπιση υποχρεωτικής εκπαίδευσης για την προετοιμασία νέων προϊστάμενων	204.500	1915.500	-2.142	0.032	
Τακτική παιδαγωγική επιμόρφωση των προϊστάμενων και των παιδαγωγών	259.500	1970.500	-1.304	0.192	
Θέσπιση κοινών παιδαγωγικών στόχων για όλους τους παιδικούς σταθμούς	276.500	342.500	-0.771	0.440	
Κατάλληλος σχεδιασμός που να υποστηρίζει το παιδαγωγικό έργο στον παιδικό σταθμό	305.000	371.000	-0.313	0.754	
Διοικητική και παιδαγωγική αυτονομία του κάθε παιδικού σταθμού	263.500	1974.500	-0.990	0.322	
Τακτικές-προγραμματισμένες συναντήσεις όλων των προϊστάμενων ανά δήμο σε τακτά χρονικά διαστήματα	312.500	378.500	-0.119	0.905	
Συνεργασία και επικοινωνία προϊστάμενων με τους/τις προϊστάμενους/-ες του Παιδαγωγικού Τμήματος του φορέα	269.500	335.500	-0.902	0.367	
Σταθερότητα-μονιμότητα του παιδαγωγικού προσωπικού	297.000	363.000	-0.430	0.668	
Συνεργασία των γονέων με τον παιδικό σταθμό	270.000	1981.000	-1.120	0.263	

Συμμετοχή της δημοτικής αρχής/τοπικής 258.000 1969.000 -1.067 0.286
 κοινότητας στα δρώμενα του σταθμού

Στον ακόλουθο Πίνακα 16, αναλύεται η παραπάνω στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση. Πιο αναλυτικά, οι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου συμφωνούν σε υψηλότερο επίπεδο πως για την χρήση της παιδαγωγικής ηγεσίας πρέπει να υφίσταται η θέσπιση υποχρεωτικής εκπαίδευσης για την προετοιμασία νέων προϊστάμενων (M.O.=4.81, T.A.=0.404), συγκριτικά με όσους έχουν βασικό πτυχίο (M.O.=4.43, T.A.=0.565)

Πίνακας 16. Στατιστική σημαντική διαφοροποίηση

Θέσπιση υποχρεωτικής εκπαίδευσης για την προετοιμασία νέων προϊστάμενων			
Βασικό πτυχίο	N	Valid	58
		Missing	0
	Mean		4.43
	Std. Deviation		0.565
Μεταπτυχιακό δίπλωμα	N	Valid	11
		Missing	0
	Mean		4.81
	Std. Deviation		0.404

5.5. 5^ο ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ

Συνεχίζοντας με το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα, ο συντελεστής συσχέτισης Spearman χρησιμοποιήθηκε για ακόμη μια φορά. Από τα αποτελέσματα του Πίνακα 17, είναι εμφανές πως υφίσταται στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών σε 99% επίπεδο εμπιστοσύνης και υψηλής έντασης, με τιμή 0.531. Πιο συγκεκριμένα, αναδεικνύεται πως όσο πιο σημαντική θεωρούν οι ερωτώμενοι την παιδαγωγική ηγεσία για τους εαυτούς τους (το έργο τους στον παιδικό σταθμό), τόσο αυξάνεται το επίπεδο στο οποίο χρησιμοποιούν μεθόδους παιδαγωγικής ηγεσίας και δίνουν προτεραιότητα σε αυτές.

Πίνακας 17. Συσχετίσεις Spearman της σημαντικότητας της παιδαγωγικής ηγεσίας για την ηγεσία και της χρήσης αντίστοιχων μεθόδων

Σημαντικότητα παιδαγωγικής ηγεσίας για την ηγεσία

	Correlation Coefficient	.531**
Χρήση μεθόδων παιδαγωγικής ηγεσίας	Sig. (2-tailed)	0.000
	N	69

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

5.6. 6^ο ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ

Διερευνώντας το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα, χρησιμοποιήθηκε για άλλη μια φορά ο συντελεστής συσχέτισης Spearman. Τα αποτελέσματά του περιγράφονται στον πίνακα 18, όπου αναδεικνύονται 6 στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις σε 95% και 99% επίπεδο εμπιστοσύνης. Πιο αναλυτικά, όσο αυξάνεται η σημαντικότητα της παιδαγωγικής ηγεσίας για την ίδια την ηγεσία, τόσο αυξάνεται το επίπεδο στο οποίο οι ερωτώμενοι θεωρούν σημαντική τη θέσπιση υποχρεωτικής εκπαίδευσης για την προετοιμασία νέων προϊστάμενων, τη θέσπιση κοινών παιδαγωγικών στόχων για όλους τους παιδικούς σταθμούς και τον κατάλληλο σχεδιασμό που να υποστηρίζει το παιδαγωγικό έργο στον παιδικό σταθμό για την χρήση παιδαγωγικής ηγεσίας. Παράλληλα, η αύξηση του επιπέδου σημαντικότητας της παιδαγωγικής ηγεσίας που προσδίδουν οι ερωτώμενοι, ταυτίζεται με αύξηση του επιπέδου στο οποίο θεωρούν πως για τη σωστή χρήση της παιδαγωγικής ηγεσίας χρειάζονται προγραμματισμένες συναντήσεις όλων των προϊστάμενων ανά δήμο σε τακτά χρονικά διαστήματα, επικοινωνία προϊστάμενων με τους προϊστάμενους του Παιδαγωγικού Τμήματος του φορέα και συνεργασία των γονέων με τον σταθμό. Οι παραπάνω συσχετίσεις δέχονται τιμές από το 0.260 έως το 0.414, επομένως είναι μικρής έως μέτριας έντασης.

Πίνακας 18. Συσχετίσεις Spearman της σημαντικότητας της παιδαγωγικής ηγεσίας για την ηγεσία με τους παράγοντες που θεωρούνται σημαντικοί για την εφαρμογή της

		Σημαντικότητα παιδαγωγικής ηγεσίας για την ηγεσία
	Correlation Coefficient	.260*
Θέσπιση υποχρεωτικής εκπαίδευσης για την προετοιμασία νέων προϊστάμενων	Sig. (2-tailed)	0.031
	N	69
Τακτική παιδαγωγική επιμόρφωση των προϊστάμενων και των παιδαγωγών	Correlation Coefficient	0.138

	Sig. (2-tailed)	0.258
	N	69
	Correlation Coefficient	.265*
Θέσπιση κοινών παιδαγωγικών στόχων για όλους τους παιδικούς σταθμούς	Sig. (2-tailed)	0.028
	N	69
	Correlation Coefficient	.331**
Κατάλληλος σχεδιασμός που να υποστηρίζει το παιδαγωγικό έργο στον παιδικό σταθμό	Sig. (2-tailed)	0.006
	N	69
	Correlation Coefficient	0.058
Διοικητική και παιδαγωγική αυτονομία του κάθε παιδικού σταθμού	Sig. (2-tailed)	0.635
	N	69
	Correlation Coefficient	.304*
Τακτικές-προγραμματισμένες συναντήσεις όλων των προϊστάμενων ανά δήμο σε τακτά χρονικά διαστήματα	Sig. (2-tailed)	0.011
	N	69
	Correlation Coefficient	.414**
Συνεργασία και επικοινωνία προϊστάμενων με τους/τις προϊστάμενους/-ες του Παιδαγωγικού Τμήματος του φορέα	Sig. (2-tailed)	0.000
	N	69
	Correlation Coefficient	-0.042
Σταθερότητα-μονιμότητα του παιδαγωγικού προσωπικού	Sig. (2-tailed)	0.730
	N	69
	Correlation Coefficient	.293*
Συνεργασία των γονέων με τον παιδικό σταθμό	Sig. (2-tailed)	0.014
	N	69
	Correlation Coefficient	0.042
Συμμετοχή της δημοτικής αρχής/τοπικής κοινότητας στα δρώμενα του σταθμού	Sig. (2-tailed)	0.732
	N	69

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

5.7. ΠΑΡΑΓΟΝΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ

Στη συνέχεια πραγματοποιείται παραγοντική ανάλυση στις 10 δηλώσεις που σχετίζονται με τους παράγοντες που θεωρούν σημαντικούς οι ερωτώμενοι για την εφαρμογή της παιδαγωγικής ηγεσίας στους παιδικούς σταθμούς. Όπως φαίνεται στον παρακάτω Πίνακα 19, ο δείκτης KMO είναι 0.702, αναδεικνύοντας πως τα δεδομένα είναι κατάλληλα για την εφαρμογή της μεθόδου. Επιπλέον, ο έλεγχος σφαιρικότητας του Bartlett απορρίπτεται ($p < 0.001$), αναδεικνύοντας πως υπάρχουν διακεκριμένες συνεκτικές δομές μέσα στο σύνολο δεδομένων και επομένως η ανάλυση έχει λόγο να εφαρμοστεί.

Πίνακας 19. KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.	.702	
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	161.781
	df	45
	Sig.	.000

Στη συνέχεια, στον Πίνακα 20, παρουσιάζονται τα communalities των μεταβλητών που συμμετέχουν στην ανάλυση. Όπως φαίνεται, όλες οι μεταβλητές έχουν συντελεστή άνω του 0.3, επομένως μπορεί να θεωρηθεί πως όλες εκπροσωπούνται σε επαρκές ποσοστό από τους παράγοντες.

Πίνακας 20. Communalities

	Initial	Extraction
Θέσπιση υποχρεωτικής εκπαίδευσης για την προετοιμασία νέων προϊστάμενων	1.000	.800
Τακτική παιδαγωγική επιμόρφωση των προϊστάμενων και των παιδαγωγών	1.000	.688
Θέσπιση κοινών παιδαγωγικών στόχων για όλους τους παιδικούς σταθμούς	1.000	.624
Κατάλληλος σχεδιασμός που να υποστηρίζει το παιδαγωγικό έργο στον παιδικό σταθμό	1.000	.752
Διοικητική και παιδαγωγική αυτονομία του κάθε παιδικού σταθμού	1.000	.885
Τακτικές-προγραμματισμένες συναντήσεις όλων των προϊστάμενων ανά δήμο σε τακτά χρονικά διαστήματα	1.000	.577
Συνεργασία και επικοινωνία προϊστάμενων με τους/τις προϊστάμενους/-ες του Παιδαγωγικού Τμήματος του φορέα	1.000	.710
Σταθερότητα-μονιμότητα του παιδαγωγικού προσωπικού	1.000	.366
Συνεργασία των γονέων με τον παιδικό σταθμό	1.000	.725
Συμμετοχή της δημοτικής αρχής/τοπικής κοινότητας στα δρώμενα του σταθμού	1.000	.645

Extraction Method: Principal Component Analysis.

