

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ
ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ**



**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΣΤΗΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ**

**«Ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας στην ένταξη των
νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών. Η βιώσιμη ηγεσία μπορεί
να κάνει τη διαφορά;»**

Λαμπροπούλου Βασιλική

Διπλωματική Εργασία υποβληθείσα στο Τμήμα Οικονομικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Πειραιώς ως μέρος των απαιτήσεων για την απόκτηση Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης στην Οικονομική της Εκπαίδευσης και Διαχείριση Εκπαιδευτικών Μονάδων.

Πειραιάς, Ιανουάριος 2022

**UNIVERSITY OF PIRAEUS
DEPARTMENT OF ECONOMICS**



**MASTER PROGRAM
IN ECONOMICS IN EDUCATION
AND MANAGEMENT OF EDUCATIONAL UNITS**

“The role of school leadership in the integration of new teachers. Can sustainable leadership make a difference?”

**By
Vassiliki Lampropoulou**

Master Thesis submitted to the Department of Economics of the University of Piraeus in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Arts in Economics in Education and Management of Educational Units.

Piraeus, Greece, January 2022

Αφιέρωση:

Αυτή η διπλωματική εργασία είναι αφιερωμένη στους γονείς μου, Αθανασία και Νίκο για την πίστη τους σε εμένα και στις δυνατότητές μου όλα αυτά τα χρόνια, στον σύζυγό και συνοδοιπόρο μου, Σταύρο για την αστείρευτη συναισθηματική και ψυχολογική υποστήριξη που μου προσφέρει απλόχερα σε κάθε προσωπικό και επαγγελματικό μου εγχείρημα και κυρίως στα δύο μας παιδιά, Γιώργο και Νικόλα που αποτελούν την κινητήριου δύναμή σε κάθε μου προσπάθεια για προσωπική βελτίωση και εξέλιξη!

Ευχαριστίες

Η παρούσα διπλωματική εργασία, εκπονήθηκε στο πλαίσιο της ολοκλήρωσης των σπουδών μου στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Οικονομική της Εκπαίδευσης και Διαχείριση Εκπαιδευτικών Μονάδων» του Τμήματος Οικονομικής Επιστήμης του Πανεπιστημίου Πειραιώς.

Στο σημείο αυτό, νιώθω την ανάγκη να ευχαριστήσω ειλικρινά την επιβλέπουσα καθηγήτρια μου, κυρία Άννα Σαΐτη, για την εμπιστοσύνη, την καθοδήγηση και την υποστήριξη που μου προσέφερε. Οι παραγωγικές της υποδείξεις και το άριστο κλίμα συνεργασίας που διαμόρφωσε συνέβαλαν με τον καλύτερο τρόπο στην ολοκλήρωση της παρούσας διπλωματικής εργασίας.

Επιπλέον, θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στον καθηγητή μου και υπεύθυνο του προγράμματος κ. Χλέτσο καθώς και στους λοιπούς καθηγητές που κατά τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών στάθηκαν αρωγοί στην προσπάθειά μου.

Τέλος θα ήθελα να μου επιτρέψετε να εκφράσω δημόσια την ευγνωμοσύνη μου προς την οικογένειά μου καθώς ήταν εκείνη η οποία επωμίστηκε το μεγαλύτερο βάρος της επιλογής μου να παρακολουθήσω σε μία περίοδο έντονων υποχρεώσεων το εν λόγω Πρόγραμμα. Η παρότρυνσή και η υποστήριξη του σύζυγό μου Σταύρου και η υπομονή των μικρών μου αγοριών Γιώργου και Νικόλα, ηλικίας 6,5 και 4 ετών αντίστοιχα, που συχνά «αναγκάζονταν» ακόμη και να παρακολουθούν μαζί μου τα μαθήματα, έγιναν το μεγαλύτερο μου κίνητρό στην προσπάθειά μου όχι απλώς να εκπονήσω μια διπλωματική εργασία αλλά να δώσω τον καλύτερό μου εαυτό ώστε να τους κάνω υπερήφανους.

Ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας στην ένταξη των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών. Η βιώσιμη ηγεσία μπορεί να κάνει τη διαφορά;

Περίληψη

Σκοπός: Ο σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να διερευνήσει τους παράγοντες εκείνους που συνδέονται με την ένταξη των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών στο νέο τους εργασιακό περιβάλλον και να εξετάσει παράλληλα τον ρόλο της βιώσιμης ηγεσίας στη διαδικασία της ομαλής μετάβασης τους στις καινούργιες συνθήκες εργασίας τους.

Μεθοδολογία: Εκατόν πενήντα νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί, 133 γυναίκες (88,7%) και 17 άνδρες (11,3%) από τον γενικό πληθυσμό της Ελλάδος έλαβαν μέρος στην έρευνα. Η διαδικασία συλλογής των δεδομένων έγινε με την μέθοδο της σκόπιμης δειγματοληψίας/διαθεσιμότητας και χιονοστιβάδας. Ένα αυτό-συμπληρούμενο ερωτηματολόγιο το οποίο σχεδιάστηκε από την ερευνήτρια για τις ανάγκες της συγκεκριμένης εργασίας χορηγήθηκε στους συμμετέχοντες. Το ερωτηματολόγιο αποτελούταν αρχικά από 42 στοιχεία τα οποία αξιολογούσαν διάφορους παράγοντες που συνδέονται με την καλύτερη ενσωμάτωση των νέων εκπαιδευτικών στην εργασία τους όπως δυσκολίες, χαρακτηριστικά σχολικού ηγέτη, χαρακτηριστικά βιώσιμης σχολικής ηγεσίας και στρατηγικές διαχείρισης δυσκολιών.

Αποτελέσματα: Η διερευνητική παραγοντική ανάλυση με την μέθοδο των κυρίων συνιστωσών ανέδειξε την ύπαρξη 3 παραγόντων, ονόματι στάσεις/χαρακτηριστικά σχολικού ηγέτη, δυσκολίες νεοεισερχόμενων και προώθηση στρατηγικών. Επιπλέον, στατιστικά σημαντικές θετικές συσχετίσεις σημειώθηκαν ανάμεσα στις στάσεις/χαρακτηριστικά του σχολικού ηγέτη και τον περιορισμό των δυσκολιών των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών ($p=0,001$), ανάμεσα στις στάσεις/χαρακτηριστικά του σχολικού ηγέτη και την προώθηση στρατηγικών ($p=0,003$) και ανάμεσα στην προώθηση στρατηγικών και την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των δυσκολιών ($p=0,032$).

Συζήτηση: Τα ευρήματά μας επιβεβαιώνουν παλαιότερες έρευνες που ανέφεραν παρόμοιες συσχετίσεις. Παρόλα αυτά, δεν καταφέραμε να επεξηγήσουμε πλήρως τον ρόλο της βιώσιμης ηγεσίας στην ομαλότερη ένταξη των νέων εκπαιδευτικών αφού ορισμένα από τα χαρακτηριστικά της δεν θεωρήθηκαν ως ξεχωριστοί παράγοντες ηγεσίας αλλά ενσωματώθηκαν

με τα κοινά χαρακτηριστικά της σχολικής ηγεσίας. Περαιτέρω έρευνα στο κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο της Ελλάδας κρίνεται απαραίτητη προκειμένου να αποκτήσουμε μια πλήρης εικόνα της βιώσιμης ηγεσίας στην εκπαίδευση.

Λέξεις – κλειδιά: σχολική ηγεσία, νέο-εισερχόμενοι εκπαιδευτικοί, ένταξη, βιώσιμη ηγεσία

The role of school leadership in the integration of new teachers. Can sustainable leadership make a difference?

Abstract

Aim: The aim of the present study was to investigate the factors that were associated with the integration of novice teachers in their new working environment and at the same instant to examine the role of sustainable leadership in the underlying process of their transition to their new working conditions.

Method: One hundred and fifty new teachers, 133 females (88.7%) and 17 males (11.3%) from the general population of Greece participated at the study. Data were collected through the method of availability/purposive sampling and through the method of snowball sampling. A self-reported questionnaire designed by the researcher was administered to the participants. The questionnaire initially consisted of 42 items that assessed various factors related to the better integration of novice teachers in their work such as difficulties, characteristics of school leader, characteristics of sustainable school leader and problem solving strategies.

Results: Exploratory factor analysis with the method of principal components analysis revealed 3 factors, namely, attitudes/characteristics of school leaders, difficulties of new incomes, and promotion of strategies. Moreover, significant positive correlations were reported between the attitudes/characteristics of the school leader and the restriction of the difficulties ($p=.001$), between the attitudes/characteristics of the school leader and the promotion of strategies ($p=.003$) and between the promotion of strategies and the effective coping of difficulties ($p=.032$).

Discussion: Our findings corroborate with previous studies that reported the occurrence of similar relationships. However, we have not been able to fully explain the role of sustainable

leadership in the smoother integration of novice teachers in their new working environment since some of its characteristics were not considered as distinguishable leadership factors but were integrated within the common characteristics of school leadership. Further research into the cultural context of Greece is necessary in order to obtain a clear picture of sustainable leadership in educational settings.

Keywords: school leadership, novice teachers, integration, sustainable leadership

Περιεχόμενα

Περίληψη	v
Abstract	vii
Περιεχόμενα	ix
Εισαγωγή	xi

ΜΕΡΟΣ Α΄ - ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 : Νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί

1.1 Βασικά στοιχεία νέο-εισερχόμενου εκπαιδευτικού στην Ελλάδα	1
1.2 Οι 5 ψυχολογικές φάσεις που διέρχονται οι εκπαιδευτικοί κατά το πρώτο έτος ανάληψης των καθηκόντων τους (Moir, 1999)	3
1.3 Η αναγκαιότητα και η ανυπαρξία επίσημων προγραμμάτων υποδοχής	7
1.4 Κλίμα και κουλτούρα σχολικής μονάδας: Επηρεάζουν τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς;	13
1.5 Ο ρόλος του διευθυντή στην υποδοχή και την ένταξη	17

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 : Ηγεσία στην εκπαίδευση

2.1 Σχολική ηγεσία	22
2.2 Τα κύρια χαρακτηριστικά της σχολικής ηγεσίας	24
2.3 Μορφές άσκησης της σχολικής ηγεσίας	28
2.4 Τα μοντέλα άσκησης της ηγεσίας στην εκπαίδευση	32
2.5 Σχέσεις και διαφορές διοίκησης και εκπαιδευτικής ηγεσίας	38
2.6 Το θεσμικό πλαίσιο και ο ρόλος του διευθυντή σήμερα	41
2.7 Συνδέσεις ανάμεσα στις στάσεις/συμπεριφορές του σχολικού ηγέτη, των δυσκολιών των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών και της προώθησης στρατηγικών αντιμετώπισης.	45

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 : Βιώσιμη ηγεσία

3.1	Εννοιολογικές Αποσαφηνίσεις και Θεωρητικά Μοντέλα Βιώσιμης Ηγεσίας	51
3.2	Βιώσιμη Ηγεσία στην Εκπαίδευση	58
3.3	Σκοπός Έρευνας, Ερευνητικά Ερωτήματα και Ερευνητικές Υποθέσεις	63

ΜΕΡΟΣ Β΄ - ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Μεθοδολογία της έρευνας

4.1	Σχεδιασμός έρευνας	64
4.2	Δείγμα	65
4.3	Εργαλείο συλλογής δεδομένων	65
4.4	Διαδικασία της έρευνας	69
4.5	Ηθικά ζητήματα	70

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Αποτελέσματα

5.1	Διερευνητική Παραγοντική Ανάλυση	70
5.2	Περιγραφική Ανάλυση	75
5.3	Επαγωγική Ανάλυση	84

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Συζήτηση

6.1	Περιορισμοί έρευνας	99
6.2	Μελλοντικές προτάσεις	100
6.3	Εφαρμογές έρευνας	101
6.4	Επίλογος	103

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο σχολικός οργανισμός ως εργασιακό περιβάλλον το οποίο δεν μένει ανεπηρέαστο από τις συνεχείς κοινωνικές και οικονομικές αλλαγές που συντελούνται τόσο σε εθνικό όσο και διεθνές επίπεδο καλείται συνεχώς να προσαρμόζεται στις νέες τάσεις της εποχής και να ανταποκρίνεται στις προκλήσεις που γεννιούνται εξαιτίας αυτών των μεταβολών. Ο ίδιος οργανισμός πέραν των εξωτερικών αλλαγών με τις οποίες βρίσκεται αντιμέτωπος καλείται να διαχειριστεί την έντονη ρευστότητα που χαρακτηρίζει την εσωτερική του δομή λόγω της συνεχούς εισροής νέων εκπαιδευτικών, γεγονός που καθιστά το εγχείρημα για την διασφάλιση της αποτελεσματικότητάς του ακόμα πιο δύσκολο. Σύμφωνα με τους Barber και Mourshed (2007) η ηγεσία μαζί με τους εκπαιδευτικούς ενός σχολείου αναγνωρίζονται ως οι σημαντικότεροι παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα του σχολείου και της εκπαίδευσης γενικότερα. Χαρακτηριστικό στοιχείο της σχέσης αυτών των δύο παραγόντων είναι ότι δρουν συμπληρωματικά ο ένας προς τον άλλο αναπτύσσοντας έντονη αλληλεπίδραση.

Αναμφίβολα η ηγεσία ενός σχολείου αποτελεί τη βάση για τη δημιουργία ενός επιτυχημένου σχολικού οργανισμού (Αριστοτέλους & Αγγελίδης, 2008). Η έννοια της εκπαιδευτικής ηγεσίας και η σημασία της για την αναβάθμιση των σχολείων κατέστη δημοφιλής από τις αρχές του 20ού αιώνα (Smylie et al, 2002). Αυτή η ιδέα δεν είναι νέα, αλλά αυτό που είναι καινούριο, 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 (York-Barr & Duke, 2004).

Ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά του ελληνικού συστήματος εκπαίδευσης είναι η συνεχής εισροή νέων εκπαιδευτικών. Αδιαμφισβήτητα η είσοδος των νέων αυτών επαγγελματιών συνοδεύεται από πλήθος δυσκολιών, ανησυχιών αλλά και προσδοκιών που τους ακολουθούν για αρκετά χρόνια. Σύμφωνα με τους Guithie και Reed (1991 σ. 337 όπ. ανάφ .στο Ανθοπούλου 1999: 48), η ομαλή ένταξη των εκπαιδευτικών, είναι παράγοντας πρωτεύουσας σημασίας. Συχνά ο νέος εκπαιδευτικός παρατηρείται να υιοθετεί μια «νοοτροπία επιβίωσης» (Κατσουλάκης, 1999, σελ. 239) και να οδηγείται τελικά «στη συμμόρφωση και το συμβιβασμό» σε κατεστημένους ρόλους (Γκότοβος & Μαυρογιώργος, 1984,σελ. 111). Για το λόγο αυτό κρίνεται χρήσιμο “να προηγηθεί η ένταξή του, που περιλαμβάνει όλες εκείνες τις δραστηριότητες οι οποίες τον υποστηρίζουν, ώστε να αισθανθεί μέλος μιας ομάδας με κοινούς στόχους” (Wong, H.,2002: 52-

55). Σύμφωνα με τους Cherien και Daniel (2008) οι διευθυντές των σχολείων ως ηγέτες-παιδαγωγοί διαδραματίζουν ίσως τον κρισιμότερο ρόλο στην ένταξη των νέων εκπαιδευτικών στο νέο τους εργασιακό περιβάλλον. Ως επικεφαλής θα πρέπει να αναπτύξουν ένα θερμό υποστηρικτικό περιβάλλον το οποίο θα λειτουργήσει ως γέφυρα για την ομαλή μετάβασή των νέων συναδέλφων από τα έδρανα του πανεπιστημίου στις πραγματικές συνθήκες της τάξης.

Η ανυπαρξία επίσημων προγραμμάτων ικανών να στηρίζουν τον νέο εκπαιδευτικό στο καινούριο του εργασιακό περιβάλλον αναδεικνύει τον σχολικό ηγέτη ως τον μοναδικό του υποστηρικτή κατά το πρώτο αυτό στάδιο της επαγγελματικής του πορείας, και τον καθιστά ουσιαστικά τον βασικό πυλώνα της πολιτικής που τη δεδομένη στιγμή ακολουθεί το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα για την υποδοχή και την προσαρμογή του στις σχολικές μονάδες.

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω και ειδικότερα ότι:

- το νομοθετικό πλαίσιο που διέπει το ελληνικό σύστημα εκπαίδευσης ευνοεί τη συνεχή εισροή νέων εκπαιδευτικών,
- η είσοδο των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών συνοδεύεται από πληθώρα δυσχερειών αλλά και προσδοκιών,
- υπάρχει έλλειψη επίσημων προγραμμάτων για την υποδοχή και την ένταξη των νέων εκπαιδευτικών στο νέο τους εργασιακό περιβάλλον,
- ο σχολικός ηγέτης αποτελεί το μοναδικό θεσμικό εργαλείο του εκπαιδευτικού

συστήματος που μπορεί να υποστηρίξει ενεργά την ένταξη των νέων εκπαιδευτικών σε συνδυασμό με τον εντοπισμό ερευνητικού κενού που να αναδεικνύει την χρησιμότητα της βιώσιμης ηγεσία στην διαδικασία εισόδου των νέων εκπαιδευτικών, θεωρήθηκε αναγκαίο και σκόπιμο να διερευνηθούν αρχικά οι δυσχέρειες των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών προκειμένου εν συνεχεία να αξιολογηθεί ο ρόλος του σχολικού ηγέτη στην αντιμετώπιση αυτών των προκλήσεων. Η περαιτέρω διερεύνηση του ζητήματος προσθέτει επιπλέον υλικό στην αναζήτηση των κατάλληλων τρόπων για την αντιμετώπιση των δυσκολιών προσαρμογής του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού στη σχολική μονάδα και αναδεικνύει την αναγκαιότητα για τη δόμηση ενός θεσμοθετημένου πλαισίου στοχευμένων στρατηγικών που θα αποσκοπεί στην καλύτερη ενσωμάτωση του μέσα σε αυτή. Ένα από τα βασικότερα ζητήματα το οποίο τίθεται υπό διερεύνηση στην παρούσα εργασία αφορά στο κρίσιμο ερώτημα που εξετάζει το κατά πόσο μία βιώσιμη ηγεσία είναι ικανή να κάνει τη διαφορά συμβάλλοντας ενεργά στη διαδικασία της

ομαλής μετάβαση του νέου εκπαιδευτικού ξεκινώντας από το στάδιο της εισόδου του και συνεχίζοντας σε αυτό της σταθεροποίησης και της εξέλιξής του μέσα στο νέο του εργασιακό περιβάλλον.

Η παρούσα εργασία διαρθρώνεται σε δύο μέρη. Στο πρώτο γίνεται η θεωρητική ανάπτυξη του θέματος ως είναι προϊόν βιβλιογραφικής ανασκόπησης. Προσεγγίζονται όροι όπως η σχολική ηγεσία, ο νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός, η υποδοχή και η ένταξη και η βιώσιμη ηγεσία, σε μια προσπάθεια να προσδιοριστούν εννοιολογικά τα στοιχεία αυτά προκειμένου να διασαφηνιστεί το περιεχόμενό τους για τις ανάγκες της έρευνας. Γίνεται παρουσίαση του συστήματος των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών, των βασικών τους αναγκών, αναλύονται τα χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής ηγεσίας, του ρόλου του σχολικού ηγέτη, και παρουσιάζονται τα πιθανά οφέλη που μπορούν να προκύψουν όταν οι νέοι εκπαιδευτικοί λάβουν την υποστήριξη μιας βιώσιμης ηγεσίας. Στο δεύτερο μέρος γίνεται η ερευνητική προσέγγιση του ζητήματος, παρατίθενται η μέθοδος της έρευνας και το μέσο συλλογής των δεδομένων της, περιγράφεται το δείγμα της και σχολιάζεται η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της. Επίσης γίνεται αναφορά στα στάδια της έρευνας και στον τρόπο διεξαγωγής της. Τέλος παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της όπως προκύπτουν από τις απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε, επιβεβαιώνοντας τη θέση ότι οι δυσχέρειες του εκπαιδευτικού που εισέρχεται για πρώτη φορά στη σχολική μονάδα είναι υπαρκτές, αναδεικνύοντας ότι ο ρόλος του διευθυντή είναι καθοριστικός για την προσαρμογή του εκπαιδευτικού και αποδεικνύοντας ότι η ύπαρξη μιας βιώσιμης ηγεσίας είναι ικανή να κάνει τη διαφορά.

Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στο να παρέχει χρήσιμη και εμπειριστατωμένη πληροφόρηση που θα αποτελέσει χρήσιμο εργαλείο στα χέρια των νέων εκπαιδευτικών, των σχολικών ηγετών, ακόμη και των υπεύθυνων σχεδιασμού της εκπαιδευτικής πολιτικής. Μέσα από αυτή θα αποτυπωθούν οι ανάγκες που γεννιούνται από τη διαδικασία της εισόδου των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών στην σχολική κοινότητα και θα δοθούν κατευθύνσεις ικανές να βοηθήσουν στην ανάπτυξη στρατηγικών για την υγιή τους ένταξη, δίνοντας έμφαση στην αξία του ρόλου του σχολικού ηγέτη και αναδεικνύοντας κυρίως τα οφέλη της συμβολής της βιώσιμης ηγεσίας σε αυτό το στάδιο της προσαρμογής τους. Επίσης τα ερευνητικά αποτελέσματα της παρούσας μελέτης μπορούν να αξιοποιηθούν από τα πανεπιστημιακά τμήματα των ιδρυμάτων από τα οποία αποφοιτούν εκπαιδευτικοί κάθε βαθμίδας και να αντληθεί σημαντική γνώση που θα βοηθήσει

στη δόμηση προγραμμάτων σπουδών ικανών να παρέχουν καλύτερη προετοιμασία στους απόφοιτους τους προκειμένου να είναι όσο το δυνατόν πιο έτοιμοι για τις πραγματικές προκλήσεις με τις οποίες θα έρθουν αντιμέτωποι κατά την έναρξη της επαγγελματικής τους πορείας.

ΜΕΡΟΣ Α΄ - ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΝΕΟΕΙΣΕΡΧΟΜΕΝΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ

1.1 Βασικά στοιχεία νέο-εισερχόμενου εκπαιδευτικού στην Ελλάδα

Κάθε χρόνο οι σχολικές μονάδες όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης υποδέχονται στις τάξεις τους νέους εκπαιδευτικούς. Η έλευση αυτή μπορεί να περιλαμβάνει είτε εκπαιδευτικούς με μηδενική παιδαγωγική και διδακτική εμπειρία, είτε εκπαιδευτικούς που μετακινούνται για διαφορετικούς λόγους ο καθένας από τη μία σχολική μονάδα στην άλλη, διαδικασία την οποία ευνοεί η ισχύουσα εκπαιδευτική νομοθεσία. Η εισροή των νέων εκπαιδευτικών πραγματοποιείται ως επί τω πλείστον στην αρχή της σχολικής χρονιάς, αλλά ένας αξιόλογος αριθμός νέων διορισμών παρατηρείται και καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού διδακτικού έτους.

Στην Ελλάδα η απόκτηση του πανεπιστημιακού πτυχίου από τον εκπαιδευτικό δεν ακολουθείται συνήθως από την άμεση ανάληψη υπηρεσίας του σε μία σχολική μονάδα. Η αναμονή που παρατηρείται μέχρι την ημέρα που εκείνος θα κληθεί τελικά να αναλάβει τη νέα του θέση ως επαγγελματίας είναι αρκετά μεγάλη. Ανεξάρτητα όμως από το πότε αυτό θα συμβεί η διαδικασία που ακολουθείται είναι ακριβώς η ίδια. Ο νέος εκπαιδευτικός τοποθετείται σε ένα σχολείο και ο ρόλος του επικυρώνεται βάσει των διαδικασιών που ορίζονται νομοθετικά. Σύμφωνα με το ελληνικό σύστημα εκπαίδευσης ο διορισμός ως πράξη εκδίδεται από το Υπουργείο Παιδείας και η αποδοχή αυτής της πράξης δηλώνεται με ορκωμοσία και επικυρώνεται με ειδικό πρωτόκολλο (Ν.3528/18/19). Έπειτα από τη λήψη του διορισμού του ο εκπαιδευτικός καλείται να παρουσιαστεί αρχικά στον διευθυντή της πρωτοβάθμιας ή της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και εν συνεχεία στο διευθυντή της σχολικής μονάδας που έχει τοποθετηθεί προκειμένου από την επόμενη, αν όχι από την ίδια, κιόλας μέρα να αναλάβει τα καθήκοντα του καινούργια του καθήκοντα.

Ο νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός αποκτά τη νέα του ταυτότητα κάπως βίαια καθώς δεν έχει προηγηθεί η αναμενόμενη περίοδος προσαρμογής ώστε να μπορέσει να ενσωματωθεί ομαλά στο

νέο του εργασιακό περιβάλλον. Αν και θεωρητικά φαίνεται να κατέχει τα τυπικά προσόντα που απαιτούνται για να ασκήσει το επάγγελμα του, η εμπειρία του περιορίζεται στα βιώματά που έχει αποκτήσει από την εποχή που ο ίδιος ήταν μαθητής και μετέπειτα φοιτητής.

Στην Ελλάδα η διαδικασία προσαρμογής ενός νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού δεν είναι νομοθετικά οριοθετημένη. Η πρόβλεψη για την εφαρμογή διετούς δοκιμαστικής θητείας πριν τη μονιμοποίηση του νεοδιορισμένου εκπαιδευτικού, η παρακολούθηση σχετικού προγράμματος εισαγωγικής επιμόρφωσης κατά την ίδια περίοδο και κατόπιν η αξιολόγηση του, αποτελούν κάποια υποστηρικτικά βήματα που ορθώς έχουν υιοθετηθεί από το εκπαιδευτικό σύστημα αλλά αυτά συνδέονται περισσότερο με τη διαδικασία της οριστικής τοποθέτησής του και όχι με το στάδιο της προσαρμογής του.

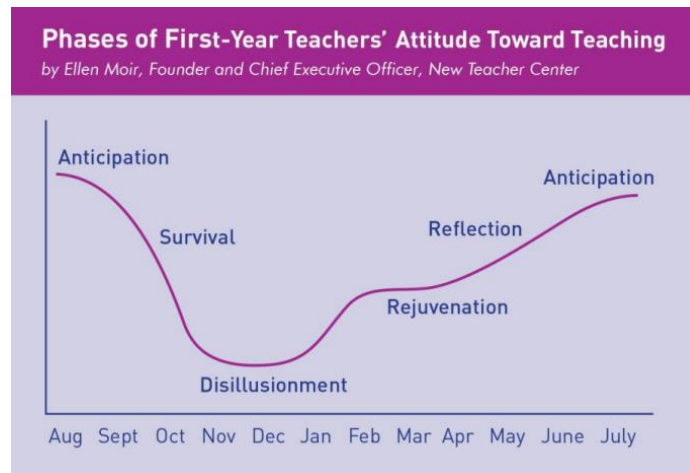
Μια αξιόλογη προσπάθεια με κατεύθυνση την ομαλή προσαρμογή του νέου εκπαιδευτικού στη νέα του θέση έγινε με τη θέσπιση του θεσμού του μέντορα (Ν.3848/2010). Ο μέντορας ως έμπειρος εκπαιδευτικός αναλαμβάνει το ρόλο του εμπνευστή ενώ παράλληλα προσφέρει καθοδήγηση και στήριξη στον νεοδιορισμένο εκπαιδευτικό. Για τους νέους εκπαιδευτικούς η μεντορική σχέση παρέχει τη δυνατότητα αναστοχασμού πάνω στη δουλειά τους, αξιολόγησης των πρακτικών τους και αντιμετώπισης των προκλήσεων που μπορεί να συναντήσουν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Δυστυχώς όμως παρά την αναγκαιότητα για της εφαρμογής του συγκεκριμένου μοντέλου στήριξης των νέων εκπαιδευτικών ο θεσμός του μέντορα παραμένει έως και σήμερα τυπικά ανενεργός. Κατά συνέπεια η προσαρμογή του νέου εκπαιδευτικού φαίνεται να αποτελεί αποκλειστική ευθύνη του ίδιου χωρίς επίσημα να εμπλέκεται στη διαδικασία αυτή ούτε η σχολική διοίκηση ούτε το εκπαιδευτικό προσωπικό που ήδη πλαισιώνει τον σχολικό οργανισμό στον οποίο θα τοποθετηθεί ο νεοεισερχόμενος.

Ο πρωτοδιοριστος εκπαιδευτικός κατά την είσοδό του στη σχολική μονάδα τοποθέτησής του αγνοεί τα πάντα για εκείνη καθώς δεν γνωρίζει τα μέλη που την απαρτίζουν και την κουλτούρα που την πλαισιώνει. Προσπαθεί να ανακαλύψει σταδιακά τα στοιχεία της συμπεριφοράς των εμπλεκόμενων μελών που κρίνονται ως ορθά προκειμένου να ανταποκριθεί επιτυχώς στα νέα του καθήκοντα. Βασικός οδηγός στην προσπάθεια προσαρμογής του γίνεται η παρατήρηση της στάσης και συμπεριφοράς των συναδέλφων του προκειμένου να οδηγηθεί στην υιοθέτηση ή την απόρριψη στοιχείων της (Γκότοβος, Μαυρογιώργος & Παπακωνσταντίνου, 1986). Μέσα από

αυτή τη διαδικασία προσπαθεί να επιβιώσει στις νέες συνθήκες και να εναρμονιστεί με το περιβάλλον στο οποίο έχει κληθεί να ενταχθεί μόνος του.

1.2 Οι 5 ψυχολογικές φάσεις που διέρχονται οι εκπαιδευτικοί κατά το πρώτο έτος ανάληψης των καθηκόντων τους (Moir, 1999)

Ο πρώτος χρόνος διδασκαλίας αποτελεί μια δύσκολη πρόκληση για τον νεοεισερχόμενο εκπαιδευτικό. Εξίσου δύσκολη είναι η εξεύρεση τρόπων για την υποστήριξη του καθώς εισέρχεται στο επάγγελμα. Σύμφωνα με την Ellen Moir (1999), τα στάδια από τα οποία διέρχεται ο εκπαιδευτικός κατά την πρωτοετή του διδασκαλία είναι πέντε, ξεκινώντας από την Προσμονή, ενώ ακολουθεί η Επιβίωση, η Απογοήτευση, η Αναζωογόνηση, για να καταλήξει στον Αναστοχασμό. Στην ακόλουθη σχηματική απεικόνιση αποτυπώνεται η εμφάνιση αυτών των σταδίων στις αντίστοιχες περιόδους του σχολικού έτους.



Αυτές οι φάσεις θεωρούνται ιδιαίτερα κρίσιμες καθώς μπορούν να βοηθήσουν όλους τους εμπλεκόμενους του εκπαιδευτικού οργανισμού στη διαδικασία υποστήριξης των νέων επαγγελματιών. Παρακάτω παρουσιάζεται μία σύντομη ανάλυση για καθένα από τα πέντε αυτά ψυχολογικά στάδια προκειμένου να γίνουν πιο κατανοητά.

1. Η φάση της Προσμονής/ Πρόβλεψης (Anticipation Phase)

Η αναμονή της έναρξης της επαγγελματικής σταδιοδρομίας αποτελεί μια περίοδο ρομαντισμού και φιλοδοξίας για τον νέο εκπαιδευτικό. Οι περισσότεροι δάσκαλοι και καθηγητές πριν την ανάληψη των καθηκόντων τους αντιμετωπίζουν το επάγγελμά τους ως το ιδανικό καθώς το

συνδέουν με τις εμπειρίες που είχαν οι ίδιοι ως μαθητές. Οι προσδοκίες που γεννιούνται ως αποτέλεσμα του πολυπλόκτου διορισμού τους, συχνά συνοδεύονται από μια τεράστια προσωπική ανάγκη και δέσμευση στο να φέρουν οι ίδιοι την αλλαγή στην εκπαίδευση. Ο ενθουσιασμός, και η ανυπομονησία για αυτό που τόσα χρόνια επιδίωκαν να συμβεί, ακόμη και αν συνυπάρχουν με την ανησυχία για τις νέες συνθήκες που θα κληθούν να αντιμετωπίσουν, εκφράζονται μέσα από μια ιδεαλιστική άποψη για το πως θα πετύχουν τους στόχους τους και πως θα καταφέρουν να κάνουν τη διαφορά μέσα στην σχολική κοινότητα.

2. Η φάση της Επιβίωσης (Survival Phase)

Ο πρώτος μήνας απασχόλησης του νέου εκπαιδευτικού αποτελεί μία βίαιη εξοικείωση με την πραγματικότητα. Ξαφνικά ο νεοεισερχόμενος καλείται να διαχειριστεί προβλήματα και καταστάσεις τα οποία δεν είχε προβλέψει. Η καθημερινότητά του μετατρέπεται σε μάχη για την επιβίωσή και ο αγώνας του να «κρατήσει το κεφάλι έξω από το νερό» δεν του δίνει καθόλου χρόνο για να κάνει μία παύση προκειμένου να ανασυγκροτήσει τις δυνάμεις του. Ο ρυθμός στον οποίο καλείται να μάθει τα πάντα ώστε να είναι τουλάχιστον λειτουργικός είναι εξαιρετικά γρήγορος και δεν του αφήνει κανένα περιθώριο για να αξιολογήσει τις εμπειρίες του και να ακολουθήσει τον ιδεαλιστικό τρόπο σκέψης με τον οποίο είχε φανταστεί ότι θα πορευόταν. Σύμφωνα με εκτιμήσεις που έχουν γίνει ένας νέος εκπαιδευτικός ίσως να ξοδεύει περισσότερες από 70ώρες εργασίας εβδομαδιαίως προκειμένου να ανταποκριθεί επαρκώς στις υποχρεώσεις του. Το χρονοβόρο πρόγραμμα προετοιμασίας της εκπαιδευτικής διαδικασίας αιφνιδιάζει τον νέο επαγγελματία ο οποίος παλεύει σκληρά προκειμένου να προσαρμοστεί στις καινούριες του απαιτητικές εργασιακές συνθήκες.

3. Η φάση της Απογοήτευσης (Disillusionment Phase)

Ο νέος εκπαιδευτικός εισέρχεται στο στάδιο της απογοήτευσης πολύ σύντομα, έπειτα από έξι έως οκτώ εβδομάδες συνεχούς εργασίας. Έχοντας βιώσει το έντονο στρες της προηγούμενης περιόδου, ο Νοέμβριος φαίνεται να σηματοδοτεί τον μήνα όπου ο ίδιος αρχίζει να αμφισβητεί τόσο την αποστολή όσο και την επάρκειά του. Συνειδητοποιεί ότι δεν αρκεί να επικεντρωθεί στο πρόγραμμα σπουδών αλλά αυτό που αποτελεί τη μεγαλύτερη πρόκληση είναι η διαχείριση και η πειθαρχία της τάξης του. Σε αυτή τη ψυχοφθόρα διαδικασία έρχεται να προστεθεί και η πρώτη

επίσημη επαφή με τους γονείς των μαθητών του. Οι νέοι εκπαιδευτικοί έως εκείνη τη στιγμή οραματίζονται γονείς-συνεργάτες στη μαθησιακή διαδικασία κάτι το οποίο όμως δεν συμβαίνει πάντα στην πράξη. Η απροθυμία κάποιων γονέων να αποδεχτούν και να συζητήσουν τις αδυναμίες των παιδιών τους, φέρνει τριβές και νέες ψυχολογικές αναταραχές τις οποίες ως αρχάριος δεν έχει την ψυχραιμία αλλά και την εμπειρία να διαχειριστεί.

Ακόμη και αν ο εκπαιδευτικός νιώθει πως έχει καταφέρει έπειτα από μεγάλη προσπάθεια να οργανώσει την καθημερινή, επαγγελματική του ρουτίνα όλα ανατρέπονται αφού έρχεται η εποχή που θα πρέπει να διαχειριστεί νέες καταστάσεις. Στις νέες συνθήκες που καλείται να αντιμετωπίσει συμπεριλαμβάνονται οι επαφές του με τους σχολικούς συμβούλους, η αύξηση των καθηκόντων του σε διοικητικό επίπεδο και οι πιο απαιτητικές συζητήσεις με τον διευθυντή του σχολείου. Η όποια θεωρητική περίοδος προσαρμογής μπορεί να υπήρξε, κλείνει οριστικά γι' αυτόν καθώς πλέον κρίνεται για τις πράξεις του και είναι υπόλογος γι' αυτές. Πλέον αντιμετωπίζεται ως βετεράνο εκπαιδευτικός με αποτέλεσμα να αναγκάζεται να ανεβάσει και πάλι τους ρυθμούς του για να ανταποκριθεί στις νέες του επαγγελματικές απαιτήσεις.

Το συσσωρευμένος άγχος σε συνδυασμό με τις υπερβολικές ώρες που αφιερώνει στην προετοιμασία της εκπαιδευτικής διαδικασίας λόγω της απειρίας του, συνήθως έχει αντίκτυπο και στην προσωπική του ζωή καθώς φέρνει παράπονα και εντάσεις σε οικογένεια και φίλους, κλονίζοντας έτσι κάθε σταθερά γι' αυτό τον νέο επαγγελματία. Αποτέλεσμα όλων των παραπάνω είναι ο νέος εκπαιδευτικός να εκφράζει αμφιβολίες για τον εαυτό του, να μειώνεται η αυτοεκτίμησή του και να αμφισβητεί τελικά την επαγγελματική του επάρκεια και αποτελεσματικότητα.

4. Η φάση της Αναζωογόνησης/ Ανανέωσης (Rejuvenation Phase)

Το στάδιο της ανανέωσης αρχίζει τον Γενάρη, επιστρέφοντας από τις χειμερινές διακοπές. Ο εκπαιδευτικός παίρνει για πρώτη φορά την πολυπόθητη ανάσα που χρειαζόταν προκειμένου να ανασυγκροτηθεί. Η εμπειρία του προηγούμενου εξαμήνου σε συνδυασμό με τον χρόνο που του προσφέρεται με τη παύση της σχολικής δραστηριότητας λόγω του εορτασμού των Χριστουγέννων του δίνουν τη δυνατότητα να οργανώσει καλύτερα την εκπαιδευτική διαδικασία και τον τρόπο που θα την εκτελέσει. Ο νέος επαγγελματίας έχει πλέον μία πρώτη εικόνα της σχολικής πραγματικότητας η οποία μπορεί να τον βοηθήσει με ηρεμία και σύνεση να υιοθετήσει

νέες πιο αποτελεσματικές στρατηγικές προσαρμοσμένες στις ανάγκες και στις δυνατότητές του. Οι δεξιότητες που έχει αρχίσει ήδη να κατακτά από την έστω και μικρή εμπειρία του και η αυτοπεποίθηση που απέκτησε έπειτα από την επιτυχία του να επιβιώσει κατά το πρώτο εξάμηνο θα του προσφέρουν την αναζωογόνηση που χρειάζεται για να μπει ξανά στη σχολική αίθουσα με την αισιοδοξία και την πεποίθηση ότι θα καταφέρει να ολοκληρώσει την αποστολή του με επιτυχία. Η φάση της ανανέωσης θα διαρκέσει μέχρι την άνοιξη αλλά σε όλη την πορεία της δεν θα λείπουν τα ψυχολογικά σκαμpaneβάσματα για τον νέο εκπαιδευτικό.

5. Η φάση του Προβληματισμού/Αναστοχασμού (Reflection Phase)

Το πέμπτο και τελευταίο στάδιο από το οποίο διέρχεται ο νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός είναι αυτό του αναστοχασμού. Η φάση αυτή ξεκινάει τον Μάιο και αποτελεί μια εξίσου ιδιαίτερα αναζωογονητική περίοδο για τους πρωτοετείς εκπαιδευτικούς. Κάνοντας τον απολογισμό της χρονιάς που πέρασε, αναγνωρίζουν τους τομείς που πέτυχαν καθώς και αυτούς που δεν τα κατάφεραν. Μέσα από τη σύντομη εμπειρία των προηγούμενων μηνών είναι σε θέση πλέον να κατανοούν τις δυσκολίες και τα λάθη τους και να αναζητούν τρόπους για την καλύτερη διαχείρισή τους. Την περίοδο αυτή οι νέοι εκπαιδευτικοί αναδιοργανώνονται και επαναπροσδιορίζουν τους στόχους για την επόμενη χρονιά σχεδιάζοντας νέες στρατηγικές που θα τους οδηγήσουν στην επίτευξή τους.

Αδιαμφισβήτητα οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί κατά το πρώτο έτος της εισόδου τους στο επάγγελμα διανύουν μια περίοδο έντονων ψυχολογικών διακυμάνσεων που μπορούν είτε να τους ενδυναμώσουν προσωπικά και επαγγελματικά είτε να τους απογοητεύσουν οδηγώντας τους ακόμη και στην εγκατάλειψη του επαγγέλματος. Η σημαντικότητα του πρώτου έτους της επαγγελματικής πορείας των νέων εκπαιδευτικών επισημαίνεται μέσα από τα αποτελέσματα πολλών ερευνών. «Υπάρχει ευρεία συναίνεση ότι το να γίνει κάποιος εκπαιδευτικός πρέπει να εκλαμβάνεται ως μια σταδιακή διαδικασία, η οποία περιλαμβάνει την αρχική κατάρτιση, το στάδιο ένταξης και τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη. Το χρονικό σημείο στο οποίο οι προσφάτως καταρτιζόμενοι εκπαιδευτικοί μεταβαίνουν από την αρχική κατάρτιση στον επαγγελματικό βίο θεωρείται ζωτικής σημασίας για την περαιτέρω επαγγελματική τους δέσμευση και ανάπτυξη, καθώς και για τη μείωση του αριθμού των εκπαιδευτικών που εγκαταλείπουν το επάγγελμα» (SEC, 2010:13).

1.3 Η αναγκαιότητα και η ανυπαρξία επίσημων προγραμμάτων υποδοχής

Κάθε οργανισμός που επιδιώκει να είναι καλά προετοιμασμένος και αποδοτικός οφείλει να επενδύει στο ανθρώπινο κεφάλαιό του και κυρίως να επικεντρώνεται στον τρόπο της ενσωμάτωσης των νέων μελών του σε αυτόν. Στις μέρες μας οι περισσότερες επιχειρήσεις πλαισιώνονται από δομημένα προγράμματα υποδοχής και εκπαίδευσης που αφορούν στους νέους εργαζόμενους και αποσκοπούν στην ομαλότερη ένταξη και προσαρμογή τους στο νέο τους εργασιακό περιβάλλον. Τα προγράμματα αυτά συνήθως παρέχουν στα νέα μέλη πολύτιμη πληροφόρησή σχετικά με την κουλτούρα της οργάνωσης, τις στρατηγικές που έχει αναπτύξει και τους στόχους που θέλει να επιτύχει και κυρίως προσφέρουν την απαραίτητη καθοδήγηση σχετικά με τον τρόπο που θα πρέπει οι νέοι εργαζόμενοι να ασκήσουν τα καθήκοντά τους ώστε να είναι αποτελεσματικοί ακολουθώντας τις προσδοκίες και το όραμα της επιχείρησης.

Αυτή η πρακτική υιοθέτησης προγραμμάτων υποδοχής και στήριξης των νέων εργαζόμενων δυστυχώς παρά την αναγκαιότητά της, δεν έχει εφαρμοστεί μέχρι σήμερα, στον τομέα της εκπαίδευσης. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα διαμορφώνει συνθήκες τέτοιες όπου οι νέοι εργαζόμενοι από την πρώτη ημέρα παρουσίας τους στο σχολείο, αναλαμβάνουν τα καινούρια τους καθήκοντα, χωρίς να έχουν καμία επίσημη υποστήριξη με κάποιο οργανωμένο, τουλάχιστον τρόπο (Ανθοπούλου, 1999). «Η ανυπαρξία και η ανεπάρκεια της βασικής εκπαίδευσης, η ανυπαρξία επίσημου προγράμματος υποδοχής και η χαλαρότητα ή τυπικότητα της “δοκιμασίας” είναι στοιχεία που ενορχηστρώνουν τη βίαιη μετάβαση του νεοδιόριστου από το ρόλο του μαθητή στο ρόλο του εκπαιδευτικού» (Γκότοβος & Μαυρογιώργος, 1984, σελ. 109). Αυτό έχει σαν συνέπεια οι τρόποι επικοινωνίας και διδασκαλίας που αναπτύσσει, να βασίζονται όχι μόνο στις γνώσεις και δεξιότητες που έχει αποκτήσει, αλλά και στο υπόβαθρο της βιογραφίας του στα χρόνια της μαθητείας στο επάγγελμα (Μαυρογιώργος, 1999).

Η περίοδος ενσωμάτωσης των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών συνοδεύεται από δραστικές αλλαγές στις ιδέες και στον προσανατολισμό τους. Ένας βασικός παράγοντας που επηρεάζει τη συμπεριφορά τους είναι η γραφειοκρατική οργάνωση του σχολείου στην οποία καλούνται να προσαρμοστούν (Zeichner & Tabachnick, 1981, στο Παράλληλα κείμενα, 2005). Οι Hoy και Rees, (1977, στο Παράλληλα κείμενα, 2005, σ. 95) σημειώνουν πως οι απαιτήσεις της αίθουσας διδασκαλίας και του σχολείου, έρχονται σε αντίθεση με την ιδεατή εικόνα που έχουν οι νέοι επαγγελματίες κατά τη διάρκεια της βασικής τους εκπαίδευσης. Σε μελέτες των Sacks και Brady, και

Gray και Gray (1985) ως βασικές εστίες των δυσκολιών των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών καταδεικνύονται ζητήματα, όπως: η διαχείριση της πολυπληθούς σχολικής τάξης, η έλλειψη ενημέρωσης για τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών και την διδακτέα ύλη, η οργάνωση και ο σχεδιασμός των μαθημάτων υπό την παραδοχή της μειωμένης επάρκειας σε εποπτικό υλικό, τα ασφυκτικά χρονοδιαγράμματα, το υπερφορτωμένο πρόγραμμα, η ανεύρεση εναλλακτικών τρόπων διδασκαλίας ώστε να καλύπτονται οι περιπτώσεις διαφορετικότητας των μαθητών, η ανεύρεση αποτελεσματικών πρακτικών ενεργοποίησης και παρακίνησης των μαθητών, η συνεργασία με τους γονείς, τους συναδέλφους αλλά και τη σχολική ηγεσία της μονάδας. Η παρούσα παραδοχή που αφορά στις δυσχέρειες των πρωτοδιόριστων εκπαιδευτικών υπερτονίζεται και από νεότερους ερευνητές και σχεδιαστές προγραμμάτων εισαγωγικής επιμόρφωσης όπως από τους Ingersoll (2014), Goodwin (2012) και Darling-Hammond (2012), ενισχύοντας την άποψη πως η ομαλή ένταξη των εκπαιδευτικών, είναι παράγοντας πρωτεύουσας σημασίας, (Guithie & Reed ,1991 σ. 337 όπ. ανάφ. στο Ανθοπούλου 1999: 48).

Σύμφωνα με τον Koca (2016:96) σημαντική δυσκολία αποτελεί και η διαχείριση των διοικητικών καθηκόντων που ανατίθενται στους νεοεισερχόμενους από τη σχολική μονάδα. Ο Harfitt (2015) αναφέρει πως οι νεοεισερχόμενοι είναι απροετοίμαστοι να τα αναλάβουν με αποτέλεσμα να τους δημιουργείται έντονα το αίσθημα ανασφάλειας. Σύμφωνα με τον ίδιο αν και οι νέοι εκπαιδευτικοί λόγω απειρίας δυσκολεύονται να ανταπεξέλθουν σε αυτά, παρά ταύτα η επιτυχής ανταπόκρισή τους θεωρείται δεδομένη τόσο από τους συναδέλφους όσο και από τον ίδιο τον διευθυντή της σχολικής μονάδας.

Άλλες μελέτες ελληνικών και ξένων βιβλιογραφικών πηγών (Brewster & Railsback, 2001; Γκότοβος & Μαυρογιώργος, 2000; Γραίκος, 2014; Gavish & Friedman, 2010; Κατσουλάκης, 1999; Λασκαράκης; 2012; Ξωχέλλης, 1984; Stanulis et al, 2002; Fantilli & McDougall, 2009) αναφέρουν πως σύμφωνα με τις απόψεις των ιδίων των εκπαιδευτικών τα προβλήματα και οι ανάγκες τους περιλαμβάνουν:

- Τις διαπροσωπικές σχέσεις με μαθητές, συναδέλφους, γονείς
- Τα γνωστικά αντικείμενα και τις παιδαγωγικές μεθόδους
- Την κάλυψη φυσιολογικών αναγκών
- Τη διατήρηση πειθαρχίας
- Τη γνώση Αναλυτικού Προγράμματος

- Την εξατομικευμένη διδασκαλία και τη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα
- Το σχεδιασμό και την οργάνωση του μαθήματος και τη χρήση εποπτικών μέσων και υλικών
- Τα διοικητικά θέματα και την κατανόηση της κουλτούρας του εκάστοτε σχολείου
- Την αποτελεσματική αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου
- Την αξιολόγηση των μαθητών
- Την επαγγελματική ανάπτυξη
- Τα θέματα συγκρίσεων με τους άλλους και την εξομοίωση της συμπεριφοράς τους με τη φιλοσοφία του σχολείου

- Τη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη

Ταυτόχρονα η μεταπήδηση από το ένα σχολείο στο άλλο, που μπορεί να παρατηρηθεί είτε από τη μία χρονιά στην άλλη είτε ακόμη και μέσα στο ίδιο ακαδημαϊκό έτος, εντείνει την ανασφάλεια του εκπαιδευτικού σε σχέση με την ευελιξία και την επίδοση του (Correa et al, 2015). Οι εκπαιδευτικοί μετατρέπονται σε ανθρώπους «βαλίτσες», οι οποίοι καλούνται να «διακτινιστούν» σε όποιο μέρος τους τοποθετήσει το Υπουργείο Παιδείας (Μαυρογιώργος, 2005), αφήνοντας πίσω τους δικούς τους ανθρώπους και μένοντας πλέον μόνοι, αντιμέτωποι με μια πληθώρα πρακτικών και συναισθηματικών προβλημάτων τα οποία όπως είναι αναμενόμενο θα έχουν αντίκτυπο στο εκπαιδευτικό τους έργο (Hebert & Worthy, 2001).

