



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ
UNIVERSITY OF PIRAEUS

Τμήμα Οικονομικής Επιστήμης
Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
«Οικονομικά της Εκπαίδευσης και Διαχείριση Εκπαιδευτικών Μονάδων»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Μορφές εκπαιδευτικής ηγεσίας που συμβάλλουν στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών. Η μελέτη περίπτωσης στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση»

Φοιτήτρια: Χρυσούλα Γρηγοριάδη

A.M.: oek21027

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	3
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	4
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ^ο	8
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	8
ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ.....	9
ΤΟΜΕΑΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ	11
ΜΟΝΤΕΛΑ ΗΓΕΣΙΑΣ.....	18
ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ.....	20
Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗ	21
Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	23
ΛΗΨΗ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ	24
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ.....	26
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟ ΚΥΡΟΣ.....	27
ΑΥΤΟ-ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ	29
ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ	30
Ο ΑΝΤΙΚΤΥΠΟΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΖΩΗ.....	31
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ^ο	33
2.1. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	33
2.2. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ.....	35
2.3. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ	35
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ^ο	36
3.1 ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.....	37
3.2 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	59
3.3 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	60
3.4 ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	63
ΕΠΙΛΟΓΟΣ	64
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	65
ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	70
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....	73

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Διανύουμε μία εποχή κατά την οποία επηρεάζονται και μεταβάλλονται οι ισορροπίες στην κοινωνία, την οικονομία, την πολιτική, την τεχνολογία και τις επιστήμες. Σε αυτές τις μεταβολές, η σχολική μονάδα, ως δομή, καλείται να μεταδώσει τη γνώση και να αξιοποιήσει τους πόρους που της διατίθενται ώστε να καλύψει τις εκπαιδευτικές ανάγκες που προκύπτουν. Οι απαιτήσεις του αιώνα που διανύουμε αφορούν ένα σχολικό πλαίσιο το οποίο θα είναι ανταγωνιστικό, θα ενισχύει τις καινοτομίες και θα έχει την ικανότητα να αντιμετωπίζει με δημιουργικότητα την προσλαμβάνουσα νέα γνώση καθώς η κοινωνία μας χαρακτηρίζεται ως «η κοινωνία της πληροφορίας».

Συνεπώς, ο ρόλος του εκπαιδευτικού αλλά κυρίως του ηγέτη της εκπαίδευσης κρίνεται ως απαιτητικός και πολυσχιδής, καθώς καλείται να προάγει την αλλαγή και τη διαφορετικότητα μέσα σε ένα σταθερό πλαίσιο.

Στην παρούσα έρευνα θα εξεταστεί το στυλ της εκπαιδευτικής ηγεσίας που αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί, το βαθμό κατά τον οποίο ικανοποιούνται επαγγελματικά οι ίδιοι και τέλος, τη σχέση μεταξύ της μορφής ηγεσίας που ακολουθείται στις σχολικές μονάδες και την επιρροή αυτής στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών λαμβάνοντας υπόψιν το φύλο, την ηλικία, το επίπεδο σπουδών κλπ.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι τα υψηλά επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών είναι πιθανό να έχουν θετική επίδραση στην ενδυνάμωση των μαθητών ως προς την απόδοσή τους ενώ η ηγετική συμπεριφορά καθόρισε, σε υψηλό βαθμό την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και κατά συνέπεια τη δημιουργικότητα και την αυτο-αποτελεσματικότητά τους.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στη σύγχρονη εποχή, εξαιτίας των αναγκών που έχουν δημιουργηθεί λόγω των μεταβολών σε όλους τους τομείς (οικονομικός, κοινωνικός, πολιτιστικός), το εκπαιδευτικό σύστημα έχει επηρεαστεί εξίσου, καθώς καλείται να αναβαθμιστεί και να εκσυγχρονιστεί, ακολουθώντας την πρόοδο και την εξέλιξη. Σκοπός είναι να υπάρξει ένα εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο θα έχει ως απώτερο σκοπό την ανάπτυξη των ατόμων της σχολικής μονάδας και κατ' επέκταση των εθνών.

Βασικός παράγοντας για να ανταποκριθούν οι σχολικές μονάδες σε αυτές τις προκλήσεις είναι να επέλθει η συνεργατικότητα και η ενδυνάμωση των ίδιων των εκπαιδευτικών (Σκόδρα, 2010). Με αυτόν τον τρόπο οι εκπαιδευτικοί θα είναι σε θέση να δημιουργήσουν τις συνθήκες στις σχολικές μονάδες ώστε οι μαθητές να λαμβάνουν τη γνώση, να έχουν ίσες ευκαιρίες αλλά και οι ίδιοι να ικανοποιούνται επαγγελματικά, ενισχύοντας το έργο τους και τη συμμετοχή τους (Τσομπάνογλου & ΒΑ, 2004).

Η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών υλοποιείται μέσα από τον εκσυγχρονισμό της ηγεσίας στις σχολικές μονάδες. Ο διευθυντής θα πρέπει να είναι ένα άτομο με όραμα και ηθικές αξίες, θα υποστηρίζει την επικοινωνία μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας, θα είναι δεκτικός στις καινοτόμες ιδέες, θα ενδιαφέρεται πραγματικά και ουσιαστικά για τους εκπαιδευτικούς και θα τους παραχωρεί μέρος της εξουσίας του, ώστε να ενισχύεται το πνεύμα της συνεργατικότητας (Μανώλης, 2020).

Διαπιστώνεται ότι η εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί σημαντικό παράγοντα ανάπτυξης και κοινωνικής συνοχής σε ένα παγκοσμιοποιημένο κόσμο με συνεχείς κοινωνικοοικονομικές αλλαγές, αύξηση της παραγωγικότητας και εισροή των νέων τεχνολογιών. Έτσι, η εκπαίδευση μπορεί να αποκωδικοποιήσει άμεσα τα νεοεισερχόμενα δεδομένα που λαμβάνει και να διαπιστώνει ότι ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της εποχής.

Η εκπαίδευση συμβάλλει σημαντικά στην ομαλή κοινωνική ένταξη των πολιτών, αφού τους προετοιμάζει για την ασφαλή εισαγωγή τους στην κοινωνία. Χρήζει, λοιπόν, ως απαραίτητη προϋπόθεση η προβολή των εκπαιδευτικών συστημάτων και των ίδιων των εκπαιδευτικών (Δαλάκα, 2011) ώστε και να καταφέρουν να ανταποκριθούν στα νέα δεδομένα και να εκπαιδευτούν στις πολιτικές που εφαρμόζονται στο εκπαιδευτικό σύστημα δημιουργώντας ευέλικτες και αναπτυσσόμενες δομές, που θα παρέχουν υπηρεσίες ποιότητας, ελέγχου και βελτίωσης.

Η ποιότητα και η συνεχής βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος, σε τομείς όπως η οργάνωση και η διοίκηση θα αποτελέσουν σημαντικό παράγοντα στη διατήρηση και την ανάπτυξη του (Μπρίνια, 2008). Με γνώμονα τον εκπαιδευτικό γόνιμο διάλογο, τις συζητήσεις και τις μεταρρυθμίσεις των δημόσιων εκπαιδευτικών συστημάτων θα γίνει εφικτή η υλοποίηση, η αναζήτηση και η επίτευξη της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.

Είναι δυνατό να επιτευχθεί η υλοποίηση-σε κάθε πτυχή-της εκπαιδευτικής μονάδας ως ένας ενιαίος οργανισμός που θα περιλαμβάνει την οργάνωση, βασικούς στόχους και εργαζόμενους εξειδικευμένους που θα παρέχουν εκπαιδευτικές υπηρεσίες. Έτσι, η φιλοσοφία της διοίκησης θα στηρίζεται σε ανθρωποκεντρική βάση και θα μπορεί πλέον να δικαιολογήσει στο μέγιστο δυνατό βαθμό την χρήση της στο σχολικό περιβάλλον (Σαΐτη, 2016).