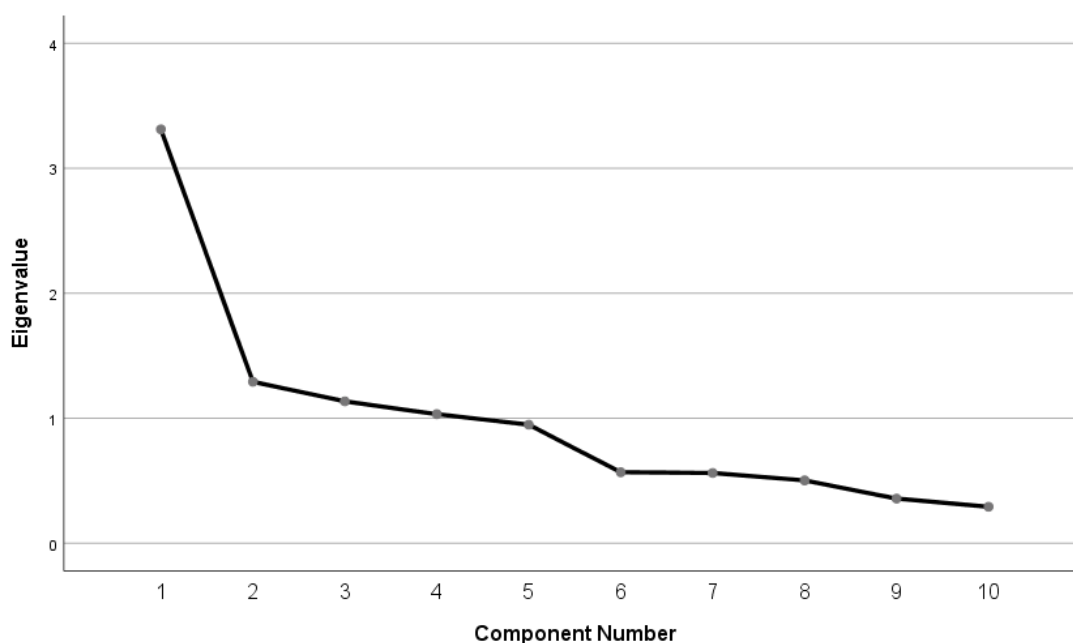
Στη συνέχεια, από τον Πίνακα 21 και το Γράφημα 9, φαίνεται πως εξάγονται 4 παράγοντες από την ανάλυση, οι οποίοι ερμηνεύουν συνολικά το 67.71% της συνολικής διακύμανσης. Πιο συγκεκριμένα, ο πρώτος παράγοντας ερμηνεύει το 33.119%, οι δύο πρώτοι μαζί το 46.036%, οι τρεις πρώτοι μαζί το 57.386% και όλοι μαζί το αρχικό 67.71% που αναφέρθηκε.

Πίνακας 21. 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	3.312	33.119	33.119	3.312	33.119	33.119	2.126	21.263	21.263
2	1.292	12.917	46.036	1.292	12.917	46.036	1.971	19.708	40.971
3	1.135	11.350	57.386	1.135	11.350	57.386	1.442	14.416	55.387
4	1.032	10.324	67.710	1.032	10.324	67.710	1.232	12.323	67.710
5	.948	9.483	77.193						
6	.568	5.678	82.871						
7	.562	5.620	88.490						
8	.503	5.026	93.516						
9	.357	3.568	97.084						
10	.292	2.916	100.000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Γράφημα 9. Total Variance Explained



Από τον Πίνακα 22 που ακολουθεί, παρουσιάζονται οι συντελεστές φόρτωσης κάθε μεταβλητής σε κάθε παράγοντα.

- Παράγοντας 1: Ο παράγοντας αυτός φαίνεται να σχετίζεται με την παιδαγωγική επιμόρφωση, τη συνεργασία των γονέων, τον κατάλληλο σχεδιασμό και την εκπαίδευση των προϊσταμένων. Αυτός ο παράγοντας μπορεί να αντιπροσωπεύει την "Παιδαγωγική και Συνεργατική Διαδικασία" στους παιδικούς σταθμούς.
- Παράγοντας 2: Ο παράγοντας αυτός φαίνεται να εστιάζει στη συνεργασία και επικοινωνία μεταξύ των διάφορων οργανισμών και τοπικών αρχών, καθώς και στις τακτικές συναντήσεις και τη σταθερότητα του προσωπικού. Μπορεί να αντιπροσωπεύει την "Οργάνωση και Διαχείριση" των παιδικών σταθμών.
- Παράγοντας 3: Αυτός ο παράγοντας φαίνεται να σχετίζεται με τη θέσπιση κοινών παιδαγωγικών στόχων, τη σταθερότητα του προσωπικού και ορισμένες διοικητικές πτυχές. Μπορεί να αντιπροσωπεύει την "Πολιτική και Στρατηγική" στους παιδικούς σταθμούς.
- Παράγοντας 4: Τέλος, ο παράγοντας αυτός φαίνεται να σχετίζεται κυρίως με τη διοικητική και παιδαγωγική αυτονομία των παιδικών σταθμών. Μπορεί να αντιπροσωπεύει την "Αυτονομία και Ανεξαρτησία" του κάθε παιδικού σταθμού.

Η παραγοντική ανάλυση βοηθά στην κατανόηση πώς διάφορες μεταβλητές σχετίζονται μεταξύ τους και μπορεί να επιδιώκει μια μείωση της διαστατικότητας των δεδομένων. Τα αποτελέσματα πρέπει να ερμηνευτούν με προσοχή, και μπορεί να χρειαστεί περαιτέρω ανάλυση για να επιβεβαιώσει τις ερμηνείες.

Πίνακας 22. Rotated Component Matrix

	Component			
	1	2	3	4
Τακτική παιδαγωγική επιμόρφωση των προϊστάμενων και των παιδαγωγών	.791	.030	.246	.030
Συνεργασία των γονέων με τον παιδικό σταθμό	.743	.227	-.327	.116
Κατάλληλος σχεδιασμός που να υποστηρίζει το παιδαγωγικό έργο στον παιδικό σταθμό	.666	.323	.424	-.158
Συνεργασία και επικοινωνία προϊσταμένων με τους/τις προϊστάμενους/-ες του Παιδαγωγικού Τμήματος του φορέα	.213	.797	.165	-.041

Συμμετοχή της δημοτικής αρχής/τοπικής κοινότητας στα δρώμενα του σταθμού	.029	.763	.021	.249
Τακτικές-προγραμματισμένες συναντήσεις όλων των προϊστάμενων ανά δήμο σε τακτά χρονικά διαστήματα	.464	.593	.086	.044
Θέσπιση κοινών παιδαγωγικών στόχων για όλους τους παιδικούς σταθμούς	.107	.134	.770	-.054
Σταθερότητα-μονιμότητα του παιδαγωγικού προσωπικού	-.025	.423	.430	.038
Διοικητική και παιδαγωγική αυτονομία του κάθε παιδικού σταθμού	-.021	.198	-.081	.916
Θέσπιση υποχρεωτικής εκπαίδευσης για την προετοιμασία νέων προϊστάμενων	.480	-.092	.525	.533

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 9 iterations.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

6.1. ΕΡΜΗΝΕΙΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Σκοπός της εργασίας αυτής ήταν η μελέτη των αντιλήψεων των προϊστάμενων προσχολικής εκπαίδευσης σε σχέση με την έννοια και την εφαρμογή της παιδαγωγικής ηγεσίας στις μονάδες προσχολικής εκπαίδευσης και συγκεκριμένα στους παιδικούς σταθμούς.

Διερευνώντας το πρώτο ερευνητικό ερώτημα που σχετίζεται με τον βαθμό εξοικείωσης των προϊστάμενων με τις βασικές έννοιες και τις αρχές της παιδαγωγικής ηγεσίας, αναδείχθηκε πως υψηλότερο είναι το επίπεδο προτεραιότητας των ερωτώμενων στο να γνωριστούν με τα παιδιά του παιδικού σταθμού και να υποστηρίξουν τους παιδαγωγούς. Ανεξάρτητα από το αν οι προϊστάμενοι αντιλαμβάνονται επαρκώς την έννοια της παιδαγωγικής ηγεσίας σε όλη της τη διάσταση, αυτές οι δύο προτεραιότητες που θέτουν τελικά οι ίδιοι, συμφωνούν απόλυτα με τις αρχές της. Οι MacNeill, Cavanagh & Silcox (2005) ανέφεραν ότι το δίπτυχο αυτό -των παιδαγωγών και των μαθητών- είναι το επίκεντρο της παιδαγωγικής ηγεσίας μέσω του οποίου προωθείται η μάθηση. Ταυτόχρονα, αναδείχθηκε ότι οι προϊστάμενες πιο συχνά έρχονται σε επικοινωνία και συνεργάζονται με τους παιδαγωγούς και τους γονείς, αλλά και τους μαθητές. Αντίστοιχα ήταν και τα ευρήματα της έρευνας της Καραγκιόζη (2021), όπου αναφέρονται οι ίδιες προτεραιότητες από την ηγεσία των παιδικών σταθμών. Ο υψηλός βαθμός που έχει σημειωθεί από τους προϊστάμενους στη δημιουργία σαφούς, κοινά αποδεκτού σκοπού-οράματος για τον παιδικό σταθμό, αποτελεί μια βασική λειτουργία του παιδαγωγικού ηγέτη, όπως και η εγκαθίδρυση αλλά και η διαχείριση της σχολικής κουλτούρας σύμφωνα με τους Hallinger and Murfy (1986). Επίσης η έμμεση παιδαγωγική ηγεσία σχετίζεται και με την επικοινωνία του σχολείου με εξωτερικούς φορείς (Θεοδωρίδης & Κυθραιώτης, 2010), κάτι που, όπως διαφαίνεται από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, βρίσκεται χαμηλά στις προτεραιότητές τους. Το στοιχείο της σύνδεσης του παιδικού σταθμού με την ευρύτερη τοπική κοινωνία έχει την πιο χαμηλή βαθμολογία σε σχέση με τα υπόλοιπα του πρώτου πίνακα. Ομοίως και στον δεύτερο πίνακα της πρώτης ενότητας του ερωτηματολογίου, η συχνότητα με την οποία επικοινωνούν οι προϊστάμενοι με άλλους εκπαιδευτικούς φορείς, ιδρύματα, άλλες κοινωνικές ομάδες, κ.τ.λ., έχει το χαμηλότερο σκορ σε ολόκληρο τον πίνακα.

Αναφορικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο έχει να κάνει με τη σημαντικότητα της παιδαγωγικής ηγεσίας, στον τομέα που αφορά τους μαθητές, οι συμμετέχοντες φαίνεται πως αντιλαμβάνονται στο μέγιστο τη σημασία της επένδυσης στην ουσιαστική γνωριμία με τα παιδιά, της προώθησης ενός κλίματος εμπιστοσύνης και ειλικρίνειας, την καλλιέργεια των συνθηκών ώστε να αναπτύσσονται θετικές σχέσεις ανάμεσα στα παιδιά και στους παιδαγωγούς, την επικοινωνία των κανόνων καλής συμπεριφοράς, αλλά και τη σημασία που έχει το ουσιαστικό ενδιαφέρον για την ενσωμάτωση όλων των παιδιών στην παιδαγωγική ομάδα. Ωστόσο, σε χαμηλότερο επίπεδο βρίσκεται η σημαντικότητα που οι ίδιοι αποδίδουν στην αφιέρωση χρόνου σχετικά με την παρακολούθηση και την παρατήρηση των παιδιών στο χώρο της τάξης. Από τις απαντήσεις αυτές διαφαίνεται περισσότερο η εξοικείωση των συμμετεχόντων και η βαθιά σύνδεση που έχουν με την παιδαγωγική ευρύτερα, ως επιστήμη, και όχι τόσο η εξοικείωσή τους με τις αρχές της παιδαγωγικής ηγεσίας. Οι Robinson et al. (2008) υποστηρίζουν πως η παρατήρηση και η παροχή ανατροφοδότησης σε σχέση με τη διδασκαλία στην τάξη έχουν εξέχουσα σημασία στην άσκηση της παιδαγωγικής ηγεσίας.