Μιλώντας για τα προβλήματα με τα οποία έρχονται αντιμέτωποι οι νέοι εκπαιδευτικοί δεν θα πρέπει να παραβλέψουμε την ανησυχία τους σε σχέση με τη διαχείριση παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Μαθητές αυτής της κατηγορίας αποτελούν καθημερινότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας γεγονός που επιτείνει την ανάγκη των νεοεισερχόμενων για επιμόρφωσή πάνω στο εν λόγω αντικείμενο (Μαλέτσκος & Μαστρογιάννης, 2013, σ. 114; Βεργίδης, 2012, σ. 100; Κυριάκη_& Παρδάλη, 2012, σ. 4; Stein, 2011, σ. 13). Ακόμη και αν υπάρχουν νέοι εκπαιδευτικοί οι οποίοι μπορούν να αναγνωρίσουν αυτά που έχουν διδαχθεί σε θεωρητική βάση αναφορικά με τη διαχείριση των διαφοροποιημένων αναγκών των μαθητών αυτό που επισημαίνουν είναι πως η θεωρία απέχει πολύ από την πράξη (Beck et al., 2007: 61). Το πρόβλημα ενισχύεται αν αναλογιστεί κανείς τη μοναδικότητα της κάθε περίπτωσης σε συνδυασμό με το μεγάλο αριθμό μαθητών που αντιμετωπίζουν μαθησιακές ανάγκες οι οποίοι βρίσκονται στις ήδη πολυπληθής σχολικές τάξεις των τμημάτων Γενικής Παιδείας έπειτα από την πρόσφατη τάση που υπάρχει για την ενσωμάτωσή τους στα εν λόγω τμήματα.

Επιστημονικές έρευνες απέδειξαν ότι οι περισσότεροι νέοι εκπαιδευτικοί στα πρώτα τους βήματα αναζητούν την καθοδήγηση, την ηθική στήριξη, ακόμη και την αξιολόγηση της πορείας τους (Sacks & Brady, 1985). Μια ακόμη ανάγκη είναι αυτή της συναισθηματικής υποστήριξης η οποία κατά τους Gray και Gray (1985, στο Ανθοπούλου Σ., 1999, σελ. 50) αποτυπώνεται μέσω της επιθυμίας τους για την ύπαρξη ενός σχολείου όπου, «πρέπει να δημιουργηθεί μια αίσθηση κοινότητας που να χαρακτηρίζεται από αλληλεξάρτηση, κοινές ανησυχίες και επιδιώξεις, μια αίσθηση κοινής μοίρας και του ότι βρίσκει κανείς συμπαράσταση όταν διακατέχεται από άγχος ή αβεβαιότητα για το τι πρέπει να κάνει ». Για το λόγο αυτό θα πρέπει να προηγείται η ένταξή του νέου εκπαιδευτικού, που περιλαμβάνει όλες εκείνες τις δραστηριότητες οι οποίες τον υποστηρίζουν, ώστε να αισθανθεί μέλος μιας ομάδας με κοινούς στόχους (Wong, H., 2002: 52-55). Ταυτόχρονα ο Lortie (1975), επισημαίνει ότι ενώ ο νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός διακατέχεται από το άγχος της απειρίας, παράλληλα επιθυμεί την επαγγελματική του αυτονομία και ισότητα με τους συναδέλφους του, αποφεύγοντας συχνά να ζητήσει βοήθεια από εκείνους υπό τον φόβο της αποκάλυψης των αδυναμιών του.

Όλοι οι εμπλεκόμενοι παράγοντες της εκπαιδευτικής πυραμίδας, συμβάλλουν και συνεπώς είναι υπεύθυνοι για την ομαλή ένταξη των νέων εκπαιδευτικών στη καινούρια σχολική οργάνωση. Η πανεπιστημιακή κοινότητα στην οποία συμμετείχε ο εκπαιδευτικός ως φοιτητής, οι κεντρικές και περιφερειακές υπηρεσίες και διευθύνσεις όπου υπάγονται οι σχολικοί οργανισμοί, ακόμη και οι συνδικαλιστικές ενώσεις είναι συνδιαμορφωτές της «πολιτικής» εκείνης που μπορεί να επηρεάσει θετικά ή αρνητικά τον νεοεισερχόμενο δάσκαλο ή καθηγητή στα πρώτα του επαγγελματικά βήματα. Η απουσία όμως της εφαρμογής ενός οργανωμένου προγράμματος σε επίπεδο κεντρικής διοίκησης που θα αποσκοπεί στην καλύτερη προσαρμογή των νέων εκπαιδευτικών έχει μετακυλήσει την ευθύνη της συγκεκριμένης διαδικασίας στη σχολική ηγεσία του κάθε οργανισμού.

Έρευνα των Odell και Hulling (2000) απέδειξε ότι το 95% των νέων εκπαιδευτικών οι οποίοι συμμετείχαν σε ένα ποιοτικό πρόγραμμα ένταξης ήταν καλύτερα προετοιμασμένοι τόσο επαγγελματικά όσο και συναισθηματικά και εκτελούσαν με μεγαλύτερη επιτυχία τα καθήκοντά τους σε σχέση με τους συναδέλφους τους κατά τα αρχικά χρόνια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας. Στις περισσότερες χώρες της Ευρωπαϊκή Ένωση έχει γίνει πλέον ξεκάθαρη η αναγκαιότητα ύπαρξης ενός επίσημα δομημένου προγράμματος ενσωμάτωσης των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών. Για τον λόγο αυτό έχουν ήδη εντάξει στην εκπαιδευτική τους

πολιτική αντίστοιχα προγράμματα υποδοχής και υποστήριξης. Οι χώρες αυτές πέραν της εισαγωγικής επιμόρφωσης που έχουν υιοθετήσει, έχουν προχωρήσει στη σύσταση οργανισμών με σκοπό την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση, τη διαρκή υποβοήθηση και τη σύσταση μορφών τυπικής και άτυπης καθοδήγησης (Σταυρινούδης, 2017).

Στη Γερμανία οι νέοι εκπαιδευτικοί εισάγονται στο νέο τους εργασιακό περιβάλλον με τη βοήθεια των μεντόρων οι οποίοι σταδιακά τους εξοικειώνουν με τις ευθύνες, τις υποχρεώσεις και με το έργο που θα πρέπει να φέρουν σε πέρας (Schmidt et al, 2017). Αντίστοιχα στη Γαλλία τα πανεπιστημιακά ιδρύματα έχουν αναλάβει τις διαδικασίες ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης, στήριξης και ενθάρρυνσης του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού και κυρίως τα παιδαγωγικά τους τμήματα (Eurobase France, 2007, οπ. ανάφ. στο Σταυρινούδης, 2017). Κατά τον Howe (2006) η εκπαίδευση, η συνεργασία, η παροχή μέντορα και οι μειωμένες ώρες εργασίας για τους νέους εκπαιδευτικούς είναι τα βασικά στοιχεία που καθιστούν τα προγράμματα ένταξης αποτελεσματικά.

Ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα υποδοχής και στήριξης του νέου εκπαιδευτικού σε επίπεδο σχολικής μονάδας προκειμένου να είναι αποτελεσματικό θα πρέπει:

- να αναγνωρίζει και να ανταποκρίνεται στις πραγματικές ανάγκες του εκπαιδευτικού
- να αξιοποιεί όλες τις ικανότητες και δεξιότητές του
- να εντοπίζει τα όποια παιδαγωγικά και διδακτικά κενά και να παρεμβαίνει παρέχοντας δυνατότητες για τη συμπλήρωσή τους
- να εστιάζει στην ενσωμάτωσή του στην εκπαιδευτική κοινότητα
- να δίνει κίνητρα και διευκολύνσεις για τη συμμετοχή του σε δραστηριότητες της σχολικής μονάδας
- να διαμορφώνει δράσεις που ευνοούν την ανάπτυξη της συναδελφικότητας
- να ενθαρρύνει τη συμμετοχή του στη διαδικασία λήψης αποφάσεων με ισοτιμία
- να προσβλέπει στη συναισθηματική στήριξη και την ενθάρρυνση του

Για τον Κατσουλάκη (1999) οι δραστηριότητες οι οποίες θα πρέπει να περιλαμβάνονται στο πλαίσιο ενός προγράμματος ένταξης για τους νέους εκπαιδευτικούς αφορούν συναντήσεις και ειδικά τακτικές επαφές μεταξύ των εκπαιδευτικών, πληροφόρηση σε έντυπη μορφή, σεμινάρια, υποδειγματικές διδασκαλίες, διαγνωστική αξιολόγηση, συναισθηματική στήριξη των

νεοεισερχόμενων και ειδικές ρυθμίσεις ως προς τα καθήκοντα τους. Ως προς το τελευταίο ειδικά αξίζει να σημειωθεί πως ο νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός καλείται να ανταποκριθεί σε έναν διπλό ρόλο, να διδάσκει και ταυτόχρονα να μάθει να διδάσκει (Feiman-Nemser et al., 1999). Ως εκ τούτου θα ήταν χρήσιμο να ληφθεί μέριμνα σχετικά με την εφαρμογή μειωμένου διδακτικού ωραρίου, όπως άλλωστε συμβαίνει σε πολλές χώρες (Kilburg, 2007; Williams & Prestage, 2002). Στην Αγγλία ήδη έχει θεσπιστεί η μείωση του χρόνου διδασκαλίας κατά 10% για τον πρωτοδιοριζόμενο εκπαιδευτικό, ενώ στη Σκωτία η μείωση αυτή φτάνει το 30%. Στόχος αυτής της πρακτικής είναι ο εναπομείναντας χρόνος να μπορέσει να διατεθεί για την επαγγελματική του ανάπτυξη αλλά και για τη συνεχή του στήριξη και τη διαγνωστική του αξιολόγηση.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να επισημανθεί η αξία της εφαρμογής του θεσμού του μέντορα (mentoring) ο οποίος σύμφωνα με τον Λασκαράκη (2012) αποτελεί μία από τις σημαντικότερες δομές ενίσχυσης και ενθάρρυνσης του νέου εκπαιδευτικού στο ξεκίνημα της επαγγελματικής του πορείας. Ο Howe (2006) όπως αναφέρθηκε και παραπάνω τον θεωρεί ένα από τα βασικότερα στοιχεία που καθιστούν τα προγράμματα ένταξης αποτελεσματικά. Ως μέντορας ορίζεται ένας έμπειρος εκπαιδευτικός ο οποίος αναλαμβάνει το ρόλο του καθοδηγητή και του υποστηρικτή σε ένα νεοδιόριστο εκπαιδευτικό” (APEC, 1997, p 14). Για τον Gordon (1992) οι μέντορες είναι αρωγοί και το είδος τους κυμαίνεται από αυτό ενός επίμονου εμψυχωτή που βοηθά τον νέο άπειρο εκπαιδευτικό να χτίσει την αυτοπεποίθησή του, ως αυτό ενός απαιτητικού αφεντικού που τον διδάσκει να εκτιμάει την τελειότητα στην απόδοση. Κοινό στοιχείο και των δύο του ρόλων σύμφωνα με τον ίδιο είναι η έγνοια του για τους νέους εκπαιδευτικούς και για το τι προσπαθούν να πετύχουν. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα διεθνών ερευνών, κοινό στοιχείο σε όλα τα προγράμματα εισαγωγικής επιμόρφωσης που κρίθηκαν αποτελεσματικά ήταν η ύπαρξη μεντόρων οι οποίοι παρείχαν στήριξη και συνεργασία στους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς (Andrews, 1987; Andrews et al 2007; APEC, 1997; Bezzina, 2006; Coleman, 1997; Commonwealth Department of Education, Science and Training, 2002; Huling-Austin, 1992; Ingersoll & Kralik, 2004; Moyles et al, 1999; Nemser-Feiman, 1996; Tickle, 1994; Tolley et al, 1996).

Αν και σε πολλές χώρες του εξωτερικού το μήνυμα της αναγκαιότητας εφαρμογής επίσημων προγραμμάτων ένταξης έχει καταστεί σαφές με αποτέλεσμα να έχουν συμπεριλάβει σε επίπεδο κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής επίσημες πρακτικές ενσωμάτωσης των νέων εκπαιδευτικών,

στην Ελλάδα δεν παρατηρείται καμία επίσημα θεσμοθετημένη ενέργεια προς αυτή την κατεύθυνση. Η απουσία αντίστοιχων μηχανισμών για την προσαρμογή και την μετέπειτα επαγγελματική εξέλιξη των νέων εκπαιδευτικών δεν προκύπτει απαραίτητα λόγω της μη αναγνώρισης την αναγκαιότητας ύπαρξης τους αλλά εξαιτίας της πληθώρας των δυσκολιών που συνοδεύει την εφαρμογή τους. Η υλοποίηση τέτοιου είδους προγραμμάτων είναι ιδιαίτερα δαπανηρή για τις κυβερνήσεις με αποτέλεσμα χώρες οι οποίες έχουν πληγεί από την πρόσφατη οικονομική κρίση να αδυνατούν να τα συμπεριλάβουν στο εκπαιδευτικό τους πλαίσιο. Η Ελλάδα ως μια χώρα ανάμεσα σε αυτές, η οποία τα τελευταία χρόνια έχει περιορίσει στο ελάχιστο το ποσοστό του ετήσιου προϋπολογισμού που αξιοποιεί για τις εκπαιδευτικές της ανάγκες δυσκολεύεται σε μεγάλο βαθμό να προβεί σε οποιαδήποτε εκπαιδευτική μεταρρύθμιση ακόμη και αν αναγνωρίζει την αναγκαιότητα της. Ταυτόχρονα θα πρέπει να ληφθεί υπόψη πως για να ολοκληρωθεί ένα εκπαιδευτικό εγχείρημα, απαιτείται σταθερή πολιτική βούληση, προσήλωση στους στόχους και διαρκής προσπάθεια όλων των εμπλεκόμενων που θα κληθούν να το εφαρμόσουν. Ιδιαίτερα ο σχεδιασμός ενός ποιοτικού προγράμματος ένταξης απαιτεί χαρακτηριστικά όπως η οργάνωση, η συνεργασία και ο συγχρονισμός σε επίπεδο κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Η Ελλάδα δυστυχώς διαθέτει ένα σύστημα στο οποίο τα χαρακτηριστικά αυτά εκλείπουν καθώς η κεντρική εκπαιδευτική της ηγεσία δεν είναι σταθερή αλλά επηρεάζεται και μεταβάλλεται ανάλογα με τον εκάστοτε κυβερνητικό σχηματισμό με αποτέλεσμα να μην ευνοείται η ολοκλήρωση των όποιων μεταρρυθμιστικών ενεργειών.

1.4 Κλίμα και κουλτούρα σχολικής μονάδας: Επηρεάζουν τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς;

Η ύπαρξη κουλτούρας αποτελεί σημείο αναφοράς για οποιονδήποτε οργανισμό καθώς δίνει νόημα σε κάθε κομμάτι της λειτουργίας του. Οι διάφοροι ορισμοί που δόθηκαν από το παρελθόν έως και σήμερα συνδέουν την κουλτούρα με τις αξίες, τις πεποιθήσεις, τις στάσεις και τα συναισθήματα που μοιράζονται τα μέλη μιας οργάνωσης (Χατζηπαντελή,1999).

Ο όρος σχολική κουλτούρα εισήλθε στο λεξιλόγιο μας τα τελευταία χρόνια. Σύμφωνα με τους Smith και Stolp (1995), η σχολική κουλτούρα αποτελεί ένα ιστορικά μεταδιδόμενο μοντέλο το οποίο περιλαμβάνει στοιχεία όπως είναι οι νόρμες, οι πεποιθήσεις, οι αξίες, οι παραδόσεις και οι υποκείμενοι μύθοι, στο βαθμό που μπορούν να γίνουν αντιληπτά από τα μέλη του σχολικού

οργανισμού. Τα στοιχεία αυτά προκύπτουν και αναπτύσσονται μέσα από την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση του έμψυχου υλικού του οργανισμού με ασυνείδητο τρόπο καθορίζοντας την οπτική του σχολείου για τον εαυτό του και το περιβάλλον του. Ορισμένες όψεις της κουλτούρας δεν μπορούν να γίνουν αντιληπτές ακόμη και από τα ίδια τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Πρόκειται για παραδοχές στις οποίες εστίασε ο Schein (1990), και οι οποίες εκλαμβάνονται ως δεδομένες, με αποτέλεσμα να εκπίπτουν της αντίληψης του εργαζομένου, χωρίς όμως να σταματούν να σκιαγραφούν τη σκέψη του για την εργασία του, την οπτική του για τον τρόπο που σχετίζεται με τους συναδέλφους του, καθώς και το πως ορίζει την ταυτότητα και την αποστολή του. Οι ασυνείδητες αυτές παραδοχές και πεποιθήσεις αποτελούν την καρδιά της σχολικής κουλτούρας, γεγονός που αιτιολογεί και τη δυσκολία στη σύλληψη και την αλλαγή της (Schein,2004).

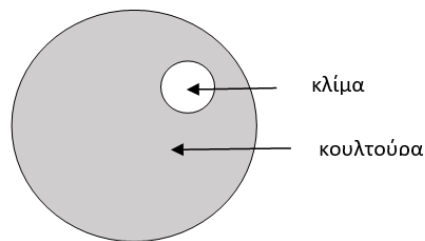
Σύμφωνα με τον Schein (2004) υπάρχουν τρία επίπεδα κουλτούρας.

- Στο πρώτο διακρίνουμε τα ορατά χαρακτηριστικά του φυσικού περιβάλλοντος (αρχιτεκτονική κτιρίου, εξοπλισμός, κ.α.) και τις νόρμες συμπεριφοράς (γνωριμία με νέους εκπαιδευτικούς, στήριξη συναδέλφων, βοήθεια προς τους μαθητές, κ.α.).
- Στο δεύτερο επίπεδο εντοπίζουμε ένα σύστημα κοινών αξιών όπως η συνεργασία, η ειλικρίνεια, η ανοιχτή επικοινωνία, η εμπιστοσύνη, η συνεργασία, κ.α.
- Στο τρίτο και τελευταίο επίπεδο βρίσκονται οι μη συνειδητές αντιλήψεις, οι σκέψεις και τα συναισθήματα των μελών της σχολικής μονάδας που σχετίζονται με την ανθρώπινη φύση τους και τις ανθρώπινες σχέσεις.

Μία από τις βασικότερες λειτουργίες της κουλτούρας είναι η διαμόρφωση συμπεριφορών και στάσεων. Σύμφωνα με τον Schein (1992, 1999) η κουλτούρα αποτελείται από βασικές παραδοχές, αξίες και πιστεύω τα οποία γίνονται αποδεκτά και μεταδίδονται στα νέα μέλη της κοινότητας. Έτσι οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί με την είσοδό τους στον οργανισμό γίνονται κοινωνοί τόσο της εξωτερικής όσο και της εσωτερικής της διάστασης. Με τον όρο εξωτερική διάσταση αναφερόμαστε σε κάθε τι που αφορά το εξωτερικό περιβάλλον του σχολικού οργανισμού και έχει να κάνει με τις ανέσεις, την αισθητική, και τις παροχές του χώρου όπως αίθουσες, εξοπλισμός, καθαριότητα, διακόσμηση, κ.α. Από την άλλη μεριά η εσωτερική διάσταση αναφέρεται στον πυρήνα της σχολικής κουλτούρας καθώς αφορά τις ανθρώπινες σχέσεις και τα συναισθήματα των μελών της οργάνωσης. Σε αυτό το σημείο εντοπίζεται και η μεγαλύτερη ουσία της κουλτούρας. Αυτή είναι η πτυχή της η

οποία μπορεί να επηρεάσει τον τρόπο που ο νέος εκπαιδευτικός θα ενταχθεί στο καινούριο του εργασιακό περιβάλλον και θα καθορίσει τις αξίες και τις συμπεριφορές που θα υιοθετήσει ακολουθώντας τα ήδη διαμορφωμένα πρότυπα που θα του υποδειχθούν από τη σχολική κοινότητα στην οποία θα συμμετέχει.

Συχνά παρατηρείται σύγχυση ανάμεσα στις έννοιες κλίμα και κουλτούρα. Οι δύο αυτές έννοιες έχουν τις ρίζες τους σε διαφορετικές επιστήμες. Η πρώτη πηγάζει από την βιομηχανική και κοινωνική ψυχολογία, ενώ η δεύτερη από την κοινωνιολογία και την ανθρωπολογία. Ο όρος κλίμα χρησιμοποιείται για να περιγράψει τις κοινές αντιλήψεις των μελών ενός οργανισμού και να σκιαγραφήσει την προσωπικότητά του σε αντίθεση με την κουλτούρα που περιλαμβάνει τα αισθήματα των εργαζομένων αλλά και τις αξίες και τις πεποιθήσεις τους που ορίζουν τις συμπεριφορές τους και δίνουν στον οργανισμό την ταυτότητά του. Σύμφωνα με τον VanHoutte (όπ. αναφ. στο Χατζηπαναγιώτου, 2012) το κλίμα αποτελεί μια επιφανειακή έκφραση της κουλτούρας. Θα μπορούσαμε επομένως να το αποτυπώσουμε ως μία έννοια στενότερη της όπως ακριβώς περιγράφεται στην παρακάτω σχηματική απεικόνιση.



Σχήμα 1: Κουλτούρα-κλίμα

Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2008), το σχολικό κλίμα ορίζεται ως μια διαρκής ποιότητα του σχολικού περιβάλλοντος, η οποία βιώνεται από δασκάλους και μαθητές, επηρεάζει τη συμπεριφορά τους και βασίζεται στις σχολικές αντιλήψεις που αυτοί σχηματίζουν για τη συμπεριφορά στο σχολείο τους. Συνεπώς θα μπορούσαμε να πούμε πως η σχολική κουλτούρα δείχνει το πλαίσιο ενώ το κλίμα τον τρόπο μέσα στο οποίο λειτουργούν τα μέλη της σχολικής κοινότητας.

Σύμφωνα με έρευνα των Hoy και Miskel (2001) μπορούμε να εντοπίσουμε τέσσερα είδη οργανωτικού κλίματος εντός μιας σχολικής μονάδας:

1. Το ανοιχτό, στο οποίο συναντάμε την αρμονική συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και της σχολικής ηγεσίας, με βασικό χαρακτηριστικό το υψηλό αίσθημα ευθύνης που διακατέχει όλους τους εμπλεκόμενους.
2. Το κλειστό, όπου η κατευθυντήριος γραμμή προέρχεται από τους διευθυντές και οι εκπαιδευόμενοι λόγω της περιορισμένης τους συμμετοχής και τις μειωμένης ανάληψης πρωτοβουλιών συχνά χαρακτηρίζονται ως απόμακροι και αδιάφοροι.
3. Της αποστασιοποίησης, όπου παρότι ο διευθυντής είναι περισσότερο υποστηρικτικός και σε μικρό βαθμό κατευθυντικός, οι εκπαιδευτικοί δεν ανταποκρίνονται στο κλίμα συνεργασίας και συμμετοχής που η σχολική ηγεσία θέλει να καλλιεργήσει.
4. Της ενεργούς εμπλοκής, όπου παρότι οι εκπαιδευτικοί είναι αφοσιωμένοι και «ανοιχτοί» στην ενασχόληση με το εκπαιδευτικό τους έργο αλλά και στην ανάληψη περισσότερων πρωτοβουλιών, ο διευθυντής είναι «κλειστός».

Οι Hoy και Miskel (2001), θεωρούν την επικοινωνία ως μία από τους σημαντικότερους παράγοντες διαμόρφωσης θετικού κλίματος. Μιλώντας για επικοινωνία αναφερόμαστε στην ατμόσφαιρα εκείνη, όπου ανταλλάσσονται ιδέες, πληροφορίες, συναισθήματα, δράσεις και αναπτύσσονται οργανικοί δεσμοί και συνθήκες εξέλιξης. Ένα «καλό» σχολικό κλίμα προϋποθέτει την ύπαρξη ενός ανοιχτού διάυλου επικοινωνίας για όλους τους εμπλεκόμενους υπό το πρίσμα της καλής διάθεσης για συνεργασία και την επίδειξη ισχυρού αισθήματος ευθύνης απ' όλους τους συμμετέχοντες.

Τόσο η ύπαρξη υγιούς κουλτούρας όσο και η διαμόρφωση θετικού κλίματος συνδέεται με την αποδοτικότερη λειτουργία της σχολικής κοινότητας. Ένα αρνητικό και δυσλειτουργικό σχολικό κλίμα δημιουργεί αίσθημα απογοήτευσης και φθοράς, περιορίζει την αποτελεσματικότητα και επηρεάζει αρνητικά την ποιότητα τόσο της εργασίας των εκπαιδευτικών όσο και της ευρύτερης σχολικής μονάδας (George & Bishop, 1972; Σαΐτης, 2008). Από την άλλη η ανάπτυξη μιας υγιούς κουλτούρας διαμορφώνει συνθήκες όπου τα μέλη του σχολικού οργανισμού αντιμετωπίζουν τους συναδέλφους τους με ευαισθησία και κατανόηση. Μέσα σε ένα περιβάλλον ανοιχτής επικοινωνίας, όπου επικρατεί ο σεβασμός και η εμπιστοσύνη είναι πρόθυμα να ακούσουν ενεργά, και να αναγνωρίσουν τις ανάγκες των υπόλοιπων μελών. Σε ένα σχολείο που λειτουργεί ως κοινότητα με υγιή κουλτούρα καλλιεργείται η ομαδική εργασία και η ανταλλαγή απόψεων. Οι εκπαιδευτικοί ενεργούν ως άτομα με κοινές αξίες και οράματα, στοχεύουν στους κοινούς τους στόχους και

εστιάζουν στις ιδέες και τις αποφάσεις της ομάδας τους. Συμμετέχουν ενεργά βοηθώντας και υποστηρίζοντας ο ένας τον άλλο, αναγνωρίζουν την προσπάθεια και την επιτυχία των συναδέλφων τους, ενώ ταυτόχρονα είναι πρόθυμοι να μοιραστούν τη γνώση τους μαζί τους.

Η υγιής κουλτούρα και το «καλό» κλίμα δημιουργούν συνθήκες εφορίας για το σύνολο των συμμετεχόντων στη σχολική κοινότητα και πολύ περισσότερο για τα νέα μέλη. Οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί μπαίνουν σε έναν οργανισμό όπου υπάρχει ένα αποδεκτό σύστημα κοινών αξιών και πεποιθήσεων και όπου μέσα σε αυτόν καλλιεργούνται συνθήκες συνεργασίας, υιοθετούνται κοινοί στόχοι και ευθύνες και προβάλλεται το κοινό όραμα και η αποστολή της σχολικής κοινότητας, νιώθουν μεγαλύτερη ασφάλεια καθώς έχουν έναν μπούσουλα για τις στάσεις και τις συμπεριφορές που θα πρέπει να ακολουθήσουν. Σε ένα τέτοιο περιβάλλον αποκτούν κίνητρο για μεγαλύτερη εμπλοκή στα δρώμενα ενώ ταυτόχρονα νιώθουν την ευθύνη όταν δεν είναι συνεπείς. Κάτω από αυτές τις συνθήκες οι νεοεισερχόμενοι αποκτούν αυτοπεποίθηση, θωρακίζονται στις δυσχέρειες, αποκτούν συμμάχους στη διαχείριση των νέων τους προκλήσεων με αποτέλεσμα να περιορίζονται σε μεγάλο βαθμό οι περιπτώσεις φυγής τους.

1.5 Ο ρόλος του διευθυντή στην υποδοχή και την ένταξη

Ο διευθυντής ως ένας από τους κυριότερους παράγοντες διάπλασης της σχολικής κουλτούρας συμβάλει στη διαμόρφωση των κανόνων και των πεποιθήσεων των μελών της μονάδας που διοικεί. Λειτουργεί ως μέντορας στάσεων και συμπεριφορών και συμμετέχει καθοριστικά στην μεταβίβαση όλων των αξιών που πρεσβεύει το σχολείο. Οι νεοεισερχόμενοι κατά την άφιξή τους στον οργανισμό έχουν την ανάγκη να νιώσουν μέλη μιας οργανωμένης κοινότητας με σαφή ταυτότητα και ξεκάθαρες νόρμες και πεποιθήσεις. Αναζητούν ένα πρότυπο και έναν οδηγό που θα τους καθοδηγήσει ώστε να πορευτούν με μεγαλύτερη ασφάλεια και να νιώσουν ισότητα μέλη της οργάνωσης. Αυτή είναι μία αποστολή στην οποία καλείται να ανταποκριθεί ο σχολικός ηγέτης από τη θέση την οποία κατέχει.

Ένας φιλικός και υποστηρικτικός διευθυντής, ο οποίος εστιάζει στην ανάπτυξη σχέσεων συνεργασίας είναι ικανός να διαμορφώσει ένα περιβάλλον ασφάλειας για τους νέους συναδέλφους. Είναι σε θέση να διαμορφώσει το κατάλληλο κλίμα στις σχέσεις των εκπαιδευτικών ώστε να ενισχυθεί η εμπιστοσύνη και η συνεργατική διάθεση, συνθήκες ιδιαίτερα σημαντικές για την ομαλή ένταξη των νέων συναδέλφων στην ήδη υπάρχουσα εκπαιδευτική

ομάδα. Θα πρέπει επίσης να έχει την ικανότητα να χειρίζεται με διαφάνεια και σύνεση τις όποιες προκλήσεις ανακύπτουν και να κατευνάζει τυχόν εντάσεις που μπορεί να εμφανιστούν. Σε κάθε ευκαιρία, οφείλει να επιβραβεύει δημόσια την πρόοδό του νέου εκπαιδευτικού, να τον ενθαρρύνει, κάποιες φορές αν χρειαστεί ακόμη και να παραβλέπει παρατυπίες και μικροεκτροπές, να δίνει χώρο για πρωτοβουλίες επιβλέποντας πάντα διακριτικά και να ασκεί στοχευμένα εποπτεία χωρίς να γίνεται ασφυκτικός (Σαΐτης, 2002). Ένας υποστηρικτικός διευθυντής θα πρέπει να λαμβάνει πάντα υπόψη του πως ένας «νέος» χρειάζεται χρόνο για προετοιμασία και πρέπει να του παρέχεται αυτός ώστε να είναι αποδοτικός και να μην κινδυνεύει να εξουθενωθεί επαγγελματικά (burnout) (Maslach, 1978).

Ως επικεφαλής της σχολικής ηγεσίας οφείλει να συμπεριφέρεται ο ίδιος με συνέπεια στους κανόνες και να πορεύεται σύμφωνα με τις ηθικές αξίες που διέπουν τον οργανισμό που διοικεί. Σύμφωνα με τον Μπάκα (2006), είναι σημαντικό να αντιμετωπίζει με ισοτιμία τα νέα μέλη, να τα ενθαρρύνει να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες σε ήδη δρομολογημένους στόχους και να τα παροτρύνει να εκφέρουν ελεύθερα την άποψη και να ασκούν την κριτική τους σε θέματα που τα απασχολούν. Ο Ladd (2011) υποστηρίζει πως θα πρέπει να λειτουργεί ως υπόδειγμα συμπεριφοράς σε επαγγελματικό επίπεδο και πως τα χαρακτηριστικά του σε σχέση με την ευελιξία, το σεβασμό, τη θέληση για συνεργασία και παροχή βοήθειας, είναι ικανά να διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στην κατά την προσαρμογή των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών. Οφείλει επίσης να λειτουργήσει ως πρότυπο προς μίμηση και καθοδήγηση και να είναι ικανός να αναπτύξει ένα κλίμα ασφάλειας μέσα στο οποίο οι εκπαιδευτικοί θα αισθάνονται εμπιστοσύνη, και θα μπορούν να λάβουν την αναγκαία υποστήριξη ώστε να νιώσουν ότι αντιμετωπίζονται σε συνθήκες αξιοκρατίας (Johnson et al, 2012).

Οι Weise και Holland (1992, όπως αναφέρεται στο Ανθοπούλου κ.ά., 1999) εστιάζοντας στον ρόλο του διευθυντή στη στήριξη των πρωτοδιοριζόμενων παρουσιάζουν τις ακόλουθες τέσσερις προτάσεις:

- Ο διευθυντής θα πρέπει να διαβιβάζει στους νεοεισερχόμενους με σαφήνεια τις όποιες απαιτήσεις έχει από αυτούς.
- Ο διευθυντής πρέπει να αναγνωρίζει και να κάνει ιδιαίτερο προγραμματισμό για τις μαθησιακές ανάγκες των πρωτοδιοριζόμενων και να προβλέψει την ύπαρξη χρόνου, ώστε να πραγματοποιηθεί το πρόγραμμα αυτό.

- Ο διευθυντής οφείλει να στηρίζει τους νεοεισερχόμενους να θέτουν προσωπικούς επαγγελματικούς στόχους, να παρακολουθεί την πορεία προς την επίτευξη τους και να προσφέρει ανάλογη υποστήριξη προς αυτήν την κατεύθυνση.
- Ο διευθυντής θα πρέπει να αποτελεί πρότυπο συνεργασιακής συμπεριφοράς για τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς.

Ορισμένες από τις βασικότερες αξιώσεις των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών αφορούν στην ανάγκη τους για ενημέρωση, επιμόρφωση και συνεργασία. Το πρώτο ζητούμενο σχετίζεται με την επιθυμία τους για πληροφόρηση σε ουσιαστικά θέματα λειτουργίας του σχολείου και σε ότι αφορά τα καθήκοντα στα οποία θα κληθούν να αναλάβουν. Ο διευθυντής αποτελεί το πρώτο πρόσωπο που υποδέχεται το νέο συνάδελφο στη σχολική μονάδα αμέσως μόλις εκείνο αναλάβει υπηρεσία. Ως επικεφαλής της εκπαιδευτικής ηγεσίας, είναι αυτός ο οποίος συχνά αναλαμβάνει να τον φέρει σε πρώτη επαφή με αυτό που προηγουμένως είχαμε αναφέρει ως εξωτερική διάσταση της κουλτούρα της σχολικής οργάνωσης. Θα αναλάβει την ξενάγηση του στις κτιριακές εγκαταστάσεις της μονάδας και θα παρέχει τη βασική ενημέρωση σχετικά με τη λειτουργία του σχολείου. Στοιχεία τα οποία αφορούν στο ωράριο και τους κανόνες που διέπουν τον οργανισμό αποτελούν απαραίτητη πληροφόρηση για τον νέο εκπαιδευτικό (Κατσουλάκης, 1999) καθώς θα τον βοηθήσουν να έχει μία πιο ξεκάθαρη εικόνα για το πως θα πρέπει να λειτουργήσει μέσα σε αυτόν. Ο διευθυντής μπορεί επιπλέον να στηρίζει τους «νέους» εκπαιδευτικούς με παιδαγωγικό υλικό που έχει έρθει στη σχολική μονάδα και κρίνει ότι θα του φανεί χρήσιμο στην πορεία της διδασκαλίας και της αξιολόγησης των μαθητών (Καμπουρίδης, 2002). Κάθε πληροφορία και κάθε εργαλείο θα πρέπει να είναι διαθέσιμα στον νέο εργαζόμενο καθώς μπορεί να προσφέρουν πολύτιμη βοήθεια σε αυτό το πρώτο στάδιο της προσαρμογής του.

Ο νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός κατά την ανάληψη των καθηκόντων του δεν κατέχει όσα αποτελούν για τους υπόλοιπους εμπειρική γνώση. Δεν γνωρίζει ούτε το κλίμα ούτε την κουλτούρα που διέπει τη σχολική μονάδα όπου θα υπηρετήσει. Χρειάζεται η καθοδήγηση και η υποστήριξη του διευθυντή προκειμένου να αντιληφθεί τις ισορροπίες στις σχέσεις των ανθρώπων που πλαισιώνουν τον οργανισμό που έχει διοριστεί και να κατανοήσει τον τρόπο με τον οποίο συνεργάζονται οι συνάδελφοί του προκειμένου να διαμορφώσει την ανάλογη συμπεριφορά και να ενταχθεί και εκείνος με τη σειρά του στην ήδη υπάρχουσα εκπαιδευτική ομάδα. Ασφαλώς η ενημέρωσή του για τον τρόπο λειτουργίας και τις αξίες της σχολικής κοινότητας αποτελεί και

προσωπική του ευθύνη, ωστόσο σε κάθε περίπτωση η αρχική καθοδήγηση θα τον ενθαρρύνει να εκφράσει τους ενδεχόμενους φόβους του για τον νέο του ρόλο (Kastanidou & Iordanidis, 2012).

Η επιμόρφωση των πρωτοδιορισμένων εκπαιδευτικών διαδραματίζει εξίσου σημαντικό ρόλο στην καλύτερη ένταξη τους στο καινούριο τους εργασιακό περιβάλλον. Αν και αρχικά ο νέος εργαζόμενος φαίνεται να έχει την επιστημονική γνώση που χρειάζεται για να ανταποκριθεί σε ένα βαθμό στις επαγγελματικές του υποχρεώσεις, σύντομα προκύπτει η ανάγκη να την επικαιροποιήσει και να αναζητήσει ανατροφοδότηση στο διδακτικό και παιδαγωγικό του έργο. Οι πρωτοδιοριζόμενοι εκπαιδευτικοί αναζητούν τα επιμορφωτικά προγράμματα για πολλούς και διαφορετικούς λόγους. Η αντιμετώπιση των παιδαγωγικών τους ελλείψεων, η συμπλήρωση των ελλειπόν ψυχοπαιδαγωγικών τους γνώσεων, η διαχείριση της πολυμορφίας και της αυξανόμενης κοινωνικής και πολιτισμικής ετερογένειας του μαθητικού δυναμικού αλλά και το γεγονός ότι η βασική τους εκπαίδευση είναι αδύνατον να καλύψει όλο το φάσμα των γνώσεων, των ενδιαφερόντων και των δεξιοτήτων που απαιτούνται ώστε να είναι αποτελεσματικοί, είναι ορισμένοι μόνο από τους λόγους που τους κάνει να επιζητούν την περαιτέρω επιμόρφωσή τους. Ο ρόλος του διευθυντή σε αυτό το σημείο είναι καθοριστικός καθώς η υποστηρικτική του διάθεση και το ενθαρρυντικό του πνεύμα είναι εκείνα τα οποία αποτελούν απαραίτητη προϋπόθεση ώστε να ανοίξει ο δρόμος για την περαιτέρω επαγγελματική τους εξέλιξη. Ο διευθυντής λόγω της θέσης που κατέχει λαμβάνει ενημέρωση για τα προγράμματα επιμόρφωσης που είναι σε ισχύ και είναι στη διακριτική του ευχέρεια να ενθαρρύνει και πολλές φορές να διευκολύνει τον νέο εκπαιδευτικό σε αυτό του το εγχείρημα. Η υποστήριξη του μπορεί να περιοριστεί στο κίνητρο που θα δώσει στον εκπαιδευτικό να διευρύνει το γνωστικό του πεδίο, να συμπληρώσει τις κλασικές μεθόδους διδασκαλίας, διαχείρισης και αξιολόγησης στο έργο που επιτελεί στη σχολική τάξη (Μαυρογιώργος, 1999) ή ακόμη και να επεκταθεί στην παροχή διευκολύνσεων που αφορούν στις εργασιακές του υποχρεώσεις (διαμόρφωση ωραρίου σύμφωνα με τις ανάγκες του εκπαιδευτικού, αποφόρτισή του από διοικητικά καθήκοντα που μπορεί να έχει αναλάβει, κ.α.).

Η ενσωμάτωση του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού στον σύλλογο διδασκόντων αποτελεί από μόνη της μια στρεσογόνα και χρονοβόρα διαδικασία. Ο διευθυντής είναι αυτός που θα πρέπει να λειτουργήσει ως συνδετικός κρίκος ανάμεσα σε παλιούς και νέους συναδέλφους. Ο σύλλογος στην ολότητά του βρίσκεται σε απαρτία μόνο στη διάρκεια των τακτικών και των έκτακτων

συνεδριάσεων. Οι εκπαιδευτικοί συνήθως δεν παρευρίσκονται όλοι ταυτόχρονα στη σχολική μονάδα ούτε συναντιούνται τακτικά μέσα στη μέρα, με αποτέλεσμα οι υπηρετούντες δάσκαλοι και καθηγητές να μη γνωρίζουν τα νέα μέλη παρά μόνο αν ο διευθυντής θελήσει να οργανώσει έστω και άτυπα μια πρώτη συνάντηση γνωριμίας μαζί τους προκειμένου να γίνουν οι πρώτες συστάσεις. Η διαμόρφωση συνθηκών και η ανάπτυξη στρατηγικών που ευνοούν την καλλιέργεια σχέσεων συνεργασίας μπορούν να συμβάλλουν καθοριστικά στην ομαλότερη ένταξη των νέων μελών στην εκπαιδευτική ομάδα. Η προώθηση πρακτικών από τη σχολική ηγεσία, όπως η ανάθεση ομαδικών εργασιών όπου θα εμπλέκονται παλαιοί και νέοι εκπαιδευτικοί, μπορεί να δώσει κίνητρα για την ανάληψη πρωτοβουλιών από τους νεότερους συναδέλφους και να συμβάλλει στην ανάπτυξη κλίματος συναδελφικότητας και τη δημιουργία ισχυρών δεσμών εμπιστοσύνης μεταξύ των εργαζομένων. Μέσα από τέτοιου είδους δράσεις δίνεται η ευκαιρία στα μέλη της ομάδας να γνωριστούν καλύτερα και να ανταλλάξουν γνώση και εμπειρία. Οι νέοι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να εκφράσουν τις ανησυχίες τους ενώ οι πιο έμπειροι να ενεργήσουν συμβουλευτικά και καθοδηγητικά προς τους καινούριους συναδέλφους (Ανθοπούλου, 1999).

Ο διευθυντής ενός σχολικού οργανισμού από την ηγετική θέση την οποία κατέχει μπορεί να εφαρμόσει πολιτικές που συμβάλουν καθοριστικά στη διαδικασία υποδοχής και ένταξης των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών. Η ενημέρωση για τα θέματα που προκύπτουν στον σχολικό οργανισμό, η καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης, η υιοθέτηση κινήτρων συμπεριφοράς και η διαμόρφωση συνθηκών αποτελεσματικής επικοινωνία του συλλόγου διδασκόντων θέτουν τις βάσεις για ένα υγιή οργανισμό με στόχους και όραμα (Σαϊτης, 2008). Ο ρόλος του διευθυντή κρίνεται καθοριστικός για την μετέπειτα πορεία του νέου εκπαιδευτικού καθώς αποτελεί πρότυπο προς μίμηση και πηγή έμπνευσης γι' αυτόν. Σύμφωνα με σχετική έρευνα φαίνεται να καταγράφεται θετική συσχέτιση μεταξύ επαγγελματικής ανάπτυξης και θερμής υποδοχής των νέων εκπαιδευτικών από τον διευθυντή (Bredeson & Johansson, 2000; Αγαπητού, Ξαφάκος & Πίκλας, 2012). Συνεπώς η τοποθέτηση επαγγελματιών σε τόσο σημαντικές θέσεις ευθύνης θα πρέπει να γίνεται πολύ προσεκτικά θέτοντας πάντα αυστηρά κριτήρια σχετικά με την καταλληλότητα και την αποτελεσματικότητά τους στη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού και ειδικότερα του νέου προσωπικού.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΗΓΕΣΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

2.1 Σχολική ηγεσία

Η ηγεσία αποτελεί μία έννοια η οποία δύσκολα μπορεί να οριστεί καθώς όπως προκύπτει από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση αποτελεί θεωρία σύνθετη και αμφιλεγόμενη και παρουσιάζει πολλές διαφοροποιήσεις. Έως σήμερα έχουν καταγραφεί τουλάχιστον 350 ορισμοί (Cuban, 1988) γι' αυτό και αντιμετωπίζεται ως μία «έννοια ομπρέλα», η οποία καλύπτει αρκετές παραμέτρους (York-Barr & Duke, 2004). Σημείο τομής όλων των ορισμών αποτελεί η παραδοχή πως η ηγεσία αφορά την επίδραση που ένα άτομο ή μια ομάδα ασκεί πάνω στα υπόλοιπα άτομα της ομάδας, ώστε να επιτευχθεί ένας κοινός στόχος (Bass & Stogdill, 1990). Σύμφωνα με τους (Robbins & Jungel, 2012) αποτελεί την «τέχνη ή τη διαδικασία επηρεασμού» των ατόμων μιας ομάδας, προκειμένου να εργαστούν με προθυμία για την πραγματοποίηση συγκεκριμένων στόχων. Αντίστοιχα ηγέτης θεωρείται εκείνος ο οποίος ασκεί την εν λόγω επιρροή πάνω στα υπόλοιπα μέλη της ομάδας με τρόπο τέτοιο ώστε να διασφαλίζει ότι αυτά θα τον ακολουθήσουν πρόθυμα και με τη θέλησή τους. Ο πραγματικός ηγέτης είναι ένας υπηρέτης των ανθρώπων που ηγείται (Σαΐτης, 2014) με καθήκον να υποτάσσει τις προσωπικές του επιθυμίες, προτιμήσεις και ελπίδες στο κοινό καλό του οργανισμού (Schermerhorn, 2012:521; Monroe, 2001; Blanchard & Miler, 2007).

Προσαρμόζοντας τον ευρύτερο ορισμό της ηγεσίας στο στενότερο περιβάλλον του σχολείου θα μπορούσαμε να προσδιορίσουμε τη σχολική ηγεσία ως την επιρροή που ασκείται στις δράσεις των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας προκειμένου να επιτευχθούν τα επιθυμητά αποτελέσματα και να ορίσουμε τον σχολικό ηγέτη ως το άτομο εκείνο το οποίο διαμορφώνει τους στόχους και παρακινεί τις δράσεις που απαιτούνται για την επίτευξή τους υπό την προϋπόθεση της συναίνεσης και της πρόθυμης αποδοχής από τα μέλη τα οποία έχει υπό την ηγεσία του.

Κατά τον Πασιαρδή (2004, 2014) η ηγεσία είναι εκείνο το πλέγμα συμπεριφορών που επιστρατεύει κάποιος για να επηρεάσει τη συμπεριφορά κάποιων άλλων και αποτελεσματικός ηγέτης θεωρείται εκείνος ο οποίος έχει την ικανότητα να μεταλαμπαδεύσει το όραμα και την

αποστολή του σχολικού οργανισμού σε όλα τα εμπλεκόμενα μέρη δεσμεύοντας δημιουργικά τους εκπαιδευτικούς. Για τον Κουτούζη (2012) η ηγεσία είναι η διαδικασία μέσα από την οποία ασκείται επιρροή στη συμπεριφορά ή/και στις πράξεις άλλων ανθρώπων προκειμένου να επιτευχθούν οι επιθυμητοί στόχοι, με τον ηγέτη να έχει τον ρόλο του καθοδηγητή της ομάδας .

Για τον Χυτήρη ηγεσία είναι η ικανότητα άσκησης επιρροής στους άλλους προκειμένου να επιτευχθούν από κοινού οι προκαθορισμένοι στόχοι. Στην ίδια λογική κινούνται και οι Katz και Kahn οι οποίοι την εντάσσουν σε ένα κατεξοχήν ομαδικό φαινόμενο που χαρακτηρίζεται από διαδικασίες επιρροής και αλληλεπίδρασης μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων που αποσκοπούν στην αύξηση της αποτελεσματικότητάς τους (Κάντας, 2008, σελ 175-176).

Ο Σαΐτης (2005) ορίζει την ηγεσία ως τη διαδικασία επιρροής της συμπεριφοράς των μελών μιας οργάνωσης (άτυπης ή τυπικής) από κάποιον (ηγέτη), ώστε να εξασφαλιστεί η θεληματική συνεργασία τους η οποία μπορεί να οδηγήσει στην επίτευξη του καλύτερου δυνατού αποτελέσματος. Σύμφωνα με τον ίδιο η ποιοτική σχολική ηγεσία αποδεσμεύεται από τον ατομικό, χαρισματικό της χαρακτήρα και μετατρέπεται σε συλλογική, συμμετοχική και υποστηρικτική ενώ ο ηγέτης λαμβάνει υπόψη του τις ανάγκες του σχολείου και των εκπαιδευτικών που το πλαισιώνουν.

Η σχολική ηγεσία όπως καταδεικνύει πλήθος ερευνών διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στην ποιότητα της οργάνωσης και της λειτουργίας του σχολικού οργανισμού και συντελεί στην βελτίωσή του. Με δεδομένο ότι αποτελεί μία από τις βασικότερες συνιστώσες για τη συνολική επιτυχία του (Greenberg & Baron, 2013) η επιστημονική έρευνα αναζητά την κατάλληλη μορφή ηγεσίας η οποία θα μπορεί να εξασφαλίσει την αποτελεσματικότητα και την ευημερία του (Armstrong, 2017; Pashiardis & Johansson, 2016). Δυστυχώς όμως με δεδομένο ότι πρόκειται για μία έννοια πολυδιάστατη που επηρεάζεται από ανθρώπινες αλλά και περιβαλλοντικές μεταβλητές γίνεται κατανοητό πως δεν μπορεί να υπάρξει μια ενιαία συνταγή από την οποία να προκύπτει μια πρόταση ως προς τον τρόπο άσκησης της που να μπορεί να έχει οριζόντια εφαρμογή σε όλους τους οργανισμούς και πόσο μάλλον στην περίπτωση του σχολείου που εκ φύσεως αποτελεί μια οργάνωση ιδιαίτερα περίπλοκη.

2.2 Τα κύρια χαρακτηριστικά της σχολικής ηγεσίας

Η εκπαίδευση αποτελεί ένα κοινωνικό πλαίσιο ύψιστης αξίας για το μέλλον της κοινωνίας. Σε ένα περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από συνεχείς μεταβολές καλείται να προσαρμοστεί σε αυτές και να σταθεί αντάξια των υψηλών απαιτήσεων της σύγχρονης εποχής. Σύμφωνα με τον Wong (2002) ο ρόλος του σχολικού ηγέτη θεωρείται κρίσιμος σε οποιαδήποτε επιτυχημένη αλλαγή γι' αυτό και θα πρέπει να δίνεται μεγάλη έμφαση στα γνωρίσματα που τον χαρακτηρίζουν ως προσωπικότητα αλλά και ως επαγγελματία.

Μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας αναδεικνύονται τα τρία βασικά χαρακτηριστικά της σχολικής ηγεσίας που αφορούν στις αξίες, την επιρροή και το όραμα. Πιο συγκεκριμένα οι ηγέτες καλούνται να ερμηνεύσουν τις δράσεις τους μέσα από τις προσωπικές και επαγγελματικές τους **αξίες**, επιδεικνύοντας ταυτόχρονα συνέπεια και προσήλωση σε αυτές που συνδέονται άμεσα με την αποστολή του σχολείου. Οι βασικές αξίες στις οποίες γίνεται αναφορά θα μπορούσαν να συνοψιστούν στα εξής δεδομένα: α) τα σχολεία είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με τη μάθηση και τα μέλη τους είναι μαθητευόμενοι, β) το κάθε άτομο αναγνωρίζεται ως μοναδική αξία και αντιμετωπίζεται ως ξεχωριστή προσωπικότητα, γ) τα σχολεία υπάρχουν για να εξυπηρετούν την συνολική ανάπτυξη του ατόμου η οποία συντελείται εντός και εκτός της σχολικής αίθουσας και δ) οι άνθρωποι ενημερούν μέσω της ενθάρρυνσης, της εμπιστοσύνης και του επαίνου. Για τον Wasserberg (1999: 158) κάθε ηγέτης έχει ως πρωταρχικό ρόλο να ενοποιήσει τα μέλη της οργάνωσης γύρω από τις βασικές αξίες. Το ερώτημα που γεννιέται στο σημείο αυτό αφορά στο κατά πόσο εκείνος έχει την ευχέρεια να ενεργεί με βάση τις αξίες του, όταν το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα του επιβάλλει τη συμμόρφωση με τις επιταγές της κεντρικής εξουσίας (Bush, 2008).

Το δεύτερο χαρακτηριστικό της ηγεσίας όπως αναφέραμε παραπάνω αφορά στην επιρροή. Η **επιρροή** στο πλαίσιο της σχολικής ηγεσίας δεν θα πρέπει να συγχέεται με την έννοια της εξουσίας που προκύπτει λόγω της θέσης του διευθυντή εξαιτίας της ιεραρχίας του σχολικού οργανισμού. Η ηγεσία ως άσκηση επιρροής δεν αποτελεί αποκλειστικό προνόμιο του επικεφαλής της σχολικής μονάδας αλλά μπορεί να αναδυθεί από κάθε μέλος ή ομάδα μελών αυτής. Στο πλαίσιο αυτό προβάλλεται η έννοια της κατανεμημένης ηγεσίας στην οποία η εναλλαγή των ηγετικών ρόλων γίνεται ανεξάρτητα από την ιεραρχική θέση των ανθρώπων που πλαισιώνουν τον οργανισμό. Σχετικά με την επιρροή ο Yukl (2002:3) υποστηρίζει πως κρίνεται σκόπιμη και

ασκείται από ένα άτομο ή μια ομάδα ατόμων, σε έναν άλλο άνθρωπο ή σε μία άλλη ομάδα ανθρώπων και αποσκοπεί στη δόμηση των δράσεων και των σχέσεων μεταξύ των εμπλεκόμενων μελών του σχολείου.

Η ύπαρξη και η επιδίωξη της εκπλήρωσης ενός **οράματος** θεωρείται ένα από τα βασικότερα συστατικά της σχολικής ηγεσίας καθώς μέσα από αυτό αποσαφηνίζεται η κατεύθυνση στην οποία θα πρέπει να στραφούν οι δράσεις των μελών του οργανισμού, δίνεται παρακίνηση στα άτομα που τον πλαισιώνουν και επιτυγχάνεται η ευθυγράμμιση και ο συντονισμός των ενεργειών τους. Για τον Kotter (2001) τα ουσιαστικά οράματα είναι επιθυμητά, αντιληπτά, εφικτά, εστιασμένα, ευέλικτα και μεταδόσιμα. Σύμφωνα με τον ίδιο ο ηγέτης θα πρέπει να λειτουργεί με τρόπο τέτοιο που να εξασφαλίζει την αποτελεσματική μετάδοσή τους με απλότητα, χρήση παραδειγμάτων, συχνές επαναλήψεις, πολλαπλότητα των μέσων (λεκτικά και μη λεκτικά), εξήγηση αντιφάσεων και ανταλλαγή απόψεων, ενώ εξίσου πολύτιμη είναι και η υποστήριξη για την εκπλήρωσή τους. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία η προβολή ενός ξεκάθਾਰου οράματος και η αίσθηση της ύπαρξης μια αποστολής στον οργανισμό συνδέονται άμεσα με την αποτελεσματικότητα ενός ηγέτη και αποτελούν προαπαιτούμενο για την επιτυχία της σχολικής μονάδας.

Έπειτα από έρευνα της Εθνικής Ένωσης Διευθυντών του Ηνωμένου Βασιλείου το 1998 στην οποία συμμετείχαν δώδεκα επιτυχημένοι σχολικοί ηγέτες που προέρχονταν σύμφωνα με αξιολόγηση της OFSTED από επίσης επιτυχημένα σχολεία αλλά με διαφορές ως προς το μέγεθος, τη γεωγραφική τους τοποθεσία και το κοινωνικοοικονομικό προφίλ των μαθητών και των εκπαιδευτικών, προέκυψε το συμπέρασμα πως όλοι οι αποτελεσματικοί σχολικοί ηγέτες της μελέτης συγκέντρωναν τα παρακάτω χαρακτηριστικά γνωρίσματα:

- Λειτουργούσαν προσανατολισμένοι στις ανθρώπινες σχέσεις και αξίες και ταυτόχρονα στο όραμα και την αποστολή που είχαν θέσει.
- Είχαν την ικανότητα να διαχειριστούν τυχόν προκλήσεις και διλήμματα της σχολικής καθημερινότητας.
- Προωθούσαν τις συνεργατικές σχέσεις των εκπαιδευτικών, έδιναν έμφαση στις προσδοκίες τους, καλλιεργούσαν σχέσεις ισότητας και προοπτικές για την επαγγελματική τους εξέλιξη.

- Προσπαθούσαν να απαλλάξουν τους υφιστάμενους τους από γραφειοκρατικά καθήκοντα.
- Είχαν υψηλές επικοινωνιακές ικανότητες και ενέπνεαν ενθουσιασμό και ενθάρρυνση για περαιτέρω παραγωγικότητα των υφισταμένων τους (Day & Harris, 2005).

Σε αντίστοιχη έρευνα ο Riley (1998:122) καταλήγει στο συμπέρασμα πως για να είναι αποτελεσματικός ένας σχολικός ηγέτης οφείλει:

- να είναι επαγγελματικά καταρτισμένος και έμπειρος.
- να μπορεί να διαχειρίζεται και να επιλύει προβλήματα.
- να μπορεί να κατανοεί τις ανάγκες των μαθητών.
- να προσφέρει προσοχή και υποστήριξη και να εμπνέει εμπιστοσύνη σε εκπαιδευτικούς και μαθητές.
- να είναι καλόβουλος και ταυτόχρονα αυστηρός.
- να αποτελεί καλό πρότυπο προς μίμηση.
- να είναι σε θέση να δομήσει ένα ασφαλές και δημιουργικό σχολικό περιβάλλον για τους μαθητές.
- να μπορεί να αναγνωρίζει τις ευθύνες του και να εξασφαλίζει την ίση κατανομή ευθυνών σε υπόλοιπα τα μέλη του σχολείου.
- να σέβεται την ιδιαιτερότητα της προσωπικότητας όλων των μελών της σχολικής μονάδας και να εξασφαλίζει την ισότητα μεταξύ τους.

Ο Σαϊτς (2005) αντίστοιχα θεωρεί πως ο σχολικός διευθυντής είναι αποτελεσματικός ηγέτης όταν:

- Κατανέμει σωστά το έργο του σχολικού οργανισμού μεταξύ των διδασκόντων. Η κατανομή θα πρέπει να γίνεται βάσει των προσόντων τους και μέσα από την τήρηση δημοκρατικών διαδικασιών.
- Παρακινεί τους εκπαιδευτικούς για την ανάληψη δημιουργικών πρωτοβουλιών. Για να γίνει αυτό θα πρέπει να προσφέρει υποστήριξη ατομικά σε κάθε εκπαιδευτικό και τον κάνει να νιώθει αξιόλογος.
- Αναπτύσσει διαύλους επικοινωνίας με όλα τα μέλη του οργανισμού, τόσο σε σχέση με την εκτέλεση των εργασιών, όσο και στο ευρύτερο πλέγμα των ανθρώπινων σχέσεων.

- Να λειτουργεί ως παράγοντας διοικητικής ανάπτυξης. Ο διευθυντή θα πρέπει να παρέχει διοικητική καθοδήγηση στους συνεργάτες του.
- Να μπορεί να χειριστεί σωστά τις διαφορές και τις όποιες συγκρούσεις εμφανίζονται στη σχολική κοινότητα.
- Να έχει αντίληψη της σχολικής πραγματικότητας. Ο διευθυντής δεν θα πρέπει να είναι αποστασιοποιημένος από τις καταστάσεις. Οφείλει να αμφισβητεί ακόμη και αυτό που θεωρείται δεδομένο, να είναι προνοητικός ως προς τα προβλήματα που ενδέχεται να προκύψουν και να μπορεί να διακρίνει τυχόν ευκαιρίες.
- Να χειρίζεται το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου δηλαδή να μπορεί να συνεργαστεί αρμονικά με τους διάφορους κοινωνικούς φορείς.

Για τους Harrison και Killion (2007) οι σχολικοί ηγέτες οφείλουν να αναλάβουν πολλαπλούς ρόλους αν θέλουν να εξασφαλίσουν την επιτυχία των μαθητών και γενικότερα του σχολείου τους. Πιο συγκεκριμένα θα πρέπει:

- να προωθούν τη μαθησιακή κουλτούρα στο σχολείο
- να παρέχουν υποστήριξη σε μαθητές και εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο της διδασκαλίας
- να φροντίσουν για την παροχή των απαραίτητων πληροφοριών, υλικών και μέσων στο εκπαιδευτικό προσωπικό
- να έχουν ικανότητες στη διδακτική πράξη και στη διαμόρφωση του προγράμματος σπουδών
- να διαχειρίζονται και να προωθούν την αλλαγή
- να έχουν συμβουλευτικό ρόλο σε εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς στη λειτουργία του σχολείου
- να είναι ικανοί να διαχειριστούν τις όποιες προκλήσεις ή συγκρούσεις προκύψουν εντός της σχολικής μονάδας
- να έχουν διάθεση για συνεχή μάθηση και βελτίωση της επαγγελματικής τους θέσης

Η πολυπλοκότητα και η ποικιλομορφία του σχολικού οργανισμού καθιστά αδύνατη την ανάδειξη ενός τύπου σχολικής ηγεσίας ως πρότυπο το οποίο να είναι ικανό να εγγυηθεί για την αποτελεσματικότητα της εκάστοτε σχολικής μονάδας. Κάθε μορφή ηγεσίας όμως εστιάζει σε επιμέρους χαρακτηριστικά που διακρίνουν τον ηγέτη που την ασκεί και που τον καθιστούν

αποτελεσματικό για το συγκεκριμένο μοντέλο. Κοινό πλαίσιο για κάθε σχολική ηγεσία η οποία θέλει να θεωρείται επιτυχημένη είναι η υιοθέτηση πρακτικών που να διασφαλίζουν την προσωπική υποστήριξη και την ενθάρρυνσή του προσωπικού προκειμένου να ενισχυθεί η ανάπτυξη της κριτικής του σκέψης, την προώθηση της συνεργατικής σχολικής κουλτούρας και την ενθάρρυνση της συμμετοχής των γονέων στη διαμόρφωση και την υποστήριξη της μαθησιακής διαδικασίας των παιδιών τους (Leithwood, 2000)

2.3 Μορφές άσκησης της σχολικής ηγεσίας

Όπως προκύπτει τόσο από την βιβλιογραφία όσο και από πληθώρα ερευνών, η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών συνδέεται άμεσα με την εκπαιδευτική πολιτική και την ευρύτερη συμπεριφορά που θα επιλέξει ο ηγέτης του σχολικού οργανισμού. Αυτά τα στοιχεία αποτελούν το κλειδί για την ανάπτυξη μιας αποτελεσματικής εκπαιδευτικής διαδικασίας και οι πρακτικές τις οποίες τελικά θα ακολουθήσει ο διευθυντής είναι εκείνες που θα τον αναδείξουν σε επιτυχημένο ή όχι σχολικό ηγέτη. Οι τρόποι με τους οποίους μπορεί να ηγηθεί είναι πολλοί, άλλοι περισσότερο και άλλοι λιγότερο αποτελεσματικοί. Συνοψίζοντας τις επικρατούσες απόψεις που αφορούν τις μορφές άσκησης της σχολικής ηγεσίας καταλήγουμε σε τέσσερις βασικές κατηγορίες: Την αυταρχική, τη δημοκρατική ή συμμετοχική ηγεσία, την χαλαρή ή εξουσιοδοτική ηγεσία και την γραφειοκρατική ηγεσία (Σαΐτης, 2014).

Αυταρχική ηγεσία, είναι εκείνη στην οποία ο ηγέτης διαδραματίζει κυρίαρχο ρόλο στη λήψη αποφάσεων καθώς και στον καθορισμό των δράσεων των μελών της ομάδας της οποίας ηγείται και υποθέτει πως τα μέλη-υφιστάμενοι θα συμμορφωθούν σε αυτές (Σαΐτης, 2014). Ο ηγέτης σε αυτή τη μορφή ηγεσίας αντλεί δύναμη από την θέση του, εκμεταλλευόμενος της εξουσία που απορρέει από αυτή, λαμβάνει τις όποιες αποφάσεις μεμονωμένα και περιμένει υπακοή προς τις διαταγές του διαφορετικά οι υφιστάμενοι βρίσκονται αντιμέτωποι με τις ανάλογες κυρώσεις. Χρησιμοποιεί το φόβο ως κίνητρο για την υπακοή, είναι δογματικός στις σχέσεις του με τα μέλη της ομάδας, δεν αιτιολογεί ούτε επεξηγεί τις διαταγές του και τις δράσεις του και εμφανίζεται αρνητικός να συζητήσει οποιαδήποτε πρόταση θεωρεί ότι εναντιώνεται στις απόψεις του.

Δημοκρατική ή συμμετοχική ηγεσία, είναι εκείνη στην οποία ο ηγέτης αφήνει την πρωτοβουλία στους συνεργάτες του, οι οποίοι ξέρουν τι και γιατί πρέπει να το κάνουν, χωρίς υποκρισία και φόβο (Σαΐτης, 2014). Σε αυτή τη μορφή ηγεσίας ο ηγέτης λαμβάνει σοβαρά

υπόψη του τις απόψεις και τις προτάσεις των μελών της ομάδας, τα συμβουλευεται προκειμένου να λάβει τις αποφάσεις του και ενθαρρύνει την ενεργή συμμετοχή τους. Για τους Dubrin (1998) και March και Simon (2003), υπάρχουν τρεις τύποι συμμετοχικών ηγετών: Οι συμβουλευτικοί, οι συναινετικοί και οι δημοκρατικοί (Σαΐτης, 2008). Οι συμβουλευτικοί ηγέτες συσκέπτονται με τους υφιστάμενους, πριν λάβουν μια απόφαση διατηρώντας όμως την τελική εξουσία στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Οι συναινετικοί αρχικά ενθαρρύνουν τη συζήτηση με τα μέλη της ομάδας σχετικά με ένα θέμα και έπειτα προχωρούν στη λήψη μιας απόφασης, φροντίζοντας εκείνη να αντιπροσωπεύει τη γενική άποψη της ομάδας ενώ η απόφαση θεωρείται τελική όταν υπάρξει συναίνεση από όλα τα εμπλεκόμενα μέρη. Τέλος, στους δημοκρατικούς ηγέτες η εξουσία μεταβιβάζεται στα μέλη της ομάδας και η τελική απόφαση λαμβάνεται έπειτα από ψηφοφορία που διεξάγεται μέσα σε αυτή.

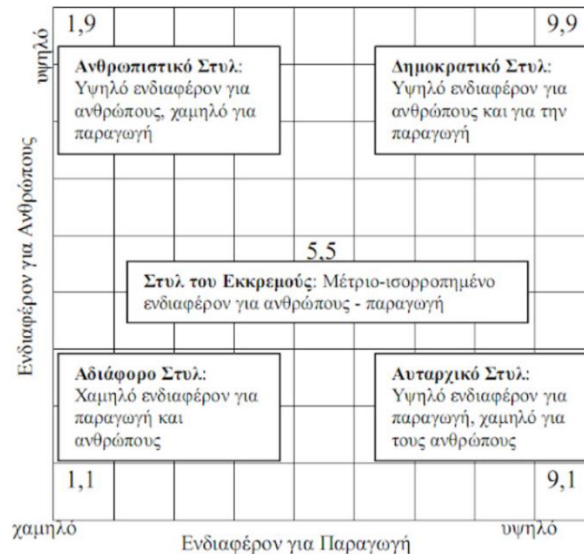
Χαλαρή ηγεσία, είναι εκείνη στην οποία οι ηγέτες έχουν ρόλο “διακοσμητικό” και συμβολικό, καθώς έχουν μεταβιβάσει όλη σχεδόν την εξουσία και τον έλεγχο τους στην ομάδα και λειτουργούν ως χορηγοί πληροφοριών προς τους υφιστάμενούς τους (Σαΐτης, 2014). Η ειδοποιός διαφορά μεταξύ δημοκρατικής και χαλαρής εξουσίας έγκειται στο ότι στην πρώτη υπάρχει συμμετοχή του ηγέτη στη διαδικασία λήψης της απόφασης ενώ στη δεύτερη εκείνος φαίνεται να είναι απών.

Γραφειοκρατική ηγεσία, είναι εκείνη στην οποία ο ηγέτης διοικεί βάσει συγκεκριμένων κανόνων, πολιτικών και διαδικασιών εκτέλεσης του έργου (Σαΐτης, 2014). Η ανάγκη για σταθερότητα και προβλεψιμότητα συχνά οδηγεί πολλούς οργανισμούς όπως οι σχολικοί στην υιοθέτηση τέτοιων μορφών ηγεσίας όπου η εξάρτηση από κεντρικούς μηχανισμούς επιλέγεται ως τακτική προκειμένου να περιοριστεί η ατομική ευελιξία του ηγέτη και να δημιουργηθεί ένα περιβάλλον ομοιομορφίας στον τρόπο με τον οποίο οι εργαζόμενοι ερμηνεύουν και ανταποκρίνονται στις εργασιακές τους συνθήκες και καθήκοντα.

Η χρήση της «διοικητικής σχάρας» των Blake και Mouton μπορεί να αποτελέσει ένα πολύ χρήσιμο εργαλείο για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του σχολικού ηγέτη. Η θεωρία που ανέπτυξαν το 1960 έχει δύο προσανατολισμούς. Στον πρώτο προσανατολισμό το ενδιαφέρον του ηγέτη επικεντρώνεται στην επίτευξη των στόχων που σχετίζονται με την παραγωγή της οργάνωσης, ενώ με βάση τον δεύτερο το ενδιαφέρον του επικεντρώνεται στον ανθρώπινο

παράγοντα. Οι δύο αυτές διαστάσεις της διοικητικής σχάρας παρουσιάζονται στην παρακάτω σχηματική απεικόνιση:

Διάγραμμα 2.1.: Το Διοικητικό πλέγμα των Blake και Mouton



Με βάση το παρόν διάγραμμα προκύπτει η ακόλουθη επεξήγηση:

Ο ηγέτης που επιλέγει να ακολουθήσει το στυλ ηγεσίας 9,1 εστιάζει το ενδιαφέρον του σε στοιχεία που αφορούν σε μη ανθρώπινους παράγοντες (πχ οι νέες τεχνικές της παραγωγής και οι νέες διαδικασίες της, κ.α.), σε αντίθεση με αυτόν που υιοθετεί το στυλ 1,9 ο οποίος φαίνεται να δείχνει σαφέστατο ενδιαφέρον προς το ανθρώπινο στοιχείο και ο οποίος λειτουργεί με την πεποίθηση ότι η ικανοποίηση των στόχων της ομάδας περνά μέσα από την ικανοποίηση των μελών της.

Το στυλ ηγεσίας 1,1 δεν είναι καθόλου αποτελεσματικό καθώς στο σημείο αυτό ο ηγέτης δείχνει αδιάφορος τόσο για τον ανθρώπινο παράγοντα (εργαζόμενους) όσο και για την παραγωγή.

Το σημείο 5,5 δηλώνει μία ενδιάμεση κατάσταση καθώς ο ηγέτης φαίνεται να δείχνει ένα μέτριο ενδιαφέρον τόσο για την παραγωγή όσο και για τον ανθρώπινο παράγοντα στην προσπάθειά του να εξασφαλίσει ένα λογικό επίπεδο αποδοτικότητας χωρίς να καταστρέφει το ηθικό των εργαζόμενων (Σαϊτής, 2014).

Αν και κατά τους Blake και Mouton το πιο αποτελεσματικό στυλ ηγεσίας αποδεικνύεται το 9,9 με τον ηγέτη να καταβάλλει τις μέγιστες προσπάθειες τόσο για την ικανοποίηση των μελών της ομάδας του όσο και για την επίτευξη του στόχου το ερώτημα που προκύπτει είναι ποια είναι τελικά η πιο αποτελεσματική μορφή ηγεσίας.

Κάποιοι στο ερώτημα αυτό σπεύδουν να ανακηρύξουν πιο αποδοτικό στο χώρο της σχολικής μονάδας τον δημοκρατικό τύπο ενώ κάποιοι άλλοι πιο επιφυλακτικοί απαντούν ότι η μορφή που θα πρέπει να υιοθετηθεί εξαρτάται από την κάθε περίπτωση. “Και οι δύο απαντήσεις είναι σωστές δεδομένου ότι θεωρητικά δεν υπάρχει συνταγή κατάλληλου στυλ ηγεσίας” (Σαΐτης, 2014). Αν και σαφώς οι δυσκολίες είναι ορατές υπάρχουν κριτήρια τα οποία μπορούν να κατευθύνουν τον ηγέτη στην επιλογή του κατάλληλου τύπου ηγεσίας (Tannenbaum & Warren, 1973; Λαδόπουλος, 1982; Μπουραντά, 2001; Σαΐτης, 2014). Τα κριτήρια αυτά αφορούν **α) στο εργασιακό περιβάλλον, β) στο είδος του υπό εκτέλεση έργου και γ) στην ωριμότητα των μελών της οργάνωσης ως άτομα και ως ομάδα**. Για παράδειγμα κρίνοντας με βάση το εργασιακό περιβάλλον διαπιστώνουμε ότι έχοντας έναν οργανισμό ιεραρχικά δομημένο με συγκέντρωση εξουσίας δεν είναι εύκολο να ευδοκιμήσει το δημοκρατικό στυλ ηγεσίας (Σαΐτης, 2014). Αντίστοιχα λαμβάνοντας υπόψη το είδος του υπό εκτέλεση έργου γίνεται αντιληπτό πως σε ένα έργο επείγον ή εμπιστευτικό η συμμετοχή των υφισταμένων αναγκαστικά θα πρέπει να περιοριστεί κατά τη διαδικασία λήψης των αποφάσεων, ενώ στην περίπτωση ενός έργου που δεν είναι σαφώς ορισμένο (πχ ερευνητικό), επιβάλλεται η αυξημένη συμμετοχή τους και η τήρηση της δημοκρατικής διαδικασίας. Προκειμένου να αξιολογήσουμε την ωριμότητα των μελών μιας οργάνωσης λαμβάνουμε υπόψη τόσο τον βαθμό απόδοσης τους όσο και τη σχέση τους με τον ηγέτη του οργανισμού. Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2014) οργανώσεις όπως τα σχολεία, στα οποία συναντάμε ταυτόχρονα «ώριμους» και «ανώριμους» εκπαιδευτικούς, ο ηγέτης οφείλει να διαφοροποιήσει τον τρόπο που ασκεί ηγεσία ανάλογα με τον βαθμό ωριμότητας του ατόμου στο οποίο απευθύνεται. Έτσι σε εκπαιδευτικούς οι οποίοι αναγνωρίζονται ως «ανώριμοι» θα πρέπει να ασκηθεί μεγαλύτερος έλεγχος επιλέγοντας την αυταρχική μορφή ηγεσίας, σε αντίθεση με αυτούς που εμφανίζουν μεγαλύτερο βαθμό «ωριμότητας» όπου ως καταλληλότερος τύπος ηγεσίας κρίνεται ο δημοκρατικός/συμμετοχικός.

Αδιαμφισβήτητα η πλαισίωση ενός οργανισμού από εργαζόμενους υψηλής ωριμότητας σε συνδυασμό με την υιοθέτηση από τον ηγέτη ενός δημοκρατικού/συμμετοχικού τύπου ηγεσίας,

αποτελεί μέγιστο πλεονέκτημα γι' αυτόν καθώς σύμφωνα με τον Μπουραντά (2005) οι επιδόσεις των μελών σε μία τυπική οργάνωση είναι υψηλότερες. Αυτό επιτυγχάνεται καθώς λόγω της συμμετοχής των εργαζομένων αφενός εκείνοι αισθάνονται δικές τους τις αποφάσεις που λαμβάνονται και συνεπώς νιώθουν μεγαλύτερη δέσμευση για την υλοποίησή τους και αφετέρου γιατί ο ίδιος ο ηγέτης έχει την ευκαιρία να αξιοποιήσει τις ιδέες και τις εμπειρίες τους λαμβάνοντας καλύτερες αποφάσεις σε λιγότερο χρόνο. Μέσα από την μελέτη της βιβλιογραφίας προκύπτει ότι “το συμμετοχικό στυλ ηγεσίας αποτελεί μαθησιακή διαδικασία που οδηγεί στην επαγγελματική ανάπτυξη διοικούντων και διοικούμενων” και η ευθύνη για τη βελτίωση της ωριμότητας των μελών του οργανισμού βαραίνει τον διευθυντή της εκάστοτε σχολικής μονάδας ο οποίος οφείλει να διαμορφώσει ένα πλαίσιο σωστής καθοδήγησης και παρακίνησης αν θέλει να πετύχει το στόχο του (Σαΐτης, 2014).

2.4 Τα μοντέλα άσκησης της ηγεσίας στην εκπαίδευση

Τα τελευταία πενήντα χρόνια αναπτύχθηκαν πολλά μοντέλα εκπαιδευτικής διοίκησης-ηγεσία (Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007; Κάντας, 1993; Schermerhorn, 2012; Robbins & Judge, 2012). Τα σημαντικότερα από αυτά που αφορούν στη σχολική ηγεσία, παρουσιάζονται παρακάτω.

Διοικητική ηγεσία

Αυτός ο τύπος ηγεσίας εστιάζει στους σκοπούς, στις λειτουργίες, ή στις συμπεριφορές του ηγέτη, ταυτίζοντας την ηγεσία με τη διοίκηση. Ο Bush (2007) μιλάει για στόχους, οργάνωση, δομές και έλεγχο του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, γι' αυτό και η μορφή αυτή περιγράφεται και αναλύεται ως διαχειριστική ηγεσία. Συγκεκριμένα η Διοικητική ηγεσία στην εκπαίδευση εστιάζει το ενδιαφέρον της στην εποπτεία, τον έλεγχο των εισροών και των εκροών, του περιβάλλοντος και των συμπεριφορών και την επιλογή-κοινωνικοποίηση. Η βασική αδυναμία αυτού του μοντέλου είναι πως θεωρείται ότι ο ηγέτης ταυτίζεται με τον τυπικό γραφειοκράτη (Ανδρέου, 2004, σελ.17). Στην εκπαίδευση έως σήμερα συχνά συναντάμε το μοντέλο αυτό της σχολικής διοίκησης, με την παραδοσιακή γραφειοκρατική μορφή, η οποία υποβαθμίζει την σχολική ηγεσία και την περιορίζει στη διαχείριση των εκπαιδευτικών συστημάτων όπου ο ηγέτης-διευθυντής από οραματιστής γίνεται διεκπεραιωτής των διαδικασιών αδιαφορώντας για το ανθρώπινο δυναμικό του σχολικού οργανισμού.

Διαπροσωπική ηγεσία

Αυτό το μοντέλο ηγεσίας συνδέεται άμεσα με την ανάπτυξη ενός κλίματος συναδελφικότητας και τονίζει τη σημασία των διαπροσωπικών σχέσεων και ειδικότερα της συνεργασίας καθώς με βάση τον Bush (2003) συνδέεται με μια διαδικασία αυτοσυναίσθησης η οποία καταλήγει στην επιτυχημένη αλληλεπίδραση των μελών της σχολικής κοινότητας. Η διαπροσωπική ηγεσία στηρίζεται στη διαπροσωπική νοημοσύνη που αφορά στην ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται και να αντιδρά αναλόγως στον χαρακτήρα, τη διάθεση, τις επιθυμίες και τα κίνητρα των άλλων.

Η παρούσα μορφή ηγεσίας θεωρείται σημαντική παράμετρος στη λειτουργία του εκπαιδευτικού οργανισμού καθώς το σχολείο ως ζωντανός οργανισμός δεν μπορεί να μείνει ανεπηρέαστο από τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις που συντελούνται μεταξύ των εμπλεκόμενων μελών του. Ο διαπροσωπικός ηγέτης επενδύει στις φιλικές, συνεργατικές σχέσεις με το προσωπικό του οργανισμού. Είναι ηγέτης με ικανότητα βαθιάς ενσυναίσθησης η οποία του επιτρέπει να οικοδομήσει σωστές και σταθερές διαπροσωπικές σχέσεις με τους υφιστάμενους του.

Συναλλακτική ηγεσία

Για τον Bass (1990b) στη συναλλακτική ηγεσία ακολουθείται μια άτυπη συμφωνία κατά την οποία οι ηγέτες ανταλλάσσουν υποσχέσεις για ανταμοιβές και οφέλη όλων των ειδών, με τα μέλη της ομάδας τους, έτσι ώστε όταν ισχύουν οι συμφωνίες τους να ικανοποιούνται και να είναι κερδισμένες και οι δυο πλευρές. Η συναλλακτική ηγεσία, έχει πολλές ομοιότητες με τη γραφειοκρατική ηγεσία με χαρακτηριστική διαφορά το σύστημα ανταμοιβών στις υποσχέσεις που ισχύει μεταξύ των μελών τους στην πρώτη. Στη συναλλακτική μορφή ηγεσίας απουσιάζει και πάλι ο ηγέτης-διευθυντής με την έννοια του οραματιστή ενώ στα μειονεκτήματά της συγκαταλέγονται η απουσία της καινοτομίας και των μεγάλων ιδεών καθώς και η έλλειψη ενδιαφέροντος των εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή τους στη διαδικασία όταν δεν υπάρχει το αντίστοιχο κίνητρο της ανταμοιβής.

Μετασχηματιστική ηγεσία

Σύμφωνα με τον Sergiionanni (2001), ως μετασχηματιστική ορίζεται «η ηγεσία η οποία εστιάζει στη βαθιά αλλαγή τόσο των ίδιων των ηγετών όσο και των οργανισμών που ηγούνται και βασίζεται στη δύναμη της επιρροής που είναι σχετική με τις δεσμεύσεις του οργανισμού». Στην μετασχηματιστική ηγεσία βασικό εργαλείο του ηγέτη είναι η δύναμη του χαρακτήρα του και το όραμα του. Μέσα από αυτά παρασύρει τα μέλη της ομάδας του να εργαστούν με στόχο το κοινό όραμα αλλαγής της σχολικής μονάδας και προσαρμογής της στα νέα δεδομένα της εποχής.

Χαρακτηριστικό του συγκεκριμένου μοντέλου ηγεσίας είναι η αλλαγή της κουλτούρας στον οργανισμό και η στροφή του ενδιαφέροντος στο ανθρώπινο στοιχείο. Μέσω της μετασχηματιστικής διαδικασίας τα κίνητρα του ηγέτη και των υφισταμένων ενοποιούνται (Βιτσιλάκη & Ράπτης, 2007: 67). Σύμφωνα με τους ίδιους, η μετασχηματιστική και συναλλακτική ηγεσία είναι συμπληρωματικές. Από τη μία οι συναλλακτικές πρακτικές ικανοποιούν τις ανάγκες και τους στόχους του σχολείου και από την άλλη οι μετασχηματιστικές είναι σημαντικές προκειμένου να προωθηθούν οι αλλαγές. Η μεγάλη αντίθεση μεταξύ των δύο αυτών μοντέλων έγκειται στο ότι στη μετασχηματιστική ηγεσία συναντάμε την έντονη αλληλεπίδραση μεταξύ των ηγετών και των υφισταμένων τους που ενισχύουν τόσο τη δημιουργικότητα όσο και τα κίνητρά τους στην οργάνωση (Burns, 1978).

Ο μετασχηματιστικός ηγέτης επενδύει στους υφιστάμενούς του, επιδιώκοντας την εσωτερική παρακίνησή τους και την στήριξη των αναγκών τους. Δίνει «όραμα» είτε με την έννοια της έμπνευσης (vision), είτε με την έννοια της αποστολής (mission), προσπαθεί η «επικοινωνία του οράματος», να είναι πλήρως κατανοητή, συνδέει το όραμα με την «ενδυνάμωση των μελών της οργάνωσης», δίνει έμφαση στο ρόλο του ηγέτη για τη διαμόρφωση της κουλτούρας του οργανισμού και δεσμεύει τα μέλη με την «εμπιστοσύνη» τους προς τον ηγέτη ως προϋπόθεση για την επίτευξη του οράματος (Menon, 2011, σελ 124, όπως αναφέρεται στο Αθανασούλα - Ρέππα, 2012).

Μετασχηματιστικοί ηγέτες θεωρούνται αυτοί που προβάλλουν τα τέσσερα «I's» (Robbins, 2011):

1. Idealized influence (εξιδανικευμένη/χαρισματική επιρροή)
2. Inspirational motivation (εμπνευσμένη υποκίνηση)
3. Intellectual stimulation (πνευματική διέγερση)
4. Individualized consideration (εξατομικευμένο ενδιαφέρον)

Αρκετοί σχολικοί ηγέτες άρχισαν να αναγνωρίζουν και να ενσωματώνουν στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς τις αρχές της μετασχηματιστικής ηγεσίας καθώς θεωρείται σήμερα, ίσως το πιο ιδανικό μοντέλο ηγεσίας στο συγκεκριμένο είδος οργάνωσης (Hallinger, 2003). Βέβαια εξαιτίας της γραφειοκρατικής μορφής που διέπει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και την άσκηση της κεντρικά αποφασισμένη εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθείται πιστά από τις σχολικές μονάδες με την αυστηρή ιεραρχική δομή, κρίνεται δύσκολη η εφαρμογή ενός μετασχηματιστικού μοντέλου καθώς για να μπορέσει να υλοποιηθεί αυτό προϋποθέτει το σχολείο να έχει υψηλή αυτονομία ώστε ο διευθυντής να μπορεί να ορίσει οράματα και να χαράξει κατευθύνσεις (Κατσαρός, 2008).

Ενδεχομενική θεωρία

Η Ενδεχομενική ηγεσία αναφέρεται στην ικανότητα προσαρμογής του ηγέτη στις εκάστοτε οργανωτικές συνθήκες και διλήμματα. Η θεωρία της έγκειται «στη διαμόρφωση της έννοιας του ευέλικτου ηγέτη» (Κατσαρός, 2008: 104) και θεμελιώνεται στην άποψη ότι κανένας τύπος ηγεσίας δεν ανταποκρίνεται πλήρως σε όλες τις καταστάσεις (Σαΐτης, 2000, σελ.77).

Λόγω της πολυπλοκότητας των οργανισμών και ειδικότερα στην περίπτωση μας των σχολικών, γίνεται αντιληπτό πως ένας συγκεκριμένος τύπος ηγέτη δεν είναι ικανός να διαχειριστεί επαρκώς κάθε πρόκληση που μπορεί να προκύψει στην οργάνωση. Θα πρέπει συνεπώς ανάλογα με το πρόβλημα και την δυσκολία που παρουσιάζεται να έχει τις δεξιότητες που θα του επιτρέπουν να βρίσκει τη βέλτιστη λύση αναπτύσσοντας τις αντίστοιχες στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων και υιοθετώντας διαφορετικό τύπο ηγεσίας σε κάθε περίπτωση προκειμένου να ανταποκριθεί επιτυχώς σε αυτή. Στην ουσία η ηγεσία αυτής της μορφής είναι προϊόν των υπόλοιπων τύπων ηγεσίας που μεμονωμένα δεν μπορούν να είναι αποτελεσματικές σε κάθε πρόκληση της οργάνωσης.

Ηθική ηγεσία

Η ηθική ηγεσία στηρίζεται σε δύο βασικούς άξονες, στην ηθική του ηγέτη και στη σαφή αίσθηση του στόχου. «Αυτό το μοντέλο ηγεσίας εστιάζεται πάνω στον ηθικό σκοπό της εκπαίδευσης και στις συμπεριφορές που αναμένονται από τους ηγέτες που λειτουργούν μέσα στην ηθική

επικράτεια, στο ηθικό πεδίο» (Βιτσιλάκη & Ράπτης, 2007: 65). Κύριο στοιχείο της ηθικής ηγεσίας αποτελεί ο ηθικός κώδικας του ηγέτη.

Ο ηθικός ηγέτης χαρακτηρίζεται από υψηλό αίσθημα αξιοπιστίας, ειλικρίνειας, και ενσυναίσθησης. Η ηγεσία του πηγάζει από τα πιστεύω, τις συνήθειες και τις ηθικές του αρχές στις οποίες περιλαμβάνονται (Bush & Glover, 2003), οι ίσες ευκαιρίες και αρμοδιότητες για όλους, η διαμόρφωση συνθηκών όπου αναπτύσσεται η ομαδικότητα, η αλληλοϋποστήριξη και η δέσμευση όλων των μελών σε κοινούς στόχους. Ο ηθικός ηγέτης επικεντρώνεται στο ανθρώπινο δυναμικό στο οποίο προσπαθεί να μεταδώσει τις ηθικές αξίες τις οποίες ο ίδιος πρεσβεύει με βασικό του όπλο τις επικοινωνιακές τους ικανότητες. Σχετικά με τις βασικές αξίες που επηρεάζουν τη λειτουργία των ηγετών στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, έρευνες αναδεικνύουν την ανάγκη οι ηγέτες να είναι προσηλωμένοι στις δημοκρατικές αρχές και κυρίως στις αρχές που αφορούν τη συνεργασία και τη συμμετοχή (Leithwood & Duke, 1999: 51).

Στον χώρο τη εκπαίδευσης μιλώντας για το εν λόγω μοντέλο ηγεσία εντοπίζουμε χαρακτηριστικά που αφορούν στη δημιουργία ξεκάθਾਰου οράματος, στην έμπνευση, στην παρακίνηση, στην ηθική, στις αξίες, στην επικοινωνία, στην επιβράβευση της ηθικής συμπεριφοράς των εργαζομένων και συναντάμε έναν σχολικό ηγέτη που δεν παραλείπει να επιπλήττει τους εκπαιδευτικούς που καταστρατηγούν τα ηθικά στάνταρτ (Bryman, 1996).

Καθοδηγητική ή Παιδαγωγική ηγεσία

Σε αυτό το μοντέλο ηγεσίας ο σχολικός ηγέτης ασχολείται με τη διδασκαλία, την κατάρτιση σχεδίων μαθήματος, την ανάπτυξη κατάλληλου παιδαγωγικού κλίματος και εκπαιδευτικού οράματος και την προώθηση καινοτόμων ιδεών. Επίσης στόχος του ηγέτη είναι να αναπτύξει υψηλές προσδοκίες και κουλτούρα μάθησης, να επενδύσει στην ανάπτυξη του προσωπικού και γενικότερα να δώσει έμφαση στο ανθρώπινο δυναμικό του εκπαιδευτικού οργανισμού. Στην παιδαγωγική ηγεσία ο ηγέτης δίνει σημασία στην αξιολόγηση της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών στον τρόπο διδασκαλίας τους, επειδή αυτοί αποτελούν βασικό παράγοντα για την σωστή πνευματική ανάπτυξη των μαθητών (Leithwood & Duke, 1999).

Διανεμημένη ηγεσία

Διανεμημένη ηγεσία είναι η συν-κατανεμημένη διαδικασία κατά την οποία ενισχύεται η ατομική και συλλογική ικανότητα ώστε να ενισχυθεί η αποτελεσματικότητα του έργου καθενός Yukl (2002:423). Αυτό γίνεται με τη διανομή των λειτουργιών. Σε αυτή τη μορφή ηγεσίας η διοικητική εξουσία διανέμεται από την ηγέτη-διευθυντή στους εκπαιδευτικούς ο οποίος προσφέροντας τους ένα μέρος της εξουσίας του τους καθιστά στην πραγματικότητα και τους ίδιους ηγέτες. Απαραίτητες προϋποθέσεις για να λειτουργήσει σωστά η συγκεκριμένη μορφή ηγεσίας είναι η διασφάλιση ενός θετικού σχολικού κλίματος, η ύπαρξη συνεργατικής διάθεσης από όλα τα μέλη του οργανισμού και η διατύπωση κοινών φιλοδοξιών.

Μεταμοντέρνα ηγεσία

Η μεταμοντέρνα ηγεσία αποτελεί το πιο πρόσφατο μοντέλο σχολικής ηγεσίας που προστέθηκε από τον Bush το 2003 στην αρχική τυπολογία των Leithwood και Duke (1999). Ο τύπος αυτός έχει ως βασικούς άξονες τις υποκειμενικές εμπειρίες των σχολικών ηγετών και των εκπαιδευτικών και τη διαφορετική οπτική που υπάρχει από τον κάθε άνθρωπο στα γεγονότα.

Οι μεταμοντέρνοι ηγέτες οφείλουν να σέβονται και να δίνουν σημασία στις διαφορετικές απόψεις των εμπλεκόμενων μελών, ενώ θα πρέπει να απομακρυνθούν από οποιαδήποτε λογική εξάρτησης από την ιεραρχία, καθώς σε μια ρευστή οργάνωση αυτή η έννοια φαίνεται να έχει μικρή αξία. Σύμφωνα με τους Sackney και Mitchell (2001), «οι μεταμοντέρνες θεωρίες της ηγεσίας μετατοπίζουν την προσοχή από το όραμα και την τοποθετούν πάνω από τις απόψεις. Έτσι, αντί να έχουμε ένα υποχρεωτικό όραμα, που να διαμορφώνεται από τους ηγέτες, υπάρχουν πολλαπλά οράματα και ποικίλα πολιτισμικά νοήματα τα οποία προέρχονται από τα άτομα ή τις ομάδες» (Βιτσιλάκη & Ράπτης, 2007: 55). Στη μεταμοντέρνα ηγεσία όλοι έχουν την ελευθερία της έκφρασης για κάθε τι που τους ενδιαφέρει και ο ηγέτης που την υπηρετεί ορθά οφείλει να ενθαρρύνει και να διευκολύνει τη συμμετοχή των μελών στη σχολική κοινότητα.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, κανένα μοντέλο ηγεσίας δεν είναι ικανό να αντιμετωπίσει με απόλυτη επιτυχία την σχολική πραγματικότητα (Σαΐτης, 2014). Εξαιτίας της ποικιλομορφίας και της πολυπλοκότητας των σχολικών μονάδων η λύση όπως φαίνεται μπορεί να προκύψει μόνο από μια σύνθεση των παραπάνω τύπων ηγεσίας που θα περιλαμβάνει ένα σύμπλεγμα δύο ή περισσότερων μοντέλων.

2.5 Σχέσεις και διαφορές διοίκησης και εκπαιδευτικής ηγεσίας

Η ηγεσία και η διοίκηση δεν είναι δύο αλληλοαποκλειστικοί όροι και έχουν πολλές ομοιότητες. Τόσο η ηγεσία όσο και η διοίκηση επικεντρώνονται στην αποτελεσματική λειτουργία του οργανισμού και επιδιώκουν την καλύτερη απόδοσή του. Ωστόσο η βασικότερη ίσως διαφορά τους προκύπτει από τον τρόπο παρακίνησης των εργαζομένων μέσα σε αυτόν. Η ηγεσία ως διαδικασία επηρεάζει τους ανθρώπους, τους ενθαρρύνει και τους δίνει κίνητρα, ώστε οι στόχοι να επιτυγχάνονται μέσα από ένα πλαίσιο ενθουσιασμού και προθυμίας, ενώ η διοίκηση φαίνεται να τους αντιμετωπίζει ως απλούς πόρους. Ο Zaleznik κάνοντας τη διάκριση μεταξύ ηγέτη και manager σημειώνει πως στον ηγέτη εντοπίζεται έντονα το συναισθηματικό στοιχείο όταν προσπαθεί να αλλάξει τον τρόπο σκέψης των υφισταμένων του σε σχέση με τις πιθανές λύσεις σε διάφορα προβλήματα, ενώ ο manager συνεργάζεται με αυτούς χωρίς να υπάρχει συναισθηματική δέσμευση (Χυτήρης, 2006).

Ο Cuban (1988) επίσης παρέχει μία από τις βασικότερες διακρίσεις μεταξύ ηγεσίας και διοίκησης. Υποστηρίζει ότι η πρώτη συνδέεται με την αλλαγή ενώ η δεύτερη φαίνεται να αποτελεί γι' αυτόν μια δραστηριότητα συντήρησης. Αναφερόμενος στην ηγεσία κάνει λόγο για διαδικασία επιρροής των δράσεων των άλλων επιδιώκοντας την επίτευξη των στόχων που έχουν θέσει οι ίδιοι οι ηγέτες. Θεωρεί πως συχνά ξεκινούν αλλαγές που εξυπηρετούν τους υφιστάμενους ή τους νέους στόχους και η ηγεσία οφείλει να επιδείξει ενέργεια, εφευρετικότητα και ικανότητα για να ανταποκριθεί σε αυτούς. Στον αντίποδα για τον ίδιο η διοίκηση φαίνεται να διατηρεί αποδοτικά και αποτελεσματικά τις οργανωτικές ανάγκες της μονάδας. Αν και στη διοίκηση συχνά εντοπίζονται ηγετικές δεξιότητες η ίδια λειτουργεί με κύριο άξονα τη συντήρηση και όχι την αλλαγή. Για τον Cuban η διοίκηση και η ηγεσία είναι εξίσου σημαντικές αφού αναγνωρίζοντας τις διαφορετικές περιστάσεις αποδέχεται ότι απαιτούνται κατά περίπτωση ποικίλες αντιδράσεις.

Μια εξίσου σημαντική διαφορά μεταξύ διοίκησης και ηγεσίας εντοπίζεται στη σύνδεσή τους με τον κίνδυνο. Πιο συγκεκριμένα η πρώτη είναι αντίθετη προς αυτόν, ενώ η δεύτερη συχνά συνδέεται με την αναζήτηση κινδύνου. Η ηγεσία, πειραματίζεται συχνά με τους τυπικούς κανόνες του συστήματος προκειμένου να βρει τον τρόπο που θα την κάνει να λειτουργήσει πιο αποτελεσματικά ενώ η διοίκηση δεν έχει την αντίστοιχη ευελιξία με αποτέλεσμα να αναγκάζεται να ακολουθεί πιστά τους κανονισμούς. Ο Rost (1991) αναφέρει πως ο ηγέτης δουλεύει με τους

υφισταμένους του προς την κατεύθυνση της αλλαγής, ενώ από την άλλη ο manager ενώνει τις δυνάμεις με την ομάδα του προκειμένου να πουλήσουν υπηρεσίες και αγαθά.

Οι ουσιαστικές διαφορές ανάμεσα στον ηγέτη και τον manager πηγάζουν από τα βασικά χαρακτηριστικά τα οποία συνθέτουν την συμπεριφορά τους. Ο ηγέτης οφείλει πρωτίστως να συλλάβει ένα όραμα και να δημιουργήσει την προοπτική ενός σχεδίου δράσης. Αυτό το όραμα θα πρέπει να το μεταδώσει στους συνεργάτες του και να το επικοινωνήσει με τρόπο κατανοητό, ώστε να το υιοθετήσουν εκείνοι με τη σειρά τους πρόθυμα. Παράλληλα απαιτείται να έχει εξασφαλίσει ότι στην ομάδα της οποίας ηγείται επικρατεί ένα φιλικό και συνεργατικό κλίμα, ώστε να αισθάνονται άπαντες ότι ανήκουν σε μια κοινότητα που επιδιώκει από κοινού την υλοποίηση του στόχου που της έχει τεθεί. Ο ρόλος του ηγέτη είναι καθοριστικός στην επικοινωνία και τη μετάδοση του οράματος στην ομάδα και η συμβολή του κρίσιμη στο να εμπνεύσει, να κινητοποιήσει και να διαμορφώσει τους όρους συμμετοχής και συνεργασίας με τους συναδέλφους του. Σημαντικός επίσης κρίνεται ο ρόλος του στον τρόπο που ελέγχει την εξέλιξη και την πορεία του έργου και ειδικότερα στον τρόπο που ανταμείβει ή επιπλήττει τους συνεργάτες του. Εξίσου σημαντική για να είναι αποτελεσματικός ένας ηγέτης θεωρείται και η διαμόρφωση ενός ισχυρού συστήματος αξιών μέσα στον χώρο εργασίας και η έμπνευση των συνεργατών του προκειμένου να λειτουργήσουν ενεργητικά μέσα στο σύστημα αυτό. Αξίες όπως η αλληλεγγύη, η αξιοκρατία, η δικαιοσύνη, η εμπιστοσύνη, η εντιμότητα, η συνεργατική κουλτούρα είναι βασικά συστατικά μιας αποτελεσματικής ηγετικής συμπεριφοράς. Στον αντίποδα η διοίκηση ως μια διαδικασία τυπικής διεκπεραίωσης των καθηκόντων εκ μέρους ενός προϊσταμένου-manager, σε αρκετές περιπτώσεις αποδεικνύεται μία στείρα λειτουργία η οποία υποβαθμίζει την ανάπτυξη της ηγετικής συμπεριφοράς στον χώρο εργασίας. Αυτό οδηγεί στη δημιουργία δυσλειτουργιών μέσα στο εργασιακό περιβάλλον, καθώς το ενδιαφέρον επικεντρώνεται περισσότερο στη διαχείριση και στην τυπική διεκπεραίωση των καθηκόντων και πολύ λιγότερο στην ανάπτυξη μιας δημιουργικής στρατηγικής που θα κατευθύνεται στην αλλαγή και την καινοτομία.

