

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ
ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΣΤΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΟ ΕΤΟΣ: 2019-2020

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΤΟΥ
ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΥ Δ. ΓΕΩΡΓΟΠΟΥΛΟΥ
Α.Μ.:ΟΕΚ 1906**

ΘΕΜΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

«Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμβολή των Διευθυντικών Στελεχών στην αποτελεσματική λειτουργία των σχολικών μονάδων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης»

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: κ. Χ.ΣΑΙΤΗΣ

ΠΕΙΡΑΙΑΣ ΝΟΕΜΒΡΙΟΣ 2020

**«Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη
συμβολή των Διευθυντικών Στελεχών στην
αποτελεσματική λειτουργία των σχολικών μονάδων
της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης»**

Περίληψη

Τα τελευταία 10 χρόνια έχει παρατηρηθεί μια δραματική ανάπτυξη της επιστημονικής έρευνας σε σχέση με την περιγραφή και την ανάλυση της έννοιας της εκπαιδευτικής ηγεσίας και της σχολικής διαχείρισης. Την ίδια στιγμή, οι δυνάμεις της τεχνολογίας της πληροφορίας, της παγκοσμιοποίησης, και της οικονομίας που βασίζεται πλέον στη γνώση, έχουν επιφέρει και έχουν οδηγήσει σε μια εποχή επιταχυνόμενων και καταλυτικών αλλαγών, σε επίπεδο κοινωνιών και σχολείων. Η εκπαιδευτική ηγεσία βρίσκεται στο επίκεντρο αυτών των δραματικών αλλαγών. Ο ΟΟΣΑ, έχει επισημάνει και εντοπίσει τις παγκόσμιες τάσεις σε ότι αφορά τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα/ πλαίσια των επόμενων χρόνων. Αυτές οι τάσεις αφορούν τη διαχείριση της αλλαγής στα σχολεία, την ανάπτυξη και υποστήριξη των σχολικών ηγετών, την επιτυχή προσαρμογή των εκπαιδευτικών σε νέα μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης, την εξατομικευμένη και συνδυασμένη μάθηση, την αξιοποίηση των πόρων και την οικοδόμηση σχέσεων με την κοινότητα. Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες αντιμετωπίζουν πρωτοφανείς πιέσεις σε ένα κλάδο όπου η αξιολόγηση διενεργείται βάση των αποτελεσμάτων. Καθώς αυτές οι περιβαλλοντικές πιέσεις εντείνονται, οι ηγέτες και οι σχολικοί διευθυντές απαιτείται να διαθέτουν περισσότερη κατανόηση, ανεπτυγμένες δεξιότητες και ανθεκτικότητα.

Λέξεις κλειδιά: Διευθυντικά στελέχη, δευτεροβάθμια εκπαίδευση, σχολικές μονάδες

Abstract

The last 10 years have seen a dramatic development of scientific research in relation to the description and analysis of the concept of educational leadership and school management. At the same time, the forces of information technology, globalization, and the knowledge-based economy have brought about and led to an era of accelerating and catalytic change, at the level of societies and schools. Educational leadership is at the heart of these dramatic changes. The OECD has identified and identified global trends in the educational environments / contexts of the coming years. These trends include change management in schools, the development and support of school leaders, the successful adaptation of teachers to new models of professional development, individualized and combined learning, the utilization of resources and the building of relationships with the community. Teacher leaders face unprecedented pressures in an industry where evaluation is based on results. As these environmental pressures intensify, leaders and school principals are required to have more understanding, developed skills, and resilience.

Περιεχόμενα

Κεφάλαιο 1° Εισαγωγή	8
Κεφάλαιο 2° Θεωρητική επισκόπηση	10
2.1 Εισαγωγή	10
2.2 Προκλήσεις και αντιφάσεις σε σχέση με τους σύγχρονους, σχολικούς ηγέτες	11
2.3 Το σχολείο ως μαθησιακός οργανισμός	14
2.4 Ορισμοί της έννοιας της Ηγεσίας-προσεγγίσεις	20
2.5 Οι σχολικοί διευθυντές	35
2.6 Ευρήματα ερευνών για τους σχολικούς διευθυντές/ ηγέτες	39
2.7 Σχολική ηγεσία και ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών	42
Κεφάλαιο 3° Μεθοδολογία	47
3.1 Ερευνητική μέθοδος και φιλοσοφία	47
3.2 Εννοιολογικό πλαίσιο	48
3.4 Ερευνητικοί στόχοι	50
Κεφάλαιο 4° Αποτελέσματα έρευνας	51
4.1 Δημογραφικά στοιχεία	51
4.2 Παρουσίαση μεταβλητών του ερευνητικού εργαλείου	52
4.3 Παραγοντική ανάλυση (confirmatory factor analysis)	69
4.4 Πολλαπλή Παλινδρόμηση	75
4.4.1 Πρώτο μοντέλο Πολλαπλής Παλινδρόμησης	75
4.4.2 Δεύτερο μοντέλο Πολλαπλής Παλινδρόμησης	77
4.4.3 Τρίτο μοντέλο Πολλαπλής Παλινδρόμησης	78
4.4.4 Τέταρτο μοντέλο Πολλαπλής Παλινδρόμησης	79
4.4.5 Πέμπτο μοντέλο Πολλαπλής Παλινδρόμησης	80
4.4.6 Έκτο μοντέλο Πολλαπλής Παλινδρόμησης	81
4.4.7 Έβδομο μοντέλο Πολλαπλής Παλινδρόμησης	82
4.4.8 Όγδοο μοντέλο Πολλαπλής Παλινδρόμησης	83
4.5 Διενέργεια ελέγχων στους παράγοντες (oneway-anova)	84
4.6 Παρουσίαση ανοιχτών ερωτήσεων	87
Κεφάλαιο 5° Συμπεράσματα-προτάσεις	91
5.1 Συμπεράσματα-προτάσεις	91

5.2 Περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις για μελλοντικές έρευνες	98
Βιβλιογραφία	99

Πίνακας Πινάκων

Πίνακας 1. Ποσοστά επιπέδων δημογραφικών μεταβλητών (τύπος σχολείου).....	51
Πίνακας 2. Ποσοστά επιπέδων δημογραφικών μεταβλητών (τμήματα σχολείου)	51
Πίνακας 3. Ποσοστά επιπέδων δημογραφικών μεταβλητών (φύλο ερωτηθέντων).....	51
Πίνακας 4. Ποσοστά επιπέδων δημογραφικών μεταβλητών (μόρφωση)	51
Πίνακας 5. Ποσοστά επιπέδων δημογραφικών μεταβλητών (Σχέση εργασίας)	51
Πίνακας 6. Ποσοστά επιπέδων δημογραφικών μεταβλητών (Προϋπηρεσία).....	52
Πίνακας 7. Ποσοστά επιπέδων δημογραφικών μεταβλητών (Προϋπηρεσία στο σχολείο)	52
Πίνακας 8. Μέσος όρος τυπική απόκλιση μεταβλητών ερευνητικού εργαλείου (Διδασκαλία/ μάθηση της έννοιας της Ηγεσίας)	53
Πίνακας 9. Συχνότητες των απαντήσεων, σε σχέση με τα επίπεδα συμφωνίας των ερωτηθέντων με την κάθε ερώτηση του ερευνητικού εργαλείου	54
Πίνακας 10. Μέσος όρος τυπική απόκλιση μεταβλητών ερευνητικού εργαλείου (Συνεργασία και επαγγελματική ανάπτυξη της έννοιας της Ηγεσίας)	55
Πίνακας 11. Συχνότητες των απαντήσεων, σε σχέση με τα επίπεδα συμφωνίας των ερωτηθέντων με την κάθε ερώτηση του ερευνητικού εργαλείου	56
Πίνακας 13. Μέσος όρος τυπική απόκλιση μεταβλητών ερευνητικού εργαλείου (Διαχείριση σχολείου της έννοιας της Ηγεσίας)	58
Πίνακας 14. Συχνότητες των απαντήσεων, σε σχέση με τα επίπεδα συμφωνίας των ερωτηθέντων με την κάθε ερώτηση του ερευνητικού εργαλείου	60
Πίνακας 15. Μέσος όρος τυπική απόκλιση μεταβλητών ερευνητικού εργαλείου (Επικοινωνία με το εξωτερικό περιβάλλον της έννοιας της Ηγεσίας)	61
Πίνακας 16. Συχνότητες των απαντήσεων, σε σχέση με τα επίπεδα συμφωνίας των ερωτηθέντων με την κάθε ερώτηση του ερευνητικού εργαλείου	63
Πίνακας 17. Μέσος όρος τυπική απόκλιση μεταβλητών ερευνητικού εργαλείου (Οραμα και καινοτομίες της έννοιας της Ηγεσίας).....	64
Πίνακας 18. Συχνότητες των απαντήσεων, σε σχέση με τα επίπεδα συμφωνίας των ερωτηθέντων με την κάθε ερώτηση του ερευνητικού εργαλείου	65
Πίνακας 19. Μέσος όρος τυπική απόκλιση μεταβλητών ερευνητικού εργαλείου (Έργο και επιτυχία)	67
Πίνακας 20. Συχνότητες των απαντήσεων, σε σχέση με τα επίπεδα συμφωνίας των ερωτηθέντων με την κάθε ερώτηση του ερευνητικού εργαλείου	68
Πίνακας 21. Συχνότητες των απαντήσεων, σε σχέση με τα επίπεδα συμφωνίας των ερωτηθέντων με την κάθε ερώτηση του ερευνητικού εργαλείου	68
Πίνακας 22. Μέσος όρος τυπική απόκλιση μεταβλητών ερευνητικού εργαλείου (Σχολικό περιβάλλον)	69
Πίνακας 23. Συχνότητες των απαντήσεων, σε σχέση με τα επίπεδα συμφωνίας των ερωτηθέντων με την κάθε ερώτηση του ερευνητικού εργαλείου	69
Πίνακας 24. Ποσοστό της μεταβλητότητας εντός κλίμακας που επεξηγείται από την ύπαρξη του κοινού παράγοντα.....	69
Πίνακας 25. ComponentMatrix (συσχετίσεις των μεταβλητών με τον κοινό παράγοντα)	70

Πίνακας 26. Ποσοστό της μεταβλητότητας εντός κλίμακας που επεξηγείται από την ύπαρξη του κοινού παράγοντα.....	70
Πίνακας 27. ComponentMatrix (συσχετίσεις των μεταβλητών με τον κοινό παράγοντα)	71
Πίνακας 28. Ποσοστό της μεταβλητότητας εντός κλίμακας που επεξηγείται από την ύπαρξη του κοινού παράγοντα.....	71
Πίνακας 29. ComponentMatrix (συσχετίσεις των μεταβλητών με τον κοινό παράγοντα)	72
Πίνακας 30. Ποσοστό της μεταβλητότητας εντός κλίμακας που επεξηγείται από την ύπαρξη του κοινού παράγοντα.....	72
Πίνακας 31. ComponentMatrix (συσχετίσεις των μεταβλητών με τον κοινό παράγοντα)	73
Πίνακας 32. Ποσοστό της μεταβλητότητας εντός κλίμακας που επεξηγείται από την ύπαρξη του κοινού παράγοντα.....	73
Πίνακας 33. ComponentMatrix (συσχετίσεις των μεταβλητών με τον κοινό παράγοντα)	74
Πίνακας 34. Συγκεντρωτικός πίνακας παραγοντικής ανάλυσης- συσχετίσεις παραγόντων.....	74
Πίνακας 35. Συγκεντρωτικός πίνακας, νέων μεταβλητών (μέσος όρος-τυπική απόκλιση).....	75
Πίνακας 36. Συγκεντρωτικός Πίνακας Παλινδρόμησης	75
Πίνακας 37. Συγκεντρωτικός Πίνακας Παλινδρόμησης	77
Πίνακας 38. Συγκεντρωτικός Πίνακας Παλινδρόμησης	78
Πίνακας 39. Συγκεντρωτικός Πίνακας Παλινδρόμησης	79
Πίνακας 40. Συγκεντρωτικός Πίνακας Παλινδρόμησης	81
Πίνακας 41. Συγκεντρωτικός Πίνακας Παλινδρόμησης	81
Πίνακας 42. Συγκεντρωτικός Πίνακας Παλινδρόμησης	82
Πίνακας 43. Συγκεντρωτικός Πίνακας Παλινδρόμησης	83
Πίνακας 44. Αποτελέσματα one way-ANOVA, για την ηλικία απόρριψη H ₀ αν Sig.<0.05)	84
Πίνακας 45. Αποτελέσματα one way-ANOVA, για τη μόρφωση, απόρριψη H ₀ αν Sig.<0.05).....	85
Πίνακας 46. Αποτελέσματα one way-ANOVA, για το μέγεθος του σχολείου/ απόρριψη H ₀ αν Sig.<0.05)	85
Πίνακας 47. Αποτελέσματα one way-ANOVA, για τη σχέση εργασίας, απόρριψη H ₀ αν Sig.<0.05)	86
Πίνακας 48. Αποτελέσματα one way-ANOVA, για τη συνολική προϋπηρεσία, απόρριψη H ₀ αν Sig.<0.05)	86
Πίνακας 49. Απαντήσεις εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Τι άλλο έχετε να προτείνετε για τη συμβολή του/της Διευθυντή /διευθύντριας στην καλύτερη δυνατή λειτουργία του σχολείου, ως προς τον τρόπο άσκησης της εξουσίας».....	87
Πίνακας 50. Απαντήσεις εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Τι άλλο έχετε να προτείνετε για τη συμβολή του/της Διευθυντή /διευθύντριας στην καλύτερη δυνατή λειτουργία του σχολείου, ως προς τον τρόπο λήψης των αποφάσεων»	88
Πίνακας 51. Απαντήσεις εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Τι άλλο έχετε να προτείνετε για τη συμβολή του/της Διευθυντή /διευθύντριας στην καλύτερη δυνατή λειτουργία του σχολείου ως προς τον τρόπο επικοινωνίας με τους μαθητές του σχολείου»	89
Πίνακας 52. Απαντήσεις εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Άλλο τι?».....	90

Κεφάλαιο 1^ο Εισαγωγή

Η έννοια της εκπαιδευτικής ηγεσίας και η σημασία της για την αναβάθμιση των σχολείων κατέστη δημοφιλής από τις αρχές του 20ού αιώνα (Smylieetal., 2002). Όπως υπογράμμισαν οι York-Barr και Duke (2004), αυτή η ιδέα δεν είναι νέα, αλλά αυτό που είναι νέο, είναι η καθολική αναγνώριση της σημασίας της σχολικής ηγεσίας, τα οράματα των διευρυμένων ρόλων της εκπαιδευτικής ηγεσίας και η ελπίδα για τη συμβολή όλων αυτών στη βελτίωση των σχολείων.

Το μοντέλο των σχολείων του 19ου αιώνα στα οποία οι διευθυντές αναγνωρίστηκαν ως διαχειριστές, οι δάσκαλοι ως εργαζόμενοι, οι μαθητές ως πρώτη ύλη και οι αποφάσεις λαμβάνονται σε ένα άκαμπτο, γραφειοκρατικό περιβάλλον, έχει αλλάξει (Hynesetal., 1992). Επιπλέον, ο «ηρωικός χαρακτήρας» της ηγεσίας που επικεντρώθηκε στην ατομική ηγεσία του διευθυντή έχει αντικατασταθεί από θεωρίες κατανεμημένης ηγεσίας, όπου η ευθύνη διαμοιράζεται σε διάφορα άτομα εντός του οργανισμού (Spillaneetal., 2004).

Η βιβλιογραφία έχει τονίσει τη σημασία της ηγεσίας σε σχέση με τη δημιουργία και τη διατήρηση της σχολικής βελτίωσης και αλλαγή (Childs-Bowenetal., 2000; Day&Harris, 2003) και τη μάθηση (Leithwoodetal., 2004). Οι εκπαιδευτικοί ζουν σε έναν κόσμο, όπου οι ανάγκες όλο και περισσότερο αλλάζουν και επεκτείνονται (Ash&Persall, 2000). Για να προετοιμάσουν τους μαθητές, ώστε να επιτύχουν σε αυτήν την κοινωνία και να αντιμετωπίσουν το ρυθμό των πολύπλοκων αλλαγών, τα σχολεία πρέπει να υιοθετήσουν νέες προσεγγίσεις σε ότι αφορά τη σχολική ηγεσία (Harris, 2002; Carol, 2005) και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να επεκτείνουν τις δικές τους ικανότητες και να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους (Ash&Persall, 2000).

Οι ηγέτες των σχολείων, ιδίως οι διευθυντές, πρέπει να διαδραματίσουν κεντρικό ρόλο ως προς τον καθορισμό της κατεύθυνση των σχολείων, τη δημιουργία μιας θετικής σχολικής κουλτούρας και την ανάπτυξη και ενίσχυση της παρακίνησης και της δέσμευσης των εργαζόμενων, στοιχεία που είναι απαραίτητα για τη διασφάλιση της επιτυχίας για τα σχολεία. Οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι σχολικοί ηγέτες

περιλαμβάνουν την εξασφάλιση μιας ποιοτικής διδασκαλίας και μάθησης, την απόκτηση βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων μέσα σε ένα ευρύ και ισορροπημένο πρόγραμμα σπουδών, τη διαχείριση της συμπεριφοράς, τη στρατηγική διαχείριση των πόρων και του περιβάλλοντος, την οικοδόμηση του σχολείου ως κοινότητας μάθησης, την ανάπτυξη συνεργασιών πέρα από το σχολείο κ.ά.

Οι βασικές διαστάσεις της επιτυχημένης ηγεσίας προσδιορίζονται ως:

- καθορισμός του οράματος, των αξιών και της κατεύθυνσης
- η βελτίωση των συνθηκών για τη διδασκαλία και τη μάθηση
- ο επανασχεδιασμός του οργανισμού και η ευθυγράμμιση ρόλων και ευθυνών
- η ενίσχυση της διδασκαλίας και της μάθησης
- ο επανασχεδιασμός και εμπλουτισμός του προγράμματος σπουδών
- η βελτίωση της ποιότητας των εκπαιδευτικών (συμπεριλαμβανομένου του σχεδιασμού διαδοχής)
- η οικοδόμηση σχέσεων μέσα στη σχολική κοινότητα
- η οικοδόμηση σχέσεων εκτός της σχολικής κοινότητας
- η έμφαση στις κοινές αξίες

Η παρούσα εργασία θα ασχοληθεί με την έννοια της σχολικής ηγεσίας και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για αυτή. Όπως έχει γίνει αντιληπτό, οι απαιτήσεις, οι ρόλοι και οι δεσμεύσεις των σύγχρονων, σχολικών ηγετών μπορεί να είναι εξαιρετικά περίπλοκοι και συχνά αντικρουόμενοι. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις συμπεριφορές της ηγεσίας, μπορεί να είναι πολύ σημαντικές, καθώς μπορεί να επηρεάσουν (μεταξύ άλλων) την επιτυχία των πρακτικών και των πρωτοβουλιών της ηγεσίας, την παρακίνηση των εκπαιδευτικών, τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών, την ικανοποίηση τους κ.ά. Συνεπώς η παρούσα εργασία, θα επιχειρήσει να συνδράμει τη σχετική, επιστημονική έρευνα, διερευνώντας τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις διαστάσεις της ηγεσίας και προσπαθώντας να συμβάλλει στην επεξήγηση χρήσιμων σχέσεων, ανάμεσα στις σχετικές μεταβλητές.

Κεφάλαιο 2^ο Θεωρητική επισκόπηση

2.1 Εισαγωγή

Στο πεδίο της εκπαίδευσης και της εκπαιδευτικής Ηγεσίας έχουν υπάρξει αρκετές εννοιολογικές προσεγγίσεις και θεωρήσεις. Οι έννοιες που έχουν γίνει δημοφιλείς και σημαντικές, έχουν εξελιχθεί από την εκπαιδευτική διοίκηση, την εκπαιδευτική διαχείριση/ management και τα τελευταία χρόνια από την εκπαιδευτική ηγεσία (Bush, 2011; Gunter, 2004). Η έννοια της ηγεσίας έχει μάλλον αντικαταστήσει την έννοια της διαχείρισης, ενώ ο Yukl (2002, σελ. 4-5) έχει υποστηρίξει ότι ο «ορισμός της ηγεσίας είναι αρκετά υποκειμενικός. Ορισμένοι ορισμοί είναι πιο χρήσιμοι από άλλους, αλλά δεν υπάρχει ένας «σωστός» ορισμός». Συνεπώς, έχει διαπιστωθεί ένα ζήτημα σε ότι αφορά την έννοια της εκπαιδευτικής ηγεσίας, καθώς υφίστανται πολλοί ορισμοί, κάτι που μπορεί να λειτουργήσει αποπροσανατολιστικά.

Ο Dimmock (1999) αναγνώρισε ότι υπάρχουν ανταγωνιστικοί ορισμοί ανάμεσα στις έννοιες της διοίκησης, της ηγεσίας και της διαχείρισης, ενώ ταυτόχρονα διαφοροποίησε και προσπάθησε να οριοθετήσει αυτές τις έννοιες ως εξής: Οι ηγέτες βιώνουν συνεχώς εντάσεις μεταξύ των ανταγωνιστικών στοιχείων/ όψεων της ηγεσίας, της διαχείρισης και της διοίκησης. Ανεξάρτητα από το πώς έχουν προσεγγιστεί αυτοί οι όροι, οι ηγέτες αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο να δημιουργήσουν μια ισορροπία ανάμεσα στις εργασίες υψηλότερης αξίας (higherorder) που αφορούν τη βελτίωση/ανάπτυξη του προσωπικού, των μαθητών και της σχολικής απόδοσης(ηγεσία), τη συστηματική παρακολούθηση (διασφάλιση της συνέχειας) των τρεχουσών λειτουργιών (διαχείριση) και των καθηκόντων «χαμηλότερης σημασίας» (διοίκηση).

Τα τελευταία 10 χρόνια έχει παρατηρηθεί μια δραματική ανάπτυξη της επιστημονικής έρευνας σε σχέση με την περιγραφή και την ανάλυση της έννοιας της εκπαιδευτικής ηγεσίας και της σχολικής διαχείρισης (Hallinger, 2017; Oplatka&Arar 2017; Hallinger&Chen, 2015;Hallinger&Bryant, 2013). Την ίδια στιγμή, οι δυνάμεις της τεχνολογίας της πληροφορίας, της παγκοσμιοποίησης, και της οικονομίας που βασίζεται πλέον στη γνώση, έχουν επιφέρει και έχουν οδηγήσει σε μια εποχή

επιταχυνόμενων και καταλυτικών αλλαγών (McNeill&Engelke, 2014) σε επίπεδο κοινωνιών και σχολείων (Friedman, 2016). Η εκπαιδευτική ηγεσία βρίσκεται στο επίκεντρο αυτών των δραματικών αλλαγών.

Ο ΟΟΣΑ(OECD, 2015), έχει επισημάνει και εντοπίσει τις παγκόσμιες τάσεις σε ό,τι αφορά τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα/ πλαίσια των επόμενων χρόνων. Αυτές οι τάσεις αφορούν στη διαχείριση της αλλαγής στα σχολεία, στην ανάπτυξη και υποστήριξη των σχολικών ηγετών, στην επιτυχή προσαρμογή των εκπαιδευτικών σε νέα μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης, στην εξατομικευμένη και συνδυασμένη μάθηση, στην αξιοποίηση των πόρων και στην οικοδόμηση σχέσεων με την κοινότητα. Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες αντιμετωπίζουν πρωτοφανείς πιέσεις σε ένα κλάδο όπου η αξιολόγηση διενεργείται βάση των αποτελεσμάτων. Καθώς αυτές οι περιβαλλοντικές πιέσεις εντείνονται, οι ηγέτες και οι σχολικοί διευθυντές απαιτείται να διαθέτουν περισσότερη κατανόηση, ανεπτυγμένες δεξιότητες και ανθεκτικότητα.

Την τελευταία δεκαετία, καταβάλλονται έντονες προσπάθειες για να υποστηριχθεί θεωρητικά, το έργο των σχολικών ηγετών (Scot, 2015; Hilliard&Jackson, 2011). Παρόλα αυτά υποστηρίζεται ότι οι σύγχρονοι ηγέτες αντιμετωπίζουν κάποια σημαντικά διλήμματα, ενώ θα πρέπει να προσφέρουν απαντήσεις σε ορισμένα σημαντικά ερωτήματα: Πώς θα διαχειριστούν τα τωρινά προγράμματα σπουδών που έχουν τις ρίζες τους σε παραδόσεις προηγούμενων αιώνων και εστιάζουν στην απόκτηση γνώσης περιεχομένου και στην ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων; Ποιο είναι το όριο της επέκτασης της χρήσης τεχνολογίας στην τάξη; Είναι τα τυποποιημένα (standardized) τεστ κατάλληλα για τη μέτρηση της μάθησης των μαθητών;

Τα σχολικά συστήματα έχουν πλέον ανάγκη από αποτελεσματικούς ηγέτες, ενώ οι εκπαιδευτικοί ηγέτες του 21ου αιώνα δεν είναι μια απλή προϋπόθεση, αλλά μια αναγκαιότητα, προκειμένου να υποστηριχθεί και να αναπτυχθεί η σύγχρονη διδασκαλία και η μάθηση (Reeves, 2011).

2.2 Προκλήσεις και αντιφάσεις σε σχέση με τους σύγχρονους, σχολικούς ηγέτες

Σε μια πρόσφατη ανασκόπηση των ερευνητικών ευρημάτων σχετικά με την ποιότητα της διδασκαλίας στα σχολεία της Αυστραλίας επισημάνθηκε η ανάγκη περαιτέρω εξέτασης των τρόπων με τους οποίους οι επιτυχημένοι ηγέτες των σχολείων διαχειρίζονται τα διλήμματα και τις εντάσεις που προκύπτουν (Zammitetal., 2007).

Έρευνες σε τρεις χώρες, το Ηνωμένο Βασίλειο, τον Καναδά και την Αυστραλία, επικεντρώθηκαν στα διλήμματα που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές των σχολείων. Στο Ηνωμένο Βασίλειο, οι Dayetal. (2001) εξέτασαν διλήμματα των ηγετών που ήταν σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό, αμοιβαίως αποκλεισμένα (μπορεί να επιλέξει ή τη μια εναλλακτική, ή τη δεύτερη). Δύο από τα διλήμματα που αναγνωρίστηκαν ήταν η ανάπτυξη ή απόλυση, στην περίπτωση ενός εκπαιδευτικού που έχει χαμηλή απόδοση (σε επίπεδο διδασκαλίας) και δεν φαίνεται να βελτιώνεται παρά τη συμμετοχή του/της σε δραστηριότητες ανάπτυξης προσωπικού. Το δεύτερο δίλλημα ήταν της επιλογής υπεργολαβίας (subcontracting) ή της διαμεσολάβησης (χρησιμοποίηση κάποιου εσωτερικού παράγοντα), σε ό,τι αφορά τη δύσκολη θέση των διευθυντών που βρίσκονται ανάμεσα σε δύο «συστάδες αλλαγής», μια εσωτερική και μια εξωτερική. Η εξωτερική αλλαγή είχε επιβληθεί εξωγενώς (από την κεντρική κυβέρνηση και τους αρμόδιους φορείς) και η εσωτερική μπορεί να περιλαμβάνει ένα σύνθετο μείγμα ενδο-σχολικών παραγόντων. Το δίλλημα του σχολικού ηγέτη επισυμβαίνει, όταν δεν μπορεί πλέον να δικαιολογήσει τις εξωτερικά επιβαλλόμενες αλλαγές, που είναι ασυμβίβαστες και ασυνεπείς, με τις εσωτερικές ανάγκες του σχολείου. Ο ρόλος του διαμεσολαβητή μπορεί να συμβάλλει στη δημιουργία «αναγκαίου χώρου» στον οποίο θα ενσωματωθεί ομαλά η εξωγενής αλλαγή, ενώ ο ρόλος του υπεργολάβου μπορεί να συνεπάγεται απώλεια ελέγχου, αυτονομίας και ικανότητας λήψης αποφάσεων.

Οι Dayetal. (2001) αναγνώρισαν μια σειρά από πιέσεις και εντάσεις που βίωσαν και διαχειρίστηκαν οι διευθυντές ως μέρος της εργασίας τους, και συγκεκριμένα: επιλογή ηγεσίας έναντι/ ή διαχείρισης, ανάπτυξη έναντι διατήρησης και εσωτερική ή εξωτερική αλλαγή. Αυτά είναι πολύ δύσκολα στη διαχείριση διλλήματα, καθώς αφορούν στην επίτευξη αναγκαίων, αλλά αντικρουόμενων στόχων, όπως η δημιουργικότητα/ καινοτομία και η αποτελεσματικότητα/ αποδοτικότητα (συχνά απαιτούνται διαφορετικά και αντικρουόμενα μέτρα/ πρακτικές). Επιπλέον, εντάσεις που εντοπίστηκαν από τη μελέτη ήταν αυτές του ελέγχου έναντι της αυτονομίας, της διάθεσης προσωπικού χρόνου σε αντιδιαστολή με την εκπλήρωση επαγγελματικών καθηκόντων κ.ά. Επιπλέον, οι διευθυντές αντιμετώπισαν δυσκολίες στη διαχείριση των απαιτήσεων μέσα από τα σχολεία και αυτών έξω από τα σχολεία (συχνά, πάλι τα απαραίτητα μέτρα/ δράσεις στις δύο περιπτώσεις μπορεί να μην ευθυγραμμίζονται).

Στον Καναδά, οι Castle και Mitchell (2001) αναγνώρισαν τις εξής πιέσεις/ δυσκολίες σε σχέση με τους σχολικούς ηγέτες: την εξισορρόπηση των διαχειριστικών απαιτήσεων και της εκπαιδευτικής ηγεσίας, τη διαχείριση της αλλαγής έναντι της διασφάλισης σταθερότητας και την καλλιέργεια σχέσεων σε αντιδιαστολή με τον έλεγχο του προσωπικού. Οι εντάσεις αυτές απομάκρυναν τους ηγέτες από τους δασκάλους, τους μαθητές και την επιθυμητή καθοδήγηση, ενώ η άσκηση ηγεσίας τους απομάκρυνε από την παρακολούθηση των διαδικασιών, την οργάνωση και την επίτευξη αποδοτικότητας (σε σχέση με τους σχολικούς πόρους κ.ά.).

Οι εντάσεις αυτές, αποδόθηκαν σε ένα βαθμό στο ότι οι ηγέτες της μελέτης αισθάνθηκαν μια επιτακτική ανάγκη να ακολουθήσουν (τις επιταγές) και των δύο πτυχών του κάθε διλήμματος - να διαχειριστούν και να καθοδηγήσουν/ ηγηθούν, να είναι υπεύθυνοι και αυτόνομοι, να είναι υπέρ της αλλαγής και υπέρ της διατήρησης της σταθερότητας και να καλλιεργούν σχέσεις και να ελέγχουν τους εργαζόμενους. Σε αυτές τις εντάσεις, οι σχολικοί ηγέτες ανταποκρίθηκαν ,σύμφωνα με τις δικές τους πεποιθήσεις, προτιμήσεις και προτεραιότητες (κάτι που σημαίνει ότι μεγάλο μέρος της επιτυχίας ή όχι, θα αφορά τις προσωπικές τους ικανότητες σε πολλά επίπεδα).

Στην Αυστραλία, ο Wildy (1999), κατέδειξε ότι οι πιέσεις των ηγετών μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε τρία διλήμματα-το δίλημμα της λογοδοσίας, το δίλημμα της αυτονομίας και αυτό της αποδοτικότητας. Ο συγγραφέας διαπίστωσε ότι οι ηγέτες δέχονται πιέσεις σε επίπεδο εμπιστοσύνης, αυτονομίας και επίτευξης αποδοτικότητας από δύο ομάδες περιορισμών:

- η μια αφορά τη δημιουργία και την υποστήριξη συμμετοχικών δομών λήψης αποφάσεων
- και η άλλη είναι η εφαρμογή και η υπεράσπιση των κεντρικά καθορισμένων πολιτικών.

Εντάσεις και διλήμματα που αφορούν ανταγωνιστικά συστήματα αξιών έχουν αναγνωρισθεί σε πολλά σχολεία της Αυστραλίας (Duignan,2003; Wildy and Loudon, 2000.) Οι Lingardetal.(2002) κατέδειξαν ότι οι εντάσεις μεταξύ κεντρικού ελέγχου και αποκέντρωσης έχουν αυξηθεί, όπως και η ένταση ανάμεσα στην επίτευξη αποτελεσματικότητας στην αγορά και της επίτευξης κοινωνικής δικαιοσύνης. Οι Cranstonetal. (2003), κατέδειξαν ότι υπάρχει ισχυρή ένταση σε ό,τι αφορά τις απαιτήσεις της ηγεσίας και της διαχείρισης, κάτι που μπορεί να προκύψει εξαιτίας

εξωτερικών πιέσεων που ασκούνται στο σχολείο ή λόγω των συγκρούσεων του αντιληπτού ρόλου του σχολικού ηγέτη (σε σχέση με την ηγεσία και τον έλεγχο υποστηρικτικών υπηρεσιών μέσα στο σχολείο).

Επιπλέον, εντάσεις μπορεί να δημιουργηθούν καθώς οι διευθυντές παραιτούνται από κάποιο βαθμό αυτονομίας και ελέγχου, ενώ αναπτύσσουν ποικίλες σχέσεις μέσω της συνεργασίας και ομοίως, όταν απαιτείται από αυτούς να εφαρμόσουν πολιτικές/αποφάσεις στις οποίες δεν συμμετείχαν κατά τη διαμόρφωση. Οι Boris-Schacter και Langer (2006) κατηγοριοποίησαν αυτά τα διλήμματα ως τρία ζεύγη δραστηριοτήτων που προσδιορίστηκαν ως «ηγετικές εντάσεις»: Καθοδήγηση και διαχείριση/management, εργασία και προσωπική ζωή και κοινωνικές προσδοκίες και ατομικές προτεραιότητες. Συνοψίζοντας, στην επιστημονική βιβλιογραφία έχουν εντοπιστεί τέσσερις κεντρικές, ηγετικές εντάσεις/διλήμματα:

- Έλεγχος/ σταθερότητα και αλλαγή
- Φροντίδα/ηθική (συμμετοχή/συνεργασία/δικαιοσύνη) και ευθύνη (λογοδοσία/αποτελεσματικότητα)
- Επαγγελματικότητα/ αυστηρότητα και ανάπτυξη σχέσεων
- Καθοδήγηση/ανάπτυξη /ηγεσία και διαχείριση / διατήρηση

2.3 Το σχολείο ως μαθησιακός οργανισμός

Το γνωστικό πεδίο της εκπαιδευτικής ηγεσίας έχει συγκεντρώσει ευρήματα, από ένα ευρύ φάσμα διεθνών, εμπειρικών ερευνών που έχουν καταδείξει τον θετικό και σημαντικό αντίκτυπο της ηγεσίας τόσο στην οργανωσιακή μάθηση, όσο και την απόδοση. Υπάρχει μια εκτεταμένη και ενδεδειγμένη βάση εμπειρικών ευρημάτων που έχουν επισημάνει, ότι η ηγεσία είναι βασικός παράγοντας επιρροής της οργανωσιακής μάθησης και της συστημικής βελτίωσης (για παράδειγμα, Leithwood, Harris&Hopkins, 2008, Fullan, 2010, Harris&Jones 2015; Leithwood et al., 2017; Robinson 2018). Υπό τις σωστές συνθήκες, έχει διαφανεί ότι οι εκπαιδευτικοί ηγέτες μπορούν να αυξήσουν σημαντικά την οργανωσιακή απόδοση μέσω της δημιουργίας ισχυρών μαθησιακών κοινοτήτων (Fullan, 2010, Harris, Jones&Huffman, 2017; Meyers&Hambrick-Hitt, 2017).

Τα πρώτα στοιχεία για τη σχέση μεταξύ της ηγεσίας και της οργανωσιακής μάθησης, μπορούν να εντοπιστούν στις πρώτες ερευνητικές προσπάθειες διερεύνησης των τρόπων αύξησης της αποτελεσματικότητας και βελτίωσης των σχολείων

(Teddle&Reynolds, 2000; Reynoldsetal., 2014;Chapmanetal., 2015). Αυτές οι ερευνητικές απόπειρες ενίσχυσαν τη σημασία της ηγεσίας σε ό,τι αφορά την εξασφάλιση και τη διατήρηση της οργανωσιακής / σχολικής μάθησης (Muijsetal., 2014; Chapmanetal., 2015; Muijs&Reynolds, 2017). Επίσης, τονίστηκε έντονα η σημασία των ηγετών του σχολείου, σε ό,τι αφορά την υποστήριξη της ατομικής, ομαδικής και οργανωσιακής μάθησης. Αυτό μπορεί να γίνει, μέσω της προώθησης και ενίσχυσης της έρευνας (του διερευνητικού πνεύματος, της διερώτησης κ.ά.), της επίλυσης προβλημάτων και του πειραματισμού, ως βασικών μοχλών επίτευξης αλλαγής και καινοτομίας (Kools&Stoll, 2016). Μια αρχική ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας (Hallinger&Heck, 1998) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η επίδραση της ηγεσίας στις σχολικές επιδόσεις ήταν έμμεση και στατιστικά σημαντική, επιβεβαιώνοντας έτσι τη γενική πεποίθηση ότι οι σχολικοί ηγέτες συμβάλλουν στην επίτευξη αποτελεσματικότητας και στη συνολική βελτίωση του σχολείου. Μια άλλη έρευνα (ανασκόπησης της βιβλιογραφίας), επισήμανε με όμοιο τρόπο την κεντρική σημασία της ηγεσίας στην εξασφάλιση ενός θετικού, οργανωσιακού μετασχηματισμού και στα σχολικά αποτελέσματα. Στο ίδιο πλαίσιο, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η ηγεσία είναι η δεύτερη πιο σημαντική μεταβλητή, μετά την διδασκαλία στην τάξη, σε ό,τι αφορά την επίδραση στη σχολική μάθηση(Leithwood, Harris, &Hopkins, 2008).

Ως εκ τούτου, στα σχολεία ως μαθησιακούς οργανισμούς, οι ηγέτες διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο. Στο πεδίο της χάραξης πολιτικών, η ηγεσία αποτελεί μια κεντρική προτεραιότητα, κυρίως εξαιτίας της θετικής σχέσης μεταξύ της έννοιας και της οργανωσιακής αλλαγής (Harris&Jones, 2015). Πρόσφατα, η ιδέα του σχολείου ως οργανισμού μάθησης, επανεξετάστηκε και ανανεώθηκε στις σχετικές συζητήσεις σχετικά με τη βελτίωση της απόδοσης των σχολείων και του εκπαιδευτικού συστήματος (Kools&Stoll, 2016). Ωστόσο, σύμφωνα με τους Kools και Stoll (2016) η ιδέα πρωτοεμφανίστηκε στις αρχές της δεκαετίας του 1980, όταν χρησιμοποιήθηκε για την περιγραφή των εσωτερικών διεργασιών που μπορούν να συμβάλλουν στην οργανωσιακή επιτυχία (Argyris, 1982).

