

ΣΧΟΛΗ

ΔΗΜΟΣΙΑΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ

Κατεύθυνση: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ

**ΗΓΕΣΙΑ ΣΕ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ
ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΥΣ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΟΝ ΒΑΘΜΟ
ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΟΥ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΤΙΚΟΥ
ΜΟΝΤΕΛΟΥ ΗΓΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ Α/ΘΜΙΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

ΝΤΟΥΣΚΑ ΒΑΙΑ

ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ 2020



ΣΧΟΛΗ

ΔΗΜΟΣΙΑΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ

Κατεύθυνση: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ

**ΗΓΕΣΙΑ ΣΕ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ
ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΥΣ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΟΝ ΒΑΘΜΟ
ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΟΥ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΤΙΚΟΥ
ΜΟΝΤΕΛΟΥ ΗΓΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ Α/ΘΜΙΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

**Διατριβή η οποία υποβλήθηκε προς απόκτηση εξ
αποστάσεως μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στη Δημόσια
Διοίκηση στο Πανεπιστήμιο Νεάπολις**

ΝΤΟΥΣΚΑ ΒΑΙΑ

ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ 2020

Πνευματικά δικαιώματα

Copyright © Ντούσκα Βαΐα, 2020

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Η έγκριση της διατριβής από το Πανεπιστημίου Νεάπολις δεν υποδηλώνει
απαραιτήτως και αποδοχή των απόψεων της συγγραφέως εκ μέρους του
Πανεπιστημίου.

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

Η Ντούσκα Βαΐα γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Ηγεσία Και Ποιότητα Στους Εκπαιδευτικούς Οργανισμούς: Απόψεις Των Εκπαιδευτικών Για Τον Βαθμό Εφαρμογής Του Μετασχηματιστικού Μοντέλου Ηγεσίας Στις Σχολικές Μονάδες Της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης» αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει, έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η Δηλούσα

ΣΕΛΙΔΑ ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑΣ

Ονοματεπώνυμο Φοιτητή/Φοιτήτριας: Ντούσκα Βαΐα

Τίτλος Μεταπτυχιακής Διατριβής: Ηγεσία Σε Εκπαιδευτικούς Οργανισμούς: Απόψεις
Των Εκπαιδευτικών Για Τον Βαθμό Εφαρμογής Του Μετασχηματιστικού Μοντέλου
Ηγεσίας Στην Α/θμια Εκπαίδευση

Η παρούσα Μεταπτυχιακή Διατριβή εκπονήθηκε στο πλαίσιο των σπουδών για την
απόκτηση εξ αποστάσεως μεταπτυχιακού τίτλου στο Πανεπιστήμιο Νεάπολις και
εγκρίθηκε στις 26-2-2020 από τα μέλη της Εξεταστικής Επιτροπής.

Εξεταστική Επιτροπή:

Πρώτος επιβλέπων: Κριεμάδης Αθανάσιος,

Μέλος Εξεταστικής Επιτροπής: Παπαδή Διοτίμα,

Μέλος Εξεταστικής Επιτροπής: Ρέππα Αναστασία

Ευχαριστίες

Οφείλω ευγνωμοσύνη στον επιβλέποντα καθηγητή μου κύριο Κριεμάδη Αθανάσιο για την ευγενική και γεμάτη σεβασμό καθοδήγησή του, τις πολύτιμες επισημάνσεις και υποδείξεις του.

Θα αποτελούσε σοβαρή παράλειψη να μην ευχαριστήσω τον καθηγητή μου στο μάθημα *«Διοίκηση και Διαχείριση Σχολικής Μονάδας»* κύριο Ορφανό Πέτρο του οποίου η διδασκαλία αποτέλεσε για μένα πηγή έμπνευσης και ουσιαστικό κίνητρο για την επιλογή του συγκεκριμένου θέματος και την συγγραφή της εργασίας μου.

Θερμά επίσης ευχαριστώ τα μέλη της τριμελούς επιτροπής που με την υποστήριξη και τις επικοδομητικές υποδείξεις τους συνέλαβαν στην ποιοτική αναβάθμιση και την ολοκλήρωση της εργασίας μου.

«Το παρόν συγγραφικό πόνημα το αφιερώνω με πολύ συγκίνηση στον σεβάσμιο πατέρα μου»

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στόχος της παρούσας έρευνας αποτέλεσε η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τον βαθμό εφαρμογής του μετασχηματιστικού μοντέλου ηγεσίας στις σχολικές μονάδες που υπηρετούν. Το θέμα κρίνεται ιδιαίτερα επίκαιρο και σημαντικό, καθώς αποτελεί αναγκαία επιταγή της σύγχρονης εποχής, η προσαρμογή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος σε καλύτερες διοικητικές μεθόδους, οι οποίες θα έχουν ως αποτέλεσμα την αποδοτικότερη λειτουργία του. Στο πλαίσιο αυτό, λοιπόν, στην παρούσα έρευνα, αφού μελετήθηκε η υπάρχουσα βιβλιογραφία, πραγματοποιήθηκε ποσοτική έρευνα, με ερωτηματολόγιο, σε εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στο Νομό Αττικής. Πιο συγκεκριμένα, για τη διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο του Ken Leithwood, το οποίο συμπληρώθηκε ηλεκτρονικά από 143 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Για την εξαγωγή των αποτελεσμάτων, τα δεδομένα της έρευνας μελετήθηκαν με το στατιστικό πακέτο SPSS V23 και το Excel 2016.

Από την έρευνα, λοιπόν, προέκυψαν αποτελέσματα σχετικά με τις αντιλήψεις και τις απόψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τον ρόλο του διευθυντή και τη μετασχηματιστική ηγεσία. Πιο αναλυτικά, πολλοί εκπαιδευτικοί επεσήμαναν ότι στις σχολικές τους μονάδες αξιοποιούνται κάποια χαρακτηριστικά μετασχηματιστικής ηγεσίας, με ευθύνη του διευθυντή, ωστόσο, θα επιθυμούσαν να γίνουν ακόμη περισσότερες ενέργειες, ώστε να αλλάξει η σχολική κουλτούρα και οι υπηρεσίες του σχολείου να γίνουν περισσότερο αποδοτικές. Αναφέρθηκε, μεταξύ άλλων, η επιθυμία τους για μεγαλύτερη συμμετοχή στη διοίκηση και βοήθεια από μέρους των διευθυντών στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών.

Λέξεις – κλειδιά : Σχολική διοίκηση, Μετασχηματιστική ηγεσία, Σχολική κουλτούρα, Διοίκηση Ολικής Ποιότητας, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

ABSTRACT

The purpose of this study was to investigate the views of Primary Education teachers on the extent to which the transformational leadership model is being applied to the school units they serve. The issue is particularly timely and important, as it is imperative in the modern era to adapt the Greek education system to more efficient administrative methods, which will result in its efficient operation. In this context, therefore, in the present study, after studying the existing literature, a quantitative research was carried out, with a questionnaire, on teachers serving primary schools in the department of Attica. Specifically, Ken Leithwood's questionnaire was used for conducting the survey, which was completed electronically by 143 primary education teachers. To extract the results, the survey data were studied with SPSS V23 and Excel 2016 statistical package.

The research, therefore, yielded results on teachers' perceptions and perceptions of the role of the director and transformational leadership. More specifically, many teachers pointed out that some transformational leadership traits are being utilized in their school units, but under the responsibility of the principal, however, they would like to see more work done to change the school culture and school services to be even more efficient. Inter alia, the desire for greater involvement in management and assistance from principals in the professional development of teachers was mentioned.

Keywords: School Administration, Transformational Leadership, School Culture, Total Quality Management, Primary Education

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες	vi
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	vii
ABSTRACT.....	viii
Κατάλογος Εικόνων.....	xi
Κατάλογος Πινάκων	xii
Κατάλογος Διαγραμμάτων.....	xiii
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	14
ΜΕΡΟΣ Α΄. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ	19
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο: ΗΓΕΣΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	20
1.1 Έννοια της εκπαιδευτικής ηγεσίας	20
1.2 Διαφορά ηγεσίας και διοίκησης.....	22
1.3 Θεωρίες και τύποι σχολικής ηγεσίας	25
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο: Η ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΣΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΥΣ	31
2.1 Εννοιολογική προσέγγιση της ποιότητας - αποτελεσματικότητας.....	31
2.2 Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας	33
2.3 Η ΔΟΠ στην εκπαίδευση	36
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο: Η ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	39
3.1 Η έννοια του μετασχηματιστικού μοντέλου	39
3.2 Το μετασχηματιστικό μοντέλο ηγεσίας στην εκπαίδευση	41
3.3 Το σχολείο ως «μανθάνουσα» κοινότητα	44
ΜΕΡΟΣ Β. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ	48
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΈΡΕΥΝΑΣ	49
4.1 Ερευνητικό εργαλείο.....	49
4.2 Δείγμα	52
4.3 Χαρακτηριστικά του δείγματος	52

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ	55
5.1. Η σπουδαιότητα των χαρακτηριστικών της μετασχηματιστικής ηγεσίας για τη διεύθυνση του σχολείου.....	55
5.1. Αναγνώριση των χαρακτηριστικών της μετασχηματιστικής ηγεσίας στους διευθυντές των σχολείων από τους εκπαιδευτικούς	57
5.3 Η επιρροή των προσωπικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών απέναντι στις απόψεις τους για το μετασχηματιστικό μοντέλο ηγεσίας	64
5.4. Εξέταση συσχετίσεων.....	64
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6ο: ΣΥΖΗΤΗΣΗ	66
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7ο: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	71
ΕΠΙΛΟΓΟΣ.....	74
Βιβλιογραφία	76
Ελληνόγλωσση.....	76
Ξενόγλωσση.....	78
Παράρτημα Ι.....	82
Παράρτημα ΙΙ.....	78

Κατάλογος Εικόνων

Εικόνα 1. Το μοντέλο ηγεσίας των Schmidt - Tannenbaum (Πηγή :Καμπουρίδης, 2002)	26
Εικόνα 2. Το Διοικητικό πλέγμα των Blake και Mouton (Πηγή :Αθανασούλα - Ρέππα, 2008)	26

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1.....	51
Πίνακας 2.....	53
Πίνακας 3.....	55
Πίνακας 4.....	58
Πίνακας 5.....	60
Πίνακας 6.....	61
Πίνακας 7.....	65

Κατάλογος Διαγραμμάτων

Διάγραμμα 1. Κυκλικά διαγράμματα των δημογραφικών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων στην έρευνα.....	54
Διάγραμμα 2. Μέσες βαθμολογίες της επιθυμητής κατηγορίας σε φθίνουσα διάταξη	57
Διάγραμμα 3. Μέσες βαθμολογίες της τρέχουσας κατηγορίας σε φθίνουσα διάταξη.	59
Διάγραμμα 4. Διαφορές των μέσων τιμών μεταξύ της Επιθυμητής και Τρέχουσας κατηγορίας σε φθίνουσα διάταξη.	61
Διάγραμμα 5. Ομαδοποιημένο ραβδόγραμμα των συνολικών μέσων βαθμολογιών.	62
Διάγραμμα 6. Θηκογράμματα των συνολικών μέσων βαθμολογιών.	63
Διάγραμμα 7. Ραβδόγραμμα των συνολικών μέσων βαθμολογιών σε φθίνουσα διάταξη.	64

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στη σύγχρονη εποχή, η οποία εξελίσσεται με ραγδαίους ρυθμούς, επικρατεί συχνά ο προβληματισμός αν ο άνθρωπος μπορεί να ανταποκριθεί στις αυξανόμενες απαιτήσεις. Ένας τομέας, στον οποίο απαιτούνται δραστικές μεταρρυθμίσεις είναι ο εκπαιδευτικός, καθώς η εκπαίδευση προετοιμάζει τους νέους για να ανταπεξέλθουν στις επαγγελματικές και κοινωνικές προκλήσεις της νέας εποχής. Υπάρχουν πολλά ζητήματα τα οποία απασχολούν τους αρμόδιους εκπαιδευτικούς φορείς και τα οποία θα προωθήσουν την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης, όπως η κατάρτιση των εκπαιδευτικών, η χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση και διοικητικές μεταρρυθμίσεις (OECD, 2011).

Πιο συγκεκριμένα, η σχολική ηγεσία και διοίκηση αποτελούν ένα αντικείμενο απασχόλησης για πολλούς ερευνητές, καθώς, σε κάθε περίπτωση, η διοίκηση ενός οργανισμού, φέρει την ευθύνη της αποδοτικής λειτουργίας του. Έτσι, λοιπόν, όταν η διοίκηση ενός εκπαιδευτικού οργανισμού είναι φορέας μεταρρυθμίσεων και αλλαγών, αναμένονται και η αντίστοιχη βελτίωση της σχολικής κουλτούρας και της αποδοτικότητας του σχολικού οργανισμού (Τσιαχρή & Μωυσόγλου, 2018).

Είναι γεγονός πως σύμφωνα με όσα ορίζει το διοικητικό πλαίσιο της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης χαρακτηρίζεται από ένα συγκεντρωτικό διοικητικό σύστημα. Η ηγεσία του εκπαιδευτικού συστήματος αποφασίζει την εκπαιδευτική πορεία των σχολικών μονάδων, νομοθετεί και στη συνέχεια ενημερώνει τις σχολικές μονάδες για τις λειτουργικές και διοικητικές υποχρεώσεις τους. Υπεύθυνος για την εφαρμογή των νόμων σε ένα σχολείο είναι ο διευθυντής, ο οποίος θεωρείται ο προϊστάμενος εκπαιδευτικός, που ιεραρχικά έχει τον ρόλο του οργανωτή και διεκπεραιωτή των οδηγιών της κεντρικής διοίκησης (Θεοφιλίδης, 2012). Στο πλαίσιο αυτό, λοιπόν, η σχολική μονάδα φαίνεται να οργανώνεται γραφειοκρατικά, μέσα σε ένα στενό πλαίσιο κανόνων και κανονισμών, καθώς η λειτουργία της βασίζεται σε προγραμματισμένες και τυποποιημένες δραστηριότητες (Λάζου – Μπαλτά & Παπαροϊδάμη, 2017).

Σύμφωνα με τις επιταγές της Ευρωπαϊκής Ένωσης και του ΟΟΣΑ, τα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών θα πρέπει να προσαρμόσουν τις υπηρεσίες τους στις ανάγκες της κοινωνίας. Βασικότερη μεταρρύθμιση που θα συμβάλλει προς αυτή την κατεύθυνση είναι η αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος, στοιχείο που αρχικά θα πρέπει να υλοποιηθεί στο διοικητικό πλαίσιο λειτουργίας των σχολικών μονάδων. Στόχος, λοιπόν, είναι να ξεπεραστούν οι δύσκαμπτες γραφειοκρατικές διαδικασίες και να τεθούν στόχοι και όραμα από τις διοικήσεις

των σχολικών μονάδων, να προωθηθεί η συνεργασία και η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, ώστε να επέλθει βελτίωση της αποδοτικότητας των εκπαιδευτικών οργανισμών (Παπαϊωάννου και συν, 2013).

Στο πλαίσιο της διερεύνησης των αλλαγών που θα πρέπει να επέλθουν στη διοίκηση των σχολικών μονάδων έχουν διατυπωθεί ποικίλα μοντέλα, εκ των οποίων ξεχωρίζει το μετασχηματιστικό μοντέλο ηγεσίας. Σύμφωνα με το μετασχηματιστικό μοντέλο, προωθείται μέσα σε ένα πλαίσιο αμοιβαίου σεβασμού η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και η συνευθύνη από όλους τους εμπλεκόμενους φορείς, με απώτερο στόχο τα καλύτερα αποτελέσματα στη λειτουργία του σχολείου. Στο πλαίσιο αυτό, λοιπόν, οι διοικούντες της σχολικής μονάδας λαμβάνουν υπόψη τους την ψυχολογία, τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά μαθητών και εκπαιδευτικών, ώστε να δημιουργήσουν ένα καλό και αποδοτικό κλίμα, εντός του οποίου θα είναι δυνατό να εφαρμοστούν καινοτόμες και σύγχρονες μέθοδοι διδασκαλίας (Leithwood, 1999).

Αντικείμενο της έρευνας αποτελεί η διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την εφαρμογή του μετασχηματιστικού μοντέλου και τα θετικά που παρατηρούνται στη λειτουργία των σχολείων. Το συγκεκριμένο θέμα επιλέχθηκε λόγω της σημαντικότητας του, καθώς και του επίκαιρου χαρακτήρα του. Όπως ήδη αναφέρθηκε, η μετασχηματιστική ηγεσία είναι ένα μοντέλο διοίκησης, το οποίο μελετάται τα τελευταία χρόνια και εξετάζονται τα οφέλη που μπορεί να προσφέρει στην εκπαιδευτική διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα, οι προσδοκίες που έχουν δημιουργηθεί από την εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας είναι πολλές και αφορούν την κατανόηση και την επίλυση των προβλημάτων και των παθογενειών που χαρακτηρίζουν τη λειτουργία των σχολικών μονάδων (Γκόλια, 2014).

Παράλληλα, προκειμένου να λειτουργήσει ορθά ένα σχολείο και να αναπτυχθεί σχολική κουλτούρα που θα δημιουργήσει θετικό κλίμα απέναντι στη μάθηση και στη συμπεριφορά των μαθητών, θα πρέπει, κατά κύριο λόγο, να δοθεί βάρος στη διοίκηση, δηλαδή στη σχολική ηγεσία. Το πρόσωπο, το οποίο έχει τον βασικό διοικητικό ρόλο στο σχολείο είναι ο διευθυντής. Ο διευθυντής αποτελεί τον ηγέτη που διαμορφώνει, εντός των επιτρεπτών πλαισίων, τη διοίκηση της εκάστοτε σχολικής μονάδας. Οι αρμοδιότητες και οι ευθύνες του διευθυντή είναι πολλές και για αυτό τον λόγο θεωρείται μια δύσκολη θέση, η οποία απαιτεί ποικίλες δεξιότητες και αρετές. Το άτομο που ηγείται, ο ηγέτης ενός οργανισμού, είναι συνήθως, αυτός που πρέπει να λάβει όλες τις απαραίτητες διοικητικές αποφάσεις για το μέλλον του οργανισμού, είναι δηλαδή, το πρόσωπο που ασκεί τη διοίκηση. Δεν θα ήταν εφικτή η επίτευξη του μέγιστου

δυνατού προσδοκώμενου αποτελέσματος από την πλευρά του οργανισμού, αν ηγεσία και διοίκηση στερούνταν οράματος, έμπνευσης αλλά και ικανοτήτων ή αναλώνονταν απλά και μόνο στην εξάντληση μιας αυστηρής, συγκεκριμένης και «περιορισμένης» άσκησης εξουσίας.

Η σπουδαιότητα, λοιπόν, του ζητήματος επιτάσσει την περαιτέρω διερεύνηση, έτσι ώστε να καταγραφούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τον τρόπο με τον οποίο εφαρμόζονται οι αλλαγές στην εκπαίδευση τα τελευταία χρόνια. Εξάλλου, οι εκπαιδευτικοί είναι οι άμεσα ενδιαφερόμενοι, που βιώνουν την εκπαιδευτική καθημερινότητα και γνωρίζουν τα ποικίλα προβλήματα και τις αδυναμίες του συστήματος. Επίσης, καθημερινή είναι και η επαφή τους με τη διοίκηση, στοχεύοντας στην επίλυση των προβλημάτων που προκύπτουν στη σχολική μονάδα. Ως εκ τούτου, μέσω της καταγραφής των απόψεών τους για τη μετασχηματιστική ηγεσία, θα καταστεί δυνατή η εξαγωγή συμπερασμάτων για τα οφέλη στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ παράλληλα θα κατατεθούν επιπλέον προτάσεις για τη βελτίωση του ήδη υπάρχοντος συστήματος.

Παράλληλα, για την επιλογή του θέματος, διαδραμάτισε σημαντικό ρόλο το γεγονός ότι στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, σχετικά πρόσφατα εφαρμόστηκε η μετασχηματιστική ηγεσία. Ναι μεν, το θεωρητικό υπόβαθρο είναι υπαρκτό, οι εμπειρικές προσεγγίσεις όμως, δεν είναι πολλές. Έτσι, λοιπόν, πρέπει να διερευνηθεί η εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην εκπαίδευση, ώστε να διαπιστωθούν τα οφέλη και ο βαθμός συμβολής της στην αντιμετώπιση των παθογενειών του γραφειοκρατικού εκπαιδευτικού συστήματος

Σκοπός, λοιπόν, της έρευνας είναι να διερευνηθούν τα μοντέλα της εκπαιδευτικής ηγεσίας και ο τρόπος που το συγκεκριμένο διοικητικό μοντέλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας θα οδηγήσει στην επίλυση των προβλημάτων και των παθογενειών του σχολικού περιβάλλοντος, καθώς και στη βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Οι επιμέρους στόχοι της έρευνας αφορούν την προσέγγιση της έννοιας της σχολικής ηγεσίας, ώστε εν συνεχεία να διερευνηθούν και να αξιολογηθούν τα στοιχεία της μετασχηματιστικής ηγεσίας και ο τρόπος με τον οποίο θα μπορούσαν να επιφέρουν θετικά αποτελέσματα στη λειτουργία των σχολικών μονάδων.

Πιο συγκεκριμένα, μέσω της έρευνας θα εξεταστούν οι απόψεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον τρόπο που η μετασχηματιστική ηγεσία μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, στην ανάπτυξη συνεργατικού κλίματος και στην επίλυση παθογενειών που ταλανίζουν τις σχολικές μονάδες. Επίσης, θα διερευνηθεί η αντιληπτικότητα των εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα της ηγεσίας, δίνοντας έμφαση στην αποσαφήνιση των χαρακτηριστικών της μετασχηματιστικής ηγεσίας, τα οποία θα συμβάλλουν

στη διαχείριση του εκπαιδευτικού υλικού με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, ώστε να επιτευχθούν τα βέλτιστα εκπαιδευτικά αποτελέσματα.

Όπως αναφέρθηκε, το σύγχρονο σχολείο βρίσκεται ενώπιον σημαντικών προκλήσεων και εκπαιδευτικών αλλαγών που θα καθορίσουν την αποδοτικότητά του κατά τα επόμενα χρόνια. Η εκπαιδευτική κοινότητα απασχολείται και προβληματίζεται σχετικά με τον τρόπο που οι απαιτούμενες αλλαγές θα εισαχθούν στην εκπαιδευτική πράξη, καθώς αυτό θα πρέπει να γίνει με σεβασμό στην προσωπικότητα των εκπαιδευτικών, καθώς και στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών. Επίσης, όπως ήδη αναφέρθηκε, η μελέτη των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τις αλλαγές που έχουν επέλθει από το μετασχηματιστικό μοντέλο ηγεσίας αποτελεί τον σκοπό της έρευνας.

Η διερεύνηση του παραπάνω σκοπού θα γίνει, απαντώντας στα εξής βασικά ερευνητικά ερωτήματα:

- 1) Κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί των σχολείων αναγνωρίζουν χαρακτηριστικά μετασχηματιστικής ηγεσίας στους διευθυντές των σχολείων τους;
- 2) Σε ποιο βαθμό τα χαρακτηριστικά της μετασχηματιστικής ηγεσίας θεωρούνται σημαντικά για τη διεύθυνση του σχολείου;
- 3) Κατά πόσο τα προσωπικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών του δείγματος επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά τη στάση τους στο μοντέλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας;

Αναλυτικότερα, παρουσιάζονται στο **πρώτο κεφάλαιο** οι βασικές έννοιες της εκπαιδευτικής ηγεσίας, ενώ παράλληλα διακρίνεται η έννοια της ηγεσίας από τη διοίκηση. Επίσης, γίνεται μια επιγραμματική αναφορά στους βασικότερους τύπους της σχολικής ηγεσίας.

Στο **δεύτερο κεφάλαιο** αναλύεται η έννοια της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας γενικότερα, αλλά και στην εκπαίδευση ειδικότερα, κάνοντας παράλληλα μια επιγραμματική αναφορά στα προτεινόμενα Συστήματα Διαχείρισης της Ποιότητας που μπορούν να αξιοποιηθούν από τις σχολικές μονάδες, προκειμένου να αναβαθμίσουν την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών τους.

Εν συνεχεία, στο **τρίτο κεφάλαιο**, η έρευνα επικεντρώνεται στη μετασχηματιστική ηγεσία και καθορίζονται η έννοια και ο τρόπος με τον οποίο εφαρμόζεται το μετασχηματιστικό μοντέλο στην εκπαίδευση και εξετάζεται το σχολείο ως μανθάνουσα κοινότητα.

Στο **τέταρτο κεφάλαιο** της έρευνας ακολουθεί η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων, όπως προέκυψαν από το ερωτηματολόγιο που συμπληρώθηκε από εκπαιδευτικούς, ενώ στο **πέμπτο κεφάλαιο** αναφέρονται τα συμπεράσματα, σε συνδυασμό με τα αρχικά ερευνητικά ερωτήματα και τα αποτελέσματα άλλων ερευνών. Τέλος, στο **έκτο** και τελευταίο κεφάλαιο, παρουσιάζονται τα γενικά συμπεράσματα που μπορούν να συναχθούν από την έρευνα, καθώς και οι προτάσεις για μελλοντικές έρευνες επί του θέματος.

ΜΕΡΟΣ Α΄. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο : ΗΓΕΣΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

1.1 Έννοια της εκπαιδευτικής ηγεσίας

Από τα μέσα του 20^{ου} αιώνα, σε πολλά σχολεία της Αμερικής υιοθετήθηκαν κάποιες βασικές αρχές διοίκησης από το χώρο των επιχειρήσεων. Έτσι, ο τρόπος διοίκησης των σχολικών μονάδων άλλαξε και επηρεάστηκε από ποικίλες θεωρίες διοίκησης. Ως αποτέλεσμα πολλών ερευνών που διεξήχθησαν τις τελευταίες δεκαετίες, προέκυψε ότι οι διαφορετικές τακτικές που ακολουθούνται από την ηγεσία των εκπαιδευτικών οργανισμών, οδηγεί στη βελτίωση της αποδοτικότητας τους. Ωστόσο, παρατηρείται μεγάλη ασυμφωνία αναφορικά με την ορισμό της εκπαιδευτικής ηγεσίας, καθώς παρουσιάζονται ποικίλες θεωρίες. Κοινό στοιχείο των περισσότερων εννοιολογήσεων αποτελεί η ξεκάθαρη σχέση της ηγεσίας με τις αξίες και το όραμα του ηγέτη ως διαδικασία επιρροής των υφισταμένων του (Κριεμάδης & Θωμοπούλου, 2012). Υπάρχουν αρκετοί ορισμοί που έχουν καταταθεί για την ηγεσία, κάποιοι εκ των σημαντικότερων θα παρουσιαστούν στη συνέχεια.

Οι Ogawa & Bossert αποδίδουν την έννοια της ηγεσίας, δίνοντας ιδιαίτερη σημασία στην επιρροή που ασκεί ένας ηγέτης σε έναν οργανισμό (όπως αναφέρεται στους Bush & Glover, 2003). Στο ίδιο πλαίσιο κινείται και η θεωρία του Cuban και των συνεργατών του, οι οποίοι επισημαίνουν ότι ένας ηγέτης, επηρεάζει και κινητοποιεί τη δραστηριοποίηση των υφισταμένων του, προκειμένου να επιτευχθούν οι επιδιωκόμενοι στόχοι. Παρόμοια αναφορά κάνει και ο Fidler, ο οποίος τονίζει ότι στην ηγεσία, οι εργαζόμενοι θα πρέπει να επηρεάζονται θετικά, ώστε να συμβάλλουν στην επίτευξη των στόχων (όπως αναφέρεται στους Bush & Glover, 2003).

Συνδέοντας την έννοια της ηγεσίας με την εκπαίδευση, γίνεται σαφές ότι η ηγεσία με τις αξίες που τη διαπνέουν είναι αναγκαία προϋπόθεση για τη λειτουργία της σχολικής κοινότητας. Όταν σε ένα σχολείο, ο σχολικός διευθυντής λειτουργεί με πνεύμα ηγεσίας προωθεί την ενοποίηση όλων των μελών της σχολικής κοινότητας υπό τις ίδιες αξίες και τα ίδια ιδανικά, σύμφωνα με τον Wasseberg, ενώ, βάσει των Greenfield & Ribbins, για την αποδοτική ηγεσία, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει ο χαρακτήρας των ηγετών, ο οποίος συνδέεται με τις αξίες, τις αντιλήψεις τους, καθώς και τις συναισθηματικές και ηθικές τους ικανότητες (όπως αναφέρεται στους Bush & Glover, 2003).

Μελετώντας τη σχέση του οράματος με την εκπαιδευτική ηγεσία, οι Beare, Caldwell & Millikan (όπως αναφέρεται στους Bush & Glover, 2003) διαπίστωσαν ότι προκειμένου να είναι

αποτελεσματικός ο ηγέτης οφείλει να έχει όραμα και προσδοκίες για τη μελλοντική πορεία του σχολείου, και αυτές τις προσδοκίες να καταφέρει να τις ενστερνιστούν και οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας, ώστε από κοινού, να επιτύχουν την αποδοτική λειτουργία της εκπαιδευτικής κοινότητας. Τελικά, οι Bush & Glover (2003), λαμβάνοντας υπόψη τους, τις δοθείσες εννοιολογικές αποδόσεις της ηγεσίας, διατύπωσαν τη θεωρία ότι η ηγεσία αποτελεί μια διαδικασία επιρροής, η οποία οδηγεί στην επίτευξη των επιθυμητών στόχων. Παράλληλα, επισημαίνουν ότι ένας ηγέτης θα πρέπει να διαπνέεται από προσωπικές και επαγγελματικές αξίες, προκειμένου να αναπτύξουν ένα όραμα, στο οποίο θα εμπλέξουν όλους τους φορείς της εκπαίδευσης, με τέτοιον τρόπο, ώστε όλοι να εργάζονται συνειδητά για την επίτευξη αυτού του κοινού οράματος.