Για να μπορέσει να γίνει μια αυτό-αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, πρέπει αρχικά να γίνει κατανοητό πως κάτι τέτοιο είναι βασικό και κυρίως στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, όπου υπάρχει σημαντική έλλειψη κουλτούρας και αυτό-αξιολόγησης. Ωστόσο, η υλοποίησή της, από τη μια μπορεί να φέρει ουσιώδη και βελτιστοποιημένη ποιότητα στο ίδιο το εκπαιδευτικό έργο και από την άλλη να συμβάλλει στην από-συγκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος ενισχύοντας την δυναμική και την αυτονομία του σχολικού οργανισμού ως το κύριο σημείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Σε έναν κόσμο όπου η μάθηση και οι πληροφορίες είναι σημαντικές, το εκπαιδευτικό σύστημα και συγκεκριμένα ολόκληρος ο εκπαιδευτικός κλάδος πρέπει να φέρει εις πέρας όχι μόνο τις απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής αλλά και την επιτυχή κοινωνική ένταξη των πολιτών με κύριο στόχο να τους προετοιμάσει ομαλά για την εισαγωγή τους στην παραγωγική διαδικασία. Σε έναν αρκετά ανταγωνιστικό τομέα παρουσιάζεται ως επιτακτική ανάγκη η πραγματοποίηση του εκσυγχρονισμού των εκπαιδευτικών συστημάτων δημιουργώντας διαφορετικές και συνεχώς μεταβαλλόμενες δομές (Δαλάκα, 2011).

Τις τελευταίες δεκαετίες και μέσα στην έξαρση της παγκόσμιας οικονομικής ύφεσης η Ελλάδα βιώνει τον αντίκτυπο μιας δυσεπίλυτης οικονομικής περιόδου, η οποία επιδρά σε όλο το φάσμα των θεσμών της σύγχρονης κοινωνίας, ανάμεσα σε αυτούς και ο θεσμός της εκπαίδευσης. Είναι γεγονός ότι η εκπαίδευση στο τομέα των

οικονομικοκοινωνικών μεταρρυθμίσεων, αποτελεί το θεμέλιο για τη διατήρηση, την ενίσχυση και την προώθηση της κουλτούρας και του πολιτισμού ενός έθνους (Dragut, 2011).

Η εκπαίδευση είναι ένας ιδιαίτερα ευαίσθητος τομέας ο οποίος έχει συγκεκριμένη αποστολή, να αναζητήσει και να επιδιώξει τους στόχους που έχουν οριστεί και να χρησιμοποιήσει με διάφορους και κερδοφόρους τρόπους, τους πόρους που θα είναι το υπέρτατο αγαθό για τη γνώση, με σκοπό να την αναζωογονήσει και να περάσει στις επόμενες γενιές την ομοιογένεια και ό,τι θεωρείται επιτακτικό για την εξέλιξη της κοινωνικής πραγματικότητας (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994).

Ωστόσο, πρέπει να καταστεί σαφές ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παρουσιάζει διαχρονικά προβλήματα που δεν είναι απόρροια της οικονομικής κρίσης. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν οι νομικές θεσμοθετήσεις της σύστασης του Τμήματος Ποιότητας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου το 2001 και της διασφάλισης της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση το 2005 οι οποίες δείχνουν την αποστασιοποίηση της ελληνικής κοινωνικής πραγματικότητας από τις παγκόσμιες εξελίξεις. (Ματθαίου, 2007).

Τα προβλήματα εμφανίζονται και στην στοιχειώδη λειτουργικότητα του εκπαιδευτικού μηχανισμού τα οποία καθιστούν τη διαδικασία εκπαίδευσης σε υπολειτουργία και κατά συνέπεια σε εξασθένηση (Σαΐτης, 2008). Μερικά τυχόν προβλήματα είναι η έλλειψη παραγωγικότητας, χρόνου και ανθρώπινου εργατικού δυναμικού, η αδυναμία διανομής της γνώσης και διαχείρισης των οικονομικών πόρων.

Η επίλυση και η διόρθωση των προβλημάτων που θα προκύψουν χρειάζονται κατάλληλη και ορθή διαχείριση και χρήση των υλικών και άυλων πόρων της εκπαίδευσης, ώστε να εξασφαλιστούν τα σημαντικότερα και πιο αναγκαία μέσα, που θα οδηγήσουν στην υλοποίηση και την πραγμάτωση των μακροπρόθεσμων και βραχυπρόθεσμων στόχων βελτιστοποίησης και εξέλιξης της εκπαιδευτικής μονάδας (Καμπουρίδης, 2002). Ο εκπαιδευτικός οργανισμός προκειμένου να επιτύχει ένα νέο πλαίσιο λειτουργίας με την αξιοποίηση όλων των δυνατοτήτων των στελεχών του θα πρέπει να προάγει την αποτελεσματικότητα της διοίκησης του και να έχει ενεργό ρόλο στο σχολικό γίγνεσθαι. Έτσι, κάνει την εμφάνισή της ως μια νέα φιλοσοφική θεώρηση, που φέρει εφαρμόσιμες αλλαγές στη ηγεσία των εκπαιδευτικών δομών, η ποιότητα της εκπαίδευσης (Arcaro, 1995).

Η ποιότητα στην εκπαίδευση εξαρτάται και καθορίζεται από κάποιους σημαντικούς παράγοντες όπως η ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, η συνέπεια στην εργασία τους, τα σχολικά βιβλία, τα υλικοτεχνικά μέσα και οι υποδομές και τα αναλυτικά προγράμματα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, η αξιολόγηση να αποτελεί ένα σημείο τομής στην λειτουργία του συστήματος- το οποίο θα παύει να λειτουργεί εκτός αυτού- αλλά παράλληλα θα είναι ο συνδετικός κρίκος της διοίκησης ανάμεσα στην ποιότητα και την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας (Κουτούζης, 2008).

Μέσα από την επισκόπηση των ερευνών, διαπιστώθηκε ότι έχουν γίνει έρευνες σχετικά με την ενδυνάμωση και την ηγεσία, και στην Ελλάδα και στο εξωτερικό. Όμως, οι περισσότερες εξετάζουν μεμονωμένα στοιχεία και όχι τον συνδυασμό των διαστάσεων της ενδυνάμωσης με την ηγετική συμπεριφορά (Μπακούνη, 2022). Επίσης, οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί στην Ελλάδα χρησιμοποιούν την ποσοτική μέθοδο και έτσι κρίθηκε αναγκαίο να γίνει μία έρευνα που θα επικεντρώνεται στον χώρο της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο νομό Φθιώτιδας εξετάζοντας τόσο τα βιώματα όσο και τις προσωπικές απόψεις των δασκάλων ως προς την ηγεσία στην εκπαίδευση και με την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών.

Σε αυτήν την περιφέρεια, το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών προέρχεται από αγροτικές οικογένειες με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο. Επίσης, στις περιοχές αυτές υπάρχουν πολλοί πρόσφυγες και Ρομά, οι οποίοι έχουν ενταχθεί σε σχολικές μονάδες. Η συγκεκριμένη περιφερειακή ενότητα χρήζει ιδιαίτερης εκπαιδευτικής ενδυνάμωσης, αφού η ύπαρξη της στον πυρήνα των εκπαιδευτικών αποτελεί βασικό παράγοντα για την αποτελεσματικότερη λειτουργία των σχολείων τα οποία θα αντιμετωπίζουν τα παιδιά ισότιμα και χωρίς διακρίσεις. (Τσιτσιπά, 2018).

Το συγκεκριμένο θέμα επιλέχθηκε καθαρά προσωπικά, διότι στη σύγχρονη εποχή έχουν αλλάξει πολλά πράγματα και καταστάσεις σχετικά με την εκπαίδευση. Στόχος μου είναι η πλήρης κατανόηση της συγκεκριμένης κατάστασης αλλά και των τόσο ιδιαίτερων καταστάσεων. Ωστόσο, αυτή η έρευνα πρόκειται να κάνει μια βαθιάς μορφής εξερεύνηση στις έννοιες 'διοίκηση', 'διαχείριση' και ύστερα να βρεθεί η σχέση τους με την 'ηγεσία' στο εκπαιδευτικό σύστημα. Θα παρουσιαστούν διάφορες μορφές εκπαιδευτικής ηγεσίας και θα εξεταστεί η αποτελεσματικότητα της μετασχηματιστικής ηγεσίας στα σχολεία και στα πανεπιστήμια.