Στον τομέα που αφορά το δίπτυχο της σημαντικότητας της παιδαγωγικής ηγεσίας και τους παιδαγωγούς, οι προϊστάμενοι απάντησαν ότι θεωρούν πολύ σημαντική την παροχή υποστήριξης και ενθάρρυνσης σε αυτούς, την προώθηση του διαλόγου και της συνεργασίας ανάμεσά τους, καθώς και την ενίσχυση της πρωτοβουλίας στους παιδαγωγούς και τη συμπερίληψή τους στο σχεδιασμό των δράσεων. Η συμπερίληψη αυτή όμως δεν φαίνεται να συμβαίνει τόσο στον τομέα της αξιολόγησης από κοινού των προγραμμάτων ή των δράσεων που έχουν υλοποιηθεί, όπως επίσης χαμηλή βαρύτητα δίνεται από τους συμμετέχοντες και στην ενίσχυση της αυτενέργειας των παιδαγωγών και την ανάληψη ηγετικών ρόλων από τους δεύτερους. Η χαμηλότερη βαθμολογία έχει δοθεί στη μέριμνα των προϊστάμενων για συστηματική ανάπτυξη της γνώσης από τους παιδαγωγούς. Ωστόσο, ένας παιδαγωγικός ηγέτης επηρεάζει την εικόνα που έχουν οι παιδαγωγοί για τον εαυτό τους σε επαγγελματικό επίπεδο και ενισχύει την αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητας και της επαγγελματικής ικανοποίησης (Day et al., 2020; Bøe et al., 2022) και οφείλει να μεριμνά για την επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη των παιδαγωγών (Hallinger, 2005; Hallinger & Heck, 1998). Στην παιδαγωγική ηγεσία λοιπόν έχει μεγάλη σημασία η συμπερίληψη όλων των εμπλεκόμενων μελών της παιδαγωγικής ομάδας στον

σχεδιασμό και την αξιολόγηση των δράσεων και των προγραμμάτων που υλοποιούνται και επιπλέον κρίνεται σκόπιμο να δίνονται ηγετικοί ρόλοι, ειδικά στους παιδαγωγούς οι οποίοι είναι υπεύθυνοι τμημάτων, γιατί αυτό επηρεάζει άμεσα την ποιότητα της διδασκαλίας και την αποτελεσματικότητα της παιδαγωγικής ηγεσίας (Bøe & Hognestad, 2017).

Στον τομέα της σημαντικότητας της παιδαγωγικής ηγεσίας σε σχέση με το σχολείο και πιο συγκεκριμένα τον παιδικό σταθμό, οι συμμετέχοντες έχουν σημειώσει με υψηλό βαθμό σχεδόν όλα τα στοιχεία (items) στον εν λόγω πίνακα, όπως για παράδειγμα τη δημιουργία συνθηκών για την ομαλή λειτουργία του σταθμού και τη δημιουργία θετικού κλίματος, την ουσιαστική επικοινωνία και τη συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας, τη διαμόρφωση σαφούς, κοινού οράματος για τον παιδικό σταθμό. Ιδιαίτερα το τελευταίο, αποτελεί έναν από τους κύριους στόχους της παιδαγωγικής ηγεσίας, η δημιουργία δηλαδή ενός κοινού οράματος για όλους και ο μετασχηματισμός του σε αποστολή του εκπαιδευτικού οργανισμού (Grice, 2019). Επίσης υψηλή θέση κατέχει και το στοιχείο της ανοιχτής και υποστηρικτικής νοοτροπίας. Το στοιχείο εκείνο που έχει αισθητά χαμηλότερη βαθμολογία είναι η σημαντικότητα που αποδίδουν οι προϊστάμενοι στη σύνδεση του παιδικού σταθμού με το ευρύτερο περιβάλλον και την τοπική κοινωνία, το οποίο διαπιστώθηκε και νωρίτερα, στην πρώτη ενότητα που αφορούσε τις προσωπικές τους αντιλήψεις σε σχέση με την παιδαγωγική ηγεσία.

Ο τέταρτος και τελευταίος τομέας του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος που έχει να κάνει με τη σημαντικότητα της παιδαγωγικής ηγεσίας και την ίδια την ηγεσία ή την ηγεσία εαυτού, όπως αναφέρεται και στη βιβλιογραφία (Fonsén & Soukainen, 2020), αποτελείται από τέσσερα μόνο στοιχεία. Οι προϊστάμενοι σημείωσαν τις πιο υψηλές βαθμολογίες στη σημασία και τη σημαντικότητα της επιμόρφωσης και της επαγγελματικής ανάπτυξης για τους ίδιους, αν και απ' ό,τι διαφαίνεται από την πρώτη τους απάντηση, οι περισσότεροι θεωρούν πως διαθέτουν ικανοποιητικές γνώσεις σε σχέση με την εργασία τους στον τομέα της ηγεσίας του παιδικού σταθμού. Αυτή η τοποθέτησή τους φαίνεται να συμφωνεί με τις επιταγές της παιδαγωγικής ηγεσίας και με τα χαρακτηριστικά ενός παιδαγωγικού ηγέτη, ο οποίος επιδιώκει πάντοτε την προσωπική του και επαγγελματική του ανάπτυξη, αλλά και την ανάπτυξη και εξέλιξη όλης της παιδαγωγικής του ομάδας (Hallinger, 2005; Hallinger & Heck, 1998). Σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο που υποστηρίζει την παιδαγωγική ηγεσία, ο διευθυντής θα πρέπει

να έχει γνώσεις που προέρχονται από την επιστήμη της παιδαγωγικής, οι οποίες θα συνδυάζονται με ικανότητες σε επίπεδο ηγεσίας και διαχείρισης προκειμένου ο εκπαιδευτικός οργανισμός να βελτιωθεί ποιοτικά (Abel, 2016). Επίσης, οι περισσότερες απόψεις των συμμετεχόντων συγκλίνουν στο ότι μπορούν να αλλάξουν την προσέγγισή τους, ως προς τον τρόπο εργασίας τους, εάν αυτό χρειαστεί. Ένα πολύ σημαντικό χαρακτηριστικό του παιδαγωγικού ηγέτη είναι η ικανότητά του να μην παραμένει στάσιμος, αλλά να αναδιαμορφώνει και να επαναπροσδιορίζει το όραμα και την αποστολή του εκπαιδευτικού οργανισμού που ηγείται (Day et al., 2020; Fonsén & Soukainen, 2020; Heikka et al., 2019; Šenkusić et al., 2019; Contreras, 2016; Ärlestig & Törnsén, 2014). Τέλος, για την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα αυτού, είναι αναγκαίο ο παιδαγωγικός ηγέτης να ενθαρρύνει την καινοτομία και να μη φοβάται να προβαίνει σε αλλαγές, όταν αυτό κρίνεται απαραίτητο (Day et al., 2020). Σε αυτό το τελευταίο στοιχείο οι ερωτώμενοι σημείωσαν τη χαμηλότερη βαθμολογία, ότι δηλαδή νιώθουν έτοιμοι να αναλάβουν νέα καθήκοντα και προκλήσεις.

Συνοψίζοντας τα συμπεράσματα που προκύπτουν από τις απαντήσεις των προϊστάμενων σε σχέση με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, τη σημαντικότητα δηλαδή της παιδαγωγικής ηγεσίας σε τέσσερις βασικούς τομείς (μαθητές, παιδαγωγούς, σχολείο και ηγεσία εαυτού), τα στοιχεία εκείνα που συγκέντρωσαν την υψηλότερη βαθμολογία ανά κατηγορία είναι τα ακόλουθα:

Οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι οφείλουν:

- να καλλιεργούν ένα κλίμα εμπιστοσύνης και ειλικρίνειας,
- να προωθούν τον διάλογο και τη συνεργασία μεταξύ παιδαγωγών,
- να δημιουργούν τις συνθήκες ώστε να στηρίζεται η ομαλή λειτουργία του σταθμού.
- να επιμορφωθούν οι ίδιοι και να αναπτυχθούν επαγγελματικά.

Αυτά είναι χαρακτηριστικά που επισημάνθηκαν ως σημαντικά και στην έρευνα της Τογκούρη (2023) στην οποία συμμετείχαν εργαζόμενοι παιδικών σταθμών και τονίστηκαν ως ζητούμενα από την ηγεσία τους. Στην έρευνα της Καραγκιόζη (2021) επίσης αναδείχθηκε ότι παρά την σημασία των παραπάνω χαρακτηριστικών, εντούτοις, πολλοί παιδαγωγοί αναφέρουν πως η ηγεσία των παιδικών σταθμών δεν εστιάζει σε αυτά και δεν φροντίζει για την ανάπτυξή τους. Αντίστοιχα είναι και τα ευρήματα της Καλογιάννη (2021) που εντόπισε περιορισμένες τυπικές συναντήσεις του προσωπικού.

Στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα και συγκεκριμένα στο πρώτο σκέλος που αναφέρεται στο βαθμό επιρροής συγκεκριμένων παραγόντων στην παιδαγωγική ηγεσία, παρατηρείται πως σημαντικότερο παράγοντα για την εφαρμογή της παιδαγωγικής ηγεσίας οι ερωτώμενοι θεωρούν τον κατάλληλο σχεδιασμό που υποστηρίζει το παιδαγωγικό έργο του παιδικού σταθμού και τη συνεργασία των γονέων με τον παιδικό σταθμό. Αμέσως μετά ακολουθούν η τακτική επιμόρφωση των προϊστάμενων και των παιδαγωγών και η σταθερότητα-μονιμότητα του προσωπικού. Ωστόσο στην Ελλάδα, αν και παρατηρείται υψηλού επιπέδου συνεργασία των γονέων με τον παιδικό σταθμό, σε μέτριο επίπεδο υπάρχει ο κατάλληλος σχεδιασμός υποστήριξης των σταθμών. Αντίστοιχα ήταν τα ευρήματα και στην έρευνα της Καλαμάτα (2020) που εντόπισε έλλειψη υποδομών, πόρων αλλά και στόχων στους παιδικούς σταθμούς αποδίδοντας ευθύνη και στους διευθυντές τους. Στην έρευνα της Καλογιάννη (2021) από την άλλη, οι προϊστάμενοι/ες των παιδικών σταθμών θεωρούν ότι η ομαλή λειτουργία των παιδικών σταθμών είναι δική τους ευθύνη και συνεπώς πρέπει να βρίσκουν τρόπους να το πετυχαίνουν. Το εύρημα αυτό πιθανόν να οφείλεται στο ότι οι προϊστάμενοι δεν έχουν ολοκληρωμένη γνώση και αντίληψη για την παιδαγωγική ηγεσία, γιατί στο συγκεκριμένο είδος ηγεσίας η ευθύνη αφορά όλα τα εμπλεκόμενα μέλη και κρίνεται σκόπιμο να κατανέμεται αντίστοιχα (Heikka, 2014).