Τη δεκαετία του 1990, η ιδέα βρέθηκε στο αποκορύφωμα της δημοτικότητάς της. Από την πρώτη σύλληψη του οργανισμού μάθησης, έχει αναπτυχθεί μια πληθώρα ιδεών στον τομέα της εκπαίδευσης, που κινούνται στην ίδια πνευματική περιοχή (κοινότητες μάθησης, σχολείο μάθησης, οργανισμός μάθησης).Στον επιχειρηματικό

κόσμο, ένας οργανισμός μάθησης θεωρείται, ένας οργανισμός ικανός να δημιουργεί, να αντλεί και να μεταφέρει γνώσεις και να τροποποιεί τη συμπεριφορά του, ώστε να αντικατοπτρίζονται οι νέες γνώσεις και εννοήσεις (insights). Για τους ηγέτες ενός σχολείου υπάρχουν πολλά ερωτήματα που πρέπει να ληφθούν υπόψη ως ένας οργανισμός μάθησης. Πρώτον, πρέπει να κατανοηθεί το τι ακριβώς σημαίνει να γίνει ένα σχολείο οργανισμός μάθησης και πώς ακριβώς αυτό εκπληρώνεται. Ενώ η βιβλιογραφία προσφέρει κάποια θεωρητική καθοδήγηση (ορισμένες διαστάσεις κ.ά.), το γενικότερο πλαίσιο κατατείνει προς μια «εμπνευστική» και όχι μια λειτουργική κατεύθυνση (Harris&Jones, 2018).

Λιγότερα αναφέρονται στη σχετική βιβλιογραφία για τις πρακτικές διεργασίες και τους μηχανισμούς σχηματισμού και διατήρησης ενός οργανισμού μάθησης. Επίσης, εάν το σχολείο αποτελεί ήδη ένα οργανισμό μάθησης, ένα σημαντικό ζήτημα είναι η συγκεκριμενοποίηση της κατεύθυνσης περαιτέρω βελτίωσης του σχολείου. Επιπλέον, είναι σημαντικό να υπάρξει μια σαφής στρατηγική εφαρμογής για να διασφαλιστεί ότι οι τυχόν αλλαγές θα ενσωματωθούν βαθιά και θα έχουν θετικό αντίκτυπο. Οι Viennet και Pont (2017) υπογράμμισαν ότι οποιαδήποτε αποτελεσματική εφαρμογή που θα οδηγήσει σε βιώσιμα και θετικά αποτελέσματα απαιτεί ξεκάθαρα μέτρα που θα εμπεριέχουν όλους τους καθοριστικούς παράγοντες, με ένα συνεκτικό τρόπο στο σχολικό επίπεδο. Υπάρχει μια σκόπιμη έμφαση στην έννοια της συνοχής, σε επίπεδο σχεδιασμού και εφαρμογής, κάτι που υποδηλώνει ότι η δημιουργία και η διατήρηση ενός μαθησιακού σχολείου θα πρέπει να βασίζεται σε ένα ολοκληρωμένο αναπτυξιακό μοντέλο (συνεπώς θα πρέπει να ληφθούν υπόψη και να ευθυγραμμιστούν συνεκτικά, όλοι οι σημαντικοί παράγοντες επιρροής).

Παρόλο που η ιδέα ενός σχολείου ως οργανισμού μάθησης είναι σίγουρα ελκυστική και ευεργετική (Kools&Stoll, 2016;SeashoreLouis&Lee,2016),στην πράξη δεν είναι κάτι ούτε αυτόματο ούτε απλό. Απαιτείται μια σημαντική μετατόπιση σε επίπεδο κουλτούρας, μια αλλαγή νοοτροπίας και τρόπων σκέψης και μια συνολική δέσμευση για την επίτευξη αυτό-αναλογισμού, αυτό-παρατήρησης/ αυτό-κριτικής και συνεχούς αξιολόγησης. Θα χρειαστεί να διατεθεί σημαντικός χρόνος, προσπάθεια και πόροι για τη μετατροπή ενός σχολείου σε έναν αυθεντικό και βιώσιμο οργανισμό μάθησης. Ενοποιημένες, συνεκτικές και συνεργατικές προσπάθειες του προσωπικού, όλων των επιπέδων, είναι απαραίτητες για την επίτευξη των αναγκαίων αλλαγών σε επίπεδο κουλτούρας (Fullan, 2018). Όλα τα παραπάνω δεν είναι καθόλου εύκολες επιλογές,

ενώ αναπόφευκτα θα υπάρξει αναστάτωση εξαιτίας της αλλαγής. Κατά συνέπεια, χωρίς τη συλλογική δέσμευση, τη συνεργατική δράση, την ανάληψη κινδύνων και τις βαθιές αλλαγές που απαιτούνται, ο δυνητικός μετασχηματισμός κινδυνεύει να αναιρεθεί.

Η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης είναι πολύ σημαντική προτεραιότητα των σύγχρονων κοινωνιών. Οι σύγχρονες ευρωπαϊκές τάσεις που σχετίζονται με τον μετασχηματισμό της εκπαίδευσης περιλαμβάνουν: την απορρύθμιση/ απελευθέρωση, την αποκέντρωση, την παροχή μεγαλύτερης αυτονομίας στα σχολεία, και το να αποτελεί το σχολείο μέρος της σύγχρονης κοινωνίας. Σύμφωνα με τους Beck και Murphy, (1993) οι σύγχρονες τάσεις στα σχολεία περιλαμβάνουν:

- Σύγχρονες ιδέες περί μάθησης-μαθαίνοντας κάποιο άτομο πώς να μαθαίνει, σε αντιδιαστολή με μια απλή αναπαραγωγή γνώσεων (κριτική σκέψη και ικανότητα επίλυσης προβλημάτων)
- Νέες μέθοδοι διδασκαλίας και αξιοποίηση τεχνολογιών επικοινωνίας και πληροφορίας
- Τα σχολεία ως οργανισμοί μάθησης
- Βελτιωμένη ικανότητα των σχολείων να καινοτομούν

Οι τάσεις αυτές δεν σχετίζονται μόνο με την εφαρμογή της εκπαιδευτικής διαδικασίας μάθησης, αλλά και με τη διαχείριση και τη διοίκηση των εκπαιδευτικών οργανισμών. Οι εντάσεις μεταξύ των πολιτιστικών, κοινωνικών και τεχνολογικών αλλαγών και των παραδοσιακών αξιών, έχουν ενισχύσει σημαντικά το ρόλο των σύγχρονων σχολικών ηγετών για τη διαχείριση των πιέσεων αυτών. Μια από τις κεντρικές, σύγχρονες δεξιότητες είναι η προώθηση των αναγκαίων τροποποιήσεων και η προσαρμοστικότητα στις αλλαγές του διαρκώς μεταβαλλόμενου εξωτερικού περιβάλλοντος. Οι σύγχρονοι οργανισμοί πρέπει να μπορούν συνεχώς να αυτό-ανανεώνονται και να καινοτομούν, κάτι που σημαίνει ότι πρέπει να μπορεί να ανταποκρίνονται στις αλλαγές και να μπορούν να τις διαχειρίζονται επιτυχώς (να ξεπερνούν τα εμπόδια, να αξιοποιούν τις ευκαιρίες κ.ά.). Αυτά είναι τα βασικά χαρακτηριστικά ενός οργανισμού που μαθαίνει συνεχώς.

Σε αυτούς τους οργανισμούς, έχει συνειδητοποιηθεί ότι η μάθηση και τα τωρινά επίπεδα γνώσης αποτελούν το κλειδί της επιτυχίας. Ο μετασχηματισμός ενός οργανισμού συνοδεύεται από αρκετές δυσκολίες: ανεπαρκής συναίνεση, έλλειψη

κατανόησης της σημασία της αλλαγής και μια όχι συστηματική προσέγγιση ως προς την εισαγωγή του. Πολλοί συγγραφείς έχουν συμβάλλει στην κατανόηση της έννοιας (Burgoyne, 1999; Garvin, 1993; Jones & Hendry, 1994; Ulrich et al., 1993). Η ιδέα του LO (learning organization-μαθησιακός οργανισμός) έχει καθιερωθεί γιατί αποτελεί τη λύση για τις γρήγορες και δυναμικές αλλαγές του σύγχρονου περιβάλλοντος.

Αν και σε πολλά άρθρα και δημοσιεύσεις συγγραφέων/ ερευνητών έχει επιχειρηθεί η παράθεση ενός ορισμού, δεν υπάρχει συναίνεση σχετικά με αυτό. Ο Senge (1990) ανέφερε ότι ο οργανισμός μάθησης είναι αυτός, όπου οι άνθρωποι αναπτύσσουν συνεχώς τις ικανότητές τους για να επιτύχουν τα αποτελέσματα που θέλουν πραγματικά, όπου η ανατροφή/ διαπαιδαγώγηση δημιουργεί νέους τρόπους και ανοιχτά μοντέλα σκέψης και όπου οι άνθρωποι μαθαίνουν συνεχώς πώς να μαθαίνουν μαζί. Οι Cummings και Worley (1993) πρότειναν ότι ο οργανισμός της μάθησης έχει μια ισχυρή ικανότητα να μαθαίνει, να προσαρμόζεται και να αλλάζει. Είναι ένας οργανισμός στον οποίο οι διαδικασίες μάθησης αναπτύσσονται και συντονίζονται με τους καινοτόμους και αναπτυξιακούς στόχους.

Οι Leithwood et al. (1995) όρισαν τον οργανισμό μάθησης ως εκείνο που ακολουθεί έναν κοινό στόχο, αλλά και τους ατομικούς στόχους και όπου με συλλογική αφοσίωση ελέγχεται τακτικά η αξία του στόχου, προκειμένου να διατηρεί την αξία/ σημασία του και να αναπτύσσονται συνεχώς πιο αποτελεσματικοί και αποδοτικοί τρόποι επίτευξής του. Σύμφωνα με τον Kilmann (1996), ο μαθησιακός οργανισμός ισοδυναμεί με ένα οργανισμό που περιγράφει, ελέγχει και βελτιώνει τις διαδικασίες με τις οποίες η γνώση δημιουργείται, αποκτάται, διανέμεται, ερμηνεύεται, αποθηκεύεται, αποσύρεται και εφαρμόζεται, με σκοπό την επίτευξη μακροπρόθεσμης επιτυχίας.

Οι Peddler, Burgoyne και Boydella (1998) τόνισαν ότι ο οργανισμός μάθησης διευκολύνει τη μάθηση για όλα τα μέλη του και συνειδητά μεταμορφώνεται. Ο Rowden (2001) τόνισε ότι ο καθένας σε αυτόν τον οργανισμό ασχολείται με την επίλυση προβλημάτων, επιτρέποντας σε αυτόν να πειραματίζεται συνεχώς, να αλλάζει, να βελτιώνει και να αυξάνει τις ικανότητες ανάπτυξης, μάθησης και δημιουργίας γνώσης. Ο Lewis (2002) πρόσθεσε ότι οι εργαζόμενοι μαθαίνουν και μοιράζονται συνεχώς νέες γνώσεις και είναι πρόθυμοι να εφαρμόσουν αυτές τις γνώσεις κατά τη λήψη αποφάσεων ή την εκτέλεση των καθηκόντων τους. Οι

Armstrong και Foley (2003) διαπίστωσαν ότι ο οργανισμός μάθησης διαθέτει τις κατάλληλες πτυχές/διαστάσεις της κουλτούρας (όραμα, αξίες, παραδοχές και συμπεριφορές) που υποστηρίζουν το μαθησιακό περιβάλλον, ενθαρρύνουν τα άτομα να προσδιορίζουν τις ανάγκες τους για μάθηση και παρέχουν τις κατάλληλες δομές εφαρμογής των γνώσεων στο χώρο εργασίας.

Χαρακτηριστικά/ διαστάσεις του μαθησιακού οργανισμού

Η εκμάθηση σε ατομικό επίπεδο είναι η μάθηση των ατόμων για την προσωπική τους ανάπτυξη. Είναι σημαντική για τη μάθηση σε επίπεδο οργανισμού (Kim, 1993), καθώς τα μέλη των οργανισμών επεκτείνουν τις δυνατότητές τους, μέσω της ανταλλαγής ιδεών με συναδέλφους, προκειμένου να δημιουργήσουν νέες γνώσεις και ικανότητες. (Cohen, 1991). Η ατομική μάθηση είναι μια στρατηγική για τη βελτίωση της αξίας του ανθρώπινου δυναμικού ενός οργανισμού (King, 2001). Οι ηγέτες πρέπει να ενθαρρύνουν τα μεμονωμένα μέλη να μαθαίνουν και να αναπτύσσουν τις δυνατότητές τους. Επιπλέον, η ατομική μάθηση παρέχει ένα σημείο εκκίνησης για την ομαδική και την οργανωσιακή μάθηση. Είναι σημαντικό να ενθαρρύνονται οι εργαζόμενοι ,ώστε να πραγματοποιούν τα δικά τους αναπτυξιακά σχέδια (Bennett&O'Brien, 1994) και οι ηγέτες πρέπει να ανταμείβουν (Burgoine, 1995; Gephardt&Marsick, 1996) και να παρέχουν ευκαιρίες για διδασκαλία/ μάθηση (Hill, 1996). Οργανισμοί που προωθούν τη μάθηση σε ατομικό επίπεδο: α) έχουν επίσημες και άτυπες μαθησιακές δραστηριότητες όπως εκπαίδευση, κατάρτιση, εναλλαγή θέσεων εργασίας κ.ά. β) και χρησιμοποιούν κίνητρα και ανταμοιβές για την προώθηση της συνεχούς μάθησης.

Η μάθηση σε επίπεδο ομάδας είναι η μάθησης , όπου ειδικευμένα άτομα σε μια ομάδα, ανταλλάσσουν διαφορετικές εμπειρίες και δημιουργούν νέα γνώση. Η ομαδική μάθηση στηρίζεται στο ότι τα μέλη της ομάδας ρωτούν, συζητούν τα διάφορα λάθη, πειραματίζονται, προβληματίζονται και αναζητούν εξωτερικά σχόλια και ανατροφοδότηση. Για να επιτευχθεί μάθηση σε ομάδες, είναι απαραίτητο να υπάρχει η υποστήριξη της διεύθυνσης, ενώ η εμπιστοσύνη και το πνεύμα συνεργασίας μεταξύ των μελών, είναι σημαντικά, προκειμένου να επιτευχθούν θετικά αποτελέσματα (Louro&Cunha, 2001). Επιπλέον, πρέπει να υπάρχει σαφής και ισχυρός στόχος της ομάδας, επαρκείς πόροι, πληροφορίες και ανταμοιβές. Η εκμάθηση σε αυτό το επίπεδο πραγματοποιείται εντός των ομάδων και μεταξύ

ομάδων εντός του οργανισμού. Αυτό είναι πολύ σημαντικό, επειδή συνδέει διακριτά επίπεδα και τμήματα του οργανισμού, με τον κοινό στόχο της μάθησης. Η μάθηση εντός οργανισμού βασίζεται στην ικανότητα των ατόμων και των ομάδων να μαθαίνουν και να ανταλλάσσουν γνώσεις και εμπειρίες.

Η οργανωσιακή μάθηση δεν μπορεί να επιτευχθεί χωρίς ατομική μάθηση (Francis, 1997). Ωστόσο, η εκμάθηση σε ομάδες και σε επίπεδο οργανισμού δεν είναι μόνο το άθροισμα της μάθησης κάθε ατόμου (υπάρχει η αρχή του Gestalt, όπου το σύνολο είναι κάτι περισσότερο από το άθροισμα των μερών) (Fiol&Liles, 1985, Redding, 1997). Στο επίκεντρο της οργανωσιακής μάθησης είναι η ανάπτυξη ικανοτήτων και δυνατοτήτων, όπως η ομαδική εργασία, η διαχείριση των προσδοκιών της αλλαγής (χωρίς κάποιες αλλαγές, συχνά δεν μπορεί να «ξεκλειδωθεί» η συλλογική μάθηση), η ικανότητα αντιμετώπισης της αλλαγής και της συνεχούς βελτίωσης (King, 2001).

Το σχολείο που λειτουργεί ως οργανισμός μάθησης στο πλαίσιο της ταχείας παγκόσμιας αλλαγής, είναι αυτό που διαθέτει συστήματα και δομές που επιτρέπουν στους εργαζομένους όλων των επιπέδων, να συνεργάζονται, να βελτιώνονται και να εφαρμόζουν τις νέες γνώσεις. Οι Marks, και Printy (2003) έχουν εντοπίσει έξι διαστάσεις σε σχέση με την ικανότητα για μάθηση στα σχολεία: τη δομή του σχολείου, τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, την κατάρτιση των εκπαιδευτικών ως προς το να εκπαιδεύουν άλλους, η ανταλλαγή ευθυνών και οι κοινές δραστηριότητες, οι γνώσεις και δεξιότητες, και το μανατζμεντ σε επίπεδο ανατροφοδότησης και ευθύνης.

2.4 Ορισμοί της έννοιας της Ηγεσίας-προσεγγίσεις

Οι Leithwoodetal (1999) έχουν υποστηρίξει ότι δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός της έννοιας της ηγεσίας. Ο Cuban(1988,σ.190) τόνισε ότι «υφίστανται περισσότεροι από 350 ορισμοί της ηγεσίας, αλλά δεν υπάρχει μια σαφής κατανόηση του τι ακριβώς διαφοροποιεί τους ηγέτες από τους μη ηγέτες». Δεδομένης όμως της ευρέως αποδεκτής σημασίας της ηγεσίας σε σχέση με την αποτελεσματικότητα του σχολείου (Daresh, 1998; Sammonsetal., 1995; Sheppard 1996) και τη βελτίωσή του (Stoll&Fink 1996;Hallinger&Heck 1999),είναι σημαντικό να συνεχιστούν οι ερευνητικές προσπάθειες προς αυτή την κατεύθυνση και να γίνεται μια συνεχής αξιολόγηση των ποικίλων ορισμών.

Όπως έχουν υπογραμμίσει οι Beare, Caldwell και Millikan (1989), η εξαιρετική ηγεσία αναδεικνύεται πάντα ως κεντρικό χαρακτηριστικό ενός εξαιρετικού σχολείου. Δεν υπάρχει πλέον αμφιβολία ότι η αναζήτηση της ποιότητας στην εκπαίδευση ταυτίζεται με τη διασφάλιση της παρουσίας της ηγεσίας και ότι πρέπει να δοθεί υψηλή προτεραιότητα στην ανάπτυξη πιθανών ηγετών (Beare, Caldwell&Millikan 1989, σ. 99).

Ένα κεντρικό στοιχείο σε πολλούς ορισμούς της ηγεσίας είναι ότι περιλαμβάνεται μια διαδικασία επιρροής. Οι Leithwoodetal., (1999, σελ.6) τόνισαν ότι η επιρροή φαίνεται να είναι απαραίτητο μέρος των περισσότερων ιδεών για την ηγεσία. Ο Yukl (2002, σελ.3) συμπέρανε επί αυτού ότι οι περισσότεροι ορισμοί της ηγεσίας υποδηλώνουν την παραδοχή ότι η ηγεσία περιλαμβάνει μια διαδικασία κοινωνικής επιρροής κατά την οποία μια εσκεμμένη/ συνειδητή επιρροή εξασκείται από ένα άτομο (ή ομάδα)σε κάποιο άλλο άτομο(ή ομάδες) για τη δόμηση/ διαχείριση των δραστηριοτήτων και των σχέσεων σε μια ομάδα ή οργανισμό. Η χρήση του ατόμου ή του γκρουπ από τον Yukl υπογραμμίζει ότι η ηγεσία μπορεί να ασκείται από ομάδες καθώς και από άτομα. Αυτή η άποψη έχει ενισχυθεί από τους Harris (2002) και Leithwood (2001) που και οι δύο είναι υποστηρικτές της διανεμητικής ηγεσίας (distributed) ως μια εναλλακτική λύση σε σχέση με τα παραδοσιακά, ιεραρχικά μοντέλα ηγεσίας (top-down).Οι Ogawa και Bossert (1995, σ.225–26) δήλωσαν επίσης ότι η ηγεσία περιλαμβάνει την έννοια της επιρροής και συμφώνησαν ότι μπορεί να ασκηθεί από οποιονδήποτε σε έναν οργανισμό. Σύμφωνα με τους ίδιους: «είναι κάτι που ρέει μέσα σε έναν οργανισμό, συμβάλλοντας στην ενοποίηση των διάφορων ιεραρχικών επιπέδων, έχοντας φορά από πάνω προς τα κάτω και αντίστροφα "Ο Cuban(1988, σ.193) αναφέρθηκε επίσης στην ηγεσία ως διαδικασία επιρροής, τονίζοντας ότι «Η ηγεσία, αναφέρεται σε άτομα που επηρεάζουν την κινητοποίηση και τις ενέργειες άλλων για την επίτευξη ορισμένων στόχων, ενώ αυτό συνεπάγεται τη λήψη πρωτοβουλιών και την ανάληψη κινδύνων». Αυτός ο ορισμός είναι σημαντικός καθώς αφενός αναφέρει την παρακίνηση των υφιστάμενων και τονίζει ότι η διαδικασία επιρροής γίνεται σκόπιμα, ώστε να οδηγήσει στην εκπλήρωση συγκεκριμένων αποτελεσμάτων.

Οι Stoll και Fink (1996) προκειμένου να επεξηγήσουν πώς οι ηγέτες λειτουργούν στα σχολεία, τόνισαν ότι η ηγεσία αφορά στη μετάδοση αποκλειστικών μηνυμάτων (invitational-που εμπεριέχουν το στοιχείο της πρόσκλησης) σε άτομα και ομάδες με

τις οποίες οι ηγέτες αλληλοεπιδρούν, προκειμένου να οικοδομήσουν και να δράσουν σε ό,τι αφορά ένα κοινό και εξελισσόμενο όραμα μιας βελτιωμένης εκπαιδευτικής εμπειρίας για τους μαθητές.

Βασικό στοιχείο της ηγεσίας κατά τον Σαίτη (2014) είναι η άσκηση επιρροής στη στάση των μελών της ομάδας, ώστε να εργαστούν πρόθυμα για να διεκπεραιώσουν το έργο τους. Επειδή η επιρροή των μελών της ομάδας δε γίνεται τυχαία, η ηγεσία προϋποθέτει κάποιο άτομο (ηγέτη) που να ηγείται αποτελεσματικά.

Η ηγεσία μπορεί να κατανοηθεί ως επιρροή, αλλά αυτή η προσέγγιση δεν εξηγεί ή προτείνει ποιοι στόχοι ή ενέργειες πρέπει να ακολουθηθούν μέσω αυτής της διαδικασίας. Στο ίδιο πλαίσιο, ορισμένες προσεγγίσεις της ηγεσίας έχουν επικεντρωθεί στην ανάγκη της να θεμελιωθεί σε σταθερές/ ακλόνητες προσωπικές και επαγγελματικές αξίες. Ο Wasserberg (1999) έχει ισχυριστεί ότι ο πρωταρχικός ρόλος οποιουδήποτε ηγέτη είναι η ενοποίηση των ατόμων γύρω από κεντρικές αξίες. Από την προοπτική του ως διευθυντής σχολείου Δευτεροβάθμιας βαθμίδας, υποστήριξε ότι οι βασικές αυτές αξίες πρέπει να είναι (Wasserberg 1999, σ.155):

- τα σχολεία να επικεντρώνονται στη μάθηση και όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας να είναι ενεργοί «μαθητές» (learners)
- κάθε μέλος της σχολικής κοινότητας να εκτιμάται ως άτομο
- το σχολείο να υπάρχει για να εξυπηρετεί τους μαθητές του και την τοπική κοινότητα
- η μάθηση οφείλει να αφορά την καθολική ανάπτυξη του ατόμου και να λαμβάνει χώρα μέσα και έξω από τις σχολικές αίθουσες
- οι άνθρωποι ευημερούν και προοδεύουν στη βάση της εμπιστοσύνης, της ενθάρρυνσης/ υποστήριξης και της επιβράβευσης

Οι Greenfield και Ribbins (1993) πρόσθεσαν ότι η ηγεσία έχει ως σημείο εκκίνησης τον χαρακτήρα των ηγετών, όπως εκφράζεται σε όρους προσωπικών αξιών, αυτογνωσίας, αυτό-επίγνωσης και συναισθηματικών και ηθικών δυνατοτήτων. Μια έρευνα των Day, Harris και Hadfield(2001) σε 12 σχολεία στην Αγγλία και την Ουαλία επικεντρώθηκε στην διερεύνηση των αξιών των σχολικών ηγετών που θεωρήθηκαν αποτελεσματικοί (με βάση τα κριτήρια του Office for Standards in Education/ OFSTED) και με βάση τη φήμη τους, σε σχέση με τους συναδέλφους). Οι

ερευνητές κατέληξαν στο ότι οι καλοί ηγέτες επικοινωνούν σαφείς προσωπικές και εκπαιδευτικές αξίες που εκπροσωπούν και αντικατοπτρίζουν τους ηθικούς τους στόχους για το σχολείο.

Αναλύοντας τη φύση αυτών των βασικών αξιών, συμπεράναν ότι αφορούσαν τη προτυποποίηση (την προώθηση ως προτύπου) και την ενθάρρυνση του σεβασμού, της δικαιοσύνης και ισότητας, της επικέντρωσης στην ευημερία και την ανάπτυξη των μαθητών και του προσωπικού, της ακεραιότητας και της ειλικρίνειας. Αυτές οι βασικές αξίες ήταν συχνά μέρος μιας ισχυρής θρησκευτικής ή ανθρωπιστικής ηθικής («του ηθικού προφίλ» σε σχέση με τις πιο σημαντικές αξίες, αρχές κ.ά.) του ηγέτη, κάτι που κατέστησε αδύνατο το διαχωρισμό ανάμεσα στην προσωπική και την επαγγελματική διάσταση (αυτό παρείχε και μια εμπειρική υποστήριξη σε όσους έχουν τονίσει το θεμελιώδη ηθικού σκοπό/ κατεύθυνση αυτών που διδάσκουν) (Day, Harris&Hadfield 2001).

Ηγεσία και όραμα

Το όραμα θεωρείται όλο και περισσότερο ένα σημαντικό συστατικό στοιχείο της έννοιας της ηγεσίας. Σε σχέση με αυτό, υπάρχουν διαφορετικές οπτικές για το αν το όραμα είναι μια ουσιαστική πτυχή/ παράγοντας της ηγεσίας του σχολείου ή, μάλλον, ένα χαρακτηριστικό που διαχωρίζει τους επιτυχημένους από τους λιγότερο επιτυχημένους ηγέτες. Οι Beare, Caldwell και Millikan (1989), υπογράμμισαν ότι οι εξαιρετικοί ηγέτες έχουν ένα όραμα για τα σχολεία τους: μια διανοητική εικόνα ενός προτιμώμενου μέλλοντος, το οποίο κοινοποιούν και επικοινωνούν σε όλους τους συμμετέχοντες στη σχολική κοινότητα. Οι Bennis και Nanus (1985), διατύπωσαν κάποιες αρχές, σχετικά το όραμα:

- Οι εξαιρετικοί ηγέτες έχουν ένα όραμα για τους οργανισμούς τους. Το όραμα μπορεί να αποτελεί ένα όνειρο/ απώτερο σκοπό που να εκφράζεται σε γραπτή μορφή (για παράδειγμα ότι κάθε μαθητής θα απολαμβάνει τις ώρες στο σχολείο και αποκτά τις βασικές δεξιότητες). Η γραπτή μορφή του οράματος μπορεί να είναι σημαντική ως μέσο σηματοδότησης της δέσμευσης της ηγεσίας για την επίτευξη του τελικού σκοπού, κάτι που μπορεί να επιδράσει και στην παρακίνηση των μελών της σχολικής κοινότητας
- Το όραμα πρέπει να κοινοποιείται με τρόπο που να διασφαλίζει τη δέσμευση των μελών του οργανισμού. Οι Bennis και Nanus (1985) υποστήριξαν ότι το

όραμα ή οι προθέσεις πρέπει να είναι συναρπαστικά, ελκυστικά και εμπνευστικά.

- Η επικοινωνία του οράματος απαιτεί την επικοινωνία του νοήματος Οι Bennis και Nanus (1985) τόνισαν ότι η διαχείριση του νοήματος και η αποτελεσματική επικοινωνία, είναι αναπόσπαστα στοιχεία τη ζπετυχημένης ηγεσίας, ενώ τα σύμβολα είναι σημαντικά για την επικοινωνία του νοήματος
- Πρέπει να δοθεί προσοχή στη θεσμοθέτηση του οράματος για να είναι επιτυχής η μετάβαση. Η δόμηση και η επικοινωνία του οράματος πρέπει να υποστηρίζονται από μια διαδικασία, πρακτικής ενσωμάτωσής του. Ο ηγέτης πρέπει να συνεργαστεί με άλλους για να ευθυγραμμίσει το όραμα με τις δομές και τις διαδικασίες του σχολείου, κάτι που απαιτεί τεχνικές και διαπροσωπικές δεξιότητες

Σε σχέση με τα παραπάνω, υπάρχει και εμπειρική υποστήριξη (Southworth, 1997; Alexander, Rose & Woodhead, 1992). Οι Niasetal. (1992) κατέληξαν στην έρευνά τους σε δημοτικά σχολεία, ότι οι διευθυντές παρείχαν ένα όραμα για το προσωπικό και το σχολείο. Ο Southworth (1993) πρότεινε ότι το όραμα μπορεί να είναι σημαντικός παράγοντας επιρροής της παρακίνησης των διευθυντών, επομένως μπορεί να ασκεί μια σημαντική, έμμεση επίδραση στη σχολική απόδοση. Η έρευνα των Dempster και Logan, (1998) σε 12 σχολεία της Αυστραλίας, κατέδειξε ότι σχεδόν όλοι οι γονείς (97%) και οι εκπαιδευτικοί (99%) ανέμεναν από τον διευθυντή να εκφράσει το όραμά του με σαφήνεια, ενώ το 98% και των δύο ομάδων ανέμεναν ότι ο ηγέτης θα προβεί σε στρατηγικό σχεδιασμό, προκειμένου να το υλοποιήσει (συνεπώς υφίστανται σημαντικές προσδοκίες των ομάδων ενδιαφέροντος για την ύπαρξη και την υλοποίηση ενός σαφούς οράματος)

Παρόλο που τα παραπάνω ευρήματα καταδεικνύουν τη σημαντικότητα του οράματος στο πλαίσιο της ηγεσίας, ο Foreman (1998) τόνισε ότι στην πράξη, αυτό μπορεί να είναι δύσκολο και προβληματικό. Η δημιουργία και ανάπτυξη ενός κοινού οράματος είναι η ηγετική πρακτική με την οποία οι περισσότεροι ηγέτες αισθάνονται πιο άβολα (Kouzes & Posner 1996) ενώ ο Fullan (1992a) έχει ισχυριστεί ότι η δημιουργία οράματος είναι μια πολύ εξελιγμένη και «λεπτή» διαδικασία που λίγοι οργανισμοί μπορούν να συντηρήσουν και να υποστηρίξουν. Αλλού, ο ίδιος συγγραφέας (Fullan, 1992b) είναι ακόμη πιο επικριτικός, υποδηλώνοντας ότι οι οραματιστές ηγέτες είναι πιο πιθανό να βλάψουν, παρά να βελτιώσουν τα σχολεία τους.

Χαρακτηριστικά δήλωσε ότι «η έμφαση στο όραμα της ηγεσίας μπορεί να είναι παραπλανητική. Το όραμα μπορεί να τυφλώσει τους ηγέτες με πολλούς τρόπους, ενώ ο χαρισματικός ηγέτης που μεταμορφώνεται ριζικά το σχολείο σε κάποια χρόνια μπορεί να είναι ένα παραπλανητικό πρότυπο. Περισσότερα ανάλογα σχολεία θα βρεθούν σε χειρότερη θέση, μετά την αποχώρηση του ηγέτη, ενώ οι διευθυντές συχνά «τυφλώνονται» από το δικό τους όραμα και αισθάνονται ότι πρέπει να χειραγωγήσουν τους εκπαιδευτικούς και τη σχολική κουλτούρα για να συμμορφωθούν με αυτό (Fullan 1992b, σ. 19).

Η έρευνα των Bolametal. (1993) κατέδειξε ένα αριθμό προβλημάτων σχετικά με την ανάπτυξη κάποιου οράματος στα αγγλικά και τα ουαλικά σχολεία. Η μελέτη τους για συμπεράνε ότι παρόλο που οι περισσότεροι ηγέτες ήταν σε θέση να περιγράψουν κάποιου είδους όραμα, διέφεραν σημαντικά (υπήρχε μεγάλη ετερογένεια) σε σχέση με την ικανότητά τους να διατυπώσουν αποτελεσματικά/ περιεκτικά το όραμα, με αποτέλεσμα τα οράματα να παρουσιάζουν πολλά επίπεδα «εκλέπτυνσης». Επιπλέον, τα οράματα ήταν σπάνια εφαρμόσιμα για κάθε συγκεκριμένο σχολείο (ήταν πολύ γενικά).

Η μελέτη των Bolametal. (1993) δημιούργησε επιπλέον αμφιβολίες για την ικανότητα των ηγετών να επικοινωνούν το όραμα αποτελεσματικά και να διασφαλίσουν ότι γίνεται αποδεκτό από το προσωπικό. Σε μόνο 4 από τα 12 σχολεία του δείγματος, ήταν ξεκάθαρο στο προσωπικό το όραμα του ηγέτη. Στα περισσότερα σχολεία, λίγοι δάσκαλοι μπόρεσαν να μιλήσουν με σιγουριά για τα στοιχεία του οράματος. Αυτό σημαίνει ότι οι διευθυντές δεν είχαν συνειδητά και συστηματικά ξεκινήσει να επικοινωνούν το όραμά στους συναδέλφους τους, ώστε να διασφαλιστεί ότι η επιρροή του θα διαπεράσει κάθε πτυχή της οργανωσιακής ζωής (Bolametal 1993, σελ.36).

Οι Greenfield, Licata και Johnson (1992) στις Ηνωμένες Πολιτείες, χρησιμοποιώντας ένα μεγάλο δείγμα 1.769 εκπαιδευτικών από 62 σχολεία, διαπίστωσαν ότι υπήρχε ένα σαφές όραμα για τα σχολεία και ότι ήταν κατανοητό. Οι εκπαιδευτικοί σε αυτό το δείγμα φάνηκαν να συμφωνούν ότι οι διευθυντές τους είχαν ένα όραμα για το πώς θα έπρεπε να είναι το σχολείο. Επιπλέον, θεωρούσαν τους διευθυντές τους ως σχετικά αποτελεσματικούς σε σχέση με την προώθηση αυτού του οράματος. Συνοψίζοντας,

τα εμπειρικά στοιχεία σε ότι αφορά την επίδραση του οράματος της ηγεσίας και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για αυτό, είναι μικτά.

Βέβαια, αξίζει να τονιστεί ότι το όραμα μπορεί να προσεγγιστεί και ως μια δυναμική, εξελικτική και συνεργατική διαδικασία (μπορεί να μην είναι το αποτέλεσμα της σύλληψης ενός οραματιστή). Επιπλέον, οι ικανότητες ενός ηγέτη ως προς τη δημιουργία του, μπορούν να αναπτυχθούν και σε περίπτωση που ενσταλαχτεί με κάποιο τρόπο στους θεσμούς και τη δομή του σχολείου (και είναι αποδεκτό από το προσωπικό κ.ά.), μπορεί να «συνεχιστεί» και μετά την αποχώρηση του ηγέτη. Αναμφισβήτητα, η κουλτούρα του σχολείου πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη, ώστε να διατηρηθούν κάποιες διαστάσεις και να μειωθούν οι εσωτερικές αντιστάσεις (σε περίπτωση ριζικής αλλαγής, μπορούν να δημιουργηθούν πολύ ισχυρές δυνάμεις αντίστασης).

Instructional Leadership (Διδακτική/ καθοδηγητική/ παιδαγωγική Ηγεσία)

Η τεράστια επιστημονική βιβλιογραφία για την έννοια της ηγεσίας έχει δημιουργήσει πληθώρα εναλλακτικών λύσεων και ανταγωνιστικών μοντέλων. Μερικοί συγγραφείς προσπάθησαν να συγκεντρώσουν αυτές τις διάφορες προσεγγίσεις σε έναν αριθμό ευρέων περιοχών ή «τύπων». Για παράδειγμα οι Leithwood, Jantzi και Steinbach (1999), εντόπισαν έξι μοντέλα από τον έλεγχο 121 άρθρων. Ο ορισμός τους για τη διδακτική ηγεσία είναι η εξής: «η διδακτική ηγεσία υποθέτει ότι η κρίσιμη επικέντρωση των ηγετών, είναι η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών καθώς εμπλέκονται σε δραστηριότητες που επηρεάζουν άμεσα την ανάπτυξη των μαθητών (Leithwood et al. 1999, σ. 8)

Ο Sheppard (1996) ισχυρίστηκε ότι υπάρχουν στενές και ευρείες προσεγγίσεις σε ότι αφορά τη διδακτική ηγεσία, ενώ στις τελευταίες περιλαμβάνονται μεταβλητές, όπως η σχολική κουλτούρα, οι οποίες μπορεί να έχουν σημαντικές επιδράσεις στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών. Η πρώτη ομάδα ορισμών εστιάζει στη διδακτική ηγεσία ως μια ξεχωριστή έννοια από τη διαχείριση και τη θεωρεί ως τις ενέργειες που σχετίζονται άμεσα με τη διδασκαλία και τη μάθηση (συμπεριφορές όπως επίβλεψη της τάξης). Εναλλακτικά, η διδακτική ηγεσία αφορά όλες δραστηριότητες της ηγεσίας που επηρεάζουν τη μάθηση των μαθητών (Sheppard 1996). Ο Southworth (2002) τόνισε ότι η διδακτική ηγεσία μπορεί να είναι πιο αποτελεσματική, όταν γίνεται αντιληπτή με την ευρεία οπτική, διότι αυξάνεται το πεδίο εφαρμογής για

άλλους ηγέτες εντός του σχολείου και αναγνωρίζεται η κοινωνική διάσταση των σχολείων. Επιπλέον, η διδακτική ηγεσία ασχολείται έντονα με τη διδασκαλία και τη μάθηση, συμπεριλαμβανομένης της επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών και της ανάπτυξης των μαθητών (Geltner&Shelton, 1991).