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται συνοπτικά βασικές διαφορές μεταξύ προϊσταμένου-manager και ηγέτη, οι οποίες με τη σειρά τους προσδιορίζουν τη διαφορά ανάμεσα σε ένα τυπικό πρότυπο άσκησης του μάνατζμεντ και σε ένα εμπνευσμένο μοντέλο ηγεσίας.

ΠΙΝΑΚΑΣ 2 Διαφορές manager - ηγέτη

ΠΡΟΪΣΤΑΜΕΝΟΣ - MANATZER	ΗΓΕΤΗΣ
<ul style="list-style-type: none">▶ Διορίζεται▶ Χρησιμοποιεί νόμιμη-«δοτή» δύναμη (εξουσία)▶ Δίνει οδηγίες-εντολές, ανταμοιβές- τιμωρίες, παρακινεί μέσω «κατώτερων» αναγκών▶ Ελέγχει▶ Δίνει έμφαση στις διαδικασίες, στα συστήματα και στη λογική-μυαλό	<ul style="list-style-type: none">▶ Αναδεικνύεται▶ Χρησιμοποιεί προσωπική δύναμη▶ Περνάει όραμα, εμπνέει, πείθει, κινητοποιεί μέσω ιδανικών, αξιών, «ανώτερων» αναγκών▶ Κερδίζει εμπιστοσύνη, ενδυναμώνει▶ Δίνει έμφαση στους ανθρώπους, στα συναισθήματα, στην καρδιά, στη διαίσθηση
<ul style="list-style-type: none">▶ Κινείται σε προκαθορισμένα-τυπικά πλαίσια▶ Ενδιαφέρεται κυρίως για το «πώς»	<ul style="list-style-type: none">▶ Ανοίγει ορίζοντες, διευρύνει τα πλαίσια
<ul style="list-style-type: none">▶ Δέχεται και διαχειρίζεται την κατεστημένη κατάσταση (status quo), προτιμά τη σταθερότητα	<ul style="list-style-type: none">▶ Ενδιαφέρεται κυρίως για το «γιατί»▶ Προκαλεί το κατεστημένο, κάνει αλλαγές, καινοτομεί
<ul style="list-style-type: none">▶ Αποδέχεται την πραγματικότητα▶ Έμφαση στο παρόν, βραχυπρόθεσμη προοπτική	<ul style="list-style-type: none">▶ Ερευνά την πραγματικότητα▶ Έμφαση στο μέλλον, μακροπρόθεσμη προοπτική
<ul style="list-style-type: none">▶ Κάνει τα πράγματα σωστά	<ul style="list-style-type: none">▶ Κάνει τα σωστά πράγματα

Πηγή: Μπουραντάς Δ. , 2005

Ο Dimmock (1999, σελ. 442) κάνει μια διάκριση μεταξύ της έννοιας της σχολικής ηγεσίας και της έννοιας της σχολικής διοίκησης, καταλήγοντας στη διαπίστωση ότι πρόκειται για δύο έννοιες ανταγωνιστικές μεταξύ τους: «Οι διευθυντές των σχολείων αντιμετωπίζουν εντάσεις μεταξύ των ανταγωνιστικών στοιχείων της ηγεσίας και της διοίκησης. Ανεξάρτητα από το πως ορίζονται οι δύο αυτές έννοιες, οι σχολικοί ηγέτες δυσκολεύονται να αποφασίσουν για την ισορροπία μεταξύ πολύ σημαντικών δράσεων για την βελτίωση του προσωπικού, των μαθητών και της σχολικής απόδοσης (ηγεσία) και τη διατήρηση των καθημερινών λειτουργιών ρουτίνας του σχολείου (διοίκηση)».

Ο Bush, (2008, σελ. 271-288), στην προσπάθειά του να κάνει μία σύνδεση των μοντέλων εκπαιδευτικής ηγεσίας με τα αντίστοιχα της διοίκησης κατέληξε στην αντιστοίχιση όπως απεικονίζεται με βάση τον ακόλουθο πίνακα.

Μοντέλα Εκπαιδευτικής Ηγεσίας	Μοντέλα Εκπαιδευτικής Διοίκησης
Συναλλακτική Ηγεσία Διοικητική Ηγεσία	Πολιτικά Τυπικά
Συμμετοχική Ηγεσία Μετασχηματιστική Ηγεσία	Συμμετοχικά
Ηθική Ηγεσία Παιδαγωγική Ηγεσία	Πολιτιστικά
Μεταμοντέρνα Ηγεσία	Υποκειμενικά
Διαπροσωπική Ηγεσία	Διφορούμενα

Η σχολική ηγεσία αποτελεί μια διαδικασία επιρροής που αποσκοπεί στην επίτευξη των στόχων και στην υλοποίηση του οράματος του εκπαιδευτικού οργανισμού μέσα από την έμπνευση και την υποστήριξη των μελών του. Η διοίκηση αφορά στην εφαρμογή των πολιτικών του σχολείου και στην αποδοτική συντήρηση των τρεχουσών λειτουργιών του. Τόσο η ηγεσία όσο και η διοίκηση είναι εξίσου σημαντικές προκειμένου να θεωρηθεί ένας οργανισμός αποτελεσματικός. Η πραγματική πρόκληση για την μεγιστοποίηση της απόδοσης του έγκειται στο κατάλληλο συνδυασμό της δυναμικής ηγεσίας, με τη δυναμική διοίκηση και τη χρησιμοποίηση της μιας ώστε να εξισορροπείται η άλλη. Εξάλλου σε κάθε περίπτωση για να θεωρηθεί ένας manager επιτυχημένος θα πρέπει να διαθέτει χαρακτηριστικά ικανού ηγέτη αλλά και το αντίστροφο. Η επιθυμία για την εξασφάλιση της ευημερίας και τη μεγιστοποίηση της αποτελεσματικότητας ενός εκπαιδευτικού οργανισμού κάνει συνεπώς επιτακτική την ανάγκη της τοποθέτησης στην κορυφή της πυραμίδας της σχολικής ηγεσίας ενός διευθυντή που να συγκεντρώνει στο πρόσωπό του έναν συνδυασμό των γνώσεων του ικανού manager και των προσόντων του εμπνευστή-ηγέτη.

2.6 Το θεσμικό πλαίσιο και ο ρόλος του διευθυντή σήμερα

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται ως ένα γραφειοκρατικό και συγκεντρωτικό μοντέλο οργάνωσης με ορισμένες ίσως τάσεις αποκέντρωσης, στο οποίο όμως η βασική

εκπαιδευτική πολιτική ασκείται από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Η κεντρική διοίκηση είναι αυτή που φέρει την κύρια ευθύνη της οργάνωσης του εκπαιδευτικού οργανισμού και της κατάρτισης των αναλυτικών προγραμμάτων. Εκείνη στην ουσία θέτει σχεδόν όλες τις κατευθυντήριες γραμμές και τις αποφάσεις πάνω στις οποίες θα κινηθεί η σχολική μονάδα. Αντίθετα οι περιφερειακές δομές και ο ίδιος ο σχολικός οργανισμός συμμετέχουν σε μικρότερο βαθμό στη διαμόρφωση της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής και περιορίζονται κυρίως σε ότι αφορά την προσαρμογή του σχολείου στις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας, ενισχύοντας ταυτόχρονα το ρόλο του (Κουτούζης, 2008). Η διοίκηση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος φαίνεται να δίνει έμφαση στους κανόνες και όχι στους στόχους του οργανισμού με τα στελέχη της εκπαίδευσης να αναγκάζονται να ασκήσουν το έργο τους στο αυστηρό πλαίσιο ενός συγκεντρωτικού διοικητικού συστήματος όπου οι ρυθμίσεις για τη διερεύνηση των αρμοδιοτήτων τους είναι ελάχιστες (Αντωνόπουλος, Καλούρη, Λαγός, & Παμουτσόγλου, 2006).

Σύμφωνα με τους Σαΐτη & Σαΐτης (2011) η διοικητική διάρθρωση του εκπαιδευτικού μας συστήματος διακρίνεται στα ακόλουθα τέσσερα επίπεδα:

1. Εθνικό: αποτελείται από την κεντρική Υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (πλέον έχει μετονομαστεί σε Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων), τα Κεντρικά Υπηρεσιακά Συμβούλια (ΚΥΣΠΕ, ΚΥΣΔΕ) και ορισμένους βοηθητικούς οργανισμούς της εκπαίδευσης.
2. Περιφερειακό: περιλαμβάνει τις Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης και τα Ανώτατα Περιφερειακά Υπηρεσιακά Συμβούλια (ΑΠΥΣΠΕ, ΑΠΥΣΔΕ).
3. Νομαρχιακό: αποτελείται από τις Διευθύνσεις Εκπαίδευσης και τα Υπηρεσιακά Συμβούλια (ΠΥΣΠΕ, ΠΥΣΔΕ).
4. Σχολική μονάδα: περιλαμβάνει τον Διευθυντή, τον Υποδιευθυντή και τον Σύλλογο Διδασκόντων.

Όπως προκύπτει από την παραπάνω διάρθρωση, ο διευθυντής κατέχει την κατώτατη θέση στην βαθμίδα της διοικητικής οργάνωσης του εκπαιδευτικού συστήματος και την ανώτατη στην πυραμίδα της ιεραρχίας του σχολείου. Αν και τα περιθώρια του για συμμετοχή του στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής και στη λήψη αποφάσεων που αφορούν τον οργανισμό που διοικεί είναι πολύ μικρά ο ρόλος του είναι κεφαλαιώδης και σύνθετος καθώς

αποτελεί τον συνδυαστικό κρίκο στην επικοινωνία μεταξύ των ανώτερων στελεχών της σχολικής διοίκησης της και των εμπλεκόμενων της εκπαιδευτικής μονάδας που διοικεί.

Ο καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των διευθυντών των σχολικών μονάδων αποτυπώνεται με σαφήνεια στα άρθρα 28-32 της Υπουργικής Απόφασης 353/1/324/105657/Δ1/8-10-2002. Μέσα από την προσεκτική μελέτη αυτών των άρθρων αναδεικνύεται ο πολυσύνθετος και πολυεπίπεδος ρόλος του. Αναλύοντας τα σημαντικότερα σημεία αυτών των άρθρων θα πρέπει να αναφερθεί ότι με βάση το νομοθετικό πλαίσιο που διέπει το ελληνικό σύστημα εκπαίδευσης ο διευθυντής είναι υπεύθυνος για τη διασφάλιση της νομιμότητας εφαρμόζοντας τους κανόνες δικαίου, χωρίς να αυθαιρετεί (Σαϊτής, 2007). Είναι επιφορτισμένος με την ευθύνη της εποπτείας όλων των εκπαιδευτικών διαδικασιών, προκειμένου να διασφαλίσει την ορθή εφαρμογή του ωρολογίου προγράμματος, των ληφθέντων αποφάσεων, την τήρηση του χρονοδιαγράμματος σε σχέση με τη διευθέτηση τυχόν εργασιών και να εντοπίσει εγκαίρως προβλήματα και δυσλειτουργίες που μπορεί να προκύψουν κατά τη λειτουργία της σχολικής μονάδας (Σαϊτής, 2007).

Ένας επίσης σημαντικός ρόλος που αναλαμβάνει είναι αυτός του εκπροσώπου αφού αφιερώνει μεγάλο μέρος του χρόνου του στην επικοινωνία με μαθητές, εκπαιδευτικούς αλλά και ανώτερα στελέχη της εκπαιδευτικής διοίκησης προκειμένου να παρέχει ενημέρωση ή να αναζητήσει λύσεις σε προβλήματα που μπορεί να έχουν προκύψει. Είναι ο συνδυαστικός κρίκος πολλών φορέων που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία ανάμεσα στους οποίους ανήκουν και οι γονείς των μαθητών αλλά και η ευρύτερη τοπική κοινωνία καθώς και οι υπόλοιπες σχολικές μονάδες σε τοπικό, εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο (Khalifa, 2012; Hoy & Miskel, 2007; Epstein & Sanders, 2006). Η θέση που κατέχει του δίνει το προνόμιο να μπορεί να αναζητά από το εξωτερικό περιβάλλον πληροφορίες και να τις μεταβιβάζει στο σύλλογο διδασκόντων είτε ως εισηγήσεις καινοτομιών είτε ως πρωτοβουλίες μεταρρυθμίσεων, ενώ παράλληλα αποτελεί τον κύριο διαχειριστή των προβλημάτων και τον διαπραγματευτή των λύσεων που αντιμετωπίζει καθημερινά (Λαΐνας, 2004; Ιορδανίδης, 2005).

Ένας από τους σπουδαιότερους ρόλους του σχολικού Διευθυντή είναι επίσης αυτός του εκπαιδευτή. Με βάση το άρθρο 29 της Υ.Α. 353/1/324/105657/Δ1/8-10-2002 οφείλει να «παρέχει στους διδάσκοντες συγκεκριμένες οδηγίες για να ανταποκριθούν στα καθήκοντά τους, σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις». Στο πλαίσιο αυτής της αρμοδιότητας φροντίζει για την

υποστήριξη εκπαιδευτικών όχι μόνο σε θέματα που αφορούν τη διδακτική τους επάρκεια αλλά και σε αυτά που αφορούν τα διοικητικά τους καθήκοντα. Στο σημείο αυτό αξίζει να επισημανθεί για ακόμη μια φορά ότι η συνδρομή του είναι καθοριστική στην υποδοχή και την ένταξη των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών καθώς είναι εκείνος που χτίζει την επικοινωνία μαζί τους και τους βοηθάει να κατανοήσουν καλύτερα τα χαρακτηριστικά και τα προβλήματα της σχολικής μονάδας στην οποία έχουν τοποθετηθεί προκειμένου να ενταχθούν πιο ομαλά σε αυτήν (Ανδρέου, 2002). Εξάλλου ο διευθυντής ως φυσιογνωμία αποτελεί γνώμονα προσανατολισμού για τους νεότερους συναδέλφους (Αθανασούλα – Ρέππα και συν., 1999), τον βασικό διαμορφωτή της ταυτότητας και της κουλτούρας του σχολείου, σύμβολο και θεματοφύλακός του (Αθανασούλα- Ρέππα, 2001).

Ο σχολικός διευθυντής προκειμένου να διασφαλίσει την ομαλή λειτουργία της μονάδας θέτει στόχους και καθορίζει την εφαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων, φροντίζει για την ανάπτυξη κατάλληλου κλίματος συνεργασίας, συντονίζει τις διεργασίες που διέπουν το σύλλογο διδασκόντων για τη σωστή λήψη αποφάσεων μέσα από συμμετοχικές διαδικασίες, αναλαμβάνει πρωτοβουλίες συνεργασίας με όλα τα εμπλεκόμενα μέρη του εκπαιδευτικού συστήματος (Χυτήρης & Άννινος, 2004). Παράλληλα φέρει την αποκλειστική ευθύνη για την ορθή διαχείριση των οικονομικών πόρων της σχολικής μονάδας, ενώ καλείται να αναλάβει δράση για να εξασφαλίσει χρηματοδότηση προκειμένου να καλύψει κάθε κτηριακή ή υλικοτεχνική έλλειψη που μπορεί να προκύψει (Ζωγόπουλος, 2012; Αργυρίου & Ανδρεάδου, 2012). Σε κάθε περίπτωση ο ίδιος φέρει την τελική ευθύνη για την καλή οργάνωση του σχολείου και τον σωστό συντονισμό των εκπαιδευτικών προκειμένου να υλοποιηθούν οι στόχοι που έχουν τεθεί.

Με βάση τα παραπάνω προκύπτει πως ο σχολικός διευθυντής σε επίπεδο διαχειριστικής εξουσίας έχει αυξημένα καθήκοντα. Παρόλα αυτά εξαιτίας του γραφειοκρατικού μοντέλου οργάνωσης των εκπαιδευτικών μονάδων ο ρόλος του περιορίζεται σε εκείνον του διεκπεραιωτή των πολιτικών που αποφασίζονται σε επίπεδο κεντρικής διοίκησης. Σύμφωνα με αρκετούς μελετητές όσο δεν προωθείται η αυτονομία στα σχολεία τόσο η δράση των διευθυντών θα είναι στενά καθορισμένη από την πολιτεία (Λαΐνας 1993:255). Η Παπακίτσου σε έρευνα της (2011:116) αποδεικνύει τον διεκπεραιωτικό χαρακτήρα του έργου του διευθυντή ενώ σε άλλη μελέτη ο Κολοκοτσάς (2013:116) αναφέρει πως οι σχολικοί διευθυντές συμφωνούν πως ο ρόλος τους υποβαθμίζεται και περιορίζεται σε τυπικό εξαιτίας των εντολών που αναγκάζονται να

ακολουθούν από τους ανωτέρους τους. Αν και όμως τυπικά ο σχολικός διευθυντής έχει περιορισμένες ελευθερίες, η προσωπικότητα του επηρεάζει και καθορίζει τελικά σε μεγάλο βαθμό την πορεία της εκπαιδευτικής μονάδας καθώς είναι υπεύθυνος για την ανάπτυξη της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, τη δημιουργία των κατάλληλων συνθηκών για την προώθηση της συνεχούς επαγγελματικής τους εξέλιξης, και την διαμόρφωση της συνεργατικής κουλτούρας στο σχολικό περιβάλλον (Huber, 2004). Σε κάθε περίπτωση ο διευθυντής αναδεικνύεται ως η κινητήριος δύναμη για την εξέλιξη και την αποτελεσματικότητά του σχολικού οργανισμού, ενώ μέσα από τη σφαιρική αντιμετώπιση των καταστάσεων μπορεί να αποφέρει αποτελεσματικές λύσεις που θα καλύψουν ανάγκες της κάθε κοινωνίας (Estyn, 2001. Στραβάκου, 2003).

Όπως προκύπτει από τις οικονομικές και κοινωνικοπολιτικές διεργασίες των τελευταίων χρόνων γίνεται επιτακτική η ανάγκη της διεύρυνσης του ρόλου του διευθυντή σε πολλούς τομείς και της μετατροπής του σε ηγετικό (Πασιαρδή, 2001). Θα πρέπει να αποκτήσει μεγαλύτερη εξειδίκευση σε διοικητικά θέματα αυξάνοντας ταυτόχρονα την ικανότητα διαχείρισης των διαπροσωπικών σχέσεων με όλους τους εμπλεκόμενους φορείς. Ακόμα και αν το εκπαιδευτικό σύστημα δεν του δίνει την πολυτέλεια της αυτονομίας εκείνος θα πρέπει μέσα από την προσωπική του ανάπτυξη να αναζητήσει διεξόδους που θα τον αναδείξουν σε ικανό ηγέτη, άξιο να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής εξασφαλίζοντας την πολυπόθητη αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Η σύγχρονη εποχή επιβάλλει την ύπαρξη ενός διευθυντή όπου ο ρόλος του θα μετασχηματιστεί πλέον από διαχειριστικός των σχολικών παραμέτρων σε ηγετικό (Παπαναούμ, 1995), και αυτό σε κάθε περίπτωση απαιτεί ιδιαίτερες γνώσεις και δεξιότητες τις οποίες θα πρέπει να αναπτύξει αν θέλει να είναι αποτελεσματικός.

2.7 Συνδέσεις ανάμεσα στις στάσεις/συμπεριφορές του σχολικού ηγέτη, των δυσκολιών των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών και της προώθησης στρατηγικών αντιμετώπισης.

Νέοι εκπαιδευτικοί εντάσσονται σε τακτά χρονικά διαστήματα κατά τη διάρκεια του εκάστοτε ακαδημαϊκού έτους στο ανθρώπινο δυναμικό των σχολικών οργανισμών. Η βιβλιογραφία που

έως τώρα έχει αναπτυχθεί και οι έρευνες που έχουν διενεργηθεί για την ανάδειξη των δυσκολιών αυτών των νέων επαγγελματιών, είναι πολλές και δεν αφήνουν κανένα περιθώριο αμφισβήτησης για την ανάγκη που προκύπτει σχετικά με την άμεση αντιμετώπισή τους. Οι McCann και Johannessen (2004) προσδιόρισαν πέντε βασικούς τομείς δυσκολίας για τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς καθώς διανύουν το πρώτο έτος της επαγγελματικής τους πορείας. Αυτοί οι τομείς περιλαμβάνουν τη διαχείριση των σχέσεων με μαθητές, γονείς, συναδέλφους και προϊσταμένους, τον υψηλό φόρτο εργασίας και τη διαχείριση του χρόνου, τη γνώση του προγράμματος σπουδών, την αξιολόγηση και τη βαθμολόγηση των μαθητών, καθώς και θέματα αυτονομίας και ελέγχου με τα οποία έρχονται αντιμέτωποι οι νεοεισερχόμενοι. Καθένας από αυτούς τους τομείς εγείρει ερωτήματα και προκλήσεις στις οποίες καλούνται να ανταποκριθούν αποτελεσματικά οι σχολικοί ηγέτες.

Αν και η επιτυχία σε οποιαδήποτε προσπάθεια άμβλυνσης των δυσχερειών των νεοεισερχόμενων δεν μπορεί να είναι ποτέ εγγυημένη, η βιβλιογραφία αναφέρει πως ο ρόλος του σχολικού διευθυντή σχετίζεται θετικά με τον περιορισμό τους. Τα ερευνητικά δεδομένα ενισχύουν την άποψη αυτή αποκαλύπτοντας πως η συστηματική καθοδήγηση, η ουσιαστική υποστήριξη και η εποικοδομητική ανατροφοδότηση από εκείνον, βελτιώνει την εικόνα των νεοεισερχόμενων για το επάγγελμά τους και ενισχύει την παραμονή τους σε αυτό (Barrera et al., 2010; Ingersoll & Strong, 2011).

Πολλές μελέτες έχουν συζητήσει τους τομείς δυσχέρειας και τους λόγους εγκατάλειψης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού (Ganser, 1999; Ingersoll, 2001, 2002; Ingersoll & Smith, 2003; Johnson & Birkeland, 2003; Scherff, 2008; Veenman, 1984). Οι εκπαιδευτικοί που εγκαταλείπουν το επάγγελμα επικαλούνται δυσκολίες οι οποίες αφορούν τον χρόνο που πρέπει να αφιερώσουν, τη διαχείριση της τάξης και ένα πλήθος δυσμενών εργασιακών συνθηκών. Ενώ οι έμπειροι εκπαιδευτικοί μπορεί να δυσκολεύονται να λάβουν συμβουλές για την αντιμετώπιση διαφόρων δυσκολιών τους όπως για παράδειγμα για τη διαχείριση της τάξης, την οργάνωση και τον σχεδιασμό του μαθήματος και την εποικοδομητική ανατροφοδότηση σχετικά με τη διδασκαλία, οι νέοι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αναζητούν απεγνωσμένα τέτοιου είδους κατευθύνσεις.

Το τελευταίο καθηκοντολόγιο όπως θεσμοθετήθηκε (Φ/3531/3/324/105657/Δ1/8-10-2002 ΥΠΕΠΘ & ΦΕΚ 1340 τ. β' 16-10-2002) ορίζει τον σχολικό διευθυντή ως τον διοικητικό αλλά και τον επιστημονικό/παιδαγωγικό υπεύθυνο που έχει τον ρόλο να καθοδηγήσει και να βοηθάει τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους, ιδιαίτερα τους νεότερους, και να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα, δίνοντας έτσι ο ίδιος το παράδειγμα. Είναι εκείνος ο οποίος διαχειρίζεται ουσιαστικά το ανθρώπινο δυναμικό της σχολικής μονάδας και αντιμετωπίζει τα προβλήματα που υπάρχουν σε αυτή (Πασιαρδής, 2004). Αποτελεί το πρόσωπο αναφοράς στην εκπαιδευτική οργάνωση ενώ ταυτόχρονα η συμπεριφορά του και οι δράσεις του έχουν καθοριστικό ρόλο στην επαγγελματική ανάπτυξη των νέων εκπαιδευτικών (Μπουρνή, 2007). Είναι το πρώτο πρόσωπο με το οποίο έρχονται σε επαφή οι νεοεισερχόμενοι καθώς εκείνος τους υποδέχεται στο χώρο εργασίας, ενώ ταυτόχρονα τους διαμοιράζει καθήκοντα και αρμοδιότητες (Κατσαρός, 2006) που θα καθορίσουν την μετέπειτα πορεία τους. Ο διευθυντής μέσα από τον ρόλο που κατέχει καλείται αρχικά να αφογκραστεί και να εντοπίσει τις ανάγκες και τις δυσκολίες του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού προκειμένου εν συνεχεία να σχεδιάσει και να διευκολύνει την καθοδήγησή του είτε από τον ίδιο, είτε μέσα από τον σχολικό σύμβουλο, είτε ακόμη και από κάποιον πιο έμπειρο εκπαιδευτικό που επιθυμεί να του παρέχει βοήθεια, σε επίπεδο διδακτικής και ψυχολογικής στήριξης (Ganser, 2002). Το γεγονός αυτό προϋποθέτει ο διευθυντής να αναπτύσσει θετικές αλληλεπιδράσεις με τους νεοεισερχόμενους προκειμένου να αποκτήσει την αντίληψη των προσωπικών τους πτυχών και να αναγνωρίσει τις προσωπικές δεξιότητες και αδυναμίες. Οι αλληλεπιδράσεις είναι σημαντικό στοιχείο στη σχέση ηγέτη και νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού καθώς μέσω αυτών αποκτούν τη δυνατότητα να επηρεάσουν την ικανοποίηση των τελευταίων και την απόδοσή τους (Scherff, 2008; Tillman, 2005; Youngs, 2007). Αρκετές μελέτες έχουν ήδη αποδείξει πως οι διευθυντές σχολείων έχουν σημαντικό άμεσο ή έμμεσο αντίκτυπο στην απόδοση των εκπαιδευτικών, στην εργασιακή ικανοποίηση, στην αποτελεσματικότητα, στην δημιουργία κινήτρων, στη δέσμευση για επαγγελματική εξέλιξη, και στη συνεργασία (Anderman, Belzer, & Smith, 1991; Nnadozie, 1993; Campo, 1993; Hallinger & Heck, 1996; Reames, 1997; Jones, 1998; Hallinger, 2003; Lee & LiSahin, 2004; Engels, Hotton, Devos, Bouckenooghe, & Aelterman, 2008; DuPont, 2009).

Ο σχολικός διευθυντής αποτελεί τον κύριο εκφραστή τόσο του σχολικού κλίματος όσο και της ευρύτερης σχολικής κουλτούρας που πλαισιώνει την εκπαιδευτική μονάδα και διαμορφώνει τις

σχέσεις του με το προσωπικό του, τους γονείς και τους μαθητές, τις σχέσεις των μαθητών και των γονέων με τους εκπαιδευτικούς αλλά και τις σχέσεις μεταξύ των ίδιων των εκπαιδευτικών (Σαΐτης, 2007). Ο βαθμός, η ταχύτητα προσαρμογής αλλά και η ανταπόκριση του σχολικού ηγέτη στις προκλήσεις και στις δυσκολίες με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι οι νέοι εκπαιδευτικοί συνδέονται άμεσα με την κουλτούρα που θα τους μεταδώσει και την υποστήριξη που θα τους παρέχει ώστε να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της νέας τους θέσης. Ο διευθυντής του σχολείου είναι ο δημιουργός ή ο μετασχηματιστής της σχολικής κουλτούρας και των επιρροών των εκπαιδευτικών που επηρεάζει όχι μόνο τις ενέργειες του προσωπικού, αλλά και τα κίνητρα και το πνεύμα τους (Deal & Peterson, 1999). Τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του, οι στάσεις και οι συμπεριφορές του είναι ικανές να συμβάλλουν θετικά είτε απευθείας στην αντιμετώπιση των δυσκολιών των νεοεισερχόμενων είτε έμμεσα μέσω της άσκησης επιρροής στις συμπεριφορές του λοιπού προσωπικού, διαμορφώνοντας συνθήκες όπου οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί μετατρέπονται σε συνοδοιπόροι και υποστηρικτές των πιο νέων. Τέτοιου είδους συμπεριφορές που οδηγούν σε μια γενικότερη προσαρμογή της σχολικής κουλτούρας στις ανάγκες των νεοεισερχόμενων δεν μπορούν παρά να έχουν θετική επίδραση στον περιορισμό των δυσκολιών των νέων επαγγελματιών.

Θετική συσχέτιση επίσης εντοπίζεται μεταξύ των στρατηγικών που αναπτύσσονται και προωθούνται στο πλαίσιο ένταξης των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών και του περιορισμού των δυσχερειών με τις οποίες έρχονται εκείνοι αντιμέτωποι. Τα ποσοστά φθοράς των νέων εκπαιδευτικών στις περιπτώσεις που δεν τους έχει παρασχεθεί υποστήριξη μέσω πρακτικών ένταξης παραμένουν σταθερά υψηλά καθ' όλη τη διάρκεια των τελευταίων τριάντα ετών, καταγράφοντας μετρήσεις μεταξύ 20% έως 30% τον πρώτο χρόνο της εργασιακής τους πορείας και ακολουθώντας μια κλιμακούμενη άνοδο της τάξεως του 40% έως 50% μετά από 5 χρόνια (Ingersoll, 2002; Ingersoll & Smith, 2003; Johnson & Birkeland, 2003; Mark & Anderson, 1985; Schlechty & Vance, 1983). Στην περίπτωση όμως εφαρμογής πρακτικών που στοχεύουν στην καλύτερη ενσωμάτωση των νέων εκπαιδευτικών έχει παρατηρηθεί δραματική πτώση αυτών των ποσοστών. Συγκεκριμένα, αρκετές μελέτες καταγράφουν ποσοστά διατήρησης των εκπαιδευτικών στο επάγγελμα της τάξεως του 84% έως 97% για νεοδιόριστους από το πρώτο έως το πέμπτο έτος άσκησης των καθηκόντων τους (Odell & Ferraro, 1992; Schlechty & Vance, 1983; Serpell & Bozeman, 1999). Αυτό συμβαίνει καθώς ο διευθυντής μέσα από τον ρόλο που

υπηρετεί και τις στρατηγικές που αναπτύσσει είναι σε θέση να διαμορφώσει το κατάλληλο κλίμα εμπιστοσύνης και να αναπτύξει συνθήκες καλής συνεργασίας έτσι ώστε οι εκκολαπτόμενοι εκπαιδευτικοί να νιώσουν μεγαλύτερη εξοικείωση με το νέο τους εργασιακό περιβάλλον και να περιοριστεί ο κίνδυνος της επαγγελματικής εξουθένωσης -burnout- (Maslach, 1978).

Αντίστοιχα ο Smith και ο Ingersoll (2004) αναφερόμενοι στα ποσοστά φθοράς των αρχάριων εκπαιδευτικών οι οποίοι δεν έχουν λάβει καμία υποστήριξη από πρακτικές εφαρμογές που στοχεύουν στην ένταξή και στην προσαρμογή τους σημειώνουν μεγέθη της τάξεως του 40%. Η ανάπτυξη όμως και η εφαρμογή ενός συνδυασμού στρατηγικών που περιλάμβανε το mentoring, την υποστηρικτική επικοινωνία, τον από κοινού σχεδιασμό και την οργάνωση των μαθημάτων με συναδέλφους ή την παρακολούθηση σεμιναρίων, σύμφωνα με τους ίδιους έδειξε μείωση του ποσοστού φθοράς τους κάτω από το μισό και πιο συγκεκριμένα κάνουν λόγο για ποσοστό που φτάνει μόλις το 18%. Σύμφωνα με τους ίδιους παρατηρήθηκε πως η εφαρμογή μεμονωμένων πρακτικών δεν μειώνει επαρκώς τα αρχικά επίπεδα φθοράς. Αντιθέτως σημειώνεται πως όταν οι πρωτοδιόριστοι συμμετείχαν σε ένα ποιοτικό πλαίσιο στο οποίο αναπτύσσονταν πολλαπλές πρακτικές για την ενσωμάτωσή τους, η μείωση που καταγράφεται ήταν εντυπωσιακή.

Λόγω του γραφειοκρατικού μοντέλου που παρουσιάζει το ελληνικό σύστημα εκπαίδευσης ο σχολικός διευθυντής συχνά παρουσιάζεται με ένα περιορισμένο εκτελεστικό ρόλο που του αφήνει περιορισμένο χώρο για την άσκηση εκπαιδευτικής πολιτικής και κυρίως σε θέματα που αφορούν τη διδασκαλία και τη μάθηση, τη στελέχωση και την επιμόρφωση του προσωπικού, την οργάνωση και τη λειτουργία του σχολείου και την άσκηση ηγεσίας (Χατζηπαναγιώτου, 2003: 42). Ο διευθυντής για να καταφέρει να ασκήσει αποτελεσματική διοίκηση θα πρέπει να βγει από τον «στενό» ρόλο του διεκπεραιωτή των υποθέσεων της εκπαιδευτικής μονάδας και να προσθέτει συνεχώς γνώσεις και δεξιότητες προκειμένου να στέκεται ως συμπαραστάτης στα προβλήματα του εκπαιδευτικού προσωπικού, αναδεικνύοντας σε καθημερινή βάση τη συμβουλευτική διάσταση του ρόλου του (Ανθοπούλου, 1999). Η συμβουλευτική του υποστήριξη θα πρέπει να είναι αναπόσπαστο κομμάτι της διαδικασίας ένταξης του νεοεισερχόμενου και θα πρέπει να παρέχεται σε όλους χωρίς περιορισμούς (Luft et al., 2007; O'Brien et al., 2008).

Ο σχολικός ηγέτης δεν αρκεί να θέλει να υποστηρίξει τους νέους εκπαιδευτικούς αλλά θα πρέπει να βρει και τρόπους για να το κάνει. Η ύπαρξη, η επίβλεψη και σωστή λειτουργία του

μηχανισμού υποδοχής και υποστήριξης νέων εκπαιδευτικών, καθώς και η οργάνωση και ο προγραμματισμός του, βαραίνουν τον διευθυντή (Huling-Austin, 1988). Ο Καμπουρίδης (2002) αναφέρει ότι καθήκον του διευθυντή είναι να προσφέρει καθοδήγηση στους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς ικανοποιώντας τις γνωστικές και ψυχολογικές τους ανάγκες, μέσα από την εφαρμογή πρακτικών όπως η συμμετοχή τους σε σεμινάρια, σε παιδαγωγικές συνεδριάσεις, η ανταλλαγή επισκέψεων στις αίθουσες διδασκαλίας, η συμμετοχή τους σε έρευνες μικρής κλίμακας, η παροχή συμβουλών σε φιλικό επίπεδο και η προσπάθεια τόνωσης της προσωπικότητας των νέων εκπαιδευτικών. Συνεπώς παρατηρούμε και εδώ την ύπαρξη θετικής συσχέτισης μεταξύ των στάσεων/συμπεριφορών του σχολικού ηγέτη και της προώθησης των στρατηγικών που στοχεύουν στην καλύτερη ενσωμάτωση των νέων επαγγελματιών στη σχολική κοινότητα.

Η Huling-Austin (1992) προκειμένου να μπορέσει να διευκολύνει την ανάπτυξη και να προωθήσει την επιτυχία των νέων εκπαιδευτικών προσφέρει μερικές γενικές προτάσεις για τους πρωτοδιόριστους εκπαιδευτικούς.

- Παροχή στους νέους εκπαιδευτικούς μιας διδακτικής εργασίας- η επαναλαμβανόμενη διδασκαλία πάνω στο ίδιο αντικείμενο επιτρέπει στους νέους εκπαιδευτικούς να μάθουν το συγκεκριμένο πεδίο του προγράμματος σπουδών, να βελτιώσουν τα σχέδια των μαθημάτων τους και να συγκρίνουν τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των τάξεων
- Ανάθεση στους νέους εκπαιδευτικούς το αντικείμενο που γνωρίζουν καλύτερα, διαφορετικά θα βρεθούν σε μειονεκτική θέση
- Αποφυγή της έκθεσης των άπειρων εκπαιδευτικών σε εξωτερικούς και/ή εξωσχολικές δραστηριότητες καθώς οι πρόσθετες απαιτήσεις για αυτές τις δράσεις θα περιορίσουν τον χρόνο που απαιτείται για να προετοιμάσουν το σχέδιο μαθήματος, τη βαθμολόγηση των μαθητών και άλλα κρίσιμα διοικητικά καθήκοντα
- Τοποθέτηση των αρχάριων εκπαιδευτικών μαζί με τους μέντορες στο ίδιο τμήμα και σε κοντινή απόσταση προκειμένου να διευκολυνθούν οι αλληλεπιδράσεις. Παροχή ευκαιριών στους νέους εκπαιδευτικούς για να μοιραστούν και να επιλύσουν προβλήματα. Η συνεργασία με άλλους αποτρέπει την απομόνωση και τους παρέχει νόημα, εμπειρίες και ευκαιρίες σύγκρισης

- Παροχή ευκαιριών στους νέους εκπαιδευτικούς να παρατηρηθούν και να παρατηρήσουν άλλους εκπαιδευτικούς, ιδιαίτερα τους έμπειρους. Αυτό βοηθά τους αρχάριους να αποκτήσουν μεγαλύτερη εμπειρία (173-76)

Αυτές οι προτάσεις αντικατοπτρίζουν τις ανάγκες των νέων εκπαιδευτικών καθώς αναδύονται μέσα από τις δυσκολίες τους. Η εφαρμογή των παραπάνω προτάσεων μπορεί να έχει θετικό αντίκτυπο στην απόκτηση εμπειριών και στην άμβλυνση των δυσχερειών των πρωτοδιόριστων, ωστόσο η υλοποίησή τους προαπαιτεί την έγκριση και την υποστήριξη του σχολικού ηγέτη. Σε κάθε περίπτωση το βασικό συστατικό της επιτυχίας των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών είναι η αλληλεπίδραση μεταξύ αυτών, των πιο έμπειρων και των διευθυντών προκειμένου να εξυπηρετηθεί ο διαμοιρασμός των εμπειριών και η παροχή συνεχής ανατροφοδότηση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΒΙΩΣΙΜΗ ΗΓΕΣΙΑ

3.1 Εννοιολογικές Αποσαφηνίσεις και Θεωρητικά Μοντέλα Βιώσιμης Ηγεσίας

Παρόλο που τις τελευταίες δεκαετίες η έννοια της βιώσιμης ηγεσίας έχει αποτελέσει συχνό αντικείμενο μελέτης από διάφορους κλάδους κεντρίζοντας κυρίως το ενδιαφέρον του επιχειρηματικού τομέα, δεν υπάρχει μέχρι στιγμής ένας ορισμός που να είναι κοινά αποδεκτός από όλους εξαιτίας της πολυδιάστατης φύσης και πολυπλοκότητας που χαρακτηρίζει το συγκεκριμένο φαινόμενο. Πράγματι, κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί διάφοροι λειτουργικοί ορισμοί οι οποίοι αντανακλούν κάθε φορά την φιλοσοφία και τις αρχές που διέπουν τα διαφορετικά πλαίσια και περιβάλλοντα στα οποία έχει εφαρμοστεί η βιώσιμη ηγεσία. Σύμφωνα με τους Avery και Bergsteiner (2012), δεν υφίσταται μέσα στο γενικό πλαίσιο της βιώσιμης ηγεσίας κανένας «σωστός» τρόπος που να επεξηγεί πλήρως τους μηχανισμούς που εμπλέκονται στην διαμόρφωση και διατήρηση του φαινομένου της βιώσιμης ηγεσίας.

Ένας αρχικός ορισμός της βιώσιμης ηγεσίας αποτελεί ο ορισμός των Hargreaves και Fink (2003), οι οποίοι ορίζουν την βιώσιμη ηγεσία ως τον τύπο ηγεσίας που αποβλέπει στην ικανοποίηση και κάλυψη των αναγκών της σύγχρονης κοινωνίας χωρίς όμως να θέτει σε κίνδυνο την ευημερία των επερχόμενων γενεών. Ο Fullan (2004) με την σειρά του συσχετίζει την βιώσιμη ηγεσία με την ικανότητα ενός οργανισμού να συμμετέχει ενεργά στις διεργασίες που στοχεύουν στην συνεχή εξέλιξη και ανάπτυξη του οργανισμού λαμβάνοντας παράλληλα υπόψη τις ηθικές αξίες και πεποιθήσεις των ατόμων που απαρτίζουν τον εκάστοτε οργανισμό.

Συνεχίζοντας με την εννοιολογική αποσαφήνιση της βιώσιμης ηγεσίας, ο Slankis (2006) πρότεινε ένα θεωρητικό μοντέλο της βιώσιμης ηγεσίας κατά τον οποίο η βιώσιμη ηγεσία περιστρέφεται γύρω από δέκα κεντρικά σημεία τα οποία αφορούν τα εξής στοιχεία: την θέληση για αλλαγή, την κοινωνική και περιβαλλοντική συνείδηση που θα πρέπει να διακρίνει τον κάθε οργανισμό, την αξιοπιστία που οφείλει να επιδεικνύει ο οργανισμός απέναντι στα άτομα που εξυπηρετεί, την προσαρμοστικότητα του οργανισμού τόσο σε θέματα που σχετίζονται με αλλαγές όσο και σε θέματα υλοποίησης και διαχείρισης των ζητημάτων που διαπραγματεύεται, την εστίαση σε μακροπρόθεσμους στόχους, την ανάπτυξη δεξιοτήτων που αφορούν την κατανόηση και επεξήγηση των φαινομένων και την διαμόρφωση και εφαρμογή σχεδίων δράσης, την έμφαση στην επικοινωνία και στην δημιουργία θετικών διαπροσωπικών σχέσεων, το πάθος για την μεταλαμπάδευση του οράματος και την προώθηση καινοτόμων μεθόδων και εφαρμογών, την υποστήριξη και ανάπτυξη ακολουθώντας τις αρχές που διέπουν την βιώσιμη ηγεσία στοχεύοντας στην συνεχή εξέλιξη των ατόμων και την συστημική σκέψη σε ένα ευρύτερο επίπεδο η οποία αντικατοπτρίζει την ικανότητα του οργανισμού να συνδέεται με τα διάφορα υποσυστήματα που τον περικλείουν.

Σε συνάρτηση με τα προαναφερόμενα, η Ferdig (2007) υποστηρίζει ότι η βιώσιμη ηγεσία αντανάκλα την ενσυνειδητότητα των ατόμων που απαρτίζουν τον οργανισμό να εστιάζουν την προσοχή τους στον αντίκτυπο της επιρροής που οι ενέργειες και συμπεριφορές τους είναι πιθανόν να επιφέρουν τόσο στο φυσικό περιβάλλον και στην κοινωνία που ανήκουν όσο και στην παγκόσμια οικονομία, αντίστοιχα. Σύμφωνα με την ίδια, ως βιώσιμος ηγέτης θεωρείται το άτομο εκείνο το οποίο αναλαμβάνει την ευθύνη να εντοπίσει, σχεδιάσει και εφαρμόσει ανάλογα πλάνα δράσης που αφορούν την διαχείριση των σχετιζόμενων με τη βιωσιμότητα του οργανισμού που αντιπροσωπεύουν προκλήσεων ανεξαρτήτως του ρόλου που διακατέχουν μέσα

σε αυτόν, αν δηλαδή έχουν αναλάβει κάποια ηγετική θέση ή όχι. Είναι συνήθως ο ηγέτης που ενεργεί ακολουθώντας τις αρχές που διέπουν την βιωσιμότητα και ο οποίος διακατέχεται από ένα πνεύμα ομαδικότητας και συλλογικότητας, ενεργώντας συνεργατικά με τους γύρω του έτσι ώστε μαζί με αυτούς να διαχειρίζεται τις νέες αλλαγές που λαμβάνουν χώρα στοχεύοντας κατά αυτόν τον τρόπο στην αποτελεσματικότερη προσαρμογή του οργανισμού στις νέες και ξαφνικές συνθήκες του περιβάλλοντος.

Παρομοίως, ο Brown (2012) στηριζόμενος σε μια παλαιότερη έρευνα που διεξήχθη από τους Rooke και Tobert (2005) επιχείρησε να διερευνήσει τους τρόπους μέσω των οποίων τα άτομα αντιλαμβάνονται το περιβάλλον τους, τις στρατηγικές διαχείρισης και επίλυσης προβλημάτων που υιοθετούν έναντι πιθανών δυσκολιών και προκλήσεων καθώς και τους τρόπους σχεδιασμού και εφαρμογής βιώσιμων λύσεων, μεταβλητές που στο σύνολό τους αποτελούν μια ανεπτυγμένη «λογική δράσης». Έτσι, σύμφωνα με τον Brown (2012), οι ηγέτες που χαρακτηρίζονται από ένα ανεπτυγμένο επίπεδο «λογικής δράσης» παρουσιάζουν τα ακόλουθα χαρακτηριστικά: δρουν στηριζόμενοι σε ένα βαθιά θεμελιωμένο σύστημα ηθικών αξιών, σχεδιάζουν βιώσιμες λύσεις και αναλαμβάνουν βιώσιμες πρωτοβουλίες απέναντι στις πιθανές προκλήσεις και προχωρούν προς την εφαρμογή αυτού του σχεδιασμού αξιοποιώντας εσωτερικούς πόρους και υιοθετώντας μια προσαρμοστική στάση απέναντι στην αντιμετώπιση αυτών των προκλήσεων.

Συνοψίζοντας, από τους παραπάνω εννοιολογικούς ορισμούς της βιώσιμης ηγεσίας μπορεί κανείς να παρατηρήσει ορισμένα επαναλαμβανόμενα θέματα τα οποία μοιράζονται τα εξής κοινά συστατικά: την μεταλαμπάδευση ενός μακροπρόθεσμου οράματος, την σημαντικότητα στο σύνολο και στην λειτουργία της ηγεσίας αντί της σημαντικότητας ενός μοναδικού ηγέτη, τις ηθικές αξίες των ατόμων, την εφαρμογή δράσεων που αντικατοπτρίζουν την σχέση των οργανισμών με την κοινωνία καθώς και τις κοινωνικές ευθύνες που οφείλουν να επωμίζονται οι ηγέτες και οι οργανισμοί στους οποίους ανήκουν, την υιοθέτηση ενός συστημικού τρόπου σκέψης, την ικανότητα ανάπτυξης καινοτόμων μεθόδων και εφαρμογών, την ανοιχτότητα σε νέες προκλήσεις και διλήμματα και την προσαρμοστικότητά τους σε αυτές τις νέες αλλαγές καθώς και την ενεργή συμμετοχή και συνεργασία όλων των μελών του οργανισμού.

Συνεχίζοντας στο ίδιο πλαίσιο συλλογισμού, οι Avery και Bergsteiner (2012) όρισαν την βιώσιμη ηγεσία ως το σύνολο των αξιών, θεσμών, πρακτικών και διεργασιών που αντανακλάει η

λειτουργία ενός οργανισμού και το οποίο στοχεύει στην εξασφάλιση της μελλοντικής του ευημερίας. Οι εν λόγω ερευνητές πρότειναν ένα μοντέλο βιώσιμης ηγεσίας το οποίο αποτελείται από 23 παράγοντες που ενσωματώνουν τις θεμελιώδεις αρχές της βιώσιμης ηγεσίας και οι οποίοι με την πάροδο του χρόνου ενισχύουν σημαντικά την επίδοση του οργανισμού. Συγκεκριμένα, οι Avery και Bergsteiner (2012) κατηγοριοποιούν τους οργανισμούς σε δύο κύριες ομάδες ανάλογα με τον τύπο ηγεσίας που τους διακρίνει και οι οποίες ονομάζονται: i) «ηγεσία ακρίδων» (μη βιώσιμη ηγεσία-Locust leadership) και ii) «ηγεσία μελισσών» (βιώσιμη ηγεσία-Honeybee leadership), αντίστοιχα. Το κύριο σκεπτικό που συνοδεύει τις αρχές της ηγεσίας της ακρίδας στηρίζεται στην έννοια του κέρδους και στην αύξηση του κέρδους αψηφώντας οποιοδήποτε τίμημα. Το γεγονός αυτό συνάδει με την φιλοσοφία που περιβάλλει την κουλτούρα της επιτυχίας όπου για την επίτευξή της δεν υπολογίζεται το μέγεθος του κόστους που την ακολουθεί και το οποίο μεταφράζεται σε πρόκληση ζημιών στο φυσικό περιβάλλον και πόνου στους άλλους (Avery & Bergsteiner, 2012). Αντιθέτως, το μοντέλο της ηγεσίας της μέλισσας το οποίο αντανακλά έναν βιώσιμο χαρακτήρα εσωκλείει τα κάτωθι στοιχεία: i) δίνει έμφαση στην παραγωγή μακροπρόθεσμων αποτελεσμάτων στοχεύοντας στην ισομερή και υπεύθυνη διανομή τους στα εμπλεκόμενα μέλη, ii) εστιάζει στην ικανοποίηση των αναγκών όλων των μελών που απαρτίζουν τον οργανισμό, iii) η υποστήριξη και η συνεχής εξέλιξη του ανθρώπινου δυναμικού αποτελούν σημαντικές αρχές της φιλοσοφίας του οργανισμού και iv) ο οργανισμός χαρακτηρίζεται από περιβαλλοντική συνείδηση και ενδιαφέρεται για την κοινωνία στην οποία δραστηριοποιείται δίνοντας παράλληλα μεγάλη σημασία και στην ηθική συμπεριφορά την οποία και επιδεικνύει σε όλες τις εκφάνσεις των δραστηριοτήτων του.