Σύμφωνα με τους Leithwood & Reihl (2003), η ηγεσία κινητοποιεί και συνεργάζεται για να επιτευχθούν οι επιδιωκόμενοι στόχοι. Στο πλαίσιο αυτού του ορισμού, οι δύο ερευνητές έχουν περιπλέξει τις έννοιες της κατεύθυνσης και της επιρροής. Πιο συγκεκριμένα, λοιπόν, επισημαίνουν ότι οι ηγέτες, σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς μιας σχολικής μονάδας, αναπτύσσουν μια κοινή αίσθηση του σκοπού και της κατεύθυνσης. Επίσης, μέσω της ηγεσίας δημιουργούνται οι κατάλληλες προϋποθέσεις, ώστε να καταστεί αποτελεσματική η λειτουργία των εκπαιδευτικών συγκεκριμένα και της σχολικής μονάδας γενικότερα. Παράλληλα, η ηγεσία δεν περιορίζεται στις ενέργειες που θα υλοποιήσει ένα άτομο, αλλά, εφόσον πρόκειται για μια διαδικασία ενεργειών, περιπλέκει πολλά και διαφορετικά άτομα, το καθένα από τα οποία θα πρέπει να φέρει εις πέρας τον ρόλο που έχει αναλάβει, ώστε να επέλθει το επιθυμητό αποτέλεσμα.

Στην ελληνική βιβλιογραφία, κατατίθεται η άποψη ότι η εκπαιδευτική ηγεσία δεν έχει το νόημα της στείρας εφαρμογής κανόνων λειτουργίας, αλλά την ενεργοποίηση και την εμπλοκή όλων των εκπαιδευτικών φορέων στη διαδικασία επίτευξης των εκπαιδευτικών στόχων. Ένας ηγέτης, λοιπόν, θα πρέπει να δημιουργήσει το κατάλληλο συνεργατικό και συναινετικό κλίμα, λαμβάνοντας υπόψη του όλους τους διαθέσιμους πόρους μιας σχολικής μονάδας, από το ανθρώπινο δυναμικό μέχρι και τον υλικοτεχνικό εξοπλισμό. Σε αυτό το πλαίσιο, μπορεί να οραματιστεί, να σχεδιάσει και να προγραμματίσει ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, μέσω του οποίου οι μαθητές θα επιτύχουν την επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί εξ αρχής (Κατσαρός, 2008).

Παράλληλα, όπως τονίζει ο Μπάκας (2016), ένας σχολικός διευθυντής είναι ένας ηγέτης, ο οποίος έχει διοριστεί σε μία διοικητική θέση για να φέρει εις πέρας τις υπηρεσιακές απαιτήσεις. Ωστόσο, από τη θέση του θα πρέπει να εκπληρώνει τις προσδοκίες μαθητών, εκπαιδευτικών και

γονέων, συνεπώς σε ένα τέτοιο πλαίσιο θα πρέπει να οργανώνει τη διοικητική λειτουργία της σχολικής μονάδας. Το έργο που έχει να επιτελέσει ο σχολικός διευθυντής – ηγέτης δεν είναι εύκολο, και η επιτυχία απαιτεί διοικητικές γνώσεις, καθώς επίσης ικανότητες αποδοχής από γονείς και εκπαιδευτικούς.

Πιο συγκεκριμένα σε διοικητικό επίπεδο, ο ηγέτης διευθυντής οφείλει να επιδεικνύει μέριμνα για την ορθή κατανομή έργου μεταξύ των εκπαιδευτικών, για την παρακίνηση πρωτοβουλιών και ανάληψης καινοτόμων διαδικασιών και για τη συχνή και ουσιαστική επικοινωνία με εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς. Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός ηγέτης φέρει την ευθύνη της ορθής διαχείρισης των διαφορών που δημιουργούνται στο σχολικό περιβάλλον, ενώ θα πρέπει να έχει σφαιρική αντίληψη της σχολικής πραγματικότητας (Μπάκας, 2016).

1.2 Διαφορά ηγεσίας και διοίκησης

Οι διαφορές που εντοπίζονται μεταξύ ηγεσίας και διοίκησης είναι λεπτές και θα μπορούσε να σημειωθεί, επίσης, ότι δεν είναι ιδιαίτερα σημαντικές, καθώς συνήθως βρίσκονται σε αλληλοεπίδραση. Το άτομο που ηγείται, ο ηγέτης ενός οργανισμού, είναι συνήθως, αυτός που πρέπει να λάβει όλες τις απαραίτητες διοικητικές αποφάσεις για το μέλλον του οργανισμού, είναι δηλαδή, το πρόσωπο που ασκεί τη διοίκηση. Δεν θα ήταν εφικτή η επιτυχής υλοποίηση στόχων από την πλευρά ενός οργανισμού, αν η ηγεσία ήταν ανίκανη και η διοίκηση αυστηρή, καθώς επίσης και το αντίθετο (Bush & Middlewood, 2006).

Αναφορικά με τη λειτουργία των σχολικών μονάδων, καθίσταται σαφές ότι η ηγεσία και η διοίκηση θα πρέπει να ισορροπούν, έτσι ώστε να λειτουργεί εύρυθμα και αποδοτικά η σχολική μονάδα, με συνεργασία μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων φορέων. Οι ηγέτες των σχολικών μονάδων θα πρέπει να δημιουργήσουν θετικό σχολικό περιβάλλον, υπερβαίνοντας τα διοικητικά και οργανωτικά προβλήματα που μπορεί να υπάρχουν, με σκοπό να επιτύχουν την αλλαγή που μπορεί να επιφέρει την ενθάρρυνση και την παρακίνηση των μαθητών, αλλά και των εκπαιδευτικών. Έτσι, με αυτόν τον τρόπο, θα ξεπεραστούν οι παθογένειες του γραφειοκρατικού εκπαιδευτικού συστήματος που οδηγεί στην άρνηση για μάθηση από πλευράς μαθητών και στην έλλειψη διάθεσης για διδακτικό έργο από πλευράς εκπαιδευτικών (Μπουραντάς & συν., 2008).

Η διοίκηση μιας σχολικής μονάδας έχει υψηλές απαιτήσεις και προσδοκίες και γι' αυτό είναι απαραίτητο ο σχολικός διευθυντής να μεριμνά για τη διοίκηση, την οργάνωση και την καθοδήγηση, με σκοπό να επιτευχθούν οι επιδιωκόμενοι διδακτικοί στόχοι. Ωστόσο, θα πρέπει να γίνει κατανοητό ότι ο σχολικός διευθυντής δεν αποτελεί μονάχα ένα πρόσωπο που βρίσκεται στην υψηλότερη θέση της σχολικής ιεραρχίας με νομιμοποιημένη εξουσία. Αποτελεί, κυρίως,

έναν ηγέτη, ο οποίος θα πρέπει να χαίρει της καθολικής αποδοχής των οπαδών του, εν προκειμένω, των εκπαιδευτικών και να μπορούν κοινή συναινέσει να επιτυγχάνουν τους τιθέμενους στόχους (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008).

Συνεπώς, ένας σχολικός διευθυντής οφείλει να εμπνέει τους εκπαιδευτικούς, να γίνεται καθολικά αποδεκτός και να είναι άξιος της εμπιστοσύνης τους. Με αυτόν τον τρόπο, φαίνεται ότι οι ιδέες, οι αξίες, τα ιδανικά και οι πεποιθήσεις του διευθυντή – ηγέτη είναι κοινές με αυτές των εκπαιδευτικών και ότι ο διευθυντής θα είναι ένας άξιος αντιπρόσωπός τους σε κάθε περίπτωση. Αν και η στήριξη των εκπαιδευτικών είναι σημαντική, αυτό δεν σημαίνει ότι ο διευθυντής – ηγέτης δεν θα πρέπει να είναι ένα πρόσωπο δυναμικό και ισχυρό. Ωστόσο, η δυναμική ενός διευθυντή – ηγέτη θα πρέπει να μην έχει εξουσιαστικό και καταπιεστικό χαρακτήρα (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008).

Αναφορικά με τις διαφορές που παρουσιάζουν η ηγεσία και η διοίκηση, ο Everard και οι συνεργάτες του, επικαλούμενοι τον πίνακα των West-Burnham τονίζουν ότι ένας ηγέτης έχει όραμα, ασχολείται με στρατηγικά και ουσιαστικά θέματα, προσβλέπει στον μετασχηματισμό και στην κατάκτηση των επιθυμητών αποτελεσμάτων, δίνει σημασία στον άνθρωπο και φροντίζει να κάνει τις σωστές πράξεις. Από την άλλη, ο άνθρωπος που διοικεί περιορίζεται στην εφαρμογή των κανόνων, ασχολείται κυρίως με λειτουργικά θέματα, προσβλέπει στη συναλλαγή, τον ενδιαφέρει η ορθή λειτουργία του συστήματος και φροντίζει να πράττει με τον σωστό τρόπο (Everard & Morris, 1999).

Η έννοια της ηγεσίας, σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2014) περιγράφει μια διαδικασία, κατά την οποία η συμπεριφορά του ηγέτη ασκεί επιρροή στις συμπεριφορές των υφισταμένων του. Βέβαια, η ηγεσία δεν είναι μονάχα μια απλή επιρροή της προσωπικότητας, καθώς εννοείται η προσπάθεια έμπνευσης και καθοδήγησης των ατόμων σε ένα κοινό στόχο (Μπουραντάς & συν., 2013). Εξάλλου, όπως αναφέρει ο Σαϊτης (2008), ένας ηγέτης επηρεάζει τη συμπεριφορά των υφισταμένων του, με τρόπο που να επιθυμούν να αλλάξουν και να συνεργαστούν, προκειμένου να επιτευχθούν οι επιδιωκόμενοι στόχοι.

Κάνοντας μια απόπειρα σύγκρισης των εννοιών ηγεσία και διοίκηση, θα μπορούσε να σημειωθεί ότι η βασική διαφορά είναι ο σκοπός και ο τρόπος που λειτουργεί ο ηγέτης για την υλοποίηση του σκοπού. Η διοίκηση αποβλέπει στην οργάνωση και στον προγραμματισμό υλοποίησης ενός έργου, ενώ η ηγεσία θέτει κοινούς στόχους, τους οποίους προσεγγίζει και προσπαθεί να επιτύχει, μεταβάλλοντας τον τρόπο σκέψης των ανθρώπων (Harris, 2005). Στο πλαίσιο της διάκρισης ηγεσίας και διοίκησης, επισημαίνεται η διάκριση μεταξύ ηγέτη και διευθυντή. Από τη μία, ο ηγέτης οραματίζεται την αλλαγή και προσπαθεί να δώσει τις

κατευθύνσεις υλοποίησης του στόχου, και από την άλλη, ο διοικητικός παράγοντας, δηλαδή ο διευθυντής, σεβόμενος τους κανόνες προσπαθεί να διαχειριστεί την εκάστοτε κατάσταση που θα προκύψει (Πασιαρδής, 2014).

Πιο συγκεκριμένα, ο ηγέτης είναι ένας οραματιστής, ο οποίος αποσκοπεί στην αλλαγή της υπάρχουσας τάξης. Γι' αυτό το λόγο ενθαρρύνει τις καινοτομίες, παραβιάζει τους κανόνες και την ιεραρχία, όπου το θεωρεί σκόπιμο και χρησιμοποιεί τη θετική ενίσχυση ως κίνητρο για εργασία. Επίσης, ένας ηγέτης αναγνωρίζει τα λάθη του, δείχνει εκτίμηση στο προσωπικό και, θεωρώντας ότι ο ίδιος είναι πρωτίστως συνεργάτης και συμπαραστάτης, προσπαθεί να βοηθήσει με οποιονδήποτε τρόπο μπορεί. Παράλληλα, εντάσσει τους υφιστάμενούς του στο διοικητικό έργο, καθώς μοιράζεται τα υφιστάμενα προβλήματα και αναζητά από κοινού λύσεις. Αυτό καταδεικνύει ότι ο ηγέτης έχει την πεποίθηση ότι δεν μπορεί να τα καταφέρει όλα μόνος του και χρειάζεται τη βοήθεια των υπολοίπων (Πασιαρδής, 2014).

Από την άλλη ο διευθυντής δείχνει τον απαραίτητο σεβασμό στους κανόνες και στην ιεραρχία και διοικεί έναν οργανισμό περισσότερο τεχνοκρατικά. Εμπιστεύεται απόλυτα τις μετρήσεις για να διαπιστώσει την πρόοδο του οργανισμού και ο διοικητικός του ρόλος περιορίζεται στο να δίνει οδηγίες και εντολές στους υφιστάμενους του. Στο πλαίσιο αυτό, δεν δέχεται αποκλίσεις, αντιρρήσεις και πρωτοβουλίες, ενώ παράλληλα στην περίπτωση που κάποιος υφιστάμενος διαφωνεί, δεν υπάρχει χρόνος για συζήτηση ή συνεργασία. Ο διευθυντής, λοιπόν, διοικεί έναν οργανισμό με αυστηρότητα, τηρώντας τους κανόνες και τις διαδικασίες (Πασιαρδής, 2014).

Ο Πασιαρδής κάνοντας μια διάκριση μεταξύ των όρων διοίκηση, διεύθυνση και ηγεσία, θεωρεί ότι με την έννοια της διοίκησης περιγράφονται οι καθημερινές διεκπεραιωτικές λειτουργίες ενός οργανισμού, για τις οποίες χρησιμοποιεί τον όρο «administrivia». Με τον όρο διεύθυνση εννοείται η αυστηρή διοίκηση του οργανισμού, προκειμένου να υλοποιηθεί ο στόχος της διοίκησης, ενώ η ηγεσία εκφράζει το όραμα και την κατεύθυνση που θα ακολουθήσει ένας οργανισμός σε βάθος πέντε ή δέκα ετών. Συνεπώς, η ηγεσία λειτουργεί σαν όρος – ομπρέλα της διοίκησης και της διεύθυνσης, καθώς η καλή ηγεσία προϋποθέτει άρτια διοικητικά και διευθυντικά προσόντα (Pashiardis, 2001).

Επίσης, σύμφωνα με έρευνα που διεξήχθη από τους Andrews & Soder (1987) στην Washington, ο αποτελεσματικός διευθυντής θα πρέπει να είναι ορατός παντού μέσα στο σχολείο. Ο Διευθυντής – Ηγέτης είναι το κεντρικό πρόσωπο δράσης σε μία σχολική μονάδα και αυτός θα πρέπει να συμβάλλει στη δημιουργία ενός θετικού σχολικού κλίματος, το οποίο θα ευνοεί τη μάθηση. Για να επιτευχθεί αυτό θα πρέπει να θέτει υψηλούς στόχους, να πιστεύει σε αυτούς, να έχει υψηλές προσδοκίες και να δείχνει εμπιστοσύνη στις δυνατότητες των εκπαιδευτικών αλλά

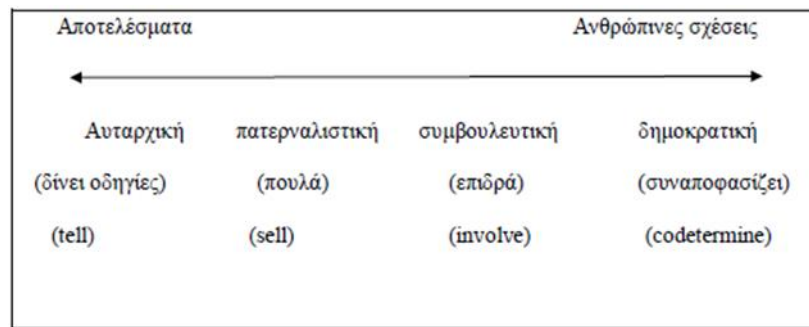
και των μαθητών. Παράλληλα, ο αποτελεσματικός διευθυντής δεν θα πρέπει να είναι απόλυτος και απόμακρος, αλλά οφείλει να μαθαίνει δια βίου, συλλέγοντας νέες εμπειρίες, νέες γνώσεις και δεξιότητες (Andrews & Soder, 1987).

Πρακτικά, ο σχολικός διευθυντής, ως ηγέτης μιας σχολικής μονάδας αναλαμβάνει ένα πολύ δύσκολο ρόλο, ο οποίος δεν σχετίζεται με οποιαδήποτε άλλη διευθυντική ή ηγετική θέση. Είναι χαρακτηριστικό ότι ο διευθυντής μιας οποιασδήποτε επιχείρησης ενδιαφέρεται κυρίως για την αύξηση του κέρδους, χωρίς να νοιάζεται για τη διαχείριση των διαπροσωπικών σχέσεων. Ο σχολικός διευθυντής οφείλει να δημιουργήσει κατάλληλο παιδαγωγικό κλίμα με υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτών και μαθητών, και να αναδείξει τα χαρακτηριστικά εκείνα, που προωθούν τη συνεργασία, τη ομαδικότητα, τη βελτίωση, την πρόοδο και την εκπλήρωση των προσδοκιών της σχολικής κοινότητας (Μπαγάκης & MacBeath, 2008).

1.3 Θεωρίες και τύποι σχολικής ηγεσίας

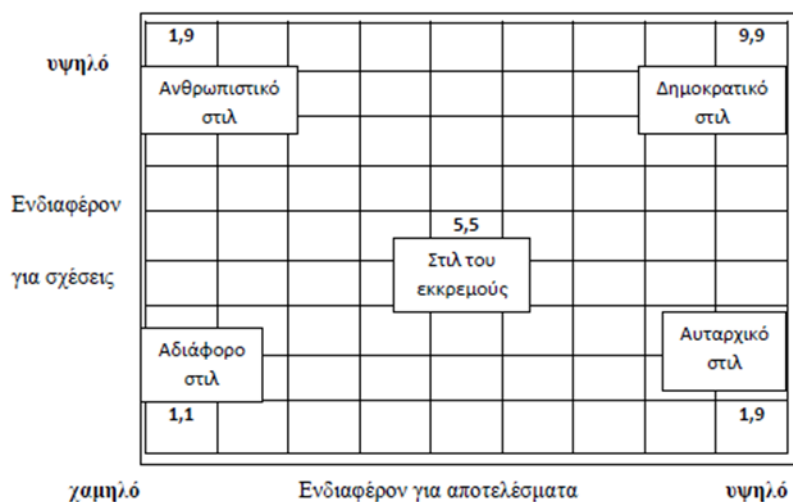
Κατά διαστήματα έχουν προταθεί διαφορετικά μοντέλα με τα οποία αποπειράται η κατανόηση της συμπεριφοράς των διευθυντών, με σκοπό την αποτελεσματική τους λειτουργία και την εκπαίδευσή τους. Το μοντέλο των Schmidt – Tannenbaum αποτέλεσε ένα από τα παλαιότερα μοντέλα, σύμφωνα με το οποίο ένας σχολικός διευθυντής δεν μπορεί να επιτύχει θετικά αποτελέσματα στη λειτουργία της σχολικής μονάδας, παράλληλα με τη διατήρηση καλών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών. Κατά την άποψή τους, οι δύο αυτοί στόχοι είναι αντικρουόμενοι (Καμπουρίδης, 2002).

Πιο συγκεκριμένα, οι επιδιωκόμενοι στόχοι μπορούν να επιτευχθούν από μία αυταρχική ηγεσία, ενώ οι καλές σχέσεις μεταξύ των εργαζόμενων στην εκπαίδευση μπορούν να προωθηθούν από μία δημοκρατική ηγεσία. Στην αυταρχική ηγεσία, ο ηγέτης δίνει οδηγίες και περιμένει από τους υφιστάμενους να τις εκτελέσουν, ενώ στη δημοκρατική, οι αποφάσεις λαμβάνονται από τους εμπλεκόμενους κατόπιν συζήτησης και διαλόγου. Όσο ο ηγέτης απομακρύνεται από την αυταρχική ηγεσία, τόσο μειώνεται ο βαθμός εξουσίας που ασκεί στους υφιστάμενους και άρα απομακρύνεται από την επίτευξη των επιδιωκόμενων αποτελεσμάτων.



Εικόνα 1. Το μοντέλο ηγεσίας των Schmidt - Tannenbaum (Πηγή :Καμπουρίδης, 2002)

Ωστόσο, το μοντέλο αυτό εκφράστηκε με έναν διαφορετικό τρόπο με το διάγραμμα των Blake και Mouton, καθώς διαπίστωσαν ότι ένας σχολικός διευθυντής, ως ηγέτης της σχολικής μονάδας, είναι πιθανόν να ενδιαφέρεται για θετικά αποτελέσματα ταυτόχρονα με την καλή συνεργασία μεταξύ των εμπλεκομένων. Έτσι, βάσει του διαγράμματός τους, προτείνονται πέντε ακραίες θέσεις, οι οποίες περιγράφουν πέντε διαφορετικές περιπτώσεις ηγεσίας (Αθανασούλα - Ρέππα, 2008).



Εικόνα 2. Το Διοικητικό πλέγμα των Blake και Mouton (Πηγή :Αθανασούλα - Ρέππα, 2008)

Η πρώτη περίπτωση διοίκησης χαρακτηρίζεται από αδιαφορία. Ο ηγέτης που ακολουθεί αυτή τη θέση δεν ενδιαφέρεται ούτε να είναι αποδοτικός, ούτε να συνεργάζεται με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς. Υπό αυτές τις συνθήκες, οι εκπαιδευτικοί δεν παράγουν έργο παρά μόνο όταν ελέγχονται και λειτουργούν παθητικά, χωρίς να λαμβάνουν πρωτοβουλίες, αφού συνεχώς νοιώθουν ότι απειλούνται από την εύκολη κριτική του σχολικού διευθυντή. Παράλληλα, σε αυτή την περίπτωση διοίκησης δεν ευνοούνται οι αλλαγές και οι καινοτομίες. Συνεπώς, γίνεται αντιληπτό ότι το αδιάφορο στιλ διοίκησης είναι ένα αποτυχημένο μοντέλο (Αθανασούλα - Ρέππα, 2008).

Στη δεύτερη περίπτωση διοίκησης, ο διευθυντής διοικεί τη σχολική μονάδα με αυταρχικό στιλ. Το ενδιαφέρον για τα αποτελέσματα είναι υψηλό και προκειμένου να ολοκληρωθεί το έργο του με επιτυχία, στηρίζεται στον αυστηρό προγραμματισμό και στον αυστηρό έλεγχο της απόδοσης των εκπαιδευτικών. Δεν θεωρείται αποδοτικό μοντέλο διοίκησης, καθώς δεν εμπνέει εμπιστοσύνη στους εκπαιδευτικούς και δεν συνεργάζεται αρμονικά. Μη αποδοτικό, επίσης, θεωρείται το ανθρωπιστικό στιλ διοίκησης, καθώς ο διευθυντής, στο άλλο άκρο πλέον, ενδιαφέρεται για τους ανθρώπους και τα προβλήματα, σε σημείο που δικαιολογεί τη μέτρια απόδοση και την έλλειψη παραγωγής έργου (Αθανασούλα - Ρέππα, 2008).

Στα δύο εναπομείναντα στιλ διοίκησης προτείνεται η εξεύρεση μιας μέσης λύσης, ώστε ο σχολικός διευθυντής να πετύχει την επιθυμητή απόδοση, χωρίς να υπάρχουν επιπτώσεις στους εκπαιδευτικούς. Αυτός είναι ο στόχος του διαχειριστικού ηγέτη, με το στιλ του εκκρεμούς. Ο διευθυντής, σε αυτή την περίπτωση, διοικεί βάσει προγράμματος, ενώ παράλληλα προσπαθεί να είναι συμβιβαστικός με τους εκπαιδευτικούς, να τους παρακινεί και να τους επιβραβεύει για το έργο τους. Αυτό το στιλ διοίκησης μπορεί να χαρακτηριστεί αποδοτικό, μόνο, όμως, όταν δεν υπάρχουν απροσδόκητες δυσκολίες, όπως έλλειψη χρόνου, έκτακτα προβλήματα ή μεγάλος αριθμός αναπληρωτών καθηγητών, με μικρή εμπειρία.

Τέλος, το δημοκρατικό στιλ διοίκησης προκρίνεται ως ο ιδανικότερος τρόπος διοίκησης, καθώς ο διευθυντής καταφέρνει να ισορροπήσει την αποδοτικότητα και το συνεργατικό κλίμα. Αυτό επιτυγχάνεται με την ομαδικότητα, τη συνεργασία, την παρακίνηση των εκπαιδευτικών και την ελευθερία κινήσεων και πρωτοβουλιών. Ο σχολικός διευθυντής, σε αυτή την περίπτωση, δείχνει εμπιστοσύνη στους εκπαιδευτικούς και, μέσω της παρακίνησης και της εμπιστοσύνης που τους δείχνει, πετυχαίνει τους επιθυμητούς εκπαιδευτικούς στόχους (Αθανασούλα - Ρέππα, 2008).

Εν συνεχεία, το 1967, προτάθηκε από το Fiedler το περιστασιακό ή περιπτωσιακό μοντέλο ηγεσίας, σύμφωνα με το οποίο, ανάλογα με την περίπτωση, ο διευθυντής είναι προσανατολισμένος στην επίτευξη του έργου ή στις ανθρώπινες σχέσεις. Συγκεκριμένα, πρότεινε τρεις ξεχωριστές περιπτώσεις συσχετίσεις. Στην πρώτη ο ηγέτης παρακινεί και ωθεί τους εκπαιδευτικούς σε συγκεκριμένες συμπεριφορές. Στη δεύτερη ασκεί έλεγχο στην αποδοτικότητα της εκάστοτε περίπτωσης και στην τρίτη στην αποτελεσματικότητα της ομάδας των εκπαιδευτικών που αναλαμβάνουν τη διαχείριση κάποιου έργου (Πασιαρδής, 2004).

Οι Hersey & Blanchard, το 1988 πρότειναν τη συσχέτιση της αποδοτικότητας του ηγέτη και της διάθεσής του για διαπροσωπικές σχέσεις, με την ετοιμότητα του εκπαιδευτικού να δεχθεί και να αποφασίσει αν ο σχολικός διευθυντής είναι αποτελεσματικός ή όχι. Το βασικό σημείο του σκεπτικού είναι ότι, όταν ο εκπαιδευτικός είναι ικανός να εκτελέσει με επιτυχία το έργο που έχει

αναλάβει, τότε ο ηγέτης θα παρεμβαίνει λιγότερο στο έργο του και θα είναι αποδοτικότερη η συνεργασία τους, αλλά και το τελικό αποτέλεσμα. Πιο συγκεκριμένα, ένας νεοδιόριστος εκπαιδευτικός είναι λογικό ότι χρειάζεται περισσότερη καθοδήγηση από έναν έμπειρο εκπαιδευτικό, μέχρι να κατακτήσει την κατάλληλη εκπαιδευτική ωριμότητα. Το μόνο ίσως μειονέκτημα αυτής της θεωρίας ηγεσίας είναι ότι ένας διευθυντής με μικρή πείρα, δεν θα μπορέσει να συμπεριφερθεί με ευελιξία στην εκάστοτε περίπτωση (Πασιαρδής, 2004).

Παράλληλα, αναφορικά με την τυπολογία της εκπαιδευτικής ηγεσίας έχουν κατατεθεί οκτώ μοντέλα από τους Leithwood, Jantzi & Steinbach (1999), τα οποία επιγραμματικά είναι τα εξής: η Διδακτική – Μορφωτική ηγεσία, η Μετασχηματιστική ηγεσία, η Ηθική ηγεσία, η Συμμετοχική ηγεσία, η Τεχνοκρατική – Διοικητική ηγεσία, η Μετά – Μοντέρνα ηγεσία, η Διαπροσωπική ηγεσία και η ηγεσία κατά περίπτωση.

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά το μοντέλο της Διδακτικής – Μορφωτικής Ηγεσίας, οι Leithwood, Jantzi & Steinbach (1999) αναφέρουν ότι πρόκειται για την επικέντρωση του ενδιαφέροντος της ηγεσίας στον τρόπο συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών, κατά τις διαδικασίες αλληλεπίδρασης με τους μαθητές. Το μοντέλο αυτό βασίζεται στην αντίληψη ότι οι εκπαιδευτικοί επηρεάζουν άμεσα την ανάπτυξη των παιδιών και για αυτό το λόγο, εγείρει ποικίλες αντιδράσεις, καθώς υποστηρίζει την άμεση εμπλοκή του σχολικού διευθυντή στον τρόπο λειτουργίας του εκπαιδευτικού, εκθειάζοντας τον ρόλο του, τις απόψεις του και τις αντιλήψεις του.

Στο μοντέλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας προωθούνται οι συμμετοχικές και εθελοντικές δράσεις, δίνοντας σημασία στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, έτσι ώστε να υλοποιηθούν με επιτυχία οι προσδοκώμενες εκπαιδευτικές αλλαγές (Αθανασίου, 2015). Πιο συγκεκριμένα, στο μετασχηματιστικό μοντέλο προκρίνεται η υιοθέτηση κοινών ενδιαφερόντων και στόχων μεταξύ εκπαιδευτικών και ηγετών. Στο πλαίσιο αυτό, οι εκπαιδευτικοί δεσμεύονται να αναπτυχθούν επαγγελματικά και προσωπικά, προκειμένου να γίνουν πιο παραγωγικοί και αποδοτικοί στο εκπαιδευτικό τους έργο (Gunter, 2001).