Ο Shelton (1991) επίσης υποστήριξαν την ανάληψη μιας ευρείας οπτικής, υποστηρίζοντας ότι η αποτελεσματική, εκπαιδευτική ηγεσία χαρακτηρίζεται από μια στρατηγική προοπτική που οδηγεί στην ολοκληρωμένη σύνδεση/ ευθυγράμμιση και ανάπτυξη όλων των πόρων που διαθέτει το σχολείο, για την επίτευξη του σκοπού του και της αποστολής του. Σύμφωνα με τους Leithwoodetal (1999), τα διδακτικά μοντέλα ηγεσίας συνήθως υποθέτουν ότι οι επικεφαλής των σχολείων (συνήθως οι διευθυντές), διαθέτουν τόσο την εξειδικευμένη γνώση όσο και την επίσημη εξουσία, να ασκούν επιρροή στους εκπαιδευτικούς. Οι Hallinger και Murphy (1985) δήλωσαν ότι η εκπαιδευτική ηγεσία περιλαμβάνει τρεις ευρείες κατηγορίες:

- καθορισμός της σχολικής αποστολής
- διαχείριση του εκπαιδευτικού προγράμματος
- προώθηση του σχολικού κλίματος

Η έρευνα των BlaseκαιBlase (1998) με 800 προϊστάμενους σε σχολεία στις ΗΠΑ, κατέληξε στο ότι η αποτελεσματική διδακτική ηγεσία περιλαμβάνει τρεις πτυχές:

- τη συνομιλία με τους εκπαιδευτικούς (συνέδρια κ.ά.)
- την προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών
- την προώθηση των προβληματισμών των εκπαιδευτικών

Μια ποιοτική έρευνα του Southworth, (2002) σε διευθυντές μικρών σχολείων στην Αγγλία και Ουαλία, της πρωτοβάθμιας βαθμίδας, συμπέρανε ότι οι τρεις, παρακάτω στρατηγικές ήταν ιδιαίτερα αποτελεσματικές σε σχέση με τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης:

- η προτυποποίηση
- η παρακολούθηση
- ο επαγγελματικός διάλογος και η συζήτηση

Ο Leithwood (1994) ισχυρίστηκε ότι η διδακτική ηγεσία δεν είναι πλέον επαρκής επειδή είναι πολύ επικεντρωμένη στη «σχολική αίθουσα» και δεν αφορά τις

υπόλοιπες αλλαγές. Παρά τα σχόλια αυτά, η διδακτική ηγεσία είναι πολύ σημαντική, καθώς στοχεύει τις κεντρικές δραστηριότητες ενός σχολείου, τη διδασκαλία και τη μάθηση. Ωστόσο, μπορεί να υποτιμά άλλες πτυχές της σχολικής ζωής, όπως η κοινωνικοποίηση, η ευημερία των μαθητών και η αυτοεκτίμηση, καθώς και ευρύτερα ζητήματα σε επίπεδο σχολείου (Leithwood, 1994). Επιπλέον, παρέχει ανεπαρκείς εξηγήσεις για το πώς οι ηγέτες ασκούν την επιρροή τους στη διδασκαλία και τη μάθηση. Η εκπαιδευτική ηγεσία επικεντρώνεται στη διδασκαλία και τη μάθηση και στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών κατά τη συνεργασία με μαθητές, συνεπώς η έμφαση δίνεται στην κατεύθυνση της επιρροής και όχι στην ίδια τη διαδικασία επιρροής.

Μετασχηματιστική ηγεσία

Η Gunter (2001) υποστήριξε ότι η μετασχηματιστική ηγεσία, αφορά στην οικοδόμηση ενός ενοποιημένου, κοινού ενδιαφέροντος μεταξύ των ηγετών και των ακολούθων. Η συγγραφέας και η Allix (2000) απέδωσαν και οι δύο αυτήν την ιδέα στον Burns(1978).Οι Leithwoodetal. (1999, σ. 9) παρείχαν ένα λεπτομερή ορισμό αυτού του μοντέλου ηγεσίας, αναφέροντας ότι: «αυτή η μορφή ηγεσίας προϋποθέτει ότι το επίκεντρο της ηγεσίας πρέπει να είναι η δέσμευση των εργαζόμενων και οι ικανότητες των μελών του οργανισμού. Υψηλότερα επίπεδα προσωπικής δέσμευσης για τους στόχους του οργανισμού και μεγαλύτερες δυνατότητες σε σχέση με την επίτευξή τους, θεωρείται ότι οδηγούν σε επιπλέον προσπάθεια και υψηλότερη παραγωγικότητα».

Οι προσεγγίσεις αυτές συχνά έρχονται σε αντίθεση με τη συναλλακτική ηγεσία. Σύμφωνα με τους MillerκαιMiller (2001), η συναλλακτική ηγεσία αποτελεί μια κορφή ηγεσίας, όπου οι σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς βασίζονται σε μια συναλλαγή για κάποιο πολύτιμο πόρο. Η μετασχηματιστική ηγεσία είναι πιο ισχυρή και περίπλοκη και μέσω της συνεργασίας (ηγετών και εκπαιδευτικών) και τα δύο μέρη μπορεί να οδηγηθούν σε υψηλότερα επίπεδα δέσμευσης και αποφασιστικότητας, κινητοποίησης και ηθικής. Μέσα από τη διαδικασία μετασχηματισμού, τα κίνητρα του ηγέτη και των υφισταμένων μπορούν να συγχωνευτούν.

Ο Sergiovanni (1991) κάνει μια παρόμοια διάκριση, αναφέροντας ότι στην συναλλακτική ηγεσία οι ηγέτες και οι υφιστάμενοι ανταλλάσσουν ανάγκες και υπηρεσίες, για την επίτευξη ανεξάρτητων, ατομικών στόχων (υπάρχει μια διαδικασία

διαπραγματεύσεως και επιτυγχάνεται μια συμφωνία). Αντίθετα, στη μετασχηματιστική ηγεσία, οι ηγέτες και οι υφιστάμενοι είναι ενωμένοι στην αναζήτηση στόχων υψηλότερου επιπέδου που είναι κοινοί και για τα δύο μέρη (συνεπώς οι στόχοι δεν είναι ατομικοί και ανεξάρτητοι και οι δύο πλευρές επιθυμούν ταυτόχρονα να βελτιωθούν). Και οι δύο πλευρές επιθυμούν τη διαμόρφωση του σχολείου προς μια νέα κατεύθυνση. Όταν ασκείται μετασχηματιστική ηγεσία με επιτυχία, οι στόχοι που μπορεί να ήταν ξεχωριστοί, ενοποιούνται. (Ο Leithwood (1994) διατύπωσε την μετασχηματιστική ηγεσία σε οκτώ διαστάσεις:

- οικοδόμηση σχολικού οράματος
- καθορισμός σχολικών στόχων
- παροχή διανοητικής διέγερσης
- εξατομικευμένη υποστήριξη
- προτυποποίηση βέλτιστων πρακτικών και προώθηση σημαντικών αξιών
- επίδειξη υψηλών προσδοκιών σε ότι αφορά την απόδοση
- δημιουργία μιας ακμάζουσας σχολικής κουλτούρας
- ανάπτυξη δομών για την αύξηση της συμμετοχής στις σχολικές αποφάσεις

Οι Leithwoodetal (1999) ισχυρίστηκαν ότι η μετασχηματιστική ηγεσία είναι το μοντέλο που είναι πλησιέστερα στην παροχή μιας ολοκληρωμένης προσέγγισης σε σχέση με την ηγεσία, αν και τόνισαν ότι οι μεταμορφωτικές πρακτικές πρέπει να θεωρούνται απαραίτητες, αλλά όχι επαρκείς ως προς το ρεπερτόριο ενός αποτελεσματικού ηγέτη (επομένως χρειάζονται και στοιχεία/ διαστάσεις και από άλλα στυλ) (Leithwoodetal. 2001).

Το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας έχει γίνει γρήγορα μια πολύ δημοφιλής θεωρητική δομή (Bass&Riggo, 2006). Η μετασχηματιστική ηγεσία επικεντρώνεται περισσότερο στην αλλαγή και εμπνέει τους υφισταμένους να δεσμευτούν σε ένα κοινό όραμα και σε στόχους, ενθαρρύνοντάς τους να είναι καινοτόμοι στις λύσεις προβλημάτων και συμβάλλοντας στην ανάπτυξή τους, μέσω της καθοδήγησης και της παροχής υποστήριξης και κατάλληλων προκλήσεων (Bass&Riggo, 2006). Οι ιστορικοί έχουν από καιρό αναγνωρίσει ότι η έννοια της ηγεσίας υπερβαίνει μια απλή κοινωνική ανταλλαγή μεταξύ ηγέτη και οπαδών. Υποστηρίζοντας αυτήν την έννοια, η ηγεσία του Bass και του Riggo (2006) πρέπει επίσης να αντιμετωπίσει την αίσθηση

της αυτοεκτιμήσεως του οπαδού να εμπλέκει τον οπαδό στην αληθινή δέσμευση και συμμετοχή στην προσπάθεια που έχει.

Η έρευνα των Dayetal (2001) συμπέρανε ότι οι επιτυχημένοι σχολικοί ηγέτες είναι ταυτόχρονα και συναλλακτικοί, (διασφαλίζοντας ότι τα συστήματα συντηρούνται, υπάρχει σταθερότητα και τα σχολεία τους λειτουργούν ομαλά) και μετασχηματιστικοί, αναπτύσσοντας την αυτό-εκτίμηση, την ικανότητα, την αυτονομία και τα επιτεύγματα (επομένως υποστήριξαν μια μορφή αμφιδέξιας ηγεσίας, όπου υπάρχει μια οπτική και «προς τα πίσω», αλλά και προς το μέλλον).

Ο Goldring (1992) διαπίστωσε μια αλλαγή πλεύσης στα σχολεία του Ισραήλ, από την συναλλακτική ηγεσία (ως τη νόρμα) στη μετασχηματιστική και το απέδωσε σε συστημικές αλλαγές σε ότι αφορά τις απαιτήσεις που επιβάλλονται στα σχολεία και τους ηγέτες. Έκανε λόγο για μια μεταμόρφωση των σχολείων, από στατικοί σε δυναμικοί οργανισμοί, και τόνισε ότι οι διευθυντές υποχρεώθηκαν να γίνουν από «διαχειριστές ρουτίνας» σε ηγέτες, ή από συναλλακτικοί ηγέτες σε μετασχηματιστικοί. Ο Leithwood (1994) συμπέρανε ότι οι μετασχηματιστικές, ηγετικές πρακτικές είχαν σημαντικές άμεσες και έμμεσες επιδράσεις στην αναδιάρθρωση των σχολείων και στα μαθησιακά αποτελέσματα. Το μοντέλο μετασχηματισμού είναι ολοκληρωμένο, καθώς παρέχει μια προσέγγιση που επικεντρώνεται στη διαδικασία με την οποία οι ηγέτες επιδιώκουν να επηρεάσουν τα σχολικά αποτελέσματα, παρά στην κατεύθυνση αυτών των αποτελεσμάτων. Μπορεί επίσης να επικριθεί ως ένα όχημα ελέγχου των εκπαιδευτικών και είναι πιο πιθανό να γίνει αποδεκτό από τον ηγέτη, παρά από τους υφισταμένους (Chirichello 1999).

Η Allix (2000) ισχυρίστηκε επί αυτού, ότι η μετασχηματιστική ηγεσία έχει τη δυνατότητα να γίνει δεσποτική, λόγω των ισχυρών, «ανυψωτικών» και χαρισματικών χαρακτηριστικών του. Τόνισε επίσης, ότι η εξουσία του ηγέτη μπορεί να εγείρει «ηθικά ζητήματα» στο πλαίσιο δημοκρατικών οργανισμών. Η ηγεσία, τόνισε ότι είναι μια ειδική μορφή εξουσίας που ενσωματώνεται σε μια δομή δράσης, στην οποία η αποδοχή των «ανώτερων» αξιών από τους υφισταμένους μπορεί να διαδραματίζεται σε ένα πλαίσιο φορτισμένο συναισθηματικά. Σε αυτό το σημείο, ελλοχεύει ο κίνδυνος και υφίστανται οι προϋποθέσεις για την ανάπτυξη δεσποτικών μορφών κοινωνικής οργάνωσης και ελέγχου (Allix 2000, σ. 17-18).

Το σύγχρονο κλίμα πολιτικής και το πλαίσιο λειτουργίας των σχολείων μπορεί επίσης να επιδράσει στην αποτελεσματικότητα της υιοθέτησης του μετασχηματιστικού μοντέλου ηγεσίας (Bottery,2001). Οι Webb και Vulliamy (1996) είχαν μια παρόμοια άποψη, υποστηρίζοντας ότι συχνά το πολιτικό κλίμα ενθαρρύνει τους διευθυντές στο να είναι ισχυροί και να χειριστικοί. Ο Coleman (1996, 2002), μετά από έρευνα μεγάλης κλίμακας σε επικεφαλής της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Αγγλία, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι γυναίκες είναι πιο πιθανό από τους άνδρες, να υιοθετούν τις συμπεριφορές που συνδέονται με την μετασχηματιστική ηγεσία.

Κατά τον Σαϊτη (2014, σ.123) «οι μετασχηματιστικοί ηγέτες χρησιμοποιούν την εξουσία τους μαζί με τους υφισταμένους τους (εκπαιδευτικούς) , παρά ασκούν τον έλεγχο πάνω σ'αυτούς . Είναι οι ηγέτες που φροντίζουν από πριν για την οργανωσιακή κουλτούρα , για το όραμα και την αποστολή της εκπαιδευτικής μονάδας . Η μορφή αυτή ηγεσίας είναι επιθυμητή , διότι δεν αποτελεί μια ατομική μορφή δοσοληψίας και αμοιβαίου συμφέροντος . Αντίθετα , εμπεριέχει μια αλλαγή στη σχέση μεταξύ ηγέτη και υφισταμένου , μέσω της οποίας χτίζεται το σχολικό όραμα και δημιουργείται θετική σχολική κουλτούρα».

Πάντως, αν και έχουν εκφραστεί αρκετές επιφυλάξεις από μια σειρά ερευνητών, η μετασχηματιστική ηγεσία είναι εξαιρετικά δημοφιλής τα τελευταία χρόνια. Στο ίδιο πλαίσιο, παρόλο που το διδακτικό μοντέλο εξυπηρετούσε τον εκπαιδευτικό τομέα τις τελευταίες δύο δεκαετίες, οι τρέχουσες απαιτήσεις και συνθήκες, έχουν αναγκάσει πολλούς ηγέτες σχολείων να επανεκτιμήσουν και να προσαρμόσουν το στυλ ηγεσίας τους για να ανταποκριθούν στις τρέχουσες απαιτήσεις. Πολλοί εκπαιδευτικοί ηγέτες εφαρμόζουν πλέον ένα σχολικό μοντέλο μετασχηματιστικής ηγεσίας. Μια σειρά ερευνών, έχουν διαπιστώσει ότι οι μετασχηματιστικές, ηγετικές συμπεριφορές, επιδρούν σημαντικά στις ψυχολογικές καταστάσεις των εκπαιδευτικών, στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, στην ικανοποίηση από την εργασία και την δέσμευση στον οργανισμό (Bass&Riggo, 2006; Leithwood, Jantzi,etal., 1999). Επιπλέον, μια ανασκόπηση της σχετικής έρευνας αποκάλυψε ότι σε σχολεία όπου οι ηγέτες επιδεικνύουν μετασχηματιστικές συμπεριφορές ηγεσίας, το προσωπικό τείνει να αναφέρει υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης από την εργασία (Bogler, 2001; Griffith,2004; A. Arokiasamyetal., 2015), κάτι το οποίο συμφωνεί με τον ισχυρισμό των Bass και Riggo (2006).

Συμμετοχική ηγεσία

Η συμμετοχική ηγεσία υποθέτει ότι οι διαδικασίες λήψης αποφάσεων σε μια ομάδα ατόμων, πρέπει να αποτελεί το επίκεντρο του ενδιαφέροντος της (Leithwoodetal., 1999). Αυτό το μοντέλο στηρίζεται στα εξής:

- η συμμετοχή θα αυξήσει την αποτελεσματικότητα του σχολείου
- η συμμετοχή δικαιολογείται από τις δημοκρατικές αρχές
- στο πλαίσιο του διαδικτύου και του σύγχρονου εξωτερικού περιβάλλοντος, η ηγεσία είναι δυνητικά διαθέσιμη σε οποιονδήποτε νόμιμο ενδιαφερόμενο/ ομάδα ενδιαφέροντος (Leithwoodetal 1999, σ. 12).

Ο επικεφαλής ή ο διευθυντής αναμένεται να υιοθετήσει στρατηγικές που αναγνωρίζουν ότι προβλήματα μπορεί να ανακύψουν από διαφορετικά μέρη του οργανισμού και να πρέπει να επιλυθούν μέσω μιας σύνθετης αλληλεπιδραστικής διαδικασίας. Συνεπώς ο ηγέτης είναι ο διαμεσολαβητής μιας ουσιαστικά συμμετοχικής διαδικασίας. (Bush,1995). Η συμμετοχική ηγεσία μπορεί επίσης να θεωρηθεί ως κατανεμητή. Οι Neuman και Simmons (2000) υποστήριξαν ότι πρέπει να υπάρξει μια μετάβαση από την ηγεσία «ενός ατόμου» σε μια προσέγγιση που υιοθετεί τη συλλογική λήψη αποφάσεων. Η κατανεμημένη ηγεσία καλεί όλους όσους σχετίζονται με τα σχολεία, να αναλάβουν την ευθύνη για την ανάπτυξη των μαθητών και να ασπαστούν ηγετικούς ρόλους σε τομείς στους οποίους είναι ικανοί και ειδικευμένοι.

Ο Sergiovanni (1984) τόνισε τη σημασία μιας συμμετοχικής προσέγγισης, καθώς αυτό θα συμβάλλει στην σύνδεση των εργαζόμενων και στη μείωση των πιέσεων στους διευθυντές των σχολείων. Όπως ισχυρίστηκε, το βάρος της ηγεσίας θα είναι μικρότερο εάν οι λειτουργίες και οι ρόλοι της ηγεσίας μοιράζονται. Ο Copland (2001) ομοίως υποστήριξε, ότι η συμμετοχική ηγεσία έχει τη δυνατότητα να ελαφρύνει το βάρος για τους διευθυντές και να μειώσει τις υπερβολικές (συχνά) προσδοκίες. Οι Savery, Soutar και Dyson (1992) διαπίστωσαν ότι οι αναπληρωτές διευθυντές στην Αυστραλία επιθυμούσαν να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων, αλλά η επιθυμία τους εξαρτιόταν από τους τύπους των αποφάσεων.

Η πλειοψηφία των 105 ερωτηθέντων, υποστήριξε την κοινή λήψη αποφάσεων σε επίπεδο καθορισμού της σχολικής πολιτικής ως προς την πειθαρχία των μαθητών, τον

όγκο της διδασκαλίας, τη γενική πολιτική και την κατανομή χρόνου. Ταυτόχρονα σημαντικά λιγότεροι ενδιαφέρθηκαν να συμμετέχουν στη διαχείριση οικονομικών μεταβλητών, συμπεριλαμβανομένων των προϋπολογισμών και της απάντησης στα παράπονα των γονέων (τα «hardκαθήκοντα»). Οι συγγραφείς κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα άτομα είναι περισσότερο πιθανό να αποδεχθούν και να εφαρμόσουν αποφάσεις στις οποίες έχουν συμμετάσχει, ιδίως όταν αυτές οι αποφάσεις σχετίζονται άμεσα με τη εργασία τους.

Η συμμετοχική ηγεσία είναι μια ελκυστική ιδέα που υποστηρίζεται από τα δημοκρατικά ιδανικά. Παρόλο που είναι δημοφιλής στην επιστημονική βιβλιογραφία, οι εμπειρικές αποδείξεις υποστήριξής της είναι λίγες. Ο Harris (2002) υποστήριξε ότι οι δημοκρατικές μορφές ηγεσίας είναι αναπόφευκτες στο σύνθετο και γρήγορα μεταβαλλόμενο περιβάλλον των σχολείων του 21ο αιώνα, παρά την τρέχουσα έμφαση στους μεμονωμένους ηγέτες. Σύμφωνα με τον συγγραφέα «η λατρεία του ατόμου, τροφοδοτείται από μια οπτική της οργανωσιακής αλλαγής που είναι εγγενώς ορθολογική, σταθερή και προβλέψιμη, και ενισχύει το status quo της σχέσης ηγέτη-ακόλουθου, δημιουργώντας κουλτούρες εξάρτησης και διαίρεση της ιδιοκτησίας. Είναι ευκολότερο να κατευθύνεται η λογοδοσία προς ένα άτομο παρά να αναγνωριστεί ότι η ηγεσία είναι συλλογική, κοινόχρηστη και διανεμημένη σε ολόκληρο τον οργανισμό» (Harris, 2002, σ. 11).

Οι Bennettetal. (2003, σ. 2) υποστήριξαν ότι είναι καλύτερο να αντιμετωπίζεται η διανεμητική ηγεσία ως τρόπος προσέγγισης της ηγεσίας, παρά ως μια άλλη τεχνική ή πρακτική. Η κατανόηση της κατανεμημένης ηγεσίας με αυτόν τον τρόπο αμφισβητεί αναπόφευκτα τις υποθέσεις/ παραδοχές σχετικά με τη φύση και το εύρος της ηγετικής δραστηριότητας καθώς γίνεται μια ανακατασκευή σε ό,τι αφορά την ηγεσία των «πολλών παρά των λίγων» (Harris&Lambert, 2003, σ. 4). Η κατανεμημένη ηγεσία επικεντρώνεται στην άντληση της εμπειρογνωμοσύνης, οπουδήποτε κι υπάρχει μέσα στον οργανισμό παρά στην αναζήτησή της, μόνο μέσω της επίσημης θέσης ή του ρόλου. Επιπλέον, χαρακτηρίζεται ως μια μορφή συλλογικής ηγεσίας στην οποία οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν την εμπειρογνωμοσύνη (expertise), εργαζόμενοι μαζί.

Σύμφωνα με τον Elmore (2000, σ. 14) σε έναν οργανισμό εντάσεως γνώσης, όπως το σχολείο (όπου λαμβάνει χώρα η διδασκαλία και η μάθηση) δεν υπάρχει τρόπος να

εκτελεστούν αυτές οι πολύπλοκες εργασίες χωρίς ευρεία κατανομή της ευθύνης σε σχέση με την ηγεσία και τους ρόλους στον οργανισμό.

Η κατανεμημένη ηγεσία, συνεπώς, σημαίνει πολλαπλές πηγές καθοδήγησης και κατεύθυνσης, ακολουθώντας «τη ροή της εμπειρογνωμοσύνης» σε έναν οργανισμό, και οικοδομώντας τη συνεκτικότητα μέσω της κοινής κουλτούρας. Είναι η «κόλλα σε σχέση με τον κοινό στόχο», που είναι η βελτίωση της διδασκαλίας (Elmore, 2000). Αυτό δεν σημαίνει ότι τελικά δεν υπάρχει κανένας υπεύθυνος για τη συνολική απόδοση του οργανισμού, αλλά αντιθέτως, ότι η δουλειά αυτών που βρίσκονται σε επίσημες ηγετικές θέσεις είναι κυρίως να συγκρατούν τα κομμάτια του οργανισμού μαζί, σε μια παραγωγική σχέση. Κεντρικό καθήκον τους είναι η δημιουργία μιας κοινής κουλτούρας, σε σχέση με τις προσδοκίες για τη χρήση των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων.

Η κατανεμημένη προοπτική εστιάζει επίσης στον τρόπο κατανομής της ηγετικής πρακτικής μεταξύ των επίσημων και των άτυπων ηγετών. Επεκτείνει τα όρια της ηγεσίας σημαντικά, καθώς βασίζεται σε υψηλά επίπεδα συμμετοχής των εκπαιδευτικών και απαιτεί μια μεγάλη ποικιλία δεξιοτήτων, ειδικών γνώσεων και συνεισφοράς (Harris&Lambert, 2003). Η έρευνα των Silns και Mulford (2002) κατέδειξε ότι τα αποτελέσματα των μαθητών είναι πιθανότερο να βελτιωθούν όταν η ηγεσία διανέμεται σε όλη τη σχολική κοινότητα και όπου οι εκπαιδευτικοί είναι ενδυναμωμένοι σε τομείς που θεωρούν σημαντικούς. Οι Louis και Marks (1996) διαπίστωσαν στο ίδιο πλαίσιο, ότι σε σχολεία όπου οργανώθηκε η εργασία των εκπαιδευτικών με τρόπους που προωθούσαν την ανταλλαγή ηγετικών ρόλων, παρατηρήθηκε μια αύξηση της ακαδημαϊκής απόδοσης των μαθητών.

Μια σειρά μελετών έχουν επίσης βρει σαφείς ενδείξεις για τη θετική επίδραση της διανεμητικής ηγεσίας στην αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και στα επίπεδα του ηθικού τους (Greenleaf,1966; MacBeath, 1998; Mitchell and Sackney, 2000). Τα στοιχεία έχουν συχνά φανερώσει, ότι, όπου οι εκπαιδευτικοί διαμοιράζονται καλές πρακτικές και μαθαίνουν μαζί, η πιθανότητα επίτευξης καλύτερης ποιότητας διδασκαλίας αυξάνεται (Lieberman, 2000; Little, 1990,2000). Η συνεργασία και η συλλογικότητα βρίσκονται στον πυρήνα της κατανεμημένης ηγεσίας, αλλά είναι σημαντικό να αναγνωριστεί ότι η κατανεμημένη ηγεσία είναι κάτι

πολύ περισσότερο από την αμοιβαία συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών (Spillaneetal. (2001).

Η σημαντική πηγή της οριοθέτησης της ομαδικής εργασίας, της συλλογικότητας, της συνεργασίας και της κατανομημένης ηγεσίας είναι το γεγονός ότι η κατανομημένη ηγεσία είναι το προϊόν μιας συνδυασμένης δραστηριότητας όπως οι κοινότητες μάθησης σε ένα δίκτυο, οι ομάδες μελέτης κ.ά. Το αποτέλεσμα αυτής της συνεργασίας εξαρτάται από την ποιότητα και το βαθμό της συμμετοχής, το βαθμό της επιδεξιότητας εντός των ομάδων κ.ά. (Harris&Lambert, 2003). Εξαρτάται επίσης από το βαθμό στον οποίο οι δραστηριότητες επηρεάζουν ουσιαστικά την αλλαγή και την ανάπτυξη ενός οργανισμού. Πολύ σημαντικές επίσης είναι οι εσωτερικές συνθήκες που καθορίζονται, συχνά από την επίσημη ηγεσία, σε επίπεδο υποστήριξης και καλλιέργειας της συλλογικής μάθησης.

Οι Hopkins και Jackson (2002) προτείνουν ότι οι επίσημοι ηγέτες στα σχολεία πρέπει να ενορχηστρώνουν και να καλλιεργούν το χώρο για να κατανομηθεί η ηγεσία και να συμβεί η δημιουργία των συνθηκών ανάπτυξης της συλλογικής μάθησης. Οι Bennettetal. (2003) εξετάζοντας τις πηγές αλλαγής, διαπίστωσαν ότι η ώθηση για την ανάπτυξη κατανομημένης ηγεσίας μπορεί να προκύψει από μια ποικιλία επιρροών και ότι είναι πιθανό να προκύψει από πρωτοβουλίες «από πάνω προς τα κάτω» από ένα ισχυρό ή χαρισματικό ηγέτη. Ένας αριθμός μελετών που αναγνώρισαν τον διευθυντή ως πηγή ανάλογων αλλαγών (Blasé&Blasé, 1999; Goldetal., 2002).

2.5 Οι σχολικοί διευθυντές

Ο καθορισμός των ρόλων, των απαραίτητων δεξιοτήτων, των ευθυνών και των ικανοτήτων των σχολικών διευθυντών έχει προσεγγιστεί με πολλούς τρόπους. Οι διευθυντές είναι αυτοί που σκέφτονται θετικά για το σχολείο τους, δημιουργούν ένα θετικό μέλλον, αναπτύσσουν το δικό τους όραμα και αναζητούν πρόοδο και ευκαιρίες (Barnett&McCormick, 2004). Σύμφωνα με τον Hicks, 1999), η σκέψη τους είναι πιο προσηλωμένη στο μέλλον. Οι Cross καιRice, (2000) επεσήμαναν ότι το όραμα για το σχολικό πρόγραμμα εκκινεί, όταν ο διευθυντής καταφέρει να δημιουργήσει ένα θετικό μαθησιακό περιβάλλον. Το όραμα πρέπει να περιλαμβάνει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών, τη συμμετοχή της κοινότητας και τη συμμετοχή των γονέων, με επικέντρωση να κατευθύνεται στις σχολικές ανάγκες και την επίδοση των μαθητών.

Ο Hicks, (1999) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι διευθυντές πρέπει να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους ως προς την ανάπτυξη οραμάτων και να χρησιμοποιούν τη «δημιουργική τους φαντασία».

Ο Σαίτης (214, σ.124-126) αναφέρεται στις ακόλουθες ομάδες ικανοτήτων ενός διευθυντή σχολικής μονάδας.

1. Στην ικανότητα του συνεργάζεσθαι
2. Στην επαγγελματική ικανότητα (εμπειρία και γνωστική νοημοσύνη)
3. Στην αντιληπτική ικανότητα
4. Στις ικανότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης

Ο Μπουραντάς (2001, σ. 506) ορίζει τη συναισθηματική νοημοσύνη « ως την ικανότητα ενός ατόμου να αντιλαμβάνεται , να κατανοεί και να χρησιμοποιεί αποτελεσματικά τα συναισθήματα ως πηγή ενέργειας , γνώσης και επιρροής τόσο του εαυτού του όσο και των άλλων ανθρώπων , με τους οποίους βρίσκεται σε σχέση αλληλεπίδρασης»

Η συναισθηματική νοημοσύνη ορίζεις τις δυνατότητες για να γνωρίσουμε τις πρακτικές δεξιότητες που βασίζονται στα ακόλουθα στοιχεία (, Goleman ,2000, Μπουραντάς, 2001, Παντελή, 2010, Σαίτης, 2014):

- αυτοεπίγνωση
- αυτορρύθμιση
- ενσυναίσθηση
- κοινωνικές δεξιότητες
- παρακίνηση

Ο ρόλος των διευθυντών είναι επίσης να διασφαλίσουν μια καλή σχολική κουλτούρα, να προωθούν κουλτούρες στις οποίες οι έμπειροι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν ενεργά (Youngs, 2007), να εξασφαλίζουν τους απαραίτητους πόρους να ενσωματώνουν την τεχνολογία στο πρόγραμμα σπουδών (Cunningham&Cordeiro, 2006) και τις τελευταίες τεχνολογικές εξελίξεις στην εκπαιδευτική διαδικασία, η αποτελεσματική επικοινωνία (Cross &Rice, 2000), η ανάπτυξη ρόλων και κανονισμών (Fowler, 2009), η υποστήριξη των εκπαιδευτικών, η πειθαρχία των μαθητών, η συμβουλευτική μαθητών και καθηγητών, η διαχείριση του προϋπολογισμού, ο προγραμματισμός των τάξεων και η αντιμετώπιση των πολλών προβλημάτων που προκύπτουν κάθε μέρα στο σχολείο (Ballantine, 2001).

Ο διευθυντής επίσης αναζητά τρόπους ώστε να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να βρουν το χρόνο να αναπτύξουν τις γνώσεις τους και τους παρέχει τους διαθέσιμους πόρους και την υποστήριξη που χρειάζονται (Payne&Wolfson, 2000). Οι διευθυντές θα πρέπει να έχουν ανεπτυγμένες δεξιότητες που σχετίζονται με την επικοινωνία, την υποστήριξη και τη δημιουργία αποτελεσματικών ομάδων, την καθοδήγηση, τη διαχείριση συγκρούσεων, την ενσωμάτωση άλλων ατόμων στις διαδικασίες λήψης

αποφάσεων και την πολιτική δράση, καθώς και την παρακολούθηση/ έλεγχο της τεχνολογικής προόδου (Cunningham&Cordeiro, 2006).

Επιπλέον, ένας διευθυντής θα πρέπει να έχει δεξιότητες στους τομείς της αξιολόγησης και της λογοδοσίας, της διαχείρισης της διαφορετικότητας και των νέων γνώσεων, του χειρισμού των περιορισμένων πόρων κ.ά. (Cunningham&Cordeiro, 2006). Οι Cunningham και Cordeiro (2006) τόνισαν ότι η αποτελεσματική σχολική ηγεσία τοποθετεί τη μάθηση των μαθητών και των ενηλίκων στο επίκεντρο του σχολείου. Ομοίως, οι Gurr et al. (2005) δήλωσαν ότι οι διευθυντές πρέπει να είναι πρότυπα και να είναι αποφασισμένοι να επιτύχουν τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και να συμβάλλουν στην ανάπτυξη των μαθητών και των σχολείων στα οποία εργάζονται.

Η ευθύνη του διευθυντή επίσης περιλαμβάνει τη συνάντηση με τους ενδιαφερόμενους φορείς (ομάδες ενδιαφέροντος) του σχολείου, όπως τους εκπαιδευτικούς, τους επικεφαλής καθηγητές, διάφορους ειδικούς κ.ά., προκειμένου να συζητήσουν διάφορες πτυχές του προγράμματος σπουδών, της διδασκαλίας, της αξιολόγησης, της ανάπτυξης των μαθητών και της διαμόρφωσης του οράματος ανάπτυξης του σχολείου (Cunningham&Cordeiro, 2006). Επιπρόσθετα, πρέπει να είναι σε θέση να επιλύουν τις συγκρούσεις εντός σχολείου, βάσει των στόχων (Shoraku, 2006), ενώ θα πρέπει να έχουν τεχνικές δεξιότητες, που αποτελούνται από εξειδικευμένες γνώσεις για τις διαδικασίες και τις τεχνικές εργασίας (όπως αναφέρεται στον Yukl, 1988 από τους Hoy&Miskel, 2001).

Ο ρόλος των διευθυντών περιλαμβάνει την επικοινωνία με ολόκληρη τη σχολική κοινότητα. Οι Drake και Roe (2003) επεσήμαναν ότι οι μαθητές, το προσωπικό, οι γονείς και οι ομάδες ενδιαφέροντος είναι η ουσία ενός σχολείου. Με την καλλιέργεια εξωτερικών σχέσεων, οι διευθυντές μπορούν να αναπτύξουν το πρόγραμμα σπουδών, εφαρμόζοντας νέες τεχνολογίες και αποκτώντας γνώσεις και προοπτικές που μπορούν να εμπλουτίσουν και να βελτιώσουν το όραμά του και τις τεχνικές/ πρακτικές υλοποίησής του (Rhoton, 2001). Επιπλέον, ένας διευθυντής λυκείου πρέπει να είναι σε θέση να διαχειρίζεται υπηρεσίες υποστήριξης, σε σχέση με διάφορες εξωσχολικές δραστηριότητες και οι σχέσεις με την κοινότητα μπορεί να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο (Pounder&Merrill, 2001).

Οι διευθυντές πρέπει να έχουν ισχυρές σχέσεις με την κοινότητα για να υποστηρίζεται το σχολείο τους. Ο Pawlas (2005) τόνισε ότι οι δημόσιες σχέσεις είναι διαδικασίες που χρησιμοποιούνται από σχολεία και άλλους οργανισμούς για να επηρεαστεί η κοινή γνώμη σε μια προσπάθεια άντλησης υποστήριξης. Η ποιότητα της ηγεσίας του διευθυντή καθορίζει το βαθμό στον οποίο το σχολείο απολαμβάνει μια δημιουργική και γόνιμη σχέση με την εξωτερική κοινότητα (από την οποία μπορεί να προκύψουν ποικίλες ευκαιρίες και δυνατότητες ανάπτυξης, καινοτομίας κ.ά.) (Fiore, 2006). Η απαίτηση σε σχέση με τους διευθυντές είναι η διασφάλιση της ομαλής και αποδοτικής συνεργασίας μεταξύ των σχολικών τμημάτων, των κυβερνητικών υπηρεσιών, των μελών του προσωπικού, των διάφορων επαγγελματικών ομάδων, των πολιτικών, των μελών του σχολικού συμβουλίου, των μέσων μαζικής ενημέρωσης, των πανεπιστημίων, των εκδοτών κ.ά. Cunningham & Cordeiro, 2006).

Ο Fiore (2006) περιέγραψε τα καθήκοντα του διευθυντή σε επίπεδο σχέσεων με την κοινότητα:

1. Ερμηνεία και προώθηση των πολιτικών του σχολικού συμβουλίου στο κοινό
2. Να χρησιμεύσει ως πηγή παροχής πληροφοριών στην κοινότητα σχετικά με σχολικά θέματα.
3. Αξιολόγηση των στάσεων και των απόψεων του κοινού και κατάλληλη ενημέρωση του προσωπικού
4. Σύνθεση και επεξεργασία όλων των γραπτών επικοινωνιών (εσωτερικών και εξωτερικών)
5. Τακτική επαφή με άτομα από τα μέσα ενημέρωσης
6. Παροχή βοήθειας στους σχολικούς υπαλλήλους σε σχέση με τα σχέδια διαχείρισης κρίσεων
7. Οργάνωση ανάπτυξης προσωπικού ή κατάρτισης στον τομέα των σχέσεων σχολείου-κοινότητας για το σχολικό προσωπικό

Επιπλέον, οι διευθυντές πρέπει να έχουν θεμελιώσει μια δίκαιη διαδικασία λήψης αποφάσεων και ένα αντίστοιχο όραμα. Το όραμα πρέπει να πληροί τις προϋποθέσεις της δικαιοσύνης (Cunningham & Cordeiro, 2006), ενώ τα σχολεία πρέπει να είναι ένα ηθικό περιβάλλον που να ενθαρρύνει την ανάπτυξη ηθικών σχέσεων μεταξύ των

δασκάλων, των διευθυντών, των γονέων και των μαθητών και να συμβάλλει στην αύξηση της ικανότητας αυτό-διαχείρισης (Sergiovanni, Kelleher, McCathy&Wirt, 2004).

Το σχολικό σύστημα ανήκει σε ένα ευρύτερο κοινωνικό και κυβερνητικό σύστημα, τα οποία μπορούν να επηρεάσουν το σχολείο. Οι Bellamyetal. (2007) υπογράμμισαν ότι οι αποφάσεις σχετικά με τους σχολικούς στόχους και τις δραστηριότητες πρέπει να συνδέονται και να εναρμονίζονται με το κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο, και τις αξίες της δικαιοσύνης, της ουσιαστικής δημοκρατίας και της κοινωνικής δικαιοσύνης (Shields, 2010). Σχετικά με την κοινωνική και την πολιτική συμμετοχή, οι Cunningham και Cordeiro (2006) τόνισαν ότι οι αποτελεσματικοί διευθυντές πρέπει να είναι σε θέση να ανταποκρίνονται και να προσαρμόζονται στο ευρύτερο πολιτικό, κοινωνικό, οικονομικό, νομικό και πολιτιστικό πλαίσιο των σχολείων.