Όπως προαναφέραμε, οι Avery και Bergsteiner (2012) παρουσίασαν 23 πρακτικές ηγεσίας υπό την μορφή πυραμίδας υποστηρίζοντας ότι οι πρακτικές αυτές είναι εμφανείς μόνο σε οργανώσεις μελισσών και τονίζουν τον ευέλικτο ρόλο της βιώσιμης ηγεσίας καθώς μπορεί να εφαρμοστεί σε οποιονδήποτε οργανισμό ανεξαρτήτως του μεγέθους και της ιδιοκτησίας του και σε οποιαδήποτε χώρα, αντίστοιχα. Τα επίπεδα που απεικονίζονται στην πυραμίδα σκιαγραφούν τα δομικά στοιχεία της βιώσιμης ηγεσίας, υποδηλώνοντας ότι πρώτα θα πρέπει να επιτευχθούν οι θεμελιώδεις πρακτικές και στην συνέχεια να επιτευχθούν οι πρακτικές υψηλότερου επιπέδου. Αναλυτικότερα, η πυραμίδα χωρίζεται σε τέσσερα επίπεδα τα οποία περιλαμβάνουν τις

πρακτικές θεμελίωσης (1^ο επίπεδο), τις πρακτικές υψηλότερου επιπέδου (2^ο επίπεδο), τους βασικούς οδηγούς επίδοσης (3^ο επίπεδο) και τα αποτελέσματα επίδοσης (4^ο επίπεδο).

Οι 14 πρακτικές θεμελίωσης οι οποίες αποτελούν το πρώτο και χαμηλότερο επίπεδο της πυραμίδας και οι οποίες μπορούν να εισαχθούν οποιαδήποτε στιγμή η διοίκηση κρίνει ότι είναι απαραίτητη η εισαγωγή τους, περιλαμβάνουν διάφορα προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης του προσωπικού, την εγκαθίδρυση θετικών σχέσεων εργασίας ανάμεσα στα μέλη του οργανισμού, την διατήρηση του αριθμού των υπαλλήλων μέσω της αποφυγής απολύσεων, τον σχεδιασμό διαδοχής, την εκτίμηση των εμπειριών των εργαζομένων αναφορικά με τις σχέσεις τους με τους πελάτες και την συμβολή τους στην καινοτομία, την διασφάλιση και τήρηση του ηθικού κώδικα, την προαγωγή της μακροπρόθεσμης σκέψης, την προσαρμοστική διαχείριση των αλλαγών που συντρέχουν στον οργανισμό, την ανεξαρτησία από τις χρηματοπιστωτικές αγορές, την προαγωγή της περιβαλλοντικής και κοινωνικής ευθύνης, την επίτευξη ισορροπίας ανάμεσα στα πολλαπλά συμφέροντα των εμπλεκόμενων μελών και την διασφάλιση ενός κοινού οράματος που περιβάλλει τον οργανισμό.

Συνεχίζοντας με τις πρακτικές υψηλότερου επιπέδου οι οποίες αποτελούν το δεύτερο επίπεδο της πυραμίδας και οι οποίες είναι έξι στον αριθμό, αυτές περιλαμβάνουν την λήψη αποφάσεων που αντανakλούν συνήθως έναν αποκεντρωμένο και συναινετικό χαρακτήρα, την δημιουργία αυτοαπασχολούμενων υπαλλήλων, την αξιοποίηση της δυναμικής που απελευθερώνεται μέσω της συνεργασίας και ομαδικότητας, την δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης και την διαμόρφωση μιας οργανωσιακής κουλτούρας και φιλοσοφίας που να επιτρέπουν τη βιώσιμη ηγεσία, την ανταλλαγή αλλά συγχρόνως και την διατήρηση της γνώσης της εταιρείας. Η κεντρική ιδέα γύρω από την οποία περιστρέφεται η διαμόρφωση της πυραμίδας είναι ότι η εφαρμογή των θεμελιωδών πρακτικών συμβάλλει σημαντικά στην εμφάνιση των πρακτικών υψηλότερου επιπέδου.

Οι βασικοί οδηγοί επίδοσης αποτελούν το τρίτο επίπεδο της πυραμίδας και εσωκλείουν τα στοιχεία της καινοτομίας, της δέσμευσης των εργαζομένων και της ποιότητας, μεταβλητές που στην ουσία αντανakλούν τις εμπειρίες των πελατών και που εν τέλει μεταφράζονται σε όρους οργανωσιακής επίδοσης. Οι βασικοί οδηγοί επίδοσης αποτελούν με τη σειρά τους παράγωγα διαφόρων συνδυασμών που λαμβάνουν χώρα εντός του οργανισμού και των πρακτικών υψηλότερου επιπέδου. Για παράδειγμα, διάφορες έρευνες αναφέρουν ότι ο ομαδικός

προσανατολισμός, οι εξειδικευμένοι υπάλληλοι και η οργανωσιακή κουλτούρα που προωθεί την ανταλλαγή γνώσεων και την εγκαθίδρυση ενός κλίματος εμπιστοσύνης επιδρούν σημαντικά στην βελτίωση της ποιότητας του οργανισμού (Lakshman, 2006; Tari & Sabater, 2006).

Το τέταρτο επίπεδο της πυραμίδας (η κορυφή της πυραμίδας) περιλαμβάνει 5 αποτελέσματα επίδοσης τα οποία και διαμορφώνουν την βιώσιμη ηγεσία. Έτσι, τα 23 στοιχεία τα οποία αντανακλούν τα διάφορα επίπεδα της πυραμίδας συμβάλλουν συνολικά στην διασφάλιση της ακεραιότητας και της φήμης της επιχείρησης, στην αυξημένη ικανοποίηση των πελατών, στην σταθερή οικονομία της επιχείρησης (όλες οι επιχειρήσεις θα πρέπει να επιβιώσουν οικονομικά, ακόμη και βραχυπρόθεσμα), στην μακροπρόθεσμη μετοχική αξία και στην μακροπρόθεσμη αξία όλων των εμπλεκόμενων μελών (Avery & Bergsteiner, 2012).

Συνεχίζοντας στο ίδιο μήκος κύματος, ένα ακόμη μοντέλο της βιώσιμης ηγεσίας το οποίο βασίζεται τόσο στις θεωρητικές αρχές που διέπουν την ηγεσία όσο και στην εφαρμογή/ άσκηση της βιωσιμότητας από τους ηγέτες αποτελεί το μοντέλο που προτάθηκε από το Cambridge Institute for Sustainability Leadership (CISL) και το οποίο υποστηρίζει ότι η βιώσιμη ηγεσία δεν θα πρέπει να θεωρείται ως μια ξεχωριστή μορφή ηγεσίας αλλά ως ένας συγκεκριμένος τύπος ηγεσίας οριοθετημένος μέσα σε προκαθορισμένα πλαίσια τα οποία επιτρέπουν τις προκλήσεις βιωσιμότητας και τις προσπάθειες των ατόμων να υιοθετήσουν έναν πιο βιώσιμο τρόπο ζωής σε βάθος χρόνου (Visser & Courtice, 2011). Το εν λόγω μοντέλο εμπεριέχει τα κάτωθι τρία στοιχεία: το εξωτερικό και εσωτερικό πλαίσιο της ηγεσίας, τα χαρακτηριστικά, το στυλ, τις δεξιότητες και τις γνώσεις του ηγέτη καθώς και τις δράσεις ηγεσίας. Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι κανένα από αυτά τα στοιχεία δεν αποτελεί μοναδικό χαρακτηριστικό των βιώσιμων ηγετών αλλά συνδυαστικά διαμορφώνουν ένα σύνολο χαρακτηριστικών και δράσεων ως απάντηση στις προκλήσεις της βιωσιμότητας. Η βιώσιμη ηγεσία στοχεύει στο να επιφέρει ριζικές αλλαγές είτε στο πολιτικό και οικονομικό σύστημα παγκοσμίως, στα διάφορα μοντέλα των επιχειρήσεων και στις πρακτικές τους είτε στις σχέσεις που επικρατούν ανάμεσα στα εμπλεκόμενα μέλη και την κοινωνία. Επομένως, εξ ορισμού και το συγκεκριμένο μοντέλο ηγεσίας στοχεύει στην διαμόρφωση ριζικών αλλαγών (Visser & Courtice, 2011).

Πιο αναλυτικά, το πλαίσιο αφορά τις περιστάσεις και το περιβάλλον στο οποίο δρουν οι ηγέτες και το οποίο συνδέεται είτε με άμεσο τρόπο είτε έμμεσα με την επιχείρηση και τη λήψη αποφάσεων. Το πλαίσιο αυτό διαχωρίζεται στο πλαίσιο που είναι εξωτερικό του οργανισμού και

στο οποίο ενδέχεται η επιρροή των ηγετών να είναι περιορισμένη σε σημαντικό βαθμό (κοινωνικό-πολιτισμικό, οικονομικό, πολιτικό πλαίσιο) και στο πλαίσιο που είναι εσωτερικά του οργανισμού ή του τομέα του και στον οποίο οι ηγέτες ασκούν μεγαλύτερη επιρροή (κουλτούρα οργάνωσης, ρόλος ηγεσίας) (Visser & Courtice, 2011).

Προκειμένου να αποκτήσουμε μια πλήρη εικόνα των μηχανισμών που εμπλέκονται στην διαμόρφωση της βιώσιμης ηγεσίας, είναι σημαντικό να αναγνωρίσουμε τα χαρακτηριστικά, το στυλ, τις δεξιότητες και τις γνώσεις του ηγέτη, μεταβλητές που συμβάλλουν στην δημιουργία του προφίλ ενός βιώσιμου ηγέτη και που καθιστούν τον κάθε ηγέτη ξεχωριστό. Όπως είναι λογικό, οι βιώσιμοι ηγέτες δεν δύναται να ενσωματώσουν όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά που απεικονίζονται στο μοντέλο του CISL αλλά θα πρέπει να περιοριστούν στα χαρακτηριστικά που αρμόζουν στην δική τους προσωπικότητα και που ταιριάζουν καλύτερα με τις περιστάσεις έτσι ώστε να μπορέσουν να διαχειριστούν με πιο αποτελεσματικό τρόπο τις προκλήσεις της βιωσιμότητας. Ένας ακόμη στόχος των βιώσιμων ηγετών αποτελεί η ανάπτυξη αυτών των χαρακτηριστικών και σε άλλα άτομα προκειμένου να ενισχυθεί η προώθηση μιας μορφής κατανεμημένης ηγεσίας εντός του οργανισμού (Visser & Courtice, 2011).

Η ίδια η εφαρμογή της βιώσιμης ηγεσίας αποτελεί πλέον την πραγματική πρόκληση για την έναρξη της νέας εποχής της βιωσιμότητας. Οι δράσεις ηγεσίας θεωρούνται ιδιαίτερα σημαντικές εξαιτίας του μεγέθους του χάσματος που συνεχίζει να επικρατεί ανάμεσα στις προσδοκίες για βιωσιμότητα ή στις επιταγές βιωσιμότητας και στα πραγματικά αποτελέσματα επίδοσης του οργανισμού. Οι εσωτερικές ενέργειες των βιώσιμων ηγετών σχετίζονται εξ ορισμού με το εσωτερικό του οργανισμού και αντανακλούν για παράδειγμα την λήψη τεκμηριωμένων αποφάσεων, την παροχή στρατηγικής κατεύθυνσης, την ενδυνάμωση του ανθρώπινου δυναμικού, την ενσωμάτωση της μάθησης και της καινοτομίας, κ.α. Αντίστοιχα, οι εξωτερικές ενέργειες των βιώσιμων ηγετών σχετίζονται με τους εμπλεκόμενους στον οργανισμό και αντανακλούν για παράδειγμα την προώθηση διατομεακών εταιρικών σχέσεων, την δημιουργία βιώσιμων προϊόντων και υπηρεσιών, την διασφάλιση της διαφάνειας, την προώθηση της ευαισθητοποίησης για τη βιωσιμότητα και τον μετασχηματισμό του περιβάλλοντος (Visser & Courtice, 2011).

Ένα ακόμη θεωρητικό μοντέλο που επιχειρεί να επεξηγήσει τις διαδικασίες που εμπλέκονται στην διαμόρφωση της βιώσιμης ηγεσίας αποτελεί το μοντέλο των Casserley και

Critchley (2010). Οι εν λόγω συγγραφείς εστιάζουν την προσοχή τους στα χαρακτηριστικά που οφείλει να έχει ένας βιώσιμος ηγέτης σε ατομικό επίπεδο υπογραμμίζοντας το γεγονός ότι η ανάπτυξη ενός βιώσιμου ηγέτη θα πρέπει να πραγματοποιείται παράλληλα σε διάφορα επίπεδα (προσωπικό, κοινωνιολογικό, οργανωσιακό και οικολογικό). Παρόλα αυτά, οι Casserley και Critchley (2010) αποδίδουν μεγαλύτερη βαρύτητα στο πλαίσιο που αφορά την ατομική ανάπτυξη των ηγετών υποστηρίζοντας ότι η βιώσιμη ηγεσία πηγάζει πρωτίστως από το ίδιο το άτομο και από το κατά πόσο το άτομο αυτό μπορεί να υιοθετήσει τον ρόλο του βιώσιμου ηγέτη. Τα κύρια χαρακτηριστικά που βρέθηκαν να συμβάλουν σημαντικά στην επίτευξη της βιώσιμης ηγεσίας είναι ο αναστοχασμός των δράσεων (η μάθηση συντελείται μέσω της πράξης και της εμπειρίας), η σωματική ευεξία (αποτελεσματική διαχείριση του άγχους και επαρκής αυτό-φροντίδα), η συναισθηματική νοημοσύνη (επίγνωση των προσωπικών εγγενών κινήτρων και του προσωπικού σκοπού) και η συμμετοχή υπό διαπραγμάτευση (ενεργή συμμετοχή στον καθορισμό του βαθμού εμπλοκής των ηγετών στην κουλτούρα του οργανισμού).

3.2 Βιώσιμη Ηγεσία στην Εκπαίδευση

Στην διεθνή βιβλιογραφία υπάρχει ένας περιορισμένος αριθμός μελετών που να διερευνά την ενσωμάτωση της βιώσιμης ηγεσίας στο σχολικό περιβάλλον. Πράγματι, ο Lambert (2011) υποστηρίζει ότι η έννοια της βιώσιμης ηγεσίας βρίσκεται ακόμα στα σπάργανα όσον αφορά τον τομέα της εκπαίδευσης τονίζοντας παράλληλα την ύπαρξη σημαντικών δυσκολιών στην κατανόηση των λειτουργικών ορισμών που χρησιμοποιούνται. Συνήθως η έννοια της αειφορίας σχετίζεται άμεσα με το περιβάλλον, την οικολογία και την διατήρηση των πόρων και η έννοια της αειφόρου ηγεσίας λανθασμένα συγχέεται με την ηγεσία για βιωσιμότητα όπου μεγάλο μέρος της βιβλιογραφίας εξετάζει τους μηχανισμούς που εμπλέκονται στην ηγεσία των οργανισμών προκειμένου να αποδείξει ότι οι οργανισμοί επιτυγχάνουν την διατήρηση του περιβάλλοντος στο οποίο λειτουργούν (Lambert, 2011).

Το μεγαλύτερο μέρος της βιβλιογραφίας επικεντρώνεται αποκλειστικά στον υποχρεωτικό τομέα της εκπαίδευσης (δημοτικό έως λύκειο) χωρίς να έχει εφαρμοστεί και στον τομέα της περαιτέρω εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τους Hargreaves και Fink (2004), η εκπαίδευση ειδικά στον υποχρεωτικό τομέα έχει αποτύχει στο να προσελκύσει ποιοτικούς ηγέτες, γεγονός που

οφείλεται στην συμβολή διαφόρων παραγόντων, όπως στην αύξηση του εργασιακού άγχους, στις συνεχείς μειώσεις των χρηματοδοτήσεων που αφορούν τα σχολεία, στον ολοένα και πιο διαφοροποιημένο μαθητικό πληθυσμό, κ.α. Ο Magnus (2009) με την σειρά του αναφέρει ότι το αρνητικό αντίκτυπο αυτών των παραγόντων έχει αυξηθεί εξαιτίας της γήρανσης του πληθυσμού η οποία συμβάλλει στην έλλειψη κατάλληλα έμπειρων ηγετών που να κατέχουν τις απαραίτητες δεξιότητες και γνώσεις προκειμένου να αναλάβουν ανώτερες ηγετικές θέσεις. Στην προσπάθειά τους να αντιμετωπίσουν ορισμένες από αυτές τις προκλήσεις, οι Hargreaves και Fink (2004) πρότειναν ένα μοντέλο βιώσιμης ηγεσίας που θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο για την ανάπτυξη ηγετικών ικανοτήτων εντός των οργανισμών. Οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η βιώσιμη ηγεσία δεν παρέχει βραχυπρόθεσμες γρήγορες λύσεις αλλά καθορίζει μια μακροπρόθεσμη σταθερή τροχιά για τον οργανισμό έτσι ώστε να συνεχίσει την ομαλή λειτουργία και εξέλιξή του ανεξάρτητα από το ποιος καταλαμβάνει τη θέση του διευθυντή ή του ηγέτη.

Σε συνάρτηση με τα παραπάνω, οι Hargreaves και Fink (2004) όρισαν την βιώσιμη ηγεσία ως μια κοινή ευθύνη η οποία δεν περιορίζεται στην άσκοπη κατανάλωση των ανθρώπινων και οικονομικών πόρων και η οποία αποφεύγει την πρόκληση βλαβών στο εκπαιδευτικό και κοινοτικό περιβάλλον. Η έννοια της βιώσιμης ηγεσίας αντανακλά τρία βασικά συστατικά: την σημασία, την διάρκεια και την επέκταση. Η βιώσιμη ηγεσία διαμορφώνει ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον το οποίο χαρακτηρίζεται από οργανωτική ποικιλομορφία που προάγει την αναπαραγωγή καλών ιδεών και επιτυχημένων πρακτικών μέσα σε πλαίσια συνεργατικής μάθησης και ανάπτυξης. Στον ορισμό αυτόν εσωκλείονται οι επτά αρχές της βιώσιμης ηγεσίας οι οποίες περιγράφονται ως εξής:

1) *Η βιώσιμη ηγεσία δημιουργεί και διατηρεί την διαρκή μάθηση (βάθος):* Στον εκπαιδευτικό τομέα η πρώτη αρχή της βιωσιμότητας αντανακλά την ανάπτυξη ενός πράγματος που έχει την ικανότητα αυτοσυντήρησης. Η διατήρηση της μάθησης, η μάθηση δηλαδή που διαρκεί σε βάθος χρόνου παίζει τον σημαντικότερο ρόλο αφού συμβάλλει στην διανοητική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών. Στην μάθηση που αποκτιέται και εδραιώνεται πίσω από τα αποτελέσματα των επιτευγμάτων/ βαθμολογιών θα πρέπει να δίνεται η μεγαλύτερη έμφαση και βαρύτητα και όχι στα επιτεύγματα αυτά καθαυτά. Η διατήρηση της μάθησης αποτελεί το πρωταρχικό χρέος όλων των σχολικών ηγετών (Stoll, Fink & Earl, 2003).

2) *Η βιώσιμη ηγεσία εξασφαλίζει την επιτυχία με την πάροδο του χρόνου (μήκος)*: Η επιτυχία της ηγεσίας και η διαδοχή της ηγεσίας αποτελούν δυο από τις σημαντικότερες προκλήσεις της ηγεσίας. Η βιώσιμη ηγεσία επεκτείνεται πέρα από τα ατομικά πλαίσια δημιουργώντας αλυσίδες επιρροής που συνδέουν τις δράσεις των ηγετών τόσο με τα άτομα που αποχώρησαν όσο και με τα άτομα που πρόκειται να τους διαδεχθούν. Τα γεγονότα που διαδραματίζονται κατά την διαδικασία διαδοχής της ηγεσίας είναι σχεδόν πάντα συναισθηματικά φορτισμένα αντικατοπτρίζοντας ένα ευρύ φάσμα συναισθημάτων όπως συναισθήματα ανησυχίας, εγκατάλειψης, ανακούφισης και προσδοκίας (Hart, 1993). Οι επαναλαμβανόμενες και συχνές διαδικασίες διαδοχής έχουν ως αποτέλεσμα την μεγέθυνση του αρνητικού αντίκτυπου που συνοδεύει αυτές τις ανησυχίες. Συνεπώς, η βιώσιμη ηγεσία ως απάντηση απέναντι σε αυτές τις προκλήσεις σχεδιάζει πλάνα δράσης και προετοιμάζεται για την διαδοχή από την πρώτη στιγμή που αναλαμβάνει τα καθήκοντά της (Fink & Brayman, 2004).

3) *Η βιώσιμη ηγεσία υποστηρίζει την ηγεσία των άλλων (εύρος)*: Ένας τρόπος για τους ηγέτες να αφήσουν το στίγμα και το αποτύπωμά τους αποτελεί η διασφάλιση του γεγονότος ότι οι δράσεις τους θα εξελιχθούν και θα μοιραστούν με τους άλλους. Επομένως, η διαδοχή ηγεσίας δεν περιορίζεται απλά στην φροντίδα των διαδόχων των σχολικών διευθυντών αλλά διανέμεται σε όλο το ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου προκειμένου να μπορέσει να διαχειριστεί αποτελεσματικότερα τις συνέπειες που επιφέρει τόσο η αποχώρηση του διευθυντή όσο και η επερχόμενη διαδοχή του (Spillane, Halverson & Drummond, 2001).

4) *Η βιώσιμη ηγεσία αντιμετωπίζει ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης*: Η τέταρτη αρχή της βιώσιμης ηγεσίας περιστρέφεται γύρω από την ιδέα ότι η βιώσιμη ηγεσία αφορά όλους τους μαθητές και όλα τα σχολεία και δεν ευνοεί μόνο λίγους μαθητές εις βάρος των πολλών. Η βιώσιμη ηγεσία είναι ευαισθητοποιημένη απέναντι σε κάθε πράξη περιθωριοποίησης η διαχωρισμού που σημειώνεται από κάποιο σχολείο ή ηγέτη. Επίσης, η βιώσιμη ηγεσία αποτελεί μια αλληλένδετη διαδικασία αναγνωρίζοντας την ύπαρξη ενός δικτύου αμοιβαίας επιρροής ανάμεσα στα σχολεία (Baker & Foote, 2006). Υπό αυτό το πρίσμα, η βιωσιμότητα και η διαδοχή συνδέονται άμεσα με ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης. Ως εκ τούτου, η βιώσιμη ηγεσία δεν αφορά μόνο την βελτίωση του σχολείου που ο εκάστοτε ηγέτης πρεσβεύει αλλά και το ευρύτερο περιβάλλον το οποίο επηρεάζεται από τις πράξεις του.

5) *Η βιώσιμη ηγεσία αναπτύσσεται αντί να εξαντλεί τους ανθρώπινους και υλικούς πόρους:* Η παροχή εξωτερικών κινήτρων και εσωτερικών ανταμοιβών αποτελούν τρόπους προσέλκυσης και διατήρησης των ικανότερων ηγετών παρέχοντάς τους διάφορες ευκαιρίες προσωπικής εξέλιξης, υποστήριξης και καθοδήγησης. Η βιώσιμη ηγεσία δεν καταναλώνει αδικαιολόγητα τους πόρους της προσφέροντας άφθονες ανταμοιβές αντιθέτως αξιοποιεί τους πόρους της πολύ προσεγμένα και σχολαστικά προκειμένου να αναπτύξει τα ταλέντα όλων των εκπαιδευτικών. Τα συστήματα βιώσιμης ηγεσίας γνωρίζουν πώς να προάγουν την σωματική και ψυχολογική ευεξία των ηγετών και πώς να κάνουν τους ηγέτες από μόνοι τους να φροντίζουν την σωματική και ψυχική τους υγεία, αντίστοιχα. Οι εκπαιδευτικοί και οι σχολικοί διευθυντές που φτάνουν στα όρια της επαγγελματικής εξουθένωσης εξαιτίας των υπερβολικών απαιτήσεων, του μεγάλου φόρτου εργασίας και των ελάχιστων οικονομικών πόρων που έχουν στην διάθεσή τους δεν έχουν ούτε την σωματική ενέργεια αλλά ούτε και την συναισθηματική ικανότητα να διαμορφώσουν επαγγελματικές κοινότητες μάθησης (Byrne, 1994). Η ηγεσία που οδηγεί τους ηγέτες της στην εξουθένωση είναι μια ηγεσία μικρής διάρκειας που αρχικά επιφέρει βραχυπρόθεσμα οφέλη υποθηκεύοντας παράλληλα την μελλοντική της διάρκεια.

6) *Η βιώσιμη ηγεσία αναπτύσσει την περιβαλλοντική ποικιλομορφία και ικανότητα:* Οι βιώσιμοι ηγέτες στοχεύουν στην καλλιέργεια και διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος που προωθεί τις αλλαγές, επιτρέποντας στα άτομα να προσαρμόζονται ανάλογα με τις διαφορετικές απαιτήσεις του περιβάλλοντος στο οποίο λειτουργούν, αναζητώντας συνεχώς ευκαιρίες βελτίωσης και εξέλιξης και χρησιμοποιώντας τους γύρω τους ως πρότυπα μίμησης και μάθησης (Capra 1997). Η τυποποίηση είναι ο εχθρός της βιωσιμότητας και για αυτόν τον λόγο η βιώσιμη ηγεσία προάγει την ποικιλομορφία μέσω της καινοτομίας αποφεύγοντας έτσι την επιβολή τυποποιημένων προτύπων σε όλους.

7) *Η βιώσιμη ηγεσία αναλαμβάνει ακτιβιστική δέσμευση με το περιβάλλον:* Ενόψει της τυποποιημένης μεταρρύθμισης, τα παραδοσιακά σχολεία στην μελέτη των Hargreaves και Fink (2004) παρέμειναν πιστά αντίγραφα του προηγούμενου εαυτού τους ενώ τα καινοτόμα σχολεία προσπαθούσαν εναγωνίως να διατηρήσουν τα πρόσφατα οφέλη τους. Τα σχολεία που βρέθηκαν να έχουν έναν πιο ανθεκτικό χαρακτήρα απέναντι στις προκλήσεις ήταν τα σχολεία εκείνα που είχαν εμπλακεί σε διαδικασίες αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον τους. Ήταν εκείνα τα σχολεία

που αντανακλούσαν ένα είδος ακτιβιστικής ηγεσίας, ασκώντας επιρροή στο περιβάλλον και λαμβάνοντας την επιρροή του περιβάλλοντος παράλληλα (Oakes, Quartz & Lipton, 2000).

Ακολουθώντας την ίδια ερευνητική γραμμή και βασιζόμενος στο θεωρητικό μοντέλο της βιώσιμης ηγεσίας που παρουσίασαν οι Hargreaves και Fink (2004), ο Davies (2009) πρότεινε ένα παρόμοιο θεωρητικό πλαίσιο βιώσιμης ηγεσίας εισάγοντας όμως μερικές τροποποιήσεις. Πιο συγκεκριμένα, ο Davies (2009) εισήγαγε την έννοια της επίτευξης μιας ισορροπίας ανάμεσα στους βραχυπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους στόχους της βιώσιμης ηγεσίας σε αντίθεση με τις άλλες θεωρητικές προσεγγίσεις που εστίαζαν στην επικράτηση είτε των βραχυπρόθεσμων είτε των μακροπρόθεσμων στόχων χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τους την πιθανότητα εξισορρόπησης αυτών των δυο μεταβλητών. Επιπλέον, ο Davies (2009) υπογράμμισε την σημασία του στρατηγικού «χρονισμού» και της στρατηγικής αποχώρησης τονίζοντας ότι η πρόκληση της ηγεσίας σχετικά με το πότε πρέπει να γίνει μια σημαντική στρατηγική αλλαγή είναι τόσο κρίσιμη για την επιτυχία όσο και η επιλογή της στρατηγικής αλλαγής που θα πραγματοποιηθεί.

Τέλος, ένα άλλο μοντέλο της βιώσιμης ηγεσίας στην εκπαίδευση είναι το μοντέλο που διατυπώθηκε από τον Lambert (2011) ο οποίος αναθεώρησε και επέκτεινε το πλαίσιο εφαρμογής της βιώσιμης ηγεσίας από τον υποχρεωτικό τομέα εκπαίδευσης στον τομέα της μετά-υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Τα κύρια στοιχεία αυτού του μοντέλου είναι τα εξής: i) Ανάπτυξη ικανοτήτων του προσωπικού: το στοιχείο αυτό αφορά την διαμόρφωση και την προώθηση ευκαιριών προκειμένου το προσωπικό να αναπτύξει τις ικανότητές του στοχεύοντας στην ανάδειξη ηγετών που προέρχονται μέσα από τον ίδιο τον οργανισμό. Βέβαια για να πραγματοποιηθεί κάτι παρόμοιο οι εκπαιδευτικές επιμορφώσεις και καταρτίσεις δεν θεωρούνται επαρκείς. Είναι ανάγκη να σχεδιαστεί και να υλοποιηθεί ένα στρατηγικό πλάνο όπου θα εκτιμηθούν οι πιθανοί τρόποι μέσω των οποίων κάτι ανάλογο θα μπορούσε να επιτευχθεί σε οργανωσιακό επίπεδο όπως για παράδειγμα η άσκηση της ηγεσίας και της διοίκησης σε πρακτικό επίπεδο από την πλευρά των υπαλλήλων., ii) Στρατηγική κατανομή: το στοιχείο αυτό αφορά την παροχή ελευθεριών στα άτομα να συμμετέχουν σε ηγετικές δραστηριότητες που επιφέρουν βιώσιμη βελτίωση., iii) Εναρμόνιση των βραχυπρόθεσμων με τους μακροπρόθεσμους στόχους: το στοιχείο αυτό αφορά την διαμόρφωση των μακροπρόθεσμων στόχων μέσω των βραχυπρόθεσμων στόχων. Οι μακροπρόθεσμοι στόχοι που αντανακλούν το όραμα του οργανισμού εναρμονίζονται με τους βραχυπρόθεσμους στόχους που επιβάλλονται από τους

φορείς χρηματοδότησης., iv) Διαφορετικότητα και ποικιλομορφία: το στοιχείο αυτό αφορά την μάθηση η οποία επιτυγχάνεται μέσω της διαφορετικότητας και της ποικιλομορφίας, συστατικά που προωθούν την κοινωνική ένταξη και συνοχή, και v) Διατήρηση/Συντήρηση: το στοιχείο αυτό αφορά την αναγνώριση της επίδρασης του παρελθόντος και της χρήσης αυτού προκειμένου να δημιουργηθεί ένα καλύτερο μέλλον.

3.3 Σκοπός Έρευνας, Ερευνητικά Ερωτήματα και Ερευνητικές Υποθέσεις

Ο σκοπός της συγκεκριμένης εργασίας ήταν να διερευνήσει τους παράγοντες εκείνους που σχετίζονται σημαντικά με την ένταξη των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών στο καινούργιο τους εργασιακό περιβάλλον. Όπως προαναφέραμε και στην εισαγωγή της παρούσας έρευνας, η είσοδος των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών συνοδεύεται από πληθώρα δυσκολιών οι οποίες σε συνδυασμό με την έλλειψη αποτελεσματικών στρατηγικών διαχείρισης των εν λόγω δυσχερειών αποτελούν ανασταλτικούς παράγοντες της ομαλής ενσωμάτωσης των νέων εκπαιδευτικών στις καινούργιες συνθήκες εργασίας τους. Από την άλλη πλευρά, ο σχολικός ηγέτης αποτελεί το μοναδικό θεσμικό εργαλείο του εκπαιδευτικού συστήματος που μπορεί να ασκήσει έναν ενεργό ρόλο στην ένταξη των νέων εκπαιδευτικών. Συνδυάζοντας τα παραπάνω και στην προσπάθειά μας να καλύψουμε το ήδη υπάρχον κενό που υπάρχει μέχρι στιγμής στην βιβλιογραφία σχετικά με τον ρόλο του βιώσιμου σχολικού ηγέτη στην διαδικασία εισόδου των νέων εκπαιδευτικών, αρχικά θεωρήσαμε σημαντικό να διερευνήσουμε τις απόψεις των νεοεισερχόμενων σχετικά με τον ρόλο της βιώσιμης ηγεσίας στην διαδικασία ένταξής τους έτσι ώστε να εξετάσουμε το κατά πόσο μία βιώσιμη ηγεσία είναι ικανή να κάνει τη διαφορά συμβάλλοντας ενεργά στη διαδικασία της ομαλής μετάβασης του νέου εκπαιδευτικού ξεκινώντας από το στάδιο της εισόδου του και συνεχίζοντας σε αυτό της σταθεροποίησης και της εξέλιξής του μέσα στο νέο του εργασιακό περιβάλλον. Επιπλέον, διατυπώσαμε τα εξής ερευνητικά ερωτήματα και υποθέσεις:

1^ο Ερευνητικό ερώτημα: Πώς θα σχετίζονται οι στάσεις και τα χαρακτηριστικά του σχολικού ηγέτη με τον περιορισμό των δυσκολιών με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί κατά την ένταξή τους στο καινούργιο εργασιακό τους περιβάλλον;

1^η Ερευνητική Υπόθεση: Οι στάσεις και τα χαρακτηριστικά του σχολικού ηγέτη θα συσχετίζονται θετικά με τον περιορισμό των δυσκολιών που συναντούν οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί κατά την ένταξή τους στο καινούργιο εργασιακό τους περιβάλλον.

2^ο Ερευνητικό ερώτημα: Πώς θα σχετίζονται οι στάσεις και τα χαρακτηριστικά του σχολικού ηγέτη με την προώθηση στρατηγικών που θα στοχεύουν στην καλύτερη ενσωμάτωση των νέων εκπαιδευτικών στο εργασιακό τους περιβάλλον;

2^η Ερευνητική Υπόθεση: Οι στάσεις και τα χαρακτηριστικά του σχολικού ηγέτη θα συσχετίζονται θετικά με την προώθηση στρατηγικών που θα στοχεύουν στην καλύτερη ενσωμάτωση των νέων εκπαιδευτικών στο εργασιακό τους περιβάλλον.

3^ο Ερευνητικό ερώτημα: Πώς θα σχετίζονται η ανάπτυξη και προώθηση στρατηγικών με την αντιμετώπιση των δυσκολιών που συναντούν οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί στο νέο τους εργασιακό περιβάλλον;

3^η Ερευνητική Υπόθεση: Η ανάπτυξη και προώθηση στρατηγικών θα συσχετίζονται θετικά με μια πιο αποτελεσματική αντιμετώπιση των δυσκολιών που συναντούν οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί στο νέο τους εργασιακό περιβάλλον.

ΜΕΡΟΣ Β΄ - ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1 Σχεδιασμός έρευνας

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια συγχρονική ποσοτική μελέτη η οποία επιχειρεί να διερευνήσει τον ρόλο της σχολικής ηγεσίας σε συνδυασμό με ορισμένα χαρακτηριστικά που διέπουν την βιώσιμη ηγεσία στην ένταξη και προσαρμογή των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών στο νέο τους εργασιακό περιβάλλον. Αρχικά πραγματοποιήθηκε διερευνητική παραγοντική ανάλυση με την μέθοδο των κυρίων συνιστωσών προκειμένου να εξετάσουμε τους παράγοντες εκείνους που σχετίζονται με την αποτελεσματικότερη ένταξη των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών στο νέο

τους εργασιακό περιβάλλον. Στην συνέχεια, ακολουθήθηκαν διερευνητικές συσχετιστικές προσεγγίσεις χρησιμοποιώντας τον συντελεστή συσχέτισης Spearman rho προκειμένου να εξετάσουμε πως οι στάσεις/χαρακτηριστικά του σχολικού ηγέτη σχετίζονται με τις δυσκολίες των νεοεισερχομένων και με την προώθηση στρατηγικών που στοχεύουν στην καλύτερη ενσωμάτωση των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών στο νέο τους εργασιακό περιβάλλον.

4.2 Δείγμα

Εκατόν πενήντα νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί, 133 γυναίκες (88,7%) και 17 άνδρες (11,3%) από τον γενικό πληθυσμό της Ελλάδος έλαβαν μέρος στην έρευνα. Η διαδικασία συλλογής των δεδομένων έγινε με την μέθοδο της σκόπιμης δειγματοληψίας/διαθεσιμότητας και χιονοστιβάδας. Σχετικά με την ηλικία των συμμετεχόντων, το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (48,7%, n=73) άνηκε στην ηλικιακή ομάδα 40έτη και άνω, ακολουθούμενο από ένα ποσοστό της τάξεως του 38,0% (n=57) που άνηκε στην ηλικιακή ομάδα 30 έως 39 έτη και ένα ακόμα μικρότερο ποσοστό της τάξεως του 13,3% (n=20) που άνηκε στην ηλικιακή ομάδα 22 έως 29 έτη, αντίστοιχα. Αναφορικά με το εκπαιδευτικό επίπεδο των συμμετεχόντων, 87 άτομα (58,0%) ανέφεραν ότι είχαν ακολουθήσει μεταπτυχιακές σπουδές, 62 άτομα (41,3%) ανέφεραν ότι ήταν απόφοιτοι ΑΕΙ ή ΤΕΙ και μόλις ένα άτομο (0,7%) δήλωσε ότι κατείχε διδακτορικό. Επίσης, ως προς το είδος της εργασιακής σχέσης που χαρακτήριζε το δείγμα μας, το μεγαλύτερο ποσοστό των υποκειμένων (80,0%, n=120) δήλωσε ότι εργάζονταν ως αναπληρωτές ενώ ένα ποσοστό της τάξεως του 20,0% (n=30) δήλωσε ότι εργάζονταν ως ωρομίσθιοι. Τέλος και αναφορικά με τον τύπο σχολείου που οι συμμετέχοντες εργάζονταν, 124 άτομα (82,7%) υπέδειξαν το δημόσιο σχολείο ως εργασιακό τους περιβάλλον ενώ 26 άτομα (17,3 %) επεσήμαναν ότι εργάζονταν σε ιδιωτικό σχολείο, αντίστοιχα.

4.3 Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Το ερωτηματολόγιο το οποίο χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας αποτελούνταν από 11 ερωτήσεις. Η δόμησή του ξεκινάει με μία εισαγωγή που αποτελεί μία σύντομη παρουσίαση βασικών πληροφοριών, απαραίτητων για τους αναγνώστες του. Στο σημείο αυτό οι ενδιαφερόμενοι ενημερώνονται σχετικά με τον λόγο διεξαγωγής της έρευνας καθώς και

τον σκοπό που εξυπηρετεί η σύνταξή του εν λόγω ερωτηματολογίου. Η ερευνήτρια επίσης ορίζει τα κριτήρια που θα πρέπει να έχουν οι συμμετέχοντες στην έρευνα προκειμένου να μπορέσουν να λάβουν μέρος σε αυτήν. Μετά την εισαγωγή ακολουθεί μία ομάδα 5 ερωτήσεων η οποία αποσκοπεί στη συλλογή των δημογραφικών στοιχείων του δείγματος, όπως φύλο, ηλικία, εκπαιδευτικό επίπεδο, εργασιακή σχέση και τύπος σχολείου όπου υπηρετούν οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί.

Η κύρια δομή του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει 3 ενότητες. Η 1^η ενότητα μέσα από μια σειρά υπό-ερωτήσεων επιχειρεί να καταγράψει τις δυσχέρειες που βιώνουν οι νεοδιοριζόμενοι εκπαιδευτικοί, να εξετάσει την αναγκαιότητα ύπαρξης ενός δομημένου συστήματος για την υποδοχή και την ένταξή τους και να αναδείξει πρακτικές των οποίων η εφαρμογή θα μπορούσε να συμβάλει θετικά στην αρχική προσαρμογή τους και την μετέπειτα επαγγελματική τους εξέλιξη. Σύμφωνα με μελέτες ελληνικών και ξένων βιβλιογραφιών (Brewster & Railsback, 2001; Γκότοβος & Μαυρογιώργος, 2000; Γραίκος, 2014; Gavish & Friedman, 2010; Κατσουλάκης, 1999; Λασκαράκης, 2012; Ξωχέλλης, 1984; Stanulis et al, 2002; Fantilli & McDougall, 2009) μέρος από τις βασικότερες δυσκολίες όπως τις αναφέρουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αφορούν τις διαπροσωπικές τους σχέσεις με τους μαθητές, τους γονείς των μαθητών και τους συναδέλφους τους, την επάρκειά τους ως προς το γνωστικό τους αντικείμενο και τις παιδαγωγικές μεθόδους που θα ακολουθήσουν, την ετοιμότητά τους να ανταποκριθούν σε διοικητικά θέματα, την κατανόηση της κουλτούρας του εκάστοτε σχολείου, τη γνώση του αναλυτικού προγράμματος, τον σχεδιασμό και την οργάνωση του μαθήματος, την αξιολόγηση των μαθητών, την επαγγελματική τους εξέλιξη και την κάλυψη των φυσιολογικών τους αναγκών. Στις παραπάνω δυσχέρειες θα πρέπει να προστεθούν σύμφωνα με μελέτες των Sacks και Brady, καθώς και των Gray και Gray (1985) η ανησυχία των νεοεισερχόμενων σε σχέση με τη διαχείριση της πολυπληθούς σχολικής τάξης και η ανάγκη τους για επιμόρφωσή προκειμένου να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (Μαλέτσκος & Μαστρογιάννης, 2013, σ. 114; Βεργίδης, 2012, σ. 100; Κυριάκη & Παρδάλη, 2012, σ. 4; Stein, 2011, σ. 13). Τέλος μεγάλο πρόβλημα για τους νεοδιοριστούς αναδεικνύεται η μετακίνησή τους από το ένα σχολείο στο άλλο (Correa et al, 2015; Μαυρογιώργος, 2005) ή ακόμη και σε σχολείο σε απομακρυσμένη περιοχή από τον τόπο μόνιμης κατοικίας τους με αποτέλεσμα ο αποχωρισμός οικείων προσώπων να προκαλεί επιπλέον προβλήματα που συχνά έχουν αντίκτυπο στο

εκπαιδευτικό τους έργο (Hebert & Worthy, 2001). Όλα αυτά τα δεδομένα του θεωρητικού πλαισίου της έρευνας θέτονται ως υπό-ερωτήματα προς τους συμμετέχοντες της έρευνας μέσα από την 6^η ερώτηση της 1^{ης} ενότητας του ερωτηματολογίου.

Η 7^η ερώτηση καταγράφει την άποψη των συμμετεχόντων σε σχέση με την επίδραση που θεωρούν ότι μπορεί να προκαλέσει η εφαρμογή ενός δομημένου προγράμματος ένταξης κατά την ανάληψη των νέων τους καθηκόντων. Το ερώτημα αυτό τίθεται στους νεοεισερχόμενους προκειμένου να εξεταστεί η άποψή τους σε σχέση με τη θέση των Odell και Hulling (2000) οι οποίοι σε έρευνα τους αποδεικνύουν ότι η υιοθέτηση ενός ποιοτικού προγράμματος ένταξης μπορεί να προσφέρει τη συναισθηματική και επαγγελματική υποστήριξη που οι νέοι εκπαιδευτικοί αναζητούν κατά την έναρξη της σταδιοδρομίας τους.

Η 8^η και τελευταία ερώτηση της πρώτης ενότητας εξετάζει τις πρακτικές που θα μπορούσαν να εφαρμοστούν στο πλαίσιο εφαρμογής ενός προγράμματος ένταξης προκειμένου να θεωρείται αποτελεσματικό. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση οι Κατσουλάκης (1999) και Λασκαράκης (2012) αναφέρουν πως οι δραστηριότητες ενός τέτοιου προγράμματος θα πρέπει να περιλαμβάνουν την πληροφόρηση των νέων εκπαιδευτικών με υλικό που θα τους δοθεί σε έντυπη μορφή, την παρακολούθηση σεμιναρίων, την παρακολούθηση υποδειγματικών διδασκαλιών, τη διεξαγωγή διαγνωστικής αξιολόγησης, τη συναισθηματική στήριξη τους, την εφαρμογή ειδικών ρυθμίσεων ως προς τα καθήκοντα τους και την εφαρμογή του θεσμού του μέντορα (mentoring) προκειμένου να ενισχυθούν και να ενθαρρυνθούν κατά την έναρξη της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας.

Η 2^η ενότητα εξετάζει τις απόψεις των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών σε σχέση με τον ρόλο του διευθυντή. Έρευνα της Εθνικής Ένωσης Διευθυντών του Ηνωμένου Βασιλείου το 1998 αναδεικνύει ως αποτελεσματικούς τους σχολικούς ηγέτες που συγκεντρώνουν ένα μεγάλο πλήθος χαρακτηριστικών ανάμεσα στα οποία εντοπίζεται η διάθεσή τους να λειτουργούν προσανατολισμένα στις ανθρώπινες σχέσεις αλλά ταυτόχρονα και στο όραμα του οργανισμού και την ικανότητά τους να διαχειρίζονται προκλήσεις και διλήμματα και να δημιουργούν προοπτικές για επαγγελματική εξέλιξη. Σε αντίστοιχη έρευνα του Rilley (1998:122) αναφέρεται ότι ο σχολικός διευθυντής οφείλει να αποτελεί καλό πρότυπο προς μίμηση, να προσφέρει προσοχή, υποστήριξη και έμπνευση στα μέλη της σχολικής οργάνωσης και να μπορεί να εξασφαλίσει ίση κατανομή ευθυνών μεταξύ τους. Ο Μπάκας (2006) αντίστοιχα αναφέρει πως ο

διευθυντής οφείλει να αντιμετωπίζει με ισοτιμία τους νέους εκπαιδευτικούς ενώ ο ©ς (2002) τονίζει πως θα πρέπει να τους δίνει χώρο προκειμένου να είναι ελεύθεροι να αναλάβουν πρωτοβουλίες επιβλέποντας τους πάντα διακριτικά και ασκώντας στοχευμένα εποπτεία χωρίς να γίνεται ασφυκτικός. Τέλος σύμφωνα με τους Harrison και Killion (2007), ο διευθυντής προκειμένου να είναι αποτελεσματικός οφείλει να έχει συμβουλευτικό ρόλο και να είναι ικανός να διαχειριστεί και να προωθήσει την αλλαγή στη σχολική κοινότητα. Τα παραπάνω ευρήματα που προέκυψαν έπειτα από ενδελεχή βιβλιογραφική επισκόπηση οδήγησαν στη διαμόρφωση της 9^{ης} ερώτησης του ερωτηματολογίου. Η άποψη του Ladd (2011) κατά την οποία ο διευθυντής οφείλει να διαθέτει χαρακτηριστικά όπως ευελιξία, σεβασμό, θέληση για συνεργασία και παροχή βοήθειας σε συνδυασμό με τον ισχυρισμό ότι ο σχολικός ηγέτης θα πρέπει να έχει καθοδηγητική διάθεση, να διαμορφώνει ένα ασφαλές κλίμα μέσα στο οποίο οι εκπαιδευτικοί θα νιώθουν εμπιστοσύνη (Johnson et al, 2012) αποτέλεσαν τα υπό-ερωτήματα της 10^{ης} και τελευταίας ερώτησης της παρούσας ενότητας.

Τέλος το ερωτηματολόγιο κλείνει με την 3^η ενότητα και πιο συγκεκριμένα με την 11^η ερώτηση στην οποία διερευνάται ο ρόλος της βιώσιμης σχολικής ηγεσίας στην ένταξη των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών. Το ερώτημα αυτό τέθηκε στηριζόμενο στις επτά βασικές αρχές της βιώσιμης σχολικής ηγεσίας όπως αυτές διατυπώθηκαν από τους Hargreaves και Fink (2004).

Στην αρχή της ενότητας δίνεται μια σύντομη περιγραφή του όρου προκειμένου να διασφαλιστεί ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνα αντιλαμβάνονται το νόημα της έννοιας. Μέσα από την τελευταία ερώτηση του ερωτηματολογίου η ερευνήτρια διατυπώνει τα βασικά σημεία των αρχών της βιώσιμης σχολικής ηγεσίας όπως έχουν αναφερθεί και στο πρώτο θεωρητικό μέρος της εργασίας προκειμένου να εξεταστεί ο ρόλος της βιώσιμης ηγεσίας στην διαδικασία ένταξης των πρωτοδιόριστων εκπαιδευτικών και να απαντηθεί το ένα από τα βασικότερα ερωτήματα της έρευνας που αφορά τις ενέργειες/χαρακτηριστικά της βιώσιμης ηγεσίας στην ενίσχυση της αποτελεσματικότητας των νεοεισερχόμενων στη σχολική κοινότητα. Τέλος, οι συμμετέχοντες καλούνται να απαντήσουν σε μια κλίμακα 5 σημείων τύπου Likert (1=καθόλου έως 5= πάρα πολύ) σημειώνοντας κάθε φορά τον αριθμό που τους αντιπροσωπεύει περισσότερο.

4.4 Διαδικασία της έρευνας

Για την παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η χρήση ερωτηματολογίου καθώς ως εργαλείο συλλογής δεδομένων παρουσιάζει πολλά πλεονεκτήματα. Η συμπλήρωσή του είναι αρκετά εύκολη, λιγότερο χρονοβόρα ενώ ταυτόχρονα η τήρηση της ανωνυμίας των απαντήσεων εξασφαλίζει την ειλικρίνεια των συμμετεχόντων. Το ερωτηματολόγιο συντάχθηκε με τρόπο τέτοιο ώστε να είναι ευνόητο, με σαφείς και κατανοητές ερωτήσεις κλειστού τύπου που να διατυπώνονται με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα, συνθήκη απαραίτητη για την ορθότητά του σύμφωνα με την Κυριαζή (2011).