Το τρίτο κατά σειρά μοντέλο της Ηθικής ηγεσίας προκρίνει το ήθος των ηγετών, το οποίο καθορίζεται από θεωρίες και κανόνες, οι οποίοι καταδεικνύουν το σωστό και το λάθος στη συμπεριφορά των ανθρώπων. Θα μπορούσε να θεωρηθεί μια παρόμοια με τη μετασχηματιστική ηγεσία προσέγγιση, στην οποία, ωστόσο, δίνεται μεγαλύτερη σημασία στις αξίες και στην πνευματική επικέντρωση που περιβάλλει το σχολείο (Bush & Glover, 2003).

Στη συμμετοχική ηγεσία, οι εμπλεκόμενοι φορείς, ηγέτες και εκπαιδευτικοί, διακατέχονται από ομαδικό πνεύμα, είτε λαμβάνουν αποφάσεις, είτε τις εφαρμόζουν. Σύμφωνα με το συγκεκριμένο

τύπο ηγεσίας, όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας συνεργάζονται και αναλαμβάνουν την ευθύνη για την επιτυχημένη πορεία των μαθητών. Μέσω της συμμετοχικής διαδικασίας στη λήψη αποφάσεων, η ηγεσία επιμερίζεται και έτσι, η σχολική κοινότητα, εμφορείται από δημοκρατικές αρχές, ενώ το προσωπικό ενδυναμώνεται και λειτουργεί πιο αποδοτικά (Neuman & Simmons, 2000).

Η Τεχνοκρατική – Διοικητική ηγεσία είναι ένα μοντέλο ηγεσίας, κατά το οποίο, μεγαλύτερο βάρος δίνεται στις διοικητικές λειτουργίες της σχολικής μονάδας. Ο σχολικός ηγέτης αυτού του μοντέλου λειτουργεί τεχνοκρατικά και προσεγγίζει όλους τους εμπλεκόμενους φορείς, εκπαιδευτικούς και μαθητές, σε ένα πλαίσιο ορθολογιστικής βάσης. Παράλληλα, στο Τεχνοκρατικό – Διοικητικό μοντέλο ηγεσίας σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η ιεραρχία, η οποία βασίζεται στην τυπική διοίκηση του σχολείου (Bush & Glover, 2003).

Στο Μετά – Μοντέρνο τύπο ηγεσίας, οι ηγέτες διοικούν με βάση της υποκειμενικές εμπειρίες, τις δικές τους, αλλά και των εκπαιδευτικών. Η ουσία αυτού του τύπου ηγεσίας είναι ότι δεν υπάρχει αντικειμενική αλήθεια και ότι το σχολείο μπορεί να διοικηθεί μόνο μέσα από τις εμπειρίες των εργαζόμενων σε αυτό. Ένας μετα– μοντέρνος σχολικός ηγέτης ενστερνίζεται και δίνει μεγαλύτερη βάση στη σημασία της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών (Bush & Glover, 2003).

Δια – προσωπική ηγεσία ονομάζεται η ηγεσία, κατά την οποία προωθείται η ανάπτυξη και η καλλιέργεια καλών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ όλων των μελών που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στο πλαίσιο της δια - προσωπικής ηγεσίας, μέσω της συνεργασίας είναι δυνατό να επιλυθούν όλα τα εσωτερικά και εξωτερικά ζητήματα (Bush & Glover, 2003).

Η Ηγεσία κατά περίπτωση προβάλλει μια ιδιαίτερη προσέγγιση της διοίκησης, αναγνωρίζοντας το γεγονός ότι η δουλειά ενός σχολικού διευθυντή είναι σύνθετη και απρόβλεπτη, σε σημείο που δεν μπορούν να ακολουθηθούν τυποποιημένα μοντέλα διοίκησης. Έτσι, οι αποτελεσματικοί ηγέτες οφείλουν να μελετήσουν την κάθε περίπτωση ξεχωριστά και αναλόγως να διαμορφώσουν τον τρόπο αντίδραση τους Yukl & Mahsud, 2010).

Από την παραπάνω αναφορά στους τύπους της σχολικής ηγεσίας κατέστη σαφές ότι, η ηγεσία και ο τρόπος με τον οποίο θα διοικήσει τη σχολική μονάδα διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην αναβάθμιση των σχολικών μονάδων και στη βελτίωση των υπηρεσιών που προσφέρουν. Καθώς, λοιπόν, η σχολική ηγεσία θα πρέπει να έχει επιστημονική βάση, κρίνεται απαραίτητη η αναφορά σε βασικούς όρους της διοίκησης. Ως εκ τούτου, στο επόμενο κεφάλαιο θα διερευνηθεί η διοικητική πρακτική της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας, η οποία μπορεί να συμβάλλει στην

υλοποίηση των στρατηγικών αλλαγών που θα οδηγήσουν στην πραγμάτωση των επιδιωκόμενων στόχων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο: Η ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΣΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΥΣ

2.1 Εννοιολογική προσέγγιση της ποιότητας - αποτελεσματικότητας

Η έννοια της ποιότητας καταδεικνύει για έναν οργανισμό τη δυνατότητα εκπλήρωσης των στόχων που έχει θέσει και της αποστολής που έχει αναλάβει. Ωστόσο, οι έννοιες αυτές είναι αρκετά δύσκολο να οριστούν επακριβώς, καθώς διακρίνονται από υποκειμενικότητα, ενώ κατά διαστήματα έχουν κατατεθεί ποικίλοι ορισμοί, οι οποίοι εστιάζουν σε διαφορετικά σημεία.

Ένας από τους πιο γνωστούς και γενικά αποδεκτούς ορισμούς για την έννοια της ποιότητας είναι αυτός που διατυπώνεται από το Διεθνή Οργανισμό Τυποποίησης (International Standardization Organization – ISO) και ο οποίος περιγράφει την ποιότητα ως ένα σύνολο χαρακτηριστικών ενός προϊόντος ή μιας υπηρεσίας που σχετίζεται με τη δυνατότητα να ικανοποιεί δεδομένες ή συναγόμενες ανάγκες (Κριεμάδης & Θωμοπούλου, 2012). Κατά τον Ζαβλανό (2003) η ποιότητα είναι μια έννοια, η οποία συνδέεται με τη φύση του καλού, της ομορφιάς και της αλήθειας και τα πράγματα, τα οποία έχουν ποιότητα δεν είναι δυνατό να ξεπεραστούν. Στο πλαίσιο αυτό, λοιπόν, ο πελάτης αποκτά ικανοποίηση από την ποιότητα και ένα προϊόν ή μια υπηρεσία θεωρείται ποιοτικό, όταν εξυπηρετεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τις απαιτήσεις του πελάτη.

Κάνοντας μια αναφορά σε παλαιότερες ερμηνείες της ποιότητας, επισημαίνεται ο ορισμός του Crosby (1979), ο οποίος αναφέρει ότι η ποιότητα είναι *«η συμμόρφωση του προϊόντος στις απαιτήσεις του πελάτη»*, ενώ ο Feigenbaum (1983), στην προσπάθεια του να συσχετίσει την ποιότητα με τον πελάτη, θεωρεί ότι είναι τα χαρακτηριστικά στοιχεία που ενσωματώνονται στο προϊόν ή στην υπηρεσία, όπως προκύπτουν από τις λειτουργίες του σχεδιασμού, του μάρκετινγκ, της παραγωγής και της εξυπηρέτησης, και στόχο έχουν την ικανοποίηση των αναγκών του πελάτη (όπως αναφέρεται στους Κριεμάδη & Θωμοπούλου, 2012).

Στη συνέχεια, βάσει του ορισμού που έδωσε ο Deming (1986), η ποιότητα ορίζεται ως η στόχευση ενός οργανισμού στη εξυπηρέτηση των τωρινών και μελλοντικών αναγκών των πελατών. Η ικανοποίηση αυτή μπορεί να γίνει αντιληπτή αν συγκριθεί η τωρινή απόδοση από την αναμενόμενη απόδοση. Αν η τωρινή απόδοση είναι μεγαλύτερη από την αναμενόμενη, τότε η ικανοποίηση του πελάτη είναι αυξημένη.

Όπως προκύπτει από τους προαναφερθέντες ορισμούς, βασικός παράγοντας που καθορίζει την ποιοτική παροχή προϊόντων και υπηρεσιών από έναν οργανισμό είναι η ικανοποίηση του πελάτη. Αναφορικά με την εκπαίδευση και τις συζητήσεις περί ποιότητας στην εκπαίδευση, αυτές ξεκίνησαν ήδη από τη δεκαετία του 1970, προσπαθώντας να δηλώσουν την ανάγκη λήψης μέτρων, ώστε η παρεχόμενη εκπαίδευση να είναι ποιοτική και να αποτελεί αναφαίρετο δικαίωμα όλων των πολιτών (Κριεμάδης & Θωμοπούλου, 2012).

Από τις έρευνες που έχουν διεξαχθεί για το συγκεκριμένο ζήτημα έχει προκύψει ότι για την ποιοτική εκπαίδευση, την ευθύνη επωμίζεται η σχολική ηγεσία και για αυτό το λόγο, τα τελευταία χρόνια, γίνεται συνεχώς συζήτηση για τους τρόπους με τους οποίους μπορεί να βελτιωθεί. Αν και οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται οι άμεσα εμπλεκόμενοι που επηρεάζουν τις μαθησιακές επιδόσεις, καθώς αυτοί διδάσκουν στις σχολικές αίθουσες, είναι αποδεδειγμένο ότι η επίδραση της σχολικής ηγεσίας, τόσο στο έργο των εκπαιδευτικών, όσο και στις επιδόσεις των μαθητών είναι πολύ μεγάλη (Young et al., 2007).

Γενικότερα, η ανάπτυξη της ποιότητας, η οποία έχει καταστεί το ζητούμενο, τόσο για τους ιδιωτικούς, όσο και για τους δημόσιους φορείς, αποσκοπεί στη δημιουργία μιας συγκεκριμένης κουλτούρας ποιότητας στους οργανισμούς, η οποία θα επιτρέψει την ανάπτυξη και την εξέλιξή τους. Ως κουλτούρα εννοείται η ύπαρξη κοινών στάσεων, συμπεριφορών, αντιλήψεων και αξιών που επικρατούν σε έναν οργανισμό, και κατ' επέκταση σε μια σχολική μονάδα, και δημιουργούν πρότυπα συμπεριφοράς, τα οποία, εν συνεχεία, επιδρούν θετικά στο ανθρώπινο δυναμικό (Berry, 1997).

Λαμβάνοντας υπόψη τους γενικούς ορισμούς για την ποιότητα, θα μπορούσε να σημειωθεί ότι η κουλτούρα ποιότητας στην εκπαίδευση προσανατολίζεται στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών. Ως εκ τούτου, στοχεύει στην επικέντρωση του μαθητή στην ομαδικότητα, στη συνεργασία, στην ειλικρίνεια, στη δέσμευση, στην υπευθυνότητα και στην αριστεία (Berry, 1997). Παράλληλα, εφόσον το σχολείο αποτελεί κοινωνική ομάδα και δεν μπορεί να θεωρηθεί ξεχωριστό μέρος της κοινωνίας, θα πρέπει το ποιοτικό σχολείο να προάγει τις αξίες της ισότητας, της δικαιοσύνης και της δημοκρατίας. Γενικότερα, θα πρέπει να αποτελεί φορέα επικοινωνίας και διάδοσης του πολιτισμού, να καλύπτει τις ανάγκες των μαθητών ως μέλών της κοινωνίας και ως μελλοντικών πολιτών, οι οποίοι θα κληθούν να αναλάβουν υποχρεώσεις και ευθύνες (Κριεμάδης & Θωμοπούλου, 2012).

Άμεσα συνδεδεμένος με την ποιότητα είναι ο όρος της αποτελεσματικότητας, ο οποίος περιγράφει την υλοποίηση των επιδιωκόμενων στόχων που θέτει ένας οργανισμός. Πιο συγκεκριμένα, αποτελεσματικό σχολείο είναι αυτό που μπορεί να αποδείξει ότι στις τάξεις του

υπάρχει ποιότητα και ισότητα. Συνεπώς, γίνεται αντιληπτό ότι η αποτελεσματικότητα εξαρτάται από την ποιοτική λειτουργία ενός σχολικού οργανισμού. Όταν λοιπόν, η ηγεσία μιας σχολικής μονάδας, θέσει τις προσδοκίες και τους στόχους που επιθυμεί για τους μαθητές της, τότε υπάρχει ποιότητα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Όταν οι στόχοι αυτοί επιτευχθούν, τότε το σχολείο λειτουργεί αποτελεσματικά (Πασιαρδής, 2014).

Γενικότερα, η διασφάλιση της ποιότητας στη λειτουργία ενός οργανισμού σχετίζεται με την προσπάθεια της ηγεσίας, αλλά και όλων των εμπλεκόμενων φορέων, για την εξέλιξη και τη βελτίωση των παρεχόμενων υπηρεσιών, με σκοπό την κάλυψη των απαιτήσεων της κοινωνίας και των πελατών. Στο πλαίσιο αυτό, λοιπόν, η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ), η οποία θα αναλυθεί στη συνέχεια, είναι το μέσο που συμβάλλει στη διασφάλιση παροχής ενός προϊόντος και μιας υπηρεσίας, η οποία θα ανταποκρίνεται στις προσδοκίες και στα ποιοτικά πρότυπα (Κριεμάδης & Θωμοπούλου, 2012).

2.2 Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας

Με τον όρο Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ) περιγράφεται μια διοικητική φιλοσοφία, η οποία έχει ενστερνιστεί σε παγκόσμιο επίπεδο από οργανισμούς και υπηρεσίες που επιθυμούν να βελτιώσουν την ποιότητα των προϊόντων τους. Η ΔΟΠ στοχεύει στην αποδοτικότερη και αποτελεσματικότερη λειτουργία μιας επιχείρησης, επισημαίνοντας την αναγκαιότητα ανάδειξης συνεργατικού πνεύματος μεταξύ των εργαζομένων, προκειμένου να υλοποιηθούν επιτυχώς οι στόχοι και οι προσδοκίες των πελατών (Ζαβλανός, 2003). Πιο συγκεκριμένα, λοιπόν, η ΔΟΠ ορίζεται ως ένας ολοκληρωμένος τρόπος σκέψης και εργασίας, ο οποίος οδηγεί σε συνεχή βελτίωση όλου του οργανισμού (Πασιαρδής, 2014).

Η θεωρία της ΔΟΠ βασίζεται στην ανθρωπιστική φιλοσοφία που πρεσβεύει ότι οι άνθρωποι γεννιούνται καλοί και ότι μέσω της εργασίας τους, θέλουν να κερδίσουν το σεβασμό και να προσφέρουν. Σημαντική πτυχή της επιτυχούς εφαρμογής της ΔΟΠ είναι ότι όλοι οι εργαζόμενοι ενός οργανισμού θα πρέπει να λειτουργούν στο πλαίσιο της έννοιας των συστημάτων και όχι ως άτομα που εργάζονται μέσα στο σύστημα. Ως εκ τούτου, λοιπόν, δίνεται βαρύτητα στις ομαδικές διαδικασίες εργασίας, γεγονός που δεν αφήνει περιθώριο για τη λειτουργία ιεραρχικών δομών και εξουσιαστικών συμπεριφορών. Η ΔΟΠ αποτελεί έναν τρόπο σκέψης που μπορεί να συμβάλλει στην επίλυση πολλών προβλημάτων των οργανισμών, αρκεί να υιοθετηθεί κατόπιν σκέψεως και προγραμματισμού (Πασιαρδής, 2014).

Κάνοντας μια σύντομη ιστορική αναδρομή, η έννοια της ΔΟΠ αναπτύχθηκε από τον Edward Demming και εφαρμόστηκε μετά το Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, στην Ιαπωνία, με σκοπό να

ανακάμψει οικονομικά. Τα αποτελέσματα εφαρμογής της ΔΟΠ στην Ιαπωνία ήταν εντυπωσιακά, καθώς σε σύντομο χρονικό διάστημα, η παραγωγικότητά της σημείωσε σημαντική πρόοδο. Το παράδειγμα της Ιαπωνίας ακολούθησαν τις επόμενες δεκαετίες ιδιωτικοί και δημόσιοι οργανισμοί και άλλων χωρών. Είναι χαρακτηριστικό ότι μετά το 1990, η ΔΟΠ διέπει την διοικητική λειτουργία των περισσότερων οργανισμών των Η.Π.Α (Πασιαρδής, 2014).

Όπως αναφέρθηκε ήδη, η θεωρία της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας, ανήκει στον Edward Demming, ο οποίος συνέλαβε σε αυτή τη διοικητική προσέγγιση συσχετίζοντάς την με τις έννοιες της αποτελεσματικότητας και της λογοδότησης. Πιο συγκεκριμένα, ο Demming (1993) συνόψισε τη θεωρία του σε δεκατέσσερις βασικές αρχές, εκ των οποίων οι εννέα, έχουν ιδιαίτερη σημασία και για την εκπαίδευση (όπως αναφέρεται στο Πασιαρδής, 2014).

Οι βασικές αρχές της ΔΟΠ, λοιπόν, συνοψίζονται ως εξής (Πασιαρδής, 2014):

- Η βελτίωση θα πρέπει να αποτελεί σταθερό και μόνιμο στόχο του οργανισμού.
- Θα πρέπει να υιοθετηθεί μια νέα φιλοσοφία
- Θα πρέπει να μην επαφίεται η λειτουργία του οργανισμού σε μαζικές και ποσοτικές επιθεωρήσεις, αλλά να καθοδηγείται από συνεχή πληροφόρηση μέσα από πολλές, διαφορετικές και ποιοτικές πηγές που θα καθορίζουν τη βελτίωση της απόδοσης των εργαζομένων και την αποτελεσματικότητα του προγράμματος.
- Θα πρέπει ο οργανισμός να παύσει την πρακτική κατοχύρωσης προσφορών με αποκλειστικό κριτήριο τη χαμηλότερη τιμή. Αντίθετα, θα πρέπει να εστιάσει στα μακροπρόθεσμα κέρδη και στην αναγνώριση της σπουδαιότητας του ρόλου όλων των συμμετεχόντων κατά την παιδευτική διαδικασία.
- Θα πρέπει ο οργανισμός να βελτιώσει όλα τα υποσυστήματα του, προκειμένου να διασφαλιστεί η συνεχής αναβάθμιση της παραγωγής, των υπηρεσιών και των προϊόντων.
- Ο οργανισμός οφείλει να θεσμοθετήσει και να ενθαρρύνει την εκπαίδευση και συνεχή επιμόρφωση του προσωπικού.
- Θα πρέπει να θεσμοθετηθεί ο τρόπος διοίκησης
- Ο οργανισμός έχει την ευθύνη για τη διαχείριση των λαθών των εργαζομένων. Οι ηγέτες οφείλουν να καλλιεργήσουν την άποψη ότι οι εργαζόμενοι μπορούν και πρέπει να πάρουν ρίσκα, χωρίς να φοβούνται την αποτυχία ή το λάθος.
- Ο οργανισμός θα πρέπει να ενθαρρύνει τις συμμετοχικές δραστηριότητες, ακόμη και μεταξύ διαφορετικών τμημάτων του, και να αντιτίθεται στον ατομικισμό και στον απομονωτισμό.

- Οι ηγέτες του οργανισμού θα πρέπει να ενθαρρύνουν τους εργαζόμενους να καθορίζουν οι ίδιοι της διαδικασίες υλοποίησης της ποιότητας και τα κριτήρια για την επίτευξη αυτών. Τα μεγάλα λόγια, τα συνθήματα και οι στόχοι δεν ταιριάζουν στον ηγέτη ενός οργανισμού.
- Ο ηγέτης ενός οργανισμού θα πρέπει να εγκαταλείψει τα ελάχιστα όρια παραγωγής (quotas). Θα πρέπει να επικεντρωθούν στη βελτίωση των διαδικασιών και όχι στην ελάχιστη στοχοθεσία.
- Δεν θα πρέπει να θέτει ο οργανισμός εμπόδια στο να νιώσει ένας εργαζόμενος υπερήφανος για το έργο που παράγει. Οι άνθρωποι επιθυμούν να προσφέρουν ποιοτική εργασία και όταν δεν μπορούν να το επιτύχουν, απογοητεύονται.
- Θα πρέπει ο οργανισμός να θεσμοθετήσει ένα πρόγραμμα κατάρτισης και επιμόρφωσης, όλων των στελεχών του, πάνω στις βασικές αρχές της ΔΟΠ, αλλά παράλληλα και στα καθημερινά προβλήματα που ενδέχεται να ανακύψουν.
- Ο ηγέτης του οργανισμού θα πρέπει να εμπνεύσει και να παρακινήσει όλους τους εργαζόμενους να αφοσιωθούν στον μετασχηματισμό του οργανισμού.

Από τα παραπάνω προκύπτουν παρατηρήσεις, οι οποίες διακρίνουν τις αρχές διοίκησης και οργάνωσης. Αρχικά επισημαίνεται η συμμετοχικότητα όλων των εμπλεκομένων φορέων, καθώς επίσης και η διαμορφωτική αξιολόγηση, βάσει της οποίας αξιοποιούνται αποτελέσματα για την ανάπτυξη ενός μελλοντικού βελτιωτικού σχεδίου δράσης. Επίσης, υπογραμμίζεται η βελτιωτική προσπάθεια προοδευτικού χαρακτήρα, η οποία υλοποιείται μέσα από μικρά βήματα (Θεοφιλίδης, 2012).

Παράλληλα, σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2014), στην προσπάθεια ορισμού της ποιότητας προκύπτουν τέσσερις βασικές αρχές της ΔΟΠ. Αρχικά, επισημαίνεται ότι η ποιότητα δεν έχει κανένα ιδιαίτερο περιεχόμενο εκτός κι αν οριστεί σύμφωνα με τις ανάγκες και τις επιθυμίες του πελάτη. Ως εκ τούτου, θα πρέπει ο ηγέτης του οργανισμού να γνωρίζει τους πελάτες στους οποίους απευθύνεται, καθώς και τις ανάγκες τους. Έτσι, θα μπορεί να εκμεταλλευτεί αυτή τη γνώση, ώστε να διαθέσει το προϊόν του με αποτελεσματικό τρόπο.

Η δεύτερη αρχή προβλέπει ότι η ποιότητα ενός προϊόντος ή μιας υπηρεσίας κατευθύνεται από την παραγόμενη διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα, για την παραγωγή των ποιοτικών προϊόντων δουλεύει ένα σύστημα, το οποίο εργάζεται με αφοσιωμένους ανθρώπους, και όχι αφοσιωμένοι άνθρωποι που εργάζονται μέσα στο σύστημα. Η διάκριση σχετίζεται με τη διαπίστωση ότι για την έλλειψη ποιότητας δεν ευθύνονται οι ίδιοι οι άνθρωποι, αλλά το σύστημα. Συνεπώς, στο πλαίσιο αυτό, η ΔΟΠ θα συμβάλλει στον σχεδιασμό ενός κατάλληλου συστήματος, το οποίο θα

λειτουργεί με κατάλληλα καταρτισμένους ανθρώπους, και έτσι οι παρεχόμενες υπηρεσίες θα βρίσκονται σε υψηλό επίπεδο (Πασιαρδής, 2014).

Στην τρίτη αρχή της ΔΟΠ, αναφέρεται ότι η ποιότητα δεν αποτελεί ένα στατικό χαρακτηριστικό, αλλά μεταβάλλεται συνεχώς, βάσει των αναγκών των πελατών. Συνεπώς, ο οργανισμός θα πρέπει να έχει μηχανισμούς εντοπισμού των αλλαγών που υφίστανται οι επιθυμίες και οι ανάγκες των πελατών, προκειμένου να μπορέσει να ανταποκριθεί στις νέες απαιτήσεις. Τέλος, η τέταρτη αρχή, προβλέπει την αφοσίωση όλων των μελών του οργανισμού, από την ανώτερη έως την κατώτερη θέση. Στο πλαίσιο αυτό, αναδεικνύεται η σημασία της συνεργασίας όλων των μελών, με σκοπό την ανάπτυξη της συμμετοχικότητας, της δημιουργικότητας και της αύξησης της ποιοτικής παραγωγικότητας (Πασιαρδής, 2014).

2.3 Η ΔΟΠ στην εκπαίδευση

Όπως αναφέρθηκε ήδη, η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας μπορεί να επιφέρει συνεχή βελτίωση της λειτουργίας ενός οργανισμού, ενώ παράλληλα μπορεί να συμβάλλει στην παροχή ποιοτικότερων υπηρεσιών. Στο πλαίσιο αυτό, καθίσταται σαφές ότι η ΔΟΠ είναι μια θεωρία, η οποία μπορεί να εφαρμοστεί στην εκπαίδευση, καθώς βασίζεται στη γενικότερα αποδεκτή άποψη ότι, εφόσον η εκπαιδευτική διαδικασία βελτιώνεται, τότε είναι δυνατή η ποιοτική εκπαίδευση.. Ως εκ τούτου, η ΔΟΠ είναι μια διαμορφωτική διαδικασία, η οποία προσπαθεί να παρέχει αποτελεσματικές και ποιοτικές υπηρεσίες στους πελάτες της, και συγκεκριμένα στους μαθητές, στους γονείς, στους εκπαιδευτικούς και στην τοπική κοινωνία (Πασιαρδής, 2014).

Επίσης, σύμφωνα με τον Berry (1997), η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας, μπορεί να εφαρμοστεί στην εκπαίδευση, καθώς οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί έχουν δομηθεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να ικανοποιούν τις ανάγκες των πελατών τους, εν προκειμένω των μαθητών και των γονέων, κυρίως. Μία σειρά από χαρακτηριστικά της ΔΟΠ, όπως η επιμόρφωση, οι συμβουλές, η μετασχηματιστική ηγεσία, οι οργανωσιακές και διοικητικές διαδικασίες, αφορούν και εξυπηρετούν σε μεγάλο βαθμό τους μαθητές, αλλά και τη σχολική κοινότητα στο σύνολο της. Ως εκ τούτου, λοιπόν, η ΔΟΠ θα έπρεπε να αποτελεί βασική στρατηγική ανάπτυξης των σχολικών μονάδων, καθώς θα ενισχύσει τη μαθησιακή διαδικασία και γενικότερα θα αναβαθμίσει την οργάνωση των εκπαιδευτικών μονάδων.

Βάσει ερευνών, η εφαρμογή της ΔΟΠ στην εκπαίδευση απαιτεί την αλλαγή του τρόπου σκέψης και της κουλτούρας των σχολικών μονάδων. Πιο συγκεκριμένα, όπως αναφέρουν οι Κριεμάδης & Θωμοπούλου (2012) υπάρχουν τρία βασικά στοιχεία, τα οποία θα πρέπει να αναπτυχθούν, προκειμένου να αναπτυχθεί η κουλτούρα της ΔΟΠ στις σχολικές μονάδες. Πρόκειται για τις

συνολικές αρχές της ποιότητας, για τα συστήματα ποιότητας και τη συνεχή αξιολόγηση της ποιότητας, στοιχεία, τα οποία αποτελούν μια τριλογία που μπορεί να επιτευχθεί με την υλοποίηση έξι συγκεκριμένων σταδίων. Το πρώτο στάδιο αφορά τη Δέσμευση της Ηγεσίας – Διοίκησης, το δεύτερο στάδιο την αποτύπωση της τρέχουσας κατάστασης της ποιότητας, το τρίτο σχετίζεται με το καθορισμό των στρατηγικών ποιότητας και το τέταρτο με την εκπαίδευση της ηγεσίας σε θέματα ΔΟΠ. Τέλος, το πέμπτο στοιχείο αφορά την κατάρτιση του ανθρώπινου δυναμικού σε σχέση με την ποιότητα και το τελευταίο, την εφαρμογή μεθόδων συνεχούς βελτίωσης και ανάπτυξης.

Για να εφαρμοστεί η Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στην εκπαίδευση απαιτείται, λοιπόν, η καθιέρωση κουλτούρας ποιότητας στις σχολικές μονάδες και η ανάπτυξη επιμέρους στοιχείων, τα οποία θεωρούνται απαραίτητα για την υλοποίηση της αλλαγής. Στο πλαίσιο αυτό, λοιπόν, για την ανάπτυξη της κουλτούρας ποιότητας στις σχολικές μονάδες θα πρέπει πρωτίστως να δοθεί έμφαση της ηγεσίας και στον τρόπο διοικητικής δομής. Πιο αναλυτικά, η ηγεσία, θα πρέπει να είναι προσιτή και να ανοίγει διαύλους επικοινωνίας με όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη, να δίνει έμφαση στη διασφάλιση της ποιότητας και να συμβάλλει στη ομαδικότητα και στην ειλικρινή συνεργασία. Ένα άλλο χαρακτηριστικό, ουσιαστικό για την εφαρμογή της ΔΟΠ είναι η αντίχρεση των αναγκών και των επιθυμιών της σχολικής μονάδας. Οι αποδέκτες των υπηρεσιών ενός σχολείου είναι κατά βάση, οι μαθητές και οι γονείς. Συνεπώς, το σχολείο θα πρέπει να ακολουθήσει πελατοκεντρική πολιτική, κατά την οποία θα λάβει υπόψη του, τις ανάγκες των μαθητών και θα σχεδιάσει την ανάλογη εκπαιδευτική πολιτική, ώστε να ικανοποιηθούν όλες οι απαιτήσεις (Κριεμάδης & Θωμοπούλου, 2012).

Εντούτοις, για να υλοποιηθεί η ΔΟΠ σε μία σχολική μονάδα, το μερίδιο ευθύνης που επωμίζονται οι εκπαιδευτικοί είναι πολύ μεγάλο. Το ανθρώπινο δυναμικό του σχολικού οργανισμού, οφείλει, παρακινώντας την ηγεσία, να αναλάβει πρωτοβουλίες και να ενδυναμωθεί γνωστικά και ατομικά, ώστε να διασφαλίσει την υψηλή ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών προς τους μαθητές. Έτσι, το σχολείο θα αναπτύξει κουλτούρα συνεργασίας, ομαδικότητας, ανατροφοδότησης, ανάληψης ευθυνών, κατανόησης της λειτουργίας του καθενός και ενίσχυσης της αυτοπεποίθησης των εκπαιδευτικών, στοιχεία, τα οποία θα συμβάλλουν στην αποδοτικότερη λειτουργία του (Πασιαρδής, 2014).