2.6 Ευρήματα ερευνών για τους σχολικούς διευθυντές/ηγέτες

Ορισμένες μελέτες έχουν συμπεράνει ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν θετικές αντιλήψεις για τους διευθυντές τους (Smith&Andrew, 1988; Leech, Smith&Green, 2005; Parkinson, 2008; Zimmerman&Deckert-Pelton, 2003; Certi, 2009; Bogler, 2001), άλλες έχουν διαπιστώσει μέτριες αντιλήψεις (Wahlstrom&Louis, 2008) ; Kursunoglu&Tanriogen, 2009; Yu, 2005; Ho&Low, 1999) και άλλες αρνητικές (Leech, Smith&Green, 2005; Keizer&Shen, 2000; Morefields, 2009; Khan, Saeed&Fatima, 2009; Luo&Najjar, 2007; Chan, Chin&Hsu, 2008; Fook, 2009).

Επιπλέον, ορισμένες μελέτες προσπάθησαν να επεξηγήσουν τις θετικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τους διευθυντές. Οι Smith και Andrews (1988) κατέληξαν στο ότι οι «ισχυροί» (strong) διευθυντές τείνουν να βαθμολογούνται πιο θετικά από τους «μέσους» και τους αδύναμους και οι μέσοι διευθυντές τείνουν να βαθμολογούνται πιο θετικά από τους πιο ασθενείς. Ο Parkinson (2008) διαπίστωσε ότι ο πιο σημαντικός παράγοντας, θετικής επιρροής της ικανοποίησης από την εργασία των εκπαιδευτικών, είναι το είναι ο διευθυντής ζεστός και υποστηρικτικός (να επιδεικνύει ενδιαφέρον και στοργικότητα). Ο Bogler (2001) τόνισε ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το επάγγελμά τους (θετικές ή αρνητικές) επιδρούν σημαντικά στην ικανοποίησή τους, και η μετασχηματιστική ηγεσία του Διευθυντή επιδρά σημαντικά στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, τόσο άμεσα, όσο και

έμμεσα μέσω των αντιλήψεων του επαγγέλματός (συνεπώς υπάρχει σημαντικός διαμεσολαβητικός ρόλος των αντιλήψεων για το επάγγελμα, σε ότι αφορά τη σχέση της μετασχηματιστικής ηγεσίας και της εργασιακής ικανοποίησης/ μερικό mediation).

Μια σειρά ερευνών έχουν συμπεράνει ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους διευθυντές είναι μέτριες για διάφορους λόγους και περιστάσεις (Yu,2005). Οι Kursunoglu και Tanriogen (2009) διαπίστωσαν ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στις συμπεριφορές ηγεσίας ήταν μέτριες και οι Ho και Low (1999) συμπέραναν(για τα σχολεία της Σιγκαπούρης) ότι οι διευθυντές θεωρούνταν δίκαιοι όταν οι δάσκαλοι συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων και τα καθήκοντα, και είναι ικανοί και αποτελεσματικοί. Σε ορισμένες μελέτες, οι διευθυντές κρίνονται αρνητικά. Οι Keizer και Shen (2000) βρήκαν ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν μικρή επιρροή σε επίπεδο λήψης αποφάσεων για τη διαμόρφωση του σχολικού προϋπολογισμού, την πρόσληψη νέων εκπαιδευτικών και την αξιολόγηση εκπαιδευτικών, κάτι που οδήγησε στη δημιουργία αρνητικών αντιλήψεων.

Οι Khan, Saeed και Fatima (2009) διαπίστωσαν επίσης ότι οι αρνητικές αντιλήψεις μπορεί να οφείλονται σε ασθενείς εκπαιδευτικές/ καθοδηγητικές συμπεριφορές των επικεφαλής εκπαιδευτικών. Ο Luo και ο Najjar (2007) υποστήριξαν ότι το κινεζικό , ιεραρχικό, κοινωνικό σύστημα μπορεί να επηρεάζει τις αρνητικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το διευθυντή/ διευθύντριά τους. Οι Chang, Chin και Hsu (2008) υποστήριξαν ότι οι διευθυντές στην Ταϊβάν αντιμετώπισαν προβλήματα κατά την ανάληψη πρωτοβουλιών τεχνολογικής αναβάθμισης στο πλαίσιο της ηγεσίας, όπως ζητήματα με τον προϋπολογισμό, τη διαχείριση των υποδομών, την ανάπτυξη του προσωπικού κ.ά. Τέλος, ο Fook (2009) τόνισε ότι οι αρνητικές αντιλήψεις (στην έρευνά του) οφείλονται στο ότι οι διευθυντές ήταν πολύ φιλόδοξοι και προσηλωμένοι στους στόχους και δεν επέδειξαν αρκετό ενδιαφέρον για το προσωπικό, τους μαθητές και τα προβλήματά του.

Αρκετές μελέτες έχουν καταδείξει θετικές σχέσεις μεταξύ διευθυντών και δασκάλων. Τα ευρήματα αφορούσαν τις θετικές σχέσεις αναμεσα στους διευθυντές και την παρακίνηση των εκπαιδευτικών (McGhee&Lew, 2007), του στυλ ηγεσίας των διευθυντών και της απόδοση των εκπαιδευτικών (Matsumura, Sartoris, Bickel&Garnier, 2009; Moreland, 2009; Blase&Blase 1999; Blase&Blase 2002 ; Evan, 2001), του στυλ ηγεσίας των διευθυντών και της ικανοποίηση από την εργασία

των εκπαιδευτικών (Cerit, 2009; Bogler, 2001), και μεταξύ του στυλ ηγεσίας των διευθυντών και της κουλτούρας μάθησης (Barnett&McCormick, 2004). Μια μελέτη των Mc Ghee και Lew (2007) κατέληξε στο ότι διευθυντές που διαθέτουν ανεπτυγμένη γνώση μπορούν να βοηθήσουν τους δασκάλους να αποδώσουν καλύτερα. Οι Blase και Blase (1999) διαπίστωσαν ότι οι στρατηγικές διδασκαλίας της ηγεσίας έχουν ισχυρές επιδράσεις βελτίωσης στους εκπαιδευτικούς σε επίπεδο συναισθηματικό, γνωστικό και συμπεριφορικό. Ο Evan, (2001) ισχυρίστηκε ότι οι βασικές διαστάσεις του στυλ της ηγεσίας του διευθυντή που επηρεάζουν σημαντικά τους δασκάλους είναι η αντιληπτή δικαιοσύνη, η ισότητα, η παιδαγωγική αξία, η αποτελεσματικότητα, οι διαπροσωπικές σχέσεις, η επίτευξη συλλογικότητας και η αυτό-εικόνα (συνεπώς και μέσω αυτών των εννοιών αξιολογείται η αξία της ηγεσίας). Ο Cerit (2009) διαπίστωσε ότι η ηγεσία ακόλουθου (servantleadership) ήταν ένας σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας της ικανοποίησης από την εργασία των εκπαιδευτικών.

Δημογραφικοί παράγοντες των διευθυντών και των εκπαιδευτικών

Μια σειρά ερευνών έχουν καταδείξει την ύπαρξη σημαντικών διαφορών σε σχέση με τις δημογραφικές μεταβλητές των εκπαιδευτικών (Wahlstrom&Louis, 2008; Sodoma&Else, 2009; Hite, Williams, Hilton, &Baugh, 2006; Luo&Najjar, 2007; Menon&Saitis, 2006; Karaköse, 2008; Kuku&Taylor, 2002; Mondol, 2010). Η μελέτη των Wahlstrom και Louis (2008) διαπίστωσε ότι το φύλο και η εμπειρία των διευθυντών έχουν επίδραση στην εκπαιδευτική τους πρακτική. Ομοίως, οι Hite, Williams, Hilton και Baugh (2006) συμπέραναν ότι η ηλικία και η εμπειρία σχετίζονται με τον τρόπο αξιολόγησης των διευθυντών, ενώ οι νεότεροι και γυναίκες διευθύντριες τείνουν να κρίνονται συχνότερα θετικά. Η μελέτη των Luo και Najjar (2007) στην Κίνα κατέληξε επίσης, στο ότι οι καθηγητές μακράς εμπειρίας (πάνω από 10 χρόνια) τείνουν να αντιλαμβάνονται πιο θετικά τον διευθυντή τους, και το εκπαιδευτικό επίπεδο (το είδος του πτυχίου) του διευθυντή επηρέασε σημαντικά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Η μελέτη του Karaköse (2008) αποκάλυψε επίσης ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμπεριφορά των διευθυντών τους σε σχέση με την κουλτούρα του σχολείου, ποικίλλουν σημαντικά ανάλογα με το φύλο τους και τα έτη εμπειρίας τους. Οι Kuku και Taylor (2002) στο ίδιο πλαίσιο, κατέδειξαν οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη εμπειρία (11-20 έτη) έτειναν να συμμετέχουν περισσότερο ενεργά στη λήψη αποφάσεων που σχετίζονται με την

ανάπτυξη του προσωπικού και την εκπαίδευση. Τέλος, οι γυναίκες έτειναν να είναι πιο θετικές σε σχέση με τους ρόλους των διευθυντών σε σύγκριση με τους άνδρες (Mondol, 2010). Δύο μελέτες διαπίστωσαν ότι υπήρχαν σημαντικές διαφορές σε σχέση με την εργασιακή ικανοποίηση, σε ότι αφορά το φύλο και τα χρόνια εμπειρίας (Sodoma&Else, 2009, Menon&Saitis, 2006).

2.7 Σχολική ηγεσία και ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών

Το αυξανόμενο ενδιαφέρον για την αύξηση της ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών, ως στρατηγική διαχείρισης των σχολείων, έχει ωθήσει τους ερευνητές και τους επαγγελματίες στο να εξετάσουν πιο προσεκτικά και ενδελεχώς, τους τρόπους με τους οποίους οι ηγέτες των σχολείων μπορούν να ενδυναμώσουν πιο αποτελεσματικά τους εκπαιδευτικούς (Blase&Blase, 1996, 1997; Lee&Nie, 2013; Muijs&Harris, 2003; Short, 1994; Short&Greer, 1997; Vecchioetal., 2010; Wan, 2005; Yu, 2002). Γενικά, οι «ενδυναμωτικοί» (empowering) ηγέτες των σχολείων, θεωρείται ότι είναι πιο ικανοί σε σχέση με τη δημιουργία εργασιακών συνθήκες που μπορούν να ενισχύσουν την ψυχολογική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών. Αυτό με τη σειρά του, μπορεί να οδηγήσει στη διεύρυνση της εσωτερικής κινητοποίησης των εκπαιδευτικών και την αύξηση της δέσμευσής τους, στους επαγγελματικούς τους ρόλους (Bogler&Somech, 2004; Davis&Wilson, 2000; Sagnak, 2012; Simkins, 2005; SweetlandandHoy, 2000; Vecchioetal., 2010; Wohlstetter, 1995).

Παρά την ύπαρξη της ανάγκη για ανάπτυξη των ικανοτήτων των σχολικών ηγετών σε ό,τι αφορά την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών (με τη χρησιμοποίηση ποικίλων πρακτικών κ.ά.), έχει υπογραμμιστεί ότι η περισσότερες έρευνες έχουν επικεντρωθεί στις συμπεριφορές ενδυνάμωσης του ανώτατου επιπέδου ηγεσίας, και έχει αγνοηθεί (σε κάποιο βαθμό) η διερεύνηση των συμπεριφορών των άμεσων προϊστάμενων των εκπαιδευτικών (μεσαίο επίπεδο διαχείρισης) (Blase&Blase, 1997; Davis&Wilson, 2000; Lee&Nie, 2013).

Η σχολική ηγεσία αναγνωρίζεται ευρέως ως ένας σημαντικός ερευνητικός τομέας στον τομέα του management της εκπαίδευσης (Darling-Hammond, 2003; Dimmock&Tan, 2013; Fullan, 2006; Hallinger&Heck, 1998, 2002; Leithwood&Jantzi, 2000). Αν και η έρευνα για τη σχολική ηγεσία έχει αναγνωρίσει μια σειρά αποτελεσματικών συγλ σχολικής ηγεσίας όπως η μετασχηματιστική, η διδακτική, η

αυθεντική, την εξυπηρετική (servantleadership) και τη διανεμητική (Dimmock, 2011; Gronn, 1996; Hallinger&Heck, 2002; Jantzi&Leithwood, 1996; Ng&Ho, 2012; Owusu-Bempahetal., 2014; Shatzeretal., 2014; Yu κ.ά.,2002), οι περισσότερες από τις εμπειρικές μελέτες δεν έχουν ξεκαθαρίσει ρητά ποιά είναι τα στοιχεία, σε αυτά τα διαφορετικά στυλ που συνδέονται με την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών.

Ως αποτέλεσμα, δεν είναι σαφές ποιό συγκεκριμένο στοιχείο της συμπεριφοράς των ηγετών του σχολείου μπορεί να γίνει αντιληπτό ως «ενδυναμωτικό» από τους εκπαιδευτικούς, σε σχέση με την αίσθηση ενδυνάμωσης (ή την ψυχολογική ενδυνάμωση που αποτελεί μια διακριτή έννοια), ώστε να αυξηθεί η εργασιακή τους παρακίνηση. Οι σχετικές έρευνες σε σχέση με την ενδυνάμωση στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, έχουν διαπιστώσει ότι οι ενδυναμωτικοί ηγέτες είναι γενικά πιο ικανοί στο να καλλιεργούν τις κατάλληλες συνθήκες εργασίας, που μπορούν να οδηγήσουν στην ενίσχυση της ψυχολογικής ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών (Blase&Blase, 1997; Davis&Wilson, 2000; Lee&Nie, 2013; Rinehartetal., 1998). Παρόλα αυτά, η κατανόηση για τις σχέσεις μεταξύ συγκεκριμένων διαστάσεων της ηγεσίας και της ψυχολογικής ενδυνάμωσης, θεωρείται σχετικά περιορισμένη (Lee&Nie, 2015).

Οι Blase και Blase (1997) αναγνώρισαν οκτώ διαστάσεις της συμπεριφοράς και των χαρακτηριστικών των σχολικών ηγετών, οι οποίες συνδέονται με την αίσθηση ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών, στο πλαίσιο των σχολείων στις ΗΠΑ. Οι οκτώ διαστάσεις που προσδιορίστηκαν ήταν:

- η επίδειξη εμπιστοσύνης στους εκπαιδευτικούς
- η ανάπτυξη δομών διαμοιρασμένης διακυβέρνησης
- η ενθάρρυνση/προσεκτική ακρόαση ατομικών πληροφοριών-απόψεων κ.ά. (εξατομικευμένη προσέγγιση)
- η ενθάρρυνση της αυτονομίας
- η ενθάρρυνση της καινοτομίας, της δημιουργικότητας, της ανάληψης ρίσκου
- η παροχή ανταμοιβών
- Η παροχή υποστήριξης
- Η επίδειξη ενδιαφέροντος, ενθουσιασμού, αισιοδοξίας, ειλικρίνειας και φιλικότητας (προσωπικά χαρακτηριστικά του ηγέτη).

Πιο πρόσφατα, οι Lee και Nie (2013) εντόπισαν επτά διαστάσεις της συμπεριφοράς ενδυνάμωσης των σχολικών ηγετών κατά την ανάπτυξη της κλίμακας μέτρησης της

έννοιας (SchoolLeaderEmpoweringBehaviors-SLEBκλίμακα), βασισμένοι σε μια εκτενή ανασκόπηση των ευρημάτων εμπειρικών μελετών σε ετερογενήπλαίσια εργασίας. Οι επτά διαστάσεις της κλίμακας περιλαμβάνουν:

- την ανάθεση/ διαμοιρασμό της εξουσίας(αναφέρεται στην παροχή αρμοδιοτήτων/ εξουσίας που επιτρέπει στους υφισταμένους να ελέγχουν την εργασία τους, να αναλάβουν την ευθύνη και να έχουν την ευχέρεια λήψης αποφάσεων σε σχέση με διαστάσεις των εργασιακών τους ρόλων/ αυτό-καθορισμός)(Blase και Blase, 1997; Konczaketal., 2000)
- την παροχή διανοητικής διέγερσης (αναφέρεται στην ενθάρρυνση των υφισταμένων σε σχέση με την ανάληψη υπολογισμένων ρίσκων, τη δημιουργία και την εισαγωγή νέων ιδεών και την αντιμετώπιση των λαθών/ αστοχιών ως ευκαιρίες μάθησης/ εξέλιξης) (Blase&Blase, 1997; Konczaketal.,2000; Podsakoffetal., 1990; Yuetal., 2002)
- την παροχή αναγνώρισης (την παροχή ανταμοιβών, όπως ο έπαινος και η αναγνώριση της προσπάθειας, σε ότι αφορά την προσπάθεια επίτευξης των κοινών στόχων, στο πλαίσιο της αύξησης της παρακίνησης και της διαμόρφωσης της συμπεριφοράς των ακολούθων)
- τη δόμηση ενός οράματος, που θα είναι εμπνευστικό, σαφές και θα αναγνωρίζει ευκαιρίες για τον οργανισμό
- την ενίσχυση των συνεργατικών σχέσεων
- την παροχή εξατομικευμένης προσοχής και υποστήριξης
- την παροχή προτύπων συμπεριφοράς(το να είναι ο ηγέτης πρότυπο συμπεριφοράς σε αρμονία και αντιστοιχία με τις αξίες που υποστηρίζει)

Οι Leekai Nie (2013) χρησιμοποιώντας την παραπάνω κλίμακα, κατέδειξαν ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις συμπεριφορές ενδυνάμωσης του διευθυντή και του άμεσου προϊστάμενου, έχουν θετική συσχέτιση με την ψυχολογική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών (χρησιμοποίησαν την κλίμακα του Spreitzer (1995) που έχει 4 διαστάσεις).

Η ηγεσία στους οργανισμούς αποτελεί ουσιαστικά μια διαδικασία επιρροής, η οποία εξαρτάται από το πώς αλληλεπιδρούν οι ηγέτες με τους υφισταμένους τους (Bassetal., 1987; Bush, 2008; Karketal., 2003; Shamiretal.,1993; Yukl, 2002). Έτσι, ορισμένοι ερευνητές της έννοιας της ηγεσίας έχουν συμπεράνει ότι η ηγεσία μπορεί να

θεωρηθεί και ως μια διαδικασία «του να γίνει κάποιος αντιληπτός ως ηγέτης» (Hall&Lord, 1995, Jantzi&Leithwood, 1996; Leithwood&Jantzi, 1997). Υποστηρίζεται ότι η διαδικασία αυτή, είναι σε μεγάλο βαθμό γνωστική, και η αποτελεσματικότητα των συμπεριφορών ενός ηγέτη, μπορεί να εξαρτάται από το πώς αντιλαμβάνονται και ερμηνεύουν οι υφιστάμενοι την αυθεντικότητα των συμπεριφορών αυτών (Hall&Lord, 1995; Leithwood&Jantzi,1997; Randolph&Kemery, 2011; Zhuetal., 2004). Αυτό υπογραμμίζει τη σημασία της κατανόησης όχι μόνο των τρόπων ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών (από τους ηγέτες), αλλά και της επίδρασης που μπορεί να έχει στην αποτελεσματικότητα της ηγεσίας, ο τρόπος που οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται και ερμηνεύουν τις συμπεριφορές των ηγετών, των διάφορων ιεραρχικών επιπέδων (Lee&Nie, 2013, 2014).

Οι περισσότεροι σχολικοί οργανισμοί είναι παραδοσιακά ιεραρχικοί στη δομή και τη διαχείρισή τους (Busher&Harris, 1999; Tschannen-Moran, 2009). Όπως έχει τονιστεί από μια σειρά ερευνητών, οι διαφορές σε επίπεδο ιεραρχικού βαθμού, εξουσίας κ.ά., μπορούν συχνά να μεταφραστούν σε φυσικές, κοινωνικές και ψυχολογικές «αποστάσεις», οι οποίες μπορεί να επηρεάσουν το βαθμό ανάπτυξης κοινωνικής οικειότητας και επαφής, ανάμεσα στους ηγέτες και τους υφισταμένους (Antonakis&Atwater, 2002; Chunetal., 2009;Shamir, 1995). Η σχολική ηγεσία είναι σπάνια ένα μονοπρόσωπο φαινόμενο (ενός ηγέτη), καθώς ο διευθυντής, ως επικεφαλής του σχολείου, συχνά επικουρείται από τους διάφορους προϊσταμένους των διάφορων τμημάτων (Heng&Marsh, 2009; Ng&Ho, 2012).

Οι Brownetal. (2000) τόνισαν επίσης ότι οι προϊστάμενοι μεσαίου επιπέδου (οι άμεσοι επόπτες των εκπαιδευτικών), είναι συνήθως εγγύτερα στους εκπαιδευτικούς, καθώς συνεργάζονται στενότερα και σε καθημερινή βάση για την επίλυση των προβλημάτων που προκύπτουν. Ως αποτέλεσμα, οι σχολικοί ηγέτες μεσαίου επιπέδου μπορεί συχνά να έχουν περισσότερες ευκαιρίες επίδειξης ενδυναμωτικών συμπεριφορών σε σχέση με την ομάδα που εποπτεύουν και καθοδηγούν, σε σύγκριση με το διευθυντή (Brown etal., 2000; Lee and Nie, 2013; Ng and Ho, 2012).

Τα τελευταία χρόνια, πολλοί μελετητές έχουν παρατηρήσει ότι οι παραδοσιακοί ρόλοι των προϊσταμένων μεσαίου επιπέδου των σχολείων έχουν εξελιχθεί και αλλάξει. Εκτός από την επιτήρηση τεχνικών και πρακτικών λειτουργιών (όπως ο

προγραμματισμός των χρονοδιαγραμμάτων, των καθηκόντων κ.ά.), απαιτείται η ανάληψη ρόλων που χρειάζονται αυξημένες ηγετικές ικανότητες σε σχέση με την οικοδόμηση κοινών οραμάτων, τη δημιουργία σχέσεων και τη διαχείριση αλλαγών (Brown et al., 2000; Bush, 2008; Heng&Marsh, 2009; Kohetal., 2011). Για παράδειγμα, σε μια μελέτη των Ho και Chen (2009), σε σχολεία της Σιγκαπούρης, διαπιστώθηκε ότι η απόδοση των διευθυντών συσχετίστηκε σημαντικά και θετικά με την απόδοση των επικεφαλής των τμημάτων (τους προϊσταμένους μεσαίου επιπέδου), κάτι που μπορεί να υποδηλώνει μια στενή σχέση και μια πιθανή ευθυγράμμιση μεταξύ των ηγετών σε διαφορετικά επίπεδα, για τη διασφάλιση της αποτελεσματικότητας της συλλογικής, ηγεσίας.

Επιπλέον, εξαιτίας του αυξανόμενου ενδιαφέροντος για το πώς η ηγεσία μπορεί να διανεμηθεί μέσα στα σχολεία, ο ρόλος των ηγετών μεσαίου επιπέδου, σε σχέση με τη δημιουργία ενός κλίματος υψηλής απόδοσης και ενδυνάμωσης, αξίζει περισσότερης προσοχής (Hallinger&Heck, 1998; Ho and Chen, 2009; Lee&Ho, 2012). Στο ίδιο πλαίσιο, οι ηγέτες μεσαίου επιπέδου μπορούν να συμβάλλουν καταλυτικά στην ισχυροποίηση των σχέσεων μεταξύ του διευθυντή (στο κορυφαίο ιεραρχικό επίπεδο) και των εκπαιδευτικών, στα κατώτερα ιεραρχικά επίπεδα (Chenetal., 2013; Ng&Ho,2012; Retna&Ng, 2006) και υπάρχει μια επιτακτική ανάγκη να εξεταστούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις συμπεριφορές του διευθυντή και των άμεσων προϊσταμένων, και τη διαδικασία ενδυνάμωσής τους (Chenetal., 2013; HengandMarsh, 2009; LeeandNie, 2013).

Η καλύτερη κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τις ενδυναμωτικές συμπεριφορές των σχολικών ηγετών διαφορετικών επιπέδων, μπορεί να παρέχει περισσότερες πληροφορίες για την καλύτερη ευθυγράμμιση των πρακτικών ενδυνάμωσης (Lee&Nie, 2013). Δεδομένου ότι οι ηγέτες μεσαίου επιπέδου πρέπει συχνά να συνεργάζονται στενά με τον διευθυντή (Chen, et al., 2013; Ng&Ho, 2012), είναι πιθανό ότι μπορούν να επηρεαστούν σε μεγάλο βαθμό από την συμπεριφορά του διευθυντή. Ιδιαίτερα σε σχολεία με ισχυρή κουλτούρα, ο διευθυντής μπορεί να αναμένει ότι το δικό του στυλ ηγεσίας θα υιοθετηθεί από τους ηγέτες μεσαίου επιπέδου, στις σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς (Yangetal., 2010). Όπως υποστηρίζεται από τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης, πολλές ανθρώπινες συμπεριφορές μαθαίνονται μέσω της παρατήρησης και της προτυποποίησης (του παραδειγματισμού) (Bandura,1977, 1986, 1999).

Κεφάλαιο 3^ο Μεθοδολογία

3.1 Ερευνητική μέθοδος και φιλοσοφία

Στο πλαίσιο της κοινωνικής έρευνας, ο σκοπός της κοινωνικής επιστήμης δεν είναι μόνο η καταγραφή και η περιγραφική ανάλυση της κοινωνικής πραγματικότητας και των διάφορων πτυχών/ διαστάσεων της, αλλά η προσπάθεια για την επεξήγησή της και την κατανόησή της (η επεξήγηση έχει ταυτιστεί με την ποσοτική έρευνα και η κατανόηση με την ποιοτική μέθοδο). Σε σχέση με τη συνολική ερευνητική διαδικασία, η φιλοσοφία της έρευνας, είναι κάτι εξαιρετικά σημαντικό, καθώς αφορά την ενσωμάτωση των αφανών παραδοχών (assumptions) σε όλες τις διαστάσεις της ερευνητικής δομής. Οι παραδοχές αυτές, ανήκουν σε διάφορους τύπους:

- της **οντολογίας** (η φύση της πραγματικότητας)
- της **επιστημολογίας** (τι διαφοροποιεί την έγκυρη, επιστημονική γνώση από μια απλή γνώμη και τι συνιστά την πρώτη)
- και της **αξιολογίας** (η συμβολή των αξιών στην ερευνητική δομή).

Οι παραπάνω υποθέσεις που υιοθετούνται, επιδρούν σημαντικά και στην ερευνητική μέθοδο που θα επιλεγθεί, καθώς κάθε ερευνητική μέθοδος συνδέεται με μια συγκεκριμένη φιλοσοφική παράδοση. Η ποιοτική μέθοδος, έχει συνδεθεί με την ερμηνευτική, φιλοσοφική παράδοση (τη φαινομενολογία, τη θεωρία της συμβολικής διαντίδρασης κ.ά.) (Λάλλας, 2020). Η κοινωνική πραγματικότητα, θεωρείται ρευστή (όχι στέρεη), δυναμική, εναλλασσόμενη και πολλαπλή (όχι μια). Τα άτομα τείνουν συνεχώς να δομούν, να επικοινωνούν, να ανταλλάσσουν, να αναθεωρούν και να τροποποιούν νοήματα και σημασίες, σε ένα δυναμικό, συναλλακτικό πλαίσιο. Επιπλέον, τείνουν να συμπεριφέρονται σε αντιστοιχία με την κατασκευή των νοημάτων, σε συγκεκριμένα πλαίσια αναφοράς.

Στόχος της ποιοτικής μεθόδου είναι η εμβάθυνση σε κοινωνικά φαινόμενα/ έννοιες/ εμπειρίες και η κατανόηση τους σε ορισμένα πλαίσια αναφοράς/ συνθήκες. Αυτό γίνεται, μέσω της αποδοχής πολλαπλών προοπτικών και της ανάλυσης πλούσιας, λεπτομερούς πληροφορίας (υπάρχει ολιστική προσέγγιση και επιχειρείται η «σύλληψη» ενός φαινομένου στην ολότητά του, η αποκάλυψη αφανών πτυχών, σχέσεων και η σύλληψη της πραγματικής ζωής, κ.ά.).

Η ποσοτική μέθοδος, συνδέεται με τη θετικιστική παράδοση και θεμελιώδης παραδοχή είναι ότι η κοινωνική πραγματικότητα είναι κατά βάση στέρεη, στατική, είναι μια (δεν είναι πολλές), αντικειμενική και μετρήσιμη. Κεντρικός στόχος είναι η ανάλυση και η μελέτη αιτιακών σχέσεων (σχέσεων αιτίου-αιτιατού) ανάμεσα σε ομάδες μεταβλητών και τα ευρήματα είναι γενικεύσιμα στον υπό μελέτη πληθυσμό. Επιπλέον, υπάρχει η μικτή μέθοδος (ο συνδυασμός των δύο μεθόδων) που θεωρείται ότι μπορεί να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά τους περιορισμούς που αποδίδονται στις δύο μεθόδους και να συμβάλλει στην αλληλοσυμπλήρωσή τους και στην ισχυροποίηση της αξιοπιστίας και του «βάθους» των ευρημάτων. Η μέθοδος έρευνας που υιοθετήθηκε είναι η ποσοτική, καθώς η παρούσα εργασία επιχειρεί να εξετάσει συγκεκριμένες ερευνητικές υποθέσεις που προκύπτουν από ένα ικανοποιητικό και έγκυρο θεωρητικό πλαίσιο. Αυτό θα γίνει με τη χρησιμοποίηση ενός κατάλληλου και έγκυρου ερευνητικού εργαλείου και την αξιοποίηση μιας σειράς στατιστικών τεχνικών.

3.2 Εννοιολογικό πλαίσιο

Το ερευνητικό εργαλείο δομήθηκε με βάση τη θεωρητική επισκόπηση, κάτι που συνέβαλλε στη διασφάλιση της εννοιολογικής του εγκυρότητας. Για τις ερωτήσεις χρησιμοποιήθηκε η 5βάθμια κλίμακα Likert ώστε να καλυφθούν όλα τα εύρη των πιθανών απαντήσεων (1=διαφωνώ απόλυτα, 5=συμφωνώ απόλυτα). Για τη μέτρηση των εννοιών έγιναν τα εξής: για τη μέτρηση της έννοιας της ηγεσίας χρησιμοποιήθηκαν 5 διαστάσεις, η διδασκαλία-μάθηση, η συνεργασία/ ανάπτυξη του προσωπικού, η διαχείριση του σχολείου, η επικοινωνία με το εξωτερικό περιβάλλον και το όραμα και οι καινοτομίες. Η διάσταση διδασκαλία-μάθηση περιέχει 4 στοιχεία/ items (ενδεικτικά το «*Συγκαλεί και προεδρεύει στη διεπιστημονική ομάδα του σχολείου για το σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων*»), η διάσταση συνεργασία/ ανάπτυξη του προσωπικού, 4 στοιχεία (ενδεικτικά το «*Συμβουλεύει και υποστηρίζει τους συναδέλφους σχετικά με την επαγγελματική τους εξέλιξη και προωθεί την ενδο-σχολική επιμόρφωση σύμφωνα με τις ανάγκες του προσωπικού οργανώνοντας επιμορφωτικά σεμινάρια*»), η διάσταση διαχείριση του σχολείου, 8 στοιχεία (ενδεικτικά το «*Γνωρίζει τη νομοθεσία και φροντίζει για την εφαρμογή της, παράλληλα επικοινωνεί τακτικά και συνεργάζεται με τις προϊστάμενες αρχές για θέματα λειτουργίας του σχολείου*»), η διάσταση επικοινωνία με το εξωτερικό περιβάλλον, 5 στοιχεία (ενδεικτικά το «*Συνεργάζεται με συλλόγους και οργανώσεις για την ευημερία των*

μαθητών και των οικογενειών τους, και της προσωπικής ανάπτυξης των μαθητών»), και η διάσταση όραμα/ καινοτομίες, από 6 στοιχεία (ενδεικτικά το «Με τη συνεργασία του προσωπικού δημιουργεί ένα κοινό όραμα για τη βελτίωση και την αναβάθμιση του σχολείου»).

Οι εξαρτημένες μεταβλητές αποτελούνται από ερωτήσεις σχετικά με τους παράγοντες επιρροής της επιτυχίας του έργου του διευθυντή/ διευθύντριας (α) τον χαρακτήρα τους, β) την κατάρτιση σε θέματα γενικής παιδαγωγικής γ) την κατάρτιση σε θέματα διοίκηση δ) το κλίμα του σχολείου ε) τα περιθώρια που έχουν να αναπτύξουν πρωτοβουλίες στ) τις αρμοδιότητες που έχει ζ) τους διαθέσιμους πόρους και η) τα χρόνια προϋπηρεσίας) και την ερώτηση βαθμολόγησης του εργασιακού περιβάλλοντος (*Κατά τη γνώμη σας, είναι το περιβάλλον του σχολείου, στο οποίο υπηρετείτε, ευχάριστο για όλο το προσωπικό και τους μαθητές;*). Τέλος συμπεριλήφθηκαν και κάποιες ανοιχτές ερωτήσεις, κάτι που είναι πολύ σημαντικό, καθώς μπορεί να εμπλουτιστεί η εισερχόμενη πληροφορία και να ενισχυθούν τα συμπεράσματα της εργασίας (μπορεί να συνδράμουν την ερμηνεία των ευρημάτων). Επιπλέον δίνεται η δυνατότητα στους ερωτηθέντες να προσθέσουν κάτι (ενδεχομένως σημαντικό) σε σχέση με τις αντιλήψεις τους για την ηγεσία του διευθυντή, τις δυνάμεις και τις αδυναμίες. Οι ερωτήσεις ήταν οι εξής: «*Τι άλλο έχετε να προτείνετε για τη συμβολή του/της Διευθυντή /διευθύντριας στην καλύτερη δυνατή λειτουργία του σχολείου ; α. Ως προς τον τρόπο άσκησης της εξουσίας; β. Ως προς τον τρόπο λήψης των αποφάσεων; γ. Ως προς τον τρόπο επικοινωνίας με τους μαθητές του σχολείου;*»

3.3 Τεχνικές δειγματοληψίας και στατιστικές τεχνικές

Το δείγμα συμπληρώθηκε από τους 90 εκπαιδευτικούς που ανταποκρίθηκαν θετικά, συνεπώς αποτελεί ένα μη πιθανοτικό δείγμα ευκολίας. Στα θετικά αυτής της τεχνικής δειγματοληψίας συνυπολογίζονται η ταχύτητα, η ευχέρεια, το χαμηλό κόστος, το υψηλό ποσοστό αποκρίσεων και η δυνατότητα ενσωμάτωσης ατόμων που μπορεί να είναι βαθιοί γνώστες των υπό μελέτη φαινομένων (Μπουτσούκη, 2008). Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε ηλεκτρονικά στους συμμετέχοντες.

Αφού συλλέχθηκαν τα πρωτογενή δεδομένα, πραγματοποιήθηκε αρχικά περιγραφική, στατιστική ανάλυση, ώστε να έχει ο αναγνώστης μια συνολική εικόνα σε ό,τι αφορά τις υπό μελέτη μεταβλητές. Στη συνέχεια, εφαρμόστηκε η πολύ μεταβλητή τεχνική

της παραγοντικής ανάλυσης (confirmatory factor analysis) για τον έλεγχο της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας των κλιμάκων μέτρησης των εννοιών.

Έπειτα, πραγματοποιήθηκαν παλινδρομήσεις με τις νέες μεταβλητές που προέκυψαν και αναλύθηκε η σημαντικότητα της σχέσης ανάμεσα στις υπό μελέτη έννοιες,

3.4 Ερευνητικοί στόχοι

Ο ερευνητικός στόχος είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις συμπεριφορές της ηγεσίας, στο πλαίσιο των ελληνικών σχολείων, η μελέτη των αντιληπτών παραγόντων επιρροής της επιτυχίας του έργου του σχολικού ηγέτη και η ανάλυση των διαστάσεων της έννοιας της ηγεσίας που επιδρούν σημαντικά στη διαμόρφωση του σχολικού περιβάλλοντος. Επίσης στόχος είναι ο έλεγχος της ύπαρξης στατιστικά σημαντικών διαφορών, σε ότι αφορά τα γκρουπ που προκύπτουν από τα διαφορετικά επίπεδα των δημογραφικών μεταβλητών.

Κεφάλαιο 4^ο Αποτελέσματα έρευνας

4.1 Δημογραφικά στοιχεία

Τύπος σχολείου	Γυμνάσιο Ημερήσιο	Ημερήσιο Γενικό Λύκειο	Επαγγελματικό Λύκειο
Ποσοστά	43.3%	47.8%	8.9%

Πίνακας1. Ποσοστά επιπέδων δημογραφικών μεταβλητών (τύπος σχολείου)
Συνεπώς το 43.3% των εκπαιδευτικών ανήκουν σε κάποιο Ημερήσιο Γυμνάσιο, το 47.8% σε Ημερήσιο Γενικό Λύκειο και το 8.9% σε Επαγγελματικό Λύκειο.

Τμήματα σχολείου	3-6	7-9	10-12	13 και πάνω
Ποσοστά	10.0%	26.7%	43.3%	20.0%

Πίνακας2. Ποσοστά επιπέδων δημογραφικών μεταβλητών (τμήματα σχολείου)
Συνεπώς το 10% των εκπαιδευτικών ανήκουν σε κάποιο σχολείο με 3-6 τμήματα, το 26.7% σε σχολείο με 7-9 τμήματα, το 43.3% σε σχολείο με 10-12 τμήματα και το 20% σε σχολείο με 13 και άνω, τμήματα.

Φύλο	Άνδρες	Γυναίκες
Ποσοστά	41.1%	58.9%

Πίνακας3. Ποσοστά επιπέδων δημογραφικών μεταβλητών (φύλο ερωτηθέντων)
Το 41.1% των ερωτηθέντων του δείγματος είναι άντρες και το 58.9% γυναίκες.

Μόρφωση	Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ ή ΤΕΙ	Μεταπτυχιακό	Διδακτορικό
Ποσοστά	15.7%	73.0%	11.2%

Πίνακας4. Ποσοστά επιπέδων δημογραφικών μεταβλητών (μόρφωση)
Το 15.7% των συμμετεχόντων έχουν δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ ή ΤΕΙ, το 73% μεταπτυχιακό και το 11.2% διδακτορικό.

Σχέση εργασίας	Μόνιμος	Αναπληρωτής	Ωρομίσθιος
Ποσοστά	88.9%	7.8%	3.3%

Πίνακας 5. Ποσοστά επιπέδων δημογραφικών μεταβλητών (Σχέση εργασίας)
Το 88.9% των συμμετεχόντων είναι μόνιμοι, το 7.8% αναπληρωτές και το 3.3% ωρομίσθιοι.

Προϋπηρεσία	0-10 έτη	11-20 έτη	21+
Ποσοστά	8.9%	27.8%	63.3%

Πίνακας6. Ποσοστά επιπέδων δημογραφικών μεταβλητών (Προϋπηρεσία)
 Το 8.9% των ερωτηθέντων του δείγματος έχουν συνολική προϋπηρεσία 0-10 έτη, το 27.8% 11-20 έτη και το 63.3% πάνω από 21.

Προϋπηρεσία στο σχολείο	1-5 έτη	6-10 έτη	11+
Ποσοστά	38.9%	36.7%	24.4%

Πίνακας7. Ποσοστά επιπέδων δημογραφικών μεταβλητών (Προϋπηρεσία στο σχολείο)
 Το 38.9% των ερωτηθέντων του δείγματος έχουν προϋπηρεσία στο σχολείο 1-5 έτη, το 36.7% 6-10 έτη και το 24.4% πάνω από 11.