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να ερευνηθεί και να εξεταστεί το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί και δάσκαλοι της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αισθάνονται ικανοποιημένοι από την ακολουθούμενη σχολική ηγεσία και ποια μορφή ηγεσίας είναι εκείνη που συμβάλλει στην προσωπική τους ενδυνάμωση. Παράλληλα, διερευνώνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς την επαγγελματική ενδυνάμωση του σχολικού περιβάλλοντος συγκριτικά με τη μορφή της ηγεσίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η εκπαίδευση θεωρείται ένα από τα σημαντικότερα γνωρίσματα κάθε χώρας που επηρεάζουν την πολιτισμική κουλτούρα μιας χώρας, ενώ ταυτόχρονα, επενεργεί στην οικονομία της μέσω της ατομικής, κοινωνικής και εθνικής ανάπτυξης και προόδου (Πετρίδου, 2001). Η σύγχρονη κοινωνική και οικονομική πραγματικότητα, φέρει στο επίκεντρο της προσοχής του κοινωνικού γίνεσθαι την εκπαίδευση ως αναπτυξιακή επένδυση, δικαιολογώντας την ανάγκη του για ενημερότητα των εξελίξεων και αποτελεσματικότητα τόσο στην ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών της όσο και στην αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού της και των υλικών μέσων καθιστώντας την αποδοτική (Φώκιαλη, 2011, Ψαχαρόπουλος, 1999; Psacharopoulos & Patrinos, 2004).

Το εκπαιδευτικό σύστημα συνυπάρχει με διάφορα άλλα σημαντικά υποσυστήματα, τα οποία βρίσκονται σε μια συνεχή διαδικασία διαλογής, με βασικό στοιχείο την αξιολόγηση. Η αξιολόγηση ορίζεται ως η αποτίμηση που αφορά την λειτουργικότητα και την αποτελεσματικότητα όλων όσοι συντελούν μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ξεκινώντας από τις υπάρχουσες συνθήκες έως το τελικό αποτέλεσμα που καθίσταται μετά από την χρήση επιστημονικών τεχνικών και ερευνητικών μεθόδων (Ξωχέλλης, 2006).

ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ

Στη σύγχρονη κοινωνία, κάθε οργανισμός θεωρείται βιώσιμος και λειτουργικός ανάλογα με τις ηγετικές ικανότητες και πώς αυτές εφαρμόζονται. Το ίδιο συμβαίνει και στις εκπαιδευτικές σχολικές δομές, όπου η ηγεσία καλείται να δείξει ευελιξία στις εκάστοτε αλλαγές, έτσι ώστε να τις προσαρμόσει στα σύγχρονα δεδομένα.

Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004), ο διευθυντής ως ηγέτης της σχολικής μονάδας πρέπει να είναι σε θέση να αξιοποιεί με κάθε δυνατό τρόπο τις διαθέσιμες πηγές του σχολείου, έχοντας λάβει υπόψη του τις ιδιαίτερες κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες του εκπαιδευτικού ανθρώπινου δυναμικού καθώς και την προσωπική τους αξία.

Αναμφίβολα, η αποδοτικότητα της σχολικής δομής αυξάνεται με τον σχηματισμό ενός υγιούς εργασιακού περιβάλλοντος δημιουργώντας τις κατάλληλες συνθήκες, όπου η συνεργατικότητα και οι επικοινωνιακές σχέσεις θα υφίστανται ανάμεσα σε διευθυντή και εκπαιδευτικούς.

Κατά τον Fullan (1992) το εκπαιδευτικό σύστημα κινδυνεύει, εάν η σχολική ηγεσία δεν στρέψει το ενδιαφέρον της στην ανάπτυξη ενός ηθικού περιβάλλοντος και στην εσωτερική ανάπτυξη του σχολείου. Έτσι, κρίνεται απαραίτητο από την ηγεσία να καλλιεργηθούν στρατηγικοί σχεδιασμοί οι οποίοι θα εστιάζουν στο ήθος και ταυτόχρονα με αυτούς θα ενισχύεται και η αλληλεπίδραση της σχολικής ηγεσίας μεταξύ άλλων, εξισορροπώντας την αποστασιοποίηση ανάμεσα στα σχολεία με υψηλή επίδοση και στα σχολεία με χαμηλή επίδοση και διασφαλίζοντας τη δέσμευση ότι τυχόν προβλήματα θα επιλύονται άμεσα. Μία χαρισματική ηγεσία αποτελεί επιβεβαίωση για τη διαρκή βελτίωση.

Ο West-Burnham, τονίζει πως η εκπαίδευση συνεχίζει να υπάγεται στην δικαιοδοσία κάθε έθνους και γι' αυτό το λόγο γίνεται προσπάθεια προσέγγισης των ευρωπαϊκών στόχων έτσι ώστε, να είναι αρμόζουσα ιδιαιτέρως για τον εκπαιδευτικό κλάδο. Παρόλο που η τοπική αυτοδιοίκηση εμποδίζει για την εφαρμογή συστημάτων ευρωπαϊκών προδιαγραφών, η εκπαιδευτική ηγεσία αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες προς αυτή την κατεύθυνση. Η σχολική ηγεσία δύναται να διαβεβαιώσει πως τα εθνικά μοντέλα κάθε κράτους θα καθρεπτίσουν τις ιστορικές,

πολιτικοοικονομικές και ηθικές όψεις του πόσο σημαντικό είναι να νιώθει κανείς ευρωπαίος ενεργός πολίτης με ταυτότητα που έχει δικαίωμα στην ισότητα των ευκαιριών της εκπαίδευσης και όχι μόνο (West-Burnham, J., 2001).

Η ηγεσία έχει έναν καθοριστικό ρόλο στην σχολική μονάδα ταυτόχρονα και στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Bogler, 2004). Για να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να κατανοήσουν την επαγγελματική τους ιδιότητα και να καταλάβουν τη σημαντικότητα του ρόλου του διευθυντή πρέπει να αντιληφθούν πώς ένας διευθυντής πρέπει να έχει προσωπικότητα και ηγετικό στυλ, όπως και μια επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς η οποία θα υποστηρίζει όλα τα πιστεύω και θα είναι άξια απέναντι, όχι μόνο στους εκπαιδευτικούς αλλά και στα παιδιά καθώς έτσι επηρεάζονται τα στάδια της επαγγελματικής πληρότητας (Saiti, 2007) .

Οι διευθυντές της εκάστοτε σχολικής μονάδας πρέπει να υποστηρίζουν το εκπαιδευτικό δυναμικό τους είτε στα επαγγελματικά είτε και στα προσωπικά επίπεδα σε οτιδήποτε προκύψει διότι με αυτόν τον τρόπο καταφέρνει να υπάρχει ένα κλίμα συνεργασίας απόλυτης εχεμύθειας και το προσωπικό σε κάθε σχολείο επιθυμεί και επιδιώκει να εργάζεται στο χώρο της εκπαίδευσης με τα συγκεκριμένα άτομα και τον συγκεκριμένο διευθυντή (Bogler & Nir, 2015).

Στον τομέα της εκπαίδευσης έχουν διενεργηθεί αρκετές έρευνες μελέτης που εξετάζουν την εργασία των εκπαιδευτικών και κατά πόσο ικανοποιημένοι εμφανίζονται με τους διευθυντές στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση αλλά και τους ρόλους ηγεσίας που έχει σε αυτούς και που υπάρχει στους τομείς της εκπαίδευσης. Ιδιαίτερη σχέση βρέθηκε μεταξύ της ικανοποίησης της εργασίας και της ηγεσίας των διευθυντών όσον αφορά τα κίνητρα και την λήψη των αποφάσεων για καλό της σχολικής δομής και την συνεργασία ανάμεσα σε καθηγητές και εκπαιδευτικούς. Αξίζει να σημειωθεί πως υπάρχει κοινή συμφωνία για τη λήψη των αποφάσεων και είναι σημαντικά τα χαρακτηριστικά που υπάρχουν για τη διαδικασία ελέγχου (Amzat & idris, 2012).