Επίσης, πολύ σημαντικό στοιχείο που διέπει τη λειτουργία των σχολικών μονάδων που οργανώνονται βάσει της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας αποτελεί η επανεξέταση και η αναθεώρηση των ακολουθούμενων διαδικασιών, έτσι ώστε να επιτευχθεί το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα και να μην διακυβεύεται η ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών. Η επανεξέταση

των διαδικασιών ακολουθεί μια συγκεκριμένη διαδικασία, η οποία οδηγεί στη συνεχή βελτίωση των υπηρεσιών. Πιο συγκεκριμένα, προηγείται ο καθορισμός σκοπού, της υπό εξέταση διαδικασίας σε συνάρτηση με τον προσδιορισμό των αναγκών των αποδεκτών. Εν συνεχεία, αποτυπώνεται η υφιστάμενη κατάσταση και προσδιορίζονται τυχόν ελλείψεις και προβλήματα που δεν επιτρέπουν την αποτελεσματική λειτουργία. Τέλος, περιγράφεται και εφαρμόζεται η βελτιωμένη διαδικασία, ενώ παράλληλα ελέγχονται τα αποτελέσματα και τυποποιείται η βελτιωμένη διαδικασία, η οποία θα συμβάλλει στην υλοποίηση της ΔΟΠ στη σχολική μονάδα (Κριεμάδης & Θωμοπούλου, 2012).

Όταν οι αρχές της ΔΟΠ εφαρμοστούν στην εκπαίδευση, καθίσταται δυνατή η δημιουργία ενός περιβάλλοντος επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων, με σκοπό να εξυπηρετηθεί η αποτελεσματικότερη μάθηση. Ένα σύγχρονο σχολείο, το οποίο δομείται βάσει των αρχών της ΔΟΠ, αναπτύσσει μια κουλτούρα δημιουργικότητας, αξιοποίησης πόρων και υλικών μέσων και επίτευξης των τιθέμενων στόχων, προκειμένου να ικανοποιηθούν οι προσδοκίες, όλων των εμπλεκόμενων φορέων (Ζωγόπουλος, 2011).

Η αποτελεσματική εφαρμογή της ΔΟΠ προϋποθέτει αλλαγή της φιλοσοφίας της διοίκησης και γενικότερα, την αλλαγή κουλτούρας στη σχολική μονάδα. Οι αλλαγές θα πρέπει να υλοποιούνται, έχοντας ως στόχο της εφαρμογή τους σε όλα τα επίπεδα της σχολικής μονάδας και εμπλέκοντας όλους τους φορείς της εκπαίδευσης. Πέραν της αλλαγής των διαδικασιών για την αποδοτικότερη ανάπτυξη του γνωστικού τομέα των μαθητών, θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, η οποία θα συμβάλλει στη διαμόρφωση πολιτών, που θα μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας (Ζουγανέλη και συν., 2008).

Στο πλαίσιο των προαναφερθέντων χαρακτηριστικών, κρίνεται αναγκαίο να τονιστεί ότι η εισαγωγή της ΔΟΠ στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση συγκεκριμένα, θεωρείται απαραίτητη και καθοριστική για την αποτελεσματική λειτουργία όλου του εκπαιδευτικού συστήματος. Η Πρωτοβάθμια εκπαίδευση επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την κοινωνική και γνωστική διαμόρφωση των νέων, ενώ παράλληλα τα παιδιά αποκτούν στάσεις και αντιλήψεις, που θα καθορίσουν όλη τους τη ζωή. Ως εκ τούτου, η εφαρμογή της ΔΟΠ στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση θα συμβάλλει στην διασφάλιση της αποτελεσματικής εκπαιδευτικής λειτουργίας και στην υλοποίηση των επιδιωκόμενων εκπαιδευτικών στόχων (Toremén, Karakus & Yasan, 2009).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο: Η ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

3.1 Η έννοια του μετασχηματιστικού μοντέλου

Για να καταστεί σαφής η έννοια του μετασχηματιστικού μοντέλου ηγεσίας θα πρέπει, πρωτίστως, να αποσαφηνιστεί η ηγεσία. Ηγεσία, λοιπόν, ορίζεται η διοικητική διαδικασία, βάσει της οποίας, το άτομο που ασκεί τη διοίκηση ακολουθεί μια συγκεκριμένη συμπεριφορά, με σκοπό να αποτελέσει πρότυπο συμπεριφοράς για τους εργαζόμενους, με τρόπο που θα οδηγηθεί ο οργανισμός στην υλοποίηση των επιδιωκόμενων στόχων (Μπέλιας, 2015). Πάγιο αίτημα των σύγχρονων μοντέλων διοίκησης είναι να διοικούν τους οργανισμούς, άνθρωποι που έχουν τις απαραίτητες ικανότητες, ώστε να προωθούν την αποδοτικότερη λειτουργία τους.

Ένα σύγχρονο μοντέλο ηγεσίας, το οποίο κρίνεται αποδοτικό και κατάλληλο για τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς είναι η μετασχηματιστική ηγεσία. Ως μετασχηματιστική ηγεσία εννοείται η διοικητική διαδικασία, στο πλαίσιο της οποίας ο ηγέτης αλληλοεπιδρά και συνεργάζεται με τους υφισταμένους του, προκειμένου να εκπληρώσει, τόσο τις ατομικές προσδοκίες, όσο και τους συλλογικούς στόχους. Επίσης, για το μετασχηματιστικό ηγέτη είναι σημαντικό να παρακινεί και να δίνει τις κατάλληλες ευκαιρίες στους υφισταμένους του, προκειμένου να υλοποιήσουν τους επιθυμητούς στόχους (Φάσουρα & Αντωνίου, 2015).

Προκύπτει, λοιπόν, ότι η λειτουργία του μετασχηματιστικού μοντέλου ηγεσίας, προϋποθέτει να υπάρχει κλίμα εμπιστοσύνης και συνεννόησης μεταξύ ηγέτη και υφισταμένων. Όταν πληρούνται αυτές οι προϋποθέσεις, ο ηγέτης μετασχηματίζει τους εργαζόμενους και τους παρακινεί να υιοθετήσουν ιδανικά, αξίες και οράματα, τα οποία θα οδηγήσουν τον οργανισμό στην καλύτερη δυνατή απόδοση (Day & Antonakis, 2012).

Επιχειρώντας μια σύντομη ιστορική αναδρομή του μετασχηματιστικού μοντέλου ηγεσίας, προκύπτει ότι ο πρώτος που αναφέρθηκε στην ηγεσία ως ικανότητα ενός ατόμου να παρακινεί και να εμπνέει τους εργαζόμενους ήταν ο Bennis, το 1959. Κατά τη δεκαετία του 1970 – 1980, ο Burns εισήγαγε την έννοια της μετασχηματιστικής ηγεσίας, υποστηρίζοντας ότι πρόκειται για ένα μοντέλο ηγεσίας, το οποίο ευνοεί το μετασχηματισμό των υφισταμένων. Σύμφωνα με τον Burns (όπως αναφέρεται στο Θεοφιλίδης, 2012), στο μετασχηματιστικό μοντέλο, ηγέτης και υφιστάμενοι αλληλοεπιδρούν και φτάνουν στα υψηλότερα επίπεδα παρώθησης και ηθικής.

Αυτό συμβαίνει διότι, μέσω της εμπλοκής των ατόμων, αναπτύσσεται από κοινού το όραμα του οργανισμού στον οποίο συμμετέχουν και έτσι προκύπτει κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ τους.

Παράλληλα, για τον Burns (όπως αναφέρεται στους Bush & Glover, 2003) η μετασχηματιστική ηγεσία αποτελεί το αποτελεσματικότερο μοντέλο ηγεσίας, καθώς βασίζεται στην ευαισθητοποίηση των εργαζομένων, στην χαρισματική παρώθηση, στην παρακίνηση και στη δημιουργία καλών σχέσεων μεταξύ των εμπλεκόμενων φορέων. Η δύναμη και η εξουσία που έχει ένας ηγέτης αξιοποιείται για την εκπλήρωση των παραπάνω χαρακτηριστικών και όχι για να ικανοποιηθούν προσωπικές φιλοδοξίες και συμφέροντα. Επίσης, μέσω της μετασχηματιστικής ηγεσίας, ηγέτες και υφιστάμενοι βρίσκονται σε μία γόνιμη αλληλοεπίδραση ηθικής ανύψωσης, κατά την οποία επωφελείται ο οργανισμός, καθώς αναπτύσσεται και οικοδομείται το ενδιαφέρον για την αποδοτική λειτουργία του οργανισμού.

Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1990, η μετασχηματιστική ηγεσία έγινε αποδεκτή από την εκπαιδευτική κοινότητα και οδήγησε στην εκπόνηση πολλών νέων μελετών σχετικά με την αποδοτικότητα της στην εκπαίδευση (Θεοφιλίδης, 2012). Έτσι, το 1994, οι Bass και Avolio (1994), συνέδεσαν το μετασχηματιστικό μοντέλο ηγεσίας με τη συμπεριφορά του μετασχηματιστικού ηγέτη και πρότειναν τέσσερις συμπεριφορές, την εξιδανικευμένη επιρροή, την εμπνευσμένη υποκίνηση, την πνευματική διέγερση και το εξατομικευμένο ενδιαφέρον.

Πιο συγκεκριμένα, όταν γίνεται αναφορά στην εξιδανικευμένη συμπεριφορά ενός μετασχηματιστικού ηγέτη, επισημαίνεται ότι θα πρέπει να έχει χαρισματική συμπεριφορά, ώστε να μπορεί να διεγείρει συναισθηματικά τους υφιστάμενους του. Όταν ένας ηγέτης χαρακτηρίζεται από εξιδανικευμένη συμπεριφορά μπορεί να απολαμβάνει την εμπιστοσύνη και την αποδοχή του κοινού οράματος για την επίτευξη πολλών και θετικών αποτελεσμάτων. Επίσης, η συμπεριφορά του μετασχηματιστικού ηγέτη θα πρέπει να κινείται από ένα όραμα, το οποίο, αφού γίνει αποδεκτό από το σύνολο των εργαζομένων θα ορίσει την πορεία και την κατεύθυνση που θα πρέπει να ακολουθήσει ο εκάστοτε οργανισμός για την επίτευξη των στόχων (Antonakis et al., 2003).

Αναφορικά με την εμπνευσμένη υποκίνηση στις συμπεριφορές, ο μετασχηματιστικός ηγέτης, θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από μία προσωπικότητα με αξίες, ιδανικά και αίσθημα ευθύνης, ώστε να αποτελεί πρότυπο μίμησης για τους εργαζόμενους. Όταν η συμπεριφορά του ηγέτη μπορεί να αποτελέσει πρότυπο, τότε οι υφιστάμενοι εμπνέονται και ενεργοποιούνται, ώστε να ανταποκριθούν στις προσδοκίες, να επιτύχουν τις κοινές φιλοδοξίες και το όραμα που έχει θέσει ο οργανισμός στο σύνολό του (Avolio & Bass, 2004).

Η τρίτη προτεινόμενη συμπεριφορά είναι η πνευματική διέγερση. Στην περίπτωση αυτή, ο μετασχηματιστικός ηγέτης παρακινεί για την ορθολογική αντιμετώπιση των προβλημάτων, με γνώμονα την ευφυΐα και την κριτική ικανότητα. Αναλυτικότερα, το άτομο που έχει τον ρόλο του ηγέτη οφείλει να ενεργοποιεί πνευματικά και διανοητικά τους υφιστάμενους του, ώστε να εμπλέκονται σε λογικές διεργασίες αντιμετώπισης και επίλυσης ζητημάτων που προκύπτουν και να αναπτύσσουν τη δημιουργικότητα τους για την υλοποίηση των επιδιωκόμενων στόχων. Στο πλαίσιο αυτό, επίσης, οι ηγέτες αναπτύσσουν τον προβληματισμό των υφισταμένων τους, τους ωθούν στην υλοποίηση καινοτομιών, στην υιοθέτηση εναλλακτικών τρόπων εργασίας, προσπαθώντας να τους ωθήσουν στην πολυδιάστατη προσέγγιση των ζητημάτων ενός οργανισμού (Avolio & Bass, 2004).

Τέλος, ο μετασχηματιστικός ηγέτης πρέπει να παρέχει εξατομικευμένη υποστήριξη, δηλαδή να αντιμετωπίζει τον κάθε εργαζόμενο ξεχωριστά, να ακούει τους προβληματισμούς του, να τον συμβουλεύει και να τον προετοιμάζει για τον ρόλο που έχει αναλάβει στο πλαίσιο λειτουργίας του οργανισμού. Στο πλαίσιο αυτό, θα πρέπει ο ηγέτης να επιδεικνύει τον απαραίτητο σεβασμό στην προσωπικότητα του κάθε υφιστάμενου, συναισθανόμενος τις ανάγκες, τις ικανότητες και τις φιλοδοξίες του. Έτσι, θα μπορεί να τον υποστηρίξει εξατομικευμένα και να προτείνει τις καταλληλότερες για αυτόν λύσεις που θα τον ενθαρρύνουν κατά την εκπόνηση του έργου του (Khasawneh et al., 2012).

Γενικά, θα μπορούσε να σημειωθεί ότι τα χαρακτηριστικά του μετασχηματιστικού ηγέτη είναι η διεύρυνση και η ανύψωση των ενδιαφερόντων των υφισταμένων τους, η ευαισθητοποίηση της ομάδας για την ανάληψη κοινών στόχων και η ενεργοποίησή τους για την επίτευξη του κοινού και ομαδικού συμφέροντος. Για να τα πετύχει όλα αυτά ένας μετασχηματιστικός ηγέτης, θα πρέπει να επιλέγει στρατηγικές, οι οποίες να βελτιώνουν τους συνεργάτες, να τους εμπνέουν, να τους ωθούν στην υλοποίηση μεταρρυθμίσεων και καινοτόμων αλλαγών, καθώς επίσης και να τους δραστηριοποιούν, ώστε να παραμένουν ενεργοί και αποδοτικοί στο έργο τους (Θεοφιλίδης, 2012).

3.2 Το μετασχηματιστικό μοντέλο ηγεσίας στην εκπαίδευση

Τα τελευταία τριάντα περίπου χρόνια, το μετασχηματιστικό μοντέλο ηγεσίας θεωρείται το ιδανικότερο στην εκπαίδευση και ειδικότερα για τη διοίκηση των εκπαιδευτικών μονάδων (Hallinger & Huber, 2012). Ήδη από το 1994, ο Ken Leithwood και οι συνεργάτες του είχαν προσαρμόσει τη θεωρία της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην εκπαίδευση, επισημαίνοντας οχτώ τομείς εφαρμογής της. Οι τομείς αυτοί είναι οι εξής: η εξατομικευμένη στήριξη, η οικοδόμηση κοινών στόχων, η δημιουργία κοινού οράματος, η παροχή νοητικής παρώθησης, η οικοδόμηση

κοινής κουλτούρας, οι ανταποδοτικές αμοιβές, η δημιουργία υψηλών προσδοκιών και το παράδειγμα προς μίμηση (Leithwood & Jantzi, 2000).

Κάποια στοιχεία του αναφερθέντος μοντέλου της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην εκπαίδευση, τα οποία θα πρέπει να επισημανθούν είναι ότι, αρχικά, ο διευθυντής μια σχολικής μονάδας δεν μπορεί να αναλάβει μόνος του την ηγεσία. Η ηγεσία αυτού του τύπου θα πρέπει να προκύψει ως αποτέλεσμα της συνεργασίας και της συνέργειας του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς. Εξάλλου, η μετασχηματιστική ηγεσία είναι συμμετοχικού τύπου και, ως εκ τούτου έχει το χαρακτήρα της κατανεμημένης ηγεσίας. Έτσι, λοιπόν, ο διευθυντής, ο οποίος είναι ένα μεμονωμένο άτομο, δεν μπορεί να έχει, εξολοκλήρου τον έλεγχο και τον συντονισμό της διοίκησης, αλλά θα πρέπει να επέλθει αλλαγή έτσι ώστε να συμμετέχει το σύνολο των εκπαιδευτικών. Είναι γεγονός ότι στα μοντέλα της μετασχηματιστικής ηγεσίας, η ηγεσία αντιμετωπίζεται ως μία οργανισμική ολότητα, στην οποία οι πηγές ηγεσίας μπορεί να είναι πολλαπλές (Θεοφιλίδης, 2012).

Στο πλαίσιο, λοιπόν, που δημιουργείται από το μοντέλο του Leithwood ο διευθυντής της σχολικής μονάδας δεν λειτουργεί ως αυτόνομος εκπρόσωπος εξουσίας, αλλά μοιράζεται την εξουσία του με τους εκπαιδευτικούς, θέτοντας τις βάσεις για τη δημιουργία ενός σχολικού περιβάλλοντος το οποίο θα αναβαθμίσει και θα βελτιώσει τις υπηρεσίες εκπαίδευσης που παρέχονται στους μαθητές. Επιπλέον, σημαντική παράμετρος που προστίθεται στο μοντέλο του Leithwood αποτελεί η δυνατότητα που δίνεται σε γονείς και τοπική κοινωνία να εμπλακούν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Πρακτικά, η παραπάνω άποψη υλοποιείται από τον μετασχηματιστικό ηγέτη, ο οποίος μπορεί και πρέπει να λάβει υπόψη του την ενεργή συμμετοχή των γονέων στη διαδικασία της εκπαίδευσης, με όποιο τρόπο, βέβαια, μπορούν να συνδράμουν, είτε στο σπίτι, είτε στο σχολείο (Leithwood & Jantzi, 2000).

Παράλληλα, εκ των βασικότερων χαρακτηριστικών της μετασχηματιστικής ηγεσίας θεωρείται το γεγονός ότι ο μετασχηματιστικός ηγέτης συμβάλλει στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Όταν οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται στις διοικητικές λειτουργίες του σχολείου, αισθάνονται την υποχρέωση καθώς και συνευθύνει έτσι ώστε να συνδράμουν όσο περισσότερο μπορούν για την επίτευξη των σκοπών που έχουν τεθεί εξ αρχής. Στο πλαίσιο αυτό, ο μετασχηματιστικός ηγέτης οφείλει να παρακινεί, να δίνει την κατάλληλη ανατροφοδότηση και να επισημαίνει τους τρόπους επιτυχίας της επαγγελματικής τους ανάπτυξης (Leithwood et al., 1996). Πέραν τούτου, όμως, ο μετασχηματιστικός ηγέτης οφείλει να συνυπολογίζει τα στοιχεία που συνθέτουν την προσωπικότητα του εκάστοτε εκπαιδευτικού, εκτιμώντας τις αξίες, τα ιδανικά του και τα συναισθήματά του. Με αυτόν τον τρόπο αντιμετωπίζει τους εκπαιδευτικούς

προσωπικά, δίνοντας βάση στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων που κρίνονται απαραίτητες για τη λήψη πρωτοβουλιών, εφαρμογής καινοτομιών και γενικότερα για την επίτευξη των προσωπικών τους στόχων (Leithwood & Jantzi, 2006).

Επίσης, οι μετασχηματιστικοί ηγέτες συμβάλλουν στη συλλογική επίλυση των προβλημάτων που προκύπτουν στη σχολική μονάδα. Αυτό συμβαίνει, μέσω των συναντήσεων των εκπαιδευτικών, κατά τις οποίες συλλέγονται απόψεις και γνώμες, που μπορούν να χρησιμοποιηθούν ανά πάσα στιγμή για την καθοδήγηση του προσωπικού σε ενέργειες και δράσεις επίλυσης ζητημάτων που ανακύπτουν στη σχολική μονάδα (Leithwood & Jantzi, 2006).

Ένας ηγέτης, ο οποίος θα καταφέρει να εμπνεύσει τους εκπαιδευτικούς, αλλά παράλληλα θα μπορέσει να επικοινωνήσει τον στόχο και την αποστολή του σχολείου στους μαθητές, τους γονείς και την τοπική κοινωνία, θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως ένας αληθινός ηγέτης. Η ποιοτική ηγεσία μπορεί να επιτευχθεί όταν ο ηγέτης έχει καταστήσει σαφείς τους στόχους, τόσο για τους εκπαιδευτικούς, όσο και για τους μαθητές. Παράλληλα, εξίσου σημαντική θεωρείται η επικοινωνία και η συνεργασία μεταξύ σχολικού διευθυντή και εκπαιδευτικών, καθώς ο καθένας υπηρετεί την ορθή και αποδοτική λειτουργία του συνόλου, δηλαδή της σχολικής μονάδας. Άλλωστε, σύμφωνα με τους Briggs & Wohlstetter, προκειμένου να θεωρηθεί επιτυχημένο το μοντέλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας μιας σχολικής ομάδας θα πρέπει να υπάρξει επιτυχημένη συνεργασία μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών (όπως αναφέρεται στους Μπαγάκης & MacBeath, 2008).

Ακόμη, στην έρευνα των Leithwood & Jantzi (2006) επισημαίνονται τρεις πρακτικές μετασχηματιστικής ηγεσίας, η κατεύθυνση – όραμα, η ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού και η ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών. Η πρώτη πρακτική αναφέρεται στις προσδοκίες και στο όραμα που θέτουν οι εκπαιδευτικοί με τον ηγέτη για τη σχολική μονάδα. Η δεύτερη πρακτική περιγράφει την αλλαγή της επαγγελματικής πορείας, με σκοπό την υλοποίηση των στόχων, και η τρίτη πρακτική περιγράφει τις ηγετικές ικανότητες δημιουργίας των κατάλληλων προϋποθέσεων και του απαραίτητου σχολικού κλίματος, που θα επιτρέψει την αποδοτική συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων φορέων.

Οι Barling, Slater & Kelloway (2000) δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στη συναισθηματική νοημοσύνη που θα πρέπει να χαρακτηρίζει έναν μετασχηματιστικό ηγέτη. Ένας ηγέτης με συναισθηματική νοημοσύνη συμπεριφέρεται με σεβασμό στους υφιστάμενους του και έτσι χαίρει εκτιμήσεως. Πιο συγκεκριμένα, μέσω της συγκεκριμένης έρευνας, επισημάνθηκαν τέσσερα χαρακτηριστικά της μετασχηματιστικής ηγεσίας, τα οποία είναι η εξιδανικευμένη επιρροή, το εμπνευσμένο κίνητρο, η εξατομικευμένη παροχή και η ενδεχόμενη ανταμοιβή. Καθένα από αυτά

χαρακτηριστικά συνδέεται άμεσα με τη συναισθηματική νοημοσύνη του μετασχηματιστικού ηγέτη και θεωρείται ότι μπορεί να οδηγήσει στην αποδοτικότερη συνεργασία των εμπλεκόμενων φορέων της εκπαίδευσης, με απώτερο στόχο τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα.

Σε έρευνα που διεξήχθη από τις Δελιλήγκα, Ταρατόρη & Μπεκιάρη (2015) προέκυψε ότι το μετασχηματιστικό μοντέλο ηγεσίας υιοθετείται κυρίως από γυναίκες εκπαιδευτικούς, οι οποίες προσπαθούν με αυτόν τον τρόπο να εμπλέξουν όλους τους εκπαιδευτικούς στη διοίκηση της σχολικής μονάδας και στη λήψη αποφάσεων. Παράλληλα, προωθούν την ενημέρωση, την κατάρτιση και τις ευκαιρίες επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών, καθώς θεωρούν ότι έτσι είναι δυνατή η επίτευξη της αποδοτικότητας και της εκπλήρωσης των εκπαιδευτικών στόχων.

Σε αρκετές έρευνες τα συμπεράσματα συμφωνούν στο γεγονός ότι η μετασχηματιστική ηγεσία ασκεί θετική επιρροή στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, στις συνθήκες μάθησης, καθώς και στην εκπαιδευτική διαδικασία γενικότερα (Fullan, 2002). Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στις Η.Π.Α. αποδείχτηκε ότι η μετασχηματιστική ηγεσία αποτελεί απαραίτητο στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, προκειμένου να επέλθει βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών στα φτωχά αστικά κέντρα (Dantley, 2003).

Γενικά, θα μπορούσε να σημειωθεί ότι το μετασχηματιστικό μοντέλο ηγεσίας εμπλέκει περισσότερα άτομα στη διοίκηση, είναι ευέλικτο, καθώς επίσης, ανταποκρίνεται σε ειδικές συνθήκες και όχι σε προδιαγεγραμμένους και προκαθορισμένους ρόλους. Πρόκειται για ένα μοντέλο εκπαίδευσης, το οποίο ενθαρρύνει τη συμμετοχική ηγεσία, ενώ παράλληλα προκύπτει ότι μέσω του μετασχηματιστικού μοντέλου ηγεσίας, οι σχολικοί ηγέτες εμπλουτίζουν τις ηγετικές τους ικανότητες και προωθούν τη σχολική βελτίωση. Επίσης, όσο βελτιώνεται η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης από μια σχολική μονάδα, τόσο αναπτύσσονται νέες ιδέες για περαιτέρω ανάπτυξη της ηγεσίας και του σχολείου. Τέλος, είναι πολύ σημαντικό το γεγονός ότι, μέσω των συνεργατικών διαδικασιών, οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στην ηγεσία, ασκούν ηγετικό ρόλο και φέρουν μεγάλο μερίδιο ευθύνης για τη συνολική βελτίωση που παρατηρείται (Huber, 2004).

3.3 Το σχολείο ως «μανθάνουσα» κοινότητα

Η εφαρμογή πρακτικών μετασχηματιστικής ηγεσίας μπορεί να δημιουργήσει τις κατάλληλες εργασιακές συνθήκες και διοικητικές δομές που θα συμβάλλουν στην υιοθέτηση κοινών σκοπών, μέσω των οποίων θα βελτιωθεί η λειτουργικότητα μιας σχολικής μονάδας. Πιο συγκεκριμένα, υπάρχουν τέσσερις βασικές επιδιώξεις για τον μετασχηματιστικό ηγέτη, να

εργαστεί ώστε να προκύψει κοινό όραμα, να εφαρμόσει άτυπες δομές διευκόλυνσης της συνεργασίας, να λειτουργεί υποστηρικτικά προς τις ομάδες εργασίας, κατά τη διεκπεραίωση ενός έργου και να συμβάλλει στη βελτίωση των διδακτικών μεθόδων.

Εφόσον, ο μετασχηματιστικός ηγέτης προωθεί την επιδίωξη κοινών στόχων και τη δημιουργία ενός κοινού οράματος, σε συνδυασμό με τη συνεργατικότητα και τη συλλογική εργασία, θέτει όλες τις απαραίτητες προϋποθέσεις για τη δημιουργία μιας σχολικής κουλτούρας, η οποία θα οδηγήσει στην πραγμάτωση ενός σκοπού. Μέσω αυτής της κουλτούρας είναι εφικτή η δημιουργία κοινοτήτων πρακτικής, οι οποίες, σύμφωνα με τον Θεοφιλίδη (2012), παρουσιάζουν δύο προεκτάσεις, τη δημιουργία ενός μαθητή και αναπτυσσόμενου σχολείου και τις στρατηγικές ελέγχου που δύναται να εφαρμόσει ο σχολικός ηγέτης.

Αρχικά, θα πρέπει να αποσαφηνιστεί ο όρος κοινότητα, ο οποίος χρησιμοποιείται για να δηλώσει τη συμβίωση των ανθρώπων σε ένα συγκεκριμένο χώρο. Στο πλαίσιο αυτής της συμβίωσης, οι άνθρωποι της κοινότητας θα πρέπει να συνεργάζονται και να λειτουργούν ομαδικά, ώστε να πετύχουν τους στόχους που έχει θέσει η ίδια η κοινότητα. Στο πλαίσιο λειτουργίας ενός οργανισμού, ο όρος κοινότητα αποδίδει τις προσπάθειες ομαλής και αποδοτικής λειτουργίας του. Έτσι, λοιπόν, προκύπτει ότι στη λειτουργία μιας κοινότητας παρατηρείται αρχικά η διάδραση και η αλληλοϋποστήριξη των μελών της, ώστε να υλοποιηθούν οι συμφωνηθέντες σκοποί και οι επιδιώξεις. Η επίτευξη του κοινού στόχου προϋποθέτει την ύπαρξη καλής και αποδοτικής επικοινωνίας, προσαρμοστικότητα και αυτορρύθμιση, μεταξύ όλων των μελών που απαρτίζουν την κοινότητα (Segiovanni, 2001).

Η δημιουργία κοινοτήτων πρακτικής στο σχολικό περιβάλλον, κατά τον Θεοφιλίδη (2012), προϋποθέτει την συνεργασία και την αλληλοϋποστήριξη όλων των μελών για την προώθηση και υλοποίηση των κοινών επιδιώξεων. Για τις κοινές επιδιώξεις και τους κοινούς σκοπούς απαιτείται η συνολική δέσμευση όλων των μελών, ώστε να νιώθουν τη δέσμευση και την υπευθυνότητα που θα τους οδηγήσει στη δράση. Οι αξίες αυτές αποκτούν ηθικό χαρακτήρα και χαρακτηρίζουν το κάθε μέλος, το οποίο καλείται να προσπαθήσει όσο το δυνατόν περισσότερο για να επιτύχει το κοινό όραμα. Η προσπάθεια αυτή λαμβάνει συλλογικό χαρακτήρα και έτσι ο σχολικός οργανισμός αποκτά συλλογική νοημοσύνη, που επιτρέπει την αντιμετώπιση των προβλημάτων και την προώθηση των σκοπών του.