4.2 Παρουσίαση μεταβλητών του ερευνητικού εργαλείου

Στους κάτωθι Πίνακες θα ακολουθήσει η προβολή των βαθμολογιών των μεταβλητών του ερευνητικού εργαλείου (αριθμητικός μέσος όρος-τυπική απόκλιση), όπως διαμορφώθηκαν από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος. Η περιγραφική ανάλυση, μπορεί να μην επιτρέπει την εξαγωγή συμπερασμάτων σε ότι αφορά τις σχέσεις ανάμεσα σε ομάδες μεταβλητών, αλλά μπορεί να συμβάλλει στην κατανόηση της έντασης (θετικής ή αρνητικής) ορισμένων αντιλήψεων (σε σχέση με τους ερωτηθέντες), πεποιθήσεων ή στάσεων και στη δημιουργία μιας συνολικής εικόνας/ αίσθησης (συχνά μπορεί να προκύψουν σημαντικά συμπεράσματα από τη μέση βαθμολόγηση ορισμένων κρίσιμων μεταβλητών).

Διδασκαλία/ μάθηση

Μεταβλητή	Μέσος όρος (κλίμακα Likert 1-5/1=καθόλου, 5=πάρα πολύ)	Τυπική απόκλιση
Σε ποιο βαθμό ο Διευθυντής / η Διευθύντριά σας: Συγκαλεί και προεδρεύει στη διεπιστημονική ομάδα του σχολείου για το σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων	3.76	1.053
Σε ποιο βαθμό ο Διευθυντής / η Διευθύντριά σας: Παίρνει πρωτοβουλίες και υποστηρίζει τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών, την έρευνα και τη συζήτηση με	<u>3.99</u>	1.033

στόχο την αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση

Σε ποιο βαθμό ο Διευθυντής / η Διευθύντριά σας: Έχει χαμηλές προσδοκίες και στόχους για όλη τη σχολική κοινότητα	1.96	1.198
--	------	-------

Σε ποιο βαθμό ο Διευθυντής / η Διευθύντριά σας: Προτείνει αποτελεσματικούς τρόπους αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου παρέχοντας σημαντική βοήθεια σε όλους	3.76	1.074
--	------	-------

Πίνακας 8. Μέσος όρος τυπική απόκλιση μεταβλητών ερευνητικού εργαλείου (Διδασκαλία/ μάθηση της έννοιας της Ηγεσίας)

Οι βαθμολογίες είναι αρκετά υψηλές (προσεγγίζουν το 4=πολύ) και η μεταβλητή με τη μεγαλύτερη βαθμολόγηση είναι η «Παίρνει πρωτοβουλίες και υποστηρίζει τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών, την έρευνα και τη συζήτηση με στόχο την αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση». Παρακάτω παρατίθενται οι συχνότητες των απαντήσεων, σε σχέση με τα επίπεδα συμφωνίας των ερωτηθέντων με την κάθε ερώτηση του ερευνητικού εργαλείου.

Μεταβλητή	Καθόλου=1	Λίγο=2	Μέτρια=3	Πολύ=4	πάρα πολύ=5
Σε ποιο βαθμό ο Διευθυντής / η Διευθύντριά σας: Συγκαλεί και προεδρεύει στη διεπιστημονική ομάδα του σχολείου για το σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων	3.3%	10.0%	20.0%	41.1%	25.6%
Σε ποιο βαθμό ο Διευθυντής / η Διευθύντριά σας: Παίρνει πρωτοβουλίες και υποστηρίζει τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών, την έρευνα και τη συζήτηση με στόχο την αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση	1.1%	11.1%	13.3%	36.7%	37.8%

Σε ποιο βαθμό ο Διευθυντής / η Διευθύντρια σας: Έχει χαμηλές προσδοκίες και στόχους για όλη τη σχολική κοινότητα	54.4%	12.2%	18.9%	12.2%	2.2%
Σε ποιο βαθμό ο Διευθυντής / η Διευθύντρια σας: Προτείνει αποτελεσματικούς τρόπους αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου παρέχοντας σημαντική βοήθεια σε όλους	3.3%	8.9%	25.6%	33.3%	28.9%

Πίνακας9. Συχνότητες των απαντήσεων, σε σχέση με τα επίπεδα συμφωνίας των ερωτηθέντων με την κάθε ερώτηση του ερευνητικού εργαλείου

Επομένως το 41.1% και το 25.6% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών, συμφωνεί πολύ και πάρα πολύ αντίστοιχα, ότι ο διευθυντής/ διευθύντρια *συγκαλεί και προεδρεύει στη διεπιστημονική ομάδα του σχολείου για το σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων.* Το 36.7% και 37.8% αντίστοιχα (πολύ και πάρα πολύ) συμφωνεί ότι ο διευθυντής/ διευθύντρια *παίρνει πρωτοβουλίες και υποστηρίζει τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών, την έρευνα και τη συζήτηση με στόχο την αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση.* Για τη μεταβλητή, *έχει χαμηλές προσδοκίες και στόχους για όλη τη σχολική κοινότητα* τα αντίστοιχα ποσοστά (αρνητική φορά της μεταβλητής) είναι 12.2% και 2.2% και για τη μεταβλητή *προτείνει αποτελεσματικούς τρόπους αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου παρέχοντας σημαντική βοήθεια σε όλους,* συμφωνεί (πολύ και πάρα πολύ) το 33.3% και 28.9% των εκπαιδευτικών του δείγματος.

Συνεργασία και επαγγελματική ανάπτυξη

Μεταβλητή	Μέσος όρος (κλίμακα Likert 1-5/1=καθόλου, 5=πάρα πολύ)	Τυπική απόκλιση
Σε ποιο βαθμό ο Διευθυντής / η Διευθύντρια σας: Συμβουλεύει και υποστηρίζει τους συναδέλφους σχετικά με την επαγγελματική τους εξέλιξη και προωθεί την ενδοσχολική επιμόρφωση σύμφωνα με τις ανάγκες του προσωπικού οργανώνοντας επιμορφωτικά σεμινάρια	3.67	1.112
Σε ποιο βαθμό ο Διευθυντής / η Διευθύντρια σας: Φέρεται	<u>4.28</u>	.924

στο προσωπικό δίκαια, ισότιμα με αξιοπρέπεια και σεβασμό, δείχνοντας κατανόηση στα προσωπικά και οικογενειακά προβλήματα κάθε εργαζόμενου ξεχωριστά

Σε ποιο βαθμό ο Διευθυντής / η Διευθύντριά σας: Επιζητά την ενεργό συμμετοχή του προσωπικού στη διαδικασία λήψης αποφάσεων για θέματα σχολικής ζωής	4.01	.935
---	------	------

Σε ποιο βαθμό ο Διευθυντής / η Διευθύντριά σας: Ενημερώνει τους συναδέλφους και παρέχει το σχετικό πληροφοριακό υλικό για την προώθηση εκπαιδευτικών θεμάτων	4.17	.963
--	------	------

Πίνακας 10. Μέσος όρος τυπική απόκλιση μεταβλητών ερευνητικού εργαλείου (Συνεργασία και επαγγελματική ανάπτυξη της έννοιας της Ηγεσίας)

Οι βαθμολογίες είναι αρκετά υψηλές (πάνω από το 4=πολύ) και η μεταβλητή με τη μεγαλύτερη βαθμολόγηση είναι η «*Φέρεται στο προσωπικό δίκαια, ισότιμα με αξιοπρέπεια και σεβασμό, δείχνοντας κατανόηση στα προσωπικά και οικογενειακά προβλήματα κάθε εργαζόμενου ξεχωριστά*». Η μεταβλητή αυτή είναι πολύ σημαντική, καθώς αποτελεί τη βάση ανάπτυξης υγιών και ισχυρών, διαπροσωπικών σχέσεων και μπορεί να επιδράσει σημαντικά στο εργασιακό κλίμα.

Μεταβλητή	Καθόλου=1	Λίγο=2	Μέτρια=3	Πολύ=4	πάρα πολύ=5
Σε ποιο βαθμό ο Διευθυντής / η Διευθύντριά σας: Συμβουλεύει και υποστηρίζει τους συναδέλφους σχετικά με την επαγγελματική τους εξέλιξη και προωθεί την ενδοσχολική επιμόρφωση σύμφωνα με τις ανάγκες του προσωπικού οργανώνοντας επιμορφωτικά σεμινάρια	5.6%	8.9%	23.3%	37.8%	24.4%

Σε ποιο βαθμό ο Διευθυντής / η Διευθύντρια φέρεται στο προσωπικό δίκαια, ισότιμα με αξιοπρέπεια και σεβασμό, δείχνοντας κατανόηση στα προσωπικά και οικογενειακά προβλήματα κάθε εργαζόμενου ξεχωριστά	2.2%	-	18.9%	25.6%	53.3%
Σε ποιο βαθμό ο Διευθυντής / η Διευθύντρια Επιζητά την ενεργό συμμετοχή του προσωπικού στη διαδικασία λήψης αποφάσεων για θέματα σχολικής ζωής	2.2%	3.4%	19.1%	41.6%	33.7%
Σε ποιο βαθμό ο Διευθυντής / η Διευθύντρια Ενημερώνει τους συναδέλφους και παρέχει το σχετικό πληροφοριακό υλικό για την προώθηση εκπαιδευτικών θεμάτων	2.2%	3.3%	15.6%	33.3%	45.6%

Πίνακας 11. Συχνότητες των απαντήσεων, σε σχέση με τα επίπεδα συμφωνίας των ερωτηθέντων με την κάθε ερώτηση του ερευνητικού εργαλείου

Συνεπώς το 37.8% και το 24.4% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών, συμφωνεί πολύ και πάρα πολύ αντίστοιχα, ότι ο διευθυντής/ διευθύντρια *συμβουλεύει και υποστηρίζει τους συναδέλφους σχετικά με την επαγγελματική τους εξέλιξη και προωθεί την ενδοσχολική επιμόρφωση σύμφωνα με τις ανάγκες του προσωπικού (οργανώνοντας επιμορφωτικά σεμινάρια)*. Το 25.6% και 53.3% αντίστοιχα (πολύ και πάρα πολύ) συμφωνεί ότι ο διευθυντής/ διευθύντρια *φέρεται στο προσωπικό δίκαια, ισότιμα με αξιοπρέπεια και σεβασμό, δείχνοντας κατανόηση στα προσωπικά και οικογενειακά προβλήματα κάθε εργαζόμενου ξεχωριστά*.

Για τη μεταβλητή, *επιζητά την ενεργό συμμετοχή του προσωπικού στη διαδικασία λήψης αποφάσεων για θέματα σχολικής ζωής* τα αντίστοιχα ποσοστά είναι 41.6% και 33.7% και για τη μεταβλητή, *ενημερώνει τους συναδέλφους και παρέχει το σχετικό πληροφοριακό υλικό για την προώθηση εκπαιδευτικών θεμάτων* συμφωνεί (πολύ και

πάρα πολύ) το 33.3% και το 45.6% των εκπαιδευτικών του δείγματος. Τα ποσοστά συμφωνίας (πολύ και πάρα πολύ) είναι ιδιαίτερα υψηλά, σε σημαντικές μεταβλητές που σχετίζονται με την αντιληπτή δικαιοσύνη, την εξατομικευμένη προσέγγιση (να λαμβάνει υπόψη τις ατομικές ανάγκες), την αντιληπτή συμμετοχή και την ανάπτυξη, κάτι πολύ θετικό. Οι έννοιες αυτές συνδέονται με εξαιρετικά σημαντικές έννοιες όπως η ικανοποίηση, η παρακίνηση, η ανάμιξη κ.ά. (που με τη σειρά τους μπορούν αν επιδράσουν θετικά και σημαντικά στην εργασιακή απόδοση).

Διαχείριση σχολείου

Μεταβλητή	Μέσος όρος (κλίμακα Likert 1-5/1=καθόλου, 5=πάρα πολύ)	Τυπική απόκλιση
Σε ποιο βαθμό ο Διευθυντής / η Διευθύντριά σας: Γνωρίζει τη νομοθεσία και φροντίζει για την εφαρμογή της, παράλληλα επικοινωνεί τακτικά και συνεργάζεται με τις προϊστάμενες αρχές για θέματα λειτουργίας του σχολείου	<u>4.27</u>	.969
Σε ποιο βαθμό ο Διευθυντής / η Διευθύντριά σας: Ετοιμάζει τον προϋπολογισμό βασισμένος πάνω σε αποδεδειγμένες ανάγκες και τηρεί τα κατάλληλα βιβλία και αποδείξεις	<u>4.22</u>	.731
Σε ποιο βαθμό ο Διευθυντής / η Διευθύντριά σας: Εκχωρεί αρμοδιότητες στους συναδέλφους αξιοποιώντας τις προσωπικές τους δυνατότητες και επιθυμίες	4.06	.928
Σε ποιο βαθμό ο Διευθυντής / η Διευθύντριά σας: Προβαίνει στις απαραίτητες ενέργειες για την κάλυψη των λειτουργικών αναγκών του σχολείου σε προσωπικό	4.20	.706
Σε ποιο βαθμό ο Διευθυντής / η Διευθύντριά σας: Επιβλέπει και συντονίζει το έργο του προσωπικού με βάση το Αναλυτικό και Ωρολόγιο πρόγραμμα	4.08	.782
Σε ποιο βαθμό ο Διευθυντής / η Διευθύντριά σας: Συγκαλεί τακτικά σχολικά συμβούλια/	3.88	.762

συνεδριάσεις συλλόγου
διδασκόντων για
παιδαγωγικά και διοικητικά
θέματα

Σε ποιο βαθμό ο Διευθυντής / η Διευθύντριά σας: Φροντίζει για την επάρκεια και τη βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου καθώς και για την τήρηση των κανόνων ασφαλείας και υγιεινής στο σχολικό περιβάλλον	4.32	.762
---	------	------

Σε ποιο βαθμό ο Διευθυντής / η Διευθύντριά σας: Γενικά, επιλύει προβλήματα που ανακύπτουν στο σχολικό περιβάλλον και διαχειρίζεται τις συγκρούσεις αποτελεσματικά	4.14	1.023
---	------	-------

Πίνακας 13. Μέσος όρος τυπική απόκλιση μεταβλητών ερευνητικού εργαλείου (Διαχείριση σχολείου της έννοιας της Ηγεσίας)

Οι βαθμολογίες είναι αρκετά υψηλές (πάνω από το 4=πολύ) και οι μεταβλητές με τις μεγαλύτερες βαθμολογήσεις είναι οι «Γνωρίζει τη νομοθεσία και φροντίζει για την εφαρμογή της, παράλληλα επικοινωνεί τακτικά και συνεργάζεται με τις προϊστάμενες αρχές για θέματα λειτουργίας του σχολείου», «Φροντίζει για την επάρκεια και τη βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου καθώς και για την τήρηση των κανόνων ασφαλείας και υγιεινής στο σχολικό περιβάλλον» και «Ετοιμάζει τον προϋπολογισμό βασισμένος πάνω σε αποδεδειγμένες ανάγκες και τηρεί τα κατάλληλα βιβλία και αποδείξεις».

Μεταβλητή	Καθόλου=1	Λίγο=2	Μέτρια=3	Πολύ=4	πάρα πολύ=5
Σε ποιο βαθμό ο Διευθυντής / η Διευθύντριά σας: Γνωρίζει τη νομοθεσία και φροντίζει για την εφαρμογή της, παράλληλα επικοινωνεί τακτικά και συνεργάζεται με τις προϊστάμενες αρχές για θέματα λειτουργίας του σχολείου	1.1%	6.7%	10.0%	28.9%	53.3%

Σε ποιο βαθμό ο Διευθυντής / η Διευθύντρια σας: Ετοιμάζει τον προϋπολογισμό βασισμένος πάνω σε αποδεδειγμένες ανάγκες και τηρεί τα κατάλληλα βιβλία και αποδείξεις	1.1%	-	11.1%	51.1%	36.7%
Σε ποιο βαθμό ο Διευθυντής / η Διευθύντρια σας: Εκχωρεί αρμοδιότητες στους συναδέλφους αξιοποιώντας τις προσωπικές τους δυνατότητες και επιθυμίες	1.1%	3.3%	<u>23.3%</u>	33.3%	38.9%
Σε ποιο βαθμό ο Διευθυντής / η Διευθύντρια σας: Προβαίνει στις απαραίτητες ενέργειες για την κάλυψη των λειτουργικών αναγκών του σχολείου σε προσωπικό	-	1.1%	13.3%	50.0%	35.6%
Σε ποιο βαθμό ο Διευθυντής / η Διευθύντρια σας: Επιβλέπει και συντονίζει το έργο του προσωπικού με βάση το Αναλυτικό και Ωρολόγιο πρόγραμμα	1.1%	-	20.0%	47.8%	31.1%
Σε ποιο βαθμό ο Διευθυντής / η Διευθύντρια σας: Συγκαλεί τακτικά σχολικά συμβούλια/ συνεδριάσεις συλλόγου διδασκόντων για παιδαγωγικά και διοικητικά θέματα	-	3.3%	<u>25.6%</u>	51.1%	20.0%
Σε ποιο βαθμό ο Διευθυντής / η Διευθύντρια σας: Φροντίζει για την επάρκεια και τη βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής του	-	1.1%	14.4%	35.6%	48.9%

σχολείου καθώς και για την τήρηση των κανόνων ασφαλείας και υγιεινής στο σχολικό περιβάλλον

Σε ποιο βαθμό ο Διευθυντής / η Διευθύντρια σας; Γενικά, επιλύει προβλήματα που ανακύπτουν στο σχολικό περιβάλλον και διαχειρίζεται τις συγκρούσεις αποτελεσματικά	1.1%	6.7%	18.9%	23.3%	50.0%
---	------	------	-------	-------	-------

Πίνακας 14. Συχνότητες των απαντήσεων, σε σχέση με τα επίπεδα συμφωνίας των ερωτηθέντων με την κάθε ερώτηση του ερευνητικού εργαλείου

Συνεπώς το 28.9% και το 53.3% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών, συμφωνεί πολύ και πάρα πολύ αντίστοιχα, ότι ο διευθυντής/ διευθύντρια γνωρίζει τη νομοθεσία και φροντίζει για την εφαρμογή της, ενώ παράλληλα επικοινωνεί τακτικά και συνεργάζεται με τις προϊστάμενες αρχές για θέματα λειτουργίας του σχολείου. Το 51.1% και το 36.7% αντίστοιχα (πολύ και πάρα πολύ) συμφωνεί ότι ο διευθυντής/ διευθύντρια ετοιμάζει τον προϋπολογισμό βασισμένος πάνω σε αποδεδειγμένες ανάγκες και τηρεί τα κατάλληλα βιβλία και αποδείξεις, το 33.3% και το 38.9% συμφωνεί ότι εκχωρεί αρμοδιότητες στους συναδέλφους, το 50.0% και το 35.6% συμφωνεί ότι προβαίνει στις απαραίτητες ενέργειες για την κάλυψη των λειτουργικών αναγκών του σχολείου σε προσωπικό, το 47.8% και το 31.1% ότι επιβλέπει και συντονίζει το έργο του προσωπικού με βάση το αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα, το 51.1% και το 20.0% ότι συγκαλεί τακτικά σχολικά συμβούλια/ συνεδριάσεις συλλόγου διδασκόντων για παιδαγωγικά και διοικητικά θέματα και το 35.6% και 48.9%, ότι φροντίζει για την επάρκεια και τη βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου καθώς και για την τήρηση των κανόνων ασφαλείας και υγιεινής στο σχολικό περιβάλλον. Τέλος, για τη μεταβλητή, επιλύει προβλήματα που ανακύπτουν στο σχολικό περιβάλλον και διαχειρίζεται τις συγκρούσεις αποτελεσματικά, τα αντίστοιχα ποσοστά είναι 23.3% και 50.0%. Τα υψηλότερα μέτρια ποσοστά (το κάνει μέτρια) συγκέντρωσαν οι μεταβλητές συγκαλεί τακτικά σχολικά συμβούλια/ συνεδριάσεις συλλόγου διδασκόντων και η εκχωρεί αρμοδιότητες στους συναδέλφους.

Επικοινωνία με το εξωτερικό περιβάλλον

Μεταβλητή	Μέσος όρος (κλίμακα Likert 1-5/1=καθόλου, 5=πάρα πολύ)	Τυπική απόκλιση
Σε ποιο βαθμό ο Διευθυντής / η Διευθύντριά σας: Συνεργάζεται με συλλόγους και οργανώσεις για την ευημερία των μαθητών και των οικογενειών τους, και της προσωπικής ανάπτυξης των μαθητών	3.88	.832
Σε ποιο βαθμό ο Διευθυντής / η Διευθύντριά σας: Συναντάται συχνά με γονείς σε προσωπικό και συλλογικό επίπεδο (επίσημα και ανεπίσημα)	3.84	.886
Σε ποιο βαθμό ο Διευθυντής / η Διευθύντριά σας: Εξασφαλίζει τη συνεργασία της σχολικής επιτροπής και των αρχών της τοπικής αυτοδιοίκησης για τη βελτίωση του σχολείου	<u>4.03</u>	.726
Σε ποιο βαθμό ο Διευθυντής / η Διευθύντριά σας: Φροντίζει, ώστε οι μαθησιακές εμπειρίες των μαθητών να είναι συνδεδεμένες με την κοινότητα	<u>3.97</u>	.965
Σε ποιο βαθμό ο Διευθυντής / η Διευθύντριά σας: Οργανώνει εκδηλώσεις (συζητήσεις-ημερίδες), ώστε να αντιμετωπίσουν οι γονείς προβλήματα παιδαγωγικής και ψυχολογικής φύσης	3.34	1.072

Πίνακας 15. Μέσος όρος τυπική απόκλιση μεταβλητών ερευνητικού εργαλείου (Επικοινωνία με το εξωτερικό περιβάλλον της έννοιας της Ηγεσίας)

Οι βαθμολογίες είναι σχετικά υψηλές (κοντά στο 4=πολύ) και οι μεταβλητές με τις μεγαλύτερες βαθμολογήσεις είναι οι «*Εξασφαλίζει τη συνεργασία της σχολικής επιτροπής και των αρχών της τοπικής αυτοδιοίκησης για τη βελτίωση του σχολείου*» και «*Φροντίζει, ώστε οι μαθησιακές εμπειρίες των μαθητών να είναι συνδεδεμένες με την κοινότητα*». Η δεκτικότητα ενός σχολείου και η υγιής επικοινωνία με το εξωτερικό περιβάλλον θεωρούνται εξαιρετικά σημαντικά στοιχεία, στο πλαίσιο των σύγχρονων

οργανισμών γνώσης, προκειμένου να αναπτυχθούν σχέσεις, συνέργειες, συνεργασίες κ.ά. (το εξωτερικό περιβάλλον είναι πολύ σημαντική πηγή γνώσης και ευκαιριών ανάπτυξης).

Μεταβλητή	Καθόλου=1	Λίγο=2	Μέτρια=3	Πολύ=4	πάρα πολύ=5
Σε ποιο βαθμό ο Διευθυντής / η Διευθύντρια σας: Συνεργάζεται με συλλόγους και οργανώσεις για την ευημερία των μαθητών και των οικογενειών τους, και της προσωπικής ανάπτυξης των μαθητών	1.1%	5.6%	17.8%	55.6%	20.0%
Σε ποιο βαθμό ο Διευθυντής / η Διευθύντρια σας: Συναντάται συχνά με γονείς σε προσωπικό και συλλογικό επίπεδο (επίσημα και ανεπίσημα)	1.1%	5.6%	24.4%	45.6%	23.3%
Σε ποιο βαθμό ο Διευθυντής / η Διευθύντρια σας: Εξασφαλίζει τη συνεργασία της σχολικής επιτροπής και των αρχών της τοπικής αυτοδιοίκησης για τη βελτίωση του σχολείου	-	-	24.4%	47.8%	27.8%
Σε ποιο βαθμό ο Διευθυντής / η Διευθύντρια σας: Φροντίζει, ώστε οι μαθησιακές εμπειρίες των μαθητών να είναι συνδεδεμένες με την κοινότητα	1.1%	6.7%	21.1%	36.7%	34.4%

Σε ποιο βαθμό ο Διευθυντής / η Διευθύντρια σας: Οργανώνει εκδηλώσεις (συζητήσεις-ημερίδες), ώστε να αντιμετωπίσουν οι γονείς προβλήματα παιδαγωγικής και ψυχολογικής φύσης	5.6%	15.6%	31.1%	34.4%	13.3%
--	------	-------	-------	-------	-------

Πίνακας 16. Συχνότητες των απαντήσεων, σε σχέση με τα επίπεδα συμφωνίας των ερωτηθέντων με την κάθε ερώτηση του ερευνητικού εργαλείου

Επομένως το 55.6% και 20.0% των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, συμφωνεί πολύ και πάρα πολύ αντίστοιχα, ότι ο διευθυντής/ διευθύντρια συνεργάζεται με συλλόγους και οργανώσεις για την ενημερία των μαθητών και των οικογενειών τους, και της προσωπικής ανάπτυξης των μαθητών. Το 45.6% και το 23.3% αντίστοιχα συμφωνεί ότι ο διευθυντής/ διευθύντρια συναντάται συχνά με γονείς σε προσωπικό και συλλογικό επίπεδο (επίσημα και ανεπίσημα), το 47.8% και το 27.8% συμφωνεί ότι εξασφαλίζει τη συνεργασία της σχολικής επιτροπής και των αρχών της τοπικής αυτοδιοίκησης για τη βελτίωση του σχολείου, το 36.7% και το 34.4% ότι φροντίζει, ώστε οι μαθησιακές εμπειρίες των μαθητών να είναι συνδεδεμένες με την κοινότητα, και το 34.4% και 13.3% ότι οργανώνει εκδηλώσεις (συζητήσεις-ημερίδες), ώστε να αντιμετωπίσουν οι γονείς προβλήματα παιδαγωγικής και ψυχολογικής φύσης.

Όραμα και καινοτομίες

Μεταβλητή	Μέσος όρος (κλίμακα Likert 1-5/1=καθόλου, 5=πάρα πολύ)	Τυπική απόκλιση
Σε ποιο βαθμό ο Διευθυντής / η Διευθύντρια σας: Με τη συνεργασία του προσωπικού δημιουργεί ένα όραμα για τη βελτίωση και την αναβάθμιση του σχολείου	3.90	1.092
Σε ποιο βαθμό ο Διευθυντής / η Διευθύντρια σας: Κατά τον προγραμματισμό, προσπαθεί οι στόχοι του οράματος για το σχολείο να είναι σαφείς, κατανοητοί και αποδεκτοί από όλους	3.99	1.044
Σε ποιο βαθμό ο Διευθυντής / η Διευθύντρια σας: Αποτελεί πρότυπο για την υλοποίηση του οράματος του σχολείου	<u>4.03</u>	1.075

με την καθημερινή εργασία και την πρακτική του		
Σε ποιο βαθμό ο Διευθυντής / η Διευθύντριά σας: Διευθύνει τη μονάδα με δημιουργικό και καινοτόμο πνεύμα, προωθώντας θετικές αλλαγές και καινοτόμες πρωτοβουλίες	3.98	1.138
Σε ποιο βαθμό ο Διευθυντής / η Διευθύντριά σας: Στο τέλος της σχολικής χρονιάς κάνει τη συνολική αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου	<u>4.10</u>	.995
Σε ποιο βαθμό ο Διευθυντής / η Διευθύντριά σας: Γνωρίζει τις σύγχρονες τάσεις στην εκπαίδευση σε εθνικό, ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο, προωθώντας τη συμμετοχή του σχολείου σε ευρωπαϊκά ή άλλα προγράμματα με σκοπό την αναβάθμισή του	3.74	1.137

Πίνακας 17. Μέσος όρος τυπική απόκλιση μεταβλητών ερευνητικού εργαλείου (Όραμα και καινοτομίες της έννοιας της Ηγεσίας)

Οι βαθμολογίες είναι σχετικά υψηλές (κοντά στο 4=πολύ) και οι μεταβλητές με τις μεγαλύτερες βαθμολογήσεις είναι οι «Αποτελεί πρότυπο για την υλοποίηση του οράματος του σχολείου με την καθημερινή εργασία και την πρακτική του» και «Στο τέλος της σχολικής χρονιάς κάνει τη συνολική αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου».

Μεταβλητή	Καθόλου=1	Λίγο=2	Μέτρια=3	Πολύ=4	πάρα πολύ=5
Σε ποιο βαθμό ο Διευθυντής / η Διευθύντριά σας: Με τη συνεργασία του προσωπικού δημιουργεί ένα όραμα για τη βελτίωση και την αναβάθμιση του σχολείου	3.3%	7.8%	21.1%	31.1%	36.7%
Σε ποιο βαθμό ο Διευθυντής / η Διευθύντριά σας: Κατά τον προγραμματισμό, προσπαθεί οι στόχοι του οράματος για το σχολείο να είναι σαφείς, κατανοητοί και αποδεκτοί από όλους	1.1%	11.1%	14.4%	34.4%	38.9%

Σε ποιο βαθμό ο Διευθυντής / η Διευθύντρια σας: Αποτελεί πρότυπο για την υλοποίηση του οράματος του σχολείου με την καθημερινή εργασία και την πρακτική του	2.2%	8.9%	15.6%	30.0%	43.3%
Σε ποιο βαθμό ο Διευθυντής / η Διευθύντρια σας: Διευθύνει τη μονάδα με δημιουργικό και καινοτόμο πνεύμα, προωθώντας θετικές αλλαγές και καινοτόμες πρωτοβουλίες	2.2%	10.1%	21.3%	20.2%	46.1%
Σε ποιο βαθμό ο Διευθυντής / η Διευθύντρια σας: Στο τέλος της σχολικής χρονιάς κάνει τη συνολική αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου	1.1%	6.7%	17.8%	30.0%	44.4%
Σε ποιο βαθμό ο Διευθυντής / η Διευθύντρια σας: Γνωρίζει τις σύγχρονες τάσεις στην εκπαίδευση σε εθνικό, ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο, προωθώντας τη συμμετοχή του σχολείου σε ευρωπαϊκά ή άλλα προγράμματα με σκοπό την αναβάθμισή του	1.1%	17.8%	20.0%	27.8%	33.3%

Πίνακας 18. Συχνότητες των απαντήσεων, σε σχέση με τα επίπεδα συμφωνίας των ερωτηθέντων με την κάθε ερώτηση του ερευνητικού εργαλείου

Επομένως το 31.1% και 36.7% των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, συμφωνεί πολύ και πάρα πολύ αντίστοιχα, ότι ο διευθυντής/ διευθύντρια, με τη συνεργασία του προσωπικού δημιουργεί ένα όραμα για τη βελτίωση και την αναβάθμιση του σχολείου. Το 34.4% και το 38.9% αντίστοιχα συμφωνεί ότι ο διευθυντής/ διευθύντρια κατά τον προγραμματισμό, προσπαθεί οι στόχοι του οράματος για το σχολείο να είναι σαφείς, κατανοητοί και αποδεκτοί από όλους, το 30.0% και 43.3% συμφωνεί ότι αποτελεί πρότυπο για την υλοποίηση του οράματος του σχολείου με την καθημερινή εργασία και

την πρακτική του, το 20.2% και 46.1% διευθύνει τη μονάδα με δημιουργικό και καινοτόμο πνεύμα, προωθώντας θετικές αλλαγές και καινοτόμες πρωτοβουλίες ,το 30.0% και 44.4% ότι στο τέλος της σχολικής χρονιάς κάνει τη συνολική αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου και το 27.8% και 33.3% ότι γνωρίζει τις σύγχρονες τάσεις στην εκπαίδευση σε εθνικό, ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο, προωθώντας τη συμμετοχή του σχολείου σε ευρωπαϊκά ή άλλα προγράμματα με σκοπό την αναβάθμισή του.

Εξαρτημένες μεταβλητές

Έργο και επιτυχία

Μεταβλητή	Μέσος όρος (κλίμακα Likert 1-5/1=καθόλου, 5=πέρα πολύ)	Τυπική απόκλιση
Γενικά, κατά πόσο εξαρτάται η επιτυχία των διευθυντών/διευθυντριών στο έργο τους από: το χαρακτήρα τους	<u>4.69</u>	.533
Γενικά, κατά πόσο εξαρτάται η επιτυχία των διευθυντών/διευθυντριών στο έργο τους από: την κατάρτιση σε θέματα γενικής παιδαγωγικής	<u>4.59</u>	.579
Γενικά, κατά πόσο εξαρτάται η επιτυχία των διευθυντών/διευθυντριών στο έργο τους από: την κατάρτιση σε θέματα διοίκησης	<u>4.67</u>	.561
Γενικά, κατά πόσο εξαρτάται η επιτυχία των διευθυντών/διευθυντριών στο έργο τους από: το κλίμα του σχολείου	<u>4.67</u>	.541
Γενικά, κατά πόσο εξαρτάται η επιτυχία των διευθυντών/διευθυντριών στο έργο τους από: τα περιθώρια που έχουν να αναπτύξουν πρωτοβουλίες	4.08	.691
Γενικά, κατά πόσο εξαρτάται η επιτυχία των διευθυντών/διευθυντριών στο έργο τους από: τις αρμοδιότητες που έχουν	3.94	.740
Γενικά, κατά πόσο εξαρτάται η επιτυχία των διευθυντών/διευθυντριών στο έργο τους από: τους διαθέσιμους πόρους	3.91	.874
Γενικά, κατά πόσο εξαρτάται η επιτυχία των διευθυντών/διευθυντριών στο έργο τους	3.42	.848

από: τα χρόνια υπηρεσίας

Πίνακας 19. Μέσος όρος τυπική απόκλιση μεταβλητών ερευνητικού εργαλείου (Έργο και επιτυχία)
Οι παραπάνω μεταβλητές παρουσιάζουν έντονο ενδιαφέρον, καθώς βαθμολογούνται οι παράγοντες επιρροής της επιτυχίας του συνολικού έργου ενός σχολικού διευθυντή. Οι πιο σημαντικοί παράγοντες σύμφωνα με τους συμμετέχοντες είναι ο χαρακτήρας των διευθυντών/ διευθυντριών, η κατάρτισή τους σε θέματα γενικής παιδαγωγικής, η κατάρτιση σε θέματα διοίκησης και το κλίμα του σχολείου.

Μεταβλητή	Καθόλου=1	Λίγο=2	Μέτρια=3	Πολύ=4	πάρα πολύ=5
Γενικά, κατά πόσο εξαρτάται η επιτυχία των διευθυντών/ διευθυντριών στο έργο τους από: το χαρακτήρα τους	-	-	3.3%	24.4%	72.2%
Γενικά, κατά πόσο εξαρτάται η επιτυχία των διευθυντών/ διευθυντριών στο έργο τους από: την κατάρτιση σε θέματα γενικής παιδαγωγικής	-	-	4.4%	32.2%	63.3%
Γενικά, κατά πόσο εξαρτάται η επιτυχία των διευθυντών/ διευθυντριών στο έργο τους από: την κατάρτιση σε θέματα διοίκησης	-	-	4.4%	24.4%	71.1%
Γενικά, κατά πόσο εξαρτάται η επιτυχία των διευθυντών/ διευθυντριών στο έργο τους από: το κλίμα του σχολείου	-	-	3.4%	26.1%	70.5%
Γενικά, κατά πόσο εξαρτάται η επιτυχία των διευθυντών/ διευθυντριών στο έργο τους από: τα περιθώρια που έχουν να αναπτύξουν πρωτοβουλίες	-	1.1%	16.7%	55.6%	26.7%

Γενικά, κατά πόσο εξαρτάται η επιτυχία των διευθυντών/διευθυντριών στο έργο τους από: τις αρμοδιότητες που έχουν	-	1.1%	26.7%	48.9%	23.3%
Γενικά, κατά πόσο εξαρτάται η επιτυχία των διευθυντών/διευθυντριών στο έργο τους από: τους διαθέσιμους πόρους	-	1.1%	39.3%	27.0%	32.6%
Γενικά, κατά πόσο εξαρτάται η επιτυχία των διευθυντών/διευθυντριών στο έργο τους από: τα χρόνια υπηρεσίας	2.2%	6.7%	47.8%	33.3%	10.0%

Πίνακας20. Συχνότητες των απαντήσεων, σε σχέση με τα επίπεδα συμφωνίας των ερωτηθέντων με την κάθε ερώτηση του ερευνητικού εργαλείου

Το 24.4% και το 72.2% θεωρούν (συμφωνούν πολύ και πάρα πολύ) ότι η επιτυχία των διευθυντών στο έργο τους εξαρτάται από το χαρακτήρα τους, το 32.2% και 63.3% από την κατάρτιση σε θέματα γενικής παιδαγωγικής, το 24.4% και 71.1% από την κατάρτιση σε θέματα διοίκησης, το 26.1% και 70.5% από το κλίμα του σχολείου, το 55.6% και 26.7% από τα περιθώρια που έχουν να αναπτύξουν πρωτοβουλίες, το 48.9% και 23.3% από τις αρμοδιότητες που έχουν, το 27.0% και 32.6% από τους διαθέσιμους πόρους και το 33.3% και 10.0% από τα χρόνια υπηρεσίας.

Χαρακτηρισμός του στυλ ηγεσίας του διευθυντή

Μεταβλητή	Ναι	Όχι
Διοικητικός/Συντονιστικός	11.1%	88.9%
Γραφειοκρατικός	16.7%	83.3%
Παιδαγωγικός/Διδακτικός/ Διαχειριστικό (ανθρώπινων και υλικών πόρων	<u>70%</u>	30%
Ηγετικός	10%	90%

Πίνακας21. Συχνότητες των απαντήσεων, σε σχέση με τα επίπεδα συμφωνίας των ερωτηθέντων με την κάθε ερώτηση του ερευνητικού εργαλείου

Επομένως η πλειονότητα των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών θεωρεί ότι ο σχολικός διευθυντής είναι κατά βάση Παιδαγωγικός/Διδακτικός/ Διαχειριστικός.