Τα τελευταία χρόνια η συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης απόφασης αλλά και στη διαμόρφωση της δομής της εκπαίδευσης και του σχολείου και αυτό είναι κάτι το οποίο τους κάνει να νιώθουν ακόμα πιο σημαντικοί στο έργο της εκπαίδευσης και να έχουν θετικά αποτελέσματα τόσο ως εκπαιδευτικοί όσο και στο ηθικό τους αλλά και την ικανοποίησή τους (Pashiardis, 2014).

Η Cathryn Magno (2013) ερευνώντας τον ρόλο της σχολικής ηγεσίας και των σχολείων καταλήγει στο συμπέρασμα ότι τα υποστηρικτικά προγράμματα και οι εκπαιδευτικές πολιτικές έχουν τις ρίζες τους στον 21^ο αιώνα και κυρίως σε χώρες που δεν υπήρχαν. Η σπουδαιότητα των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων αποδίδεται όχι μόνο σε επιστημονικά αποτελέσματα που προκύπτουν από συγκριτικές μελέτες αλλά επίσης, αποτελούν έναυσμα αφετηρίας για έρευνες σχετικές με την σχολική και εκπαιδευτική ηγεσία.

Το βασικό ερώτημα που απασχολεί τη σχολική ηγεσία είναι το κατά πόσο είναι δίκαιη και ισότιμη έτσι ώστε να υπάρχουν γερές βάσεις για την ουσιαστική υποστήριξη των εκπαιδευτικών.

ΤΟΜΕΑΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ

Ο τομέας σχολικής διοίκησης στις μέρες μας απαρτίζεται κατά κύριο λόγο από εθνικές και τοπικές ερευνητικές κοινότητες, των οποίων η λειτουργία, όπως προκύπτει, είναι αρκετά ανεξάρτητη. Η ηγεσία της εκπαίδευσης δεν αποτελεί απλώς μία πλευρά της, αλλά είναι ένα νέο πλαίσιο μέσω του οποίου μπορεί να αντλήσει στοιχεία και να πραγματοποιηθεί το ευρωπαϊκό της πρόσωπο. Από μελέτες που έχουν γίνει για την ηγεσία στην εκπαίδευση, μπορούμε να αντλήσουμε πληροφορίες και γνώσεις που να αφορούν τη λογική, την ιδεολογία, καθώς και την επίδραση που έχουν οι διαφορετικές τεχνικές και τα προγράμματα διοίκησης στην Ευρώπη, αλλά και εκτός αυτής και με αυτόν τον τρόπο να καταλάβουμε το βαθμό στον οποίο μπορούμε να τα θεωρήσουμε ως τοπικές και εθνικές απαντήσεις στην παγκόσμια σχολική διοίκηση.

Ως παράγοντας πολύ σημαντικός, ο οποίος είναι ικανός να οδηγήσει σε διαφοροποιήσεις και αλλαγές στην ηγεσία, στην εκπαίδευση αλλά και στη μεταξύ τους σχέση, αποτελεί η σημαντικότητα των γνώσεων και των πληροφοριών οι οποίες είναι γνωστές σε όλον τον κόσμο (Hayek, 1969). Στο νέο ρόλο της ηγεσίας στο σχολικό περιβάλλον θα πρέπει να αρχίσει να πραγματοποιείται συγκριτική μελέτη. Η σύγκριση αυτή θεωρείται αρκετά σημαντική τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο, καθώς η παρουσίαση των στοιχείων για τα σχολεία, για τους διδάσκοντες και τους μαθητές και τέλος για τη διοίκηση των σχολικών μονάδων δύναται να γίνει πιο λεπτομερής (Grek, 2012).

Η σχολική ηγεσία βασίζεται σε τρεις αρχές, ώστε να είναι σε θέση να λειτουργήσει ως μεσάζων ή μεταφραστής των δεδομένων και των πληροφοριών (Clarke, 2009), προκειμένου να γνωστοποιήσει τα αποτελέσματα των σύνθετων παραγόντων. Με τον τρόπο αυτό οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να κατανοήσουν πως αποτελούν ένα μέρος μιας ευρύτερης ομάδας που τα όριά της ξεπερνούν τα όρια της περιοχής όπου εργάζονται αλλά πολλές φορές ακόμα και της χώρας τους. Έτσι, δημιουργούνται συνθήκες και καταστάσεις από τις οποίες μπορούν να αντληθούν καινούριες γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες, βασιζόμενες στη μέθοδο εργασίας του κάθε εκπαιδευτικού (Clarke, 2009).

Οι διαρκείς και μεθοδικές εκτιμήσεις που εμφανίζουν οι στατιστικές μελέτες και τα ερευνητικά στοιχεία, δείχνουν ότι αποτελούν έμπιστες πρακτικές για τα εκπαιδευτικά συστήματα. Η ανάλυσή τους σχετίζεται με το πόσο συχνά αλλάζει ο ρυθμός των υπόλοιπων κρατών. Τα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών αναβαθμίζουν την ποιότητά τους κάνοντας μια γενικότερη σύγκριση στις επιδόσεις των μαθητών ενώ την ίδια στιγμή επιμένει στην πολυπλοκότητα και στη διαφορετικότητα (Carvalho, 2012).

Ο εξευρωπαϊσμός και η συνοχή της εκπαίδευσης αποτελούν υπευθυνότητα της σχολικής ηγεσίας με κύριο σκοπό να αναγνωριστεί η συμβολή της. Καίριο ζήτημά της η εξέλιξη και η ανάπτυξη των δεξιοτήτων του εκπαιδευτικού προσωπικού. Για την επίτευξή τους είναι αναγκαίο να δημιουργηθούν ευκαιρίες για τους εκπαιδευτικούς της σχολικής διοίκησης όλων των κρατών, για να οριστεί ξανά με περισσότερη σαφήνεια-μέσω συζητήσεων- η έννοια της ηγεσίας και της συνθετότητάς της μέσα στο ευρωπαϊκό πλαίσιο.

Η ποικιλομορφία και η πολυπολιτισμικότητα της ευρωπαϊκής κοινότητας, συμπεριλαμβανομένης και της ιστορίας κάθε έθνους δεν επιτρέπει με ευκολία μια κοινή ευρωπαϊκή πορεία, ώστε να τεθούν τα θεμέλια για μια ενιαία υπερτερούσα αντίληψη για τις που θα διέπουν την επιμόρφωση της σχολικής ηγεσίας (Moller & Schratz, 2008). Η Νικολαΐδου, μελετώντας τυχόν προβλήματα που πρέπει να διαπεραστούν, ώστε να υπάρξει στο σύνολο των κρατών της Ευρώπης, μια κοινή εκπαιδευτική πολιτική για την εκπαιδευτική ηγεσία, εξηγεί πως είναι επιτακτική ανάγκη να υπάρξει μία κοινή αντίληψη για το τι εννοούμε όταν λέμε σχολική ηγεσία. Σε αυτό το πλαίσιο τονίζει ότι μια σημαντική αρμοδιότητα της σχολικής ηγεσίας είναι η ικανότητά της να ενστερνίζεται τις υπάρχουσες εξωτερικές αλλαγές πάντα σε

αναλογία με τις εσωτερικές ανάγκες της εκάστοτε σχολικής μονάδας ενώ ταυτοχρόνως να συνδυάζει τις ηγετικές ικανότητες διαφορετικών ευρωπαϊκών συστημάτων (Nicolaidou, 2008).

Ο Mielke (2006) , ξεχωρίζει σε τρεις εκείνες τις αρχές που πρέπει να χαρακτηρίζουν την ηγεσία των εκπαιδευτικών οργανισμών. Η ηγεσία στον ευρωπαϊκό χώρο αποτελεί μία ηθική δραστηριότητα που στηρίζεται σε καθορισμένες αρχές, τις οποίες αναζητούν τα εκπαιδευτικά προγράμματα ώστε να ανταποκρίνονται κατάλληλα στην εκπαιδευτική πραγματικότητα του 21^{ου} αιώνα.