Η έρευνα έλαβε χώρα το πρώτο δίμηνο του 2022. Τα ερωτηματολόγια δομήθηκαν μέσω της πλατφόρμας Google Forms και προωθήθηκαν στους συμμετέχοντες ηλεκτρονικά. Για την αναζήτηση του δείγματος η ερευνήτρια στράφηκε σε ομάδες εκπαιδευτικών που είναι οργανωμένες στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Η αποστολή του ερωτηματολογίου συνοδευόταν από γραπτό μήνυμα στο οποίο διευκρινιζόταν πως η έρευνα απευθύνεται αποκλειστικά στους πρωτοδιόριστους εκπαιδευτικούς ιδιωτικού ή δημόσιου τομέα, της πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τονίζοντας ότι δικαίωμα συμμετοχής έχουν μόνο εκείνοι που έχουν στο ενεργητικό τους ένα έτος προϋπηρεσίας. Το εν λόγω κριτήριο αναγράφεται και στην εισαγωγή του ερωτηματολογίου με σκοπό να αποφευχθεί η υποβολή απαντήσεων από εκπαιδευτικούς που δεν πληρούν τις εν λόγω προϋποθέσεις. Για τη συμπλήρωσή των ερωτηματολογίων τηρήθηκε η ανωνυμία των ερωτηθέντων. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών ήταν εθελοντική, οι οδηγίες για τον τρόπο συμπλήρωσης τους αναγράφονταν στην αρχή τους, ενώ ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δεν ξεπερνούσε τα 10 λεπτά. Η συγκατάθεση των συμμετεχόντων δόθηκε αυτόματα με την απόφασή τους να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο και αφού είχαν πρώτα ενημερωθεί για το δικαίωμά τους να αποχωρήσουν από την έρευνα οποιαδήποτε στιγμή το επιθυμούσαν. Τέλος η ερευνήτρια όπως αναφέρει στην εισαγωγή του ερωτηματολογίου δίνει την επιλογή σε όποιον ενδιαφέρεται να δώσει τη διεύθυνση του ηλεκτρονικού του ταχυδρομείου προκειμένου να του αποσταλεί μια περίληψη των αποτελεσμάτων της έρευνας σε διάστημα 3 μηνών μετά την ολοκλήρωσή της τηρώντας πάντα τις αρχές που διέπουν την προστασία των προσωπικών δεδομένων. Η επεξεργασία και η στατιστική ανάλυση των δεδομένων μας πραγματοποιήθηκε με την χρήση του SPSS18.

4.5 Ηθικά ζητήματα

Δεν υπάρχει έρευνα που να είναι ηθικά ουδέτερη (Elmes, Kantowitz & Roediger, 1999) και για τον λόγο αυτό λήφθηκαν υπόψη ορισμένα ζητήματα που αφορούν ολόκληρη την διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας προκειμένου να προστατευθούν οι συμμετέχοντες από οποιαδήποτε σωματική ή ψυχολογική βλάβη και να διαφυλαχθεί η ψυχική τους ευημερία και αξιοπρέπεια ανά πάσα στιγμή. Τέτοια ηθικά ζητήματα περιλάμβαναν: i) την συναίνεση μετά από ενημέρωση όπου η συγκατάθεση των συμμετεχόντων δόθηκε αυτομάτως με την απόφασή τους να λάβουν μέρος στην έρευνα και να απαντήσουν το ερωτηματολόγιο, ii) την εξαπάτηση όπου αποφεύχθηκε πλήρως οποιαδήποτε μορφή εξαπάτησης των συμμετεχόντων, iii) το δικαίωμα αποχώρησης από την έρευνα ανά πάσα στιγμή χωρίς κάποια ποινή, iv) την ενημέρωση σχετικά με τους σκοπούς της έρευνας και της δυνατότητας των συμμετεχόντων να έχουν πρόσβαση σε τυχόν δημοσιεύσεις που μπορεί να προκύψουν από την συγκεκριμένη μελέτη και v) την εμπιστευτικότητα όπου διατηρήθηκε το απόρρητο των προσωπικών δεδομένων και διασφαλίστηκαν τα ζητήματα της ανωνυμίας και εμπιστευτικότητας, αντίστοιχα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

5.1 Διερευνητική Παραγοντική Ανάλυση

Ανάλυση κυρίων συνιστωσών (PCA; Principal Component Analysis) με ορθογώνια περιστροφή (varimax) εφαρμόστηκε στα 42 στοιχεία που αξιολογούν τους παράγοντες εκείνους που σχετίζονται με τις καινούργιες συνθήκες που συναντούν οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί στο νέο τους εργασιακό περιβάλλον. Εκτελέστηκε μια αρχική ανάλυση προκειμένου να αποκτηθούν οι ιδιοτιμές για κάθε παράγοντα στα δεδομένα καθώς και για να γίνει έλεγχος της εταιρικότητας (communality). Οι μεταβλητές που παρουσίαζαν εταιρικότητα μικρότερη του 0,2 μετά την εξαγωγή των παραγόντων αφαιρέθηκαν από την ανάλυση και η ανάλυση διεξήχθη από την αρχή. Από την ανάλυση κυρίων συνιστωσών αναδείχθηκαν 3 παράγοντες οι οποίοι εμφάνιζαν ιδιοτιμές

πάνω από την τιμή 1 του κριτηρίου του Kaiser (eigenvalues > 1). Ο πρώτος παράγοντας εξηγούσε το 36,87% της διακύμανσης, ο δεύτερος παράγοντας εξηγούσε το 15,16% της διακύμανσης και ο τρίτος παράγοντας εξηγούσε το 11,14% της διακύμανσης. Συνολικά και οι τρεις παράγοντες μαζί εξηγούσαν το 63,17% της διακύμανσης. Ο Πίνακας 1 δείχνει τις φορτίσεις των παραγόντων μετά την περιστροφή. Τα στοιχεία που ομαδοποιούνται στον ίδιο παράγοντα υποδηλώνουν ότι ο παράγοντας 1 συμβολίζει τις στάσεις/χαρακτηριστικά του σχολικού ηγέτη, ο παράγοντας 2 συμβολίζει τις δυσκολίες που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί στο νέο τους εργασιακό περιβάλλον και ο παράγοντας 3 συμβολίζει την προώθηση στρατηγικών οι οποίες στοχεύουν στην καλύτερη ενσωμάτωση των νέων εκπαιδευτικών στον εργασιακό τους χώρο.

Πίνακας 1. *Περίληψη της διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης του ερωτηματολογίου που αξιολογεί τις καινούργιες συνθήκες των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών στο εργασιακό τους περιβάλλον (N=150).*

Στοιχεία	Στάσεις/ Χαρακτηριστικά Σχολικού Ηγέτη	Δυσκολίες Νεοεισερχόμενων	Προώθηση Στρατηγικών
Να μπορεί να διαχειριστεί και να προωθήσει την αλλαγή.	.88		
Να δημιουργεί προοπτικές για επαγγελματική εξέλιξη.	.74		
Να προσφέρει προσοχή και υποστήριξη και να εμπνέει εμπιστοσύνη.	.78		
Να αποτελεί καλό πρότυπο προς μίμηση.	.88		
Να μπορεί να εξασφαλίσει ίση κατανομή ευθυνών στα μέλη.	.74		

Να λειτουργεί προσανατολισμένα στις ανθρώπινες σχέσεις και αξίες και ταυτόχρονα στο όραμα του σχολείου.	.86		
Να διαχειρίζεται προκλήσεις και διλήμματα.	.74		
Να διαμορφώνει κλίμα ασφάλειας και καθοδήγησης.	.83		
Να προάγει ισότιμες σχέσεις.	.85		
Να αναπτύσσει διάυλους επικοινωνίας.	.78		
Να καλλιεργεί σχέσεις αμφίδρομης εμπιστοσύνης.	.88		
Να παρέχει ελευθερίες για την ανάπτυξη πρωτοβουλιών υπό στοχευμένη εποπτεία.	.74		
Να έχει θέληση για συνεργασία και παροχή βοήθειας.	.86		
Να προσφέρει σεβασμό.	.79		
Να παρέχει ευελιξία.	.82		
Να προωθεί την κοινωνική δικαιοσύνη / την ισότητα στη σχολική κοινότητα.	.78		
Να προάγει εκπαιδευτικές πρακτικές και καινοτόμες μεθόδους στη διδασκαλία και στη μάθηση που συμβάλλουν στη δια βίου μάθηση.	.70		

Να περιορίζει την σωματική και συναισθηματική του εξουθένωση.	.68		
Οι διαπροσωπικές σχέσεις με τους μαθητές, τους γονείς τους και τους συναδέλφους τους.		.72	
Η επάρκεια των γνώσεων τους σε σχέση με το αντικείμενο που καλούνται να διδάξουν και την διδακτική μέθοδο που θα πρέπει να ακολουθήσουν.		.79	
Η δυνατότητα διαχείρισης της μαθητικής τους τάξης.		.78	
Η διαχείριση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.		.77	
Η ανταπόκρισή τους σε διοικητικά θέματα και σε θέματα που αφορούν την κουλτούρα του σχολείου.		.73	
Η γνώση του αναλυτικού προγράμματος.		.80	
Η οργάνωση και ο σχεδιασμός του μαθήματος		.89	
Η αξιολόγηση των μαθητών.		.88	
Η επαγγελματική τους εξέλιξη.		.72	
Η μετακίνηση σε νέο σχολείο.		.50	
Αναλυτική ενημέρωση πριν την ανάληψη των νέων καθηκόντων των νεοεισερχόμενων (ωράριο /κανόνες).			.61

Πραγματοποίηση τακτικών συναντήσεων με τον σύλλογο διδασκόντων.			.62
Παρακολούθηση υποδειγματικών διδασκαλιών.			.75
Υιοθέτηση του θεσμού του μέντορα (καθοδήγηση από πιο έμπειρο εκπαιδευτικό ή και από τον ίδιο τον διευθυντή).			.76
Παρακολούθηση σεμιναρίων.			.85
Εφαρμογή ειδικών ρυθμίσεων ως προς τα καθήκοντα των νεοεισερχόμενων (περιορισμός διοικητικών καθηκόντων/ μείωση ωραρίου εργασίας)			.64
Αξιολόγηση της πορείας των νεοεισερχόμενων με σκοπό τον εντοπισμό των αδυναμιών τους και στόχο την καλύτερη υποστήριξή τους.			.71
Υιοθέτηση συμβουλευτικού ρόλου από τον σχολικό διευθυντή.			.84

Επιπλέον, εφαρμόστηκε ανάλυση αξιοπιστίας προκειμένου να εξετάσουμε τον βαθμό εσωτερικής συνέφειας των τριών παραγόντων που ανέδειξε η ανάλυση των κυρίων συνιστωσών (PCA). Έτσι, για τον παράγοντα στάσεις/χαρακτηριστικά του σχολικού διευθυντή (18 στοιχεία) ο δείκτης εσωτερικής συνέφειας Cronbach α βρέθηκε να είναι $\alpha = 0,92$, για τον παράγοντα δυσκολίες νεοεισερχόμενων (10 στοιχεία) ο δείκτης εσωτερικής συνέφειας Cronbach α βρέθηκε

να είναι $\alpha = 0,92$ εξίσου και για τον παράγοντα προώθηση στρατηγικών (8 στοιχεία) ο δείκτης εσωτερικής συνάφειας Cronbach α βρέθηκε να είναι $\alpha = 0,88$, αντίστοιχα.

5.2 Περιγραφική Ανάλυση

Περιγραφική ανάλυση των στοιχείων που αποτελούν τον κάθε παράγοντα του ερωτηματολογίου μας διεξήχθη προκειμένου να αποκτήσουμε μια γενική εικόνα των απόψεων των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών στον νέο τους εργασιακό περιβάλλον σχετικά με τις μεταβλητές εκείνες που φαίνονται να σχετίζονται σημαντικά με την καλύτερη ενσωμάτωσή τους στην νέα τους εργασία. Στον Πίνακα 2 απεικονίζονται σε σειρά κατάταξης (μεγαλύτερο έως μικρότερο) οι μέσοι όροι των ερωτήσεων που αφορούν τις στάσεις και τα χαρακτηριστικά που οι σχολικές ηγέτες οφείλουν να επιδεικνύουν κατά την επαφή τους με τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς καθώς και οι περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες της συνολικής υποκλίμακας που μετράει τις στάσεις/χαρακτηριστικά του σχολικού ηγέτη. Αναλυτικότερα, η διαμόρφωση ενός κλίματος ασφάλειας και καθοδήγησης (M.O = 4,23, T.A = 0,83), η προώθηση κοινωνικής δικαιοσύνης (M.O = 4,22, T.A = 0,70), η θέληση για συνεργασία (M.O = 4,21, T.A = 0,85) και η εστίαση στις σχέσεις και στο όραμα του σχολείου (M.O = 4,21, T.A = 0,85) βρέθηκαν να αποτελούν ορισμένες από τις κύριες στάσεις και χαρακτηριστικά των σχολικών ηγετών σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων (Πίνακας 2).

Πίνακας 2. Περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες των ερωτήσεων που αντιστοιχούν στον παράγοντα στάσεις/χαρακτηριστικά του σχολικού διευθυντή (N=150).

	M.O	T.A	E.T	M.T
Διαμόρφωση κλίματος ασφάλειας/καθοδήγησης	4,23	0,83	1,00	5,00
Προώθηση κοινωνικής δικαιοσύνης	4,22	0,70	2,00	5,00
Θέληση για συνεργασία	4,21	0,85	1,00	5,00
Λειτουργία προσανατολισμένη στις σχέσεις	4,21	0,85	1,00	5,00

& στο όραμα του σχολείου

Προαγωγή ισότιμων σχέσεων	4,19	0,86	1,00	5,00
Προαγωγή δια βίου μάθησης	4,16	0,71	2,00	5,00
Ισομερή κατανομή ευθυνών	4,16	0,89	1,00	5,00
Σεβασμός	4,15	0,77	2,00	5,00
Διαχείριση προκλήσεων/διλημμάτων	4,15	0,92	1,00	5,00
Περιορισμός burnout των διευθυντών	4,13	0,68	2,00	5,00
Ευελιξία	4,10	0,77	2,00	5,00
Καλλιέργεια σχέσεων αμφίδρομης εμπιστοσύνης	4,03	0,85	1,00	5,00
Πρότυπο προς μίμηση	4,00	0,88	1,00	5,00
Διαχείριση/προώθηση αλλαγών	4,00	0,88	1,00	5,00
Παροχή ελευθεριών	3,93	0,95	1,00	5,00
Δημιουργία προοπτικών εξέλιξης	3,93	0,97	1,00	5,00
Ανάπτυξη διαύλων επικοινωνίας	3,86	0,98	1,00	5,00
Παροχή υποστήριξης & προσοχής	3,86	0,98	1,00	5,00
Σύνολο στάσεων/χαρακτηριστικών	4,08	0,69	1,83	5,00

Σημειώσεις: Μ.Ο = Μέσος Όρος; Τ.Α = Τυπική Απόκλιση; Ε.Τ= Ελάχιστη Τιμή; Μ.Τ = Μέγιστη Τιμή

Παρομοίως, στον Πίνακα 3 παρουσιάζονται σε σειρά κατάταξης (μεγαλύτερο έως μικρότερο) οι μέσοι όροι των ερωτήσεων που αφορούν τις δυσκολίες που οι νεοεισερχόμενοι καλούνται να αντιμετωπίσουν κατά την ένταξή τους στο νέο τους εργασιακό περιβάλλον καθώς και οι περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες της συνολικής υποκλίμακας που μετράει τις δυσκολίες των νεοεισερχομένων. Συγκεκριμένα, η διαχείριση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (Μ.Ο = 3,29, Τ.Α = 1,15), η ανταπόκριση σε διοικητικά θέματα και σε θέματα που αφορούν την κουλτούρα του σχολείου (Μ.Ο = 3,20, Τ.Α = 1,14) όπως και η μετακίνηση σε νέο σχολείο φαίνεται να αποτελούν μερικές από τις σημαντικότερες δυσκολίες που οι νεοεισερχόμενοι καλούνται να αντιμετωπίσουν (Πίνακας 3).

Πίνακας 3. Περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες των ερωτήσεων που αντιστοιχούν στον παράγοντα δυσκολίες νεοεισερχομένων (N=150).

	M.O	T.A	E.T	M.T
Διαχείριση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες	3,29	1,15	1,00	5,00
Ανταπόκριση σε διοικητικά θέματα	3,20	1,14	1,00	5,00
Μετακίνηση σε νέο σχολείο	3,08	1,29	1,00	5,00
Επαγγελματική εξέλιξη	3,03	1,20	1,00	5,00
Δυνατότητα διαχείρισης τμήματος	3,02	1,20	1,00	5,00
Αξιολόγηση μαθητών	2,89	1,19	1,00	5,00
Οργάνωση/Σχεδιασμός μαθήματος	2,85	1,27	1,00	5,00
Διαπροσωπικές σχέσεις	2,83	1,14	1,00	5,00
Γνώση αναλυτικού προγράμματος	2,81	1,15	1,00	5,00
Επάρκεια γνωστικού αντικείμενου/διδασκτικής μεθόδου	2,81	1,21	1,00	5,00
Σύνολο Δυσκολιών	2,98	0,92	1,00	5,00

Σημειώσεις: M.O = Μέσος Όρος; T.A = Τυπική Απόκλιση; E.T= Ελάχιστη Τιμή; M.T = Μέγιστη Τιμή

Ακολουθώντας το ίδιο μήκος κύματος, στον Πίνακα 4 παρατίθενται σε σειρά κατάταξης (μεγαλύτερο έως μικρότερο) οι μέσοι όροι των ερωτήσεων που αφορούν την προώθηση στρατηγικών οι οποίες στοχεύουν στην καλύτερη ενσωμάτωση των νέων εκπαιδευτικών στο εργασιακό τους περιβάλλον καθώς και οι περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες της συνολικής υποκλίμακας που αξιολογεί την προώθηση αντίστοιχων στρατηγικών. Προτού ξεκινήσουμε με την περιγραφή των στρατηγικών θα θέλαμε να επισημάνουμε ότι το 93,3% (n=140) των συμμετεχόντων θεωρούσε απαραίτητη την εφαρμογή ενός ποιοτικού προγράμματος ένταξης που θα μπορούσε να τους προετοιμάσει καλύτερα τόσο σε επαγγελματικό όσο και σε συναισθηματικό επίπεδο κατά την ανάληψη των νέων τους καθηκόντων ενώ το 6,7% (n=10) των συμμετεχόντων θεωρούσε ότι η εφαρμογή ενός παρόμοιου προγράμματος υποδοχής δεν ήταν απαραίτητη. Αναφορικά με την προώθηση και εφαρμογή ορισμένων στρατηγικών, η αναλυτική ενημέρωση των καθηκόντων των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών σχετικά με το ωράριο και

τους κανόνες που διέπουν το σχολείο τους (Μ.Ο = 4,24, Τ.Α = 0,89), οι ειδικές ρυθμίσεις ως προς τα καθήκοντά τους όπως ο περιορισμός των διοικητικών καθηκόντων ή/ και η μείωση των ωρών εργασίας τους (Μ.Ο = 3,79, Τ.Α = 1,05) και η υιοθέτηση του θεσμού του μέντορα είτε από κάποιον πιο έμπειρο εκπαιδευτικό είτε από τον ίδιο τον σχολικό διευθυντή (Μ.Ο = 3,78, Τ.Α = 1,15) θεωρούνται μερικές από τις πιο βασικές στρατηγικές που θα μπορούσαν να εφαρμοστούν στο πλαίσιο μιας αποτελεσματικότερης προσαρμογής των νέων εκπαιδευτικών στο καινούργιο τους επαγγελματικό περιβάλλον (Πίνακας 4).

Πίνακας 4. Περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες των ερωτήσεων που αντιστοιχούν στον παράγοντα στρατηγικές προώθησης (N=150).

	M.O	T.A	E.T	M.T
Αναλυτική ενημέρωση	4,24	0,89	1,00	5,00
Ειδικές ρυθμίσεις καθηκόντων	3,79	1,05	1,00	5,00
Υιοθέτηση του θεσμού του μέντορα	3,78	1,15	1,00	5,00
Παρακολούθηση υποδειγματικών διδασκαλιών	3,54	1,14	1,00	5,00
Τακτικές συναντήσεις με τον σύλλογο διδασκόντων	3,54	1,07	1,00	5,00
Άσκηση συμβουλευτικού ρόλου	3,45	1,30	1,00	5,00
Παρακολούθηση σεμιναρίων	3,45	1,30	1,00	5,00
Αξιολόγηση πορείας	3,20	1,21	1,00	5,00
Σύνολο στρατηγικών	3,62	0,85	1,00	5,00

Σημειώσεις: Μ.Ο = Μέσος Όρος; Τ.Α = Τυπική Απόκλιση; Ε.Τ= Ελάχιστη Τιμή; Μ.Τ = Μέγιστη Τιμή

Συνεχίζοντας στο ίδιο μήκος κύματος και προκειμένου να ελέγξουμε πως τα στοιχεία που απαρτίζουν τον κάθε παράγοντα συσχετίζονται αναμεταξύ τους εφαρμόστηκαν αναλύσεις συσχετίσεων χρησιμοποιώντας τον συντελεστή συσχέτισης Pearson's r. Πιο συγκεκριμένα, στον Πίνακα 5 απεικονίζονται τα αποτελέσματα των συσχετίσεων που διεξήχθησαν ανάμεσα στα στοιχεία των ερωτήσεων που αφορούν την υποκλίμακα που μετράει τις στάσεις και τα

χαρακτηριστικά των σχολικών ηγετών με το εύρος του r να κυμαίνεται από 0,41 έως 0,82, αντίστοιχα. Επιπλέον και εξαιτίας της φύσης του αντικειμένου της εργασίας μας, μια πιο ενδελεχή αναφορά των συσχετίσεων που παρατηρούνται ανάμεσα στα στοιχεία που αφορούν τις στάσεις και τα χαρακτηριστικά του σχολικού διευθυντή σε γενικό επίπεδο και στα τρία στοιχεία (προώθηση κοινωνικής δικαιοσύνης/προαγωγή δια βίου μάθησης/περιορισμός burnout των σχολικών διευθυντών) που αφορούν τις στάσεις και τα χαρακτηριστικά του σχολικού διευθυντή σε ειδικό επίπεδο (σχολική βιώσιμη ηγεσία) παρουσιάζεται παρακάτω. Έτσι, αναφορικά με το στοιχείο της προώθησης της κοινωνικής δικαιοσύνης τα ευρήματά μας ανέδειξαν στατιστικά σημαντικές θετικές συσχετίσεις ανάμεσα στην προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης και στην προώθηση διαχείρισης αλλαγών [$r(150) = 0,68, p < 0,001$]; ανάμεσα στην προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης και στην δημιουργία προοπτικών εξέλιξης [$r(150) = 0,49, p < 0,001$]; ανάμεσα στην προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης και στην παροχή υποστήριξης/προσοχής [$r(150) = 0,51, p < 0,001$]; ανάμεσα στην προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης και στην ύπαρξη ενός πρότυπου προς μίμηση [$r(150) = 0,68, p < 0,001$]; ανάμεσα στην προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης και στην ισομερή κατανομή ευθυνών [$r(150) = 0,51, p < 0,001$]; ανάμεσα στην προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης και στην προσανατολισμένη λειτουργία στις σχέσεις και στο όραμα του σχολείου [$r(150) = 0,51, p < 0,001$]; ανάμεσα στην προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης και στην διαχείριση προκλήσεων και διλημάτων [$r(150) = 0,49, p < 0,001$]; ανάμεσα στην προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης και στην διαμόρφωση ενός κλίματος ασφάλειας και καθοδήγησης [$r(150) = 0,52, p < 0,001$]; ανάμεσα στην προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης και στην προαγωγή ισότιμων σχέσεων [$r(150) = 0,51, p < 0,001$]; ανάμεσα στην προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης και στην ανάπτυξη διαύλων επικοινωνίας [$r(150) = 0,50, p < 0,001$]; ανάμεσα στην προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης και στην καλλιέργεια σχέσεων αμφίδρομης εμπιστοσύνης [$r(150) = 0,74, p < 0,001$]; ανάμεσα στην προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης και στην παροχή ελευθεριών προκειμένου οι νεοεισερχόμενοι να αναπτύξουν πρωτοβουλίες [$r(150) = 0,50, p < 0,001$]; ανάμεσα στην προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης και στην θέληση για συνεργασία [$r(150) = 0,51, p < 0,001$]; ανάμεσα στην προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης και στην εκδήλωση συμπεριφορών και στάσεων που αντανakλούν σεβασμό [$r(150) = 0,82, p < 0,001$] και ανάμεσα στην προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης και στην παροχή ευελιξίας [$r(150) = 0,78, p < 0,001$]. Ομοίως και ως

προς το στοιχείο της προαγωγής της δια βίου μάθησης, τα ευρήματά μας φανέρωσαν στατιστικά σημαντικές θετικές συσχετίσεις ανάμεσα στην προαγωγή της δια βίου μάθησης και στην προώθηση διαχείρισης αλλαγών [$r(150) = 0,61, p < 0,001$]; ανάμεσα στην προαγωγή της δια βίου μάθησης και στην δημιουργία προοπτικών εξέλιξης [$r(150) = 0,45, p < 0,001$]; ανάμεσα στην προαγωγή της δια βίου μάθησης και στην παροχή υποστήριξης/προσοχής [$r(150) = 0,43, p < 0,001$]; ανάμεσα στην προαγωγή της δια βίου μάθησης και στην ύπαρξη ενός πρότυπου προς μίμηση [$r(150) = 0,61, p < 0,001$]; ανάμεσα στην προαγωγή της δια βίου μάθησης και στην ισομερή κατανομή ευθυνών [$r(150) = 0,45, p < 0,001$]; ανάμεσα στην προαγωγή της δια βίου μάθησης και στην προσανατολισμένη λειτουργία στις σχέσεις και στο όραμα του σχολείου [$r(150) = 0,44, p < 0,001$]; ανάμεσα στην προαγωγή της δια βίου μάθησης και στην διαχείριση προκλήσεων και διλημάτων [$r(150) = 0,44, p < 0,001$]; ανάμεσα στην προαγωγή της δια βίου μάθησης και στην διαμόρφωση ενός κλίματος ασφάλειας και καθοδήγησης [$r(150) = 0,45, p < 0,001$]; ανάμεσα στην προαγωγή της δια βίου μάθησης και στην προαγωγή ισότιμων σχέσεων [$r(150) = 0,44, p < 0,001$]; ανάμεσα στην προαγωγή της δια βίου μάθησης και στην ανάπτυξη διαύλων επικοινωνίας [$r(150) = 0,43, p < 0,001$]; ανάμεσα στην προαγωγή της δια βίου μάθησης και στην καλλιέργεια σχέσεων αμφίδρομης εμπιστοσύνης [$r(150) = 0,66, p < 0,001$]; ανάμεσα στην προαγωγή της δια βίου μάθησης και στην παροχή ελευθεριών προκειμένου οι νεοεισερχόμενοι να αναπτύξουν πρωτοβουλίες [$r(150) = 0,46, p < 0,001$]; ανάμεσα στην προαγωγή της δια βίου μάθησης και στην θέληση για συνεργασία [$r(150) = 0,44, p < 0,001$]; ανάμεσα στην προαγωγή της δια βίου μάθησης και στην εκδήλωση συμπεριφορών και στάσεων που αντανακλούν σεβασμό [$r(150) = 0,81, p < 0,001$] και ανάμεσα στην προαγωγή της δια βίου μάθησης και στην παροχή ευελιξίας [$r(150) = 0,79, p < 0,001$]. Τέλος και αναφορικά με το στοιχείο του περιορισμού της σωματικής και συναισθηματικής εξάντλησης των σχολικών διευθυντών (burnout), τα ευρήματά μας ανέδειξαν στατιστικά σημαντικές θετικές συσχετίσεις ανάμεσα στον περιορισμό του burnout των σχολικών διευθυντών και στην προώθηση διαχείρισης αλλαγών [$r(150) = 0,66, p < 0,001$]; ανάμεσα στον περιορισμό του burnout των σχολικών διευθυντών και στην δημιουργία προοπτικών εξέλιξης [$r(150) = 0,43, p < 0,001$]; ανάμεσα στον περιορισμό του burnout των σχολικών διευθυντών και στην παροχή υποστήριξης/προσοχής [$r(150) = 0,41, p < 0,001$]; ανάμεσα στον περιορισμό του burnout των σχολικών διευθυντών και στην ύπαρξη ενός πρότυπου προς μίμηση [$r(150) = 0,61, p < 0,001$];

ανάμεσα στον περιορισμό του burnout των σχολικών διευθυντών και στην ισομερή κατανομή ευθυνών [$r(150) = 0,44, p < 0,001$]; ανάμεσα στον περιορισμό του burnout των σχολικών διευθυντών και στην προσανατολισμένη λειτουργία στις σχέσεις και στο όραμα του σχολείου [$r(150) = 0,44, p < 0,001$]; ανάμεσα στον περιορισμό του burnout των σχολικών διευθυντών και στην διαχείριση προκλήσεων και διλημάτων [$r(150) = 0,43, p < 0,001$]; ανάμεσα στον περιορισμό του burnout των σχολικών διευθυντών και στην διαμόρφωση ενός κλίματος ασφάλειας και καθοδήγησης [$r(150) = 0,44, p < 0,001$]; ανάμεσα στον περιορισμό του burnout των σχολικών διευθυντών και στην προαγωγή ισότιμων σχέσεων [$r(150) = 0,44, p < 0,001$]; ανάμεσα στον περιορισμό του burnout των σχολικών διευθυντών και στην ανάπτυξη διαύλων επικοινωνίας [$r(150) = 0,41, p < 0,001$]; ανάμεσα στον περιορισμό του burnout των σχολικών διευθυντών και στην καλλιέργεια σχέσεων αμφίδρομης εμπιστοσύνης [$r(150) = 0,67, p < 0,001$]; ανάμεσα στον περιορισμό του burnout των σχολικών διευθυντών και στην παροχή ελευθεριών προκειμένου οι νεοεισερχόμενοι να αναπτύξουν πρωτοβουλίες [$r(150) = 0,44, p < 0,001$]; ανάμεσα στον περιορισμό του burnout των σχολικών διευθυντών και στην θέληση για συνεργασία [$r(150) = 0,44, p < 0,001$]; ανάμεσα στον περιορισμό του burnout των σχολικών διευθυντών και στην εκδήλωση συμπεριφορών και στάσεων που αντανακλούν σεβασμό [$r(150) = 0,79, p < 0,001$] και ανάμεσα στον περιορισμό του burnout των σχολικών διευθυντών και στην παροχή ευελιξίας [$r(150) = 0,75, p < 0,001$] (Πίνακας 5).

Πίνακας 5. Συνάφεια (δείκτες Pearson's *r*) μεταξύ των στοιχείων που αξιολογούν τις στάσεις/χαρακτηριστικά του σχολικού ηγέτη (N=150).

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.
1.	-	.56**	.71**	.82**	.61**	.72**	.62**	.71**	.72**	.71**	.82**	.56**	.72**	.74**	.78**	.68**	.61**	.66**
2.	-	-	.58**	.56**	.65**	.63**	.67**	.61**	.62**	.58**	.60**	.81**	.63**	.48**	.52**	.49**	.45**	.43**
3.	-	-	-	.71**	.55**	.66**	.56**	.65**	.64**	.82**	.69**	.58**	.66**	.52**	.58**	.51**	.43**	.41**
4.	-	-	-	-	.61**	.72**	.62**	.71**	.72**	.71**	.82**	.56**	.72**	.74**	.78**	.68**	.61**	.61**
5.	-	-	-	-	-	.65**	.82**	.64**	.63**	.55**	.66**	.65**	.65**	.49**	.52**	.51**	.45**	.44**
6.	-	-	-	-	-	-	.66**	.82**	.81**	.66**	.71**	.63**	.82**	.52**	.54**	.51**	.44**	.44**
7.	-	-	-	-	-	-	-	.64**	.65**	.56**	.65**	.66**	.66**	.48**	.52**	.49**	.44**	.43**
8.	-	-	-	-	-	-	-	-	.80**	.65**	.70**	.61**	.82**	.54**	.55**	.52**	.45**	.44**
9.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.64**	.70**	.62**	.80**	.52**	.54**	.51**	.44**	.44**
10.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.69**	.58**	.66**	.52**	.58**	.50**	.43**	.41**
11.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.60**	.71**	.81**	.82**	.74**	.66**	.67**
12.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.63**	.49**	.52**	.50**	.46**	.44**
13.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.52**	.54**	.51**	.44**	.44**
14.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.80**	.82**	.81**	.79**
15.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.78**	.79**	.75**
16.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.81**	.80**
17.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.80**

Σημειώσεις: 1=Διαχείριση/προώθηση αλλαγών;2=Δημιουργία προοπτικών εξέλιξης;3= Παροχή υποστήριξης /προσοχής ;4= Πρότυπο προς μίμηση;5= Ισομερή κατανομή ευθυνών;6=Λειτουργία προσανατολισμένη στις σχέσεις/όραμα σχολείου;7= Διαχείριση προκλήσεων/διλημμάτων;8= Διαμόρφωση κλίματος ασφάλειας/ καθοδήγησης;9= Προαγωγή ισότιμων σχέσεων;10= Ανάπτυξη διαύλων επικοινωνίας ;11=Καλλιέργεια σχέσεων αμφίδρομης εμπιστοσύνης;12= Παροχή ελευθεριών;13= Θέληση για συνεργασία;14= Σεβασμός;15= Ευελιξία; 16= Προώθηση κοινωνικής δικαιοσύνης;17= Προαγωγή δια βίου μάθησης;18=Περιορισμός burnout των διευθυντών.

**p<.01, δίπλευρος έλεγχος

Συνακόλουθα, στον Πίνακα 6 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των συσχετίσεων που διεξήχθησαν ανάμεσα στα στοιχεία των ερωτήσεων που αφορούν την υποκλίμακα που μετράει

τις δυσκολίες των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών με το εύρος του r να κυμαίνεται από 0,28 έως 0,76, αντίστοιχα.

Πίνακας 6. Συνάφεια (δείκτες *Pearson's r*) μεταξύ των στοιχείων που αξιολογούν τις δυσκολίες των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών ($N=150$).

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
1.	-	.51**	.54**	.53**	.51**	.51**	.57**	.57**	.53**	.35**
2.	-	-	.64**	.58**	.48**	.62**	.72**	.73**	.49**	.32**
3.	-	-	-	.68**	.51**	.51**	.68**	.62**	.52**	.29**
4.	-	-	-	-	.54**	.53**	.67**	.67**	.53**	.30**
5.	-	-	-	-	-	.59**	.56**	.60**	.55**	.28**
6.	-	-	-	-	-	-	.72**	.70**	.54**	.54**
7.	-	-	-	-	-	-	-	.76**	.62**	.39**
8.	-	-	-	-	-	-	-	-	.63**	.38**
9.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.41**

Σημειώσεις: 1= Διαπροσωπικές σχέσεις;2=Επάρκεια γνωστικού αντικειμένου/διδασκτικής μεθόδου;3= Δυνατότητα διαχείρισης τμήματος;4=Διαχείριση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες;5=Ανταπόκριση σε διοικητικά θέματα;6=Γνώση αναλυτικού προγράμματος;7= Οργάνωση/Σχεδιασμός μαθήματος;8= Αξιολόγηση μαθητών;9=Επαγγελματική εξέλιξη;10= Μετακίνηση σε νέο σχολείο.

** $p < .01$, δίπλευρος έλεγχος

Παρομοίως, στον Πίνακα 7 παρατίθενται τα αποτελέσματα των συσχετίσεων που διεξήχθησαν ανάμεσα στα στοιχεία των ερωτήσεων που αφορούν την υποκλίμακα που μετράει την προώθηση ειδικά σχεδιασμένων στρατηγικών που στοχεύουν στην καλύτερη προσαρμογή των νέων εκπαιδευτικών στο καινούργιο εργασιακό τους περιβάλλον με το εύρος του r να κυμαίνεται από 0,29 έως 0,72, αντίστοιχα.

Πίνακας 7. Συνάφεια (δείκτες *Pearson's r*) μεταξύ των στοιχείων που αξιολογούν την προώθηση ειδικά σχεδιασμένων στρατηγικών για την καλύτερη ενσωμάτωση των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών στο σχολικό περιβάλλον ($N=150$).

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
1.	-	.47**	.49**	.46**	.45**	.42**	.29**	.45**
2.	-	-	.57**	.44**	.34**	.37**	.37**	.34**
3.	-	-	-	.72**	.52**	.41**	.46**	.52**
4.	-	-	-	-	.54**	.44**	.51**	.54**
5.	-	-	-	-	-	.44**	.52**	.72**
6.	-	-	-	-	-	-	.52**	.44**
7.	-	-	-	-	-	-	-	.52**

Σημειώσεις: 1= Αναλυτική ενημέρωση;2=Τακτικές συναντήσεις με τον σύλλογο διδασκόντων;3= Παρακολούθηση υποδειγματικών διδασκαλιών;4= Υιοθέτηση του θεσμού του μέντορα;5=Παρακολούθηση σεμιναρίων;6= Ειδικές ρυθμίσεις καθηκόντων;7= Αξιολόγηση πορείας;8= Άσκηση συμβουλευτικού ρόλου.

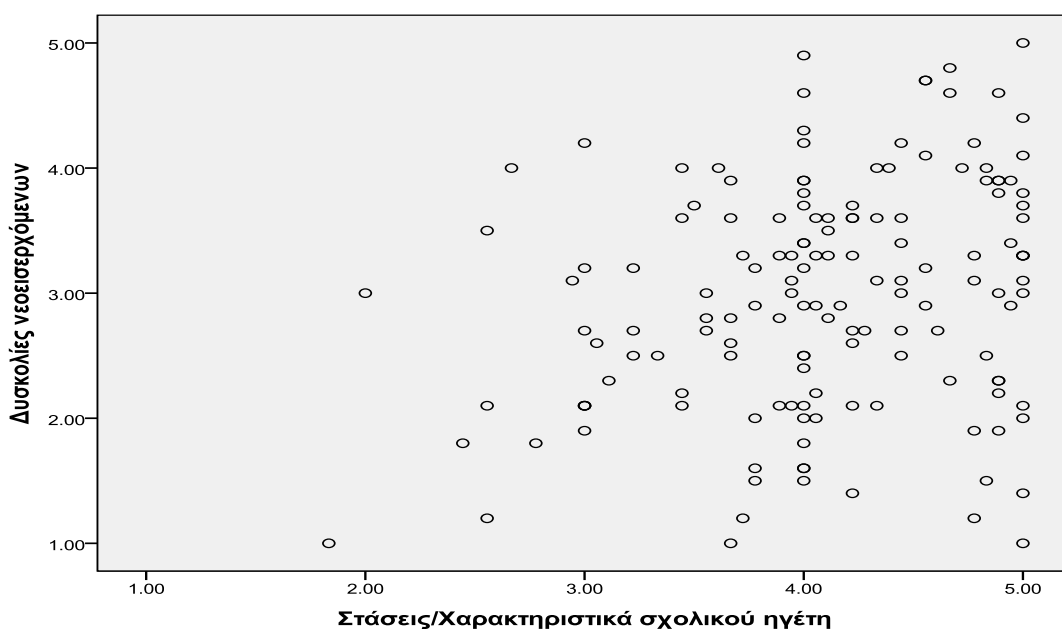
** $p < .01$, δίπλευρος έλεγχος.

5.3 Επαγωγική Ανάλυση

Ο προκαταρκτικός έλεγχος των δεδομένων μας έδειξε παραβίαση των κριτηρίων κανονικότητας τόσο για την υποκλίμακα που μετράει τις στάσεις και τα χαρακτηριστικά του σχολικού ηγέτη όσο και για την υποκλίμακα που μετράει την προώθηση στρατηγικών με αποτέλεσμα να συνεχίσουμε με την διεξαγωγή μη παραμετρικών δοκιμασιών για την διερεύνηση των ερευνητικών μας υποθέσεων. Αναλυτικότερα, ο υπολογισμός των z-τιμών της λοξότητας και της κύρτωσης φανέρωσε τα εξής: για την υποκλίμακα στάσεις/ χαρακτηριστικά του σχολικού ηγέτη η z-τιμή της λοξότητας βρέθηκε να είναι $-3,54$ ($z > +/- 1,96$) (σημαντική αρνητική ασυμμετρία) και η z-τιμή της κύρτωσης να ισούται με $0,70$ ($z < +/- 1,96$); για την υποκλίμακα δυσκολίες νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών η z-τιμή της λοξότητας βρέθηκε να είναι $-0,49$ ($z > +/- 1,96$) και η z-τιμή της κύρτωσης να ισούται με $-1,53$ ($z < +/- 1,96$) και για την υποκλίμακα προώθηση

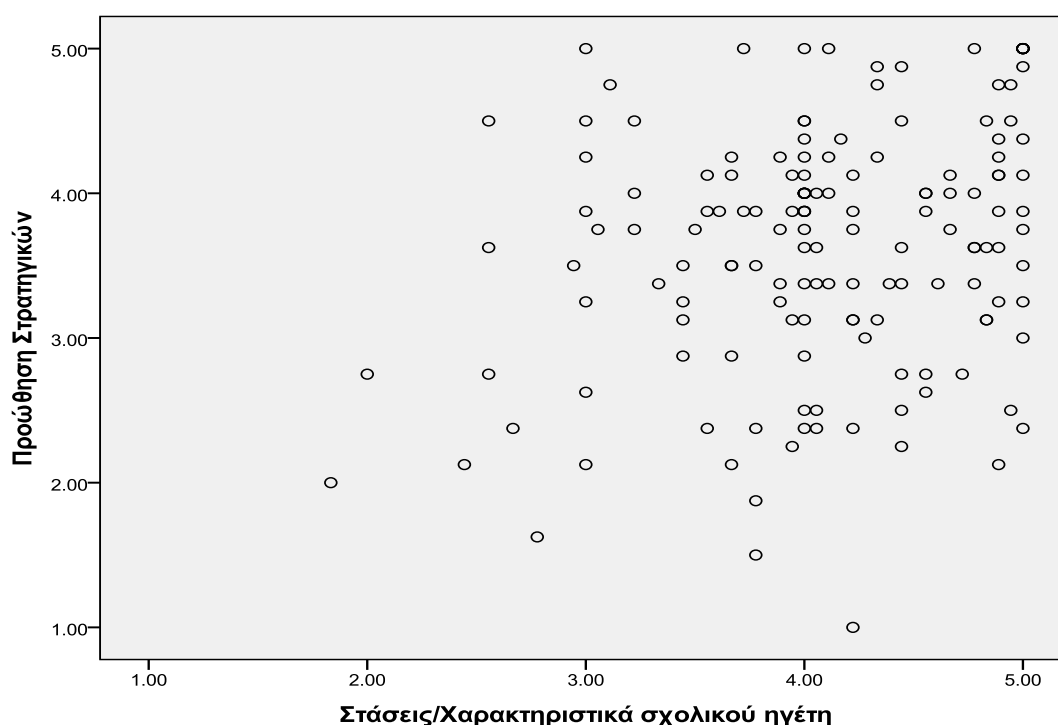
στρατηγικών η z-τιμή της λοξότητας βρέθηκε να είναι $-2,27$ ($z > +/- 1,96$) (σημαντική αρνητική ασυμμετρία) και η z-τιμή της κύρτωσης να ισούται με $-0,41$ ($z < +/- 1,96$), αντίστοιχα. Επίσης, τα αποτελέσματα του ελέγχου Kolmogorov-Smirnov έδειξαν σημαντική απόκλιση από την κανονική κατανομή τόσο για την υποκλίμακα στάσεις/ χαρακτηριστικά του σχολικού ηγέτη $D(150) = 0,105$, $p < 0,001$ όσο και για την υποκλίμακα προώθηση στρατηγικών $D(150) = 0,089$, $p < 0,001$.

Αναφορικά με την διερεύνηση της πρώτης ερευνητικής μας υπόθεσης, ότι δηλαδή οι στάσεις και τα χαρακτηριστικά του σχολικού ηγέτη θα συσχετίζονται θετικά με τον περιορισμό των δυσκολιών που συναντούν οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί κατά την ένταξή τους στο καινούργιο εργασιακό τους περιβάλλον, χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Spearman rho. Τα αποτελέσματα έδειξαν μια στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών [$\rho(150) = 0,24$, $p=0,001$, μονόπλευρος έλεγχος] υποδηλώνοντας κατά αυτόν τον τρόπο ότι όσο αυξάνεται η εκδήλωση/επικράτηση ορισμένων στάσεων και χαρακτηριστικών του σχολικού ηγέτη τόσο περιορίζονται οι δυσκολίες που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί (Γράφημα 1).



Γράφημα 1. Διάγραμμα διασποράς των στάσεων/χαρακτηριστικών του σχολικού ηγέτη και των δυσκολιών των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών ($N=150$).

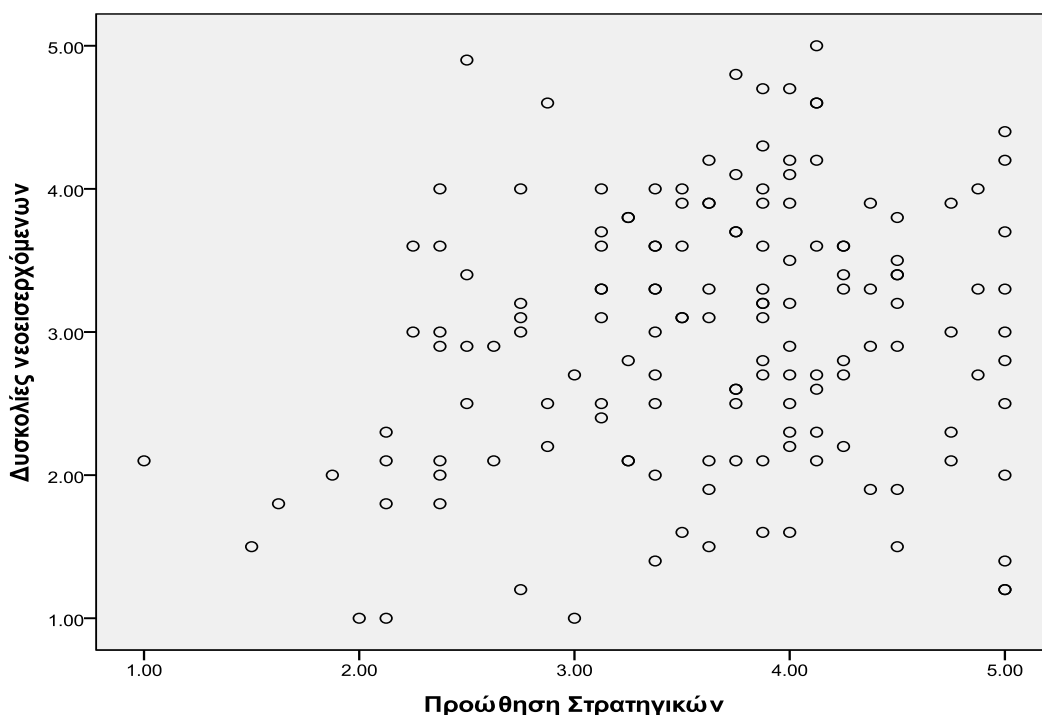
Συνεχίζοντας και όσον αφορά την δεύτερη ερευνητική μας υπόθεση, ότι δηλαδή οι στάσεις και τα χαρακτηριστικά του σχολικού ηγέτη θα συσχετίζονται θετικά με την προώθηση στρατηγικών που θα στοχεύουν στην καλύτερη ενσωμάτωση των νέων εκπαιδευτικών στο εργασιακό τους περιβάλλον, χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Spearman rho. Τα αποτελέσματα έδειξαν μια στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών [$\rho(150) = 0,23$, $p = 0,003$, μονόπλευρος έλεγχος] υποδηλώνοντας κατά αυτόν τον τρόπο ότι όσο αυξάνεται η εκδήλωση/επικράτηση ορισμένων στάσεων και χαρακτηριστικών του σχολικού ηγέτη τόσο ενισχύεται η προώθηση στρατηγικών που στοχεύουν στην αποτελεσματικότερη ένταξη των νεοεισερχομένων εκπαιδευτικών στην εργασία τους (Γράφημα 2).



Γράφημα 2. Διάγραμμα διασποράς των στάσεων/χαρακτηριστικών του σχολικού ηγέτη και της προώθησης στρατηγικών ($N=150$).

Επίσης και αναφορικά με την τρίτη ερευνητική μας υπόθεση, ότι δηλαδή η ανάπτυξη και προώθηση στρατηγικών θα συσχετίζονται θετικά με μια πιο αποτελεσματική αντιμετώπιση των

δυσκολιών που συναντούν οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί στο νέο τους εργασιακό περιβάλλον, εφαρμόστηκε ο συντελεστής συσχέτισης Spearman rho. Τα αποτελέσματα έδειξαν μια στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών [$\rho(150) = 0,15$, $p = 0,032$, μονόπλευρος έλεγχος] υποδηλώνοντας κατά αυτόν τον τρόπο ότι όσο αυξάνεται η προώθηση στρατηγικών που στοχεύουν στην αποτελεσματικότερη ένταξη των νεοεισερχομένων εκπαιδευτικών στην εργασία τους τόσο οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν αποτελεσματικότερα τις δυσκολίες που συναντούν σε αυτήν (Γράφημα 3).



Γράφημα 3. Διάγραμμα διασποράς της προώθησης στρατηγικών και των δυσκολιών των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών ($N=150$).

Τέλος ο Πίνακας 8 περιλαμβάνει μια περίληψη των αποτελεσμάτων των συσχετίσεων Spearman rho που διεξήχθησαν ανάμεσα στις υποκλίμακες στάσεις και χαρακτηριστικά του σχολικού ηγέτη, δυσκολίες των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών και προώθηση των στρατηγικών που στοχεύουν στην καλύτερη ενσωμάτωση των νέων εκπαιδευτικών στην καινούργια τους εργασία.

Πίνακας 8. Συνάφεια (δείκτες Spearman rho) μεταξύ των υποκλιμάκων στάσεις και χαρακτηριστικά του σχολικού ηγέτη, δυσκολίες των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών και προώθηση στρατηγικών (N=150).