Όσον αφορά στη θέσπιση υποχρεωτικής εκπαίδευσης για την προετοιμασία νέων προϊστάμενων, φαίνεται πως δεν θεωρείται από τους συμμετέχοντες τόσο σημαντικός παράγοντας για την εφαρμογή της παιδαγωγικής ηγεσίας όσο κάποιοι άλλοι που αναφέρονται στην ίδια ενότητα, κάτι που αντικρούει ως ένα βαθμό την πεποίθησή τους για τη σημαντικότητα της τακτικής επιμόρφωσης για τους ίδιους, καθώς και για τους παιδαγωγούς. Απαραίτητα στοιχεία για την παιδαγωγική ηγεσία είναι και τα δύο φυσικά, δεν μπορεί να υπάρξει επαγγελματική εξέλιξη χωρίς την περαιτέρω κατάρτιση. Μέσω της νέας γνώσης γίνεται και η επίγνωση της ποιότητας της προηγούμενης εφαρμοσμένης παιδαγωγικής, αυξάνεται η ικανότητα για κριτικό στοχασμό και για μεγαλύτερη υποστήριξη της παιδαγωγικής ηγεσίας (Fonsén & Ukkonen-Mikkola, 2019). Τέλος, σε χαμηλά επίπεδα παρατηρούμε ότι βρίσκεται για άλλη μια φορά και σε αυτή την ενότητα η σημαντικότητα της συμμετοχής της τοπικής κοινότητας στα δρώμενα του σταθμού, σύμφωνα με την άποψη των προϊστάμενων.

Το δεύτερο σκέλος του τρίτου ερευνητικού ερωτήματος, που αναφέρεται στο πόσο τελικά οι ανωτέρω παράγοντες που χαρακτηρίζονται ως σημαντικοί για την

εφαρμογή της παιδαγωγικής ηγεσίας, εντοπίζονται ή συμβαίνουν στην ελληνική πραγματικότητα, έχει στο σύνολό της εξαιρετικά χαμηλές βαθμολογίες στις απαντήσεις που έδωσαν οι συμμετέχοντες. Είναι γνωστό εξάλλου ότι δεν έχει θεσπιστεί μέχρι στιγμής κάποια υποχρεωτική εκπαίδευση για την προετοιμασία των νέων προϊστάμενων και γνωρίζουμε επίσης ότι δεν υπάρχει αυτονομία για τον εκάστοτε παιδικό σταθμό, ιδίως σε διοικητικό επίπεδο και λιγότερο σε παιδαγωγικό, όπως και δυστυχώς, δεν υπάρχει σταθερότητα-μονιμότητα στο παιδαγωγικό προσωπικό, του οποίου το μεγαλύτερο ποσοστό πανελλαδικά εργάζεται με συμβάσεις ορισμένου χρόνου. Ευτυχώς η συνεργασία των γονέων με τον παιδικό σταθμό βρίσκεται σταθερά υψηλά στις απαντήσεις των συμμετεχόντων και συγκεκριμένα στο ερώτημα αυτό κατέχει την υψηλότερη θέση.

Συνεχίζοντας με το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο σχετίζεται με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των ερωτώμενων και το αν αυτά επηρεάζουν τις παραπάνω συνιστώσες, έγινε σαφές πως η αύξηση της ηλικίας οδηγεί σε αύξηση της χρήσης μεθόδων παιδαγωγικής ηγεσίας και υψηλότερη υποστήριξη της επιρροής της χρήσης παιδαγωγικής ηγεσίας από την θέσπιση κοινών παιδαγωγικών στόχων για όλους τους παιδικούς σταθμούς. Επιπλέον, όσο περισσότερα έτη προϋπηρεσίας δηλώνουν οι συμμετέχοντες στη θέση του προϊστάμενου, τόσο περισσότερο θεωρούν ότι η εφαρμογή της παιδαγωγικής ηγεσίας επηρεάζεται από τη θέσπιση κοινών παιδαγωγικών στόχων για όλους τους παιδικούς σταθμούς. Ακόμη, όσο περισσότερα έτη γενικής προϋπηρεσίας αναφέρουν οι συμμετέχοντες, τόσο περισσότερο θεωρούν πως η συμμετοχή της δημοτικής αρχής και της τοπικής κοινότητας στα δρώμενα του σταθμού επηρεάζει την παιδαγωγική ηγεσία. Τέλος, στο ίδιο ερώτημα, έγινε σαφές πως οι προϊστάμενοι με μεταπτυχιακό δίπλωμα έχουν πιο θετική στάση ως προς το ότι πρέπει να υφίσταται η θέσπιση υποχρεωτικής εκπαίδευσης για την προετοιμασία νέων προϊστάμενων για την σωστή εφαρμογή της παιδαγωγικής ηγεσίας. Το εύρημα αυτό θα μπορούσε πιθανόν να αποδοθεί στα πολλαπλά παιδαγωγικής φύσης προβλήματα που βιώνουν ή αντιλαμβάνονται οι έμπειροι παιδαγωγοί, τα οποία τους κάνουν να αναζητούν απαντήσεις στο παιδαγωγικό πλαίσιο της εκπαιδευτικής ηγεσίας.

Αναφορικά με το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα, δηλαδή τη συσχέτιση ανάμεσα στη σημαντικότητα της χρήσης της παιδαγωγικής ηγεσίας από τους προϊστάμενους (στον τομέα της ηγεσίας) και τις αντιλήψεις για την χρήση της παιδαγωγικής ηγεσίας, αναδείχθηκε πως όσο πιο σημαντική θεωρούν οι ερωτώμενοι την παιδαγωγική ηγεσία

και τη χρήση της από τους ίδιους, τόσο υψηλότερο είναι το επίπεδο στο οποίο χρησιμοποιούν μεθόδους παιδαγωγικής ηγεσίας και δίνουν προτεραιότητα σε αυτές. Το εν λόγω εύρημα πιθανόν να οφείλεται στην πρακτική χρησιμότητα που οι παιδαγωγοί – συμμετέχοντες στην έρευνα αναγνωρίζουν στην παιδαγωγική ηγεσία.

Στο έκτο και τελευταίο ερευνητικό ερώτημα που αναφέρεται στη συσχέτιση ανάμεσα στην σημαντικότητα της χρήσης της παιδαγωγικής ηγεσίας από τους προϊστάμενους (στον τομέα της ηγεσίας) και τις αντιλήψεις αναφορικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν την εφαρμογή της παιδαγωγικής ηγεσίας, παρατηρείται πως η αύξηση της σημαντικότητας που προσδίδουν οι ερωτώμενοι στην παιδαγωγική ηγεσία για την ίδια την ηγεσία αυτή καθαυτή, οδηγεί σε υψηλότερο επίπεδο σημαντικότητας και αναγκαιότητας της θέσπισης υποχρεωτικής επιμόρφωσης πριν την ανάληψη των νέων καθηκόντων, τη θέσπιση κοινών παιδαγωγικών στόχων για όλους τους παιδικούς σταθμούς και τον κατάλληλο σχεδιασμό που να υποστηρίζει το παιδαγωγικό έργο στον παιδικό σταθμό για τη χρήση παιδαγωγικής ηγεσίας. Στην έρευνα της Καλογιάννη (2021) αντίστοιχα επισημάνθηκε η μεγάλη σημασία της επιμόρφωσης τόσο για τους προϊσταμένους/ες όσο και για το προσωπικό. Επίσης, οδηγεί και σε αύξηση του επιπέδου στο οποίο θεωρούν πως για τη σωστή χρήση της παιδαγωγικής ηγεσίας χρειάζονται προγραμματισμένες συναντήσεις όλων των προϊστάμενων ανά δήμο σε τακτά χρονικά διαστήματα, επικοινωνία προϊστάμενων με τους προϊστάμενους του Παιδαγωγικού Τμήματος του φορέα και συνεργασία των γονέων με τον παιδικό σταθμό. Εντούτοις, η έρευνα της Καλογιάννη (2021) εντόπισε πως υπάρχουν προϊστάμενοι/-ες που δεν πραγματοποιούν ενημερωτικές συναντήσεις ακόμα και σε περιόδους κρίσης.

6.2. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Συνοψίζοντας τα παραπάνω καταλήγουμε στα ακόλουθες διαπιστώσεις:

- Οι συμμετέχοντες είναι εξοικειωμένοι με τις αρχές της παιδαγωγικής επιστήμης και έχουν βαθιά σύνδεση με αυτή, γεγονός που αντανακλάται στις απόψεις τους και στις καλές πρακτικές που οι ίδιοι θεωρούν και εφαρμόζουν σε όλους τους τομείς που εμπλέκονται στο πλαίσιο του παιδικού σταθμού (παιδιά, παιδαγωγούς, σχολείο).

- Από την άλλη μεριά, διαφαίνεται ότι δεν αντιλαμβάνονται την έννοια της παιδαγωγικής ηγεσίας στην πλήρη διάστασή της και αυτό εντοπίζεται στις απαντήσεις που έδωσαν σχετικά με τη σύνδεση του παιδικού σταθμού και της τοπικής κοινότητας ή το ευρύτερο περιβάλλον, την ανάθεση ηγετικών ρόλων στους παιδαγωγούς, την κατανομή της ευθύνης, της κοινής αξιολόγησης των δράσεων και των προγραμμάτων που υλοποιούνται, την παρακολούθηση και την παρατήρηση των παιδιών στο χώρο της τάξης, τον φόβο για την ανάληψη νέων καθηκόντων και προκλήσεων από τους ίδιους.
- Το στοιχείο εκείνο που αναδεικνύεται ως πολύ ισχυρό σε όλες τις εκφάνσεις της έρευνας και που αποτελεί ένα από τα κύρια σημεία της παιδαγωγικής ηγεσίας είναι η καλή συνεργασία και επικοινωνία των γονέων με το πλαίσιο του σχολείου. Αυτό βρίσκεται στις υψηλότερες θέσεις και στις αντιλήψεις των προϊστάμενων σε σχέση με τον παράγοντα της σημαντικότητας ως προς την εφαρμογή της παιδαγωγικής ηγεσίας, αλλά και στο κατά πόσο αυτό συμβαίνει στην πραγματικότητα στα ελληνικά δεδομένα.
- Η αύξηση της ηλικίας οδηγεί σε αύξηση της χρήσης μεθόδων παιδαγωγικής ηγεσίας και υψηλότερη υποστήριξη της επιρροής της χρήσης παιδαγωγικής ηγεσίας.
- Η αύξηση της προϋπηρεσίας (άρα και εμπειρίας) των συμμετεχόντων στη θέση του προϊστάμενου συνδέεται με την άποψη ότι η εφαρμογή της παιδαγωγικής ηγεσίας επηρεάζεται από τη θέσπιση κοινών παιδαγωγικών στόχων για όλους τους παιδικούς σταθμούς.
- Οι προϊστάμενοι με μεταπτυχιακό δίπλωμα έχουν πιο θετική στάση ως προς το ότι πρέπει να υφίσταται η θέσπιση υποχρεωτικής εκπαίδευσης για την προετοιμασία νέων προϊστάμενων για την σωστή εφαρμογή της παιδαγωγικής ηγεσίας.