Παράλληλα, μία κοινότητα πρακτικής διαπνεύεται από το κλίμα συλλογικότητας, η οποία θα καθοδηγήσει την έρευνα μέσω και μεθόδων που θα επιτρέψουν την αποδοτικότερη λειτουργία του οργανισμού. Θα πρέπει, αναλυτικότερα, τα μέλη της σχολικής κοινότητας να χαρακτηρίζονται από περιέργεια αναζήτησης νέων και καινοτόμων στρατηγικών εργασίας, οι

οποίες θα επιφέρουν τη βελτίωση της διδακτικής διαδικασίας. Στο πλαίσιο αυτό, κρίνεται απαραίτητη η διάθεση πειραματισμού και δράσης. Μόνο μέσω της δράσης μπορούν να επιτευχθούν τα επιθυμητά αποτελέσματα, διαφορετικά οι κοινές επιδιώξεις των μελών διατυπώνονται μόνο ως προθέσεις (Καλλιοντζή & Ιορδανίδης, 2019).

Επίσης, σημαντικά στοιχεία, τα οποία επισημαίνονται για την καλή πρακτική λειτουργία της σχολικής μονάδας είναι η αυτορρύθμιση και η επικοινωνία. Τα στοιχεία αυτά θεωρούνται απαραίτητα στο πλαίσιο της καλής συνεργασίας, καθώς συμβάλλουν στην σύμπραξη και στη συλλογική δράση. Το κάθε μέλος, δεν λειτουργεί αυτόνομα, αλλά ως μέρος μιας ομάδας, και στο πλαίσιο αυτό αυτορρυθμίζεται και συντονίζει την εργασία του σε σχέση με την εργασία των άλλων μελών, προκειμένου να ολοκληρωθεί το έργο. Πιο αναλυτικά, αυτό σημαίνει ότι το κάθε μέλος δουλεύει ατομικά, αλλά και συλλογικά, ώστε να δημιουργηθεί μια συμπαγής και ομοιογενής ομάδα, η οποία θα είναι σε θέση να υπηρετήσει τον κοινό σκοπό (Sergiovanni, 2001).

Αναλύοντας περισσότερο τον όρο κοινότητα πρακτικής στη σχολική μονάδα, θα πρέπει να γίνει αναφορά στον προβληματισμό που δημιουργείται μεταξύ των μελών – εκπαιδευτικών σε θέματα διδασκαλίας. Ο προβληματισμός υπερβαίνει το ατομικό επίπεδο πρακτικής και αποκτά ένα συλλογικό επίπεδο πρακτικής, σχετιζόμενο με την κοινότητα του σχολείου. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να ερευνούν συλλογικά τις καλύτερες και αποτελεσματικότερες μεθόδους διδασκαλίας, τις οποίες θα εφαρμόσουν κατά τη διδασκαλία, προκειμένου να υπάρξει βελτίωση των παρεχόμενων υπηρεσιών. Έτσι, δείχνουν ενδιαφέρον για μάθηση και για απόκτηση νέων γνώσεων, αναπτύσσονται γνωστικά και επαγγελματικά και λειτουργούν πιο αποδοτικά (Θεοφιλίδης, 2012).

Γενικότερα, θα πρέπει να επισημανθεί ότι η δημιουργία κοινοτήτων πρακτικής στις σχολικές μονάδες, μπορεί να συμβάλλει σημαντικά στη λειτουργία τους και στην αναβάθμιση των παρεχόμενων υπηρεσιών τους. Εξάλλου, όπως αναφέρθηκε η ανάπτυξη μιας κοινότητας πρακτικής στοχεύει στην αποδοτικότερη λειτουργία των σχολικών μονάδων, καθώς τα μέλη της κοινότητας, οι εκπαιδευτικοί, θα γίνουν και οι ίδιοι μαθητές. Αυτό σημαίνει ότι θα αναζητήσουν νέα και καινοτόμα διδακτικά μέσα, και θα καταβάλλουν κάθε προσπάθεια για να διδάχονται οι ίδιοι τον τρόπο που θα καταστούν περισσότερο αποδοτικοί και παραγωγικοί. Όταν οι εκπαιδευτικοί γίνονται μαθητές, τότε και το σύνολο της σχολικής μονάδας μετατρέπεται σε έναν οργανισμό αναπτυσσόμενο. Όπως εύστοχα διατύπωσε ο Sarason (όπως αναφέρεται στο Θεοφιλίδης, 2012) δεν είναι δυνατή η δημιουργία ευνοϊκών συνθηκών μάθησης των μαθητών, χωρίς να υφίστανται οι ανάλογες συνθήκες για τους εκπαιδευτικούς.

Από τα προαναφερθέντα, προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να συμπράξουν και να δράσουν συλλογικά, προκειμένου να λειτουργήσει αποδοτικότερα μια σχολική μονάδα. Στο πλαίσιο αυτό, σημαντικός κρίνεται ο ρόλος του σχολικού ηγέτη, ο οποίος θα πρέπει να ακολουθήσει τις κατάλληλες μετασχηματιστικές στρατηγικές που θα συμβάλλουν στη δημιουργία του συλλογικού κλίματος. Πιο συγκεκριμένα, οι στρατηγικές ηγεσίας είναι η άμεση εποπτεία, η στάθμιση της διδασκαλίας, η στάθμιση των αποτελεσμάτων, η επαγγελματική κοινωνικοποίηση, ο καθορισμός επιδιώξεων και κοινών αξιών και τέλος η συναδελφικότητα και η αλληλοεξάρτηση (Mintzberg, 1990).

Σχετικά με την άμεση εποπτεία επισημαίνεται ότι ο σχολικός ηγέτης θα πρέπει να επισκέπτεται τη σχολική τάξη, προκειμένου να επιβεβαιώνει την εφαρμογή των αρχών διδασκαλίας και μάθησης όπως έχουν προσυμφωνηθεί. Η στάθμιση της διδασκαλίας σημαίνει ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τα ίδια μέσα κατά τη διδασκαλία τους, ενώ η στάθμιση των αποτελεσμάτων σχετίζεται με τον ορισμό των επιδιωκόμενων αποτελεσμάτων και την επιλογή των μέσων από τους εκπαιδευτικούς για την υλοποίηση τους. Η επαγγελματική κοινωνικοποίηση πραγματοποιείται από τον σχολικό ηγέτη, όταν τονίζει την υποχρέωση των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν στους στόχους και στις επιδιώξεις που έχουν θέσει εξ αρχής. Επίσης, ο σχολικός ηγέτης καθορίζει τις επιδιώξεις και τις κοινές αξίες, δημιουργώντας κοινότητες μάθησης και κοινότητες πρακτικής που λειτουργούν με σκοπό τη διεκπεραίωση των απαραίτητων εργασιών. Τέλος, ο ηγέτης προωθεί τις αξίες της συναδελφικότητας και της αλληλοεξάρτησης, ενθαρρύνοντας τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν συνεργατική κουλτούρα (Θεοφιλίδης, 2012).

Στο σημείο αυτό, ολοκληρώθηκε μια σύντομη καταγραφή των βασικότερων στοιχείων της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Πιο συγκεκριμένα, δόθηκε η έννοια της μετασχηματιστικής ηγεσίας, τα βασικά χαρακτηριστικά κατά την εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας στο εκπαιδευτικό σύστημα και ο τρόπος που το μετασχηματιστικό μοντέλο ηγεσίας θα μετατρέψει το σχολείο σε μία «μανθάνουσα» κοινότητα, δηλαδή σε μία κοινότητα που οι εκπαιδευτικοί διδάσκονται, για να διδάξουν. Στο δεύτερο μέρος της εργασίας, ακολουθεί η έρευνα, κατά την οποία διερευνήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τον τρόπο με τον οποίο εφαρμόζεται το μετασχηματιστικό μοντέλο ηγεσίας στις σχολικές τους μονάδες. Μετά το πέρας της παρουσίασης των ερευνητικών δεδομένων, θα ακολουθήσουν τα συμπεράσματα, στα οποία θα αναδειχθεί κατά πόσο τα στοιχεία της θεωρίας εφαρμόζονται στην πράξη.

ΜΕΡΟΣ Β. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΈΡΕΥΝΑΣ

Σκοπός της έρευνας είναι η αξιολόγηση της ηγεσίας στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Για τον λόγο αυτό έγινε διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τον βαθμό εφαρμογής του μετασχηματιστικού μοντέλου εργασίας στις σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Η διερεύνηση αυτή έγινε με τη βοήθεια των εξής ερευνητικών ερωτημάτων:

- 1) Κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί των σχολείων αναγνωρίζουν χαρακτηριστικά μετασχηματιστικής ηγεσίας στους διευθυντές των σχολείων τους;
- 2) Σε ποιο βαθμό τα χαρακτηριστικά της μετασχηματιστικής ηγεσίας θεωρούνται σημαντικά για τη διεύθυνση του σχολείου;
- 3) Κατά πόσο τα προσωπικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών του δείγματος επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά τη στάση τους στο μοντέλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας;

Για την εξαγωγή των αποτελεσμάτων των αναλύσεων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS V23 και το Excel 2016 για την εξαγωγή συγκεκριμένων γραφημάτων. Οι μέθοδοι που ακολουθήθηκαν αφορούσαν την εξαγωγή πινάκων μέσης τιμής και τυπικής απόκλισης των αρχικών βαθμολογιών-απαντήσεων του δείγματος και των ανάλογων γραφημάτων. Μετά την περιγραφή του συνόλου των απαντήσεων των δεδομένων εκτελέστηκε t-test ζευγαρωτών παρατηρήσεων για την εξέταση διαφορών μεταξύ των βαθμολογιών των κατηγοριών Επιθυμητή και Τρέχουσα. Στην συνέχεια έγινε εκτέλεση των t-test ανεξάρτητων δειγμάτων και ANOVA για την εξέταση διαφορών των μέσων βαθμολογιών ανά κατηγορία των δημογραφικών παραγόντων όπως και η εξέταση των συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών ενδιαφέροντος με την βοήθεια του συντελεστή συσχέτισης του Pearson. Όλα τα τεστ εκτελέστηκαν σε στάθμη σημαντικότητας $p\text{-level}=0.05$.

4.1 Ερευνητικό εργαλείο

Το ερευνητικό εργαλείο που προτιμήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων στη συγκεκριμένη έρευνα ήταν το ερωτηματολόγιο αυτό-συμπλήρωσης. Συγκεκριμένα πρόκειται για το ερωτηματολόγιο των χαρακτηριστικών της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας του Ken Leithwood (Jantzi & Leithwood, 1996) όπως αυτό έχει μεταφραστεί στην ελληνική γλώσσα από τον Θεοφιλίδη, (2012) και έχει χρησιμοποιηθεί σε αρκετές έρευνες, έχοντας επιδείξει υψηλούς συντελεστές αξιοπιστίας. Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από δύο μέρη. Το πρώτο μέρος

αποτελείται από 20 ερωτήσεις κλειστού τύπου της πεντάβαθμης κλίμακας Likert (1= Καθόλου ... 5= Πάρα πολύ). Επιπλέον, στην συγκριμένη έρευνα, το ερωτηματολόγιο του Leithwood χωρίστηκε σε δύο κατηγορίες, την Επιθυμητή, δηλαδή τα χαρακτηριστικά που θεωρούν οι συμμετέχοντες στην έρευνα ως σημαντικά για έναν Διευθυντή σχολείου Πρωτοβάθμια εκπαίδευσης και την Τρέχουσα, δηλαδή την αξιολόγηση των χαρακτηριστικών του Διευθυντή στο σχολείο το οποίο υπηρετούν. Η αξιολόγηση των δύο κατηγοριών (Επιθυμητή και τρέχουσα) ήταν ανεξάρτητη και γινόταν με τη βοήθεια των αντίστοιχων κλιμάκων Likert (Μια ανά περίπτωση).

Για την εξαγωγή αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκε η μέση συνολική βαθμολογία ανά κατηγορία (Επιθυμητή και Τρέχουσα) όπως και οι διαφορές των βαθμολογιών των δύο κατηγοριών. Εκτός των μέσων συνολικών βαθμολογιών εξετάστηκαν και οι υποκλίμακες:

1. **Καθορισμός Κατεύθυνσης.** Ο παράγοντας αυτός κατασκευάζεται από την μέση βαθμολογία των ερωτήσεων 1,7,12 και 18 του ερωτηματολογίου. Μέσω αυτού του παράγοντα εξετάζεται ο βαθμός εμπλοκής των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση κοινής πορείας και κοινών στόχων. Για τη διαδικασία αυτή ευθύνεται ο διευθυντής, καθώς αυτός προσπαθεί, ώστε να βελτιωθούν οι αποδόσεις του προσωπικού.
2. **Ανάπτυξη προσωπικού.** Ο παράγοντας αυτός κατασκευάζεται από τη μέση βαθμολογία των ερωτήσεων 3, 5, 13,15 και 17 του ερωτηματολογίου. Μέσω αυτού του παράγοντα διερευνάται ο βαθμός παροχής εξατομικευμένης υποστήριξης από τον διευθυντή προς τους εκπαιδευτικούς.
3. **Αναδόμηση της Σχολικής Μονάδας.** Ο παράγοντας αυτός κατασκευάζεται από τη μέση βαθμολογία των ερωτήσεων 4,8 και 14 του ερωτηματολογίου. Με τον παράγοντα αυτόν, μελετάται η εξωστρέφεια του σχολείου, δηλαδή ο τρόπος με τον οποίο ο διευθυντής κινητοποιεί την ύπαρξη υγιούς σχέσης μεταξύ σχολείου και κοινωνίας.
4. **Βελτίωση της Διδασκαλίας.** Ο παράγοντας αυτός κατασκευάζεται από τη μέση βαθμολογία των ερωτήσεων 2, 6, 9, 10, 11, 16, 19 και 20 του ερωτηματολογίου. Εδώ διερευνάται η βοήθεια που δίνει ο διευθυντής στους εκπαιδευτικούς για τη βελτίωση της διδασκαλίας και τη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών.

Σε κάθε περίπτωση, συνολική βαθμολογία και επιμέρους κλίμακες, οι υψηλότερες μέσες βαθμολογίες δηλώνουν και υψηλότερη αποδοχή του κάθε χαρακτηριστικού.

Τα αποτελέσματα της εξέτασης της αξιοπιστίας του εργαλείου με τη βοήθεια του συντελεστή alpha του Cronbach παρουσιάζονται στον πίνακα 1. Σύμφωνα με αυτά παρατηρήθηκε ότι σε όλες τις περιπτώσεις ο συντελεστής αξιοπιστίας της τρέχουσας κατάστασης, δηλαδή των

χαρακτηριστικών του Διευθυντή του σχολείου ήταν υψηλότερος από τον αντίστοιχο συντελεστή των χαρακτηριστικών που θεωρεί το δείγμα ως σημαντικό για έναν διευθυντή σχολείου (Επιθυμητή). Το γεγονός αυτό δείχνει ότι υπήρξαν πολλές παρόμοιες απόψεις στην βαθμολογία των επιθυμητών χαρακτηριστικών, ενώ αντίθετα, η αξιολόγηση του Διευθυντή του σχολείου των εκπαιδευτικών δεν παρουσίασε την ίδια ταύτιση απόψεων, πάντοτε σε σύγκριση με την κατηγορία επιθυμητή.

Το συνολικό ερωτηματολόγιο παρουσίασε πολύ υψηλό δείκτη αξιοπιστίας ($\alpha=0,952$) δείχνοντας ότι το εργαλείο είναι αξιόπιστο και μπορεί να χρησιμοποιηθεί και σε άλλες παρόμοιες έρευνες. Οι επιμέρους υποκλίμακες σημείωσαν και αυτές υψηλούς δείκτες αξιοπιστίας εκτός των περιπτώσεων Επιθυμητός καθορισμός κατεύθυνσης ($\alpha=0,567$) και επιθυμητή αναδόμηση της σχολικής μονάδας ($\alpha=0,556$) δείχνοντας πιθανή ταύτιση απόψεων του δείγματος σε αυτές τις δύο υποκλίμακες.

Πίνακας 1.

Δείκτες αξιοπιστίας του εργαλείου και των υποκλιμάκων του

Ενότητα	Cronbach's	Αρ.
	Alpha	Ερωτήσεων
Επιθυμητή	0,921	20
Τρέχουσα	0,965	20
Καθορισμός κατεύθυνσης (Επιθυμητό)	0,567	4
Καθορισμός κατεύθυνσης (Τρέχον)	0,853	4
Ανάπτυξη προσωπικού (Επιθυμητό)	0,710	5
Ανάπτυξη προσωπικού (Τρέχον)	0,895	5
Αναδόμηση της σχολικής μονάδας (Επιθυμητό)	0,556	3
Αναδόμηση της σχολικής μονάδας (Τρέχον)	0,770	3
Βελτίωση της διδασκαλίας (Επιθυμητό)	0,884	8
Βελτίωση της διδασκαλίας (Τρέχον)	0,928	8
Σύνολο	0,952	40

Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου αποτελούνταν από 5 ερωτήσεις σχετικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος. Τα χαρακτηριστικά που εξετάστηκαν ήταν το φύλο, η ηλικία, τα έτη υπηρεσίας στο σχολείο ως εκπαιδευτικός και ο ανώτατος τίτλος σπουδών των συμμετεχόντων στην έρευνα.

4.2 Δείγμα

Η συλλογή των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε στο διάστημα μεταξύ 1 Ιανουαρίου 2020 και 21 Ιανουαρίου 2020. Συνολικά συλλέχθηκαν 143 παρατηρήσεις-απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η συλλογή των δεδομένων έγινε με τη βοήθεια της δειγματοληψίας ευκολίας, ώστε να συγκεντρωθεί το μέγιστο δυνατό μέγεθος δείγματος, με την αποστολή της ηλεκτρονικής μορφής του ερωτηματολογίου. Η διαδικασία συμπλήρωσης ξεκινούσε με την αποστολή εισαγωγικού μηνύματος προς τους εκπαιδευτικούς σχετικά με τους σκοπούς και τους στόχους της έρευνας και ακολουθούσε το ερωτηματολόγιο. Το email στάλθηκε στις ηλεκτρονικές διευθύνσεις σχολείων της Δ' Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Αθήνας. Κατόπιν ενημερώθηκαν και τηλεφωνικώς οι διευθυντές των αντίστοιχων σχολείων και τους ζητήθηκε να προωθήσουν ομαδικά το συγκεκριμένο email στους συναδέλφους του σχολείου τους. Σε αυτό το μήνυμα δινόταν πληροφορίες για τον ηλεκτρονικό σύνδεσμο του ερωτηματολογίου και για τη διαδικασία. Επίσης οι εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν ότι η συμμετοχή τους στην έρευνα είχε προαιρετικό χαρακτήρα και ανά πάσα στιγμή είχαν το δικαίωμα αποχώρησης, χωρίς να πρέπει να δώσουν περαιτέρω εξηγήσεις. Επίσης, δόθηκαν και τα στοιχεία επικοινωνίας της ερευνήτριας στη περίπτωση που οι συμμετέχοντες στην έρευνα είχαν απορία όσον αφορά στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ή ως προς τη συνολική διαδικασία.

Η διαδικασία συλλογής των δεδομένων διατήρησε σε όλη τη διάρκεια τους κανόνες ηθικής και δεοντολογίας μη επιτρέποντας την καταγραφή προσωπικών δεδομένων των συμμετεχόντων στην έρευνα π.χ. ονοματεπώνυμο ή email, διατηρώντας έτσι τη βασική αρχή της ανωνυμίας του δείγματος.

4.3 Χαρακτηριστικά του δείγματος

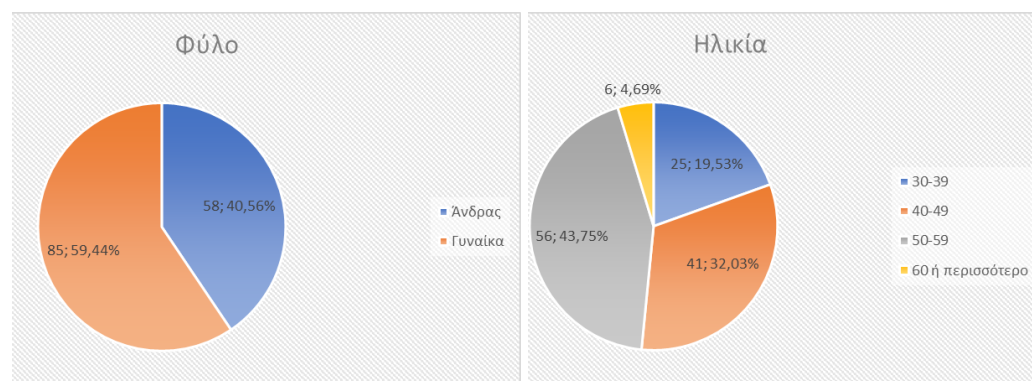
Από το σύνολο των 143 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην έρευνα το μεγαλύτερο μέρος ήταν γυναίκες (N=85, N%=59,40%) ενώ οι άντρες απετέλεσαν το 40,60% (N=58). Με βάση τα αποτελέσματα του πίνακα 2 και του διαγράμματος 1, το δείγμα των συμμετεχόντων στην έρευνα περιγράφεται κυρίως από γυναίκες, ηλικίας 50-59 ετών (N=56, N%=39,20%), που υπηρετούν στο συγκεκριμένο σχολείο από 0-4 χρόνια (N=71, N%=49,70%), με συνολική προϋπηρεσία στην εκπαίδευση μεγαλύτερη των 20 ετών (N=60, N%=42%) και είναι κάτοχοι πτυχίου πανεπιστημίου (N=73, N%=51,40%) ή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών

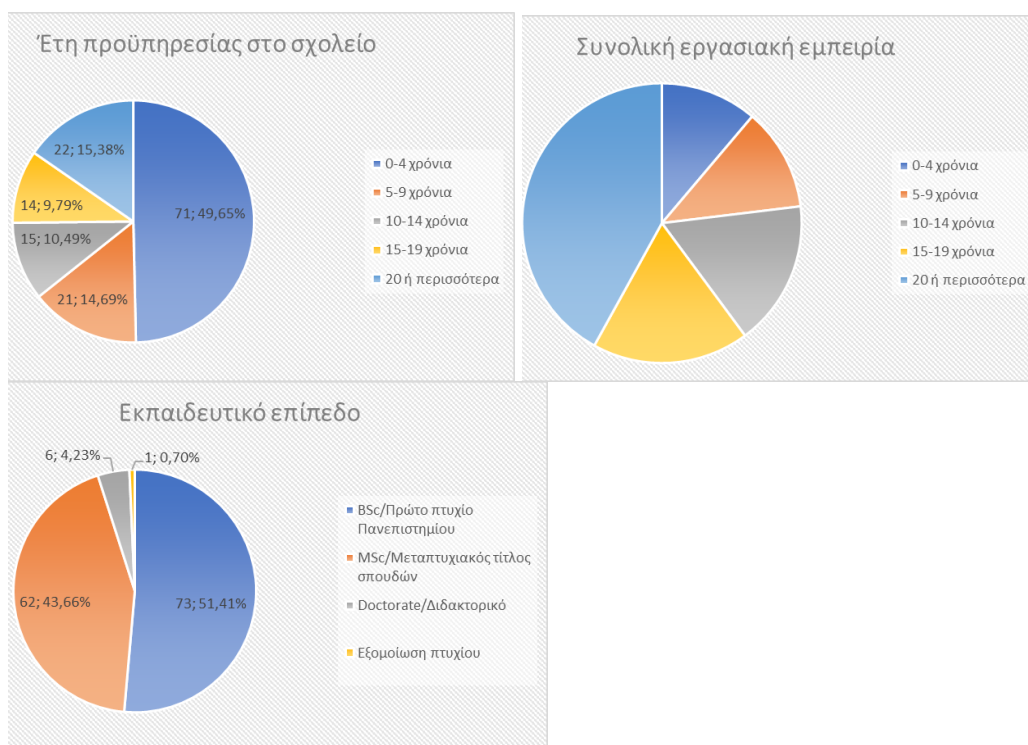
(N=62, N%=43,70%). Τέλος, αξίζει αναφερθεί ότι το 67,90% των συμμετεχόντων στην έρευνα (N=97) ανήκουν στην ηλικιακή κατηγορία 40-59 ετών.

Πίνακας 2.

Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος

		N	N%
Φύλο	Άνδρας	58	40,6%
	Γυναίκα	85	59,4%
Ηλικία	29 ή λιγότερο	15	10,5%
	30-39	25	17,5%
	40-49	41	28,7%
	50-59	56	39,2%
	60 ή περισσότερα	6	4,2%
Πόσο καιρό βρίσκεστε σε αυτό το σχολείο;	0-4 χρόνια	71	49,7%
	5-9 χρόνια	21	14,7%
	10-14 χρόνια	15	10,5%
	15-19 χρόνια	14	9,8%
	20 ή περισσότερα	22	15,4%
Πόσα χρόνια πείρα έχετε ως εκπαιδευτικός;	0-4 χρόνια	16	11,2%
	5-9 χρόνια	17	11,9%
	10-14 χρόνια	24	16,8%
	15-19 χρόνια	26	18,2%
	20 ή περισσότερα	60	42,0%
Ποιος είναι ο ανώτατος τίτλος σπουδών που κατέχετε;	BSc/Πρώτο πτυχίο Πανεπιστημίου	73	51,4%
	MSc/Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών	62	43,7%
	Doctorate/Διδακτορικό	6	4,2%
	Εξομείωση πτυχίου	1	0,7%





Διάγραμμα 1. Κυκλικά διαγράμματα των δημογραφικών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων στην έρευνα

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ

5.1. Η σπουδαιότητα των χαρακτηριστικών της μετασχηματιστικής ηγεσίας για τη διεύθυνση του σχολείου

Τα πρώτα αποτελέσματα των ερευνητικών δεδομένων αφορούσαν τις μέσες βαθμολογίες των απαντήσεων του δείγματος στην επιθυμητή κατηγορία. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του πίνακα πίνακα 3 και του διαγράμματος 2 παρατηρήθηκαν τυπικές αποκλίσεις των οποίων οι τιμές ήταν κοντά στην τιμή 1. Αυτό φανερώνει διαφορές των απόψεων του δείγματος κατά μια κατηγορία γύρω από την μέση τιμή (Μ.Τ.±1 κατηγορία της κλίμακας).

Από το γράφημα 2 παρατηρήθηκαν υψηλότερες μέσες βαθμολογίες στην ερώτηση Α13, σχετικά με τη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης, (Μ.Τ.=4,75, Τ.Α.=0,563), στην ερώτηση Α1 σχετικά με την ενημέρωση που παρέχει ο διευθυντής για τους σκοπούς της μονάδας (Μ.Τ.=4,53, Τ.Α.=0,680), και στην ερώτηση Α3, σχετικά με την ενθάρρυνση συνεργασιών όλων των εμπλεκόμενων φορέων (Μ.Τ.=4,52, Τ.Α.=0,637), δείχνοντας ότι η ανάπτυξη προσωπικού (ερωτήσεις 3 και 13) αποτελούν το βασικότερο επιθυμητό χαρακτηριστικό του σε έναν διευθυντή.

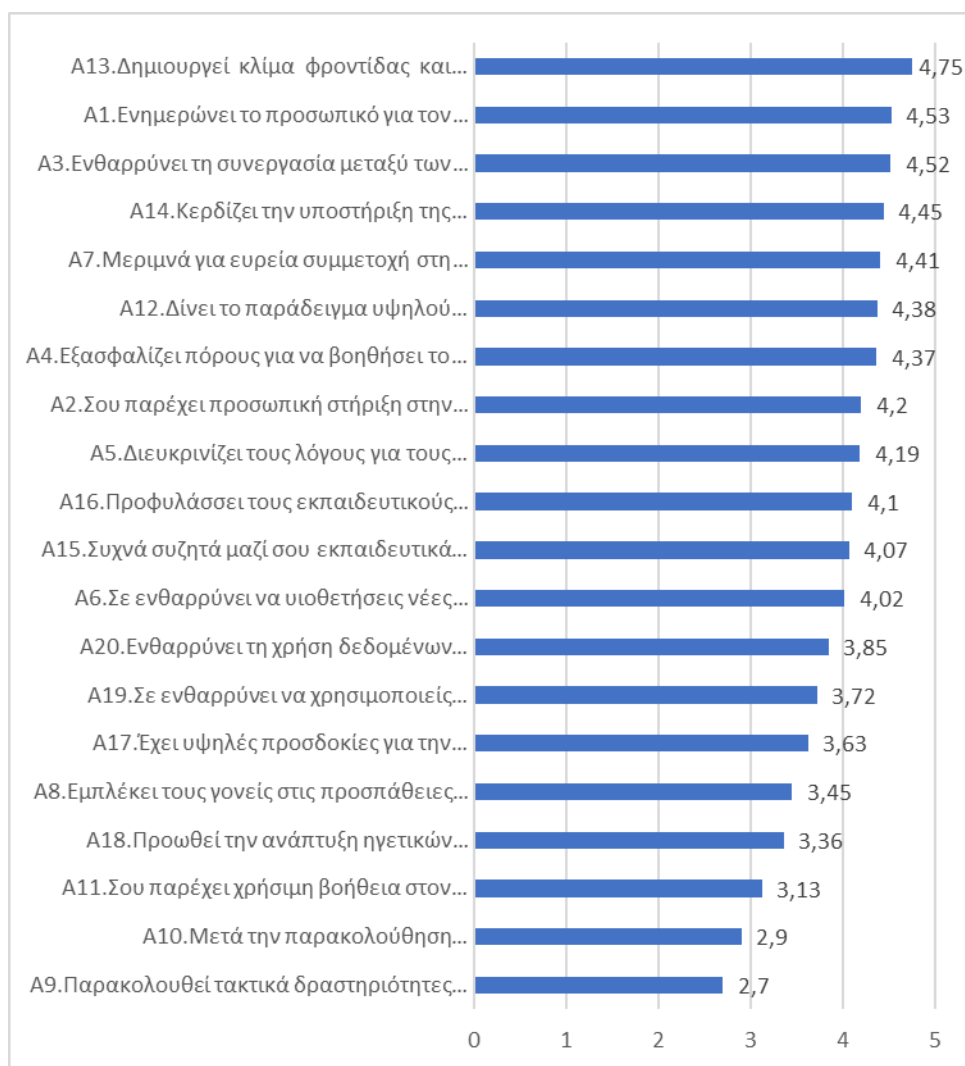
Από την άλλη, οι χαμηλότερες βαθμολογίες παρατηρήθηκαν στην ερώτηση Α9, σχετικά με την παρακολούθηση δραστηριοτήτων εντός σχολικής αίθουσας, από πλευράς διευθυντή (Μ.Τ.=2,70, Τ.Α.=1,222), στην ερώτηση Α10, σχετικά με την παρακολούθηση δραστηριοτήτων μάθησης εντός της αίθουσας με σκοπό τη βελτίωση της διδασκαλίας (Μ.Τ.=2,90, Τ.Α.=1,296) και στην ερώτηση Α11, σχετικά με τη διερεύνηση της παρεχόμενης βοήθειας στη στοχοθεσία της διδασκαλίας και της μάθησης (Μ.Τ.=3,13, Τ.Α.1,250). Και οι τρεις αυτές ερωτήσεις ανήκουν στην υποκλίμακα βελτίωση της διδασκαλίας και οι χαμηλές βαθμολογίες έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δεν θέτουν τη βοήθεια στο επαγγελματικό τους έργο ως βασικό προσόν ενός διευθυντή σχολείου πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Πίνακας 3.