Ο σχολικός ηγέτης πρέπει να είναι σε θέση να αναγνωρίζει τους ηθικούς κώδικες της ηγεσίας υπερασπιζόμενος θεσμούς όπως οι δημοκρατικές αρχές, η συνεργατικότητα και η ενεργός συμμετοχή των εκπαιδευτικών. Συγχρόνως, θέτει ως στόχο την ισότητα των ευκαιριών στην εκπαίδευση και στη μάθηση, την αξιοπιστία, την ηθικότητα, την ισοτιμία, την αυτονομία ενώ θίγει την εντιμότητα, την συναδελφικότητα και την αυτονομία (Κατσαρός, 2008). Σημαντικός παράγοντας της ευρωπαϊκής σχολικής ηγεσίας είναι να αναγνωριστεί και να κατανοηθεί η ανάγκη βελτίωσης της επαγγελματικής δραστηριότητας. Τέλος, εμφανίζεται η συνειδητοποίηση για την ανάγκης αλλαγής σχετικά με τη βελτίωση της σχολικής ηγεσίας και μιας καινούριας ευρωπαϊκής κοινωνίας (Clarke & Wildy, 2009).

Το Ευρωπαϊκό Δίκτυο Σχολικής Ηγεσίας (European School Leadership Network-ESLN) ωθεί τον εξευρωπαϊσμό της εκπαιδευτικής ηγεσίας μέσω προοπτικών και προγραμμάτων όπως το Socrates Minerva που υποστηρίζεται από την ίδια την Ευρωπαϊκή Ένωση. Μέσω της προώθησης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και των προγραμμάτων συστάθηκε ένα ισχυρό δίκτυο ηγετών που προσπαθούν να επανεξετάσουν τον ηγετικό τους ρόλο και την εξέλιξη του επαγγέλματός τους υπό το πρίσμα των ευρωπαϊκών προδιαγραφών. Για αυτό, λοιπόν, φτιάχτηκαν μαθήματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης διάρκειας τριών ετών όπου έλαβαν μέρος 130 εκπαιδευτικοί-σχολικοί ηγέτες.

Έρευνες που έχουν διεξαχθεί για τη σχολική ηγεσία δείχνουν διάφορα χαρακτηριστικά τα οποία πρέπει να διαθέτουν όλοι οι μελλοντικοί σχολικοί ηγέτες, για να μπορέσουν να ανταποκριθούν στο γενικότερο πλαίσιο του εξευρωπαϊσμού. Ένα από τα χαρακτηριστικότερα γνωρίσματα της ηγεσίας της σχολικής μονάδας αποτελεί η ενσυναίσθηση. Η ηγεσία που αντιλαμβάνεται την συναισθηματική της σύσταση,

είναι απτή και αποτελεί πηγή έμπνευσης και κινήτρου στους εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, έχει την ικανότητα να αντιμετωπίζει τα προβλήματα που προκύπτουν και να εστιάζει σε ουσιώδεις αλλαγές στην δομή της σχολικής κοινότητας (Goleman, Boyatzis, McKee, 2002).

Η θεωρητική προσέγγιση που στρέφεται προς αυτή την κατεύθυνση είναι εκείνη του Fullan που ανάμεσα στα πέντε βασικά χαρακτηριστικά που προσδιορίζουν την ηγεσία σε ένα ευρύτερο πλαίσιο τοποθετεί την έννοια της κατανόησης και της σημαντικότητας της αποδοχής των επικείμενων αλλαγών. Παράλληλα, γίνεται αναφορά στον ατομικό ενθουσιασμό, στη δημιουργικότητα των συναδελφικών σχέσεων, στην συνοχή του κάθε οργανισμού και στην ανταλλαγή γνώσεων. Η σχολική ηγεσία πρέπει να επιδιώκει εκείνα τα χαρακτηριστικά που θα ανταποκρίνονται επάξια στα σύγχρονα κοινωνικά δεδομένα. (Fullan, 2007).

Οι οργανωμένες προφορικές συζητήσεις που σχετίζονται με την συμμετοχή των δασκάλων και των εκπαιδευτικών στα εκπαιδευτικά προγράμματα, είναι ικανές να τους ωθήσουν να εμπνευστούν ως προς αυτή την κατεύθυνση. Επιπλέον, όσοι εκπαιδευτικοί έχουν συμμετάσχει σε ευρωπαϊκά προγράμματα μπορούν να επιβεβαιώσουν και να παρουσιάσουν τα πλεονεκτήματα τους προωθώντας την κατάλληλη ενημέρωση για την εφαρμογή τους. Εκτός αυτού, αποδεικνύονται βοηθητικοί σε όλους όσοι δεν έχουν μια παρόμοια εμπειρία για την απαλλαγή των φόβων και των ανασφαλειών όπως και από διάφορα άλλα εμπόδια που τους δυσκολεύουν και τους αποτρέπουν από την συμμετοχή.

Το εκπαιδευτικό σύστημα είναι αυτό που έχει τον κύριο λόγο για την πραγματοποίηση των διάφορων αλλαγών, οι οποίες θα είναι αυτές που θα λειτουργούν και θα ενεργοποιούνται σύμφωνα με τις αρχές του εξευρωπαϊσμού της παιδείας, των σύγχρονων προκλήσεων, των ραγδαίων τεχνολογικών εξελίξεων, την παγκοσμιοποίηση και τα κύματα μεταναστών στην Ευρώπη. Το πρόγραμμα Erasmus+ δίνει τη δυνατότητα στις διευθύνσεις των σχολικών μονάδων να δημιουργήσουν εκ νέου το πρόγραμμα σπουδών τους πλησιάζοντας επιμορφώσεις ευρωπαϊκού χαρακτήρα και καταφέροντας να επωφεληθεί τις νέες ευκαιρίες αντιμετωπίζοντας επιτυχώς τις προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας.

Λαμβάνοντας υπόψιν τις οδηγίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως το πρόγραμμα Erasmus+ και τα οφέλη του διακρίνονται σε πέντε

κύριους άξονες. Αρχικά, βοηθά τους μαθητές να διευρύνουν τους ορίζοντές των γνώσεών τους και ταυτόχρονα αναβαθμίζει την ποιότητα διδασκαλίας και μάθησης. Σε επόμενο στάδιο παρέχει επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, βελτίωση της εσωστρέφειας και εξωστρέφειας της σχολικής μονάδας και τέλος, προσφέρει την διατήρηση επαφών και την ανάπτυξη άμεσων σχέσεων με πρόσωπα κύρους όπως διευθυντές επιχειρήσεων, εκπαιδευτικούς οργανισμούς και κοινοτικούς παράγοντες.

Με τις όλα αυτά τα οποία κάνουν οι εκπαιδευτικοί, τους παρουσιάζεται η ευκαιρία να μεγαλώσουν τις γνώσεις τους και τα προσόντα τους αλλά και να μπορέσουν να βελτιώσουν την γλωσσική τους επάρκεια. Η σχολική ηγεσία οφείλει να είναι διαρκώς ενήμερη για τις εξελίξεις των προγραμμάτων καθώς και για τις προθεσμίες υποβολής των αιτήσεων συμμετοχής σε αυτά.

Μια πρώτη πρόταση είναι οι εκπαιδευτικοί να επισκέπτονται την επίσημη ιστοσελίδα του προγράμματος Erasmus και έπειτα να εγγράφονται σε αυτήν με σκοπό να λαμβάνουν ειδοποιήσεις και νέα που αφορούν τα προγράμματα και να ενημερώνονται για τους τρόπους και τις καταστάσεις κάτω από τις οποίες θα μπορούν ευκολότερα να παίρνουν μέρος τα σχολεία στην εκάστοτε κινητικότητα.