6.3. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ

Με βάση τα παραπάνω αποτελέσματα στα οποία φαίνεται ότι συγκλίνουν οι απόψεις πολλών προϊστάμενων προσχολικής αγωγής, μπορούν να διαμορφωθούν οι

παρακάτω προτάσεις οι οποίες αναμένεται να συμβάλουν στην ενίσχυση του παιδαγωγικού τους ρόλου:

- Θέσπιση υποχρεωτικής εκπαίδευσης για την προετοιμασία νέων προϊστάμενων για την σωστή εφαρμογή της παιδαγωγικής ηγεσίας.
- Μέριμνα για την κατάρτιση στοχευμένων επιμορφωτικών προγραμμάτων με αντικείμενο την ενίσχυση του παιδαγωγικού και συμβουλευτικού ρόλου των προϊστάμενων.
- Θέσπιση ενός προγράμματος με κοινούς παιδαγωγικούς στόχους για όλους τους παιδικούς σταθμούς και κατάλληλο σχεδιασμό που να υποστηρίζει το παιδαγωγικό έργο του παιδικού σταθμού.
- Σταθερότητα και μονιμότητα του παιδαγωγικού προσωπικού, έτσι ώστε να αναπτύσσεται ένα κοινό όραμα για την εκάστοτε δομή προσχολικής αγωγής.
- Διάλογος και συνεργασία των προϊστάμενων με τους παιδαγωγούς (συζήτηση, σχεδιασμός δράσεων/δραστηριοτήτων, αξιολόγηση αυτών από κοινού).
- Εμπλοκή και συνεργασία των γονέων με το προσωπικό του παιδικού σταθμού (διοίκηση, παιδαγωγική ομάδα) με σκοπό την αναβάθμιση του κοινωνικού και συναισθηματικού περιβάλλοντος των παιδιών.
- Ενεργός συμμετοχή και εμπλοκή της τοπικής αρχής στη λειτουργία του παιδικού σταθμού.
- Καθορισμός προγραμματισμένων συναντήσεων σε τακτά χρονικά διαστήματα ανάμεσα στους/στις προϊστάμενους/-ες του κάθε φορέα, έτσι ώστε να υπάρχει επικοινωνία και ανταλλαγή απόψεων για θέματα που προκύπτουν ή για δημιουργία οργανωμένων δραστηριοτήτων/ project.
- Υποστήριξη, συχνή επικοινωνία και συνεργασία των προϊστάμενων του παιδαγωγικού τμήματος του φορέα με τους προϊστάμενους/-ες των παιδικών σταθμών.

6.4. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Η συγκεκριμένη έρευνα διενεργήθηκε σε δύο δήμους, τον Δήμο Ιωαννιτών και τον Δήμο Αθηναίων. Παρότι φαινομενικά αποτελούν και οι δύο αστικά περιβάλλοντα, ο πρώτος περιέχει και περιοχές με λιγότερο πληθυσμό και βρίσκεται μακριά από την

πρωτεύουσα, ενώ ο δεύτερος αποτελεί τον κεντρικότερο και πολυπληθέστερο δήμο της Ελλάδας. Ο σκοπός λοιπόν ήταν να εντοπιστούν τυχόν διαφορές που οφείλονται στην κουλτούρα ή το κοινωνικό πλαίσιο της κάθε περιοχής. Προτείνεται λοιπόν να πραγματοποιηθούν έρευνες σε πιο εκτεταμένο γεωγραφικά δείγμα, ή σε δείγμα που θα αφορά και άλλους δήμους της Ελλάδας οι οποίοι συγκεντρώνουν διαφορετικά χαρακτηριστικά, όπως λόγου χάρη νησιωτικούς δήμους ή δήμους μικρότερους που βρίσκονται μακριά από τα μεγάλα αστικά κέντρα.

Επίσης θα είχε εξαιρετικό ενδιαφέρον να πραγματοποιηθεί παρόμοια έρευνα με την παρούσα που να αφορά στις απόψεις των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας και τις αντιλήψεις τους γύρω από την Παιδαγωγική Ηγεσία, αλλά και την εφαρμογή της στο πλαίσιο του παιδικού σταθμού, με σκοπό τη διαμόρφωση μιας πιο εμπειριστατωμένης εικόνας σχετικά με τα αποτελέσματα και τη διερεύνηση του θέματος σε βάθος.

Όπως αναφέρθηκε και στην αρχή του πονήματος, οι έρευνες σχετικά με την Παιδαγωγική Ηγεσία στην ελληνική βιβλιογραφία είναι ελάχιστες, επομένως κρίνεται σκόπιμο, ίσως και αναγκαίο, να μελετηθεί το συγκεκριμένο μοντέλο ηγεσίας και σε άλλα εκπαιδευτικά πλαίσια.

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

- Αθανασοπούλου Σ.-Ε., & Παπαδούρης Π. (2020). Διερεύνηση εφαρμογής της διοίκησης ολικής ποιότητας στην προσχολική εκπαίδευση: το παράδειγμα των βρεφονηπιακών και παιδικών σταθμών. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 13(1), 1-35.
- Βαφέα, Α., & Χουντουμάδη, Α. (2017). *Η γοργόνα με το παπιγιόν*. Αλεξάνδρεια.
- Βιτσιλάκη, Χ., & Ράπτης, Ν. (2007). *Ηγεσία και διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων - Η ταυτότητα του διευθυντή πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Γρηγορόπουλος, Η. Ν. (2019). Άνδρες παιδαγωγοί σε παιδικούς σταθμούς: Αντιλήψεις για το ρόλο και την απουσία τους. Μια ποιοτική προσέγγιση. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 16, 42-57.
- Γώτη, Ε., & Ντίνας, Κ. (2011). *Αναλυτικά προγράμματα γλωσσικής διδασκαλίας για την προσχολική εκπαίδευση: διαδρομή ενός αιώνα*. Πρακτικά 6ου Συνεδρίου Ιστορίας της Εκπαίδευσης. Πάτρα, 30/9 - 2/10/2011.
- Δημοτικό Βρεφοκομείο Αθηνών (2015). *Φιλοσοφία και όραμα*. Αθήνα.
- Ζαμπέτα, Ε. (2004). *Αγωγή και εκπαίδευση της πρώιμης παιδικής ηλικίας στην Ευρώπη*. Θεμέλιο.
- Θεοδωρίδης, Α., & Κυθραιώτης, Α. (2010). *Ο Διευθυντής και το εκπαιδευτικό έργο του σχολείου*. Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Νεοπροαχθέντων Διευθυντών. Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Νεοπροαχθέντων Διευθυντών Σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευσης Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010-2011.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2021). *Πρόγραμμα σπουδών για την προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα.
- Καλαμάτα, Α. (2020). *Η διοίκηση ολικής ποιότητας στην προσχολική αγωγή και ο ρόλος του Διευθυντή-Ηγέτη στο μετασχηματισμό των παιδικών σταθμών*. Διπλωματική Εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Καλογιάννη, Μ. (2021). *Ο ρόλος του διευθυντή προσχολικής μονάδας στη συνεργασία και στις σχέσεις μεταξύ παιδαγωγών-γονέων σε δημοτικούς παιδικούς σταθμούς της Δυτικής Αττικής*. Διπλωματική Εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Καραγκιόζη, Ν. (2021). *Σχέση παρακίνησης, ηγεσίας και αποτελεσματικής λειτουργίας οργανισμού στην πρώιμη παιδική εκπαίδευση*. Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κάτσικας, Χ., & Θεριανός Κ., (2004). *Ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης. Από την ίδρυση του ελληνικού κράτους μέχρι το 2004*. Σαββάλας.

- Κοπανιτσά, Α. (2021). *Ευρωπαϊκές πολιτικές και ελληνική πραγματικότητα στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης και φροντίδας. Ισότιμη πρόσβαση και μέριμνα για παιδιά ευάλωτων κοινωνικών ομάδων*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Κουτσοβάνου, Ε. (2012). *Η θεωρία του Piaget και παιδαγωγικές εφαρμογές στην προσχολική εκπαίδευση*. Παπαζήση.
- Κυπριανός, Π. (2007). *Παιδί, οικογένεια, κοινωνία. Ιστορία της προσχολικής αγωγής από τις απαρχές έως τις μέρες μας*. Gutenberg.
- Μαύρου, Χ. (2019). *Κριτήρια και παράγοντες διαμόρφωσης της προσφοράς βρεφικών και προνηπιακών τμημάτων σε δομές προσχολικής αγωγής*. Διπλωματική Εργασία. Διεθνές Πανεπιστήμιο της Ελλάδος.
- Μεγύρ, Κ., Μακαντάση, Φ., Τερζίδης, Α., Βουρδουμπά, Α.Α., Μπέρτου, Γ., Μπλέσιου, Γ., Καλλογιάννη, Ε. Τζανικιάν, Μ., Ζάγκας-Τσακίρης, Μ., Κουνάρη, Ο., Γερούλανου, Ε., & Συνανίδου, Ε. (2021). *Το νέο πλαίσιο για την προσχολική αγωγή των παιδιών 0-4 στην Ελλάδα*. Διανέοσις & Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Υποθέσεων.
- Μιχαλοπούλου, Αικ. (2018). *Προσχολική εκπαίδευση. Μεθοδολογικές προσεγγίσεις και αναλυτικά προγράμματα*. Πεδίο.
- Μπουραντάς, Δ. (2017). *Ηγεσία*. Παπαδόπουλος.
- Νικολαΐδης, Ηλ. (2017). *Γιατί η Ελλάδα πρέπει να επενδύσει στην προσχολική αγωγή*. Διανέοσις.
- Ντολιοπούλου, Ε. (2005). *Σύγχρονα προγράμματα για παιδιά προσχολικής ηλικίας*. Τυπωθήτω/Δαρδανός.
- Ξενίδης, Ι. (2007). *Ιστορική εξέλιξη του νηπιαγωγείου*. Ανακτήθηκε στις 29-2-2024. <https://www.eduportal.gr/istoria-nhp/>
- Παναγιωτοπούλου, Ε. (2019). *Η μετασχηματιστική ηγεσία ως μέσο βελτίωσης των παρεχόμενων υπηρεσιών στους δημοτικούς παιδικούς σταθμούς Παλαιού Φαλήρου και η συνεργασία με την τοπική αυτοδιοίκηση. Η περίπτωση του Δήμου Παλαιού Φαλήρου*. Μεταπτυχιακή Διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Παχιού, Μ. (2019). *Οι παιδικοί σταθμοί στο χθες και το σήμερα: Η εξέλιξή τους, η οργάνωση και η λειτουργία τους, τα καθήκοντα των παιδαγωγών*. Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Πότση, Α. (2022). Ο ρόλος της προσχολικής εκπαίδευσης, αγωγής και φροντίδας στην προστασία από την ευαλωτότητα στην παιδική φτώχεια. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 11(1), 315-327. <https://doi.org/10.12681/hjre.31602>.
- Προεδρικό Διάταγμα 79/2017. *Οργάνωση και λειτουργία νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολείων*. ΦΕΚ 109/Α/1-8-2017.
- Σμαραγδά-Τσιανζτή, Μ. (2002). *Εφαρμοσμένη παιδαγωγική στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας*. Gutenberg.
- Στελλάκης, Ν. (2015). Πρόσβαση και η ποιότητα της προσχολικής εκπαίδευσης και φροντίδας στην Ελλάδα. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 14, 78-99.
- Τζίτζη, Μ. (2018). *Δημοτικοί παιδικοί σταθμοί και κοινωνική πολιτική των ΟΤΑ*. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