	ΔN	ΠΣ
Στάσεις/Χαρακτηριστικά Σχολικού Ηγέτη	.24**	.23**
Δυσκολίες Νεοεισερχόμενων	-	.15*

Σημειώσεις: ΔN= Δυσκολίες Νεοεισερχόμενων; ΠΣ = Προώθηση Στρατηγικών

** p< 0,01, *p<0,05, μονόπλευρος έλεγχος

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Ο σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να διερευνήσει τους παράγοντες που σχετίζονται με την ένταξη των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών στο καινούργιο τους εργασιακό περιβάλλον. Στο πλαίσιο αυτό επιχειρήθηκε να καταγραφούν οι ανησυχίες και οι δυσχέρειες των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών, ζητήθηκε η άποψή τους σε σχέση με την αναγκαιότητα ύπαρξης ενός δομημένου προγράμματος ένταξης, αναδείχθηκαν στρατηγικές που σύμφωνα με τους συμμετέχοντες θα μπορούσαν να υποστηρίξουν καλύτερα την προσαρμογή τους στο νέο τους εργασιακό περιβάλλον και μελετήθηκε σε βάθος ο ρόλος του σχολικού ηγέτη. Παράλληλα, επιχειρήσαμε να εξετάσουμε τον ρόλο που μπορεί να έχει η βιώσιμη ηγεσία στην ενσωμάτωση των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών και κυρίως επιχειρήθηκε να δοθεί μία απάντηση ως προς το αν η βιώσιμη σχολική ηγεσία μπορεί να κάνει τη διαφορά εφαρμόζοντας τις αρχές που τη διέπουν προς όφελος των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών.

Συγκεκριμένα, για το ερευνητικό μας ερώτημα σχετικά με το αν η βιώσιμη ηγεσία μπορεί να κάνει τη διαφορά συμβάλλοντας ενεργά στη διαδικασία της ομαλής μετάβασης του νέου

εκπαιδευτικού στο καινούργιο εργασιακό περιβάλλον, δεν μπορέσαμε να δώσουμε μια ολοκληρωμένη απάντηση επειδή η διερευνητική παραγοντική ανάλυση που διεξήγαμε δεν ανέδειξε την βιώσιμη ηγεσία ως έναν ξεχωριστό παράγοντα που θα μπορούσε να μελετηθεί εκτενέστερα. Αντιθέτως, ορισμένες αρχές που την διέπουν όπως η αρχή της κοινωνικής δικαιοσύνης, η προαγωγή της δια βίου μάθησης και η μη εξάντληση των ανθρώπινων και υλικών πόρων (περιορισμός burnout) ενσωματώθηκαν στον παράγοντα που αξιολογεί τις στάσεις και τα χαρακτηριστικά του σχολικού ηγέτη. Το γεγονός αυτό συνάδει με την φιλοσοφία του θεωρητικού μοντέλου που προτάθηκε από το Cambridge Institute for Sustainability Leadership (CISL) και το οποίο υποστηρίζει ότι η βιώσιμη ηγεσία δεν θα πρέπει να θεωρείται ως μια ξεχωριστή μορφή ηγεσίας αλλά ως ένας συγκεκριμένος τύπος ηγεσίας οριοθετημένος μέσα σε προκαθορισμένα πλαίσια (Visser & Courtice, 2011) όπου στην συγκεκριμένη περίπτωση οριοθετείται στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος.

Πράγματι, η εφαρμογή της βιώσιμης ηγεσίας στην εκπαίδευση αποτελεί μια καινοτομία για τα ελληνικά δεδομένα και οι μηχανισμοί που εμπλέκονται στην διαμόρφωσή της μπορεί να μην είχαν γίνει πλήρως κατανοητοί από τους ερωτηθέντες στην συγκεκριμένη έρευνα. Πιθανόν οι συμμετέχοντες να είναι περισσότερο εξοικειωμένοι με την χρήση ορισμένων εννοιών όπως αυτών της κοινωνικής δικαιοσύνης, της δια βίου μάθησης και της σωματικής και ψυχολογικής εξάντλησης των σχολικών διευθυντών (burnout), στοιχεία που σχετίζονται άμεσα με την λειτουργία τους ως εκπαιδευτικοί αποδίδοντας έτσι μεγαλύτερη βαρύτητα στην σημασία τους και θεωρώντας τα περισσότερο σημαντικά συστατικά της βιώσιμης ηγεσίας. Από την άλλη πλευρά, οι συμμετέχοντες μπορεί να είναι λιγότερο εξοικειωμένοι με τις έννοιες που αφορούν την μεταλαμπάδευση του σχολικού οράματος ή με την προώθηση των βραχυπρόθεσμων και μακροπρόθεσμων στόχων της σχολικής μονάδας θεωρώντας ότι τα στοιχεία αυτά μπορεί να σχετίζονται με πιο έμμεσο τρόπο με την λειτουργία τους ως εκπαιδευτικοί αλλά που στην πραγματικότητα δεν τους προσφέρουν πρακτικές λύσεις στις δυσκολίες που καλούνται να αντιμετωπίσουν ως νεοεισερχόμενοι. Η εφαρμογή μιας βιώσιμης ηγεσίας στις δύσκολες εποχές που διανύουμε σε συνδυασμό με το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα που επικρατεί στην χώρα μας μπορεί για ορισμένους συμμετέχοντες να θεωρείται ως ουτοπία.

Εν συνεχεία και προκειμένου να αποκτήσουμε μια πλήρη εικόνα των στάσεων και χαρακτηριστικών που ο σχολικός ηγέτης οφείλει να κατέχει έτσι ώστε να διευκολύνει την

διαδικασία προσαρμογής των νέων εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα παρουσιάζουμε παρακάτω μια σύνοψη των κύριων ευρημάτων της περιγραφικής μας ανάλυσης.

Η διαμόρφωση ενός κλίματος ασφάλειας και καθοδήγησης σε συνδυασμό με την θέληση για συνεργασία και για παροχή βοήθειας βρέθηκαν να είναι ανάμεσα στα βασικότερα χαρακτηριστικά που οφείλει να έχει ο σχολικός ηγέτης. Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση προκύπτει πως ο διευθυντής οφείλει να λειτουργήσει ως πρότυπο προς μίμηση και καθοδήγηση και να μπορεί να καλλιεργήσει ένα κλίμα ασφάλειας όπου θα επικρατεί η εμπιστοσύνη και οι εκπαιδευτικοί θα έχουν την απαραίτητη υποστήριξη ώστε να αισθάνονται ότι θα αντιμετωπίζονται σε ένα πλαίσιο αξιοκρατίας (Johnson et al, 2012). Ο Ladd (2011) υποστηρίζει πως ο διευθυντής οφείλει να λειτουργεί ως υπόδειγμα συμπεριφοράς και πως χαρακτηριστικά όπως η ευελιξία, ο σεβασμός και η θέληση για συνεργασία και παροχή βοήθειας, διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαδικασία προσαρμογής του νέου εκπαιδευτικού.

Με δεδομένο ότι ο θεσμός του μέντορα δεν εφαρμόζεται τυπικά τουλάχιστον στο ελληνικό σύστημα εκπαίδευσης και αναγνωρίζοντας από τις απαντήσεις που μας δόθηκαν από τους ερωτώμενους τις δυσχέρειες που αντιμετωπίζουν οι νεοεισερχόμενοι σε σχέση με την διεκπεραίωση των καθηκόντων τους και την κατανόηση της κουλτούρας της σχολικής κοινότητας, γίνεται αντιληπτή η ζωτικής σημασίας ανάγκη τους για υποστήριξη και συνεργασία στα πρώτα τους επαγγελματικά βήματα. Πολλές φορές η επαγγελματική εξουθένωση που μπορεί να βιώνουν οι πιο έμπειροι συνάδελφοι σε συνδυασμό με την αδιαφορία που μπορεί να τους διακατέχει ως προσωπικότητες αφήνει εκτεθειμένους τους νέους εκπαιδευτικούς στις όποιες δυσκολίες μπορεί να αντιμετωπίζουν. Δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις όπου η βοήθεια προσφέρεται μόνο όταν ο νεοεισερχόμενος παραδεχθεί ότι έχει ανάγκες ή όταν η δυσκολία του έχει αντίκτυπο στην υπόλοιπη σχολική κοινότητα. Στην ουσία όμως μέσα από την ανάπτυξη ενός κλίματος υποστήριξης και συνεργασίας που αναζητούν οι νέοι εκπαιδευτικοί δεν επωφελούνται μόνο αυτοί αλλά ολόκληρη η σχολική κοινότητα.

Οι νεοεισερχόμενοι έρχονται καθημερινά αντιμέτωποι με διάφορες δυσκολίες και έχουν αντιληφθεί την αξία της υποστήριξης και της αλληλοβοήθειας. Η αλήθεια όμως είναι ότι μέσα σε ένα τέτοιο υποστηρικτικό και συνεργατικό περιβάλλον τα οφέλη είναι διπλά καθώς αφενός οι νεοεισερχόμενοι έχουν τη δυνατότητα να καθοδηγηθούν από τους παλαιότερους ή ακόμη και τον ίδιο τον διευθυντή τους διευκολύνοντας με αυτό τον τρόπο την προσαρμογή τους, αφετέρου οι

πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί ή ακόμη και ίδιος ο σχολικός ηγέτης μπορούν να αντλήσουν πολύτιμη γνώση αν αφουγκραστούν με προσοχή τους προβληματισμούς και τις ανησυχίες τους.

Επίσης, οι συμμετέχοντες θεωρούν σημαντικό το γεγονός ο διευθυντής να λειτουργεί προσανατολισμένα στις ανθρώπινες σχέσεις και αξίες υπηρετώντας παράλληλα το όραμα του οργανισμού. Το συμπέρασμα αυτό επιβεβαιώνεται και από την έρευνα της Εθνικής Ένωσης Διευθυντών του Ηνωμένου Βασιλείου το 1998 στο πλαίσιο αναζήτησης εκείνων των χαρακτηριστικών που καθιστούν τους σχολικούς ηγέτες αποτελεσματικούς. Αρχικά μπορεί να φαίνεται ότι οι δύο αυτοί στόχοι είναι αντικρουόμενοι ωστόσο ένας ικανός ηγέτης οφείλει να αντιληφθεί πως η επίτευξη ενός οράματος συνδέεται άμεσα με την ανάπτυξη υγιών σχέσεων μεταξύ των μελών του οργανισμού. Η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα όπως διαφαίνεται και από τις απαντήσεις της έρευνας απαιτεί τη διαμόρφωση σχολικών ηγετών των οποίων η συμπεριφορά θα πρέπει να προσαρμόζεται στις εκάστοτε περιστάσεις, στο σκοπό και στους ανθρώπους και οι οποίοι δρώντας μετασχηματιστικά και διαμορφωτικά σύμφωνα με το όραμα που έχουν θέσει θα πρέπει να υιοθετούν ένα πιο δημοκρατικό-συμμετοχικό στυλ ηγετικής συμπεριφοράς.

Η προαγωγή ισότιμων σχέσεων, η εξασφάλιση ίσης κατανομής ευθυνών ανάμεσα στα μέλη της οργάνωσης και η σωστή διαχείριση των προκλήσεων και των διλημμάτων θα μπορούσαν να συμβάλλουν σημαντικά στην αποτελεσματικότερη προσαρμογή των νέων εκπαιδευτικών στα καινούργια τους καθήκοντα. Ο Μπάκας (2006) έχει τονίσει την αξία της προαγωγής ισότιμων σχέσεων αναφερόμενος στον τρόπο που οφείλει να λειτουργεί ο διευθυντής σε σχέση με τη διαχείριση του νέου προσωπικού. Επίσης, ο Riley (1998) σε έρευνά του σχετικά με την αποτελεσματικότητα του σχολικού ηγέτη αναφέρει ότι ο διευθυντής οφείλει να μπορεί να αναγνωρίζει τις ευθύνες του και ταυτόχρονα να εξασφαλίζει την ίση κατανομή τους στα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας. Το εύρημα αυτό αποδεικνύει για ακόμη μια φορά ότι η ανάγκη των νέων επαγγελματιών συνδέεται με μια ηγεσία προσανατολισμένη στις ανθρώπινες σχέσεις και τις ηθικές αξίες όπου η ισότητα αποτελεί αρχή ύψιστης αξίας για αυτούς. Η συνύπαρξη έμπειρων και άπειρων εκπαιδευτικών είναι εύκολο να συμβάλει στην ανάπτυξη ανισοτήτων. Συχνά παρατηρούνται περιπτώσεις όπου παραχωρούνται περισσότερες αρμοδιότητες διοικητικού χαρακτήρα στους νέους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τους παλαιότερους ή που τους ανατίθενται τάξεις με πιο «απαιτητικούς» μαθητές εφαρμόζοντας έναν άτυπο νόμο προτεραιότητας επιλογής τάξης βάση της παλαιότητας του εκπαιδευτικού. Η εξασφάλιση της ισότητας μεταξύ των μελών

είναι μία από πολλές προκλήσεις με τις οποίες έρχεται αντιμέτωπος ο διευθυντής. Ο σχολικός ηγέτης ως επικεφαλής ενός ζωντανού και ποικιλόμορφου οργανισμού, βρίσκεται καθημερινά αντιμέτωπος με δύσκολες καταστάσεις και διλήμματα. Απαιτείται τόλμη και θάρρος προκειμένου να λάβει κατά περίπτωση μία απόφαση, που θα είναι δίκαιη, θα λειτουργεί υπέρ του κοινού οφέλους, θα προάγει την αρμονία και θα σέβεται τις απόψεις και τα δικαιώματα των μελών της σχολικής κοινότητας. Η έρευνα της Εθνικής Ένωσης Διευθυντών του Ηνωμένου Βασιλείου το 1998 συνδέει τον αποτελεσματικό ηγέτη με την ικανότητα του να διαχειρίζεται προκλήσεις και διλήμματα της σχολικής καθημερινότητας. Η Ενδεχομενική ως τύπος ηγεσία που συνδέεται με την ικανότητα προσαρμογής του ηγέτη στις εκάστοτε οργανωτικές συνθήκες και διλήμματα είναι μια μορφή εκπαιδευτικής ηγεσίας που ενδείκνυται σε τέτοιες περιπτώσεις. Όπως αποδεικνύεται από την έρευνα, οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί γνωρίζοντας ότι η απειρία τους μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο εκμετάλλευσης για τους παλαιότερους συναδέλφους και αναγνωρίζοντας ότι η σχολική ζωή είναι συνυφασμένη με προκλήσεις και διλήμματα με τα οποία θα συνδεθούν άμεσα και οι ίδιοι ως μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας αναζητούν ηγέτες με αξίες, ικανούς να διαχειριστούν κρίσιμες καταστάσεις και να εξασφαλίσουν σωστές αποφάσεις μέσα από ένα σύστημα ηθικών διαδικασιών.

Μετά την ανάγκη για σωστή διαχείριση των προκλήσεων και των διλημμάτων, οι νεοδιόριστοι φαίνεται να αναζητούν την ευελιξία. Ο Ladd (2011) υποστηρίζει πως ο διευθυντής οφείλει να είναι ευέλικτος αν θέλει να υποστηρίξει τη διαδικασία προσαρμογής του νέου εκπαιδευτικού. Η πολυπλοκότητα της σχολικής οργάνωσης απαιτεί ηγέτες που να μπορούν να αναγνωρίσουν τις διαφορετικές ανάγκες και δεξιότητες του προσωπικού τους και να αναπτύξουν στρατηγικές για την καλύτερη αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού τους. Η αποτελεσματικότερη μορφή ηγεσίας είναι εκείνη που μπορεί να προσαρμόζεται στις εκάστοτε συνθήκες. Ο σχολικός ηγέτης οφείλει να μπορεί να αναγνωρίσει την κατάσταση στην οποία βρίσκεται η ομάδα, δηλαδή το επίπεδο ωριμότητάς της και να επιλέγει κάθε φορά το κατάλληλο μείγμα ηγεσίας προκειμένου να είναι αποτελεσματικός. Παρομοίως, ο σχολικός διευθυντής εκτός από ευέλικτος οφείλει να λειτουργεί ως καλό πρότυπο προς μίμηση. Οι Weise και Holland (1992, όπως αναφέρεται στους Ανθοπούλου κ.ά.,1999) μιλώντας για τον ρόλο του διευθυντή στη στήριξη των νεοδιοριζόμενων επισημαίνει ότι ο διευθυντής οφείλει να αποτελεί πρότυπο συνεργασιακής συμπεριφοράς για τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς. Σε σχετική έρευνα, ο Riley (1998:122) αναφέρει ως απαραίτητη προϋπόθεση για να

είναι αποτελεσματικός ο σχολικός ηγέτης να λειτουργεί ως καλό πρότυπο προς μίμηση. Οι νέοι εκπαιδευτικοί έχουν ανάγκη ένα πρότυπο που μέσα από τη συμπεριφορά του θα τους καθοδηγήσει ώστε να πορευτούν με μεγαλύτερη ασφάλεια προς το όραμα. Δεν αρκεί να ξέρουν που πρέπει να φτάσουν αλλά είναι σημαντικό να μπορέσουν να αναγνωρίσουν και τον σωστό τρόπο για να το επιτύχουν. Ως νέοι στο χώρο μαθαίνουν για τις αξίες και τη σωστή συμπεριφορά παρατηρώντας τους ηγέτες τους. Μέσα από τη μίμηση βελτιώνουν την απόδοσή τους. Παρατηρώντας το πως λειτουργεί ο ηγέτης τους και κατανοώντας ποιες είναι οι προσδοκίες από αυτούς νιώθουν πως έχουν έναν οδηγό για τις στάσεις και τις συμπεριφορές που θα πρέπει να ακολουθήσουν. Την εικόνα των κύριων στάσεων και χαρακτηριστικών του σχολικού διευθυντή συμπληρώνει η ικανότητά του να διαχειρίζεται και να προωθεί την αλλαγή. Αυτό το χαρακτηριστικό αναφέρουν και οι Harrison και Killion (2007) ως αναγκαία προϋπόθεση για όσους σχολικούς ηγέτες επιθυμούν να εξασφαλίσουν την επιτυχία των μαθητών τους και γενικότερα του σχολείου. Η είσοδος των νεοεισερχόμενων στον οργανισμό είναι άμεσα συνδεδεμένη με την αλλαγή και την ανανέωση της σχολικής κοινότητας. Η κινητήριος δύναμη σε αυτή τη διαδικασία είναι ο σχολικός διευθυντής. Ο Wong (2002) αναφέρει πως ο ρόλος του σχολικού ηγέτη είναι ζωτικής σημασίας σε οποιαδήποτε επιτυχημένη αλλαγή γι' αυτό και επισημαίνει ότι είναι πολύ σημαντικό να εστιάσουμε στα γνωρίσματα που τον χαρακτηρίζουν ως προσωπικότητα και ως επαγγελματία.

Ακολουθώντας την ίδια ερευνητική γραμμή και αναφορικά με τις δυσκολίες με τις οποίες οι συμμετέχοντες στην έρευνά μας βρέθηκαν αντιμέτωποι κατά τον πρώτο χρόνο ανάληψης των καθηκόντων τους, ως σημαντικότερη δυσκολία θεωρείται η ικανότητά τους να διαχειριστούν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Στο θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας είχε ήδη αναφερθεί η ανάγκη των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση πάνω στο εν λόγω αντικείμενο (Μαλέτσκος & Μαστρογιάννης, 2013, σ. 114; Βεργίδης, 2012, σ. 100; Κυριάκη & Παρδάλη, 2012, σ. 4; Stein, 2011, σ. 13). Η αντιμετώπιση των ιδιαίτερων μαθησιακών αναγκών δημιουργεί ένα πλαίσιο ειδικών συνθηκών για τις οποίες ο εκπαιδευτικός δεν έχει προετοιμαστεί από τις αρχικές του σπουδές. Ακόμη και αν οι νέοι εκπαιδευτικοί έχουν λάβει σε θεωρητικό επίπεδο κάποια γνώση ώστε να αναγνωρίσουν ζητήματα σχετικά με τη διαχείριση των διαφοροποιημένων μαθητικών αναγκών σύντομα διαπιστώνουν ότι η πράξη απέχει πολύ από τη θεωρία (Beck et al., 2007: 61).

Μια ακόμη σημαντική δυσκολία που φαίνεται να αντιμετωπίζουν οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί αφορά στην ανταπόκρισή τους σε διοικητικά καθήκοντα και σε θέματα που

αφορούν στην κατανόηση της κουλτούρας του σχολικού οργανισμού. Η δυσκολία στη διαχείριση των διοικητικών καθηκόντων που τους ανατίθενται από τη σχολική μονάδα επιβεβαιώνεται βάσει βιβλιογραφίας από τον Koca (2016: 96) ενώ για την ανησυχία τους σε σχέση με την κατανόηση της κουλτούρας και την προσαρμογή τους σε έκανε λόγο η Ανθοπούλου (1999). Οι νέοι εκπαιδευτικοί εξαιτίας της απειρίας τους στην προσπάθειά τους να διεκπεραιώσουν επιτυχώς τις γραφειοκρατικές τους υποχρεώσεις αναγκάζονται να σπαταλήσουν αρκετό χρόνο σε αυτές με αποτέλεσμα να τον στερούν από τα εκπαιδευτικά τους καθήκοντα στην τάξη. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να νιώθουν ανεπαρκείς στο διδακτικό τους έργο γεγονός που εντείνει το άγχος και την ανασφάλειά τους. Από τη άλλη πλευρά, η κατανόηση της κουλτούρας που πλαισιώνει το σχολικό οργανισμό είναι δύσκολο εγχείρημα για εκείνους. Σε αντίθεση με το κλίμα, η κουλτούρα δεν είναι απόλυτα ορατή και η κατανόησή της εκτός από την αντίληψη του ίδιου του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού προϋποθέτει και τη διάθεση των λοιπών εμπλεκομένων να την μεταφέρουν με ξεκάθαρο τρόπο ώστε να τον βοηθήσουν να την αντιληφθεί σε βάθος προκειμένου να μπορέσει εν συνεχεία να την υιοθετήσει.

Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί του δείγματος δηλώνουν σχεδόν στο σύνολό τους πως η εφαρμογή ενός ποιοτικού προγράμματος ένταξης θα μπορούσε να τους προετοιμάσει καλύτερα σε συναισθηματικό και επαγγελματικό επίπεδο κατά την ανάληψη των νέων τους καθηκόντων. Η άποψη αυτή επιβεβαιώνεται και από αντίστοιχη έρευνα των Odell και Hulling (2000). Η απουσία επίσημα δομημένων προγραμμάτων ένταξης αφήνει εκτεθειμένους τους νέους εκπαιδευτικούς. Χωρίς αυτά, η προσαρμογή και η εξέλιξή τους αποτελεί προσωπική ευθύνη και η όποια υποστήριξη τους προσφερθεί είτε σε επίπεδο σχολικής ηγεσίας είτε από πιο έμπειρους συναδέλφους είναι άτυπη και καθόλου δεδομένη. Αυτός είναι και ο λόγος που αναγνωρίζουν τη χρησιμότητα και την αναγκαιότητα εφαρμογής ενός επίσημα θεσμοθετημένου προγράμματος ένταξης.

Στο πλαίσιο πιθανής υλοποίησης ενός προγράμματος ένταξης ζητήθηκε από τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς να αποτυπώσουν την άποψή τους σχετικά με τον βαθμό που θα τους ικανοποιούσε η ανάπτυξη και προώθηση κάποιων προτεινόμενων στρατηγικών. Πρώτη στις προτιμήσεις τους αναδείχθηκε η υιοθέτηση ενεργειών που θα τους εξασφαλίζει αναλυτική ενημέρωση πριν την ανάληψη των νέων τους καθηκόντων. Ο Κατσουλάκης (1999) επισημαίνει πως στοιχεία που αφορούν το ωράριο και τους κανόνες του σχολείου αποτελούν απαραίτητα

πληροφόρηση για τον νέο εκπαιδευτικό. Ο ίδιος μάλιστα αναφέρει πως καλό θα ήταν η πληροφόρηση να παρέχεται σε έντυπη μορφή. Έχει παρατηρηθεί πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί στην αρχή της σχολικής χρονιάς δεν ενημερώνονται με οργανωμένο τρόπο για πρακτικά ζητήματα που αφορούν στο σχολείο. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να αυξάνεται το άγχος τους και ταυτόχρονα να χάνουν πολύτιμο χρόνο στη προσπάθειά τους να βρουν τα πατήματά τους μέσα σε ένα εντελώς άγνωστο γι' αυτούς εργασιακό περιβάλλον.

Ως επόμενη σημαντική πρακτική/στρατηγική αναδείχθηκε η υιοθέτηση ειδικών ρυθμίσεων σε σχέση με τα καθήκοντά τους. Η αναγκαιότητα της εφαρμογής αυτών των ρυθμίσεων επιβεβαιώνεται και πάλι μέσα από τη βιβλιογραφία και πιο συγκεκριμένα από τον Κατσουλάκη (1999). Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξε όμως και ο Howe (2006) ο οποίος αναφέρει ότι η επιτυχία των προγραμμάτων ένταξης βασίζεται μεταξύ των άλλων στις μειωμένες ώρες εργασίας που θα πρέπει να εφαρμοστούν ειδικά για τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς. Οι νέοι επαγγελματίες λόγω της απειρίας τους αναγκάζονται να αφιερώνουν υπερβολικές ώρες στην προετοιμασία της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Με δεδομένο το εξορισμού επιβαρυνόμενο εξωδίδακτικό τους έργο (μελέτη και προετοιμασία στο σπίτι) κρίνεται επομένως σκόπιμη η υιοθέτηση αυτής της πρακτικής προκειμένου να απελευθερωθεί πολύτιμος χρόνος έτσι ώστε να μπορούν να τον αφιερώσουν στο διδακτικό τους έργο και να αποφύγουν την επιφόρτισή τους με περαιτέρω άγχος.

Η τρίτη σε σειρά προτίμησης πρακτική που θα ήθελαν οι νεοεισερχόμενοι να υιοθετηθεί αφορά στον θεσμό του μέντορα. Την αξία του θεσμού έχει επισημάνει ο Λασκαράκης (2012) ο οποίος τον κατατάσσει στις σημαντικότερες δομές ενίσχυσης και ενθάρρυνσης του νέου εκπαιδευτικού κατά το νέο του επαγγελματικό ξεκίνημα. Την ίδια άποψη αποτυπώνει και ο Howe (2006) δηλώνοντας πως τον θεωρεί ως ένα από τα βασικότερα στοιχεία για να είναι ένα πρόγραμμα ένταξης επιτυχημένο. Η επιθυμία εφαρμογής μια τέτοιας πρακτικής από την μεριά των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών συνδέεται άμεσα με την καθοδήγηση, την ηθική στήριξη, ακόμη και την αξιολόγηση της πορείας τους που φαίνεται να αναζητούν στα πρώτα τους βήματα (Sacks & Brady, 1985). Μέσα από την εφαρμογή του θεσμού του μέντορα οι νέοι εκπαιδευτικοί προσδοκούν να αποκτήσουν ένα στήριγμα που θα τους βοηθήσει να γνωρίσουν το σχολείο, να κατανοήσουν τη σχολική κουλτούρα και να προσαρμοστούν καλύτερα στα νέα τους καθήκοντα.

Ο Κατσουλάκης (1999) αναφερόμενος στις δραστηριότητες τις οποίες θα πρέπει να περιλαμβάνει ένα πρόγραμμα ένταξης για τους νέους εκπαιδευτικούς έκανε λόγο μεταξύ άλλων για τη σημασία της καθιέρωσης των τακτικών συναντήσεων μεταξύ παλαιών και νέων συναδέλφων αλλά και για την ανάγκη επιμόρφωσης των νεοδιοριζόμενων. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα επιβεβαίωσαν ουσιαστικά αυτό τον ισχυρισμό. Οι νεοεισερχόμενοι συχνά νιώθουν το αίσθημα της μοναξιάς και ντρέπονται να εκφράσουν τις απόψεις τους. Πολλές φορές ακόμη και αν θέλουν να ζητήσουν πληροφορίες από τους παλαιότερους διδάσκοντες ή από τον ίδιο τον Διευθυντή, ο φόβος ότι η άγνοια τους μπορεί να εκληφθεί από τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας ως ανεπάρκεια τους οδηγεί στη σιωπή και στην αποστασιοποίηση. Η τακτική διοργάνωση συναντήσεων του συλλόγου διδασκόντων όπου θα παρέχεται συνεχή ενημέρωση και θα προωθείται η ανταλλαγή απόψεων μεταξύ νέων και παλαιών συναδέλφων είναι ικανή να άρει αυτό το τοίχος που τους έχει θέσει σε απομόνωση και να τους δώσει το βήμα προκειμένου να μοιραστούν τις ανησυχίες τους, να αφουγκραστούν τους προβληματισμούς των συναδέλφων τους, να πάρουν απαντήσεις σε ερωτήματα αλλά και να εκφράσουν ελεύθερα τις ιδέες και τις απόψεις τους.

Παράλληλα, οι νέοι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αναζητούν περαιτέρω επιμόρφωση. Τα επιμορφωτικά προγράμματα μπορεί να αποτελούν πεδίο αναζήτησης για ποικίλους λόγους. Υπάρχουν κάποιοι που τα επιλέγουν ως αντίβαρο στην ελλιπή βασική τους εκπαίδευση, κάποιοι άλλοι που επιθυμούν να λάβουν επιπλέον πληροφόρηση πάνω στις εξελίξεις των επιστημών και της τεχνολογίας και σε εκπαιδευτικές καινοτομίες που προωθούνται και κάποιοι ακόμη που τα επιλέγουν προκειμένου να ενισχύσουν τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις με στόχο την επαγγελματική τους εξέλιξη. Η επιμόρφωση που επιλέγει ο κάθε εκπαιδευτικός είναι ανάλογη με το στάδιο της επαγγελματικής πορείας στην οποία βρίσκεται. Οι ανάγκες των νεοδιοριστών προσανατολίζονται στη σχολική ζωή και στη διδακτική πράξη. Είναι γεγονός πως η βασική εκπαίδευση που έχουν λάβει δεν επαρκεί για να καλύψουν όλες τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απαιτούνται για να είναι αποτελεσματικοί στην άσκηση του διδακτικού τους έργου. Αυτό από μόνο του αιτιολογεί την ανάγκη τους σε πρώτη φάση για εφαρμογή μιας εισαγωγικής επιμόρφωσης με γνώμονα την ομαλότερη προσαρμογή τους και σε επόμενο στάδιο για παροχή συμπληρωματικής εκπαίδευσης με στόχο την μετέπειτα επαγγελματική τους πορεία.

Αναφορικά με την πρώτη ερευνητική μας υπόθεση ότι δηλαδή οι στάσεις και τα χαρακτηριστικά του σχολικού ηγέτη θα σχετίζονται θετικά με τον περιορισμό των δυσκολιών που συναντούν οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί κατά την ένταξή τους στο καινούργιο εργασιακό τους περιβάλλον, τα ευρήματά μας προσφέρουν σημαντική υποστήριξη στα αποτελέσματα παλαιότερων ερευνών που αναφέρουν την ύπαρξη παρόμοιων συσχετίσεων (Barrera et al., 2010; Ingersoll & Strong, 2011; Anderman, et al., 1991; Nnadozie, 1993; Hallinger & Heck, 1996; Koca, 2016; DuPont, 2009).

Πράγματι, η συστηματική καθοδήγηση, η ουσιαστική υποστήριξη και η εποικοδομητική ανατροφοδότηση αποτελούν μερικά από τα βασικά χαρακτηριστικά του σχολικού διευθυντή τα οποία έχουν βρεθεί να συμβάλλουν σημαντικά στον περιορισμό των δυσκολιών που οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί καλούνται να αντιμετωπίσουν στη νέα τους εργασία βελτιώνοντας κατά αυτό τον τρόπο την εικόνα των νεοεισερχόμενων για το επάγγελμά τους και ενισχύοντας την παραμονή τους σε αυτό (Barrera et al., 2010; Ingersoll & Strong, 2011). Επίσης, αρκετές μελέτες έχουν αναφέρει τον καθοριστικό ρόλο της συμπεριφοράς και των στάσεων του σχολικού διευθυντή στην επίδοση των εκπαιδευτικών, στα επίπεδα της εργασιακής τους ικανοποίησης, στην αποτελεσματικότητά τους, στην δημιουργία κινήτρων και στη δέσμευση για επαγγελματική εξέλιξη (Anderman, et al., 1991; Nnadozie, 1993; Hallinger & Heck, 1996; Koca, 2016; DuPont, 2009).

Όπως προαναφέραμε, τα χαρακτηριστικά οι στάσεις και οι συμπεριφορές του σχολικού ηγέτη μπορούν να συμβάλλουν θετικά είτε με άμεσο τρόπο στην αντιμετώπιση των δυσκολιών των νεοεισερχόμενων είτε έμμεσα μέσω της άσκησης επιρροής στις συμπεριφορές του λοιπού προσωπικού, διαμορφώνοντας συνθήκες όπου οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί μετατρέπονται σε συνοδοιπόροι και υποστηρικτές των πιο νέων. Τέτοιου είδους συμπεριφορές που οδηγούν σε μια γενικότερη προσαρμογή της σχολικής κουλτούρας στις ανάγκες των νεοεισερχόμενων δεν μπορούν παρά να έχουν θετική επίδραση στον περιορισμό των δυσκολιών των νέων επαγγελματιών.

Παρομοίως και αναφορικά με τη δεύτερη ερευνητική μας υπόθεση ότι δηλαδή οι στάσεις και τα χαρακτηριστικά του σχολικού ηγέτη θα σχετίζονται θετικά με την προώθηση στρατηγικών που θα στοχεύουν στην καλύτερη ενσωμάτωση των νέων εκπαιδευτικών στο εργασιακό τους περιβάλλον, τα ευρήματα της ανάλυσης μας οδήγησαν στην αποδοχή της εναλλακτικής μας

υπόθεσης υποστηρίζοντας την ύπαρξη θετικών συσχετίσεων ανάμεσα σε αυτές τις δύο μεταβλητές. Παλαιότερες έρευνες αναφέρουν ότι ο σχεδιασμός και η υλοποίηση ενός μηχανισμού υποδοχής και υποστήριξης των νέων εκπαιδευτικών αποτελούν βασικές αρμοδιότητες των σχολικών διευθυντών (Huling-Austin, 1988; Huling-Austin, 1992) καθώς επίσης και ότι η εφαρμογή πρακτικών όπως η συμμετοχή των νεοεισερχόμενων σε σεμινάρια, η ανταλλαγή επισκέψεων στις αίθουσες διδασκαλίας, η συμμετοχή τους σε έρευνες μικρής κλίμακας, η παροχή συμβουλών σε φιλικό επίπεδο και η προσπάθεια εμπύχωσης και τόνωσης του ηθικού των νέων εκπαιδευτικών αντανακλούν ορισμένες στρατηγικές που ο σχολικός ηγέτης με τη σειρά του οφείλει να αναπτύξει και να προωθήσει αντίστοιχα (Καμπουρίδης, 2002).

Τέλος παρόμοια αποτελέσματα παρατηρήθηκαν αναφορικά και με την τρίτη ερευνητική μας υπόθεση, ότι δηλαδή η ανάπτυξη και προώθηση στρατηγικών θα σχετίζονται θετικά με μια πιο αποτελεσματική αντιμετώπιση των δυσκολιών που συναντούν οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί στο νέο τους εργασιακό περιβάλλον, επιβεβαιώνοντας και πάλι προηγούμενες έρευνες που επισήμαναν τον σημαντικό ρόλο της ανάπτυξης και προώθησης στρατηγικών στην αντιμετώπιση των δυσκολιών των νεοεισερχομένων κατά την διαδικασία ανάληψης των καθηκόντων τους (Odell & Ferraro, 1992; Schlechty & Vance, 1983; Serpell & Bozeman, 1999). Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τους Smith και Ingersoll (2004) στην περίπτωση που οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί δεν έχουν λάβει κάποιο είδος υποστήριξης και βοήθειας μέσω της εφαρμογής πρακτικών που στοχεύουν στην ομαλότερη ένταξη και προσαρμογή τους, τα ποσοστά φθοράς τους μπορεί να αγγίξουν μέχρι και το 40% συγκριτικά με τα ποσοστά φθοράς τα οποία φτάνουν μόλις το 18% των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών που έχουν λάβει υποστήριξη και βοήθεια μέσω ενός συνδυασμού στρατηγικών όπως το mentoring, την υποστηρικτική επικοινωνία, τον από κοινού σχεδιασμό και την οργάνωση των μαθημάτων με συναδέλφους ή την παρακολούθηση σεμιναρίων. Αντίστοιχα, ο συμβουλευτικός ρόλος των σχολικών ηγετών ο οποίος εντάσσεται και αυτός στα πλαίσια της ανάπτυξης και προώθησης στρατηγικών έχει βρεθεί να συμβάλλει σημαντικά στην αποτελεσματικότερη διαχείριση των δυσκολιών που οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί καλούνται να αντιμετωπίσουν κατά την διαδικασία ένταξής τους στη νέα τους εργασία. (Luft et al., 2007; O'Brien et al., 2008).

6.1 Περιορισμοί έρευνας

Η έρευνα μας εσωκλείει αρκετούς περιορισμούς. Αρχικά, η συγκεκριμένη εργασία αποτελεί μια συγχρονική ποσοτική μελέτη γεγονός που σημαίνει ότι δεν μπορούμε να αποδώσουμε έναν αιτιολογικό χαρακτήρα στις μεταβλητές μας και να καταλήξουμε σε ασφαλή συμπεράσματα σχετικά με την σχέση αιτίας-αιτιατού. Έτσι, δεν είμαστε σε θέση να γνωρίζουμε τους μηχανισμούς που εμπλέκονται στην εμφάνιση αυτών των σχέσεων. Είναι πιθανόν κάποιες άλλες μεταβλητές να δρουν ως διαμεσολαβητές και να καθορίζουν την ύπαρξη σχέσεων ανάμεσα στις στάσεις και στα χαρακτηριστικά του σχολικού ηγέτη, των δυσκολιών των νεοεισερχόμενων και της ανάπτυξης και προώθησης στρατηγικών.

Ένας ακόμη περιορισμός αφορά την μέθοδο συλλογής των δεδομένων μας. Τα δεδομένα μας συλλέχθηκαν με την χρήση ενός αυτό-συμπληρούμενου ερωτηματολογίου. Λαμβάνοντας υπόψη την πολυπλοκότητα που διακρίνει τις συμπεριφορές των ατόμων και τις εμπειρίες τους, δεν καθίσταται πάντα εφικτή η δυνατότητα εντοπισμού και διερεύνησης όλων των μηχανισμών που εμπλέκονται στην διαμόρφωση και διατήρηση ενός φαινομένου. Συνήθως, τα αυτό-συμπληρούμενα ερωτηματολόγια αντανακλούν τις προσωπικές πεποιθήσεις, τις στάσεις και μεροληψίες των ατόμων που τα συμπληρώνουν (Bryman, 2004). Το γεγονός αυτό συνεπάγεται αρκετά συχνά με την παροχή μη αξιόπιστων πληροφοριών αφού κάθε άτομο αποδίδει διαφορετικό νόημα και σημασία στα γεγονότα καθώς τα αντιλαμβάνεται και τα ερμηνεύει με διαφορετικό τρόπο κάθε φορά.

Επίσης άλλος ένας περιορισμός αφορά την μεθοδολογική διαδικασία που ακολουθήθηκε έπειτα από την κατασκευή του ερωτηματολογίου. Αρχικά, τα αποτελέσματα μας δεν μπορούν να γενικευτούν εξαιτίας της συσχετιστικής προσέγγισης που ακολουθήσαμε αλλά και επειδή δεν πραγματοποιήθηκε διασταυρωμένη επικύρωση των παραγόντων που αναδείχθηκαν από την ανάλυση, δεν πραγματοποιήθηκε δηλαδή ανάλυση με την χρήση διαφορετικών δειγμάτων προκειμένου να ελέγξουμε το κατά πόσο η ανάλυση θα παρουσίαζε την ίδια παραγοντική δομή (Tabachnick, Fidell, & Ullman, 2007; Field, 2009). Τέλος, παρόλο που ελέγχθηκε η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου δεν προχωρήσαμε στην διεξαγωγή περαιτέρω ελέγχων οι οποίοι θεωρούνται απαραίτητοι κατά την διαδικασία κατασκευής ενός νέου ερωτηματολογίου όπως για παράδειγμα την εγκυρότητα περιεχομένου, την εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής, την αξιοπιστία ελέγχου-επανελέγχου, κ.α.

6.2 Μελλοντικές προτάσεις

Η παρούσα έρευνα εξέτασε τις δυσχέρειες των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών και τις πρακτικές που θα μπορούσαν να υιοθετηθούν στο πλαίσιο εφαρμογής ενός δομημένου προγράμματος ένταξης. Η έρευνα επίσης επικεντρώθηκε στην αναζήτηση των στοιχείων της συμπεριφοράς του σχολικού ηγέτη, που σύμφωνα με την γνώμη και τις αντιλήψεις του δείγματος, μπορούν να επηρεάσουν θετικά την προσαρμογή του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού στο νέο του εργασιακό περιβάλλον. Η καινοτομία της παρούσας έρευνας αφορά στην προσπάθειά της να εξετάσει την επίδραση της βιώσιμης ηγεσίας στην ένταξη των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών.

Αν και το πρώτο σκέλος των ερευνητικών ερωτημάτων που αφορά τις δυσχέρειες των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών συνδέεται με αρκετή βιβλιογραφία εντούτοις παρατηρείται πως η διερεύνηση της Επαγγελματικής Ενσωμάτωσης τους στην Ελλάδα είναι ελλιπής. Από την άλλη η βιώσιμη σχολική ηγεσία αποτελεί μία έννοια νέα η οποία βρίσκεται σε πολύ αρχικό ερευνητικό στάδιο τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό. Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση δεν προέκυψε επαρκές ερευνητικό υλικό το οποίο να συνδέει άμεσα τη βιώσιμη ηγεσία με τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς. Ως εκ τούτου θα μπορούσαμε να πούμε πως η παρούσα εργασία αποτελεί μία πιλοτική έρευνα η οποία δεν μπορεί να θεωρηθεί σε καμία περίπτωση εξαντλητική. Αντιθέτως αναδεικνύει πτυχές που χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης.

Πιο συγκεκριμένα προτείνεται:

- Η επέκταση της παρούσας έρευνας και η μετατροπή της από δειγματοληπτική σε απογραφική υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας καλώντας όλους τους νεοεισερχόμενους να συμμετέχουν, προκειμένου να καταγραφούν στο σύνολό τους οι δυσκολίες, τα προβλήματα και οι ανησυχίες που αντιμετωπίζουν κατά την έναρξη της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας με βάση το ελληνικό σύστημα εκπαίδευσης.

- Η διενέργεια ερευνητικής εργασίας η οποία θα στοχεύει μόνο σε νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς διορισμένους σε δυσπρόσιτα σχολεία όπου οι ανάγκες και οι δυσκολίες διαφοροποιούνται σε σχέση με τους λοιπούς νεοδιόριστους λόγω των ειδικών συνθηκών που επικρατούν.

- Η διεξαγωγή μιας ποιοτικής έρευνας με δομημένες συνεντεύξεις στην οποία θα αποτυπωθούν οι προτάσεις των ιδίων των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών για τη βελτίωση της στήριξης και ενσωμάτωσης τους στο επάγγελμα.

- Από το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας προκύπτει η παραδοχή ότι ακόμη και αν υπάρχει η διάθεση για πιο ενεργή συμμετοχή του διευθυντή στη διοίκηση της σχολικής μονάδας, το περιθώριο ανάπτυξης πρωτοβουλιών είναι πολύ περιορισμένο εξαιτίας της άσκησης της κεντρικά αποφασισμένης εκπαιδευτικής πολιτικής. Συνεπώς η διεξαγωγή μιας ποιοτικής έρευνας με δομημένες συνεντεύξεις στην οποία θα καταγράφεται η άποψη των σχολικών διευθυντών σε σχέση με τις πρωτοβουλίες που θα ήθελαν να αναλάβουν προκειμένου να υποστηρίξουν τους νεοεισερχόμενους στο νέο τους ρόλο, υπό την προϋπόθεση της εφαρμογής ενός πιο αποκεντρωμένου και ευέλικτου συστήματος διοίκησης, θα μπορούσε να αποτελέσει ένα επιπλέον ζήτημα προς περαιτέρω διερεύνηση.

- Η διεξαγωγή έρευνας για τη βολιδοσκόπηση των απόψεων των Διευθυντών σχετικά με έννοια της βιώσιμης ηγεσίας. Με δεδομένο ότι ο συγκεκριμένος όρος είναι πολύ νέος τόσο για τα παγκόσμια όσο και για τα ελληνικά δεδομένα είναι αμφίβολο το αν και κατά πόσο οι εμπλεκόμενοι στη σχολική κοινότητα έχουν γνώση της έννοιας αλλά και του περιεχομένου της.

- Η διεξαγωγή έρευνας για εμβάθυνση σε επιμέρους θέματα της παρούσας μελέτης που θα αφορούν την κατανόηση των παραγόντων που οδηγούν στη διαμόρφωση βιώσιμων ηγετών και τη δημιουργία κατάλληλων προγραμμάτων τα οποία θα υποστηρίζουν τη διάπλαση σχολικών διευθυντών που να πληρούν αυτά τα χαρακτηριστικά.

6.3 Εφαρμογές έρευνας

Η παρούσα θεωρητική και εμπειρική μελέτη ανέδειξε κρίσιμης σπουδαιότητας ζητήματα πάνω στα θέματα της εκπαιδευτικής ηγεσίας και ιδιαίτερα της βιώσιμης σχολικής ηγεσίας σε σχέση με τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς. Το ζήτημα της υποδοχής και της ένταξης τους στη σχολική κοινότητα αποτελεί μεγάλη πρόκληση και δίνει χώρο για τη διερεύνηση του ρόλου του σχολικού ηγέτη στη διαδικασία της ενσωμάτωσής τους στο νέο τους εκπαιδευτικό περιβάλλον. Τα αποτελέσματα της έρευνας αναμένεται να αποτελέσουν χρήσιμη πληροφόρηση για τους

νέους εκπαιδευτικούς, τους σχολικούς ηγέτες, αλλά και τους υπεύθυνους σχεδιασμού της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Οι νέοι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα μέσα από την παρούσα εργασία να αντιληφθούν ότι οι δυσκολίες και οι ανησυχίες που συνοδεύουν το νέο τους επαγγελματικό ξεκίνημα δεν είναι αποτέλεσμα της προσωπικής τους αδυναμίας να ανταπεξέλθουν στις νέες συνθήκες αλλά είναι μέρος ενός συνόλου δυσχερειών που αποτελούν κοινή παραδοχή όλων ή τουλάχιστον των περισσότερων πρωτοδιόριστων συναδέλφων τους. Η αναγνώριση αυτών των κοινών ανησυχιών μπορεί να συμβάλει στη μείωση της συναισθηματικής τους ανασφάλειας και στην ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησής τους.

Ταυτόχρονα μέσα από την παρούσα εργασία δίνεται η δυνατότητα στους σχολικούς ηγέτες αφενός να αναγνωρίσουν τις αντικειμενικές δυσκολίες με τις οποίες έρχεται αντιμέτωπος ο νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός και αφετέρου να αντιληφθούν τη δύναμη και την αξία του ρόλου τους στη διαδικασία της ενσωμάτωσης του νέου προσωπικού. Μέσα από αυτή τη διπλή γνώση δίνεται η ευκαιρία στον σχολικό διευθυντή αλλά ταυτόχρονα και το κίνητρο να αξιοποιήσει τον ρόλο του και να αναπτύξει στρατηγικές που θα στοχεύουν στην ομαλότερη προσαρμογή και την καλύτερη ένταξη των νέων συναδέλφων.

Μέχρι τώρα αναφέραμε δύο κατηγορίες εμπλεκόμενων στη σχολική διαδικασία στις οποίες θα μπορούσε να έχει έμμεσα εφαρμογή η συγκεκριμένη μελέτη. Πιο συγκεκριμένα αναφέραμε ότι τα ευρήματα της εργασίας θα μπορούσαν να παρέχουν πολύτιμη γνώση για τους νέους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές αλλά και στις δύο περιπτώσεις η δυνατότητα για την αξιοποίησή τους αποτελεί καθαρά προσωπική τους ευθύνη. Η παρούσα μελέτη όμως θα μπορούσε να έχει εφαρμογή και σε πιο επίσημο επίπεδο και πιο συγκεκριμένα θα μπορούσε να αξιοποιηθεί από τους υπεύθυνους σχεδιασμού της εκπαιδευτικής πολιτικής. Η καταγραφή των δυσχερειών των νεοεισερχόμενων και η ανάδειξη πρακτικών που θα μπορούσαν να συμβάλλουν στην καλύτερη προσαρμογή τους στη σχολική κοινότητα αποτελούν δεδομένα τα οποία μπορούν να αξιοποιηθούν στο πλαίσιο διαμόρφωσης ενός επίσημα δομημένου προγράμματος ένταξης που θα εφαρμόζεται υποχρεωτικά σε όλους τους νεοδιόριστους εξασφαλίζοντας τους τα απαραίτητα εφόδια για τη έναρξη της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας. Ταυτόχρονα μέσα από την εργασία αποδεικνύεται η σημαντικότητα του ρόλου του σχολικού ηγέτη και η αξίας της βιώσιμης ηγεσίας στη διαδικασία ένταξης των νεοεισερχόμενων, γεγονός που αναδεικνύει την ανάγκη

ύπαρξης μηχανισμών σωστής αξιολόγησης των σχολικών διευθυντών. Τα ευρήματα αυτά της μελέτης είναι σε θέση να δώσουν μια κατεύθυνση για τον σχεδιασμό ενός συστήματος που θα εστιάζει στην ανάδειξη σχολικών ηγετών οι οποίοι θα διαθέτουν τα χαρακτηριστικά και τις συμπεριφορές που απορρέουν από τις αρχές της βιώσιμης ηγεσίας εξασφαλίζοντας με αυτό τον τρόπο ότι οι σχολικές μονάδες θα μπορέσουν να στελεχωθούν από διευθυντές ικανούς να ανταπεξέλθουν αποτελεσματικότερα στον ρόλο τους.