Μέση τιμή και τυπική απόκλιση των βαθμολογιών του δείγματος στην κατηγορία επιθυμητή.

	Μ.Τ.	Τ.Α.
A1.Ενημερώνει το προσωπικό για τον γενικό σκοπό που έχει η σχολική μονάδα.	4,53	,680
A2.Σου παρέχει προσωπική στήριξη στην προσπάθειά σου να βελτιώσεις τις διδακτικές πρακτικές σου.	4,20	,916

A3.Ενθαρρύνει τη συνεργασία μεταξύ των μελών του διδακτικού προσωπικού.	4,52	,637
A4.Εξασφαλίζει πόρους για να βοηθήσει το προσωπικό να βελτιώσει τη διδασκαλία του.	4,37	,811
A5.Διευκρινίζει τους λόγους για τους οποίους αναπτύσσονται πρωτοβουλίες με στόχο τη βελτίωση της σχολικής μονάδας.	4,19	,778
A6.Σε ενθαρρύνει να υιοθετήσεις νέες ιδέες για τη διδασκαλία σου.	4,02	,945
A7.Μεριμνά για ευρεία συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων που αφορούν στη σχολική βελτίωση.	4,41	,643
A8.Εμπλέκει τους γονείς στις προσπάθειες βελτίωσης της σχολικής μονάδας.	3,45	1,092
A9.Παρακολουθεί τακτικά δραστηριότητες μάθησης στις αίθουσες διδασκαλίας.	2,70	1,222
A10.Μετά την παρακολούθηση δραστηριοτήτων μάθησης στην αίθουσα διδασκαλίας συνεργάζεται με τον εκπαιδευτικό για βελτίωση της διδασκαλίας.	2,90	1,296
A11.Σου παρέχει χρήσιμη βοήθεια στον καθορισμό βραχυπρόθεσμων στόχων στη διδασκαλία και μάθηση.	3,13	1,250
A12.Δίνει το παράδειγμα υψηλού επιπέδου επαγγελματικής πρακτικής.	4,38	,911
A13.Δημιουργεί κλίμα φροντίδας και εμπιστοσύνης.	4,75	,563
A14.Κερδίζει την υποστήριξη της κοινότητας για τις προσπάθειες βελτίωσης της σχολικής μονάδας.	4,45	,689
A15.Συχνά συζητά μαζί σου εκπαιδευτικά ζητήματα.	4,07	,909
A16.Προφυλάσσει τους εκπαιδευτικούς από περισπασμούς στη διδασκαλία τους.	4,10	,962
A17.Έχει υψηλές προσδοκίες για την εργασία που κάνεις ως διδάσκων.	3,63	1,136
A18.Πρωωθεί την ανάπτυξη ηγετικών ικανοτήτων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς	3,36	1,219
A19.Σε ενθαρρύνει να χρησιμοποιείς δεδομένα στην εργασία σου.	3,72	1,003
A20.Ενθαρρύνει τη χρήση δεδομένων προκειμένου να αντιμετωπιστούν οι ανάγκες κάθε μαθητή.	3,85	,944



Διάγραμμα 2. Μέσες βαθμολογίες της επιθυμητής κατηγορίας σε φθίνουσα διάταξη

5.1. Αναγνώριση των χαρακτηριστικών της μετασχηματιστικής ηγεσίας στους διευθυντές των σχολείων από τους εκπαιδευτικούς

Η παρόμοια εξέταση των απαντήσεων (βαθμολογιών) του δείγματος στην κατηγορία **Τρέχουσα** έδωσε τα αποτελέσματα του πίνακα 4 και του διαγράμματος 3. Σύμφωνα με αυτά, και πάλι παρατηρήθηκε διαφοροποίηση των απόψεων των συμμετεχόντων στην έρευνα. Σε αυτή την περίπτωση όμως οι τυπικές αποκλίσεις ήταν σαφώς υψηλότερες από την κατηγορία **Επιθυμητή** καθώς όλες οι τυπικές αποκλίσεις ήταν μεγαλύτερες της τιμής 1.

Οι υψηλότερες βαθμολογίες σε αυτή την περίπτωση παρατηρήθηκαν στην ερώτηση B13, στην οποία ρωτήθηκαν οι εκπαιδευτικοί αν δημιουργείται κλίμα φροντίδας και εμπιστοσύνης (M.T.=3,80, T.A.=1,235), στην ερώτηση B1, η οποία σχετίζεται με την ενημέρωση των

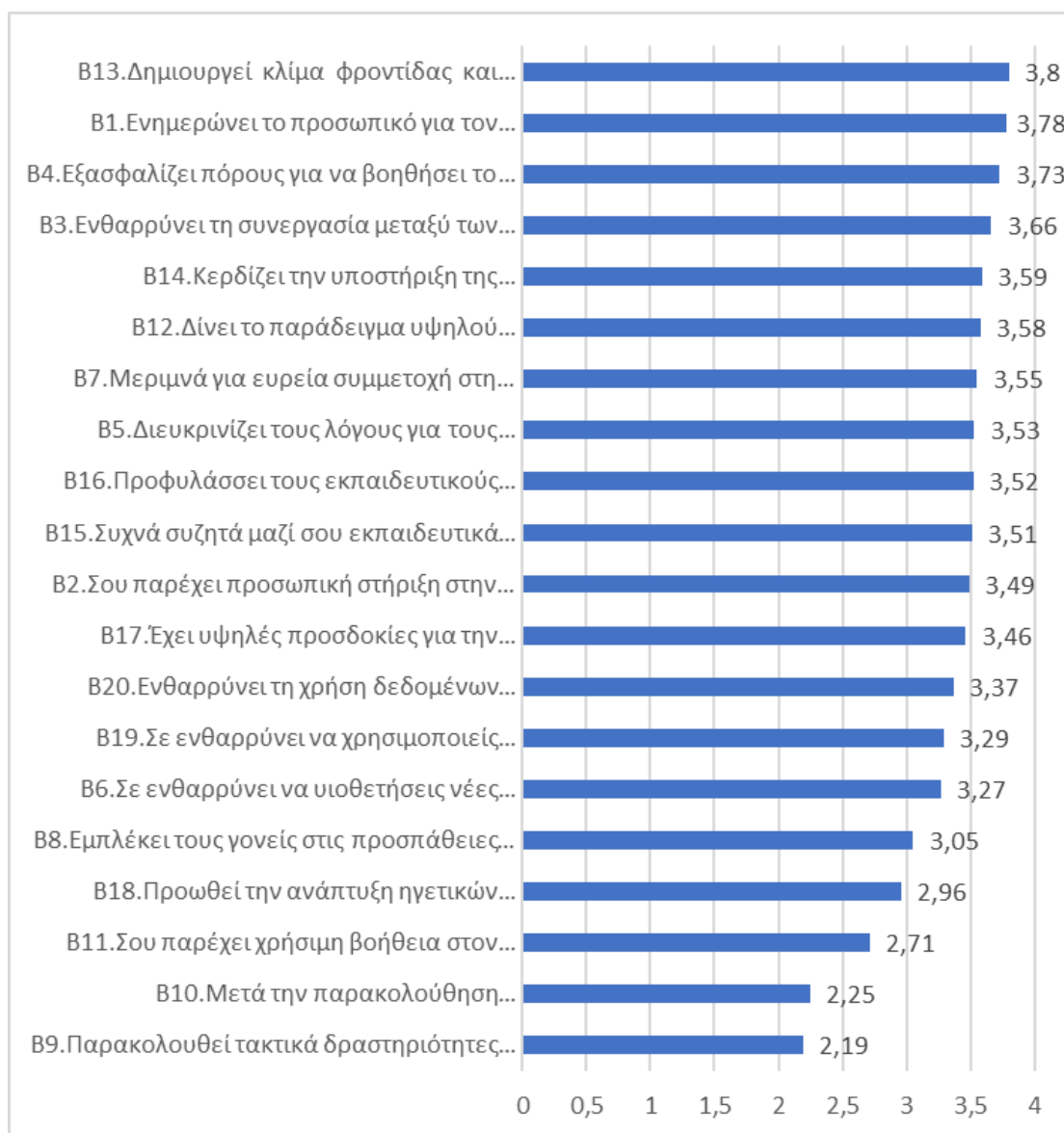
γενικότερων σκοπών του σχολείου (Μ.Τ.=3,78, Τ.Α.=1,164) και στη Β4, στην οποία διερευνάται η αναζήτηση και η εξασφάλιση πόρων που θα βελτιώσουν τη διδασκαλία (Μ.Τ.=3,73, Τ.Α.=1,056). Σε αυτή την περίπτωση δεν υπήρξε κάποια φανερή προτίμηση ως προς τις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου.

Αντίθετα, στις χαμηλότερες βαθμολογίες παρατηρήθηκαν και πάλι η ερώτηση Β9 και Β10, σχετικά με την παρακολούθηση των μαθημάτων εντός σχολικής αίθουσας, με (Μ.Τ.=2,19, Τ.Α.=1,283) και (Μ.Τ.=2,25, Τ.Α.=1,329) αντίστοιχα, καθώς και η ερώτηση Β11, η οποία αναφέρεται στην παροχή βοήθειας στον καθορισμό βραχυπρόθεσμων διδακτικών στόχων (Μ.Τ.=2,71, Τ.Α.=1,282). Οι βαθμολογίες αυτές ήταν χαμηλότερες από τις αντίστοιχες της κατηγορίας Επιθυμητή και στις τρεις περιπτώσεις. .

Πίνακας 4.

Μέση τιμή και τυπική απόκλιση των βαθμολογιών του δείγματος στην κατηγορία τρέχουσα.

	Μ.Τ.	Τ.Α.
B1.Ενημερώνει το προσωπικό για τον γενικό σκοπό που έχει η σχολική μονάδα.	3,78	1,164
B2.Σου παρέχει προσωπική στήριξη στην προσπάθειά σου να βελτιώσεις τις διδακτικές πρακτικές σου.	3,49	1,174
B3.Ενθαρρύνει τη συνεργασία μεταξύ των μελών του διδακτικού προσωπικού.	3,66	1,081
B4.Εξασφαλίζει πόρους για να βοηθήσει το προσωπικό να βελτιώσει τη διδασκαλία του.	3,73	1,056
B5.Διευκρινίζει τους λόγους για τους οποίους αναπτύσσονται πρωτοβουλίες με στόχο τη βελτίωση της σχολικής μονάδας.	3,53	1,040
B6.Σε ενθαρρύνει να υιοθετήσεις νέες ιδέες για τη διδασκαλία σου.	3,27	1,175
B7.Μεριμνά για ευρεία συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων που αφορούν στη σχολική βελτίωση.	3,55	1,149
B8.Εμπλέκει τους γονείς στις προσπάθειες βελτίωσης της σχολικής μονάδας.	3,05	1,128
B9.Παρακολουθεί τακτικά δραστηριότητες μάθησης στις αίθουσες διδασκαλίας.	2,19	1,283
B10.Μετά την παρακολούθηση δραστηριοτήτων μάθησης στην αίθουσα διδασκαλίας συνεργάζεται με τον εκπαιδευτικό για βελτίωση της διδασκαλίας.	2,25	1,329
B11.Σου παρέχει χρήσιμη βοήθεια στον καθορισμό βραχυπρόθεσμων στόχων στη διδασκαλία και μάθηση.	2,71	1,282
B12.Δίνει το παράδειγμα υψηλού επιπέδου επαγγελματικής πρακτικής.	3,58	1,291
B13.Δημιουργεί κλίμα φροντίδας και εμπιστοσύνης.	3,80	1,235
B14.Κερδίζει την υποστήριξη της κοινότητας για τις προσπάθειες βελτίωσης της σχολικής μονάδας.	3,59	1,189
B15.Συχνά συζητά μαζί σου εκπαιδευτικά ζητήματα.	3,51	1,233
B16.Προφυλάσσει τους εκπαιδευτικούς από περισπασμούς στη διδασκαλία τους.	3,52	1,221
B17.Έχει υψηλές προσδοκίες για την εργασία που κάνεις ως διδάσκων.	3,46	1,131
B18.Πρωθυεί την ανάπτυξη ηγετικών ικανοτήτων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς	2,96	1,215
B19.Σε ενθαρρύνει να χρησιμοποιείς δεδομένα στην εργασία σου.	3,29	1,237
B20.Ενθαρρύνει τη χρήση δεδομένων προκειμένου να αντιμετωπιστούν οι ανάγκες κάθε μαθητή.	3,37	1,203



Διάγραμμα 3. Μέσες βαθμολογίες της τρέχουσας κατηγορίας σε φθίνουσα διάταξη.

Στη συνέχεια έγινε εξέταση των διαφορών των μέσων βαθμολογιών και τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα 5 και στο διάγραμμα 4. Σύμφωνα με αυτά παρατηρήθηκαν υψηλότερες βαθμολογίες, μεγαλύτερη συμφωνία, του δείγματος στην κατηγορία Επιθυμητή καθώς όλες οι διαφορές $M.T._{\text{Επιθυμητή}} - M.T._{\text{Τρέχουσα}}$ ήταν μεγαλύτερες του μηδενός. Σύμφωνα με το t-test ζευγαρωτών παρατηρήσεων (paired samples t-test) 19 από τις 20 διαφορές ήταν στατιστικά σημαντικές εκτός από την διαφορά των μέσων βαθμολογιών των ερωτήσεων «A17 - B17. Έχει υψηλές προσδοκίες για την εργασία που κάνει ως διδάσκων.» ($t=1.683$, $d.f.=142$, $p=0.095$).

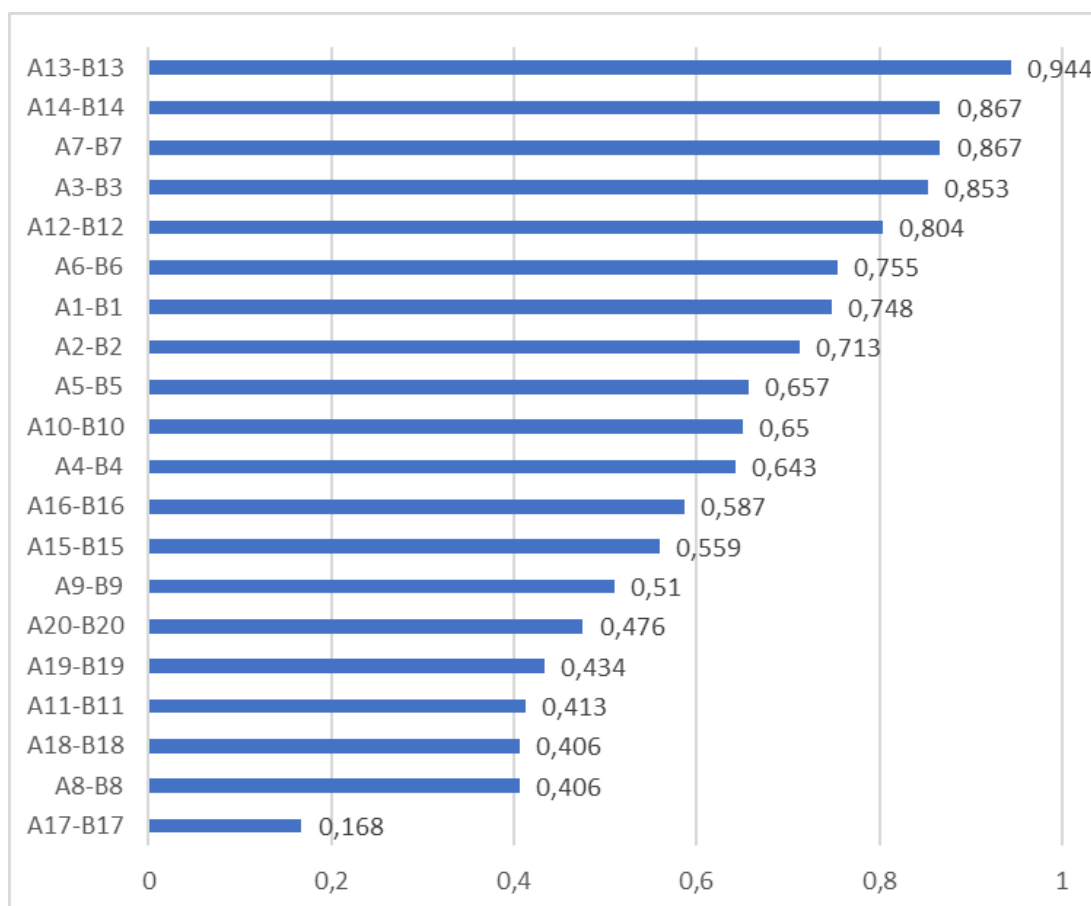
Σύμφωνα με το διάγραμμα 4 οι υψηλότερες διαφορές παρατηρήθηκαν μεταξύ των ερωτήσεων A13-B13 σχετικά με το κλίμα φροντίδας και εμπιστοσύνης.» (M.T.=0,944), των ερωτήσεων A14-B14, η οποία αφορά την υποστήριξη της τοπικής κοινωνίας (M.T.=0,867), των ερωτήσεων A7-B7, στις οποίες εξετάζει την μέριμνα για συμμετοχικότητα στη λήψη αποφάσεων (M.T.=0,867), καθώς και των ερωτήσεων A3-B3, αναφορικά με την ενθάρρυνση της συνεργατικότητας μεταξύ των εκπαιδευτικών (M.T.=0,853).

Οι διαφορές αυτές έδειξαν την επιθυμία των εκπαιδευτικών για τη μεγαλύτερη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών, την πιο ενεργή συμμετοχή τους για τη βελτίωση των σχέσεων με την κοινότητα και στη λήψη αποφάσεων και την πιο ενεργή ενθάρρυνση της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 5.

Εξέταση διαφορών των μέσων τιμών μεταξύ της Επιθυμητής και Τρέχουσας κατηγορίας ανά ερώτηση

Ερωτήσεις	M.T. (Επιθυμητή)	M.T. (Τρέχουσα)	M.T. (A-B)	T.A.	t	df	p
A1-B1	4,53	3,78	,748	1,038	8,622	142	< 0,001
A2-B2	4,20	3,49	,713	1,254	6,803	142	< 0,001
A3-B3	4,52	3,66	,853	1,048	9,736	142	< 0,001
A4-B4	4,37	3,73	,643	1,110	6,934	142	< 0,001
A5-B5	4,19	3,53	,657	1,187	6,620	142	< 0,001
A6-B6	4,02	3,27	,755	1,083	8,342	142	< 0,001
A7-B7	4,41	3,55	,867	1,235	8,398	142	< 0,001
A8-B8	3,45	3,05	,406	1,360	3,567	142	< 0,001
A9-B9	2,70	2,19	,510	1,233	4,953	142	< 0,001
A10-B10	2,90	2,25	,650	1,349	5,764	142	< 0,001
A11-B11	3,13	2,71	,413	1,465	3,368	142	0,001
A12-B12	4,38	3,58	,804	1,360	7,073	142	< 0,001
A13-B13	4,75	3,80	,944	1,238	9,121	142	< 0,001
A14-B14	4,45	3,59	,867	1,229	8,437	142	< 0,001
A15-B15	4,07	3,51	,559	1,098	6,092	142	< 0,001
A16-B16	4,10	3,52	,587	1,391	5,051	142	< 0,001
A17-B17	3,63	3,46	,168	1,193	1,683	142	0,095
A18-B18	3,36	2,96	,406	1,268	3,824	142	< 0,001
A19-B19	3,72	3,29	,434	1,292	4,012	142	< 0,001
A20-B20	3,85	3,37	,476	1,299	4,377	142	< 0,001



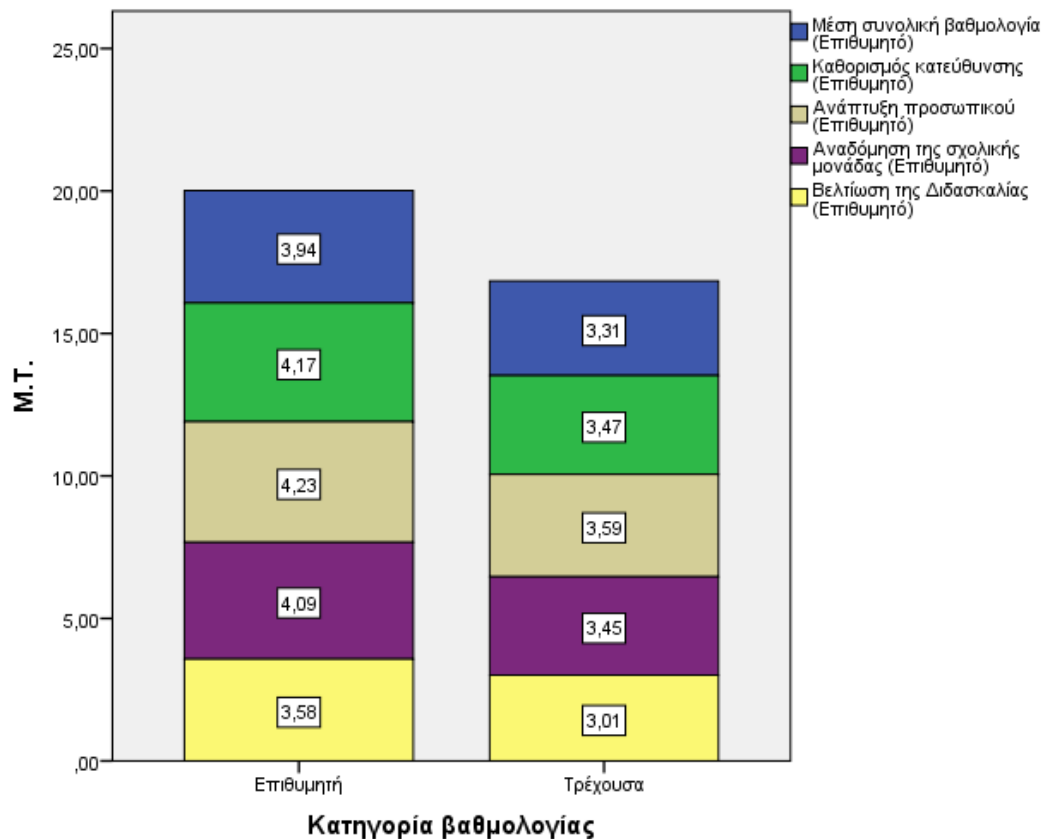
Διάγραμμα 4. Διαφορές των μέσων τιμών μεταξύ της Επιθυμητής και Τρέχουσας κατηγορίας σε φθίνουσα διάταξη.

Μετά την εισαγωγική εξέταση της συμπεριφοράς των απαντήσεων του δείγματος έγινε εξέταση των συνολικών μέσων βαθμολογιών και των υποκλιμάκων. Όπως και στην περίπτωση της εξέτασης ανά ερώτηση παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ όλων δεικτών και μεγαλύτερες μέσες τιμές στην περίπτωση της κατηγορίας επιθυμητή (Πίνακας 6 και διάγραμμα 5).

Πίνακας 6.

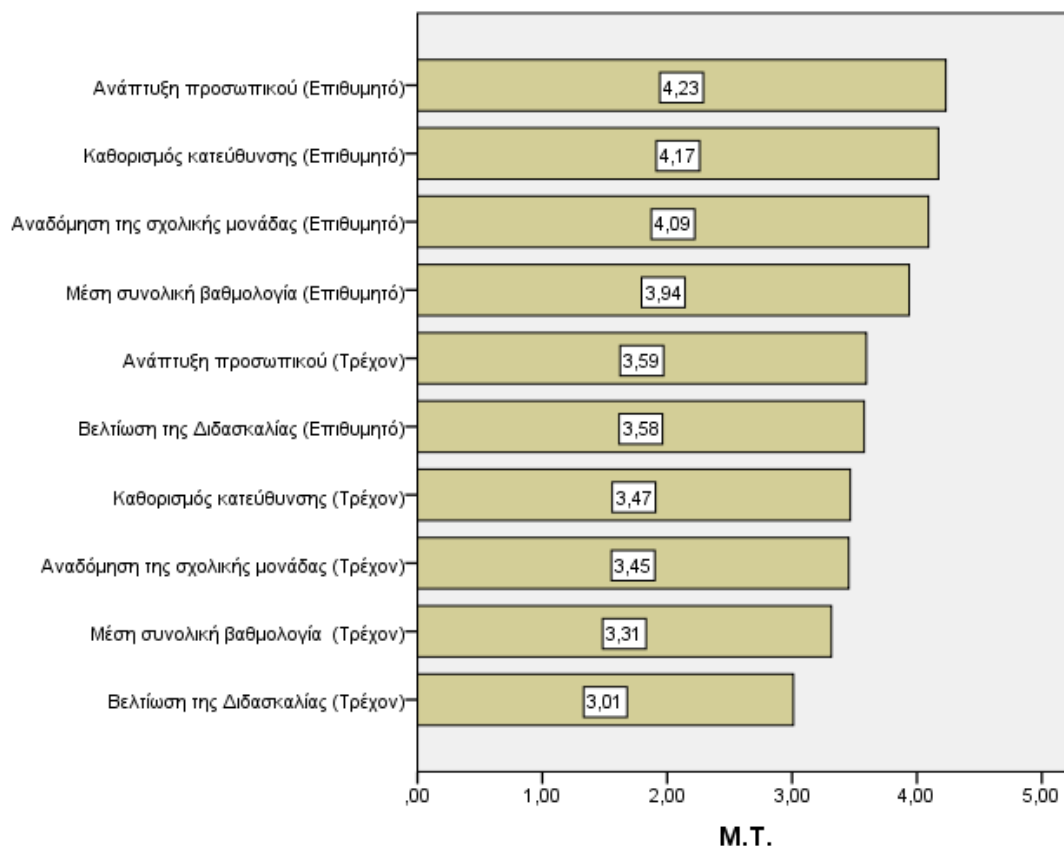
Εξέταση διαφορών των μέσων τιμών μεταξύ της Επιθυμητής και Τρέχουσας κατηγορίας συνολικά.

	M.T.	t(142)	p
Μέση συνολική βαθμολογία (Επιθυμητό) - Μέση συνολική βαθμολογία (Τρέχον)	,623	8,201	< 0,001
Καθορισμός κατεύθυνσης (Επιθυμητό) - Καθορισμός κατεύθυνσης (Τρέχον)	,706	8,297	< 0,001
Ανάπτυξη προσωπικού (Επιθυμητό) - Ανάπτυξη προσωπικού (Τρέχον)	,636	8,476	< 0,001
Αναδόμηση της σχολικής μονάδας (Επιθυμητό) - Αναδόμηση της σχολικής μονάδας (Τρέχον)	,638	7,846	< 0,001
Βελτίωση της Διδασκαλίας (Επιθυμητό) - Βελτίωση της Διδασκαλίας (Τρέχον)	,567	6,712	< 0,001



Διάγραμμα 5. Ομαδοποιημένο ραβδόγραμμα των συνολικών μέσων βαθμολογιών.

Σύμφωνα με το ραβδόγραμμα του διαγράμματος 6 παρατηρήθηκε επιπλέον ότι οι μέσες βαθμολογίες της κατηγορίας τρέχουσα παρουσίασαν μεγαλύτερη μεταβλητότητα (διαφοροποίηση απόψεων). Από τις βαθμολογίες της κατηγορίας Επιθυμητή, μεγαλύτερη μεταβλητότητα παρατηρήθηκε στις υποκλίμακες Βελτίωση της διδασκαλίας (Τ.Α.=0,799) και Αναδόμηση της σχολικής μονάδας (Τ.Α.=0,641).



Διάγραμμα 7. Ραβδόγραμμα των συνολικών μέσων βαθμολογιών σε φθίνουσα διάταξη.

5.3 Η επιρροή των προσωπικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών απέναντι στις απόψεις τους για το μετασχηματιστικό μοντέλο ηγεσίας

Στη συνέχεια έγινε εξέταση διαφορών των μέσων τιμών συνολικής βαθμολογίας και υποκλιμάκων σε σχέση με τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος. Τα συνολικά αποτελέσματα παρουσιάζονται στο παράρτημα της εργασίας και σε καμία περίπτωση δεν παρατηρηθήκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Παρόλα αυτά αξίζει να αναφερθεί ότι σχεδόν σε όλες τις περιπτώσεις οι γυναίκες, οι συμμετέχοντες ηλικίας μεγαλύτερης των 60 ετών, κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών και εργασιακής εμπειρίας μεταξύ 15-19 ετών σημείωσαν υψηλότερες βαθμολογίες.