Αφού, λοιπόν, κρίνεται αναγκαία η συμμετοχή στα προγράμματα κινητικότητας οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ασκηθούν και να εξασκηθούν στην εκμάθηση ξένων γλωσσών. Το 1960 το ποσοστό συμμετοχής των δασκάλων ξένης γλώσσας ανερχόταν στο 43% μιας και πολλά άτομα νιώθουν ανεπαρκή στην χρήση της αγγλικής γλώσσας, τόσο γραμματικά όσο συντακτικά (Holm, A., Jaani, J., Eensoo, D., & Piksööt, J., 2018).

Συνδυαστικά με την εκμάθηση ξένων γλωσσών η σχολική ηγεσία είναι αναγκαίο να γνωρίζει ποιος ή ποια από το διδακτικό προσωπικό έχει προηγούμενη εμπειρία σε διεθνές επίπεδο καθώς και ευελιξία σε κάποια από τις ομιλούμενες γλώσσες, ώστε να διαχειρίζεται με ευκολία το σκοπό των προγραμμάτων σύμφωνα με τα διεθνή πρότυπα και να διευκολύνει όλο το προσωπικό ανεξαιρέτως. Έτσι, βοηθούν την ομαλή ένταξη του σχολείου στο πρόγραμμα θέτοντας σε εφαρμογή όλα τα χρήσιμα διαδικτυακά εργαλεία που παρέχει η Ευρωπαϊκή Ένωση (The Benefits and Challenges of Internationalisation / Europeanisation Strategies for Educational Institutions, 2016).

Πιο συγκεκριμένα, το διδακτικό δυναμικό μέσω του προγράμματος KA1 ενημερώνεται εύκολα από τη σχολική ηγεσία για το πως εξελίσσεται το πρόγραμμα σχετικά με την παρακολούθηση των διδασκόντων σε μαθήματα σε άλλη σχολική βάση

από την ήδη υπάρχουσα για αυτούς ή στο να μπορούν αυτοί οι ίδιοι να παραδίδουν μαθήματα και εκτός του γνώριμου σχολικού χώρου ανανεώνοντας τις διδακτικές τους πρακτικές, αλλάζοντας τις δραστηριότητες τους ή μεταλαμπαδεύοντας τις γνώσεις τους σε οποιοδήποτε διαφορετικό σχολικό περιβάλλον.

Παράλληλα, η σχολική κοινότητα μπορεί να δημιουργήσει σχέσεις μεγάλου βεληνεκού ανάμεσα σε άλλους συναδέλφους που έχουν την ευκαιρία να συμμετέχουν σε προγράμματα κινητικότητας και αυτό είναι μια κατάσταση η οποία θα φέρει στο προσκήνιο την αξιοποίηση νέων εκπαιδευτικών ευρωπαϊκών προγραμμάτων

Οι εκπαιδευτικοί έχουν την δυνατότητα και την ευελιξία παρακολούθησης επιμορφωτικών μαθημάτων σε Κέντρα Δια Βίου Μάθησης, Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις, Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα, Κέντρα Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού, εκπαιδευτικούς οργανισμούς και δομές (Πρακτικός Οδηγός για Διευθυντές Σχολείων Erasmus). Έχουν γίνει πολλές προσπάθειες για να καταταχθεί η ηγεσία των σχολείων σε ιδιαίτερη θέση κυρίως για ό,τι αφορά και σχετίζεται με την σωστή και την αποτελεσματική θέση των σχολικών μονάδων.

Σε έρευνες που διεξήχθησαν στα πρότυπα σχολεία των Βρετανία, Νέα Ζηλανδία, Βόρεια Αμερική και Αυστραλία αποδείχτηκε η θεμελιώδης σημασία του ρόλου τη σχολικής ηγεσίας. Σε διάφορες μελέτες χαρακτηρίζεται σαν μια πιο σταθερή, αποφασιστική και συγκεκριμένη κατάσταση και ηγεσία, η οποία έχει τον επιμερισμό των ευθυνών ανάμεσα στα μέλη της και το εκπαιδευτικό προσωπικό (Huber, 2010).

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε από το πανεπιστήμιο William Paterson 2001- 2006 για την σχολική ηγεσία, οι διευθυντές των σχολείων κλήθηκαν να διερευνήσουν έναν κατάλογο με διάφορες δραστηριότητες και να επιλέξουν τρεις από τις οποίες αφιερώνουν περισσότερο χρόνο και επιπλέον τρεις στις οποίες διαθέτουν λιγότερο χρόνο.

Τις ίδιες δραστηριότητες κλήθηκαν να απαντήσουν και οι δάσκαλοι δίνοντας την δική τους οπτική. Από τις απαντήσεις διαπιστώθηκε ότι οι διευθυντές σπαταλούν αρκετό χρόνο να ασχολούνται με δραστηριότητες οι οποίες αφορούν διοικητικά καθήκοντα και management ενώ λιγότερος χρόνος αφιερώνεται σε δραστηριότητες σχετικές με την ιδιότητα του εκπαιδευτικού ηγέτη όπως οι: διαμόρφωση, προετοιμασία και δομή

των προγραμμάτων σπουδών, η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, η εξωστρέφεια του σχολείου.

Το εκπαιδευτικό προσωπικό προκειμένου να αλληλεπιδράσει ορθά στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων χρήζει επίβλεψης. Επομένως, είναι γεγονός πως είναι αδύνατον να υπάρξει εξισορρόπηση των ρόλων διευθυντή-ηγέτη στο σχολικό περιβάλλον.

Δεν θα πρέπει, λοιπόν, να διαλάβει της προσοχής μας ο επαναπροσδιορισμός του ορισμού του ρόλου της ηγεσίας στην εκπαίδευση. Η επικράτηση της γραφειοκρατίας και της δομής της ιεράρχησης για την πλειοψηφία των σχολείων αποτελούν έναν αδιέξοδο λαβύρινθο με αποτέλεσμα να παρεμποδίζεται ο ρόλος των διευθυντών ως εκπαιδευτικών ηγετών.

Το παραμύθι για την βασική αντίληψη της σχολικής ηγεσίας, όπου μόνο ένα άτομο είναι υπεύθυνο για τις αρμοδιότητες και τους νόμους, πρέπει να διαφοροποιηθεί εάν επιδιώξουμε η σχολική ηγεσία να θεωρηθεί ως συλλογική διαδικασία όπου εκεί παίρνει μέρος η εκπαιδευτική κοινότητα και όχι μόνο συγκεκριμένα πρόσωπα με ιεραρχικές θέσεις. Παρόλο που η σχολική ηγεσία καλείται να αντιμετωπίσει πολυάριθμες και ποικίλες ευθύνες, το πιο σημαντικό μέλημά αλλά και προτεραιότητά της οφείλει να είναι η εκπαιδευτική εξέλιξη με κύριο άξονα την προσαρμογή στα ευρωπαϊκά πρότυπα.

Τα τελευταία δέκα χρόνια στον διεθνή χώρο το ενδιαφέρον έχει στραφεί κατά πολύ στον τομέα της σχολικής ηγεσίας και στην σύγκριση της με τη σχολική εξέλιξη και τα σχολικά αποτελέσματα. Οι διευθυντές είναι εκείνοι που είναι υπεύθυνοι για την βελτίωση της ποιότητας στο εκπαιδευτικό έργο του σχολείου τόσο με τη δημιουργία όσο και με το θετικό σχολικό κλίμα (Harris et al., 2002).

ΜΟΝΤΕΛΑ ΗΓΕΣΙΑΣ

Πολλοί ερευνητές προσπάθησαν να φτιάξουν νέους τύπους μοντέλων για την ηγεσία τα οποία θα σχετίζονταν με την επιρροή της εκπαιδευτικής ηγεσίας στα μέλη που απαρτίζουν την σχολική κοινότητα αλλά και τις θετικές επιδράσεις που έχει όσον αφορά την οργάνωση και την εξέλιξη του εκπαιδευτικού οργανισμού (Hickey & Harris, 2005).