Σχολικό περιβάλλον

Μεταβλητή	Μέσος όρος (κλίμακα Likert 1-4/1=Δεν Ισχύει, 5=Ισχύει πάρα πολύ)	Τυπική απόκλιση
Κατά τη γνώμη σας, είναι το περιβάλλον του σχολείου, στο οποίο υπηρετείτε, ευχάριστο για όλο το προσωπικό και τους μαθητές;	3.28	.874

Πίνακας22. Μέσος όρος τυπική απόκλιση μεταβλητών ερευνητικού εργαλείου (Σχολικό περιβάλλον)

Μεταβλητή	Καθόλου=1	Λίγο=2	Μέτρια=3	Πολύ=4	πάρα πολύ=5
Κατά τη γνώμη σας, είναι το περιβάλλον του σχολείου, στο οποίο υπηρετείτε, ευχάριστο για όλο το προσωπικό και τους μαθητές;	2.2%	21.1%	23.3%	53.3%	-

Πίνακας23. Συχνότητες των απαντήσεων, σε σχέση με τα επίπεδα συμφωνίας των ερωτηθέντων με την κάθε ερώτηση του ερευνητικού εργαλείου

4.3 Παραγοντική ανάλυση (confirmatory factor analysis)

Διδασκαλία/ μάθηση

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	2.510	62.761	62.761	2.510	62.761	62.761

Πίνακας 24. Ποσοστό της μεταβλητότητας εντός κλίμακας που επεξηγείται από την ύπαρξη του κοινού παράγοντα

Όπως παρατηρείται από τον παραπάνω Πίνακα, το 62.8% της συνολικής μεταβλητότητας εντός της κλίμακας επεξηγείται από την ύπαρξη του κοινού παράγοντα. Στον παρακάτω Πίνακα παρατίθενται οι φορτίσεις των μεταβλητών (φανερώνεται η ένταση της σχέσης τους με τον κοινό παράγοντα).

Στοιχείο/ item	Component
Σε ποιο βαθμό ο Διευθυντής / η Διευθύντρια σας: Συγκαλεί και προεδρεύει στη διεπιστημονική ομάδα του σχολείου για το σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων	.819
Σε ποιο βαθμό ο Διευθυντής / η Διευθύντρια σας: Παίρνει πρωτοβουλίες και υποστηρίζει τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών, την έρευνα	.932

και τη συζήτηση με στόχο την αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση

Σε ποιο βαθμό ο Διευθυντής / η Διευθύντρια σας: Έχει χαμηλές προσδοκίες και στόχους για όλη τη σχολική κοινότητα -.549

Σε ποιο βαθμό ο Διευθυντής / η Διευθύντρια σας: Προτείνει αποτελεσματικούς τρόπους αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου παρέχοντας σημαντική βοήθεια σε όλους .819

Πίνακας 25. Component Matrix (συσχετίσεις των μεταβλητών με τον κοινό παράγοντα)

Το ΚΜΟ είναι 0.672 (ικανοποιητικός βαθμός εγκυρότητας) και ο συντελεστής Cronbach's alpha λαμβάνει την τιμή 0.582 (χαμηλός βαθμός εσωτερικής συνέπειας/ αξιοπιστίας που συνιστά ένα περιορισμό της έρευνας). Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία είναι δύο πολύ σημαντικές έννοιες στο πλαίσιο της ποσοτικής ανάλυσης. Η εγκυρότητα μπορεί να γίνει αντιληπτή ως το βαθμό που τα στοιχεία/ ερωτήσεις μιας κλίμακας «μετράνε το σωστό πράγμα» (ή κεντράρουν στο στόχο), και η αξιοπιστία ως ο βαθμός που τα στοιχεία μετράνε το ίδιο πράγμα (ή «πέφτουν στο ίδιο σημείο του στόχου»). Κάτι σημαντικό είναι ότι η αξιοπιστία δεν συνεπάγεται και εγκυρότητα, ενώ το αντίστροφο ισχύει (αν παρατηρηθεί υψηλή εγκυρότητα, υφίσταται μεγάλη πιθανότητα εύρεσης και αξιοπιστίας).

Συνεργασία και επαγγελματική ανάπτυξη

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	3.046	76.155	76.155	3.046	76.155	76.155

Πίνακας 26. Ποσοστό της μεταβλητότητας εντός κλίμακας που επεξηγείται από την ύπαρξη του κοινού παράγοντα

Στον παρακάτω Πίνακα παρατίθενται οι φορτίσεις των μεταβλητών (φανερόνεται η ένταση της σχέσης τους με τον κοινό παράγοντα).

Στοιχείο/ item	Component
Σε ποιο βαθμό ο Διευθυντής / η Διευθύντρια σας: Συμβουλεύει και υποστηρίζει τους συναδέλφους σχετικά με την επαγγελματική τους εξέλιξη και προωθεί την ενδοσχολική επιμόρφωση σύμφωνα με τις ανάγκες του προσωπικού οργανώνοντας επιμορφωτικά σεμινάρια	.828
Σε ποιο βαθμό ο Διευθυντής / η Διευθύντρια σας: Φέρεται στο προσωπικό δίκαια, ισότιμα με αξιοπρέπεια και σεβασμό, δείχνοντας	.870

κατανόηση στα προσωπικά και οικογενειακά προβλήματα κάθε εργαζόμενου ξεχωριστά

Σε ποιο βαθμό ο Διευθυντής / η Διευθύντριά σας: Επιζητά την ενεργό συμμετοχή του προσωπικού στη διαδικασία λήψης αποφάσεων για θέματα σχολικής ζωής .912

Σε ποιο βαθμό ο Διευθυντής / η Διευθύντριά σας: Ενημερώνει τους συναδέλφους και παρέχει το σχετικό πληροφοριακό υλικό για την προώθηση εκπαιδευτικών θεμάτων .878

Πίνακας 27. ComponentMatrix (συσχετίσεις των μεταβλητών με τον κοινό παράγοντα)

Το ΚΜΟ είναι 0.835 (υψηλός βαθμός εγκυρότητας) και ο συντελεστής Cronbach's alpha λαμβάνει την τιμή 0.892 (υψηλός βαθμός εσωτερικής συνέπειας/ αξιολοπιστίας).

Διαχείριση σχολείου

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	5.363	67.041	67.041	5.363	67.041	67.041

Πίνακας 28. Ποσοστό της μεταβλητότητας εντός κλίμακας που επεξηγείται από την ύπαρξη του κοινού παράγοντα

Στον παρακάτω Πίνακα παρατίθενται οι φορτίσεις των μεταβλητών (φανερόνεται η ένταση της σχέσης τους με τον κοινό παράγοντα).

Στοιχείο/ item

Component

Σε ποιο βαθμό ο Διευθυντής / η Διευθύντριά σας: Γνωρίζει τη νομοθεσία και φροντίζει για την εφαρμογή της, παράλληλα επικοινωνεί τακτικά και συνεργάζεται με τις προϊστάμενες αρχές για θέματα λειτουργίας του σχολείου .892

Σε ποιο βαθμό ο Διευθυντής / η Διευθύντριά σας: Ετοιμάζει τον προϋπολογισμό βασισμένος πάνω σε αποδεδειγμένες ανάγκες και τηρεί τα κατάλληλα βιβλία και αποδείξεις .824

Σε ποιο βαθμό ο Διευθυντής / η Διευθύντριά σας: Εκχωρεί αρμοδιότητες στους συναδέλφους αξιοποιώντας τις προσωπικές τους δυνατότητες και επιθυμίες .823

Σε ποιο βαθμό ο Διευθυντής / η Διευθύντριά σας: Προβαίνει στις απαραίτητες ενέργειες για την κάλυψη των λειτουργικών αναγκών του σχολείου σε προσωπικό .807

Σε ποιο βαθμό ο Διευθυντής / η Διευθύντρια σας: Επιβλέπει και συντονίζει το έργο του προσωπικού με βάση το Αναλυτικό και Ωρολόγιο πρόγραμμα	.788
Σε ποιο βαθμό ο Διευθυντής / η Διευθύντρια σας: Συγκαλεί τακτικά σχολικά συμβούλια/ συνεδριάσεις συλλόγου διδασκόντων για παιδαγωγικά και διοικητικά θέματα	.673
Σε ποιο βαθμό ο Διευθυντής / η Διευθύντρια σας: Φροντίζει για την επάρκεια και τη βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου καθώς και για την τήρηση των κανόνων ασφαλείας και υγιεινής στο σχολικό περιβάλλον	.861
Σε ποιο βαθμό ο Διευθυντής / η Διευθύντρια σας: Γενικά, επιλύει προβλήματα που ανακύπτουν στο σχολικό περιβάλλον και διαχειρίζεται τις συγκρούσεις αποτελεσματικά	.862

Πίνακας 29. Component Matrix (συσχετίσεις των μεταβλητών με τον κοινό παράγοντα)
 Το ΚΜΟ είναι 0.917 (πολύ υψηλός βαθμός εγκυρότητας) και ο συντελεστής Cronbach's alpha λαμβάνει την τιμή 0.927 (πολύ υψηλός βαθμός εσωτερικής συνέπειας/ αξιοπιστίας).

Επικοινωνία με το εξωτερικό περιβάλλον

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	3.448	68.959	68.959	3.448	68.959	68.959

Πίνακας 30. Ποσοστό της μεταβλητότητας εντός κλίμακας που επεξηγείται από την ύπαρξη του κοινού παράγοντα

Στον παρακάτω Πίνακα παρατίθενται οι φορτίσεις των μεταβλητών (φανερόνεται η ένταση της σχέσης τους με τον κοινό παράγοντα).

Στοιχείο/ item	Component
Σε ποιο βαθμό ο Διευθυντής / η Διευθύντρια σας: Συνεργάζεται με συλλόγους και οργανώσεις για την ευημερία των μαθητών και των οικογενειών τους, και της προσωπικής ανάπτυξης των μαθητών	.866
Σε ποιο βαθμό ο Διευθυντής / η Διευθύντρια σας: Συναντάται συχνά με γονείς σε προσωπικό και συλλογικό επίπεδο (επίσημα και ανεπίσημα)	.890
Σε ποιο βαθμό ο Διευθυντής / η Διευθύντρια σας: Εξασφαλίζει τη συνεργασία της σχολικής επιτροπής και των αρχών της τοπικής αυτοδιοίκησης για τη βελτίωση του	.697

σχολείου	
Σε ποιο βαθμό ο Διευθυντής / η Διευθύντριά σας: Φροντίζει, ώστε οι μαθησιακές εμπειρίες των μαθητών να είναι συνδεδεμένες με την κοινότητα	.832
Σε ποιο βαθμό ο Διευθυντής / η Διευθύντριά σας: Οργανώνει εκδηλώσεις (συζητήσεις - ημερίδες), ώστε να αντιμετωπίσουν οι γονείς προβλήματα παιδαγωγικής και ψυχολογικής φύσης	.853

Πίνακας 31. ComponentMatrix (συσχετίσεις των μεταβλητών με τον κοινό παράγοντα)
 Το ΚΜΟ είναι 0.830 (υψηλός βαθμός εγκυρότητας) και ο συντελεστής Cronbach's alpha λαμβάνει την τιμή 0.884 (υψηλός βαθμός εσωτερικής συνέπειας/ αξιοπιστίας).

Όραμα και καινοτομίες

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	5.173	86.224	86.224	5.173	86.224	86.224

Πίνακας 32. Ποσοστό της μεταβλητότητας εντός κλίμακας που επεξηγείται από την ύπαρξη του κοινού παράγοντα
 Στον παρακάτω Πίνακα παρατίθενται οι φορτίσεις των μεταβλητών (φανερώνεται η ένταση της σχέσης τους με τον κοινό παράγοντα).

Στοιχείο/ item	Component
Σε ποιο βαθμό ο Διευθυντής / η Διευθύντριά σας: Με τη συνεργασία του προσωπικού δημιουργεί ένα όραμα για τη βελτίωση και την αναβάθμιση του σχολείου	.956
Σε ποιο βαθμό ο Διευθυντής / η Διευθύντριά σας: Κατά τον προγραμματισμό, προσπαθεί οι στόχοι του οράματος για το σχολείο να είναι σαφείς, κατανοητοί και αποδεκτοί από όλους	.958
Σε ποιο βαθμό ο Διευθυντής / η Διευθύντριά σας: Αποτελεί πρότυπο για την υλοποίηση του οράματος του σχολείου με την καθημερινή εργασία και την πρακτική του	.939
Σε ποιο βαθμό ο Διευθυντής / η Διευθύντριά σας: Διευθύνει τη μονάδα με δημιουργικό και καινοτόμο πνεύμα, προωθώντας θετικές αλλαγές και καινοτόμες πρωτοβουλίες	.944
Σε ποιο βαθμό ο Διευθυντής / η Διευθύντριά σας: Στο τέλος της σχολικής χρονιάς κάνει τη συνολική αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου	.934
Σε ποιο βαθμό ο Διευθυντής / η Διευθύντριά	.834

σας: Γνωρίζει τις σύγχρονες τάσεις στην εκπαίδευση σε εθνικό, ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο, προωθώντας τη συμμετοχή του σχολείου σε ευρωπαϊκά ή άλλα προγράμματα με σκοπό την αναβάθμισή του

Πίνακας 33. Component Matrix (συσχετίσεις των μεταβλητών με τον κοινό παράγοντα)
Το ΚΜΟ είναι 0.924 (πολύ υψηλός βαθμός εγκυρότητας) και ο συντελεστής Cronbach's alpha λαμβάνει την τιμή 0.967 (πολύ υψηλός βαθμός εσωτερικής συνέπειας/ αξιοπιστίας). Στον παρακάτω Πίνακα, παρουσιάζονται οι συσχετίσεις των παραγόντων (σε ότι αφορά τις ανεξάρτητες μεταβλητές), τόσο εντός κλίμακας (interitem correlations), όσο και μεταξύ τους.

Διάσταση	Συσχετίσεις (1)	(2)	(3)	(4)	(5)	Coefficient alpha
Διδασκαλία/ μάθηση (1)	(0.78) (εντόςκλίμακας- interitem correlations- μέσος)					0.582
Συνεργασία/ ανάπτυξη προσωπικού (2)	0.65	(0.87) (εντόςκλίμακας -interitem correlations- μέσος)				0.892
Διαχείριση σχολείου (3)	0.60	0.84	(0.82) (εντόςκλίμακα ς-interitem correlations- μέσος)			0.927
Επικοινωνία με εξωτερικό περιβάλλον(4)	0.65	0.79	0.84	(0.83) (εντόςκλίμα κας- interitem correlations- μέσος)		0.884
Όραμα και καινοτομίες (5)	0.70	0.83	0.84	0.81	(0.93) (εντόςκλίμακ ας-interitem correlations- μέσος)	0.967

Πίνακας 34. Συγκεντρωτικός πίνακας παραγοντικής ανάλυσης- συσχετίσεις παραγόντων

Όπως παρατηρείται, οι συσχετίσεις εντός των διαστάσεων είναι μεγάλες (υπάρχει έντονη σχέση των στοιχείων με τον κοινό παράγοντα), ενώ οι συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων είναι γενικά μικρότερες (κάτι επιθυμητό). Στον παρακάτω Πίνακα, παρατίθενται οι μέσοι όροι των νέων μεταβλητών που προκύπτουν από τους παράγοντες.

Νέες μεταβλητές/ παράγοντες	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Διδασκαλία/ μάθηση	3.36	.646
Συνεργασία/ ανάπτυξη προσωπικού	4.03	.850
Διαχείριση σχολείου	4.15	.684
Επικοινωνία με εξωτερικό	3.81	.747

περιβάλλον

Όραμα και καινοτομίες	3.96	.999
-----------------------	------	------

Πίνακας 35. Συγκεντρωτικός πίνακας, νέων μεταβλητών (μέσος όρος-τυπική απόκλιση)

Όπως παρατηρείται, οι βαθμολογίες είναι σχετικά υψηλές (προσεγγίζουν το 4) και οι παράγοντες της διαχείρισης του σχολείου και της συνεργασίας/ ανάπτυξης του προσωπικού συγκέντρωσαν την υψηλότερη βαθμολόγηση.

4.4 Πολλαπλή Παλινδρόμηση

4.4.1 Πρώτο μοντέλο Πολλαπλής Παλινδρόμησης

Στο πρώτο μοντέλο της παρούσας εργασίας, ανεξάρτητες μεταβλητές είναι η Διδασκαλία/ μάθηση, η Συνεργασία/ ανάπτυξη προσωπικού, η Διαχείριση σχολείου, η Επικοινωνία με εξωτερικό περιβάλλον και το Όραμα και καινοτομίες (οι διαστάσεις της έννοιας της ηγεσίας) και εξαρτημένη μεταβλητή η ερώτηση «Γενικά, κατά πόσο εξαρτάται η επιτυχία των Διευθυντών/διευθυντριών στο έργο τους από τον χαρακτήρα τους;» Τα στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα, παρουσιάζονται στον παρακάτω συγκεντρωτικό Πίνακα.

Model	Regression	B	(Από πίνακα Coefficients)	R Square	(Από πίνακα Model Summary)	Adjusted R Square	(Από πίνακα Model Summary)	F	(Από πίνακα ANOVA)	Sig.	(Από πίνακα ANOVA)
Εξαρτημένη μεταβλητή- Γενικά, κατά πόσο εξαρτάται η επιτυχία των Διευθυντών/διευθυντριών στο έργο τους από τον χαρακτήρα τους											
Όραμα και καινοτομίες		.372		.289		.264		11.666		.000	
Επικοινωνία με εξωτερικό περιβάλλον		-.530		.289		.264		11.666		.000	
Διδασκαλία/ μάθηση		.240		.289		.264		11.666		.000	

Πίνακας 36. Συγκεντρωτικός Πίνακας Παλινδρόμησης

Σε σχέση με τον προηγούμενο Πίνακα, το R Square αποκαλύπτει το ποσοστό της μεταβλητότητας της εξαρτημένης μεταβλητής, που επεξηγείται από το τελικό μοντέλο (στην stepwise παλινδρόμηση που εφαρμόστηκε, το spss στεμματίζει τη διαδικασία στο μοντέλο με τη μεγαλύτερη ικανότητα επεξήγησης). Στην προκειμένη περίπτωση, το παραπάνω μοντέλο επεξηγεί το 28.9% της συνολικής μεταβλητότητας της εξαρτημένης μεταβλητής. Το Adjusted R Square υποδηλώνει τη δυνατότητα γενίκευσης στον πληθυσμό (δεν θα πρέπει να είναι πολύ μικρότερο από το R Square)

και το F είναι η τιμή του ελέγχου, όπου εξετάζεται η στατιστική σημαντικότητα του μοντέλου (είναι σημαντικό καθώς το Sig. είναι μικρότερο από 0.05). Τέλος το B δηλώνει την αναμενόμενη μεταβολή της εξαρτημένη μεταβλητής, όταν η ανεξάρτητη μεταβληθεί κατά μια μονάδα και οι υπόλοιπες παραμείνουν σταθερές (εδώ η εξαρτημένη θα αυξηθεί κατά μέσο όρο 0.372 μονάδες στην περίπτωση της μεταβλητής όραμα/ καινοτομίες). Η εξίσωση της παλινδρόμησης που προκύπτει είναι η εξής:

Γενικά, κατά πόσο εξαρτάται η επιτυχία των Διευθυντών/διευθυντριών στο έργο τους από τον χαρακτήρα τους = 4.432 + 0.372 (Όραμα και καινοτομίες) – 0.530 (Επικοινωνία με εξωτερικό περιβάλλον) + 0.240 (Διδασκαλία/ μάθηση).

Το συμπέρασμα είναι ότι οι εκπαιδευτικοί που αντιλαμβάνονται θετικά τον παράγοντα Όραμα και καινοτομίες (θεωρούν ότι με τη συνεργασία του προσωπικού δημιουργεί ένα όραμα για τη βελτίωση και την αναβάθμιση του σχολείου, ότι προσπαθεί οι στόχοι του οράματος για το σχολείο να είναι σαφείς, κατανοητοί και αποδεκτοί από όλους, ότι αποτελεί πρότυπο για την υλοποίηση του οράματος του σχολείου με την καθημερινή εργασία και την πρακτική του, διευθύνει τη μονάδα με δημιουργικό και καινοτόμο πνεύμα, προωθώντας θετικές αλλαγές και καινοτόμες πρωτοβουλίες και κάνει τη συνολική αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου) τείνουν να θεωρούν ότι η επιτυχία του έργου του διευθυντή εξαρτάται από το χαρακτήρα του/της.

Οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν ότι ο διευθυντής συνεργάζεται με συλλόγους και οργανώσεις για την ευημερία των μαθητών και των οικογενειών τους, και της προσωπικής ανάπτυξης των μαθητών, συναντάται συχνά με γονείς σε προσωπικό και συλλογικό επίπεδο (επίσημα και ανεπίσημα), εξασφαλίζει τη συνεργασία της σχολικής επιτροπής και των αρχών της τοπικής αυτοδιοίκησης για τη βελτίωση του σχολείου, φροντίζει ώστε οι μαθησιακές εμπειρίες των μαθητών να είναι συνδεδεμένες με την κοινότητα και οργανώνει εκδηλώσεις ώστε να αντιμετωπίσουν οι γονείς προβλήματα παιδαγωγικής και ψυχολογικής φύσης, τείνουν να μην θεωρούν ότι η επιτυχία του έργου του διευθυντή εξαρτάται από το χαρακτήρα του/της.

Οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν ότι ο διευθυντής συγκαλεί και προεδρεύει στη διεπιστημονική ομάδα του σχολείου για το σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων, παίρνει πρωτοβουλίες και υποστηρίζει τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών, την έρευνα

και τη συζήτηση με στόχο την αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση, δεν έχει χαμηλές προσδοκίες και στόχους για όλη τη σχολική κοινότητα και προτείνει αποτελεσματικούς τρόπους αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου παρέχοντας σημαντική βοήθεια σε όλους, τείνουν να θεωρούν ότι η επιτυχία του έργου του διευθυντή εξαρτάται από το χαρακτήρα του/της.

4.4.2 Δεύτερο μοντέλο Πολλαπλής Παλινδρόμησης

Στο δεύτερο μοντέλο της παρούσας εργασίας, ανεξάρτητες μεταβλητές είναι η Διδασκαλία/ μάθηση, η Συνεργασία/ ανάπτυξη προσωπικού, η Διαχείριση σχολείου, η Επικοινωνία με εξωτερικό περιβάλλον και το Όραμα και καινοτομίες (οι διαστάσεις της έννοιας της ηγεσίας) και εξαρτημένη μεταβλητή η ερώτηση «Γενικά, κατά πόσο εξαρτάται η επιτυχία των διευθυντών/ διευθυντριών στο έργο τους από την κατάρτιση σε θέματα γενικής παιδαγωγικής;» Τα στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα, παρουσιάζονται στον παρακάτω συγκεντρωτικό Πίνακα.

Model	Regression B (Από πίνακα Coefficients)	R Square (Από πίνακα Model Summary)	Adjusted R Square (Από πίνακα Model Summary)	F (Από πίνακα ANOVA)	Sig. (Από πίνακα ANOVA)
Εξαρτημένη μεταβλητή- Γενικά, κατά πόσο εξαρτάται η επιτυχία των διευθυντών/ διευθυντριών στο έργο τους από την κατάρτιση σε θέματα γενικής παιδαγωγικής	.342	.146	.136	15.055	.000
Διδασκαλία/ μάθηση					

Πίνακας 37. Συγκεντρωτικός Πίνακας Παλινδρόμησης

Η εξίσωση της παλινδρόμησης που προκύπτει είναι η εξής:

Γενικά, κατά πόσο εξαρτάται η επιτυχία των Διευθυντών/διευθυντριών στο έργο τους από την κατάρτιση σε θέματα γενικής παιδαγωγικής = 3.438 + 0.342 (Διδασκαλία/ μάθηση).

Οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν ότι ο διευθυντής συγκαλεί και προεδρεύει στη διεπιστημονική ομάδα του σχολείου για το σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων, παίρνει πρωτοβουλίες και υποστηρίζει τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών, την έρευνα

και τη συζήτηση με στόχο την αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση, δεν έχει χαμηλές προσδοκίες και στόχους για όλη τη σχολική κοινότητα και προτείνει αποτελεσματικούς τρόπους αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου παρέχοντας σημαντική βοήθεια σε όλους, τείνουν να θεωρούν ότι η επιτυχία του έργου του διευθυντή εξαρτάται από την κατάρτιση σε θέματα γενικής παιδαγωγικής.

4.4.3 Τρίτο μοντέλο Πολλαπλής Παλινδρόμησης

Στο τρίτο μοντέλο της παρούσας εργασίας, ανεξάρτητες μεταβλητές είναι η Διδασκαλία/ μάθηση, η Συνεργασία/ ανάπτυξη προσωπικού, η Διαχείριση σχολείου, η Επικοινωνία με εξωτερικό περιβάλλον και το Όραμα και καινοτομίες (οι διαστάσεις της έννοιας της ηγεσίας) και εξαρτημένη μεταβλητή η ερώτηση «Γενικά, κατά πόσο εξαρτάται η επιτυχία των διευθυντών/ διευθυντριών στο έργο τους από την κατάρτιση σε θέματα διοίκησης;» Τα στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα, παρουσιάζονται στον παρακάτω συγκεντρωτικό Πίνακα.

Model	Regression B	(Από πίνακα Coefficients)	R Square	(Από πίνακα Model Summary)	Adjusted R Square	(Από πίνακα Model Summary)	F	(Από πίνακα ANOVA)	Sig.	(Από πίνακα ANOVA)
Εξαρτημένη μεταβλητή- Γενικά, κατά πόσο εξαρτάται η επιτυχία των διευθυντών/ διευθυντριών στο έργο τους από την κατάρτιση σε θέματα διοίκησης Διδασκαλία/ μάθηση	.200		.053		.042		4.914		.029	

Πίνακας 38. Συγκεντρωτικός Πίνακας Παλινδρόμησης

Η εξίσωση της παλινδρόμησης που προκύπτει είναι η εξής:

Γενικά, κατά πόσο εξαρτάται η επιτυχία των Διευθυντών/διευθυντριών στο έργο τους από την κατάρτιση σε θέματα διοίκησης = 3.995 + 0.200 (Διδασκαλία/ μάθηση).

Οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν ότι ο διευθυντής συγκαλεί και προεδρεύει στη διεπιστημονική ομάδα του σχολείου για το σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων, παίρνει πρωτοβουλίες και υποστηρίζει τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών, την έρευνα και τη συζήτηση με στόχο την αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση, δεν έχει

χαμηλές προσδοκίες και στόχους για όλη τη σχολική κοινότητα και προτείνει αποτελεσματικούς τρόπους αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου παρέχοντας σημαντική βοήθεια σε όλους, τείνουν να θεωρούν ότι η επιτυχία του έργου του διευθυντή εξαρτάται από την κατάρτιση σε θέματα διοίκησης (για το κλίμα του σχολείου δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση).

4.4.4 Τέταρτο μοντέλο Πολλαπλής Παλινδρόμησης

Στο τέταρτο μοντέλο της παρούσας εργασίας, ανεξάρτητες μεταβλητές είναι η Διδασκαλία/ μάθηση, η Συνεργασία/ ανάπτυξη προσωπικού, η Διαχείριση σχολείου, η Επικοινωνία με εξωτερικό περιβάλλον και το Όραμα και καινοτομίες (οι διαστάσεις της έννοιας της ηγεσίας) και εξαρτημένη μεταβλητή η ερώτηση «Γενικά, κατά πόσο εξαρτάται η επιτυχία των διευθυντών/ διευθυντριών στο έργο τους από τα περιθώρια που έχουν να αναπτύξουν πρωτοβουλίες;» Τα στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα, παρουσιάζονται στον παρακάτω συγκεντρωτικό Πίνακα.

Model	Regression	B	(Από	R	Square	Adjusted	R	F	(Από	Sig.	(Από
		πίνακα	Coefficients)	(Από	πίνακα	Square	(Από	πίνακα	ANOVA)	πίνακα	ANOVA)
				Model	Model	Model	Model	ANOVA)		ANOVA)	
				Summary	Summary	Summary	Summary				
Εξαρτημένη μεταβλητή- Γενικά, κατά πόσο εξαρτάται η επιτυχία των διευθυντών/ διευθυντριών στο έργο τους από τα περιθώρια που έχουν να αναπτύξουν πρωτοβουλίες											
	Διαχείριση		.841		.251		.234		14.566		0.000
	σχολείου										
	Όραμα	και	-.336		.251		.234		14.566		0.000
	καινοτομίες										

Πίνακας 39. Συγκεντρωτικός Πίνακας Παλινδρόμησης

Η εξίσωση της παλινδρόμησης που προκύπτει είναι η εξής:

Γενικά, κατά πόσο εξαρτάται η επιτυχία των Διευθυντών/διευθυντριών στο έργο τους από τα περιθώρια που έχουν να αναπτύξουν πρωτοβουλίες = 1.922+ 0.841 (Διαχείριση σχολείου) – 0.336 (Όραμα και καινοτομίες)

Το συμπέρασμα είναι ότι οι εκπαιδευτικοί που αντιλαμβάνονται θετικά τον παράγοντα Όραμα και καινοτομίες, τείνουν να μην θεωρούν ότι η επιτυχία του έργου του διευθυντή εξαρτάται από τα περιθώρια που έχουν να αναπτύξουν πρωτοβουλίες. Οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν ότι ο διευθυντής γνωρίζει τη νομοθεσία και φροντίζει για την εφαρμογή της, παράλληλα επικοινωνεί τακτικά και συνεργάζεται με τις προϊστάμενες αρχές για θέματα λειτουργίας του σχολείου, ετοιμάζει τον προϋπολογισμό βασισμένος πάνω σε αποδεδειγμένες ανάγκες, εκχωρεί αρμοδιότητες στους συναδέλφους, προβαίνει στις απαραίτητες ενέργειες για την κάλυψη των λειτουργικών αναγκών του σχολείου σε προσωπικό, επιβλέπει και συντονίζει το έργο του προσωπικού, συγκαλεί τακτικά σχολικά συμβούλια/ συνεδριάσεις συλλόγου διδασκόντων, φροντίζει για την επάρκεια και τη βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου και επιλύει προβλήματα που ανακύπτουν και διαχειρίζεται τις συγκρούσεις αποτελεσματικά τείνουν να θεωρούν ότι η επιτυχία του έργου του διευθυντή εξαρτάται από τα περιθώρια που έχει να αναπτύξει πρωτοβουλίες.

4.4.5 Πέμπτο μοντέλο Πολλαπλής Παλινδρόμησης

Στο πέμπτο μοντέλο της παρούσας εργασίας, ανεξάρτητες μεταβλητές είναι η Διδασκαλία/ μάθηση, η Συνεργασία/ ανάπτυξη προσωπικού, η Διαχείριση σχολείου, η Επικοινωνία με εξωτερικό περιβάλλον και το Όραμα και καινοτομίες (οι διαστάσεις της έννοιας της ηγεσίας) και εξαρτημένη μεταβλητή η ερώτηση «Γενικά, κατά πόσο εξαρτάται η επιτυχία των διευθυντών/ διευθυντριών στο έργο τους από τις αρμοδιότητες που έχει;» Τα στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα, παρουσιάζονται στον παρακάτω συγκεντρωτικό Πίνακα.

Model	Regression	B	(Από	R	Square	Adjusted	R	F	(Από	Sig.	(Από
		πίνακα	Coefficients)	(Από	πίνακα	Square	(Από	πίνακα	ANOVA)	πίνακα	ANOVA)
				Model	Model	Model	Model	ANOVA)		ANOVA)	
				Summary	Summary	Summary	Summary				
Εξαρτημένη μεταβλητή- Γενικά, κατά πόσο εξαρτάται η επιτυχία των διευθυντών/ διευθυντριών στο έργο τους από τις αρμοδιότητες που έχουν;											
	Διαχείριση		.974		.251	.234		14.586		0.000	
	σχολείου										
	Όραμα	και	-.484		.251	.234		14.586		0.000	
	καινοτομίες										

Πίνακας 40. Συγκεντρωτικός Πίνακας Παλινδρόμησης

Η εξίσωση της παλινδρόμησης που προκύπτει είναι η εξής:

Γενικά, κατά πόσο εξαρτάται η επιτυχία των Διευθυντών/διευθυντριών στο έργο τους από τις αρμοδιότητες που έχουν= 1.822 + 0.974 (Διαχείριση σχολείου) – 0.484 (Όραμα και καινοτομίες)

Το συμπέρασμα είναι ότι οι εκπαιδευτικοί που αντιλαμβάνονται θετικά τον παράγοντα Όραμα και καινοτομίες, τείνουν να μην θεωρούν ότι η επιτυχία του έργου του διευθυντή εξαρτάται από τις αρμοδιότητες που έχουν. Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί που βαθμολογούν θετικά το διευθυντή σε επίπεδο διαχείρισης του σχολείου και της καθημερινής λειτουργίας του, τείνουν να θεωρούν ότι η επιτυχία του έργου του εξαρτάται από τις αρμοδιότητές του.

4.4.6 Έκτο μοντέλο Πολλαπλής Παλινδρόμησης

Στο έκτο μοντέλο της παρούσας εργασίας, ανεξάρτητες μεταβλητές είναι η Διδασκαλία/ μάθηση, η Συνεργασία/ ανάπτυξη προσωπικού, η Διαχείριση σχολείου, η Επικοινωνία με εξωτερικό περιβάλλον και το Όραμα και καινοτομίες (οι διαστάσεις της έννοιας της ηγεσίας) και εξαρτημένη μεταβλητή η ερώτηση «Γενικά, κατά πόσο εξαρτάται η επιτυχία των διευθυντών/ διευθυντριών στο έργο τους από τους διαθέσιμους πόρους;» Τα στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα, παρουσιάζονται στον παρακάτω συγκεντρωτικό Πίνακα.

Model	Regression B	(Από πίνακα Coefficients)	R Square (Από πίνακα Model Summary)	Adjusted R Square (Από πίνακα Model Summary)	F (Από πίνακα ANOVA)	Sig. (Από πίνακα ANOVA)
Εξαρτημένη μεταβλητή- Γενικά, κατά πόσο εξαρτάται η επιτυχία των διευθυντών/ διευθυντριών στο έργο τους από τους διαθέσιμους πόρους?						
Διαχείριση σχολείου	1.342		.327	.312	20.929	0.000
Όραμα και καινοτομίες	-.690		.327	.312	20.929	0.000

Πίνακας 41. Συγκεντρωτικός Πίνακας Παλινδρόμησης

Η εξίσωση της παλινδρόμησης που προκύπτει είναι η εξής:

Γενικά, κατά πόσο εξαρτάται η επιτυχία των Διευθυντών/διευθυντριών στο έργο τους από τους διαθέσιμους πόρους = 1.065 + 1.342 (Διαχείριση σχολείου) – 0.690 (Όραμα και καινοτομίες)

Το συμπέρασμα είναι ότι οι εκπαιδευτικοί που αντιλαμβάνονται θετικά τον παράγοντα Όραμα και καινοτομίες, τείνουν να μην θεωρούν ότι η επιτυχία του έργου του διευθυντή εξαρτάται από τους διαθέσιμους πόρους. Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί που βαθμολογούν θετικά το διευθυντή σε επίπεδο διαχείρισης του σχολείου και της καθημερινής λειτουργίας του, τείνουν να θεωρούν ότι η επιτυχία του έργου του εξαρτάται από τους διαθέσιμους πόρους.

4.4.7 Έβδομο μοντέλο Πολλαπλής Παλινδρόμησης

Στο έβδομο μοντέλο της παρούσας εργασίας, ανεξάρτητες μεταβλητές είναι η Διδασκαλία/ μάθηση, η Συνεργασία/ ανάπτυξη προσωπικού, η Διαχείριση σχολείου, η Επικοινωνία με εξωτερικό περιβάλλον και το Όραμα και καινοτομίες (οι διαστάσεις της έννοιας της ηγεσίας) και εξαρτημένη μεταβλητή η ερώτηση «Γενικά, κατά πόσο εξαρτάται η επιτυχία των διευθυντών/ διευθυντριών στο έργο τους από τα χρόνια υπηρεσίας;» Τα στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα, παρουσιάζονται στον παρακάτω συγκεντρωτικό Πίνακα.

Model	Regression	B	(Από	R	Square	Adjusted	R	F	(Από	Sig.	(Από
		πίνακα	Coefficients)	(Από	πίνακα	Square	(Από	πίνακα	ANOVA)	ANOVA)	
				Model	Model	(Από	πίνακα				
				Summary	Summary	Model	Model				
						Summary	Summary				
	Εξαρτημένη μεταβλητή- Γενικά, κατά πόσο εξαρτάται η επιτυχία των διευθυντών/ διευθυντριών στο έργο τους από τα χρόνια υπηρεσίας?										
	Επικοινωνία με το εξωτερικό περιβάλλον	.272		.057		.047		5.351		0.023	

Πίνακας 42. Συγκεντρωτικός Πίνακας Παλινδρόμησης

Η εξίσωση της παλινδρόμησης που προκύπτει είναι η εξής:

Γενικά, κατά πόσο εξαρτάται η επιτυχία των Διευθυντών/διευθυντριών στο έργο τους από τα χρόνια υπηρεσίας = 2.386 + 0.272 (Επικοινωνία με το εξωτερικό περιβάλλον)

Το συμπέρασμα είναι ότι οι εκπαιδευτικοί που αντιλαμβάνονται θετικά τον παράγοντα επικοινωνία με το εξωτερικό περιβάλλον (συνεργάζεται με συλλόγους και οργανώσεις για την ευημερία των μαθητών και των οικογενειών του, συναντάται συχνά με γονείς σε προσωπικό και συλλογικό επίπεδο, εξασφαλίζει τη συνεργασία της σχολικής επιτροπής και των αρχών της τοπικής αυτοδιοίκησης για τη βελτίωση του σχολείου, φροντίζει, ώστε οι μαθησιακές εμπειρίες των μαθητών να είναι συνδεδεμένες με την κοινότητα και οργανώνει εκδηλώσεις ώστε να αντιμετωπίσουν οι γονείς προβλήματα παιδαγωγικής και ψυχολογικής φύσης) τείνουν να θεωρούν ότι η επιτυχία του έργου του διευθυντή εξαρτάται από τα χρόνια προϋπηρεσίας.

4.4.8 Όγδοο μοντέλο Πολλαπλής Παλινδρόμησης

Στο όγδοο μοντέλο της παρούσας εργασίας, ανεξάρτητες μεταβλητές είναι η Διδασκαλία/ μάθηση, η Συνεργασία/ ανάπτυξη προσωπικού, η Διαχείριση σχολείου, η Επικοινωνία με εξωτερικό περιβάλλον και το Όραμα και καινοτομίες (οι διαστάσεις της έννοιας της ηγεσίας) και εξαρτημένη μεταβλητή η ερώτηση «Κατά τη γνώμη σας, είναι το περιβάλλον του σχολείου, στο οποίο υπηρετείτε, ευχάριστο για όλο το προσωπικό και τους μαθητές;» Τα στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα, παρουσιάζονται στον παρακάτω συγκεντρωτικό Πίνακα.

Model	Regression	B	(Από	R	Square	Adjusted	R	F	(Από	Sig.	(Από
		πίνακα	Coefficients)	(Από	Model	Square	(Από	πίνακα	ANOVA)	πίνακα	ANOVA)
				Model	Summary	Model	Model	ANOVA)		ANOVA)	
				Summary		Summary					
	Εξαρτημένη μεταβλητή- Κατά τη γνώμη σας, είναι το περιβάλλον του σχολείου, στο οποίο υπηρετείτε, ευχάριστο για όλο το προσωπικό και τους μαθητές;										
	Όραμα και καινοτομίες	και	.633		.524		.519		96.873		0.000

Πίνακας 43. Συγκεντρωτικός Πίνακας Παλινδρόμησης

Η εξίσωση της παλινδρόμησης που προκύπτει είναι η εξής:

Κατά τη γνώμη σας, είναι το περιβάλλον του σχολείου, στο οποίο υπηρετείτε, ευχάριστο για όλο το προσωπικό και τους μαθητές= .773 + 0.633 (Όραμα και καινοτομίες)

Επομένως οι εκπαιδευτικοί που βαθμολογούν θετικά το διευθυντή σε επίπεδο οράματος, τείνουν να θεωρούν ότι το εργασιακό περιβάλλον είναι ευχάριστο για όλο το προσωπικό και τους μαθητές (πολύ σημαντικό εύρημα).