5.4. Εξέταση συσχετίσεων

Τα αποτελέσματα της εξέτασης των συσχετίσεων μεταξύ των μέσων βαθμολογιών με την βοήθεια του συντελεστή συσχέτισης του Pearson παρουσιάζονται στον πίνακα 7 και έδειξαν ότι σχεδόν όλες οι βαθμολογίες συσχετίζονται μεταξύ τους. Εξαίρεση αποτέλεσαν οι σχέσεις

μεταξύ των μεταβλητών Αναδόμηση της σχολικής μονάδας (Τρέχον)-Καθορισμός κατεύθυνσης (Επιθυμητό) ($\rho=0,153$) και Αναδόμηση της σχολικής μονάδας (Επιθυμητό)- Καθορισμός κατεύθυνσης (Τρέχον) ($\rho=0,156$).

Σε όλες τις υπόλοιπες περιπτώσεις παρατηρήθηκαν θετικές και στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις οι οποίες μεταβάλλονταν από αδύναμες ($\rho=0,191$: Βελτίωση της Διδασκαλίας (Τρέχον)- Αναδόμηση της σχολικής μονάδας (Επιθυμητό)) έως και πολύ δυνατές ($\rho=0,955$: Ανάπτυξη προσωπικού (Τρέχον)- Μέση συνολική βαθμολογία (Τρέχον)).

Πίνακας 7.

Συσχετίσεις του Pearson

	Μέση συνολική βαθμολογία (Επιθυμητό)	Μέση συνολική βαθμολογία (Τρέχον)	Καθορισμός κατεύθυνσης (Επιθυμητό)	Καθορισμός κατεύθυνσης (Τρέχον)	Ανάπτυξη προσωπικού (Επιθυμητό)	Ανάπτυξη προσωπικού (Τρέχον)	Αναδόμηση της σχολικής μονάδας (Επιθυμητό)	Αναδόμηση της σχολικής μονάδας (Τρέχον)	Βελτίωση της Διδασκαλίας (Επιθυμητό)
Μέση συνολική βαθμολογία (Τρέχον)	,356**								
Καθορισμός κατεύθυνσης (Επιθυμητό)	,857**	,246**							
Καθορισμός κατεύθυνσης (Τρέχον)	,303**	,951**	,271**						
Ανάπτυξη προσωπικού (Επιθυμητό)	,888**	,401**	,780**	,380**					
Ανάπτυξη προσωπικού (Τρέχον)	,329**	,955**	,235**	,920**	,403**				
Αναδόμηση της σχολικής μονάδας (Επιθυμητό)	,781**	,211*	,638**	0,156	,663**	,201*			
Αναδόμηση της σχολικής μονάδας (Τρέχον)	,293**	,865**	0,153	,808**	,362**	,823**	,277**		
Βελτίωση της Διδασκαλίας (Επιθυμητό)	,947**	,342**	,714**	,258**	,749**	,297**	,647**	,254**	
Βελτίωση της Διδασκαλίας (Τρέχον)	,370**	,956**	,237**	,859**	,366**	,858**	,191*	,751**	,393**

* $p < 0.05$ ** $p < 0.001$

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6ο : ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Στην Ελλάδα της σύγχρονης εποχής, εξαιτίας της οικονομικής κρίσης, αποτυπώθηκαν πολλά προβλήματα σε τομείς της καθημερινής ανθρώπινης δραστηριότητας. Μεταξύ αυτών, δεν έμεινε ανεπηρέαστη η εκπαίδευση, στην οποία παρατηρήθηκαν σημαντικές περικοπές και ως εκ τούτου, ανέκυψαν νέες δυσκολίες. Στο πλαίσιο αυτό, ωστόσο, είναι αναγκαία η ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο θα βασίζεται στη συνεργασία και στην ομαδική εργασία όλων των εμπλεκόμενων φορέων, προκειμένου να ξεπεραστούν τα προβλήματα και το ελληνικό σχολείο να καταστεί ποιοτικό και αποδοτικό, παρά τις αντικειμενικές δυσκολίες. Όπως προέκυψε από τη βιβλιογραφική επισκόπηση της εργασίας, η ποιοτική βελτίωση της εκπαίδευσης μπορεί να επέλθει μέσω της αναβάθμισης της σχολικής ηγεσίας και της υιοθέτησης νέων μοντέλων ηγεσίας. Στην παρούσα εργασία διερευνήθηκαν οι αλλαγές που παρατηρούνται στη λειτουργία σχολείων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης μετά την εφαρμογή του μετασχηματιστικού μοντέλου ηγεσίας. Πιο συγκεκριμένα, ζητήθηκε από εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, να αποτυπώσουν τις απόψεις τους για την σπουδαιότητα και τον τρόπο με τον οποίο εφαρμόζονται τα χαρακτηριστικά της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην εκπαιδευτική μονάδα που υπηρετούν.

Αρχικά, από τα αποτελέσματα της έρευνας συνάγεται το συμπέρασμα ότι στο μεγαλύτερο αριθμό των σχολείων που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας προωθείται το μετασχηματιστικό μοντέλο ηγεσίας και ότι οι διευθυντές των σχολείων έχουν πάντως να λειτουργούν συγκεντρωτικά και γραφειοκρατικά. Το στοιχείο αυτό συγκλίνει με τα αποτελέσματα άλλων σύγχρονων ερευνών, στις οποίες φαίνεται ότι το μετασχηματιστικό μοντέλο ηγεσίας κερδίζει όλο και περισσότερο έδαφος σε σχέση με τις παραδοσιακές μεθόδους ηγεσίας. Πιο συγκεκριμένα, στις έρευνες της Νταφούλη (2009), των Βασιλειάδου & Διερωνίτου (2014) και των Καλλιοντζή & Ιορδανίδη (2019) καταδεικνύεται ότι πολλοί διευθυντές σχολικών μονάδων τα τελευταία χρόνια, παρόλο που ήταν προσκολλημένοι στο γραφειοκρατικό μοντέλο, προτίμησαν να υιοθετήσουν το μετασχηματιστικό μοντέλο ηγεσίας. Το ίδιο επίσης, προέκυψε και από έρευνα που διεξήγαγε η Δουγάλη (2017), στην οποία μεταξύ άλλων, επισημάνθηκε ότι ο σύγχρονος διευθυντής έχει πλέον τις απαραίτητες διοικητικές γνώσεις, ώστε να είναι αποτελεσματικός.

Τα αποτελέσματα της έρευνας ήταν σαφή και έδειξαν ότι τα χαρακτηριστικά των διευθυντών των σχολείων στα οποία υπηρετούσαν οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα δεν ήταν

επαρκή σε σχέση με αυτά που θα επιθυμούσαν. Σε 19 από τις 20 περιπτώσεις οι διαφορές ήταν στατιστικά σημαντικές εκτός από την ερώτηση 17 που αναφέρεται στο αν ο διευθυντής έχει υψηλές προσδοκίες για την εργασία του διδάσκοντα. Οι υψηλότερες απαιτήσεις των εκπαιδευτικών από τον διευθυντή του σχολείου τους αφορούσαν την παροχή εξατομικευμένης υποστήριξης και κατ' επέκταση τη βοήθεια στην επαγγελματική τους εξέλιξη και τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, αλλά όχι στην βοήθειά του στην διδασκαλία. Τα αποτελέσματα αυτά έρχονται σε σύγκλιση με τα αποτελέσματα αντίστοιχης έρευνας της Τορτοπίδου (2019), σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί δεν επιθυμούν την ενεργό εμπλοκή του διευθυντή στον τρόπο διδασκαλίας, καθώς το εκλαμβάνουν ως ένα μέσο λογοκρισίας και ελέγχου του διδακτικού τους έργου. Από την παρούσα έρευνα λοιπόν, φαίνεται ότι ίσως αυτή η νοοτροπία διακατέχει το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών, οι οποίοι, ναι μεν στο πλαίσιο της δημιουργίας του ποιοτικού σχολείου, αποδέχονται τη συνεργατικότητα και την ομαδική εργασία σε όλους τους τομείς, γεγονός που θα τους επιτρέψει να εξελιχθούν και να πετύχουν την αποδοτικότερη και ποιοτικότερη παροχή εκπαιδευτικών υπηρεσιών στους μαθητές τους, αλλά δεν επιθυμούν την εμπλοκή των διευθυντών στο διδακτικό τους έργο.

Ωστόσο, το στοιχείο αυτό, έρχεται σε αντιπαράθεση με τις βασικές στρατηγικές ηγεσίας, όπως προτείνονται από τον Mintzberg (1990) και όπως παρουσιάστηκαν στη βιβλιογραφική επισκόπηση. Αναλυτικότερα, σύμφωνα με το Mintzberg (1990) είναι απαραίτητη η άμεση εποπτεία, δηλαδή η πραγματοποίηση ατομικών επισκέψεων του σχολικού ηγέτη στις αίθουσες, προκειμένου να βεβαιωθεί ότι εφαρμόζονται οι αρχές διδασκαλίας και μάθησης που έχουν συμφωνηθεί εξ αρχής. Ως εκ τούτου, σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών της παρούσης έρευνας, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί δεν συμμερίζονται την άποψη αυτή και δεν θεωρούν απαραίτητες τις επισκέψεις του διευθυντή στη σχολική αίθουσα. Αντίθετα, από τα ερευνητικά δεδομένα, προκύπτει ότι μια τέτοια ενέργεια θα τους ενοχλούσε και θα σήμαινε ότι δεν υπάρχει εμπιστοσύνη από το διευθυντή προς το πρόσωπο τους, σχετικά με την επάρκεια του διδακτικού τους έργου.

Η εξέταση των χαρακτηριστικών του διευθυντή του σχολείου που υπηρετούν αν και μικρότερη σε βαθμολογία από την επιθυμητή, παρουσίασε γενικά την ίδια ιεράρχηση. Η μεγαλύτερη διαφορά στην ιεράρχηση παρατηρήθηκε στην ερώτηση 2: «*Σου παρέχει προσωπική στήριξη στην προσπάθειά σου να βελτιώσεις τις διδακτικές πρακτικές σου*» όπου η επιθυμητή κατηγορία ήταν 4 θέσεις υψηλότερα από την τρέχουσα κατηγορία δείχνοντας ότι οι εκπαιδευτικοί επιζητούν μεγαλύτερη προσωπική προσέγγιση από τον διευθυντή τους. Τα ίδια ερευνητικά δεδομένα προέκυψαν και από την έρευνα της Χρονοπούλου (2012) και των Βασιλειάδου & Διερωνίτου

(2014), καθώς οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί, από τη μία δείχνουν να αναγνωρίζουν την προσπάθεια των διευθυντών να ακολουθήσουν τις σύγχρονες απαιτήσεις, αλλά από την άλλη θεωρούν ότι δεν αντιμετωπίζει τους εκπαιδευτικούς εξατομικευμένα και δεν αφιερώνει στον καθένα όσο χρόνο χρειάζεται. Επίσης, δεν θεωρούν επαρκή την καθοδήγηση στην ανάληψη πρωτοβουλιών και στην προώθηση ενεργειών που θα επιτρέψουν στη σχολική μονάδα να αναβαθμιστεί ποιοτικά.

Στο σημείο αυτό, κάνοντας αναφορά στις αρχές της ΔΟΠ (Πασιαρδής, 2014) και στις στρατηγικές ηγεσίας (Mintzber, 1990), όπως παρουσιάστηκαν στη βιβλιογραφική επισκόπηση, γίνεται αντιληπτό ότι οι εκπαιδευτικοί δεν αναγνωρίζουν στους διευθυντές των μονάδων τους στοιχεία, όπως η επαγγελματική κοινωνικοποίηση, η ομαδικότητα, η ειλικρινής συνεργασία και η δημιουργία ενός περιβάλλοντος επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης. Έτσι, θεωρούν ότι δεν τους δίνονται τα κατάλληλα εφόδια που θα συμβάλλουν στη δημιουργία νέων συνθηκών λειτουργίας του σχολείου.

Ωστόσο, παρά τις ελλείψεις και τα παράπονα που μπορεί να εκφράστηκαν, επισημάνθηκαν θετικά στοιχεία, όπως ότι οι κύριες δραστηριότητες του διευθυντή τους επικεντρώνονται στην ενημέρωση και στήριξη των εκπαιδευτικών, στην καλλιέργεια ενός υγιούς επαγγελματικού κλίματος μεταξύ των συναδέλφων, στην εξασφάλιση πόρων και στη βελτίωση του σχολείου γενικότερα. Παρόμοια αποτελέσματα για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση προέκυψαν και από την έρευνα των Βασιλειάδου & Διερωνίτου (2014), καθώς περιγράφεται ένας ικανοποιητικός βαθμός ευχαρίστησης από την αποτελεσματικότητα των διευθυντών σε θέματα οργάνωσης, αναδόμησης και γενικότερα βελτίωσης της λειτουργίας του σχολείου.

Αντίθετα η εμπλοκή των γονέων και η προσωπική επαφή με τους εκπαιδευτικούς δεν ήταν στα κύρια χαρακτηριστικά της ηγεσίας του διευθυντή του σχολείου τους. Στο σημείο αυτό, φαίνεται ότι μεγάλη υπήρξε η επιθυμία των εκπαιδευτικών για την εμπλοκή τους στη διαμόρφωση της κοινής πορείας και των κοινών στόχων του οργανισμού, επιθυμώντας τη συμμετοχή τους στον καθορισμό του κοινού οράματος και στη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων, γεγονός το οποίο αναφέρεται και στην βιβλιογραφία (Antonakis et al, 2003). Επίσης είναι επιθυμητό ο σχολικός ηγέτης να αποτελεί πρότυπο επαγγελματικής πρακτικής όπως περιγράφεται και στο θεωρητικό πλαίσιο (Avolio & Bass, 2004).

Τη μικρή αξιοποίηση των χαρακτηριστικών της μετασχηματιστικής ηγεσίας επεσήμαναν στις έρευνές τους και άλλοι μελετητές, οι οποίοι παρατήρησαν ότι ναι μεν υπάρχει εφαρμογή των μετασχηματιστικών στοιχείων στην εκπαίδευση, αλλά ακόμη υπάρχει μεγάλο περιθώριο ανάπτυξης και εξέλιξης. Συγκεκριμένα, τονίζεται ότι οι διευθυντές των σχολικών μονάδων

προτιμούν την υλοποίηση εύκολων μετασχηματιστικών πρακτικών, ενώ δεν προτιμώνται ιδιαίτερα πρακτικές που απαιτούν συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων φορέων της εκπαίδευσης, όπως γονέων, τοπικής κοινωνίας, μαθητών και εκπαιδευτικών (Βασιλειάδου & Διευρωνίτου, 2014 · Τσιαχρή & Μωυσόγλου, 2018).

Το συγκεκριμένο στοιχείο τεκμηριώνεται και βιβλιογραφικά, καθώς ο Harris (2005) τονίζει ότι η κατάταξη ενός διευθυντή σε ένα μόνο μοντέλο ηγεσίας θεωρείται ιδιαίτερα δύσκολο και ως εκ τούτου, οι διευθυντές υιοθετούν στοιχεία από διαφορετικά μοντέλα. Έτσι, λοιπόν, και από τη συγκεκριμένη έρευνα φαίνεται ότι οι διευθυντές των σχολικών μονάδων δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στις πρακτικές της μετασχηματιστικής ηγεσίας που μπορούν να εφαρμοστούν στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος, ενώ όσον αφορά τις σχέσεις με τους γονείς και την τοπική κοινωνία, προτιμούνται περισσότερο οι διοικητικοί τρόποι διαχείρισης.

Όπως και με την εξέταση αποτελεσμάτων ανά ερώτηση, έτσι και στην περίπτωση των συνολικών μέσων βαθμολογιών παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των επιθυμητών και τρεχουσών μέσων τιμών, όπου και πάλι οι μέσες βαθμολογίες των επιθυμητών χαρακτηριστικών ήταν υψηλότερες από τις βαθμολογίες της τρέχουσας κατηγορίας.

Παράλληλα, παρατηρήθηκε μεγαλύτερη διαφοροποίηση των απόψεων του δείγματος στην τρέχουσα κατηγορία και ανά ερώτηση και ανά μέση βαθμολογία, δείχνοντας ότι η αξιολόγηση του διευθυντή του σχολείου έγινε με βάση ατομικά, πιθανότατα εμπειρικά κριτήρια, παρά με κάποιο κοινό χαρακτηριστικό. Όπως και με την εξέταση ανά ερώτηση έτσι και στην περίπτωση των μέσων βαθμολογιών παρατηρήθηκαν υψηλότερες μέσες βαθμολογίες στην ανάπτυξη προσωπικού, στον καθορισμό κατεύθυνσης και στην αναδόμηση της σχολικής μονάδας αλλά όχι στην βελτίωση της διδασκαλίας.

Παράλληλα, η εξέταση των μέσων τιμών δεν παρουσίασε καμία επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος στις απόψεις τους και η εξέταση των συσχετίσεων φανέρωσε στατιστικά σημαντικές σχέσεις σχεδόν στο σύνολο των εξεταζόμενων μέσων τιμών.

Σύμφωνα με τα παραπάνω συμπεράσματα και σε σχέση με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, στο οποίο διερευνάται η αναγνώριση των χαρακτηριστικών της μετασχηματιστικής ηγεσίας στον τρόπο λειτουργίας των διευθυντών των σχολικών μονάδων, προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος εντόπισαν ανάλογα στοιχεία στους διευθυντές των μονάδων τους. Σχετικά με το δεύτερο ερώτημα, το οποίο αφορά τη σπουδαιότητα της μετασχηματιστικής ηγεσίας για ένα σχολείο φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί τη θεωρούν πολύ σημαντική, καθώς παρουσίασαν υψηλότερες μέσες βαθμολογίες στην κατηγορία επιθυμητή σε σύγκριση με την κατηγορία τρέχουσα. Οι διαφορές αυτές ήταν περίπου της τάξεως μεγέθους μιας κλίμακα απαντήσεων. Τα

αποτελέσματα της έρευνας έρχονται σε σύγκλιση με αποτελέσματα άλλων ερευνών, στις οποίες διαπιστώθηκε ότι ένα σημαντικό μέρος των σχολικών διευθυντών δεν υλοποιεί με πλήρη επιτυχία τον μετασχηματιστικό του ρόλο. Στις έρευνές τους, ο Παπαδόπουλος (2016) και οι Λαζαρίδου & Αντωνίου (2017) επισημαίνουν ότι ο ρόλος που διαδραματίζουν πολλοί διευθυντές είναι καθαρά γραφειοκρατικός και διεκπεραιωτικός και ως εκ τούτου δεν υπάρχει σημαντική βοήθεια στο έργο των εκπαιδευτικών. Παράλληλα, από έρευνες προέκυψε επίσης, ότι αρκετοί διευθυντές δεν συμμετέχουν ενεργά σε διαδικασίες αναβάθμισης της εκπαίδευσης, όπως καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα, με αποτέλεσμα, η μετασχηματιστική ηγεσία να μην έχει σημαντική επίδραση στην πορεία των μαθητών (Μαυρικάκης, 2018· Παπαθωμόπουλος, 2016).

Σε σχέση με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο αφορά τα προσωπικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών συνάχθηκε ότι τα προσωπικά στοιχεία των εκπαιδευτικών δεν επηρέασαν καθόλου τις απόψεις του δείγματος είτε στην αναγνώριση των χαρακτηριστικών της μετασχηματιστικής ηγεσίας ούτε στην σημαντικότητα τους για το σχολείο. Στο ίδιο πλαίσιο διαμορφώνονται και τα αποτελέσματα άλλων ερευνών (Χρονοπούλου, 2012), στις οποίες καταδεικνύεται ότι τα ατομικά στοιχεία δεν επηρεάζουν τις αντιλήψεις σχετικά με τη μορφή ηγεσίας που υιοθετεί ένας διευθυντής. Ωστόσο, σύμφωνα με την ίδια έρευνα, σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση αντίστοιχων απόψεων θα μπορούσε να διαδραματίσει το φύλο και τα χρόνια που ένας εκπαιδευτικός υπηρετεί σε μία σχολική μονάδα. Εξάλλου, σύμφωνα με το Goleman (2000), οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είναι πιο αρνητικές σε πρακτικές που έχουν διαχειριστικό και διεκπεραιωτικό ρόλο, σε σχέση με τους άνδρες, οι οποίοι δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στην κινητοποίηση για την υλοποίηση των επιδιωκόμενων στόχων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7ο : ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Όπως αναφέρθηκε ήδη από την αρχή της παρούσας έρευνας, στόχο αποτέλεσε η διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας στις σχολικές τους μονάδες. Επίσης, επιμέρους σκοπό της έρευνας αποτέλεσε η παραδοχή της σπουδαιότητας και η αναγκαιότητα της μετασχηματιστικής ηγεσίας καθώς και η υιοθέτηση συστημάτων διαχείρισης ποιότητας στις σχολικές μονάδες, με σκοπό την αναβάθμιση των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν, κατ' αρχήν, την παραδοχή των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, μέσω της υιοθέτησης της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Η πληθώρα των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών αναγνωρίζουν τη συμβολή του έργου του διευθυντή στην επαγγελματική τους εξέλιξη και επιθυμούν τη συνεργατική διοίκηση. Αναγνωρίζουν ότι ο σχολικός διευθυντής, ως ηγέτης της σχολικής μονάδας, θα πρέπει, και βάσει της παρούσας έρευνας το πραγματοποιεί, να δίνει κίνητρα για επαγγελματική εξέλιξη και κατάρτιση των εκπαιδευτικών, ενώ παράλληλα, θα πρέπει να τους εμπλέκει στη διοίκηση, μέσω της ενίσχυσης της λειτουργίας του συλλόγου διδασκόντων.

Ωστόσο, έχουν ακόμη μεγαλύτερες προσδοκίες από το διευθυντή και επιθυμούν να αξιοποιήσει σε ακόμη μεγαλύτερο βαθμό τις αρχές της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Συγκεκριμένα, επιθυμούν την ύπαρξη κλίματος φροντίδας και εμπιστοσύνης και τη δημιουργία ενός πλαισίου αμοιβαίου σεβασμού, συνεργασίας και παροχής εξατομικευμένης υποστήριξης, εντός του οποίου θα υπάρχει μέριμνα για την εκπαιδευτική ανάπτυξη και την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Θεωρούν ιδιαίτερα αναγκαία στην εποχή μας, τη χαρακτηριζόμενη ως εποχή της γνωσιολογικής επανάστασης, να έχουν τη δυνατότητα του εκσυγχρονισμού των θεωρητικών τους αντιλήψεων. Έτσι, λοιπόν, μια από τις σημαντικότερες ευθύνες του διευθυντή θεωρούν πως είναι η μέριμνα και η δημιουργία συνθηκών ως προς την επαγγελματική ανάπτυξή τους.

Η μεγάλη διαφορά των τεσσάρων θέσεων υψηλότερα από την επιθυμητή στην τρέχουσα κατηγορία όσον αφορά στην ερώτηση *«σου παρέχει προσωπική στήριξη στην προσπάθειά σου να βελτιώσεις τις διδακτικές πρακτικές σου»* δείχνει την ισχυρή απαίτηση των εκπαιδευτικών ο επαγγελματικός εκσυγχρονισμός τους να επεκτείνεται και στις πρακτικές προσεγγίσεις του αντικειμένου της διδασκαλίας τους. Επομένως, επιθυμούν από τον διευθυντή τους να μπορεί να εργαστεί μεθοδικά και υποστηρικτικά με σκοπό τη βελτίωση της διαδικασίας της μάθησης και

τη μεγιστοποίηση της αποτελεσματικότητά της. Έτσι, θα μετατρέψουν τη σχολική μονάδα σε μια μανθάνουσα κοινότητα όχι μόνο για τους μαθητές αλλά και για τους εκπαιδευτικούς της.

Επίσης, θεωρούν ιδιαιτέρως σημαντικό και αναγκαίο το όραμα, οι στόχοι και οι σκοποί της σχολικής κοινότητας να αποφασίζονται συλλογικά, ώστε ο σύλλογος σεβόμενος την επαγγελματική ωριμότητα των εκπαιδευτικών και στηριζόμενος στη συλλογική και συνδυασμένη δράση, να οδηγείται σε συνευθύνη και κατά συνέπεια στην από κοινού υλοποίηση των στόχων της σχολικής κοινότητας.

Στην έρευνα επισημάνθηκε ότι αναμένεται από τον σχολικό διευθυντή να λάβει πρωτοβουλίες, ώστε να εμπλέξει γονείς και τοπική κοινωνία στην εκπαιδευτική διαδικασία, ώστε να ενισχυθεί η εξωστρέφεια του σχολείου. Με αυτόν τον τρόπο, πιστεύεται ότι θα αναδομηθεί ποιοτικά η σχολική μονάδα στο σύνολό της και θα αναβαθμιστούν οι υπηρεσίες προς τους μαθητές και τους γονείς.

Στοιχείο, που προβληματίζει τους εκπαιδευτικούς και δεν τους βρίσκει σύμφωνους, είναι η εμπλοκή του διευθυντή στο διδακτικό τους έργο. Παρόλο που οι εκπαιδευτικοί είναι υπέρ της επαγγελματικής τους εξέλιξης και επιθυμούν από τον διευθυντή να αναλαμβάνει τον καθοδηγητικό ρόλο για τη διαμόρφωση ποιοτικού σχολικού κλίματος, δεν θεωρούν σημαντική και αναγκαία την παρέμβαση του στη διδασκαλία. Αν όμως, σύμφωνα με τις επιθυμίες των εκπαιδευτικών, όπως αυτές μετρήθηκαν στην παρούσα έρευνα, δοθεί από τον διευθυντή μέριμνα ώστε να εφαρμοστούν τα χαρακτηριστικά της μετασχηματιστικής ηγεσίας στη σχολική μονάδα, να δημιουργηθεί ένα κοινό και εξελισσόμενο όραμα του σχολείου, να δημιουργηθούν δομές συνέργειας, συμμετοχικότητας, υψηλών προσδοκιών, εξατομικευμένης υποστήριξης, ισότιμων ευκαιριών και συναπόφασης μέσα σε ένα πλαίσιο αλληλοσεβασμού, τότε ίσως και ο εκπαιδευτικός να νιώθει μεγαλύτερη ασφάλεια στον χώρο που εργάζεται και ίσως έτσι να γεφυρωθεί η άρνηση και η θεώρηση της μη αναγκαίας παρέμβασης του διευθυντή στη διδασκαλία.

Όσον αφορά τους περιορισμούς της έρευνας, θα μπορούσε να σημειωθεί ότι για τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας αξιοποιήθηκαν οι απόψεις εκπαιδευτικών από μία συγκεκριμένη περιοχή, συνεπώς η γενίκευση αυτών των αποτελεσμάτων δεν θα ήταν δόκιμη. Πιο αναλυτικά, το δείγμα αποτελούνταν από εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι εργάζονται σε συγκεκριμένη διεύθυνση του Νομού Αττικής. Συνεπώς, μέσω της έρευνας, προσεγγίστηκε ο τρόπος με τον οποίο υιοθετούνται και αξιοποιούνται τα χαρακτηριστικά της μετασχηματιστικής ηγεσίας από ένα περιορισμένο τοπικά, δείγμα. Ωστόσο, παρά το συγκεκριμένο περιορισμό, τα αποτελέσματα της έρευνας δεν φαίνεται

να διαφοροποιούνται ιδιαίτερα από την υπάρχουσα βιβλιογραφία σχετικά με την εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Μία πρόταση για μελλοντική έρευνα θα ήταν η διεύρυνση του δείγματος, όχι τόσο αριθμητικά, αλλά κυρίως τοπικά. Πιο συγκεκριμένα, θα μπορούσε να γίνει μια αντίστοιχη έρευνα, στην οποία θα ζητούνταν η συμμετοχή περισσότερων εκπαιδευτικών από πόλεις της επαρχίας, με σκοπό να μελετηθεί η εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας σε πανελλαδικό επίπεδο. Επίσης, η διεύρυνση της έρευνας θα μπορούσε να επιτευχθεί με την ένταξη των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην έρευνα, ώστε να προκύψουν ακόμη γενικότερα αποτελέσματα για τον τρόπο που το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει ενσωματώσει στη λειτουργία του, το μετασχηματιστικό μοντέλο λειτουργίας.

Σε ένα γενικό πλαίσιο, θα μπορούσε να σημειωθεί ότι η παρούσα εργασία πέτυχε τον στόχο που έθεσε εξ αρχής να μελετήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών, σχετικά με τη σημαντικότητα και τον βαθμό εφαρμογής των αρχών της μετασχηματιστικής ηγεσίας στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα της έρευνας κρίνονται ικανοποιητικά, καθώς από τη σύγκριση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας, με αποτελέσματα άλλων ερευνών, στις οποίες χρησιμοποιήθηκε το ίδιο ερευνητικό εργαλείο, προκύπτει ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών συγκλίνουν προς την ίδια κατεύθυνση.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Όπως αναφέρθηκε ήδη από την αρχή της παρούσας έρευνας, στόχο αποτέλεσε η διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας στις σχολικές τους μονάδες. Επίσης, επιμέρους σκοπό της έρευνας αποτέλεσε η παραδοχή της σημαντικότητας και η αναγκαιότητα εφαρμογής της μετασχηματιστικής ηγεσίας καθώς και η υιοθέτηση συστημάτων διαχείρισης ποιότητας στις σχολικές μονάδες, με σκοπό την αναβάθμιση των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών.