Τογκούρη, Α. (2023). *Η νέα δημόσια διοίκηση στην προσχολική αγωγή και ο ρόλος του διευθυντή-ηγέτη στο μετασχηματισμό των παιδικών σταθμών: η περίπτωση των παιδικών σταθμών του δήμου Θεσσαλονίκης*. Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

<https://www.hellenicparliament.gr/Nomothetiko-Ergo/Psifisthenta-Nomoschedia>

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Aas, M. (2017). Leaders as learners: Developing new leadership practices. *Professional Development in Education*, 43(3), 439-453. <https://doi.org/10.1080/19415257.2016.1194878>.
- Abel, M. (2016). Why pedagogical leadership? . *McCormick Center for Early Childhood Leadership*. Retrieved 2023, November 25. <https://mccormickcenter.nl.edu/library/why-pedagogical-leadership/>.
- Ackerman, B. P., & Brown, E. D. (2006). Income poverty, poverty co-factors, and the adjustment of children in elementary school. *Advances in Child Development and Behavior*, 34, 91-129. [https://doi.org/10.1016/S0065-2407\(06\)80005-4](https://doi.org/10.1016/S0065-2407(06)80005-4).
- Ahmad, S., Ch, A. H., Batool, A., Sittar, K., & Malik, M. (2016). Play and cognitive development: Formal operational perspective of Piaget's theory. *Journal of Education and Practice*, 7(28), 72-79.
- Anderson, M. (2017). Transformational leadership in education: A review of existing literature. *International Social Science Review*, 93(1), 1-13.
- Andrews, M. (2009). Managing change and pedagogical leadership. In A. Robins & S. Callan (Eds.), *Managing early years settings. Supporting and leading teams* (pp. 45-64). Sage.
- Ärlestig, H., & Törnsten, 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>.
- Barnett, W. S., & Yarosz, D. J. (2007). Who goes to preschool and why does it matter?. *Preschool Policy Matters*, 7, 1-4.
- Bøe, M., & Hognestad, K. (2017). Directing and facilitating distributed pedagogical leadership: Best practices in early childhood education. *International Journal of Leadership in Education*, 20(2), 133-148. <https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1059488>.
- Bøe, M., Heikka, J., Kettukangas, T., & Hognestad, K. (2022). Pedagogical leadership in activities with children—A shadowing study of early childhood teachers in Norway and Finland. *Teaching and Teacher Education*, 117, 103787. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103787>.
- Bossert, S. T., Dwyer, D. C., Rowan, B., & Lee, G. V. (1982). The instructional management role of the principal. *Educational Administration Quarterly*, 18(3), 34-64. <https://doi.org/10.1177/0013161X82018003004>.

- Bryk, J., Supovitz, J., & Sirinides, P. May. H. (2010). How principals and peers influence teaching and learning. *Educational Administration Quarterly*, 46(1), 31-56. <https://doi.org/10.1177/1094670509353043>.
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research policy, teacher education and practice. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213. <https://doi.org/10.1177/016146810911100108>.
- Connolly, M., James, C., & Fertig, M. (2019). The difference between educational management and educational leadership and the importance of educational responsibility. *Educational Management Administration & Leadership*, 47(4), 504-519.
- Contreras, F. (2016). Servant and spiritual leadership theories: Are they two different notions?. *Journal of Human Values*, 22(3), 202-208. <https://doi.org/10.1177/0971685816650578>.
- Daniëls, E., Hondeghem, A., & Dochy, F. (2019). A review on leadership and leadership development in educational settings. *Educational Research Review*, 27, 110-125. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.02.003>.
- Day, C., Sammons, P., & Gorgen, K. (2020). *Successful school leadership*. Education Development Trust-University of Nottingham.
- 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 and Management*, 28(1), 5-25. <https://doi.org/10.1080/13632430701800045>.
- Dös, I., & Savas, A. C. (2015). Elementary school administrators and their roles in the context of effective schools. *Sage Open*, 5(1), 1-11. <http://dx.doi.org/10.1177/2158244014567400>.
- Finley, M. (2014). *An Exploration of the Relationship between Teachers' Perceptions of Principals' Instructional Leadership and Transformational Leadership Behaviors*. Dissertation. Retrieved 2023, November 22. <https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/etd/1091/>.
- Fischer, K. W. (2012). Starting well: Connecting research with practice in preschool learning. *Early Education & Development*, 23(1), 131-137. <https://doi.org/10.1080/10409289.2012.637877>.
- Fonsén, E., & Soukainen, U. (2020). Sustainable pedagogical leadership in Finnish early childhood education (ECE): An evaluation by ECE professionals. *Early Childhood Education Journal*, 48(2), 213-222. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00984-y>.
- Fonsén, E., & Ukkonen-Mikkola, T. (2019). Early childhood education teachers' professional development towards pedagogical leadership. *Educational Research*, 61(2), 181-196. <https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1600377>.
- Grice, C. (2019). Distributed pedagogical leadership for the implementation of mandated curriculum change. *Leading and Managing*, 25(1), 56-71.
- Grissom, J. A., & Loeb, S. (2011). Triangulating principal effectiveness: How perspectives of parents, teachers, and assistant principals identify the central

- importance of managerial skills. *American Educational Research Journal*, 48(5), 1091-1123. <https://doi.org/10.3102/0002831211402663> .
- Grissom, J. A., Loeb, S., & Master, B. (2013). Effective instructional time use for school leaders: Longitudinal evidence from observations of principals. *Educational Researcher*, 42(8), 433-444. <https://doi.org/10.3102/0013189X13510020> .
- Grobler, B. (2013). The school principal as instructional leader: A structural equation model. *Education as Change*, 17(sup1), S177-S199. <https://doi.org/10.1080/16823206.2014.866002>.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-352. <https://doi.org/10.1080/0305764032000122005>.
- 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://doi.org/10.1080/15700760500244793>.
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125-142. <https://doi.org/10.1108/09578231111116699>.
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1986). *Instructional leadership in effective schools*. ED309535.
- 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. <https://doi.org/10.1080/0924345980090203>.
- Hallinger, P., Bickman, L., & Davis, K. (1996). School context, principal leadership, and student reading achievement. *The Elementary School Journal*, 96(5), 527-549. <https://doi.org/10.1086/461843>.
- Hallinger, P., Heck, R. H., & Murphy, J. (2014). Teacher evaluation and school improvement: An analysis of the evidence. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 26, 5-28. <https://doi.org/10.1007/s11092-013-9179-5>.
- Harris, A. (2013). Distributed leadership: Friend or foe? *Educational Management Administration & Leadership*, 41(5), 545-554. <https://doi.org/10.1177/1741143213497635>.
- Harris, A., & DeFlaminis, J. (2016). Distributed leadership in practice: Evidence, misconceptions and possibilities. *Management in Education*, 30(4), 141-146. <https://doi.org/10.1177/0892020616656734>.
- Heck, R. H., & Hallinger, P. (2010). Testing a longitudinal model of distributed leadership effects on school improvement. *The Leadership Quarterly*, 21(5), 867-885. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2010.07.013>.
- Heck, R. H., & Hallinger, P. (2005). The study of educational leadership and management: Where does the field stand today? *Educational Management, Administration and Leadership*, 32(2): 229-244.
- Heikka, J. (2014). *Distributed pedagogical leadership in early childhood education*. Tampere University Press.
- Heikka, J. E., Kahila, S. K., & Suhonen, K. K. (2020). A study of pedagogical leadership plans in early childhood education settings in Finland. *South African*

- Journal of Childhood Education*, 10(1), 1-9.
<http://dx.doi.org/10.4102/sajce.v10i1.837>.
- Heikka, J., & Suhonen, K. (2019). Distributed pedagogical leadership functions in early childhood education settings in Finland. *Southeast Asia Early Childhood Journal*, 8(2), 43-56. <https://doi.org/10.37134/saecj.vol8.no2.4.2019>.
- 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. <https://doi.org/10.1080/13603124.2011.577909>.
- Heikka, J., Pitkäniemi, H., Kettukangas, T., & Hyttinen, T. (2021). Distributed pedagogical leadership and teacher leadership in early childhood education contexts. *International Journal of Leadership in Education*, 24(3), 333-348. <https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1623923>.
- Heikka, J., Waniganayake, M., & Hujala, E. (2013). Contextualizing distributed leadership within early childhood education: Current understandings, research evidence and future challenges. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(1), 30-44. <https://doi.org/10.1177/1741143212462700>.
- Hellström, L., & Hagquist, C. (2021). 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. <https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1623921>.
- Hitt, D. H., & Tucker, P. D. (2016). Systematic review of key leader practices found to influence student achievement: A unified framework. *Review of Educational Research*, 86(2), 531-569. <https://doi.org/10.3102/0034654315614911>.
- Hobbs, G. (2016). Explaining social class inequalities in educational achievement in the UK: quantifying the contribution of social class differences in school 'effectiveness'. *Oxford Review of Education*, 42(1), 16-35. <https://doi.org/10.1080/03054985.2015.1128889>.
- Hoy, W. K., & Clover, S. I. (1986). Elementary school climate: A revision of the OCDQ. *Educational Administration Quarterly*, 22(1), 93-110. <https://doi.org/10.1177/0013161X86022001007>.
- Jalapang, I., & Raman, A. (2020). Effect of instructional leadership, principal efficacy, teacher efficacy and school climate on students' academic achievements. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 9(3), 82-92.
- Kondakci, Y., & Sivri, H. (2014). Salient characteristics of high-performing Turkish elementary schools. *Journal of Educational Administration*, 52(2), 254-272. <https://doi.org/10.1108/JEA-12-2012-0136>.
- Krieg, S., Davis, K., & Smith, KA (2014). Exploring the dance of early childhood educational leadership. *Australasian Journal of Early Childhood*, 39(1), 73-80. <https://doi.org/10.1177/183693911403900110>.
- Kurland, H., Peretz, H., & Hertz-Lazarowitz, R. (2010). Leadership style and organizational learning: The mediate effect of school vision. *Journal of Educational administration*, 48(1), 7-30. <https://doi.org/10.1108/09578231011015395>.