4.5 Διενέργεια ελέγχων στους παράγοντες (oneway-ANOVA)

Στους παρακάτω Πίνακες παρουσιάζονται τα στατιστικά σημαντικά ευρήματα από την πραγματοποίηση ελέγχων για τη διερεύνηση της ύπαρξης σημαντικών διαφορών (σε σχέση με τους παράγοντες που προέκυψαν), ανάμεσα σε διάφορες κατηγορίες των δημογραφικών μεταβλητών (για το φύλο δε βρέθηκε καμία διαφορά).

Παράγοντας	Κάτω από 30 ετών	31-40	41-50	51+	F	Sig.
Γενικά, κατά πόσο εξαρτάται η επιτυχία των διευθυντών/ διευθυντριών στο έργο τους από το χαρακτήρα τους	4.00	4.40	4.86	4.67		

Πίνακας 44. Αποτελέσματα oneway-ANOVA, για την ηλικία απόρριψη H0 αν Sig.<0.05)
Από τον post-hoc έλεγχο του Tuckey, προκύπτουν τα εξής:

- οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 30 και κάτω, τείνουν να θεωρούν λιγότερο, ότι η επιτυχία των διευθυντών/ διευθυντριών στο έργο τους εξαρτάται από το χαρακτήρα τους, σε σύγκριση με αυτούς ηλικίας 41-50 ετών

Παράγοντας	Δύο πτυχία ΑΕΙ	Μεταπτυχιακό	Διδακτορικό	F	Sig.
Κατά τη γνώμη σας, είναι το περιβάλλον του σχολείου, στο οποίο υπηρετείτε, ευχάριστο για όλο το προσωπικό και τους μαθητές;	3.07	3.23	4.00	4.222	.018

Πίνακας 45. Αποτελέσματα oneway-ANOVA, για τη μάρφωση, απόρριψη H0 αν Sig.<0.05)
Από τον post-hoc έλεγχο του Tukey, προκύπτουν τα εξής:

- Οι εκπαιδευτικοί με δύο πτυχία τείνουν να θεωρούν λιγότερο (σε σύγκριση με αυτούς με διδακτορικό τίτλο), ότι το περιβάλλον είναι ευχάριστο (υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά)
- Οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό τείνουν να θεωρούν λιγότερο (σε σύγκριση με αυτούς με διδακτορικό τίτλο), ότι το περιβάλλον είναι ευχάριστο (υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά)

Παράγοντας	3-6 τμήματα	7-9	10-12	13+	F	Sig.
Γενικά, κατά πόσο εξαρτάται η επιτυχία των διευθυντών/διευθυντριών στο έργο τους από τις αρμοδιότητες που έχουν	4.67	4.04	3.79	3.78	4.252	.008

Πίνακας 46. Αποτελέσματα oneway-ANOVA, για το μέγεθος του σχολείου/ απόρριψη H0 αν Sig.<0.05)
Από τον post-hoc έλεγχο του Tukey, προκύπτουν τα εξής:

- Σε σχολεία με 3-6 χρόνια, οι εκπαιδευτικοί τείνουν να θεωρούν περισσότερο ότι η επιτυχία των διευθυντών/ διευθυντριών στο έργο τους εξαρτάται από τις αρμοδιότητες που έχουν, σε σύγκριση με τα σχολεία με 10-12 τμήματα
- Το ίδιο ισχύει και για τα σχολεία με 13+ τμήματα

Παράγοντας	Μόνιμος	Αναπληρωτής	Ωρομίσθιος	F	Sig.
Γενικά, κατά πόσο εξαρτάται η επιτυχία των διευθυντών/διευθυντριών στο έργο τους από τους διαθέσιμους πόρους	3.82	4.86	4.00	4.918	.010
Γενικά, κατά πόσο εξαρτάται η επιτυχία των διευθυντών/	3.88	4.71	4.00	4.474	.014

διευθυντριών
ιών στο έργο
τους από τις
αρμοδιότητες
που έχουν

Γενικά, κατά πόσο εξαρτάται η επιτυχία των διευθυντών/ διευθυντριών στο έργο τους από τα περιθώρια που έχουν να αναπτύξουν πρωτοβουλίες	4.00	4.86	4.33	5.717	.005
---	------	------	------	-------	------

Πίνακας 47. Αποτελέσματα oneway-ANOVA, για τη σχέση εργασίας, απόρριψη H0 αν Sig.<0.05)
Από τον post-hoc έλεγχο του Tukey, προκύπτουν τα εξής:

- Οι εκπαιδευτικοί με μόνιμη σχέση εργασίας, τείνουν λιγότερο να θεωρούν ότι εξαρτάται η επιτυχία των διευθυντών/ διευθυντριών στο έργο τους από τους διαθέσιμους πόρους, σε σύγκριση με τους αναπληρωτές
- Το ίδιο ισχύει και σε σχέση με τις αρμοδιότητες που έχουν και τα περιθώρια που έχουν να αναπτύξουν πρωτοβουλίες

Παράγοντας	0-10 έτη	11-20	21+	F	Sig.
Γενικά, κατά πόσο εξαρτάται η επιτυχία των διευθυντών/ διευθυντριών στο έργο τους από τα περιθώρια που έχουν να αναπτύξουν πρωτοβουλίες	4.63	4.20	3.95	4.200	.018

Πίνακας 48. Αποτελέσματα oneway-ANOVA, για τη συνολική προϋπηρεσία, απόρριψη H0 αν Sig.<0.05)
Από τον post-hoc έλεγχο του Tukey, προκύπτουν τα εξής:

- Οι εκπαιδευτικοί με 0-10 έτη προϋπηρεσίας τείνουν περισσότερο να θεωρούν ότι η επιτυχία των διευθυντών/ διευθυντριών στο έργο τους, εξαρτάται από τα περιθώρια που έχουν να αναπτύξουν πρωτοβουλίες, σε σύγκριση με αυτούς με 21+ χρόνια

4.6 Παρουσίαση ανοιχτών ερωτήσεων

Στους παρακάτω Πίνακες παρουσιάζονται οι απαντήσεις των ερωτηθέντων στην ερώτηση «Τι άλλο έχετε να προτείνετε για τη συμβολή του/της Διευθυντή /διευθύντριας στην καλύτερη δυνατή λειτουργία του σχολείου;»

Απαντήσεις που μπορούν να ενταχθούν σε ένα «soft πλαίσιο»-Τι άλλο έχετε να προτείνετε για τη συμβολή του/της Διευθυντή /διευθύντριας στην καλύτερη δυνατή λειτουργία του σχολείου, ως προς τον τρόπο άσκησης της εξουσίας

Συμμετοχή όλων, **δημιουργικότητα**, **Λιγότερος δογματισμός**, Επιμορφώσεις Γονέων σε ζητήματα παιδαγωγικά, Αξιοποίηση του δυναμικού των εκπαιδευτικών, δίκαιη κρίση, Δικαιοσύνη - ηρεμία – χαμόγελα, ανοικτό μυαλό, όχι εκρήξεις-πραγματικά ισότιμη αντιμετώπιση όλων, **Ενσυναίσθηση** και δίκαιες αποφάσεις, περισσότερο ομαδικός ,με τακτικότερες συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων,Καλύτερη Διαχείριση κρίσεων

Μεγαλύτερες δυνατότητες ως προς τη διαχείριση του προσωπικού, υποστηρικτής του συλλογικού και αντιαυταρχικός, **συνεργατικός** , να γίνει πιο δημοκρατική και δίκαια, λιγότερη ένταση, να είναι παιδαγωγικός και ανθρώπινος με καθηγητές, χαμόγελο -παραχώρηση πρωτοβουλιών σε όλους τους διδάσκοντες, να είναι δημοκρατικός

Απαντήσεις που μπορούν να ενταχθούν σε ένα «hard πλαίσιο»-Τι άλλο έχετε να προτείνετε για τη συμβολή του/της Διευθυντή /διευθύντριας στην καλύτερη δυνατή λειτουργία του σχολείου, ως προς τον τρόπο άσκησης της εξουσίας

θα πρέπει να είναι πιο **αυστηρός** στις τιμωρίες,Αποβολή του πνεύματος ατιμωρησίας των μαθητών, Χρειάζεται περισσότερη αυστηρότητα σχετικά με τα όρια παιδιών και καθηγητών, να τηρείται το μέτρο, περισσότερο **αποτελεσματικός**, Να γίνεται με "αυστηρό" και οργανωμένο τρόπο, **Αποφασιστικότητα** και σταθερότητα, συνέπεια,

Ο Διευθυντής πρέπει να καταφέρει να συνδυάσει δύο ρόλους: το ρόλο του συναδέλφου που ενδιαφέρεται όχι μόνο για τους μαθητές αλλά και για τους διδάσκοντες (που συχνά έχουν τα δικά τους προβλήματα) και το ρόλο του προϊσταμένου που τον κάνει , καμιά φορά, να γίνεται δυσάρεστος. Πρέπει να βρει τη χρυσή τομή ανάμεσα στη συναδελφική αλληλεγγύη και την βούληση για λήψη αποφάσεων. Για να λειτουργεί σωστά το σχολείο, πρέπει κυρίως ο Διευθυντής να ενθαρρύνει διδάσκοντες και μαθητές, να τους εμπιστεύεται και να τους εμπνέει

Πίνακας 49. Απαντήσεις εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Τι άλλο έχετε να προτείνετε για τη συμβολή του/της Διευθυντή /διευθύντριας στην καλύτερη δυνατή λειτουργία του σχολείου, ως προς τον τρόπο άσκησης της εξουσίας»

Οι απαντήσεις έχουν ενδιαφέρον, καθώς διαφαίνεται ο δύσκολος ρόλος του σύγχρονου ηγέτη. Από τη μια πρέπει να είναι αντιαυταρχικός, συνεργατικός, πιο δημοκρατικός και δίκαιος, με λιγότερη ένταση, παιδαγωγικός και ανθρώπινος, και από την άλλη να είναι πιο αυστηρός στις τιμωρίες, να συμβάλλει στην αποβολή του πνεύματος ατιμωρησίας των μαθητών, με περισσότερη αυστηρότητα σχετικά με τα όρια παιδιών και καθηγητών και περισσότερο αποτελεσματικός. Όπως τόνισε ένας

συμμετέχοντας, «πρέπει να καταφέρει να συνδυάσει δύο ρόλους: το ρόλο του συναδέλφου που ενδιαφέρεται όχι μόνο για τους μαθητές αλλά και για τους διδάσκοντες (που συχνά έχουν τα δικά τους προβλήματα) και το ρόλο του προϊσταμένου που τον κάνει, καμιά φορά, να γίνεται δυσάρεστος. Πρέπει να βρει τη χρυσή τομή ανάμεσα στη συναδελφική αλληλεγγύη και την βούληση για λήψη αποφάσεων»

Απαντήσεις που μπορούν να ενταχθούν σε ένα «soft πλαίσιο»-Τι άλλο έχετε να προτείνετε για τη συμβολή του/προς Διευθυντή /διευθύντριας στην καλύτερη δυνατή λειτουργία του σχολείου, ως προς τον τρόπο λήψης των αποφάσεων?

Απαντήσεις που μπορούν να ενταχθούν σε ένα «hard πλαίσιο»-Τι άλλο έχετε να προτείνετε για τη συμβολή του/της Διευθυντή /διευθύντριας στην καλύτερη δυνατή λειτουργία του σχολείου ως προς τον τρόπο λήψης των αποφάσεων?

Δημοκρατικότητα, Συμμετοχή, σύνεση, διορατικότητα, Δημοκρατικές διαδικασίες, Επικοινωνία με όλους, Μεγαλύτερη ευελιξία, δίκαιος, μεγαλύτερη συνεργασία με σύλλογο διδασκόντων, αναβάθμιση του ρόλου του συλλόγου διδασκόντων, περισσότερη συλλογικότητα, όχι εκρήξεις - πραγματικά ισότιμη αντιμετώπιση όλων

Να μη φέρνει όλα τα θέματα στο σύλλογο, αποφασιστικότητα, συλλογικότητα αλλά συγχρόνως τόλμη και ευελιξία όπου το απαιτούν οι περιστάσεις

Πίνακας 50. Απαντήσεις εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Τι άλλο έχετε να προτείνετε για τη συμβολή του/της Διευθυντή /διευθύντριας στην καλύτερη δυνατή λειτουργία του σχολείου, ως προς τον τρόπο λήψης των αποφάσεων»

Πάλι υπάρχουν δύο «σχολές σκέψης»: από τη μια προτείνεται ηδημοκρατικότητα, η συμμετοχή και η μεγαλύτερη συνεργασία με το σύλλογο διδασκόντων, και από την άλλη το να μη φέρνει όλα τα θέματα στο σύλλογο και η αποφασιστικότητα.

Απαντήσεις που μπορούν να ενταχθούν σε ένα «soft πλαίσιο»-Τι άλλο έχετε να προτείνετε για τη συμβολή του/της Διευθυντή /διευθύντριας στην καλύτερη δυνατή λειτουργία του σχολείου, ως προς τον τρόπο επικοινωνίας με τους μαθητές του σχολείου;?

Απαντήσεις που μπορούν να ενταχθούν σε ένα «hard πλαίσιο»- Τι άλλο έχετε να προτείνετε για τη συμβολή του/της Διευθυντή /διευθύντριας στην καλύτερη δυνατή λειτουργία του σχολείου ως προς τον τρόπο επικοινωνίας με τους μαθητές του σχολείου;?

Άμεσότητα, ο τρόπος του είναι υποδειγματικός, όχι «μαθητοπατερισμός», κατανόηση, άμεσότητα, υποστήριξη, συζήτηση, πρέπει να υπάρχει το τρίγωνο διευθυντή, γονέων, μαθητών σε μόνιμη βάση, υποστηρικτικός και επεξηγηματικός, χαμηλοί τόνοι - διάλογος - το "καλό" παράδειγμα - ευγένεια, να γίνει πιο ανθρώπινος/η, να τους αγαπά πραγματικά, διεξαγωγή "συμβουλίων τάξης" ανά τακτά διαστήματα, να είναι άμεση, με ευαισθησία και ενσυναίσθηση και

Πειθαρχία, διαλλακτικότητα μαζί με αυστηρότητα, κατανόηση και τήρηση των συμφωνημένων. Ούτε υπερβολική αυστηρότητα (γιατί η δράση φέρνει αντίδραση) ούτε ατιμωρησία. Σταθερότητα στάσης και συνέπεια στις αποφάσεις

να υπάρχει κάποιος εκπαιδευτικός "διαχειριστής" κρίσεων, συχνές συναντήσεις με τα εκλεγμένα συμβούλια των μαθητικών κοινοτήτων και ανάθεση υπεύθυνων ρόλων στην μαθησιακή διαδικασία, να είναι επικοινωνιακός - δίκαιος - ειλικρινής, ικανότητα να αφουγκράζεται τις τάσεις της εποχής, και να κατανοεί τους κώδικες των μαθητών αλλά συγχρόνως αυτοπεποίθηση έτσι ώστε να εμπνέει κατάλληλα μοντέλα σκέψης και συμπεριφοράς. Πίστη στο δικό του/της όραμα και αποστολή.

Οι μαθητές συνήθως κρίνουν σωστά και αναγνωρίζουν τα θετικά - και τα αρνητικά-στοιχεία μας. Ο χώρος του σχολείου είναι και δικός τους χώρος και πρέπει να τον νιώθουν ως κάτι οικείο και φιλικό. Αν ο διευθυντής, και όλοι οι συνάδελφοι, ακούμε τη φωνή τους, τους εμπλέξουμε στη λήψη των αποφάσεων, τους επιτρέψουμε να αναλαμβάνουν περισσότερες πρωτοβουλίες, μπορούν να μας εκπλήξουν θετικά. Ο διευθυντής πρέπει με τη στάση του (π.χ. τακτικές συναντήσεις με τα 5μελή ή το 15μελές συμβούλιο, ενημέρωση για σημαντικά θέματα) να δείχνει καθημερινά στους μαθητές ότι στο σχολείο δεν υπάρχουν αντίπαλοι (καθηγητές- μαθητές) αλλά μόνο συνεργάτες που έχουν κοινό στόχο τη μόρφωση. Προσωπικός, φιλικός

Πίνακας 51. Απαντήσεις εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Τι άλλο έχετε να προτείνετε για τη συμβολή του/της Διευθυντή /διευθύντριας στην καλύτερη δυνατή λειτουργία του σχολείου ως προς τον τρόπο επικοινωνίας με τους μαθητές του σχολείου»

Εδώ οι απαντήσεις ήταν πολύ περισσότερο προς την κατεύθυνση της επίδειξης ενός ανθρώπινου προσώπου (όχι στον «μαθητοπατερισμό», κατανόηση, αμεσότητα, υποστήριξη, συζήτηση, χαμηλοί τόνοι, ευγένεια, να τους αγαπά πραγματικά, ενσυναίσθηση, ικανότητα να αφουγκράζεται τις τάσεις της εποχής κ.ά.).

Απαντήσεις που μπορούν να ενταχθούν σε ένα «soft πλαίσιο»-Άλλο τι?

Διάχυση στην κοινότητα των σχολικών δράσεων, ανθρωποκεντρική-παιδαγωγική διοίκηση με την λιγότερη τυπολατρία, να έχει μεγαλύτερη διοικητική ευχέρεια λιγότερη γραφειοκρατία, σεβασμός και ισότιμη αντιμετώπιση των συναδέλφων, να μην είναι κομματικός και να έχει ανάλογο μεταπτυχιακό, καλλιέργεια θετικού σχολικού κλίματος, ικανότητα δημιουργίας προσωπικού οράματος και πίστη στην

Απαντήσεις που μπορούν να ενταχθούν σε ένα «hard πλαίσιο»- Άλλο τι?

Βάζοντας και όρια, να ξεκαθαρίζει τους στόχους από την αρχή, να ορίζει διακριτές και διακεκριμένες αρμοδιότητες και συνάμα να έχει κατανόηση και αγάπη για τους εκπαιδευτικούς τους συλλόγου διδασκόντων ώστε να υπάρχει και συναισθηματική σύνδεση μεταξύ τους ώστε να ενεργούν με αγάπη και ευχαρίστηση για το σχολείο, αίσθημα δικαίου, συνέπεια, σταθερότητα στις αποφάσεις και στις δηλώσεις του, χωρίς

προώθησή του, δεκτικότητα στις απόψεις άλλων, εφαρμογή καλών πρακτικών από άλλα σχολεία, συνεργασία, εργατικότητα, υποστηρικτική στάση προς τους συναδέλφους, συμβουλή και καθοδήγηση στους νεότερους, συναισθηματική νοημοσύνη, να λαμβάνει πάντα υπόψη και ισότιμα όλες τις απόψεις των μελών της σχολικής κοινότητας. ανακολουθίες και οπισθοχωρήσεις, ώστε να αποκτά αξιοπιστία και να είναι αποτελεσματικός.

Πίνακας 52. Απαντήσεις εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Άλλο τι?»

Οι πιο ενδιαφέρουσες απόψεις ήταν η λιγότερη τυπολατρία, η λιγότερη γραφειοκρατία, το να μην είναι κομματικός ο διευθυντής και να έχει ανάλογο μεταπτυχιακό, η ικανότητα δημιουργίας προσωπικού οράματος και η πίστη στην προώθησή του, η δεκτικότητα στις απόψεις άλλων, η εφαρμογή καλών πρακτικών από άλλα σχολεία, η συμβουλή και καθοδήγηση στους νεότερους, η συναισθηματική νοημοσύνη, και η σταθερότητα στις αποφάσεις και στις δηλώσεις του, χωρίς ανακολουθίες και οπισθοχωρήσεις, ώστε να αποκτά αξιοπιστία και να είναι αποτελεσματικός.

Κεφάλαιο 5^ο Συμπεράσματα-προτάσεις

5.1 Συμπεράσματα-προτάσεις

Η παρούσα εργασία καταπιάστηκε με την πολύ σημαντική έννοια της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Ο ερευνητικός στόχος ήταν η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις συμπεριφορές της ηγεσίας, στο πλαίσιο των ελληνικών σχολείων, η μελέτη των αντιληπτών παραγόντων επιρροής της επιτυχίας του έργου του σχολικού ηγέτη και η ανάλυση των διαστάσεων της έννοιας της ηγεσίας που επιδρούν σημαντικά στη διαμόρφωση του σχολικού περιβάλλοντος. Από τη στατιστική ανάλυση καταδείχθηκαν τα εξής:

Σε επίπεδο περιγραφικής ανάλυσης, οι πιο σημαντικοί παράγοντες επιρροής της επιτυχίας του έργου των διευθυντών, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες είναι ο χαρακτήρας των διευθυντών/ διευθυντριών, η κατάρτισή τους σε θέματα γενικής παιδαγωγικής, η κατάρτιση σε θέματα διοίκησης και το κλίμα του σχολείου. Επιπρόσθετα, η πλειονότητα των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών θεωρεί ότι ο σχολικός διευθυντής είναι κατά βάση Παιδαγωγικός/Διδακτικός/ Διαχειριστικός και ακολούθησε ο γραφειοκρατικός τύπος. Ένα σημαντικό εύρημα της περιγραφικής ανάλυσης είναι ότι πολύ λίγοι εκπαιδευτικοί χαρακτήρισαν ως ηγετικό τον διευθυντή τους. Σε σχέση με τη βαθμολόγηση των διαστάσεων της ηγεσίας συγκέντρωσαν σχετικά υψηλή βαθμολογία (Διδασκαλία/ μάθηση-3.36, Συνεργασία/ ανάπτυξη προσωπικού-4.03, Διαχείριση σχολείου-4.15, Επικοινωνία με εξωτερικό περιβάλλον-3.81, Όραμα και καινοτομίες-3.96).

Τα συμπεράσματα από την πραγματοποίηση των πολλαπλών παλινδρομήσεων είναι τα εξής: ότι οι εκπαιδευτικοί που αντιλαμβάνονται θετικά τον παράγοντα *όραμα και καινοτομίες* (θεωρούν ότι με τη συνεργασία του προσωπικού δημιουργεί ένα όραμα για τη βελτίωση και την αναβάθμιση του σχολείου, ότι προσπαθεί οι στόχοι του οράματος για το σχολείο να είναι σαφείς, κατανοητοί και αποδεκτοί από όλους, ότι αποτελεί πρότυπο για την υλοποίηση του οράματος του σχολείου με την καθημερινή εργασία και την πρακτική του, ότι διευθύνει τη μονάδα με δημιουργικό και καινοτόμο πνεύμα, προωθώντας θετικές αλλαγές και καινοτόμες πρωτοβουλίες και κάνει τη συνολική αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου) τείνουν να θεωρούν ότι η επιτυχία του έργου του διευθυντή εξαρτάται από το χαρακτήρα του/της. Ο παράγοντας *όραμα*

αποτελέσει τον σημαντικότερο παράγοντα της εργασίας, καθώς καταδείχθηκε στατιστικά σημαντικός σχεδόν σε όλες τις παλινδρομήσεις.

Οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν ότι ο διευθυντής έχει αποτελεσματική επικοινωνία με το εξωτερικό περιβάλλον (συνεργάζεται με συλλόγους και οργανώσεις για την ευημερία των μαθητών, συναντάται συχνά με γονείς σε προσωπικό και συλλογικό επίπεδο, εξασφαλίζει τη συνεργασία της σχολικής επιτροπής και των αρχών της τοπικής αυτοδιοίκησης, φροντίζει ώστε οι μαθησιακές εμπειρίες των μαθητών να είναι συνδεδεμένες με την κοινότητα και οργανώνει εκδηλώσεις ώστε να αντιμετωπίσουν οι γονείς προβλήματα παιδαγωγικής και ψυχολογικής φύσης), τείνουν να μην θεωρούν ότι η επιτυχία του έργου του διευθυντή εξαρτάται από το χαρακτήρα του/της. Αυτό είναι ένα λογικό εύρημα, καθώς μπορεί να θεωρείται ότι η εξωγενής βοήθεια που δέχεται ο ηγέτης μπορεί να μειώνει τη σημαντικότητα της συμβολής του χαρακτήρα του σε σχέση με την επιτυχία του έργου του.

Οι εκπαιδευτικοί που βαθμολογούν θετικά το διευθυντή σε επίπεδο διδασκαλίας/μάθησης (συγκαλεί και προεδρεύει στη διεπιστημονική ομάδα του σχολείου για το σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων, παίρνει πρωτοβουλίες και υποστηρίζει τη χρήση των νέων τεχνολογιών, την έρευνα και τη συζήτηση, δεν έχει χαμηλές προσδοκίες και στόχους για όλη τη σχολική κοινότητα και προτείνει αποτελεσματικούς τρόπους αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου), τείνουν να θεωρούν ότι η επιτυχία του έργου του διευθυντή εξαρτάται από το χαρακτήρα του/της. Πάλι φαίνεται ότι οι πρωτοβουλίες ενός διευθυντή, ο τρόπος που διαχειρίζεται και επικοινωνεί τις προσδοκίες του κ.ά., τείνουν να εκλαμβάνονται ως στοιχείο του χαρακτήρα του (όσο αυξάνονται οι πρωτοβουλίες κ.ά., τόσο αυξάνεται και η ένταση της αντίληψης ότι η επιτυχία του έργου του οφείλεται στο χαρακτήρα του).

Οι εκπαιδευτικοί που βαθμολογούν θετικά το διευθυντή σε επίπεδο διδασκαλίας/μάθησης τείνουν να θεωρούν ότι η επιτυχία του έργου του διευθυντή εξαρτάται από την κατάρτιση σε θέματα γενικής παιδαγωγικής (λογικό εύρημα). Το ίδιο ισχύει και σε σχέση με την επιτυχία του έργου του διευθυντή και την κατάρτιση σε θέματα διοίκησης. Οι εκπαιδευτικοί που αντιλαμβάνονται θετικά τον παράγοντα όραμα και καινοτομίες, τείνουν να μην θεωρούν ότι η επιτυχία του έργου του διευθυντή εξαρτάται από τα περιθώρια που έχουν να αναπτύξουν πρωτοβουλίες. Επομένως

θεωρούν ότι μπορεί να είναι αποτελεσματικός, ακόμα και σε περιορισμένες συνθήκες (ενδεχομένως θεωρούν ότι το όραμα είναι κάτι πολύ δύσκολο, συνεπώς οι ικανότητές του είναι σημαντικότερες, από το γενικό πλαίσιο. Στο ίδιο μήκος κύματος είχαν θεωρήσει ότι η επιτυχία του έργου του οφείλεται στο χαρακτήρα του, συνεπώς τα ευρήματα είναι σε αντιστοιχία).

Αντιθέτως, οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν ότι ο διευθυντής είναι αποτελεσματικός διαχειριστής του σχολείου, τείνουν να θεωρούν ότι η επιτυχία του έργου του διευθυντή εξαρτάται από τα περιθώρια που έχει να αναπτύξει πρωτοβουλίες. Αυτό είναι πολύ ενδιαφέρον, καθώς η επιτυχία σε επίπεδο διαχείρισης τείνει να αποδίδεται στο γενικό πλαίσιο/ συνθήκες, ενώ η επιτυχία του οράματος στο ίδιο το άτομο (άρα ενισχύει την εικόνα του ηγέτη). Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί που αντιλαμβάνονται θετικά τον παράγοντα όραμα και καινοτομίες, τείνουν να μη θεωρούν ότι η επιτυχία του έργου του διευθυντή εξαρτάται από τις αρμοδιότητες που έχουν (ομοίως με την προηγούμενη παρατήρηση περί απόδοσης της επιτυχίας στις συνθήκες και όχι στις ικανότητες). Το ίδιο ισχύει και για τους διαθέσιμους πόρους

Αντιστοίχως, οι εκπαιδευτικοί που βαθμολογούν θετικά το διευθυντή σε επίπεδο διαχείρισης του σχολείου και της καθημερινής λειτουργίας του, τείνουν να θεωρούν ότι η επιτυχία του έργου του εξαρτάται από τις αρμοδιότητές του. Το ίδιο ισχύει και με τους διαθέσιμους πόρους (ως προς την επιτυχία του έργου του διευθυντή). Οι εκπαιδευτικοί που αντιλαμβάνονται θετικά τον παράγοντα επικοινωνία με το εξωτερικό περιβάλλον τείνουν να θεωρούν ότι η επιτυχία του έργου του διευθυντή εξαρτάται από τα χρόνια προϋπηρεσίας.

Από τα παραπάνω ευρήματα προκύπτει ένα σημαντικό συμπέρασμα, όπως τονίστηκε. Το όραμα του διευθυντή, είναι ο πιο σημαντικός παράγοντας της παρούσας εργασίας, ενώ φαίνεται ότι ισχυροποιεί την εικόνα του διευθυντή και επηρεάζει σημαντικά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για αυτόν. Όπως αναφέρθηκε, φαίνεται να υπάρχει η τάση, η επιτυχία του έργου του διευθυντή να «πιστώνεται» σε αυτόν και στις ικανότητές του (όταν βαθμολογείται θετικά ο παράγοντας όραμα/ καινοτομίες) και όχι στο περιβάλλον και τις συνθήκες (τα περιθώρια, τους πόρους κ.ά.). Αντιθέτως, η επιτυχία πιστώνεται στο περιβάλλον (που δεν είναι απαραίτητα κακό), όταν οι διαχειριστικές ικανότητες και η επικοινωνία με το εξωτερικό περιβάλλον, βαθμολογούνται θετικά. Μπορεί να υποστηριχθεί, ότι η ικανότητα δόμησης και

προώθησης ενός οράματος αποτελεί ένα μέσο ενδυνάμωσης και ισχυροποίησης του σχολικού διευθυντή. Επίσης ένας ηγέτης, είναι σημαντικό να γίνεται και αντιληπτός ως ηγέτης, ώστε να είναι σε θέση να ασκήσει την επιρροή του.

Αυτό μπορεί να θετικό ή αρνητικό, αναλόγως της διαχείρισης της κατάστασης. Για παράδειγμα, όπως καταδείχθηκε στη θεωρητική επισκόπηση, οι πρωτοβουλίες διαμοιρασμού της εξουσίας (στο πλαίσιο της διανεμητικής ηγεσίας) συνήθως προέρχονται από ισχυρούς, χαρισματικούς ηγέτες (από πάνω προς τα κάτω). Από την άλλη, η δύναμη αυτή έχει δεχθεί κριτική, καθώς αποτελεί προϋπόθεση «τύφλωσης», χειραγώγησης και ελέγχου. Στο ίδιο πλαίσιο, το να αποδίδεται η επιτυχία του έργου του διευθυντή στο γενικό πλαίσιο, δεν είναι κατά ανάγκη αρνητικό, καθώς μπορεί να υποδηλώνει ότι οι συνθήκες είναι καλές. Σε κάθε περίπτωση, δεδομένου ότι ο ρόλος του διευθυντή είναι πολύ σημαντικός, οποιαδήποτε πρωτοβουλία του, είναι πιθανότερο να εφαρμοστεί επιτυχώς, αν συνδυάζεται με μια θετική εικόνα, σε επίπεδο ικανοτήτων (ακόμα και έμφυτων σε μεγάλο βαθμό, όπως το χαρακτήρα του).

Το τελευταίο συμπέρασμα ήταν ότι εκπαιδευτικοί που βαθμολογούν θετικά το διευθυντή σε επίπεδο οράματος, τείνουν να θεωρούν ότι το εργασιακό περιβάλλον είναι ευχάριστο για όλο το προσωπικό και τους μαθητές (πολύ σημαντικό εύρημα). Και πάλι το όραμα φαίνεται να είναι εξαιρετικά σημαντικό, ενώ αποτελεί μια δύσκολη διάσταση στη διαχείρισή της. Όπως φάνηκε και στη θεωρητική επισκόπηση, οι διευθυντές τείνουν να αισθάνονται άβολα σε σχέση με αυτή την αρμοδιότητα, ενώ στην πράξη έχουν αναφερθεί μια πληθώρα προβλημάτων που αφορούν τη δόμηση και προώθησή του σε διάφορα σχολεία (συχνά δεν είναι κατανοητό από τους εκπαιδευτικούς). Συνοψίζοντας η ικανότητα του διευθυντή να δημιουργεί ένα όραμα, φάνηκε να ενδυναμώνει την εικόνα του, να μειώνει τη σπουδαιότητα των συνθηκών ως προς τη συμβολή τους στην επιτυχία του έργου ενός διευθυντή/ διευθύντριας και να επιδρά θετικά και σημαντικά στο τρόπο που οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται το εργασιακό περιβάλλον.

Η σχολική ηγεσία είναι κάτι εξαιρετικά σημαντικό και κρίσιμο και παρόλο που υπάρχει μια ιδιαίτερα ανεπτυγμένη βιβλιογραφία σε σχέση με αυτή, υπάρχουν πάρα πολλές προσεγγίσεις και προοπτικές. Το σίγουρο είναι, ότι οι σύγχρονοι σχολικοί ηγέτες πρέπει να διαθέτουν μια σειρά ικανοτήτων (αναλυτικές, τεχνικές, διαπροσωπικές, συναισθηματικές κ.ά.), ενώ ταυτόχρονα είναι δεδομένο ότι δεν

μπορούν από μόνοι τους να ανταποκριθούν στο σημερινό, απρόβλεπτο και εξαιρετικά περίπλοκο και ρευστό περιβάλλον. Συνεπώς, το όραμά τους δεν μπορεί, παρά να εμπεριέχει τα στοιχεία της ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, της συνεργασίας, της ισχυροποίησης σχέσεων και αξιοποίησης συνεργασιών, της δημιουργίας μιας συνεκτικής κουλτούρας και της μετατροπής του σχολείου σε ένα μαθησιακό, δυναμικό περιβάλλον, ανεξάρτητα αν οι διαδικασίες λήψης (κάποιων) αποφάσεων είναι ουσιαστικά συλλογικές (διανεμητική ηγεσία) ή πιο συγκεντρωμένες σε κάποιο βαθμό (με παράλληλη παροχή ελέγχου/ αυτονομίας σε πεδία που επηρεάζουν την εργασία κάθε μέλους του οργανισμού). Το πιο σημαντικό στοιχείο ενδεχομένως, είναι η δημιουργία ενός περιεκτικού, εμπνευστικού οράματος (οπτική προς τα εμπρός), με την ταυτόχρονη διασφάλιση της σταθερότητας και της αποτελεσματικότητας (οπτική προς τα πίσω και εκμετάλλευση της συσσωρευμένης εμπειρίας, σοφίας κ.ά.).

Παράλληλα, η ευθυγράμμιση των κύριων ηγετικών δεξιοτήτων με τις ανάγκες των μαθητών και της σχολικής κοινότητας απαιτεί μεγάλη ικανότητα αυτό-επίγνωσης και αυτό-προβληματισμού. Καθώς ο ηγέτης αποτελεί πρότυπο συμπεριφοράς η αυτό-παρατήρηση και η γνώση των μηνυμάτων που σηματοδοτεί, είναι κάτι εξαιρετικά σημαντικό, προκειμένου να υπάρχει συνέπεια (σε σχέση με αυτά που νομίζει ότι προβάλλει και σε αυτά που πραγματικά προβάλλει). Είναι σύνηθες οι διευθυντές και γενικά οι ηγέτες να υπερεκτιμούν ή να υποεκτιμούν τις απόψεις, τις αντιλήψεις κ.ά. των υφισταμένων τους.

Ο διευθυντής όπως τονίστηκε, χρειάζεται περισσότερα άτομα για να επιτύχει μια διαρκή αλλαγή και να εκπληρώσει το όραμά του. Όταν είναι ο μόνος ηγέτης, μειώνεται σημαντικά η πιθανότητα το όραμα να γίνει κατανοητό από όλους. Οι αποτελεσματικοί διευθυντές επιπρόσθετα, δημιουργούν συνέχεια, συνέπεια και συνοχή στη σχολική κουλτούρα, και συμβάλλουν στη δημιουργία ενοποιημένων προσδοκιών, ενδυναμώνοντας όλες τις ομάδες ενδιαφέροντος, από τους μαθητές έως τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς.

Η υπάρχουσα κουλτούρα είναι εξαιρετικά σημαντική διάσταση που πρέπει να ληφθεί πολύ σοβαρά υπόψη κατά το σχεδιασμό και την εφαρμογή οποιασδήποτε αλλαγής. Ουσιαστικά πρόκειται για ένα σύμπλεγμα βαθιών παραδοχών, αξιών, πεποιθήσεων (το αόρατο μέρος) και νορμών κ.ά. (το ορατό) που έχει αναπτυχθεί για την επίτευξη τόσο της εσωτερικής συνοχής, όσο και της επιτυχούς προσαρμογής του οργανισμού

στο εξωτερικό περιβάλλον. Επομένως γίνεται αντιληπτό, ότι η κουλτούρα είναι κάτι πολύ ουσιαστικό (μπορεί να αποτελεί την «κόλλα» των μελών του οργανισμού) και μπορεί να αναπτυχθούν πολύ ισχυρές δυνάμεις σε περίπτωση αιφνίδιων ή ριζικών αλλαγών. Πολλές αποτυχίες εισαγωγής μέτρων προς την κατεύθυνση της επίτευξης κάποιας αλλαγής έχουν αποτύχει γιατί δεν έχουν λάβει υπόψη τη διάσταση της κουλτούρας. Συχνά μπορεί να θεωρηθεί ότι μια αλλαγή, θα πραγματοποιηθεί καθώς είναι καλή, ή λογική, ή για το καλό όλων. Από τη διεθνή εμπειρία έχει όμως προκύψει, ότι πρέπει να υπάρχει ενδελεχής σχεδιασμός, προετοιμασία και η ύπαρξη στρατηγικής. Επίσης συχνά, τα μεσαία στελέχη έχουν αποτελέσει εμπόδια, καθώς δε μεταφέρονται «σωστά» τα μηνύματα της ηγεσίας (εξαιτίας της αντίστασης στην αλλαγή). Στο ίδιο μήκος κύματος, ο διευθυντής που θέλει να επιφέρει αλλαγές και να υλοποιήσει το όραμά του, πρέπει να διατηρήσει όσο το δυνατόν, στοιχεία και διαστάσεις της υπάρχουσας κουλτούρας, ώστε να μειωθούν τα επίπεδα αντίστασης (ότι είναι καλό, δεν υπάρχει λόγος να αλλάξει).