Στο πλαίσιο αυτό, λοιπόν, το δείγμα της έρευνας, μέσω του ερωτηματολογίου του Ken Leithwood, κατέθεσε τις απόψεις του σχετικά με τον τρόπο που υλοποιούνται τα χαρακτηριστικά της μετασχηματιστικής ηγεσίας στο σχολείο που υπηρετούν. Ως γενικό συμπέρασμα θα μπορούσε να τονιστεί το γεγονός ότι αρκετοί διευθυντές στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης προσπαθούν να εντάξουν στοιχεία μετασχηματιστικής ηγεσίας στο διοικητικό τους έργο, ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι θα πρέπει να γίνουν ακόμη περισσότερες και συντονισμένες προσπάθειες από όλους τους αρμόδιους φορείς, προκειμένου να επιτευχθεί η αλλαγή της σχολικής κουλτούρας και η αποδοτικότερη λειτουργία των σχολικών μονάδων.

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα παρατήρησαν ότι οι διευθυντές έχουν αξιοποιήσει στοιχεία μετασχηματιστικής ηγεσίας, τα οποία σχετίζονται κυρίως με την ενημέρωσή τους, τη συνεργατικότητα μεταξύ εκπαιδευτικών και στη δημιουργία ενός καλού εκπαιδευτικού κλίματος. Επίσης, στα θετικά χαρακτηριστικά του έργου των διευθυντών καταγράφηκε η διάθεσή τους για βελτίωση των διοικητικών διαδικασιών, όσο αυτό επιτρέπεται από τον νόμο, ώστε το σχολείο να λειτουργεί πιο αποδοτικά. Στο πλαίσιο αυτό, λοιπόν, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η ύπαρξη ηγεσίας, με μετασχηματιστικά χαρακτηριστικά, στο σχολικό περιβάλλον είναι απαραίτητη, για να επιτευχθεί η επιθυμητή ποιοτική αναβάθμιση του σχολείου. Μιά ηγεσία όχι εξουσιαστικού τύπου που θα ηγείται μέσω της δύναμης και του ελέγχου αλλά μέσω του στόχου της κατανόησης και της προσφοράς της δυνατότητας της αυτοαξιολόγησης και του αναστοχασμού έτσι ώστε όλοι μαζί, ηγέτης και εκπαιδευτικοί μέσα από μια πιο βαθιά και πολυεπίπεδη σκέψη να νοηματοδοτήσουν αντιλήψεις, πιστεύω και συμπεριφορές. Φαίνεται λοιπόν, ότι ο σκοπός της έρευνας, ο οποίος συνοψίστηκε στα τρία βασικά ερευνητικά ερωτήματα ολοκληρώθηκε με επιτυχία.

Πιο συγκεκριμένα, στο σημείο αυτό, μπορεί να επισημανθεί ότι αναφορικά με το πρώτο και το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που αφορά στην αναγνώριση των χαρακτηριστικών της μετασχηματιστικής καθώς στην σπουδαιότητα της ύπαρξής της, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν κάποια στοιχεία μετασχηματιστικής ηγεσίας στους διευθυντές των σχολικών τους μονάδων, ωστόσο, θα επιθυμούσαν να αξιοποιηθούν και να εφαρμοστούν ακόμη περισσότερα. Παράλληλα, αναφορικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο αφορούσε τον τρόπο που η προσωπικότητα των εκπαιδευτικών επηρεάζει τη στάση τους απέναντι στο μετασχηματιστικό μοντέλο ηγεσίας, φαίνεται ότι δεν διαδραμάτισε κάποιο ιδιαίτερο ρόλο, καθώς δεν παρατηρήθηκαν διαφοροποιήσεις ως προς τις απαντήσεις που έδωσαν.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αθανασίου, Ι. (2015). Σχολική ηγεσία και εκπαιδευτική αλλαγή. Δυνάμεις επιρροής και παιχνίδια πολιτικής. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 125-140

Αθανασούλα - Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά. Η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην

Βασιλειάδου, Δ. & Διευρονίτου, Ε. (2014) Η εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην εκπαίδευση, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών–Επιστημονικών Θεμάτων*, Τεύχος 3ο, 92-108.

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

Δεληλίγκα Σ., Ταρατόρη Ε., & Μπεκιάρη Αλ. (2015). Αποτελεσματική ηγεσία και πρακτικές ηγεσίας σε σχολικές μονάδες: Η οπτική του φύλου. *Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 60, 29-47

Δουγαλή, Ε. (2017). *Στυλ Ηγεσίας και Επαγγελματική Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών : Μια ποσοτική διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης* (Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

Ζαβλανός, Μ. (2003). *Η Ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Σταμούλη

Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλου, Κ., Σοφού, Ε. & Τσάφου, Β. (2008). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου και των Εκπαιδευτικών. Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Ζωγόπουλος, Ε. (2012). Σχολική Μονάδα και Διοίκηση Ολικής Ποιότητας. *Τα εκπαιδευτικά*. 101-102, σ.37-51

Θεοφιλίδης Χ. (2012). *Σχολική Ηγεσία και Διοίκηση: Από τη Γραφειοκρατία στη Μετασχηματιστική Ηγεσία*. Αθήνα: Γρηγόρης

Καλλιοντζή, Β., & Ιορδανίδης, Γ. (2019). Η μετασχηματιστική ηγεσία στη δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα: διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 8(1), 112-128.

- Καμπουρίδης, Γ. (2002). *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*. Αθήνα: Κλειδάριθμος
- Κατσαρός, Ι., (2008), *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΥΠΕΠΘ
- Κριεμάδης Θ. & Θωμοπούλου Ι., (2012). *Διοίκηση Σχολικών Μονάδων με έμφαση στην ποιότητα*. Αθήνα: Οικονομική Βιβλιοθήκη
- Μαυρικάκης, Ε. (2018) Σχολική Διοίκηση και Ηγεσία: Διαχρονικές και σύγχρονες προσεγγίσεις, *Επιστήμες Αγωγής*, τ.3, 28-45
- Λαζαρίδου, Α. & Αντωνίου, Ζ. (2017) Περιθώρια αυτονομίας των σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην άσκηση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής: Απόψεις εκπαιδευτικών, *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, Τόμος 17, τ.68, 126-146
- Λάζου – Μπαλτά Κ. & Παπαροϊδάμη Ελ. (2017). Η γραφειοκρατία στην ελληνική εκπαίδευση. Μύθος ή πραγματικότητα - Έρευνα, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών – Επιστημονικών Θεμάτων*, Τεύχος 12^ο , 122 -132
- Μπαγάκης, Γ., & MacBeath, J. (Επιμ.) (2008). *Η ηγεσία που διευκολύνει τη μάθηση*. Αθήνα: Λιβάνη
- Μπάκας Θ., (2016), *Η εκπαιδευτική πολιτική στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα για την επιλογή των στελεχών της εκπαίδευσης*, στα Πρακτικά του 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου, Γύθειο, με θέμα: «Ζητήματα θεωρίας και πράξης στην Εκπαίδευση: Σύγχρονες τάσεις και κατευθύνσεις», Γύθειο, Ιανουάριος 2016, σελ. 56-64
- Μπέλιας, Δ. (2015) *Ηγεσία, οργανωσιακή κουλτούρα και επαγγελματική ικανοποίηση εργαζομένων σε τραπεζικό οργανισμό*. (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Τρίκαλα: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Μπουραντάς, Δ., Βάθης, Α., Παπακωνσταντίνου, Χ., & Ρεκλείτης, Π. (2013). *Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων και Υπηρεσιών*. Αθήνα: Διόφαντος
- Νταφούλη, Σ. (2009). *Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το στυλ χιούμορ και το στυλ ηγεσίας του Διευθυντή σχολικής μονάδας: Η διερεύνηση της μεταξύ τους σχέσης και η επίδραση τους στην επαγγελματική ικανοποίηση και το συναίσθημα στην εργασία των εκπαιδευτικών* (Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος
- Παπαδόπουλος, Α. (2016). Διερευνώντας τη σύγχρονη εκπαιδευτική ηγεσία στην Ελλάδα της κρίσης, *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 1020-1035.

Παπαϊωάννου, Α., Γιαβρίμης, Π., Βαλκάνος, Ε. & Κατσαφούρος, Κ. (2013) Αναγκαιότητα και περιεχόμενο επιμόρφωσης διευθυντών σχολικών μονάδων: Μια διερευνητική μελέτη, *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 16(61), 1-20.

Παπαθωμόπουλος, Ν. (2016) Μετασχηματιστική ηγεσία: Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις, ερευνητικά δεδομένα και κριτικός αναστοχασμός. Στο Α. Πέτρου, & Π. Αγγελίδης (Επίμ.), *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία: Επιστημολογική Βάση, Ερευνητικές Προσεγγίσεις και Πρακτικές* (σελ. 37-73). Αθήνα: ΔΙΑΔΡΑΣΗ.

Πασιαρδής Π., (2014). *Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Σαϊτης, Χ. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης-Θεωρία και Πράξη*, Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Τορτοπίδου Κ. (2019). *Διερεύνηση του μοντέλου της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Επιστήμες της Αγωγής, ΕΑΠ.

Τσιαχρή, Μ. & Μωυσόγλου, Ι. (2018) Το Στυλ Ηγεσίας των Στελεχών Σχολικών Μονάδων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Ο ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης, *Επιστήμες της Αγωγής*, τ. 2, 148-168

Φάσουρα, Α. & Αντωνίου, Α. Σ. (2015). Η εφαρμογή του μετασχηματιστικού μοντέλου ηγεσίας στο σύγχρονο σχολικό περιβάλλον. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 1494-1498

Χρονοπούλου Σ. (2012). *Μορφές εκπαιδευτικής ηγεσίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Εμπειρική μελέτη*. (Διπλωματική μελέτη), Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο

Ξενόγλωσση

Andrews L., R. & Soder, R. (1987). Principal Leadership and Student Achievement. *Educational Leadership*. 44 (6)

Antonakis, J., Avolio, B. J., & Sivasubramaniam, N. (2003). Context and leadership: an examination of the nine-factor full-range leadership theory using the Multifactor Leadership Questionnaire. *The Leadership Quarterly*, 14(3), 261–295

Avolio, B. J., & Bass, B. M. (2004). *Multifactor Leadership Questionnaire. Manual and Sampler Set* (3rd ed.). Redwood City, CA: Mindgarden.

- Barling, J., Slater, E. & Kelloway, K. (2000) Transformational leadership and emotional intelligence: an exploratory study", *Leadership & Organization Development Journal*, 21(3), 157-161.
- Bass, B. M. & Avolio, B. J. (1994). *Improving Organizational Effectiveness through Transformational Leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Berry, G. (1997), Leadership and the development of quality culture in schools, *International Journal of Educational Management*, 11(2), 52-64
- Brauckmann, S. & Pashiardis, P. (2011), A validation study of the leadership styles of a holistic leadership theoretical framework, *International Journal of Educational Management*, 25 (1), 11-32
- Brooks, J. & Normore, A. (2015). Qualitative research and educational leadership: Essential dynamics to consider when designing and conducting studies, *International Journal of Educational Management*, 29(7), 798-806
- Bush T. & Glover D. (2003). *School Leadership: Concepts and Evidence*. National College for School Leadership
- Bush, T., & Middlewood, D. (2006). *Leading and Managing People in Education*. London: Sage Publications.
- Dantley, M. E. (2003). Critical spirituality: enhancing transformative leadership through critical theory and African American prophetic spirituality. *International Journal of Leadership in Education*, 6(1), 3–17
- Day, D. & Antonakis, J. (2012). Leadership: Past, present, and future. *The nature of leadership*. 3-25.
- Deming, W. E. (1986). *Out of the Crisis*. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology, Center for Advanced Engineering Study.
- Dvir, Y., & Yemini, M. (2016). Mobility as a continuum: European commission mobility policies for schools and higher education. *Journal of Education Policy*, 32(2), 198–210.
- Everard K. B. & Morris G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. Μετάφραση: Δημήτρης Κίκιζας. Πάτρα.
- Fullan, M. (2002). The change leader. *Educational Leadership*, 59(8), 16-21

- Goleman D. (2000). *Leadership That Gets Results*. Harvard Business School Publishing Corporation
- Gunter, H. (2001). Critical approaches to leadership in education. *Journal of Educational Enquiry*, 2(2), 94 - 108
- Hallinger, P., & Huber, S. (2012). School leadership that makes a difference: international perspectives. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(4), 359–367.
- Harris, A. (2005). Leading from the chalk – face: an overview of school leadership. *Leadership*, 1(1). 73-78
- Huber G. S. (2004). School leadership and leadership development: Adjusting leadership theories and development programs to values and the core purpose of school, *Journal of Educational Administration*, 42(6), pp. 669-684.
- Jantzi, D., & Leithwood, K. (1996). Toward an explanation of variation in teachers' perceptions of transformational school leadership. *Educational Administration Quarterly*, 32(4), 512- 538.
- Khasawneh, S., Al-Omari, A. & Abu-Tineh, A. (2012). The Relationship between Transformational Leadership and Organizational Commitment: The Case for Vocational Teachers in Jordan. *Educational Management Administration & Leadership*, 40, 494-508.
- Leithwood, K., Menzies, T., Jantzi, D. & Leithwood, J. (1996) School restructuring, transformational leadership and the amelioration of teacher burnout, *Anxiety, Stress, and Coping*, 9(3), 199-215
- Leithwood, K., Jantzi, D. & Steinbach, R. (1999). *Changing Leadership for changing times*. Buckingham: Open University Press
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112–129
- Leithwood, K. & 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
- Mintzberg, H. (1990). The Manager's Job: Folklore and Fact. *Harvard Business Review*.
- Neuman, M., & Simmons, W. (2000). Leadership for Student Learning. *Phi Delta Kappan*, 82(1), 9–12.

- OECD (2011), *Education at a Glance 2011: OECD Indicators*, OECD Publishing.
- Pashiardis, P. (2001). *International Perspectives on Educational Leadership*. Hong – Kong: Hong – Kong University: Center for Educational Leadership.
- Segiovanni, Th. (2001). *Leadership. What' s in it for school?* London: Routledge & Falmer
- Toremen, F., Karakus, M. & Yasan, T. (2009). Total quality management practices in Turkish primary schools. *Quality Assurance in Education*, 17(1), 30 – 44.
- Zhao, J. & Ordonez de Pablos P. (2009). School Innovative Management Model and Strategies: The Perspective of Organizational Learning. *IS Management*, 26, 241-251.
- Young M.D., Fuller E., Brewer C., Carpenter B., & Mansfield K. C., (2007). Quality Leadership Matters. *University Council for Educational Administration*, 1(1), 1-8
- Yuen, A., Law, N. and Wong, K. (2003), ICT implementation and school leadership: Case studies of ICT integration in teaching and learning, *Journal of Educational Administration*, 41(2), 158-170.
- Yukl, G., & Mahsud, R. (2010). Why flexible and adaptive leadership is essential. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 62(2), 81–93

Παράρτημα Ι

Ερωτηματολόγιο

Σχολή Δημόσιας Διοίκησης

Μεταπτυχιακό στη δημόσια διοίκηση με κατεύθυνση την εκπαιδευτική διοίκηση.

Κυρίες και κύριοι συνάδελφοι, το παρόν ερωτηματολόγιο συμπληρώνεται για τις ανάγκες έρευνας και αποτελεί μέρος της μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας της κας Ντούσκα, με τίτλο *«Ηγεσία σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Απόψεις των εκπαιδευτικών για τον βαθμό εφαρμογής του μετασχηματιστικού μοντέλου εργασίας στην Α/θμια Εκπαίδευση»*.

Η συμπλήρωση διαρκεί περίπου 5 λεπτά, και οι απαντήσεις είναι ανώνυμες. Τα στοιχεία που θα συλλεχθούν θα χρησιμοποιηθούν αυστηρά και μόνο στα πλαίσια της στατιστικής ανάλυσης της παραπάνω έρευνας. Κάθε χαρακτηριστικό αξιολογείται δύο φορές: α) σε πιο βαθμό θεωρείται σημαντικό για έναν σχολικό ηγέτη να...

και β) σε ποιο βαθμό αναγνωρίζεται στον διευθυντή του σχολείου σας....

Η συμβολή σας στην επιτυχή διεξαγωγή της έρευνας θεωρείται ιδιαίτερος σημαντική.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συμβολή και τον χρόνο σας.

Η μεταπτυχιακή φοιτήτρια

Ντούσκα Βάγια

Μέρος πρώτο – ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΗΓΕΣΙΑ

Καθένα από 20 παρακάτω χαρακτηριστικά της ηγεσίας τα αξιολογείται 2 φορές: την πρώτη κατά πόσο θεωρείτε αυτά σημαντικά για έναν διευθυντή σχολείου και τη δεύτερη σε ποιο βαθμό τα αναγνωρίζεται ως χαρακτηριστικά του διευθυντή/τριας του σχολείου σας. Επιλέξτε κάθε φορά έναν αριθμό από το 1 = καθόλου έως το 5 = πάρα πολύ.

		Σε ποιο βαθμό θεωρείτε σημαντικό για έναν διευθυντή σχολείου να:					Σε ποιο βαθμό ο διευθυντής του σχολείου σας: (1=καθόλου 5=πάρα				
1.	Ενημερώνει το προσωπικό για τον γενικό σκοπό που έχει η σχολική μονάδα.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2.	Σου παρέχει προσωπική στήριξη στην προσπάθειά σου να βελτιώσεις τις διδακτικές πρακτικές σου.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
3.	Ενθαρρύνει τη συνεργασία μεταξύ των μελών του διδακτικού προσωπικού.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4.	Εξασφαλίζει πόρους για να βοηθήσει το προσωπικό να βελτιώσει τη διδασκαλία του.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
5.	Διευκρινίζει τους λόγους για τους οποίους αναπτύσσονται πρωτοβουλίες με στόχο τη βελτίωση της σχολικής μονάδας.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

6.	Σε ενθαρρύνει να υιοθετήσεις νέες ιδέες για τη διδασκαλία σου.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
7.	Μεριμνά για ευρεία συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων που αφορούν στη σχολική βελτίωση.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
8.	Εμπλέκει τους γονείς στις προσπάθειες βελτίωσης της σχολικής μονάδας.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
9.	Παρακολουθεί τακτικά δραστηριότητες μάθησης στις αίθουσες διδασκαλίας.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
10.	Μετά την παρακολούθηση δραστηριοτήτων μάθησης στην αίθουσα διδασκαλίας συνεργάζεται με τον εκπαιδευτικό για βελτίωση της διδασκαλίας.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
11.	Σου παρέχει χρήσιμη βοήθεια στον καθορισμό βραχυπρόθεσμων στόχων στη διδασκαλία και μάθηση.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
12.	Δίνει το παράδειγμα υψηλού επιπέδου επαγγελματικής πρακτικής.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
13.	Δημιουργεί κλίμα φροντίδας και εμπιστοσύνης.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
14.	Κερδίζει την υποστήριξη της κοινότητας για τις προσπάθειες βελτίωσης της σχολικής μονάδας.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
15.	Συχνά συζητά μαζί σου εκπαιδευτικά ζητήματα.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

16.	Προφυλάσσει τους εκπαιδευτικούς από περισπασμούς στη διδασκαλία τους.	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
17.	Έχει υψηλές προσδοκίες για την εργασία που κάνεις ως διδάσκων.	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
18.	Πρωθεί την ανάπτυξη ηγετικών ικανοτήτων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
19.	Σε ενθαρρύνει να χρησιμοποιείς δεδομένα στην εργασία σου.	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
20.	Ενθαρρύνει τη χρήση δεδομένων προκειμένου να αντιμετωπιστούν οι ανάγκες κάθε μαθητή.	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5

Μέρος Δεύτερο- Δημογραφικά στοιχεία

Δημογραφικές Πληροφορίες: Παρακαλώ συμπληρώστε με ένα (✓) στον κατάλληλο χώρο.

Φύλο

- ____ 1. Άντρας
____ 2. Γυναίκα

Ηλικία

- ____ 1. 29 ή λιγότερο
____ 2. 30-39
____ 3. 40-49
____ 4. 50-59
____ 5. 60 ή περισσότερα

Πόσο καιρό βρίσκεστε σε αυτό το σχολείο;

- ____ 1. 0-4 χρόνια
____ 2. 5-9 χρόνια
____ 3. 10-14 χρόνια
____ 4. 15-19 χρόνια
____ 5. 20 ή περισσότερα

Πόσα χρόνια πείρα έχετε ως εκπαιδευτικός;

- ____ 1. 0-4 χρόνια
____ 2. 5-9 χρόνια
____ 3. 10-14 χρόνια
____ 4. 15-19 χρόνια
____ 5. 20 ή περισσότερα

Ποιος είναι ο ανώτατος τίτλος σπουδών που κατέχετε; (Παρακαλώ σημειώστε μόνο ένα).

- ____ 1. Bachelor of Arts/Πρώτο Πτυχίο Πανεπιστημίου
____ 2. Master's degree/Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών
____ 3. Doctorate/Διδακτορικό
____ 4. Άλλο (Παρακαλώ σημειώστε) _____

Παράρτημα II

Εξέταση μέσων τιμών – Παράγοντας Φύλο

	t	df	p
Μέση συνολική βαθμολογία (Επιθυμητό)	-0,964	141	0,337
Μέση συνολική βαθμολογία (Τρέχον)	-0,198	141	0,843
Καθορισμός κατεύθυνσης (Επιθυμητό)	-0,588	141	0,557
Καθορισμός κατεύθυνσης (Τρέχον)	0,579	141	0,563
Ανάπτυξη προσωπικού (Επιθυμητό)	-0,537	141	0,592
Ανάπτυξη προσωπικού (Τρέχον)	-0,367	141	0,715
Αναδόμηση της σχολικής μονάδας (Επιθυμητό)	-0,994	141	0,322
Αναδόμηση της σχολικής μονάδας (Τρέχον)	-0,066	141	0,947
Βελτίωση της Διδασκαλίας (Επιθυμητό)	-1,068	141	0,288
Βελτίωση της Διδασκαλίας (Τρέχον)	-0,503	141	0,616

Εξέταση μέσων τιμών – Παράγοντας Ηλικία

ANOVA						
		Sum of				
		Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Μέση συνολική βαθμολογία (Επιθυμητό)	Between Groups	1,305	4	,326	,891	,471
	Within Groups	50,537	138	,366		
	Total	51,842	142			
Μέση συνολική βαθμολογία (Τρέχον)	Between Groups	,828	4	,207	,235	,918
	Within Groups	121,255	138	,879		
	Total	122,083	142			
Καθορισμός κατεύθυνσης (Επιθυμητό)	Between Groups	2,342	4	,586	1,722	,149
	Within Groups	46,937	138	,340		
	Total	49,279	142			
Καθορισμός κατεύθυνσης (Τρέχον)	Between Groups	2,698	4	,674	,662	,620
	Within Groups	140,707	138	1,020		
	Total	143,405	142			
Ανάπτυξη προσωπικού (Επιθυμητό)	Between Groups	,539	4	,135	,416	,797
	Within Groups	44,765	138	,324		
	Total	45,305	142			
Ανάπτυξη προσωπικού (Τρέχον)	Between Groups	1,656	4	,414	,441	,779
	Within Groups	129,620	138	,939		
	Total	131,276	142			

Αναδόμηση της σχολικής μονάδας (Επιθυμητό)	Between Groups	2,087	4	,522	1,281	,281
	Within Groups	56,225	138	,407		
	Total	58,312	142			
Αναδόμηση της σχολικής μονάδας (Τρέχον)	Between Groups	2,293	4	,573	,654	,625
	Within Groups	120,939	138	,876		
	Total	123,232	142			
Βελτίωση της Διδασκαλίας (Επιθυμητό)	Between Groups	2,166	4	,542	,842	,501
	Within Groups	88,703	138	,643		
	Total	90,869	142			
Βελτίωση της Διδασκαλίας (Τρέχον)	Between Groups	1,035	4	,259	,249	,910
	Within Groups	143,200	138	1,038		
	Total	144,234	142			

Εξέταση μέσων τιμών – Προϋπηρεσία στο σχολείο

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Μέση συνολική βαθμολογία (Επιθυμητό)	Between Groups	,423	4	,106	,284	,888
	Within Groups	51,420	138	,373		
	Total	51,842	142			
Μέση συνολική βαθμολογία (Τρέχον)	Between Groups	3,768	4	,942	1,099	,360
	Within Groups	118,315	138	,857		
	Total	122,083	142			
Καθορισμός κατεύθυνσης (Επιθυμητό)	Between Groups	,517	4	,129	,366	,833
	Within Groups	48,762	138	,353		
	Total	49,279	142			
Καθορισμός κατεύθυνσης (Τρέχον)	Between Groups	7,028	4	1,757	1,778	,137
	Within Groups	136,377	138	,988		
	Total	143,405	142			
Ανάπτυξη προσωπικού (Επιθυμητό)	Between Groups	,478	4	,119	,368	,831
	Within Groups	44,827	138	,325		
	Total	45,305	142			
Ανάπτυξη προσωπικού (Τρέχον)	Between Groups	4,685	4	1,171	1,277	,282
	Within Groups	126,591	138	,917		
	Total	131,276	142			
Αναδόμηση της σχολικής μονάδας (Επιθυμητό)	Between Groups	,828	4	,207	,497	,738
	Within Groups	57,484	138	,417		
	Total	58,312	142			

Αναδόμηση της σχολικής μονάδας (Τρέχον)	Between Groups	1,389	4	,347	,393	,813
	Within Groups	121,844	138	,883		
	Total	123,232	142			
Βελτίωση της Διδασκαλίας (Επιθυμητό)	Between Groups	,642	4	,161	,246	,912
	Within Groups	90,226	138	,654		
	Total	90,869	142			
Βελτίωση της Διδασκαλίας (Τρέχον)	Between Groups	3,615	4	,904	,887	,474
	Within Groups	140,619	138	1,019		
	Total	144,234	142			

Εξέταση μέσων τιμών – Συνολική προϋπηρεσία

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Μέση συνολική βαθμολογία (Επιθυμητό)	Between Groups	,887	4	,222	,601	,663
	Within Groups	50,955	138	,369		
	Total	51,842	142			
Μέση συνολική βαθμολογία (Τρέχον)	Between Groups	2,304	4	,576	,664	,618
	Within Groups	119,779	138	,868		
	Total	122,083	142			
Καθορισμός κατεύθυνσης (Επιθυμητό)	Between Groups	1,704	4	,426	1,236	,299
	Within Groups	47,575	138	,345		
	Total	49,279	142			
Καθορισμός κατεύθυνσης (Τρέχον)	Between Groups	4,190	4	1,047	1,038	,390
	Within Groups	139,215	138	1,009		
	Total	143,405	142			
Ανάπτυξη προσωπικού (Επιθυμητό)	Between Groups	,823	4	,206	,638	,636
	Within Groups	44,482	138	,322		
	Total	45,305	142			
Ανάπτυξη προσωπικού (Τρέχον)	Between Groups	4,473	4	1,118	1,217	,306
	Within Groups	126,802	138	,919		
	Total	131,276	142			
Αναδόμηση της σχολικής μονάδας (Επιθυμητό)	Between Groups	2,232	4	,558	1,373	,246
	Within Groups	56,080	138	,406		
	Total	58,312	142			
Αναδόμηση της σχολικής μονάδας (Τρέχον)	Between Groups	2,623	4	,656	,750	,559
	Within Groups	120,609	138	,874		
	Total	123,232	142			
Βελτίωση της Διδασκαλίας	Between Groups	,881	4	,220	,338	,852

(Επιθυμητό)	Within Groups	89,988	138	,652		
	Total	90,869	142			
Βελτίωση της Διδασκαλίας	Between Groups	1,684	4	,421	,408	,803
(Τρέχον)	Within Groups	142,550	138	1,033		
	Total	144,234	142			

Εξέταση μέσων τιμών – Εκπαιδευτικό επίπεδο

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Μέση συνολική βαθμολογία (Επιθυμητό)	Between Groups	2,105	3	,702	1,954	,124
	Within Groups	49,545	138	,359		
	Total	51,650	141			
Μέση συνολική βαθμολογία (Τρέχον)	Between Groups	,147	3	,049	,056	,983
	Within Groups	120,999	138	,877		
	Total	121,147	141			
Καθορισμός κατεύθυνσης (Επιθυμητό)	Between Groups	1,686	3	,562	1,633	,185
	Within Groups	47,485	138	,344		
	Total	49,171	141			
Καθορισμός κατεύθυνσης (Τρέχον)	Between Groups	,742	3	,247	,240	,869
	Within Groups	142,443	138	1,032		
	Total	143,185	141			
Ανάπτυξη προσωπικού (Επιθυμητό)	Between Groups	,901	3	,300	,934	,426
	Within Groups	44,374	138	,322		
	Total	45,276	141			
Ανάπτυξη προσωπικού (Τρέχον)	Between Groups	,164	3	,055	,058	,981
	Within Groups	129,153	138	,936		
	Total	129,317	141			
Αναδόμηση της σχολικής μονάδας (Επιθυμητό)	Between Groups	2,492	3	,831	2,076	,106
	Within Groups	55,238	138	,400		
	Total	57,731	141			
Αναδόμηση της σχολικής μονάδας (Τρέχον)	Between Groups	,298	3	,099	,113	,953
	Within Groups	121,668	138	,882		
	Total	121,966	141			
Βελτίωση της Διδασκαλίας (Επιθυμητό)	Between Groups	3,750	3	1,250	2,007	,116
	Within Groups	85,949	138	,623		
	Total	89,699	141			
Βελτίωση της Διδασκαλίας (Τρέχον)	Between Groups	,589	3	,196	,190	,903
	Within Groups	142,855	138	1,035		

Total	143,445	141
-------	---------	-----