- Land, D. (2002). Local school boards under review: Their role and effectiveness in relation to students' academic achievement. *Review of Educational Research*, 72(2), 229-278. <https://doi.org/10.3102/00346543072002229> .
- Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30(4), 498-518. <https://doi.org/10.1177/0013161X94030004006> .
- Leithwood, K. (2001). School leadership in the context of accountability policies. *International Journal of Leadership in Education*, 4(3), 217-235. <https://doi.org/10.1080/13603120110057082>.
- Leithwood, K. A. (1992). Transformational leadership: Where does it stand? *Education Digest*, 58, 17-17.
- Leithwood, K., & Duke, D. L. (1999). A century's quest to understand school leadership. In J. Murphy, & K. S. Louis (Eds.), *Handbook of research on educational administration: A Project of the American Educational Research Association* (pp. 45-72). Jossey-Bass Publishers.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (1999). Transformational school leadership effects: A replication. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(4), 451-479. <https://doi.org/10.1076/sesi.10.4.451.3495>.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). A review of transformational school leadership research 1996–2005. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 177-199. <https://doi.org/10.1080/15700760500244769>.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201-227. <https://doi.org/10.1080/09243450600565829>.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2008). Linking leadership to student learning: The contributions of leader efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 496-528. <https://doi.org/10.1177/0013161X08321501>.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42. <https://doi.org/10.1080/13632430701800060>.
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. Open University Press.
- 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, 1-11.
- 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. <https://doi.org/10.1080/13603124.2011.617839>.
- Male, T., & Palaiologou, I. (2015). Pedagogical leadership in the 21st century: Evidence from the field. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(2), 214-231. <https://doi.org/10.1177/1741143213494889>.

- Malone, B. G., & Caddell, T. A. (2000). A crisis in leadership: Where are tomorrow's principals?. *The Clearing House*, 73(3), 162-164. <https://doi.org/10.1080/00098650009600938>.
- Marks, H. M., & Printy, S. M. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370-397. <https://doi.org/10.1177/0013161X03253412>.
- Marsh, S. (2015). A model for leadership that improves learning: New insights for schools and scholars. *Leadership and Policy in Schools*, 14(1), 67-103. <https://doi.org/10.1080/15700763.2014.983132>.
- Mascall, B., Leithwood, K., Straus, T., & Sacks, R. (2008). The relationship between distributed leadership and teachers' academic optimism. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 214-228. <https://doi.org/10.1108/09578230810863271>.
- May, H., Huff, J., & Goldring, E. (2012). A longitudinal study of principals' activities and student performance. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(4), 417-439. <https://doi.org/10.1080/09243453.2012.678866>.
- Morgan, L. W. (2015). *The influence of school leadership practices on classroom management, school environment, and academic underperformance* (Unpublished doctoral dissertation). Walden University.
- Muijs, D. (2011). Leadership and organisational performance: from research to prescription? *International Journal of Educational Management*, 25(1), 45-60. <https://doi.org/10.1108/09513541111100116>.
- Muijs, D., Aubrey, C., Harris, A., & Briggs, M. (2004). How do they manage? A review of the research on leadership in early childhood. *Journal of Early Childhood Research*, 2(2), 157-169. <https://doi.org/10.1177/1476718X04042974>.
- Mulford, W., Silins, H., & Leithwood, K. (2004). *Educational leadership for organisational learning and improved student outcomes*. Kluwer Academic.
- Murphy, J., Elliott, S. N., Goldring, E., & Porter, A. C. (2007). Leadership for learning: A research-based model and taxonomy of behaviors. *School Leadership and Management*, 27(2), 179-201. <https://doi.org/10.1080/13632430701237420>.
- Murray, J., & Clark, RM (2013). Reframing leadership as a participative pedagogy: The working theories of early years professionals. *Early Years*, 33(3), 289-301. <https://doi.org/10.1080/09575146.2013.781135>.
- Nedelcu, A. (2013). Transformational approach to school leadership: Contribution to continued improvement of education. *Manager*, (17), 237-244.
- Northouse, P.G. (2013). *Leadership theory and practice*. Sage.
- 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/10.1177/1463949118819100>.
- Parylo, O., & Zepeda, S. J. (2014). Describing an 'effective' principal: Perceptions of the central office leaders. *School Leadership & Management*, 34(5), 518-537. <https://doi.org/10.1080/13632434.2014.928684>.

- Pashiardis, P. (1998). Researching the characteristics of effective primary school principals in Cyprus: a qualitative approach. *Educational Management & Administration*, 26(2), 117-130. <https://doi.org/10.1177/0263211X98262002>.
- Penlington, C., Kington, A., & Day, C. (2008). Leadership in improving schools: A qualitative perspective. *School Leadership and Management*, 28(1), 65-82. <https://doi.org/10.1080/13632430701800086>.
- Raines Evers, C. (2011). A Relational Study of Elementary Principals' Leadership Traits, Teacher Morale, and School Performance. ProQuest LLC.
- Rentzou, K., & Daglas, G. (2018). Are we ready for integrated ECEC Systems? Greek in-service early childhood educators level of preparation for implementing educare systems. *Global Education Review*, 5(2), 69-84.
- Robinson, V. M. (2008). Forging the links between distributed leadership and educational outcomes. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 241-256. <https://doi.org/10.1108/09578230810863299>.
- Robinson, V. M. (2010). From instructional leadership to leadership capabilities: Empirical findings and methodological challenges. *Leadership and Policy in Schools*, 9(1), 1-26. <https://doi.org/10.1080/15700760903026748>.
- Robinson, V. M., 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. <https://doi.org/10.1177/0013161X08321509>.
- Ross, J. A., & Gray, P. (2006). Transformational leadership and teacher commitment to organizational values: The mediating effects of collective teacher efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 179-199. <https://doi.org/10.1080/09243450600565795>.
- Şahenk, S. S. (2010). Characteristics of the headmasters, teachers and students in an effective school. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4298-4304. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.682>.
- Salo, P., Nylund, J., & Stjernström, E. (2015). On the practice architectures of instructional leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(4), 490-506. <https://doi.org/10.1177/1741143214523010>.
- Schein, E. H. (1996). Culture: The missing concept in organization studies. *Administrative Science Quarterly*, 41(2), 229-240. <https://doi.org/10.2307/2393715>.
- Schneider, A., & Burton, N. (2005). An idealtypic?—the characteristics of effective school principals as perceived by aspiring principals both from within education and those from an alternate career path. *Management in Education*, 19(2), 6-9. <https://doi.org/10.1177/08920206050190020201>.
- 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>.
- Sevkusic, S., Malinic, D., & Teodorovic, J. (2019). *Leadership in education initiative and trends in selected European countries*. Institute For Educational Research.

- Sheppard, B. (1996). Exploring the transformational nature of instructional leadership. *Alberta Journal of Educational Research*, XLII(4), 325-344.
- Silva, A. (2016). What is leadership?. *Journal of business studies quarterly*, 8(1), 1.
- Simkins, T. (2005). Leadership in education: 'What works' or 'what makes sense'?. *Educational Management Administration & Leadership*, 33(1), 9-26. <https://doi.org/10.1177/1741143205048168>.
- Southworth, G. (2002). Instructional leadership in schools: reflections and empirical evidence. *School Leadership and Management*, 22(1), 73-92. <https://doi.org/10.1080/13632430220143042>.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M., & Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher–student relationships. *Educational Psychology Review*, 23, 457-477. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9170-y>.
- Stronge, J. H., & Xu, X. (2021). *Qualities of effective principals*. ASCD.
- Summerfield, MR (2014). Leadership: A simple definition. *American Journal of Health-System Pharmacy*, 71 (3), 251-253. <https://doi.org/10.2146/ajhp130435>.
- Sun, J., & Leithwood, K. (2012). Transformational school leadership effects on student achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 11(4), 418-451. <https://doi.org/10.1080/15700763.2012.681001>.
- Törnsten, M. (2009). *Successful principal leadership: Prerequisites, Processes and Outcomes* (Doctoral Dissertation, Pedagogiska Institutien, Umeå universitet).
- Van der Werf, G. (1997). Differences in school and instruction characteristics between high-, average-, and low-effective schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 8(4), 430-448. <https://doi.org/10.1080/0924345970080403>.
- Vandenbroeck, M. (2004). *Με τη ματιά του Γέτι*. Νήσος.
- Von Glasersfeld, E. (1989). Cognition, construction of knowledge, and teaching. *Synthese*, 80, 121-140. <https://doi.org/10.1007/BF00869951>.
- Waniganayake, M., Heikka, J., & Halttunen, L. (2018). Enacting pedagogical leadership within small teams in early childhood settings in Finland: 147 Reflections on system-wide considerations. In S. Cheeseman & r. Walker (Eds.), *Pedagogies for leading practice* (pp. 147-164). Routledge.
- Witziers, B., Bosker, R. J., & Krüger, M. L. (2003). Educational leadership and student achievement: The elusive search for an association. *Educational administration quarterly*, 39(3), 398-425. <https://doi.org/10.1177/0013161X03253411>.
- Xanthacou, Y., Stavrou, N. A., & Babalis, T. (2013). Creativity - innovative thinking-tolerance in uncertainty: Views of undergraduate students in greek universities based on the faculty of their studies. *Creative Education*, 4(2), 143-148.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΠΡΟΙΣΤΑΜΕΝΟΥ,-ΗΣ

Εισαγωγή

Το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελεί μέρος της διπλωματικής μου εργασίας για το Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «**Διαχείριση Σχολικής Μονάδας και Δια Βίου Μάθηση**», με κατεύθυνση: «**Διαχείριση και Ανάπτυξη της Σχολικής Μονάδας Παιδαγωγικές Και Διοικητικές Πρακτικές**» του ΠΤΔΕ- ΕΚΠΑ.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθούν, μέσω της ποσοτικής έρευνας, οι αντιλήψεις των προϊστάμενων προσχολικής εκπαίδευσης σε σχέση με την έννοια και την εφαρμογή της παιδαγωγικής ηγεσίας στις μονάδες προσχολικής εκπαίδευσης.

Ορισμός της Παιδαγωγικής Ηγεσίας

Η παιδαγωγική ηγεσία συνδέεται όχι μόνο με τη μάθηση των παιδιών, αλλά και με την οικοδόμηση ικανοτήτων των παιδαγωγών της πρώιμης παιδικής ηλικίας, καθώς και με τις αξίες και τις πεποιθήσεις για την εκπαίδευση που διατηρεί η ευρύτερη κοινωνία. Σε περιβάλλοντα πρώιμης παιδικής ηλικίας, παιδαγωγική ηγεσία σημαίνει ότι αναδεικνύεται ο ρόλος των παιδαγωγικών συνομιλιών, εντός των αιθουσών της τάξης και όχι μόνο. Οι διευθυντές των δομών αυτών, είναι υπεύθυνοι για τη δημιουργία μιας κοινότητας που προάγει τη μάθηση και την επικοινωνία και στην οποία ενσωματώνονται οι φωνές των παιδαγωγών, των παιδιών, των οικογενειών και του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος (Heikka & Waniganayake, 2011).