Σύμφωνα με τον Μπουραντά (2005), οι μορφές ηγεσίας αναφέρονται στον τρόπο που πρέπει να συμπεριφέρονται οι ηγέτες μιας σχολικής μονάδας ώστε να δίνουν κίνητρα και ώθηση στα μέλη αυτής, να παρακινηθούν με σκοπό να εκτελεστεί οποιοδήποτε έργο και να γίνει η σύνδεση με την προσωπικότητα του ηγέτη, τις ηθικές αξίες και την κουλτούρα του, τη εμπειρία στη διοίκηση της μονάδας και τη θεωρία που πρεσβεύει ώστε να μπορεί να διαχειριστεί το εκάστοτε ανθρώπινο δυναμικό. Για αρχή, εμφανίζονται τρεις βασικές μορφές ηγεσίας με σκοπό τον τρόπο που θα ακολουθήσει ο ηγέτης ώστε να λαμβάνει αποφάσεις. Αυτά είναι:

α) Το αυταρχικό μοντέλο ηγεσίας. Σύμφωνα με αυτό το στυλ ηγεσίας, ο ηγέτης αναλαμβάνει τις δικές του ευθύνες αλλά και των υπολοίπων, παίρνει αποφάσεις μόνος του και χρησιμοποιεί την στρατηγική του με επιβλητικό τρόπο, χωρίς να ρωτά ή να παίρνει γνώμη από τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής μονάδας, είτε εκείνα συμφωνούν είτε όχι, αλλά περιμένει να συμμορφωθούν και να τον υπακούσουν στις διαταγές που πρόκειται να δώσει. Ακόμα, χρησιμοποιεί τον εκφοβισμό σαν κίνητρο, είναι απόλυτος και δογματικός ακόμα και στις σχέσεις του με τους συναδέλφους του.

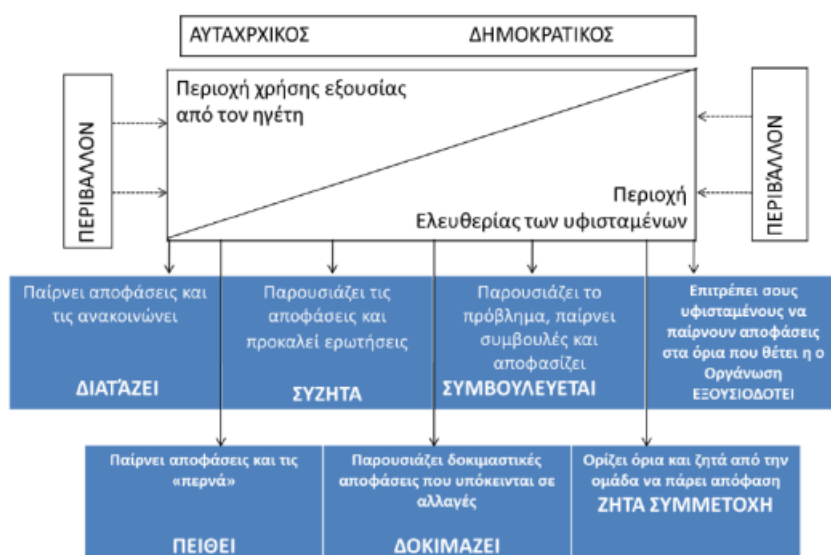
β) Το δημοκρατικό μοντέλο ηγεσίας. Όσον αφορά αυτό το μοντέλο, ο ηγέτης είναι διαλλακτικός, καθώς βασίζεται στην συνεισφορά όλων από κοινού. Ο ίδιος υποστηρίζει την έννοια της συμμετοχής στις διαδικασίες, ενώ την ίδια στιγμή υπάρχει ο συντονισμός και η καθοδήγηση για μια κοινή προσπάθεια, στοχεύοντας στην ένωση των δυνάμεων και το κοινό όραμα, το οποίο θα ακολουθούν όλοι με προθυμία.

γ) Το εξουσιοδοτικό μοντέλο ηγεσίας. Στο συγκεκριμένο μοντέλο ηγεσίας ο ρόλος του ηγέτη έχει περιορισμό. Οι αρμοδιότητες που δίνονται στους συνεργάτες, για να καταφέρει η ομάδα να ενεργοποιηθεί και να μεγαλώσει τον δυναμισμό της. Μεταβιβάζεται ουσιαστικά η περισσότερη εξουσία αλλά γίνεται ο έλεγχος στους

υφιστάμενους του ενώ θεωρείται ότι παρέχει πληροφορίες στα υπόλοιπα μέλη της σχολικής μονάδας (Μπουραντάς, 2005).

Η προσέγγιση της ηγεσίας σύμφωνα με τους Tannenbaum & Schmidt παρουσιάζει το φάσμα διοίκησης (Σχήμα:1), κατά το οποίο στη μία άκρη ο ηγέτης ακολουθεί το αυταρχικό μοντέλο ηγεσίας όπου λαμβάνει αποφάσεις χωρίς να συμπεριλαμβάνει τη γνώμη των συναδέλφων του και τους ασκεί εξουσία και στην άλλη άκρη ακολουθεί το δημοκρατικό μοντέλο ηγεσίας λαμβάνοντας αποφάσεις συλλογικά με τους συνεργάτες του και μεταβιβάζει σε αυτούς την εξουσία του. Ενδιάμεσα εφαρμόζονται μοντέλα ηγεσίας τα οποία είναι σε μεγαλύτερη ή μικρότερη κλίμακα αυταρχικά ή δημοκρατικά (Μπουραντάς 2005)

Σχήμα 1



Πηγή: Μπουραντάς (2005, σελ. 231)

Η ενεργοποίηση για τα προαναφερθέντα μοντέλα ηγεσίας από τον διευθυντή, έχει μεγάλη επιρροή στην επαγγελματική ανάπτυξη των συναδέλφων εκπαιδευτικών. Αυτό δημιουργείται μέσα από πολλούς κανόνες και ελευθερίες που προσπερνούν το κάθε ένα από τα παραπάνω μοντέλα και διαδραματίζονται με καθοριστικό ρόλο στο πρόσωπο για την επαγγελματική ανάδειξη των εκπαιδευτικών.

ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

Η αποτελεσματικότητα είναι συνυφασμένη με την έννοια της ηγεσίας και γι' αυτό το λόγο έχει διενεργηθεί πληθώρα ερευνών. Τα ερευνητικά ερωτήματα που απαντώνται είναι τα εξής:

- Ποιο είναι το χαρακτηριστικό κάποιων ηγετών οι οποίοι είναι πιο αποτελεσματικοί από κάποιους άλλους;
- Πότε χαρακτηρίζεται ένας ηγέτης αποτελεσματικός σύμφωνα με το πόσο επηρεάζει και παρακινεί τους υφισταμένους του;
- Έχει εντοπιστεί κοινό χαρακτηριστικό των επιτυχημένων ηγετών;
- Οι ηγέτες που κρίνονται αποτελεσματικοί, ακολουθούν συγκεκριμένες τακτικές;
- Υπάρχει τρόπος να προβλεφθεί η αποτελεσματικότητα του ηγέτη;

Σημαντικές ερωτήσεις οι οποίες δεν μπόρεσαν να απαντηθούν με σαφήνεια καθώς οι απόψεις των ερευνητών δεν ταυτίστηκαν ποτέ. Άλλωστε, δεν υπάρχει ένας ορισμός της αποτελεσματικότητας του ηγέτη ο οποίος να είναι κοινά αποδεκτός, καθώς αποτελεί μία πολύπλοκη έννοια.