Τέλος η παρούσα έρευνα μπορεί να αξιοποιηθεί από τα πανεπιστημιακά τμήματα των καθηγητικών σχολών και από τις σχολές οι οποίες προσφέρουν επιμορφωτικά προγράμματα για την απόκτηση παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας που αφορούν στους λοιπούς απόφοιτους των μη καθηγητικών τμημάτων, προκειμένου να αναπροσαρμόσουν τα προγράμματα σπουδών τους και να τα δομήσουν με τρόπο τέτοιο ώστε να ανταποκρίνονται καλύτερα στις πραγματικές δυσκολίες με τις οποίες θα βρεθούν αντιμέτωποι οι απόφοιτοί τους κατά την έναρξη της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας

6.4 Επίλογος

Η σύγχρονη εποχή έχει επιφέρει μεγάλες αλλαγές σε σχέση με το μέγεθος και το είδος των απαιτήσεων που αξιώνει η κοινωνία από το εκπαιδευτικό σύστημα. Η ανάγκη για την απόκτηση αποτελεσματικών σχολείων, διαφορετικών από αυτά του παρελθόντος, όπου δεν αρκεί η κατάκτηση της γνώσης αλλά έχει σημασία ο τρόπος που αυτή θα αποκτηθεί, σχολεία όπου δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στις στρατηγικές μάθησης παρά στα μοντέλα διδασκαλίας, όπου προωθείται η διαφοροποιημένη προσέγγιση και η συμπερίληψη και όπου όλοι οι μαθητές/τριες μαθαίνουν ισότιμα, είναι υπαρκτή και έχει θέσει τον πήχη ψηλά όσον αναφορά την ποιότητα των υπηρεσιών που οι οργανώσεις αυτές καλούνται να παρέχουν. Η ικανότητα ανταπόκρισης σε αυτή την ανάγκη εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τους υπεύθυνους σχεδιασμού της εκπαιδευτικής πολιτικής αλλά και από το ανθρώπινο δυναμικό που πλαισιώνει τις ίδιες τις σχολικές δομές. Ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα που θέλει να αποδώσει τα μέγιστα θα πρέπει να αντιληφθεί πως η ποιοτική αξιοποίηση των εκπαιδευτικών του αποτελεί «κρυφή αξία». Ταυτόχρονα όμως οφείλει να αναγνωρίσει πως όπως σε κάθε εργασιακό περιβάλλον έτσι και στους σχολικούς οργανισμούς, υπάρχει μια μερίδα επαγγελματιών και κυρίως νέων στον χώρο οι οποίοι αντιμετωπίζουν προβλήματα και δυσκολίες στην εκτέλεση του έργου τους. Η πρόκληση λοιπόν

έγκειται στο να διαμορφώσει μια συντονισμένη πολιτική η οποία θα περιλαμβάνει στρατηγικές ικανές να απελευθερώσουν τις ικανότητες των νεοεισερχόμενων επαγγελματιών και να συμβάλουν θετικά στην μετέπειτα επαγγελματική τους πορεία και εξέλιξη.

Πρώτο πυλώνα αυτή της πολιτικής θα πρέπει να αποτελέσει η δόμηση ενός επίσημα θεσμοθετημένου προγράμματος ένταξης ικανού να ανταποκριθεί στις ανάγκες των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών για υποστήριξη, καθοδήγηση, ευελιξία αλλά και επιμόρφωση. Ένα πρόγραμμα που θα προβλέπει την ανάπτυξη των σωστών στρατηγικών και την υιοθέτηση των κατάλληλων πρακτικών προκειμένου να γίνει μια συντονισμένη προσπάθεια για την αρχική προσαρμογή και την μετέπειτα εξέλιξη του νέου προσωπικού. Ο δεύτερος πυλώνας αυτής της πολιτικής θα πρέπει να εστιάσει στην σχολική ηγεσία και στα οφέλη που μπορούν να προκύψουν από την ορθή αξιοποίησή της σε σχέση με την καλύτερη ενσωμάτωση των νέων επαγγελματιών. Καμία εκπαιδευτική πολιτική δεν μπορεί να είναι αποτελεσματική αν δεν επενδύσει στους σχολικούς της ηγέτες. Η υιοθέτηση προγραμμάτων που θα εφαρμόζονται οριζόντια σε όλους τους νέους εκπαιδευτικούς είναι απαραίτητη αλλά όχι επαρκής για να τους παρέχει τα μέγιστα οφέλη κατά τη διαδικασία ενσωμάτωσής τους. Η αξία της συμβολής των σχολικών ηγετών σε αυτή τη διαδικασία είναι αδιαμφισβήτητη και η ενίσχυση του ρόλου τους αποτελεί μονόδρομο αν θέλουμε να μιλάμε για αποτελεσματικότητα στα σχολεία. Για το σκοπό αυτό, το εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να παραχωρήσει μεγαλύτερη αυτονομία στους σχολικούς διευθυντές, να τους εξασφαλίσει την πολυπόθητη ευελιξία και την περαιτέρω ελευθερία για την ανάληψη πρωτοβουλιών προκειμένου να δημιουργηθεί ένα πιο πρόσφορο έδαφος για την υλοποίηση του έργου τους. Ο ρόλος των σχολικών ηγετών είναι ύψιστης αξίας καθώς παρέχουν όραμα και η ύπαρξη και η επιδίωξη της εκπλήρωσης του προσφέρει κίνητρο και δημιουργεί ασφάλεια στα νέα μέλη της οργάνωσης, όμως κανένα όραμα δεν μπορεί να είναι αρκετό αν δεν υπάρχουν οι προϋποθέσεις και τα μέσα για την υλοποίησή του.

Μέσα από την παρούσα εργασία έγινε μια προσπάθεια να παρουσιαστούν τα βασικά χαρακτηριστικά της βιώσιμης ηγεσίας και να διερευνηθούν τα πιθανά οφέλη που είναι ικανή αυτή να προσφέρει στη διαδικασία ένταξης των νέων εκπαιδευτικών. Περαιτέρω έρευνες απαιτούνται προκειμένου να μελετηθούν σε βάθος οι παράγοντες που οδηγούν στη διαμόρφωση βιώσιμων ηγετών λαμβάνοντας παράλληλα υπόψη και τις τωρινές συνθήκες που επικρατούν στο κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο της χώρας μας. Αναγνωρίζοντας τη μεγάλη συμβολή της

σχολικής ηγεσίας και διαπιστώνοντας τη θετική συσχέτιση που δημιουργείται μεταξύ βιώσιμης εκπαιδευτικής ηγεσίας και νεοδιοριζόμενου προσωπικού καθίσταται επιτακτική η ανάγκη για τη δόμηση μηχανισμών ικανών να εντοπίσουν τους διευθυντές εκείνους οι οποίοι είναι ικανοί να λειτουργήσουν ως βιώσιμοι ηγέτες. Η διαδικασία της επιλογής οφείλει να είναι αξιοκρατική και αντικειμενική προκειμένου να διασφαλιστεί πως μέσα από αυτή θα αναδειχθούν άξια διευθυντικά στελέχη με ηγετικά χαρακτηριστικά και ικανότητες που θα προωθήσουν την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και θα επιχειρήσουν μακροπρόθεσμα οφέλη μεγιστοποιώντας την απόδοση ολόκληρης της εκπαιδευτικής κοινότητας.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ερωτηματολόγιο

Το παρόν ερωτηματολόγιο αξιοποιείται ως ερευνητικό εργαλείο και αποτελεί μέρος της έρευνάς μου στο πλαίσιο εκπόνησης της Διπλωματικής Εργασίας με τίτλο "Ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας στην ένταξη των νεοεισερχομένων εκπαιδευτικών. Η βιώσιμη ηγεσία μπορεί να κάνει τη διαφορά;", η οποία διενεργείται για τις ανάγκες του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών με τίτλο "Οικονομική της Εκπαίδευσης και Διαχείριση Εκπαιδευτικών Μονάδων" του τμήματος Οικονομικής Επιστήμης του Πανεπιστημίου Πειραιώς.

Το ερωτηματολόγιο απευθύνεται σε όλους τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίοι υπηρετούν σε δημόσιες ή ιδιωτικές εκπαιδευτικές δομές με την προϋπόθεση ότι είναι πρωτοδιόριστοι. Με τον όρο πρωτοδιόριστος ή νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός για τους σκοπούς της έρευνας θέτουμε κάθε εκπαιδευτικό, ωρομίσθιο, αναπληρωτή ή μόνιμο του οποίου η προϋπηρεσία δεν ξεπερνάει το ένα έτος.

Σκοπός της έρευνάς είναι να καταγραφούν οι δυσχέρειες των νεοεισερχομένων εκπαιδευτικών κατά την ανάληψη των πρώτων καθηκόντων τους, να εντοπιστούν οι πιθανοί τρόποι βελτίωσης των συνθηκών ένταξης στο νέο τους εργασιακό περιβάλλον και να διερευνηθεί το αν και κατά πόσο ο ρόλος του σχολικού ηγέτη και ιδιαίτερα η ύπαρξη μιας βιώσιμης ηγεσίας μπορεί να συμβάλει θετικά στην υποστήριξη τους κατά τη διαδικασία της προσαρμογής τους στα νέα τους εργασιακά καθήκοντα.

Ο χρόνος που απαιτείται για την ολοκλήρωση του ερωτηματολογίου είναι σύντομος και η συμμετοχή αν και είναι εθελοντική κρίνεται πολύτιμη για την διεξαγωγή ορθών συμπερασμάτων. Οι απαντήσεις όλων των συμμετεχόντων θα παραμείνουν ανώνυμες και θα αξιοποιηθούν αποκλειστικά για τους ακαδημαϊκούς σκοπούς της παρούσας εργασίας. Οι ερωτώμενοι έχουν το δικαίωμα να ακυρώσουν τη συμμετοχή τους οποιαδήποτε στιγμή το αποφασίσουν αποχωρώντας από τη διαδικασία προτού υποβάλλουν οριστικά τις απαντήσεις τους. Σε περίπτωση που κάποιος εκ των συμμετεχόντων επιθυμεί να λάβει τα αποτελέσματα της έρευνας μπορεί να στείλει τα στοιχεία της ηλεκτρονικής του διεύθυνσης

προκειμένου να του προωθηθεί μια περίληψη αυτών σε διάστημα τριών μηνών μετά το πέρας της εργασίας τηρώντας πάντα τις αρχές που διέπουν την προστασία των προσωπικών δεδομένων.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σας!

Δημογραφικά στοιχεία εκπαιδευτικών

1. Φύλο

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

Άνδρας

Γυναίκα

2. Ηλικία

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

22-29

30-39

40 και άνω

3. Επίπεδο Σπουδών

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

Απόφοιτος/η ΤΕΙ-ΑΕΙ

Μεταπτυχιακό

Διδακτορικό

4. Εργασιακή σχέση

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

Ωρομίσθιος/α

Αναπληρωτής/ρια

Μόνιμος/η

5. Τύπος Σχολείου

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

Δημόσιο

Ιδιωτικό

A. Νεο-
εισερχόμενος/η
εκπαιδευτικός

Οι παρακάτω ερωτήσεις αποσκοπούν στο να καταγραφούν οι δυσχέρειες που βιώνει ο/η νεοεισερχόμενος/η εκπαιδευτικός και να αναδειχθούν πρακτικές των οποίων η εφαρμογή θα μπορούσε να συμβάλει θετικά στην αρχική προσαρμογή του και την μετέπειτα επαγγελματική του εξέλιξη.

6. Παρακαλώ αποτυπώστε το βαθμό ανησυχίας/δυσκολίας σας ως νέος/α εκπαιδευτικός σχετικά με:

1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Μέτριο, 4=Πολύ, 5=Πάρα πολύ

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη ανά σειρά.

	Καθόλου	Λίγο	Μέτριο	Πολύ	Πάρα πολύ
τις διαπροσωπικές σας σχέσεις με τους μαθητές, τους γονείς τους και τους συναδέλφους σας	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
την επάρκεια σας ως προς το γνωστικό σας αντικείμενο και την διδακτική μέθοδο που θα ακολουθήσετε	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
τη δυνατότητα διαχείρισης της μαθητικής σας τάξης	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
την διαχείριση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
την ανταπόκριση σας σε διοικητικά θέματα και σε θέματα που αφορούν την κουλτούρα του σχολείου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
τη γνώση του αναλυτικού προγράμματος	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
την οργάνωση και τον σχεδιασμό του μαθήματος	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
την αξιολόγηση των μαθητών	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
την επαγγελματική σας εξέλιξη	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
τη μετακίνησή σας σε νέο σχολείο	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

την εγκατάστασή σας
σε άλλον τόπο λόγω
ορισμού μακριά από
τον τόπο της μόνιμης
κατοικίας σας

την κάλυψη των
φυσιολογικών σας
αναγκών (πχ
οικονομικών)

τον αποχωρισμό
οικείων προσώπων
λόγω του διορισμού σας
σε απομακρυσμένη
περιοχή

7. Θεωρείτε ότι η εφαρμογή ενός ποιοτικού προγράμματος ένταξης θα μπορούσε να σας προετοιμάσει καλύτερα σε επαγγελματικό και συναισθηματικό επίπεδο κατά την ανάληψη των νέων σας καθηκόντων;

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

Ναι

Όχι

8. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η εφαρμογή των παρακάτω πρακτικών, οι οποίες θα μπορούσαν να υιοθετηθούν στο πλαίσιο υλοποίησης ενός προγράμματος ένταξης, είναι ικανές να επηρεάσουν θετικά τη διαδικασία ένταξής σας στο νέο σας εργασιακό περιβάλλον;

1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Μέτριο, 4=Πολύ, 5=Πάρα πολύ

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη ανά σειρά.

	Καθόλου	Λίγο	Μέτριο	Πολύ	Πάρα πολύ
αναλυτική ενημέρωση πριν την ανάληψη των νέων σας καθηκόντων (το ωράριο και λοιποί κανόνες που διέπουν το σχολείο)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
πραγματοποίηση τακτικών συναντήσεων με τον σύλλογο διδασκόντων	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
παρακολούθηση υποδειγματικών διδασκαλιών	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
υιοθέτηση του θεσμού του μέντορα (ανάληψη ευθύνης καθοδήγησης από πιο έμπειρο εκπαιδευτικό ή ακόμη και από τον ίδιο τον διευθυντή)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
παρακολούθηση σεμιναρίων	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ειδικές ρυθμίσεις ως προς τα καθήκοντα σας ως νέος-α εκπαιδευτικός (περιορισμός διοικητικών καθηκόντων - μείωση ωραρίου εργασίας)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
αξιολόγηση της πορείας σας με σκοπό τον εντοπισμό των	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

αδυναμιών σας και
στόχο την καλύτερη
υποστήριξή σας

B. Ο ρόλος του διευθυντή στην ένταξη του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού.

9. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι τα ακόλουθα χαρακτηριστικά/ικανότητες του διευθυντή μπορούν να επηρεάσουν θετικά την προσαρμογή και την εξέλιξή σας στα νέα σας καθήκοντα;

1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Μέτριο, 4=Πολύ, 5=Πάρα πολύ

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη ανά σειρά.

	Καθόλου	Λίγο	Μέτριο	Πολύ	Πάρα πολύ
να έχει συμβουλευτικό ρόλο	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
να μπορεί να διαχειριστεί και να προωθήσει την αλλαγή	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
να δημιουργεί προοπτικές για επαγγελματική εξέλιξη	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

να προσφέρει προσοχή και υποστήριξη και να εμπνέει εμπιστοσύνη

να αποτελεί καλό πρότυπο προς μίμηση

να μπορεί να εξασφαλίσει ίση κατανομή ευθυνών στα μέλη

να λειτουργεί προσανατολισμένα στις ανθρώπινες σχέσεις και αξίες και ταυτόχρονα στο όραμα του σχολείου

να διαχειρίζεται προκλήσεις και διλήμματα

10. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι ακόλουθες συμπεριφορές του διευθυντή θα μπορούσαν να συμβάλλουν θετικά στην αποτελεσματικότερη προσαρμογή σας ως νέος/α εκπαιδευτικός;

1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Μέτριο, 4=Πολύ, 5=Πάρα πολύ

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη ανά σειρά.

Καθόλου Λίγο Μέτριο Πολύ Πάρα πολύ

διαμόρφωση κλίματος ασφάλειας και καθοδήγησης

προαγωγή ισότιμων
σχέσεων

ανάπτυξη διαύλων
επικοινωνίας

καλλιέργεια σχέσεων
αμφίδρομης
εμπιστοσύνης

παροχή ελευθεριών για
την ανάπτυξη
πρωτοβουλιών υπό
στοχευμένη εποπτεία
(χωρίς να γίνεται
ασφυκτική η παρουσία
του σχολικού ηγέτη)

θέληση για συνεργασία
και παροχή βοήθειας

Σεβασμός

Ευελιξία

Γ. Βιώσιμη
Ηγεσία

Βιώσιμη ηγεσία σημαίνει κατανεμημένη ηγεσία υπό το πρίσμα ενός ηθικού προσανατολισμού. Στο σημείο αυτό θα προσπαθήσουμε να ελέγξουμε το κατά πόσο οι αρχές που διέπουν τη βιώσιμη ηγεσία μπορούν εφαρμοστούν προς όφελος των νεοεισερχομένων εκπαιδευτικών αποτελώντας στην ουσία σημαντική μέθοδο ενίσχυσης της προσαρμογής και αύξησης της αποτελεσματικότητάς τους.

11. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η εφαρμογή των παρακάτω ενεργειών/συμπεριφορών θα μπορούσαν να ενισχύσουν την αποτελεσματικότητά σας κατά την άσκηση των νέων σας καθηκόντων:

1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Μέτριο, 4=Πολύ, 5=Πάρα πολύ

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη ανά σειρά.

Καθόλου Λίγο Μέτριο Πολύ Πάρα πολύ

προώθηση κοινωνικής
δικαιοσύνης - η
προώθηση ισότητας στη
σχολική κοινότητα

η προαγωγή
εκπαιδευτικών
πρακτικών και
καινοτόμων μεθόδων
στη διδασκαλία και τη
μάθηση που συμβάλλουν
στη δια βίου μάθηση

η μεταλαμπάδευση του
οράματος που αφορά
στην πρόοδο της
σχολικής μονάδας

η προώθηση της
γνώσης των
βραχυπρόθεσμων και
μακροπρόθεσμων
στόχων της σχολικής
μονάδας

η υποστήριξη και η
διευκόλυνση της
προσαρμογή σας στο νέο
σας περιβάλλον

ο περιορισμός της
σωματικής και
συναισθηματικής
εξουθένωσης των
σχολικών διευθυντών

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική

Αθανασούλα - Ρέππα Α., Κουτούζης Μ., Μαυρογιώργος Γ., Νιτσόπουλος Β., & Χαλκιώτης Δ. (1999). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*, Τόμος Α'. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2012). *Ηγεσία, η πυξίδα του εκπαιδευτικού οργανισμού*, *Scientific Network for Adult Education in Crete*, December 16th, 2012.

Ανδρέου, Α. (2004). Βιβλιογραφία για την 'Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης και των Εκπαιδευτικών Μονάδων'. Θέματα Ιστορίας της Εκπαίδευσης.

Ανθοπούλου, Σ. Σ. (1999). Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού. Στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ. Σ., Κατσουλάκης, Σ., & Μαυρογιώργος Γ. *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*. Πάτρα: ΕΑΠ.σ.17-92.

Ανθοπούλου, Σ. Σ. (1999). Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού. Στο Αθανασούλα – Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ., Κατσουλάκης, Σ., Μαυρογιώργος, Γ., & Κόκκος, Α. (Επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων* Τόμος Β'. Πάτρα. ΕΑΠ.

Ανθοπούλου, Σ. (1999). *Συμβουλευτική υποστήριξη και παρακίνηση εκπαιδευτικού προσωπικού*. Στο Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Τόμος Β'. Πάτρα. ΕΑΠ

Αριστοτέλους, Φ., & Αγγελίδης, Π. (2008). Ο επιτυχημένος ηγέτης: Μια μελέτη περίπτωσης. Ποιότητα στην εκπαίδευση, έρευνα και διδασκαλία. Πρακτικά 10ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Βεργίδης, Δ. (2012). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ως διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής*. *Επιστήμη και Κοινωνία*, 29, 97-125.

Γκότοβος, Α., Μαυρογιώργος, Γ., & Παπακωνσταντίνου, Π. (1986). *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα : Σύγχρονη Εκπαίδευση

Γκότοβος Θ., Μαυρογιώργος Γ. (1984). Η επαγγελματική κοινωνικοποίηση του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού: Από το θρανίο στην έδρα. Στο Γκότοβος Θ., Μαυρογιώργος Γ., Παπακωνσταντίνου Π: *Κριτική παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη*, εκδ. Σύγχρονη Εκπαίδευση, Ιωάννινα.

Γκότοβος, Θ., & Μαυρογιώργος, Γ. (2000). Η επαγγελματική κοινωνικοποίηση του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού: Από το θρανίο στην έδρα. Στο: Α. Γκότοβος, Γ. Μαυρογιώργος & Π. Παπακωνσταντίνου, *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Γραϊκος, Ν. (2014). Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου: ενδοσχολικές κοινότητες πρακτικής και διαδικασίες εκπαιδευτικού αναστοχασμού. Στο Ζ., Παπαναούμ & Μ., Λιακοπούλου (Επιμ.), *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Υ.ΠΑΙ.Θ., σ. 61-77.

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

Ιορδανίδης, Γ. (2005). Ο ρόλος του διευθυντή σχολικής μονάδας στην Αγγλία: Θεωρητική προσέγγιση. Στο Α. Καψάλης (Επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων* (σσ. 123-157). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Καμπουρίδης, Γ. (2002). *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Κάντας, Α. (1993). *Οργανωτική - Βιομηχανική Ψυχολογία. Επιλογή - Αξιολόγηση Προσωπικού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κάντας, Α. (2008). Χαρισματική, διαπραγματευτική και μετασχηματιστική ηγεσία. Στο Α. Κάντας (Επιμ.), *Οργανωτική-βιομηχανική ψυχολογία* (σελ. 175-179). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Κατσαρός, Ι. (2006). *Σχολική μονάδα και τοπική αυτοδιοίκηση: Ένα νέο πλαίσιο δράσης για τον διευθυντή- σύγχρονο ηγέτη* (Διδακτορική διατριβή). Πάντειο πανεπιστήμιο, Αθήνα.

Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κατσουλάκης, Σ. (1999). Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Η ένταξη των νέων εκπαιδευτικών. Πάτρα: Ε.Α.Π. Κατσουλάκης, Σ., (1999). « Η ένταξη των νέων εκπαιδευτικών». Στο: Κόκκος, Α. (επιμ.). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*, τομ. Β΄. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Κατσουλάκης, Σ. (1999). Η ένταξη των νέων εκπαιδευτικών. Στο Αθανασούλα –Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ., Κατσουλάκης, Σ. & Μαυρογιώργος, Γ. *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων* Τόμος Β΄. Πάτρα. ΕΑΠ.

Κολοκοτσάς, Σ. (2013). *Εκπαιδευτική πολιτική σε θέματα ενδυνάμωσης και επαγγελματικής ικανοποίησης των διευθυντών εκπαιδευτικών μονάδων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης* (Διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Ε.Α.Π. (κωδ. .Ε 522/2013).

Κουτούζης, Μ. (2008). Η εκπαιδευτική μονάδα ως οργανισμός. Στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος Γ., Νιτσόπουλος, Β., & Χαλκιώτης, Δ. (2008). *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων* (τόμος Α΄, σελ 27 – 48). Πάτρα : Ε.Α.Π.

Κουτούζης, Μ. (2012). Διοίκηση – ηγεσία – αποτελεσματικότητα: Αναζητώντας πεδίο εφαρμογής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο Δ. Καρακατσάνη & Γ. Παπαδιαμαντάκη (Επιμ.), *Σύγχρονα θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής: Αναζητώντας το νέο σχολείο* (σελ. 211-225). Αθήνα: Επίκεντρο.

Κυριαζή, Ν., (2011). *Η κοινωνιολογική έρευνα: κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Πεδίο.

Κυριάκη, Σ., & Παρδάλη, Μ. (2012). *Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Η περίπτωση των Αχαρνών*. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 60 Πανελλήνιο Συνέδριο 5-7 Οκτωβρίου 2012.

Λαγός, Δ., Καλούρη, Ο., Αντωνόπουλος, Ι., & Παμουκτσόγλου, Α. (2006). *Δια βίου επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης: προσδοκίες – προτάσεις, πρακτικά ηλεκτρονικά 1ου Διεθνούς Συνεδρίου Εκπαίδευσης, Διοίκηση Εκπαίδευσης, Άρτα 2006*, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Παιδαγωγικού Τμήματος Παν/ου Πατρών

Λαδόπουλος, Ι. (1982). *Θέματα Διοίκησης Προσωπικού*, Αθήνα: Έκδοση Α.Σ.Ο.Ε.Ε.

Λαϊνας, Α. (1993). *Διοίκηση της Εκπαίδευσης και Αναλυτικά προγράμματα: Η θεσμοθέτηση της Αποκέντρωσης και της Ευρύτερης Συμμετοχής*. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, (19), σσ. 254-294.

Λαϊνάς, Α. (2004). *Το έργο του διευθυντή της σχολικής μονάδας και η συμβολή του στην αποτελεσματικότητα του σχολείου*. Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε του Παν. Ιωαννίνων, 17, 153-179.

Λασκαράκης, Γ. (2012). *Η συμβολή του Θεσμού του Μέντορα στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Θεσσαλονίκης*.

<https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/15239/3/LaskarakisGeorgiosMsc2012.pdf>.

Μαλέτσκος, Α., & Μαστρογιάννης, Α. (2013). *Η επιμόρφωση ως μέσο εξέλιξης και επαγγελματικής αναβάθμισης εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Αντιλήψεις, απόψεις και προτιμήσεις τους*. Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος», 1 (2), 111-121.

Μαυρογιώργος, Γ. (1999α). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα. Στο: Α. Αθανασούλα -Ρέππα, Σ.-Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης, Γ. Μαυρογιώργος, *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού* (σελ. 93-135). Πάτρα: ΕΑΠ.

Μαυρογιώργος, Γ. (1999β). Η Εκπαιδευτική Μονάδα ως Φορέας Άσκησης Εκπαιδευτικής Πολιτικής Στο: Α. Αθανασούλα - Ρέππα, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, Β. Νιτσόπουλος, Δ. Χαλκιώτης, *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική* (σελ. 115-160). Πάτρα: ΕΑΠ.

Μαυρογιώργος, Γ. (2005). Το σχολείο και ο εκπαιδευτικός: Μια σχέση ζωής και σχετικής αυτονομίας. Στο Γ. Μπαγάκη (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 348 – 354.

Μπάκας, Θ. (2006) *Ο παρωθητικός ρόλος του διευθυντή στο σύγχρονο σχολείο. Παιδαγωγική-Θεωρία και Πράξη*, 1: 117-125.

Μπουραντάς, Δ. (2001). *Μάνατζμεντ: Θεωρητικό Υπόβαθρο Σύγχρονες Προοπτικές*. Αθήνα: Μπένου.

Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία, ο δρόμος της συνεχούς επιτυχίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Μπουρνή, Ε. (2007). *Ο διευθυντής ως μέντορας: Απόψεις διευθυντών και νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών* (Μεταπτυχιακή εργασία). Ε.Α.Π., Πάτρα.

Ξαφάκος, Ε. Πίκλας, Ι., & Αγαπητού Χ.(2012). *Ο ρόλος του Σχολικού Διευθυντή στην ομαλή ένταξη του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού στη σχολική μονάδα*. Αναρτημένη ανακοίνωση (poster) στο Πανελλήνιο Συνέδριο του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών με θέμα: «Η Ποιότητα στην εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές». 11 – 13 Μαΐου 2012, Αθήνα. <https://www.academia.edu/3027926/>

Ξωχέλλης, Π. (1984). *Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Παπακίτσου, Β. (2011). *Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών και των διευθυντών ιδιωτικών και δημόσιων σχολείων για τη σημασία και το ρόλο της «ηγεσίας» στη διοίκηση των εκπαιδευτικών μονάδων. Η μελέτη περίπτωσης, αφορά τα Ιδιωτικά Εκπαιδευτήρια Δούκα και το 4ο Γενικό Λύκειο Ν. Ηρακλείου* (Διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο) .Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Ε.Α.Π. (κωδ. .Ε 1509/11).

Παπαναούμ, Ζ. (1995). *Η Διεύθυνση Σχολείου-θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Πασιαρδής, Π. (2001). *Το σχολικό κλίμα: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πασιαρδής, Π. (2014). *Εκπαιδευτική ηγεσία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ράπτης, Ν., & Βιτσιλάκη, Χ. (2007). *Ηγεσία και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Η Ταυτότητα του Διευθυντή της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Σαΐτης Χρ., (2000). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ατραπός.

Σαΐτης, Χ. (2002). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης* (3η εκδ.). Αθήνα: Ατραπός.

Σαΐτης,Χ,(2005). *Οργάνωση και Διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση

Σαΐτης, Χ.(2007). *Οργάνωση και Λειτουργία των Σχολικών Μονάδων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΥΠΕΠΘ.

Σαΐτη, Α., & Σαΐτης, Χ., (2011). *Εισαγωγή στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης (τόμοι Α' και Β')*. Αθήνα : Αυτοέκδοση.

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

Σταυρινούδης, Στ. (2017). *Υποδοχή, ένταξη και υποκίνηση του νεοεισερχόμενου στο επάγγελμα εκπαιδευτικού· η συμβολή της ηγεσίας στην επαγγελματική ενδυνάμωση, ανάπτυξη και ικανοποίηση του εκπαιδευτικού: διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Νομού Χίου*. Πάτρα: ΕΑΠ.

Στραβάκου, Π., (2003). *Ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως κινητήρια δύναμη λειτουργίας της: Μια εμπειρική έρευνα*. Θεσσαλονίκη: Αδερφοί Κυριακίδη.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2012). Ο ρόλος της κουλτούρας στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού. Στο: Παράλληλα κείμενα: *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Χατζηπαντελή, Π. (1999). *Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Χυτήρης, Λ., (2001). *Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων*. Αθήνα: Interbooks.

Χυτήρης, Λ. & Άννινος, Λ. (2005). *Ηγεσία και ποιότητα σε ιδιωτικά σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. 1ο Συνέδριο Διοικητικών Επιστημόνων, 6-7 Οκτωβρίου 2005 (σ. 437-454). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Αθήνα : Εκδόσεις Σάκκουλα.

Χυτήρης Λ.(2006). *Μάνατζμεντ Αρχές Διοίκησης*. Αθήνα : Interbooks.

Ξένη

Anderman, E.M., Belzer, S., & Smith, J. (1991). Teacher commitment and job satisfaction: The role of school culture and principal leadership. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Chicago, IL: AERA.

Andrews, I. (1987). *Induction programmes: staff development opportunities for beginning and experienced teachers*, In Wideen, M.F. & Andrews, I., *Staff development for school Improvement- A focus on the teacher*, Sussex, The Falmer Press.

Andrews, S.P., Gilbert, L.S. and Martin, E.P. (2007). The first years of teaching: disparities in perceptions of support, *Action in Teacher Education*, Vol. 28, No 4, pp 4-13.

APEC (1997) *From Students of Teaching to Teachers of Students: Teacher Induction around the Pacific Rim*, U.S. Department of Education.

Armstrong, P. (2017) Successful school leadership: international perspectives. *British Journal of Educational Studies*, 65(2), 263-264.

Avery, G., & Bergsteiner, H. (2012). *Sustainable leadership: Honeybee and locust approaches*. Routledge.

Baker, M., & Foote, M. (2006). Changing spaces: Urban school interrelationships and the impact of standards-based reform. *Educational Administration Quarterly*, 42(1), 90-123.

Barber, M. & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. London: McKinsey & Company.

Barrera, A., Braley, B. & Slate, J. (2010). Beginning teacher success: An investigation into feedback from mentors of formal mentoring programs. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 18 (1),61-74.

Bass, B. (1990b). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, 18, 19-31

Bass, B. M., & Stogdill, R. M. (1990). *Bass & Stogdill's Handbook of Leadership: Theory, Research, and Managerial Applications* (3rd ed.). New York: Free Press.

Beck, C., Kosnik, C., & Rowsell, J. (2007). Preparation for the First Year of Teaching: Beginning Teachers' Views about Their Needs. *The New Educator*, 3(1), 51-73.

Bezzina, C. (2006). Views from the trenches: beginning teachers' perceptions about their professional development. *Professional Development in Education*, 32(4), 411 - 430.

Blake, R., & Mouton, J. (1964). *The Managerial Grid: The Key to Leadership Excellence*. Houston, TX: Gulf Publishing Company.

Blanchard, K. & Miler, M.(2007). The higher plane of leadership. *Leader to Leader*, 27(46), 25-30.

Bredeson, P. & Johansson, O. (2000). The School Principal' s Role in Teacher Professional Development. *Journal of In-Service Education*, 26 (2), 385 – 401

Brewster, C., & Railsback, J. (2001, May) *Supporting beginning teachers: How administrators, teachers, and policymakers can help new teachers succeed*. Northwest Regional Educational Laboratory (NWREL). Portland, OR: NWREL.

Brown, B.C. (2012), "Conscious leadership for sustainability: how leaders with late-stage action logics design and engage in sustainability initiatives", *Human and Organizational Systems*, Fielding Graduate University, Santa Barbara, CA.

Bryman, A. (1996). *Leadership in organizations. Handbook of organization Studies*. London: Sage Pub.

Bryman, A. (2004). *Social Research methods*. Oxford University Press: New York.

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

Bush, T. (2003). *Theories of Educational Leadership and Management* (3rd ed.). London: Sage.

Bush, T. & Glover, D. (2003) *School Leadership: Concepts & Evidence*. Nottingham: National College for School Leadership.

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

Bush, T. (2008). From Management to Leadership. Semantic or Meaningful Change? *Educational Management Administration and Leadership*, 36 (2), 271-288.

Byrne, B. M. (1994). *Burnout: Testing for the validity, replication, and invariance of causal structure across elementary, intermediate, and secondary teachers. American educational research journal*, 31(3), 645-673.

Campo, C. (1993). *Collaborative school cultures: How Principals Can Make a Difference*. San Francisco: Jossey-Bass.

Capra, F. (1997). *The Web of Life—A New Synthesis of Mind and Matter*. New York: Flamingo.

Casserley, T., & Critchley, B. (2010). A new paradigm of leadership development. *Industrial and Commercial Training*.

Cherian, F. & Daniel, Y. (2008). Principal leadership in new teacher induction: Becoming Agents of change. *International Journal of Educational Policy and Leadership*, 3 (2), 1-11.

Coleman, M. (1997). *Managing induction and mentoring*, In Bush, T. & Middlewood, D. (eds), *Managing people in education*, London, Paul Chapman, 155-168.

Commonwealth Department of Education, Science and Training (2002). *An Ethic of Care. Effective Programmes for Beginning Teachers*.

<http://www.dest.gov.au/archive/schools/publications/2003/BeginningTeachers.pdf>

Correa, J. M., Martínez-Arbelaiz, A., & Aberasturi-Apraiz, E. (2015). Post-Modern Reality Shock: Beginning Teachers as Sojourners in Communities of Practice. *Teaching and Teacher Education*, 48, 66-74.

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

Darling-Hammond, L. (2012) *Teaching as a Profession: Lessons in Teacher Preparation and Professional Development*. California: John Wiley & Sons.

Davies, B. (2009). *The essentials of school leadership (2nd ed.)*. London: Sage Publications.

Day, C. & Harris. (2005). *An Effective School Leadership*. London: NCSL.

Deal, T.E., & Peterson, K.D. (1999). *Shaping school cultures: The heart of leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

Dimmock, C. (1999). Principals and school restructuring: conceptualising challenges as dilemmas. *Journal of Educational Administration*, 37 (5): 441-62

Dubrin, A.J. (1998) *Leadership: Research findings, practice, and skills*. Houghton Mifflin, Boston

DuPont, J.P. (2009). *Teacher perceptions of the influence of principal instructional leadership on school culture: A case study of the American embassy school in New Delhi, India*. Unpublished doctoral dissertation. Minnesota, MN: University of Minnesota.

Elmes, D. G., Kantowitz, Z. H., & Roediger, H. L. (1995). *Research Methods in Psychology*. St Paul, MN: West.

Engels, N., Hotton, G., Devos, G., Bouckenooghe, D., & Aelterman, A. (2008). Principals in schools with a positive school culture. *Educational Studies*, 34(3), 159–174.

Epstein, J. & Sanders, M. (2006). Prospects for change: Preparing educators for school, family, and community partnerships. *Peabody Journal of Education*, 81(2), 81-120.

European Commission Staff Working Document SEC (2010): *Coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: a handbook for policymakers*. Brussels: SEC, 538.

Fantilli, R. & McDougall, D. (2009). A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. *Teaching and Teacher Education*, 25, 814–825.

Feiman-Nemser, S. (1996). *Teacher mentoring: A critical review*. ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education.

Feiman-Nemser, S. (2003). What new teachers need to learn. *Educational Leadership*, 60(8), 25–29.

Feiman-Nemser, S., Schwille, S., Carver, C., & Yusko, B. (1999). *A Conceptual Review of Literature on New Teacher Induction*: Michigan State University.

Ferdig, M. A. (2007). Sustainability leadership: Co-creating a sustainable future. *Journal of Change Management*, 7(1), 25-35.

Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. Sage publications.

Fink, D., & Brayman, C. (2004). Principals' succession and educational change. *Journal of Educational Administration*.

Fullan, M. (2004). *Leadership & sustainability: System thinkers in action*. Corwin Press.

Ganser, T. (1999). *Reconsidering the relevance of Veenman's (1984) meta-analysis of the perceived problems of beginning teachers*. Montreal, Quebec, Canada: American Educational Research Association.

Ganser, T. (2002). Building the capacity of school districts to design, implement, and evaluate effective new teacher mentor programs: Action points for colleges and universities. *Mentoring and Tutoring*, 10(1), 47-55.

Gavish, B. & Friedman, I. (2010). Novice teachers' experience of teaching: A dynamic aspect of burnout. *Social Psychology of Education*.

George, T., & Bishop, L. (1972). Relationship of Organizational Structure and Teacher Personality Characteristics to Organizational Climate. *Administrative Science Quarterly*, Vol. 16, 467-476.

Goodwin, B. (2012) Supporting Beginning Teachers. *Educational Leadership*, 69(8): 84- 85.

Gordon, S. (1992). *Mentoring: a practical guide*, Crisp Publications.

Gray W, Gray M: Synthesis of research on mentoring beginning teachers. *Educational Leadership*, 1985, 43(3): 37-43.

Greenberg, J. & Baron, R. A. (2013) *Οργανωσιακή Ψυχολογία και Συμπεριφορά*. Αθήνα: Gutenberg.

Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33, 329–351.

Hallinger, P., & Heck, R.H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980–1995. *Educational Administration Quarterly*, 32, 5–44.

Harfitt, G. J. (2015). From attrition to retention: a narrative inquiry of why beginning teachers leave and then rejoin the profession. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 43(1), 22-35.

Hargreaves, A., & Fink, D. (2003). Sustaining leadership. *Phi delta kappan*, 84(9), 693-700.

Hargreaves, A., Fink, D. (2004). Seven principles of sustainable leadership. *Educational leadership*. 61 (7).

Harrison, C. & Killion, J. (2007). Ten roles for Teacher Leaders. *Educational Leadership*, 65(1), 74-77.

Hart, A. W. (1993). *Principal succession: Establishing leadership in schools*. Suny Press.

Hebert, E., & Worthy, T. (2001) Does the first year of teaching have to be a bad one? a case study of success. *Teaching and Teacher Education*, 17, pp. 897-911.

Howe, E. R. (2006). Exemplary teacher induction: An international review. *Educational Philosophy and theory*, 38, 287–297.

Hoy, W. & Miskel, C. (2001). *Educational Administration: Theory, Research and Practice* (6th ed.). New York: McGraw-Hill.

Huber, S. (2004). School Leadership and Leadership Development: adjusting leadership theories and development programs to values and the core purpose of school. *Journal of Educational Administration*, 42(6), pp 669-684.

Huling-Austin, L. (1988). *A synthesis of research on teacher induction programs and practices*. San Marcos, TX: Southwest Texas State University.

Huling-Austin, L. (1992). Research on learning to teach: Implications for teacher induction and mentoring programs. *Journal of Teacher Education* 43 (3): 173–80.

Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortage: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), 499–534.

Ingersoll, R. M. (2002). The teacher shortage: A case of wrong diagnosis and wrong prescription. *NASSP Bulletin*, 86(631), 16–31.

Ingersoll, R. (2014). Beginning Teacher Induction: What the Data Tell Us. *Phi Delta Kappan*, 93(8), 47-51.

Ingersoll, R. M., & Kralik, J. M. (2004). *The impact of mentoring on teacher retention: What the research says*. Denver, CO: Education Commission of the States.

Ingersoll, R. M., & Smith, T. M. (2003). The wrong solution to the teacher shortage. *Educational Leadership*. Educational Leadership, 60(8), 30–33.

Ingersoll, R.M., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 8(2), 201-233.

Johnson, S. M., & Birkeland, S. E. (2003). Pursuing a “sense of success”: New teachers explain their career decisions. *American Educational Research Journal*, 40(3), 581–617.

Johnson, S. M., Kraft, M. & Papay, J. (2012). How context matters in high- need schools: The effects of teacher’s working conditions on their professional satisfaction and their student’s achievement. *Teachers College Record*, 114 (10), 1-39.

Jones, M.T. (1998). The relationship of organizational commitment to the organizational culture of high schools. *Unpublished doctoral dissertation*. Harrisburg, PA: Widener University

Kastanidou, S. & Iordanidis, G. (2012). The Contribution of School Principal of Secondary Education in the induction of novice teachers in Greece. *MENON: Journal of Educational Research*, 1, 130-144

Katz,D., & Kahn,R.L.(1978). *The social Psychology of organizations*. New York: Wiley.

Khalifa, M. (2012). A Re-New-ed Paradigm in Successful Urban School Leadership: Principal as Community Leader. *Educational Administration Quarterly*, 48(3), 424-467.

Kilburg, G. M. (2007). Three mentoring team relationships and obstacles encountered: a school-based case study. *Mentoring & Tutoring*, 15(3), 293-308.

Koca, A. (2016). Problems of Novice Teachers: Challenges vs. Support. *Journal of Education in Black Sea Region*, 1(2), 92-101.

Kotter, J.P. (2001). *Ηγέτης στις αλλαγές*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Ladd, H. F. (2011, June). Teacher's perceptions of their working conditions: How predictive of planned and actual teacher movement? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 33(2), 235-261.

Lakshman, C. (2006). A theory of leadership for quality: Lessons from TQM for leadership theory. *Total Quality Management & Business Excellence*, 17(1), 41-60.

Lambert, S. (2011). Sustainable leadership and the implication for the general further education college sector. *Journal of Further and Higher Education*, 35(1), 131-148.

Leithwood, K. & Duke, D. (1999). *A Century's quest, to Understand school- Leadership. In Murphy and Karen Seashore Louis (Eds.). Handbook of Research on Educational Administration*, San Francisco: Jossey-Bass publishers.

Leithwood, K. (2000). *Educational accountability and School Leadership*. Washington: NCSL.

Lortie, D. (1975): *School teacher: A sociological study*. University of Chicago Press, Chicago.

Luft, J., Bang, E., & Roehrig, G. (2007). Supporting beginning science teachers. *National Science Teachers Association (NSTA)*, 74(5), 24-29.

Magnus, G. (2009). Dependency time-bomb. *The Guardian*, 4, 28.

March, J. & Simon, H. (2003). *Οργανώσεις*. Αθήνα: Κριτική.

Mark, J. H., & Anderson, B. D. (1985). Teacher survival rates in St. Louis, 1969–1982. *American Educational Research Journal*, 22(3), 413–421.

Maslach, C. (1978). Job burnout: How people cope. *Public Welfare*, 36, 56–58

McCann, T., & L. Johannessen. 2004. Why do new teachers cry? *The Clearing House* 77 (4), 138–45.

Menon-Eliophotou, M. (2011). *Leadership theory and educational outcomes: The case of distributed and transformational leadership*.

Mitchell, C., & Sackney, L. (2001). Communities of leaders: Developing capacity for a learning community. *Paper presented at the Annual Conference of the American Educational Research Association*, Seattle, Washington

Moir, E. (1999). *The Stages of a Teacher's First Year*. In S. Villani (Ed.), *Mentoring Programs for New Teachers: Models of Induction and Support* (p. 6). Thousand Oaks, CA: Corwin.

Monroe, L., (2001). *Leadership is about Making Vision Happer – what I call Vission Act*, East Company, School Leaderhip Academy .

Moyles, J., Suschitsky, W. and Chapman, L. (1999). Mentoring in Primary Schools: ethos, structures and workloads, *Journal of In-service Education*, Vol. 25, 161-172.

Nnadozie, C.A. (1993). *A study of the relation between participation in decision-making and school culture and perception of job satisfaction among teachers (empowerment)*. Unpublished doctoral dissertation. Baltimore, MD: Morgan State University.

O'Brien, P., Goddard, R., & Keeffe, M. (2008). Burnout confirmed as a viable explanation for beginning teacher attrition. *In Proceedings of Australian Association for Research in Education Annual Conference (AARE 2007)*.

Oakes, J., Quartz, K. H., & Lipton, M. (2000). *Becoming Good American schools: The struggle for civic virtue in education reform*. San Francisco: Jossey Bass.

Odell, S. J., & Ferraro, D. P. (1992). Teacher mentoring and teacher retention. *Journal of Teacher Education*, 43(3), 200–204.

Odell, D. & Huling, L. (2000). *Leading the teaching profession toward quality mentoring*. In S. J. Odell & L. Huling (Eds.), *Quality mentoring for novice teachers (xi-xvi)*, Indianapolis: Kappa Delta Pi.

Pashiardis, P. & Johansson, O. (2016) *Successful school leadership: International perspectives*. London: Bloomsbury Academic

Reames, E.H. (1997). A study of the relationships between school work culture and teacher beliefs of efficacy and commitment in middle schools. *Unpublished doctoral dissertation*. Auburn, AB: Auburn University.

Riley, K. A (1998 a). *Whose school is Anyway?* London: Falmer Press.

Robbins, S., & Judge, T. A. (2012). *Οργανωσιακή Συμπεριφορά. Βασικές και Σύγχρονες Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Κριτική.

Rost, J. C. (1991). *Leadership for the twenty-first Century*. New York, NY: Praeger.

Sacks, S. - Brady, P. (1985): «Who Teaches the City's Children. A Study of New York City First Year Teachers», *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*, Chicago.

Sahin, S. (2004). Transformational and transactional leadership styles of school principals and school culture. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 4(2), 387–395.

Salazar Noguera, J. & McCluskey, K. (2017). A case study of early career secondary teachers' perceptions of their preparedness for teaching: lessons from Australia and Spain. *Teacher Development*, 21(1), 101-117.

Schein, E. H. (1990). Organizational culture. *American Psychologist*, 45, 109–119.

Schein, E. H. (1992). *Organizational culture and leadership: A dynamic view*. San Francisco: Jossey-Bass.

Schein, E. (2004). *Organizational culture and leadership* (3rd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Scherff, L. (2008). Disavowed: The stories of two novice teachers. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 24(5), 1317–1332.

Schermerhorn, J.R.(2012). *Introduction to Management*. Nicosia: John Wiley & Sons Inc.

Schermerhorn, J., Osborn, R., Uhl-Bien, M. & Hunt, J.(2012) *Organisational Behaviour. International Student Version* (12th ed.). John Wiley & Sons. Asia

Schlechty, P. C., & Vance, V. S. (1983). Recruitment, selection, and retention: The shape of the teaching force. *Elementary School Journal*, 83(4), 469–487.

Schmidt, J. (2017). What makes good and bad days for beginning teachers? A diary study on daily uplifts and hassles. *Contemporary Educational Psychology*.

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

Sergiovanni, Th. (2001). *Leadership- What's in it for schools?* London: Routledge & Falmer.

Serpell, Z., & Bozeman, L. A. (1999). *Beginning teacher induction: A report on beginning teacher effectiveness and retention*. Washington, DC: National Partnership for Excellence and Accountability in Teaching.

Slankis, E. (2006). Sustainable thinking, sustainable leadership-the new EQ. *Leadership*.

Smith, T. M., & Ingersoll, R. M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal*, 41(3), 681–714.

Spillane, J.P., Halverson, R., & Drummond, J.B. (2001). 'Investigating school leadership practice: A distributed perspective', *Educational Researcher*. 30 (3), 23-28.

Stanulis, N.-R., & Fallona, A. C. & Pearson, A. C. (2002). Am I doing What I am Supposed to be doing? Mentoring novice teachers through the uncertainties and challenges of their first year of teaching. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 10 (1), 71-81.

Stein, J.C. (2011). The Case for Collaboration: Integrating Information on English Learners and Special Education in Teacher Preparation Programs. *Diversity and Special Education* 25, 35-40.

Stoll, L., Fink, D., & Earl, L. M. (2003). *Its' about Learning (and It's about Time)*. Routledge.

Stolp, S., & Smith, S.C. (1995). *Transforming school culture: Stories, symbols, values and the leader's role*. University of Oregon, USA: ERIC Clearinghouse on Educational Management.

Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., & Ullman, J. B. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston, MA: Pearson.

Tannenbaum, R. & Warren, H. S. (1973). *How to choose a leadership pattern*. Harvard Business School Publishing Corporation

Tari, J. J., & Sabater, V. (2006). Human aspects in a quality management context and their effects on performance. *The International Journal of Human Resource Management*, 17(3), 484-503.

Tickle, L. (1994). *The induction of new teachers: reflective professional practice*, London, Cassell.

Tillman, L. C. (2005). Mentoring new teachers: Implications for leadership practice in an urban school. *Educational Administration Quarterly*, 41(4), 609–629.

Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143–178.

Visser, W., & Courtice, P. (2011). *Sustainability leadership: Linking theory and practice*.

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

Williams, A., & Prestage, S. (2002). The Induction Tutor: mentor, manager or both? *Mentoring and Tutoring*, 10(1), 35-46.

Wong, H. (2002). Induction: The Best Form of Professional Development. *Educational Leadership*, Vol. 59, No 6, p.p. 52-55.

York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255-316.

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

Yukl, G. (2002). *Leadership in Organizations (5th ed)*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

Zaleznik, A. (2004). Managers and leaders: Are they different? *Harvard Business Review*, 82(1), 74-81.