Ερωτηματολόγιο Προϊστάμενου,-ης

1. Φύλο:

Άνδρας

Γυναίκα

2. Ηλικία:

>40 ετών	
40-49 ετών	
50-59 ετών	
60+ ετών	

3. Ποιο είναι το ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης που έχετε ολοκληρώσει;

- A. Βασικό πτυχίο
- B. Μεταπτυχιακό δίπλωμα
- Γ. Διδακτορικό δίπλωμα

4. Πόσα χρόνια εργάζεστε ως προϊστάμενος,-η σε παιδικό σταθμό;

1ο έτος	1-2 έτη	3-5 έτη	6-10 έτη	11-15 έτη	16-20 έτη	20+ έτη
---------	---------	---------	----------	-----------	-----------	---------

5. Πόσα χρόνια εργάζεστε ως προϊστάμενος,-η στο συγκεκριμένο παιδικό σταθμό;

1ο έτος	1-2 έτη	3-5 έτη	6-10 έτη	11-15 έτη	16-20 έτη	20+ έτη
---------	---------	---------	----------	-----------	-----------	---------

6. Πόσα έτη αντιστοιχούν στο σύνολο της εκπαιδευτικής σας προϋπηρεσίας;

>3 έτη	3-5 έτη	6-10 έτη	11-15 έτη	16-20 έτη	20+ έτη
--------	---------	----------	-----------	-----------	---------

7. Πόσοι παιδαγωγοί απασχολούνται στον παιδικό σταθμό στον οποίο εργάζεστε ως προϊστάμενος,-η;

8. Πόσα παιδιά φοιτούν στον παιδικό σταθμό στον οποίο εργάζεστε ως προϊστάμενος,-η;

9. Τύπος περιοχής στην οποία βρίσκεται ο παιδικός σταθμός:

Πόλη (>10.000 κάτοικοι)	
Κωμόπολη (2.000 - 10.000 κάτοικοι)	
Χωριό (>2.000 κάτοικοι)	

Α. ΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ

1. Παρακαλώ σημειώστε τον βαθμό στον οποίο, ως προϊστάμενος,-η δίνετε προτεραιότητα στις παρακάτω εργασίες:	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
1. Γνωριμία με τους μαθητές και αξιολόγηση αυτών (σε σχέση με το αναπτυξιακό επίπεδο και τις ανάγκες)					
2. Διάλογος και συνεργασία με τους/τις παιδαγωγούς (συζήτηση, σχεδιασμός δράσεων/δραστηριοτήτων)					
3. Επαγγελματική ανάπτυξη παιδαγωγών (διοργάνωση και συμμετοχή σε επιμορφώσεις, συζήτηση με τους/τις παιδαγωγούς για τις επιμορφωτικές τους ανάγκες)					
4. Υποστήριξη και ενίσχυση της αυτενέργειας των παιδαγωγών στην τάξη					
5. Επικοινωνία και συνεργασία με τον/την Προϊστάμενο,-η του Παιδαγωγικού Τμήματος του Δήμου					
6. Δημιουργία σαφούς, κοινά αποδεκτού σκοπού-οράματος για τον παιδικό σταθμό					
7. Επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ του παιδικού σταθμού και των γονέων των μαθητών					
8. Σύνδεση του παιδικού σταθμού με την ευρύτερη τοπική κοινωνία					
9. Παροχή ανατροφοδότησης σχετικά με τις δράσεις και τα παιδαγωγικά προγράμματα που υλοποιούνται					

2. Παρακαλώ σημειώστε τη συχνότητα με την οποία επικοινωνείτε με καθέναν από τους παρακάτω παράγοντες:	Ποτέ	Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Συχνά	Πολύ συχνά
1. Μαθητές					
2. Παιδαγωγούς					
3. Άλλες ειδικότητες που συνεργάζονται με τον παιδικό σταθμό (ψυχολόγος, ειδικός,-ή παιδαγωγός, παιδίατρος, κ.ά.)					
4. Γονείς					
5. Προϊστάμενο,-η Παιδαγωγικού Τμήματος του Δήμου					
6. Προϊστάμενους,-ες άλλων παιδικών σταθμών					
7. Εκπαιδευτικούς φορείς, ιδρύματα και κοινωνικές ομάδες (π.χ. Οργανισμός Πολιτισμού και Αθλητισμού του δήμου, ΚΑΠΗ, κ.ά.)					

Β. ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ ΑΝΑ ΤΟΜΕΑ

ΤΟΜΕΑΣ 1. ΜΑΘΗΤΕΣ

Παρακαλώ σημειώστε το βαθμό στον οποίο ο προϊστάμενος,-η οφείλει να:	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
1. Επενδύει στην ουσιαστική γνωριμία με τα παιδιά και τους συμπεριφέρεται με ευγένεια και σεβασμό					
2. Προωθεί κλίμα εμπιστοσύνης και ειλικρίνειας					
3. Επικοινωνεί τους κανόνες καλής συμπεριφοράς					
4. Επιβραβεύει τα παιδιά για την προσπάθεια και τα επιτεύγματά τους					
5. Ενδιαφέρεται ουσιαστικά για τα παιδιά που παρουσιάζουν δυσκολίες ή προβλήματα ως προς τη συμπεριφορά ή την ενσωμάτωση στην ομάδα					
6. Καλλιεργεί τις συνθήκες ώστε να αναπτύσσονται θετικές σχέσεις ανάμεσα στα παιδιά και στους/στις παιδαγωγούς					
7. Συμμετέχει στον προγραμματισμό και την οργάνωση των δράσεων με σκοπό την ανάπτυξη των παιδιών (πνευματική, συναισθηματική)					
8. Αφιερώνει χρόνο στην παρατήρηση/παρακολούθηση των παιδιών στο χώρο της τάξης					

ΤΟΜΕΑΣ 2. ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΙ

Παρακαλώ σημειώστε το βαθμό στον οποίο ο προϊστάμενος,-η οφείλει να:	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
1. Λειτουργεί υποστηρικτικά και ενθαρρυντικά απέναντι στους/στις παιδαγωγούς					
2. Μεριμνά ώστε να αξιοποιούνται οι γνώσεις των παιδαγωγών στις παιδαγωγικές δραστηριότητες					
3. Συμπεριλαμβάνει/αξιοποιεί τις γνώσεις των παιδαγωγών στο σχεδιασμό των δράσεων					
4. Μεριμνά για τη συστηματική ανάπτυξη της γνώσης των παιδαγωγών					
5. Ενθαρρύνει την αυτενέργεια και την ανάληψη ηγετικών ρόλων από τους/τις παιδαγωγούς					
6. Λαμβάνει υπ' όψη του/της τις απόψεις των παιδαγωγών σχετικά με λειτουργικά/εκπαιδευτικά θέματα					
7. Προωθεί το διάλογο και τη συνεργασία ανάμεσα στους/στις παιδαγωγούς του παιδικού σταθμού					
8. Επιβραβεύει την προσπάθεια και την πρωτοβουλία των παιδαγωγών					
9. Αξιολογεί από κοινού (ο ίδιος μαζί με την παιδαγωγική ομάδα) τα προγράμματα/τις δράσεις που έχουν υλοποιηθεί					

ΤΟΜΕΑΣ 3. ΣΧΟΛΕΙΟ

Παρακαλώ σημειώστε το βαθμό στον οποίο ο προϊστάμενος,-η οφείλει να:	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
1. Διαμορφώνει σαφές, κοινό σκοπό (όραμα) για τον παιδικό σταθμό					
2. Συμβάλλει στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος					
3. Δημιουργεί τις συνθήκες ώστε να στηρίζεται η ομαλή λειτουργία του σταθμού					
4. Προσβλέπει σε μία σχολική νοοτροπία ανοιχτή και υποστηρικτική					
5. Μεριμνά για την εύρεση πόρων για τον εξοπλισμό του σταθμού με τις κατάλληλες υλικοτεχνικές υποδομές/υλικά που προάγουν την παιδαγωγική ανάπτυξη των μαθητών					
6. Βοηθά στη σύνδεση του παιδικού σταθμού με το ευρύτερο περιβάλλον/τοπική κοινωνία (π.χ. συνεργασία με άλλες βαθμίδες εκπαίδευσης, με το κοινωνικό συσσίτιο, ΚΑΠΗ, κ.ά.)					
7. Φροντίζει για την ουσιαστική επικοινωνία και τη συνεργασία μεταξύ του παιδικού σταθμού και των γονέων					
8. Συνεργάζεται με τις Δημοτικές Αρχές Ο.Τ.Α και με τον/την Προϊστάμενο/-η του Παιδαγωγικού Τμήματος του δήμου (σχεδιασμός-ανατροφοδότηση)					

ΤΟΜΕΑΣ 4. ΗΓΕΣΙΑ

Παρακαλώ σημειώστε το βαθμό στον οποίο ως προϊστάμενος,-η:	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
1. Διαθέτετε αρκετές/ικανοποιητικές γνώσεις σχετικά με την παρούσα εργασία σας					
2. Επιθυμείτε/θέλετε να επιμορφωθείτε/αναπτυχθείτε επαγγελματικά					
3. Είστε έτοιμος/-η να αναλάβετε νέα καθήκοντα και προκλήσεις					
4. Εάν χρειαστεί, μπορείτε να αλλάξετε την προσέγγισή σας ως προς τον τρόπο εργασίας σας (π.χ. τροποποίηση ενός project, για το οποίο δεν υπάρχει μεγάλο ενδιαφέρον/συμμετοχή από τα παιδιά)					

**Γ. ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΣΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ**

Παρακαλώ σημειώστε στην αριστερή στήλη κατά πόσο πιστεύετε πως είναι σημαντικό να υπάρχει και στη δεξιά στήλη κατά πόσο πιστεύετε ότι συμβαίνει στα ελληνικά δεδομένα κάθε ένα από τα παρακάτω:										
Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
					1. Θέσπιση υποχρεωτικής εκπαίδευσης για την προετοιμασία νέων προϊστάμενων					
					2. Τακτική επιμόρφωση των προϊστάμενων και των παιδαγωγών, σύμφωνα με τις επιταγές της Παιδαγωγικής Επιστήμης					
					3. Θέσπιση κοινών παιδαγωγικών στόχων για όλους τους παιδικούς σταθμούς					
					4. Κατάλληλος σχεδιασμός που να υποστηρίζει το παιδαγωγικό έργο στον παιδικό σταθμό					
					5. Διοικητική και παιδαγωγική αυτονομία του κάθε παιδικού σταθμού (π.χ. πρόσληψη προσωπικού, επιλογή εκπαιδευτικού υλικού)					
					6. Επικοινωνία και προγραμματισμός συναντήσεων όλων των προϊστάμενων ανά δήμο σε τακτά χρονικά διαστήματα (ανταλλαγή απόψεων-συνεργασία)					
					7. Συνεργασία και επικοινωνία προϊστάμενων με τους/τις προϊστάμενους/-ες του Παιδαγωγικού Τμήματος του δήμου (ενημέρωση-ανατροφοδότηση)					
					8. Σταθερότητα και μονιμότητα του παιδαγωγικού προσωπικού					
					9. Συνεργασία των γονέων με τον παιδικό σταθμό (π.χ. επικοινωνία, συναντήσεις, συμμετοχή σε δράσεις)					
					10. Συμμετοχή της δημοτικής αρχής/τοπικής κοινότητας στα δρώμενα του σταθμού (π.χ. σε γιορτές, εκδηλώσεις, επισκέψεις, κ.ά.)					

Σας ευχαριστώ πολύ για τη συμμετοχή σας