Η ανάπτυξη αυθεντικών και ισχυρών σχέσεων με μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς, είναι κρίσιμης σημασίας, καθώς μπορεί να αποτελούν πηγές γνώσης και εξέλιξης. Η προσεκτική ακρόαση, η επίδειξη ειλικρινούς ενδιαφέροντος κ.ά. είναι θεμελιώδη στοιχεία ανάπτυξης εμπιστοσύνης και σχέσεων. Το ανθρώπινο πρόσωπο του διευθυντή, είναι κάτι που ε=τονίστηκε κατά κόρον και στις ανοιχτές ερωτήσεις της παρούσας έρευνας.

Ως ηγέτης, ο διευθυντής πρέπει να αναπτύξει κανάλια αποτελεσματικής επικοινωνίας. Θα πρέπει να υπάρχουν τρόποι με τους οποίους οι ενδιαφερόμενοι μπορούν να κοινοποιήσουν τις ανησυχίες τους και τα σχόλιά τους, για το πώς μπορεί να βελτιωθεί οτιδήποτε. Τα κανάλια επικοινωνίας πρέπει να εξυπηρετούν όλα τα μέλη του προσωπικού, από νέους έως παλιότερους εκπαιδευτικούς, διευθυντές τμημάτων και γενικό προσωπικό. Καθώς κάθε μέλος του οργανισμού, αναμένεται να επηρεαστεί από την υλοποίηση του οποιουδήποτε οράματος και από την εφαρμογή πρακτικών, πρέπει να διασφαλιστεί ότι κανείς δεν αποκλειστεί ως προς την κοινοποίηση της γνώμης του. Είναι σημαντικό, κάθε μέλος της ομάδας να συμμετέχει στο όραμα και να συμβάλλει στην υλοποίησή του.

Σε σχέση με τη μετάδοση του οράματος, κάθε επίσημη επικοινωνία με την κοινότητα θα πρέπει να αντικατοπτρίζει και να ενισχύει την κουλτούρα. Σε κάθε σημείωμα προς

το προσωπικό, επιστολή προς τους γονείς ή τους μαθητές, καλό είναι σε πρακτικό επίπεδο να:

- επισημαίνεται το μέλλον και τι μπορεί να επιτύχει το σχολείο (εμπύχωση)
- να χρησιμοποιούνται δεδομένα για να μειώνεται η ασάφεια σχετικά με το όραμά
- να γίνεται έκκληση στα συναισθήματα, τις αξίες και τις βαθύτερες ανάγκες των ανθρώπων που τους παρακινούν
- να υπάρχει ένα πνεύμα θετικό και ευγνωμοσύνης
- να χρησιμοποιούνται συλλογικές δηλώσεις («είμαστε» κ.ά.) για να αυξηθεί το αίσθημα της συλλογικής ταυτότητας

Κάτι κεντρικής σημασίας είναι το όραμα να γίνει όσο πιο απτό γίνεται, καθώς υπάρχει ο κίνδυνος της μη κατανόησης (να θεωρηθεί πολύ αφηρημένο, ασαφές κ.ά.). Διάφορα σύμβολα κ.ά. μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη μετάδοση του οράματος και την ενίσχυση της κουλτούρας, ενώ ακόμα και ο σχεδιασμός του φυσικού χώρου μπορεί να βοηθήσει. Επιπλέον, οι τακτικές γιορτές και η συστηματική επιβράβευση της επιτυχίας των μαθητών και του προσωπικού μπορεί να είναι μια υπενθύμιση του τι είναι σημαντικό και του σκοπού ύπαρξης του σχολείου. Η ενστάλαξη του στις δομές και τις μεταβλητές της οργανωσιακής ζωής είναι απαραίτητο στοιχείο, διατήρησής του. Για παράδειγμα αν στόχος είναι η αύξηση της καινοτομίας, μπορούν να δημιουργηθούν θεσμικές ομάδες, που να συναντώνται για το σκοπό αυτό, επίσημα και ανεπίσημα.

Παρόλο που οι περισσότεροι διευθυντές των σχολείων ξεκινούν την καριέρα τους ως δάσκαλοι, μπορεί να μην γνωρίζουν σε βάθος τις τρέχουσες πρακτικές προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί. Η δημιουργία ενός φόρουμ (ή οποιουδήποτε τρόπου αναβάθμισης της ανταλλαγής πληροφοριών με την αξιοποίηση της τεχνολογίας) όπου το προσωπικό μπορεί να εκφράσει τις σκέψεις, τις απόψεις του και τους φόβους του, μπορεί να αποτελέσει μια πολύ πετυχημένη πρακτική. Επιπλέον, μια τέτοια κίνηση, είναι πιθανό να «ξεκλειδώσει» και πιο άμεσες μορφές επικοινωνίας. Παράλληλα, δίνεται η δυνατότητα στο διευθυντή, να δηλώσει παρών, να «ιχνηλατήσει» και να κατανοήσει το «σφυγμό» του προσωπικού (την τρέχουσα διάθεση, τους φόβους κ.ά. του προσωπικού) και να αποκτήσει χρήσιμες ενοράσεις. Μιλώντας με το προσωπικό μπορεί επίσης να βοηθηθεί σε σχέση με την αποφυγή

ενός σχεδίου ή μιας πρακτικής που θα μπορούσε να αποτύχει (μπορεί κάποιοι εκπαιδευτικοί να έχουν σχετική εμπειρία ή γνώση). .

Μέσω της τεχνολογίας, μπορεί να βρεθούν πολλοί τρόποι αναβάθμισης της συλλογικής γνώσης. Ένα παράδειγμα είναι, ότι μπορούν οι εκπαιδευτικοί να γράφουν σε μια ιστοσελίδα, ορισμένες δύσκολες προκλήσεις που αντιμετώπισαν, πώς κατάφεραν να τις ξεπεράσουν και τι έμαθαν στην πορεία. Εναλλακτικά μπορούν να ομαδοποιηθούν κάποια βασικά προβλήματα που αντιμετωπίζει το σχολείο και να γράψει ο καθένας τις εμπειρίες του και να καταγράψει προτάσεις. Αυτό είναι σημαντικό, καθώς θα υπάρχει μια τράπεζα γνώσης όπου ο κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να ανατρέξει και να βρει λύσεις για προβλήματα μέσω της συσσωρευμένης γνώσης του οργανισμού (σε αντιδιαστολή με το να εισακούσει τη γνώμη ενός μόνο έμπειρου συναδέλφου).

5.2 Περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Ο βασικός περιορισμός της παρούσας έρευνας είναι η χρησιμοποίηση δείγματος ευκολίας, κάτι που μπορεί να μειώσει την αξιοπιστία των ευρημάτων και τη δυνατότητα γενίκευσης στον πληθυσμό των ελληνικών σχολείων. Σε σχέση με μελλοντικές έρευνες, προτείνεται η διεξαγωγή ποιοτικών ερευνών σε ότι αφορά τις δυσκολίες των διευθυντών με τη δόμηση και προώθηση ενός οράματος.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Μπουραντάς Δ. (2001) Μάνατζμεντ : Οργανωτικό Υπόβαθρο , Σύγχρονες Πρακτικές , Εκδόσεις Μπένου, Αθήνα .

Παντελή, Σ (2010), Τα μυστικά της Ομαδικής Επιτυχίας , Εκδόσεις Κριτική, Αθήνα .

Σαΐτης Χ. (2014) Μύηση των εκπαιδευτικών στα μυστικά της σχολικής ηγεσίας, Αθήνα.

Ξενόγλωσση

Alexander, R., Rose, J. and Woodhead, C. (1992). Curriculum Organisation and Classroom Practice in Primary Schools: A Discussion Paper, London, Department of Education and Science.

Allix, N.M. (2000). Transformational Leadership: Democratic or Despotic? Educational Management and Administration, 28 (1), 7–20.

Antonakis J and Atwater LE (2002). Leader distance: A review and proposed theory. The Leadership Quarterly 13(6), 673–704.

Argyris, C. (1982). How Learning and Reasoning Processes Affect Organizational Change. Change in Organizations. San Francisco: Jossey-Bass

Arokiasamy, Abdullah, A.G.K & Ismail, A. (2015). Correlation between Cultural Perceptions, Leadership Style and ICT Usage by School Principals in Malaysia". ELSEVIER-Procedia Social and Behavioral Sciences, March 2015, Vol. 176, pp. 319-332. (SCOPUS-Cited Publication).

Ballantine, H. J. (2001). Sociology of education: A systematic analysis (5th Ed.). New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

Bandura A (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. Psychology Review 84(2), 191–215.

Bandura A (1986). Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura A (1999). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Asian Journal of Social Psychology* 2(1):21–41.

Barnett, K., & McCormick, J. (2004). Leadership and individual principal-teacher relationship in schools. *Educational Administration Quarterly*, 40(3), 406-434.

Bass BM, Waldman DA, Avolio BJ and Bebb M (1987). Transformational leadership and the falling dominoes effect. *Group and Organization Management* 12(1): 73–87.

Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Beare, H., Caldwell, B., and Millikan, R. (1992). *Creating an Excellent School*. London: Routledge.

Bellamy, T. G., Fulmer, C., & Muth, R. (2007). Five ideas to reframing the principalship. *Educational Leadership and Administration*. 19, 57-74.

Bennett, N., Harvey, J.A., Wise, C. and Woods, P.A. (2003). *Distributed Leadership: A Desk Study*, [www.ncsl.org.uk/literature reviews](http://www.ncsl.org.uk/literature%20reviews).

Bennis, W. and Nanus, B. (1985). *Leaders*, New York, Harper and Row.

Blase J and Blase J (1996). Facilitative school leadership and teacher empowerment: Teacher's perspective. *Social Psychology of Education* 1(2): 117–145.

Blase J and Blase J (1997). The micropolitical orientation of facilitative school principals and its effects on teachers' sense of empowerment. *Journal of Educational Administration* 35(2): 138–164.

Blase, J. and Blase, J. R. (1998). *Handbook of Instructional Leadership: How Really Good Principals Promote Teaching and Learning*, London, Sage.

Blasé, J. and Blasé, J. (1999). Implementation of Shared Governance for Instructional Improvement: Principals' Perspective', *Journal of Educational Administration* 37(5):476–500.

Blase, J., &Blase, J. (2002). The dark side of leadership: Teacher perspectives of principal mistreatment. *Educational Administration Quarterly*, 38(5), 671-727.

Bogler, R., (2001). The influence of leadership style on teacher job satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 37(5), 662-683.

Bogler R and Somech A (2004). Influence of teacher empowerment on teacher organizational commitment,professional commitment and organizational citizenship behavior in schools. *Teaching and TeacherEducation* 20(3): 277–289.

Bolam, R., McMahon, A., Pocklington, K. and Weindling, D. (1993). *Effective Management inSchools*, London, HMSO.

Boris-Schlacter, S., & Langer, S. (2006). *Balanced leadership: How effective principals manage their work*. New York: TeachersCollege Press.

Bottery, M. (1999).Globalization and the UK competition state: no room for transformationalleadership in education? *School Leadership and Management*, 21 (2), 199–218.

Brown M, Rutherford D and Boyle B (2000). Leadership for school improvement: The role of the head ofdepartment in UK secondary schools. *School Effectiveness and School Improvement* 11(2): 237–258.

Bush, T. (1995). *Theories of Educational Management: Second Edition*, London, Paul Chapman.

Bush T (2008). From management to leadership: semantic or meaningful change? *Educational ManagementAdministration and Leadership* 36(2): 271–288.

Bush, T. (2011). *Theories of Educational Leadership and Management*, 4th ed. London: SAGE

Busher H and Harris A (1999). Leadership of school subject areas: Tensions and dimensions of managing inthe middle. *School Leadership and Management* 19(3): 305–317.

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

Castle, J., & Mitchell, C. (2001). Roles of elementary school principals in Ontario: Tasks and tensions – an Executive Summary. Faculty of Education, Brock University, Ontario.

Cerit, Y. (2009). The effects of servant leadership behaviors of school principals on teachers' job satisfaction. *Educational Administration Management & Leadership*, 37(5), 600-623.

Chapman, C., D. Muijs, D. Reynolds, P. Sammons, and C. Teddlie, eds. (2015). *The Routledge International Handbook of Educational Effectiveness and Improvement: Research, Policy, and Practice*. London:Routledge.

Chang, I.-H., Chin, J. M., & Hsu, C.-M. (2008). Teachers' Perceptions of the Dimensions and Implementation of Technology Leadership of Principals in Taiwanese Elementary Schools. *Educational Technology & Society*, 11(4), 229–245.

Chen W, Ho JM and Ng DFY (2013). School leadership in ICT Implementation: Perspectives from Singapore. *The Asia-Pacific Education Researcher* 22(3): 301–311.

Chun JU, Yammarino FJ, Dionne SD, Sosik JJ and Moon HK (2009). Leadership across hierarchical levels: Multiple levels of management and multiple levels of analysis. *The Leadership Quarterly* 20(5):689–707.

Chirichello, M. (1999). Building Capacity for Change: Transformational Leadership for School Principals, Paper presented at ICSEI Conference, January 3–6, San Antonio.

Coleman, M. (1996). Management style of female headteachers, *Educational Management and Administration*, 24(2), 163–74.

Coleman, M. (2002). *Women as Headteachers: Striking the Balance*, Stoke-on-Trent, Trentham Books.

Copland, M. (2001). The myth of the superprincipal, *Phi Delta Kappan*, 82, 528–32.

Cranston, N., & Ehrich, L. (2003) The secondary school principalship in Australia and New Zealand: An investigation of changing roles. *Leadership Policy in Schools*, 2(3),

159 – 188.

Cross, T. C., & Rice, C. R. (2000). The role of principal as instructional leader in a standards-driven system. *NASSP Bulletin*, 84(260), 61-65.

Cunningham, G. W., & Cordeiro, A. P. (2006). *Educational leadership: A problem-based approach* (3rd Ed.). Boston: Pearson Education, Inc.

Cuban, L. (1988). *The Managerial Imperative and the Practice of Leadership in Schools*. Albany, NY, State University of New York Press.

Daresh, J. (1998). Professional development for school leadership: the impact of US educational reform, *International Journal of Educational Research*, 29 (4), 323–33.

Darling-Hammond L (2003). Keeping good teachers: Why it matters, what leaders can do. *Educational Leadership* 60(8): 6–13.

Davis J and Wilson SM (2000). Principals' efforts to empower teachers: Effect on teacher motivation and jobsatisfaction and stress. *The Clearing House* 73(6): 349–353.

Day, C., Harris, A. and Hadfield M. (2001). Challenging the orthodoxy of effective school leadership, *International Journal of Leadership in Education*, 4 (1), 39–56.

Dempster, N. and Logan, L. (1998). Expectations of school leaders, in MacBeath, J. (Ed.), *Effective School Leadership: Responding to Change*, London, Paul Chapman.

Dimmock C (2011). Formulating a research agenda in school leadership and organizational change for school improvement in Singapore. *School Leadership and Management* 31(4): 321–338.

Dimmock C and Tan CY (2013). Educational leadership in Singapore: Tight coupling, sustainability, scalability, and succession. *Journal of Educational Administration* 51(3): 320–340.

Drake, L. T., & Roe, H. W. (2003). *The principalship* (6th Ed.). New Jersey: Pearson Education, Inc.

Duignan, P. (2003). Formation of capable, influential and authentic leaders for times of uncertainty. Paper presented at the Australian Principals' Association National Conference, Adelaide, September.

Elmore, R. (2000). Building a New Structure for School Leadership. Washington, DC: AlbertShanker Institute.

Evans, L. (2001). Delving deeper into morale, job satisfaction and motivation among education professional: Re-examining the leadership dimension. *EducationalManagement & Administration*, 29(3), 291-306.

Fiore, J. D. (2006). School-community relations (2nd Ed.). New York: Eye On Education, Inc.

Fook, Y. C. (2009). Leadership characteristics of an excellent principal in Malaysia. *International Education Studies*, 2(4), 106-116.

Foreman, K. (1998). Vision and mission, in Middlewood, D. and Lumby, J. (Eds.), *StrategicManagement in Schools and Colleges*, London, Paul Chapman.

Fowler, C. F. (2009). Policy studies for educational leaders: An introduction (3rd Ed.). Boston: Pearson Education, Inc

Fullan, M. (1992a). *Successful School Improvement*, Buckingham, Open University Press.

Fullan, M. (1992b). Visions that blind, *Educational Leadership*, 49 (5), 19–20.

Fullan M (2006). *The development of transformational leaders for educational decentralization*. Toronto, Canada: Michael Fullan.

Fullan, M. (2010). *All Systems Go: The Change Imperative for Whole-System Reform*. Thousand Oaks, CA:Corwin Press.

Fullan, M. (2018). *The Principal: Three Keys to Maximizing Impact*. New Jersey: John Wiley & Sons

Geltner, B. and Shelton, M. (1991). Expanded notions of strategic instructional leadership: the principal's role with student support personnel, *Journal of School Leadership*, 1, 338–50.

Gold, A., Evans, J., Early, P., Halpin, D. and Collabone, P. (2002). Principled Principals: Value Driven Leadership: Evidence from Ten Case Studies', paper presented at AERA, New Orleans.

Goldring, E.B. (1992). System-wide diversity in Israel, *Journal of Educational Administration*, 30(3), 49–62.

Greenleaf, R.K. (1996). *On Becoming a Servant Leader*. San Francisco: Jossey-Bass.

Greenfield, T. and Ribbins, P. (eds.) (1993). *Greenfield on Educational Administration: Towards a Humane Science*, London, Routledge.

Greenfield, W., Licata, J. and Johnson, B. (1992). Towards a measurement of school vision, *Journal of Educational Administration*, 30(2), 65–76.

Griffith, J. (2004). Relation of principal transformational leadership to school staff job satisfaction, staff turnover, and school performance. *Journal of Educational Administration* 42(3), 333-356.

Gronn P (1996). From transactions to transformations: A new world order in the study of leadership? *Educational Management Administration and Leadership* 24(1): 7–30.

Gunter, H. (2001). *Leaders and Leadership in Education*, London, Paul Chapman.

Gunter, H. (2004). Labels and labelling in the field of educational leadership. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 25(1), 21-41.

Gurr, D., Drysdale, L., Swann, R., Doherty, J., Ford, P., & Goode, H. (2005). The international successful school principalship project (ISSPP): Comparison across country case studies. Paper presented at The Australian Council for Educational Leaders national conference, Gold Coast, September 23-25, 2005.

Hallinger P and Heck R (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980–1995. *School Effectiveness and School Improvement* 9(2): 157–191.

Hallinger, P. and Heck, R. (1999). Next generation methods for the study of leadership and school improvement, in Murphy, J. and Louis, K. (eds.), *Handbook of Research on Educational Administration*, 2nd edition, San Francisco, Jossey Bass, (141–62).

Hallinger P and Heck R (2002). What do you call people with visions? The role of vision, mission and goals in school leadership and improvement. In: Leithwood K and Hallinger P (eds) *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration* (Vol. 1: pp. 9–40). Boston, MA: Kluwer.

Hall RJ and Lord RG (1995). Multi-level information-processing explanations of followers' leadership perceptions. *The Leadership Quarterly* 6(3): 265–287.

Hallinger, P. and Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals, *The Elementary School Journal*, 86(2), 217–47.

Hallinger, P., & Chen, J. (2015). Review of Research on Educational Leadership and Management in Asia: A Comparative Analysis of Research Topics and Methods, 1995–2012. *Educational Management Administration & Leadership*, 43 (1), 5–27

Hallinger, P., & Bryant, D. (2013). Mapping the Terrain of Educational Leadership and Management in East Asia. *Journal of Educational Administration*, 51 (5), 618–637.

Hallinger, P. (2017). Revealing a Hidden Literature: Systematic Research on Educational Leadership and Management in Africa. *Educational Management Administration & Leadership*. doi:10.1177/1741143217694895.

Harris, A. (2002). Distributed Leadership in Schools: Leading or Misleading? Paper presented at the British Educational Leadership, Management and Administration Society annual conference, Birmingham, September.

Harris, A. and Lambert, L. (2003). *Building Leadership Capacity for School Improvement*. Milton Keynes: Open University Press.

Harris, A. (2002). Distributed Leadership in Schools: Leading or Misleading? Paper presented at the British Educational Leadership, Management and Administration Society annual conference, Birmingham, September.

Harris, A., and M. Jones, eds. (2015). *Leading Futures: Global Perspectives on Educational Leadership*. SAGE Press.

Harris, A. Jones, and J. Huffman, eds. (2017). *Teachers Leading Educational Reform: The Power of Professional Learning Communities*. London: Routledge

Heng MA and Marsh CJ (2009). Understanding middle leaders: A closer look at middle leadership in primary schools in Singapore. *Educational Studies* 35(5): 525–536.

Hicks, D. (1999). Visionary leadership: Choosing the future in schools. *Management in Education*, 3(3), 6-8.

Hill, P. (2001). What Principals Need to Know About Teaching and Learning, University of Melbourne, paper presented to the National College for School Leadership Think Tank, London.

Hilliard, A., & Jackson, B. T. (2011). Current trends in educational leadership for student success plus facilities planning and designing. *Contemporary Issues in Education Research*, 4(1), 1-8.

Hite, M. J., Williams, J. E., Hilton, C. S., & Baugh C. S. (2006). The role of administrator characteristics on perceptions of innovativeness among public school administrators. *Education and Urban Society*, 38(2), 160-187.

Ho JM and Chen W (2009). Distributed leadership in school ICT reform: A survey of principals. NIE Research Brief No. 09-003: 1–6.

Ho, T. B., & Low, T. G. (1999). Singapore secondary school teachers' perceptions of the characteristics of the effective schools. *Management in Education*, 13(5), 14-16.

Hopkins, D. and Jackson, D. (2002). Building the Capacity for Leading and Learning', in A. Harris, C. Day, M. Hadfield, D. Hopkins, A. Hargreaves and C.

Chapman (eds) *Effective Leadership for School Improvement*. London: Routledge, pp. 84–105.

Hoy, K. W., & Miskel, G. C. (2001). *Educational administration: Theory, research, and practice* (6th Ed.). Boston: McGraw-Hill.

Jantzi D and Leithwood K (1996). Toward an explanation of variation in teachers' perceptions of transformational school leadership. *Educational Administration Quarterly* 32(4): 512–538.

Karaköse, T. (2008). The perceptions of primary school teachers on principal cultural leadership behaviors. *Educational Science* 8(2), 569-579.

Kark R, Shamir B and Chen G (2003). The two faces of transformational leadership: Dependence and empowerment. *Journal of Applied Psychology* 88(2): 246–55.

Keiser, M. N., & Shen, J. (2000). Principals' and teachers' perceptions on teacher empowerment. *The Journal of Leadership Studies*, 7(3), 115-121.

Khan, H. S., Saeed, M., & Fatima, K. (2009). Assessing the performance of secondary school head teacher. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(6), 766-783.

Koh HH, Gurr D, Drysdale L and Ang LL (2011). How school leaders perceive the leadership role of middle leaders in Singapore primary schools? *Asia Pacific Education Review* 12(4): 609–620.

Konczak LJ, Stelly DJ and Trusty ML (2000). Defining and measuring empowering leader behaviors: Development of an upward feedback instrument. *Educational and Psychological Measurement* 60(2): 301–313.

Kools, M., and L. Stoll. (2016). *What Makes a School a Learning Organisation?*, OECD Education Working Papers, No. 137, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/5jlwm62b3bvh-en>.

Kouzes, J. and Posner, B. (1996). *The Leadership Challenge*, San Francisco, Jossey Bass.

Kuku, M. S., & Taylor, W. J. (2002). Teacher participating in decision making: A comparative study of school leader and teacher perceptions in north Philippines academies. *InFo*, 5(1), 19-46.

Kursunoglu, A., & Tanriogen, A. (2009). The relationship between teachers' perceptions towards instructional leadership behaviours of their principals and teachers' attitudes towards change. *Procedia Social and Behavioural Sciences*, 1, 252–258.

Lee AN and Nie Y (2013). Development and validation of the school leader empowering behaviors (SLEB) scale. *The Asia-Pacific Education Researcher* 22(4): 485–495.

Lee AN and Nie Y (2014). Understanding teacher empowerment: Teachers' perceptions of principal's and immediate supervisor's empowering behaviors, psychological empowerment and work-related outcomes. *Teaching and Teacher Education* 41: 67–79.

Leech, W. D., Smith, R., & Green, R. (2005). Exploring teacher perceptions of the leadership practices of middle and high school principals. *USCA ESSAYS*. Retrieved from: www.usca.edu/essays/vol62003/leech.pdf.

Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring, *Educational Administration Quarterly*, 30(4), 498–518.

Leithwood, K. (2001). School leadership in the context of accountability policies, *International Journal of Leadership in Education*, 4(3), 217–35.

Leithwood K and Jantzi D (1997). Explaining variation in teachers' perceptions of principals' leadership: A replication. *Journal of Educational Administration* 35(4): 312–331.

Leithwood K and 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. and Steinbach, R. (1999). *Changing Leadership for Changing Times*, Buckingham, Open University Press.

Leithwood, K., A. Harris, and D. Hopkins. (2008). Seven Strong Claims About Successful School Leadership."School Leadership and Management 28 (1): 27–42.

Leithwood, K., K. Seashore, S. Anderson, and K. Wahlstrom. (2017). Review of Research: How Leadership Influences Student Learning. New York: Wallace Foundation.

Lieberman, A., Saxl, E.R. and Miles, M.B. (2000). Teacher Leadership: Ideology and Practice', in A. Lieberman, E.R. Saxl and M.B. Miles (eds) The Jossey-Bass Reader on Educational Leadership. Chicago: Jossey-Bass, pp. 339–45.

Lingard, B., Hayes, B., & Mills, M. (2002). Developments in school-based management: The specific case of Queensland, Australia. Journal of Educational Administration, 40(1), 6-30.

Little, J.W. (1990). The Persistence of Privacy: Autonomy and Initiative in Teachers' Professional Relations', Teachers College Record 91: 509–36.

Little, J.W. (2000). Assessing the Prospects for Teacher Leadership', in A. Lieberman, E.R. Saxl and M.B. Miles (eds) The Jossey-Bass Reader on Educational Leadership. Chicago: Jossey-Bass.

Louis, K. and Marks, H. (1996). Teachers' Professional Community in Restructuring Schools', American Educational Research Journal 33(4): 757–89.

Luo, M., & Najjar, L. (2007). The Chinese principal leadership capacities as perceived by master teachers. Academic Leadership, 4(3). Retrieved from: http://www.academicleadership.org/emprical_research/The_Chinese_Principal_Leadership_Capacities_as_Perceived_by_Master_Teachers.shtml.

MacBeath, J., ed. (1998). Effective School Leadership: Responding to Change. London: Paul Chapman.

Matsumura, C. L., Sartoris, M., Bickel, D. D., & Garnier, E. H. (2009). Leadership for literacy coaching: The principal's role in launching a new coaching program. Educational Administration Quarterly, 20(10), 1-39.

McNeill, J. R., & Engelke, P. (2014). *The great acceleration: An environmental history of the anthropocene*. Cambridge: Harvard University Press.

McGhee, W. M., & Lew, C. (2007). Leadership and writing: How principals' knowledge, beliefs, and interventions affect writing instruction in elementary and secondary schools. *Educational Administration Quarterly*, 43(3), 358-380.

Menon, E. M., & Saitis, C. (2006). Satisfaction of pre-service and in-service teachers with primary school organization. Evidence from Greece. *Educational Management Administration & Leadership*, 34(3), 345-363

Meyers, C. V., and D. Hambrick Hitt. (2017). School Turnaround Principals: What Does Initial Research Literature Suggest They are Doing to be Successful?" *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 22 (1), 38–56.

Miller, T.W. and Miller, J.M. (2001). Educational leadership in the new millennium: a vision for 2020, *International Journal of Leadership in Education*, 4 (2), 181–89.

Mitchell, C. and Sackney, L. (2000). *Profound Improvement: Building Capacity for a Learning Community*. Lisse: Swets & Zeitlinger.

Mondol, E. (2010). Teachers' and principals' perceptions of principals' leadership effectiveness in selected Adventist schools in the Philippines. The Free Library. Retrieved from: <http://www.thefreelibrary.com/Teachers'+and+Principals'+Perceptions+of+Principals'+Leadership...-a01074045430>.

Morefield, J. (2009). *Valuing teachers: Teaching matters in Cambodia*. Phnom Penh: Royal University of Phnom Penh.

Moreland, J. (2009). Investigating secondary school leaders' perceptions of performance management. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(6), 735-765.

Muijs D and Harris A (2003). Teacher leadership – Improvement through empowerment? An overview of the literature. *Educational Management Administration and Leadership*, 31(4): 437–448.

Muijs, D., L. Kyriakides, G. van der Werf, B. Creemers, H. Timperley, and L. Earl. (2014). State of the Art –Teacher Effectiveness and Professional Learning.” *School Effectiveness and School Improvement* 25 (2):231–256.

Muijs, D., and D. Reynolds. (2017). *Effective Teaching: Evidence and Practice*. London: SAGE.

Neuman, M. and Simmons, W. (2000). Leadership for student learning, *Phi Delta Kappan*, pp.9–13, September.

Ng DFS and Ho JM (2012). Distributed leadership for ICT reform in Singapore. *Peabody Journal of Education*, 87(2): 235–252.

Nias, J., Southworth, G. and Campbell, P. (1992). *Whole School Curriculum Development in the Primary School*, London, Falmer.

OECD (2015). *Education Policy Outlook 2015: Making Reforms Happen*, OECD Publishing, Paris.

Ogawa, R.T. and Bossert, S.T. (1995). Leadership as an organizational quality, *Educational Administration Quarterly*, 31 (2), 224–43.

Oplatka, I., & Arar, K. (2017). The Research on Educational Leadership and Management in the Arab World Since the 1990s: A Systematic Review. *Review of Education*. doi:10.1002/rev3. 3095.

Owusu-Bempah J, Addison R and Fairweather J (2014). Commonalities and specificities of authentic leadership in Ghana and New Zealand. *Educational Management Administration and Leadership* 42(4):536–556.

Parkinson, E. K. (2008). An examination of the relationship between the perceived leadership style of the principal and late career teacher job satisfaction in selected elementary schools (Unpublished doctoral dissertation). The University of Arizona, Arizona.

Pawlas, E. G. (2005). *The administrator’s guide to school-community relations* (2nd Ed.). New York: Eye on Education, Inc.

Payne, D., & Wolfson, T. (2000). Teacher professional development-the principal critical role. *NASSP Bulletin*, 84(618), 13-21.

Podsakoff P, MacKenzie S, Moorman R and Fetter R (1990). Transformational leader behaviors and their effects on followers' trust in leader, satisfaction, and organizational citizenship behaviors. *The Leadership Quarterly* 1(2): 107–142.

Pounder, G. D., & Merrill, J. R. (2001). Job desirability of the high school principalship: A job choice theory perspective. *Educational Administration Quarterly*, 37(1), 27-57.

Randolph WA and Kemery ER (2011). Managerial use of power bases in a model of managerial empowerment practices and employee psychological empowerment. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 18(1): 95–106.

Reeves, D. (2011). *Finding your leadership focus: What matters most for students results*. New York, NY: Teachers college Press.

Retna KS and Ng PT (2006). The challenges of adopting the learning organisation philosophy in a Singapore school. *International Journal of Educational Management* 20(2): 140–152.

Reynolds, D., P. Sammons, B. De Fraine, J. Van Damme, T. Townsend, C. Teddlie, and S. Stringfield. (2014). *Educational Effectiveness Research (EER): A State-of-the-Art Review.* *School Effectiveness and School Improvement* 25 (2): 197–230.

Rinehart JS, Short P Short RJ and Eckley M (1998). Teacher empowerment and principal leadership: Understanding the influence process. *Educational Administration Quarterly* 34(1): 630–649.

Rhoton, J. (2001). School science reform: An overview and implications for thesecondary school principals. *NASSP Bulletin*, 85(632), 10-23.

Robinson, V. (2018). *Reduce Change to Increase Improvement*. San Francisco, CA: Corwin Press.

Sagnak M (2012). The empowering leadership and teachers' innovative behavior: The mediating role of innovation climate. *African Journal of Business Management* 6(4): 1635–1641.

Sammons, P., Hillman, J. and Mortimore, P. (1995). *Key Characteristics of Effective Schools: A Review of School Effectiveness Research*, London, Office for Standards in Education and Institute of Education, University of London.

Savery, L., Soutar, G. and Dyson, J. (1992). Ideal decision-making styles indicated by deputy principals, *Journal of Educational Administration*, 30(2), 18–25.

Scott, C. L. (2015). *The Futures of Learning 3: What kind of pedagogies for the 21st century? UNESCO Education Research and Foresight*, Paris. [ERF Working Papers Series, No. 15].

Seashore Louis, K., and M. Lee. (2016). Teachers' Capacity for Organizational Learning: The Effects of School Culture and Context." *School Effectiveness and School Improvement* 27 (4): 534–556.

Sergiovanni, T. (1984). Leadership and excellence in schooling, *Educational Leadership*, 41(5), 4–13.

Sergiovanni, T.J. (1991). *The Principalship: a reflective practice perspective*, Needham Heights, MA, Allyn and Bacon.

Sergiovanni, J. T., Kelleher, P., McCathy, M. M., & Wirt, M. F. (2004). *Educational Governance and administration* (5th Ed.). Boston: Pearson Education, Inc.

Shamir B (1995). Social distance and charisma – Theoretical notes and an exploratory study. *The Leadership Quarterly* 6(1): 19–47.

Shamir B, House RJ and Arthur MB (1993). The motivational effects of charismatic leadership: A self-concept-based theory. *Organization Science* 4(4): 577–94.

Shatzer RH, Caldarella P, Hallam PR and Brown BL (2014). Comparing the effects of instructional and transformational leadership on student achievement: Implications for practice. *Educational Management Administration and Leadership* 42(4) 445–459.

Sheppard, B. (1996). Exploring the transformational nature of instructional leadership, *Alberta Journal of Educational Research*, XLII (4), 325–44.

Shields, M. C. (2010). Transformative leadership: Working for equity in diverse contexts. *Educational Administration Quarterly*, 46(4), 558-589.

Shoraku, A. (2006). School leadership and management in Cambodia: National culture and its impact on leading educational changes. *Journal of International Cooperation Studies*, 13(3), 111-142.

Short PM (1994). Exploring the links among teacher empowerment, leader power, and conflict. *Education* 114(4): 581–584.

Short PM and Greer JT (1997). *Leadership in empowered schools: Themes from innovative efforts*. Columbus, OH: Prentice Hall.

Southworth, G. (1993). School leadership and school development: reflections from research, *School Organization*, 13 (1), 73–87.

Southworth, G. (1997). Primary headship and leadership, in Crawford, M., Kydd, L. and Riches, C, *Leadership and Teams in Educational Management*, Buckingham, Open University Press.

Southworth, G. (2002). Instructional leadership in schools: reflections and empirical evidence, *School Leadership and Management*, 22 (1), 73–92.

Simkins T (2005). Leadership in Education ‘What Works’ or ‘What Makes Sense’? *Educational Management Administration and Leadership* 33(1): 9–26.

Silns, H. and Mulford, B. (2003). *Leadership and School Results*, International Handbook of Educational Administration. Dordrecht: Kluwer.

Sodoma, B., & Else, D. (2009). Job satisfaction of Iowa public school principals. *The Rural Educator*, 31(1), 10-18.

Spillane, J., Halverson, R. and Diamond, J. (2001). Towards a Theory of Leadership Practice: A Distributed Perspective', Northwestern University, Institute for Policy Research Working Article

Spreitzer GM (1995). Psychological empowerment in the workplace: Dimensions, measurement, and validation. *Academy of Management Journal* 38(5): 1442–1465.

Stoll, L. and Fink, D. (1996). *Changing our Schools*, Milton Keynes, Open University Press.

Sweetland SR and Hoy WK (2000). School characteristics and educational outcomes: Toward an organizational model of student achievement in middle schools. *Educational Administration Quarterly* 36(5):703–729.

Teddlie, C., and D. Reynolds (2000). *The International Handbook of School Effectiveness Research*. London: Falmer Press.

Tschannen-Moran M (2009). Fostering teacher professionalism in schools: The role of leadership orientation and trust. *Educational Administration Quarterly* 45(2): 217–247.

Vecchio RP, Justin JE and Pearce CL (2010). Empowering leadership: An examination of mediating mechanisms within a hierarchical structure. *The Leadership Quarterly* 21(3): 530–542.

Viennet, R., and B. Pont. (2017). *Education Policy Implementation: A Literature Review and Proposed Framework*", OECD Education Working Papers, No. 162, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/fc467a64-en>.

Wahlstrom, L. K., & Louis, S. K. (2008). How teachers experience principal's leadership: The roles of professional community, trust, efficacy, and shared responsibility. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 458-495.

Wasserberg, M. (1999). Creating the vision and making it happen, in Tomlinson, H., Gunter, H. and Smith, P. (Eds.), *Living Headship: Voices, Values and Vision*, London, Paul Chapman.

Wan E (2005). Teacher empowerment: Concepts, strategies, and implications for schools in Hong Kong. *Teachers College Record* 107(4): 842–861.

Webb, R. and Vulliamy, G. (1996). The changing role of the primary headteacher, *Educational Management and Administration*, 24 (3), 301–15.

Wildy, H. (1999). School principals and the dilemmas of restructuring: The problem of participation. Paper presented at the AARE-NZARE conference, Melbourne, November.

Wildy, H., & Loudon, W. (2000). School restructuring and the dilemmas of the principal's work. *Educational Management & Administration*, 28(2), 173-184.

Wohlstetter P (1995). Getting school-based management right: What works and what doesn't. *The Phi Delta Kappan* 77(1): 22–26.

Yang J, Zhang ZX and Tsui AS (2010). Middle manager leadership and frontline employee performance: Bypass, cascading, and moderating effects. *Journal of Management Studies* 47(4): 654–678.

Youngs, P. (2007). How elementary principals' beliefs and actions influence newteachers' experiences. *Educational Administration Quarterly*, 43(1), 101-137.

Yu H, Leithwood K and Jantzi D (2002). The effects of transformational leadership on teachers' commitment to change in Hong Kong. *Journal of Educational Administration* 40(4): 368–389.

Yu, C. (2005). Principal and teacher perceptions of the leadership role of principals in Hong Kong protestant Christian secondary schools following the change of sovereignty to China. *Post-Script*, 6(1), 1-22.

Yukl, G. A. (2002). *Leadership in Organizations*, Fifth Edition, Upper Saddle River, NJ, Prentice Hall.

Zammit, K., Sinclair, C., Cole, B., Singh, M., Costley, D., Brown a' Court, L. & Rushton, K. (2007) *Teaching and leading for quality Australian schools: A review and synthesis of research-based knowledge*. Canberra: Teaching Australia.

Zimmerman, S., & Deckert-Pelton, M. (2003). Evaluating the evaluator: Teachers' perceptions of the principal's role in professional evaluating. *NASSP Bulletin*, 87(636), 28-37

Zhu W, May DR and Avolio BJ (2004). The impact of ethical leadership behavior on employee outcomes: The roles of psychological empowerment and authenticity. *Journal of Leadership and Organizational Studies* 11(1): 16-26.