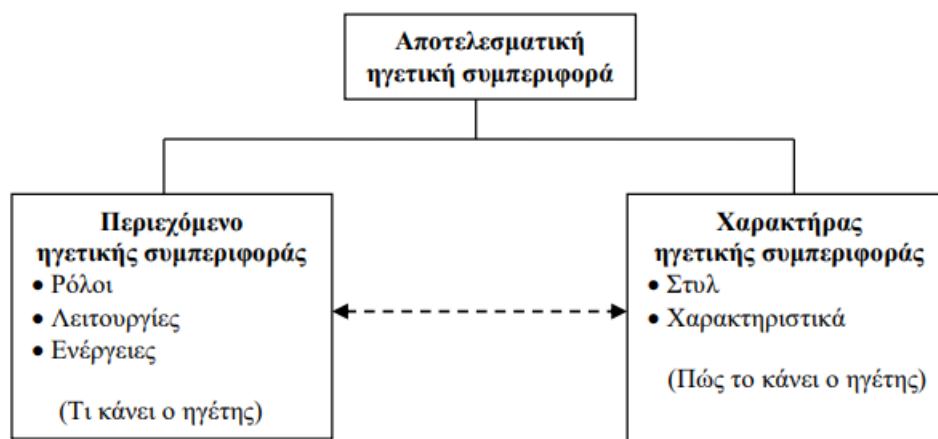
Σύμφωνα με τον Yukl (Mesterova et al., 2015), η αποτελεσματικότητα στην ηγεσία επηρεάζει τους άλλους στην κατανόηση ποιας διαδικασίας πρέπει να ακολουθήσουν ώστε να είναι αποτελεσματικοί οι ίδιοι, συνεπώς διευκολύνεται η προσπάθειά τους στην επίτευξη κοινών στόχων.

Από την άλλη, οι Cooper & Nirenberg (Mesterova et al., 2015) υποστηρίζουν ότι η αποτελεσματικότητα της ηγεσίας ασκεί επιρροή στα υπόλοιπα μέλη με αποτέλεσμα την επιτυχή επίτευξη κοινών στόχων και προσδοκιών καθώς ικανοποιούνται ατομικά και συλλογικά.

Ο Argyris (Πετρίδου, 2001) θεωρεί ότι οι υφιστάμενοι του ηγέτη θα πρέπει να είναι ανεξάρτητοι, να ενεργούν ατομικά, να έχουν την ευκαιρία να αποκτούν κίνητρα για μακροχρόνιες επιτεύξεις και μέσα από τη διαδικασία της ωρίμανσης να έχουν τον έλεγχο του εαυτού τους.

Ο Μπουραντάς (2005) αποτυπώνει την αποτελεσματική συμπεριφορά ενός ηγέτη στο παρακάτω διάγραμμα (Σχήμα 2) η οποία εξαρτάται από το περιεχόμενό της και το χαρακτήρα του ίδιου του ηγέτη.

Σχήμα 2



Πηγή : Μπουραντάς (2005, σελ. 214)

Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗ

Στην εποχή που διανύουμε, το περιβάλλον, ο ανταγωνισμός, οι μεταβολές σε στοιχεία δημογραφικού ενδιαφέροντος των εργαζομένων και η αναζήτηση για την μεγάλη και καλή ποιότητα των υπηρεσιών, έχουν κάνει το μεγαλύτερο ποσοστό των οργανισμών να μένουν σε νέες μορφές ηγεσίας, όπου μια από αυτές είναι η ενδυνάμωση του εργατικού δυναμικού (Kocel, J., 1988).

Η έννοια της ενδυνάμωσης έχει πολύ παλιές ρίζες . Ο Robert Adams, Άγγλος κοινωνιολόγος, αναφέρει την αφετηρία της ενδυνάμωσης το 1700 όπου κινήματα της κοινωνίας πατούν στον όρο «Αμοιβαίες κινήσεις αυτοβοήθειας». Το 1980 διαδόθηκε η λέξη "ενδυνάμωση", η οποία χρησιμεύει ώστε να γίνεται η αναφορά μιας καινούριας μορφής για τη συμμετοχή των εργαζομένων (Wilkinson, 1998).

Ο πρώτος ορισμός, οδηγεί πίσω στο 1788, αφού υπάρχει η σύνδεση με την εξουσία σε ρόλο οργανωτικό του ανθρώπου. Βασικό χαρακτηριστικό αυτού του κινήματος, ήταν να διαφοροποιήσουν την μορφή του εαυτού τους, να πάνε να αντιμετωπίζουν την

μορφή τους ως λεία η οποία δεν έχει από πουθενά βοήθεια και μέσα από την ομάδα που ανήκουν να αποκτήσουν την αυτοεκτίμηση τους.

Ο Adams R.(2003) αναφέρει πως από το 1990, ενδυναμώνονται με γρήγορους ρυθμούς σημαντικά ζητήματα όπως η ενίσχυση της εργασίας, η συμμετοχή στη διοικητική διαδικασία, η παρότρυνση των εργαζομένων, η ανάπτυξη του κάθε ατόμου ξεχωριστά και ο σχεδιασμός στρατηγικής. Πολλά άρθρα ασχολήθηκαν με την ενδυνάμωση των εργαζομένων, η οποία φαίνεται να υπήρχε μετά το 1990 (Karakoc, 2009).

Οι Conger και Kanugo (1997) προσπάθησαν να αποφασίσουν τον όρο και σύμφωνα με την θεωρία τους, αναφέρονται δύο προσεγγίσεις διαφορετικού περιεχομένου σχετικά με τον όρο της ενδυνάμωσης:

α) ως σχεσιακή έννοια (relational empowerment) και

β) ως ψυχολογική έννοια (psychological empowerment).

Οι κοινωνιολογικές και ψυχολογικές έρευνες έχουν δείξει ότι η ενδυνάμωση προσεγγίζεται διττά. Η πρώτη προσέγγιση αναφέρεται στην ενδυνάμωση ως μια διαδικασία όπου ο ηγέτης μοιράζεται την εξουσία με τους εργαζόμενους του (Conger & Kanugo, 19). Στηριζόμενοι σε αυτήν η ενδυνάμωση χρησιμοποιείται για την ενίσχυση και την υποστήριξη των πιο χαμηλών στρωμάτων του οργανισμού ή της δομής, στα οποία δίνεται η δυνατότητα σε καθέναν ξεχωριστά να λαμβάνει αποφάσεις σχετικές με τις αρμοδιότητες της εργασίας του (Burke 1986).

Είναι εμφανές, λοιπόν, πως ακολουθώντας την παραπάνω προσέγγιση οι υφιστάμενοι των χαμηλότερων ιεραρχικά βαθμίδων δύνανται να αναλαμβάνουν ευθύνες που αφορούν τον εκπαιδευτικό οργανισμό και να παίρνουν αποφάσεις δίνοντας τη δυνατότητα στα μέλη να αλλάζουν ή να επηρεάζουν τα αποτελέσματα της σχολικής δομής. Χαρακτηριστική είναι η άποψη του Kanter (1979), που υποστηρίζει την αποκέντρωση της ενδυνάμωσης που οδηγεί όχι μόνο στην καθοδική ιεραρχία αλλά και στον πολλαπλασιασμό της συμμετοχής των εργαζομένων. Την ίδια στιγμή, οι Sewell και Wilkison (1992) έρχονται να προτείνουν την ύπαρξη πραγματικών αλλαγών στην ηγεσία βγάζοντας εκτός διοίκησης την έννοια των πωλήσεων, για να έχει ισχύ ο όρος της ενδυνάμωσης του προσωπικού (Azariadis & Smith (1998).

Μία δεύτερη προσπάθεια προσέγγισης της ενδυνάμωσης, δίνεται από την επιστήμη της ψυχολογίας την ορίζει ως μια εσωτερική γνωστική κατάσταση η οποία έχει ως

βασικό χαρακτηριστικό την ενισχυμένη αυτοαποτελεσματικότητα των μελών ενός οργανισμού (Conger & Kanungo, 1997).

Ακόμα, παρουσιάζεται και ο ορισμός του Randolph (1995) που επισημαίνει ότι η ενδυνάμωση δεν είναι απλώς ανταλλαγή «στα χέρια» της ηγεσίας από τον ηγέτη στους εργαζομένους αλλά εκφράζεται ως η δυνατότητα εκμετάλλευσης, αναγνώρισης και απελευθέρωσης των γνώσεων, των κινήτρων και τις προϋπάρχουσες δυνάμεις των υπαλλήλων του οργανισμού.

Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η έννοια της ενδυνάμωσης έχει απασχολήσει ερευνητικά τον εκπαιδευτικό χώρο, καθώς η επαγγελματική ενδυνάμωση αποτελεί για τους εκπαιδευτικούς μια από τις πιο βασικές διορθώσεις στα σχολεία τα τελευταία 30 χρόνια. Οι Rinehart and Short (1993, σελ. 592-597), αναφέρουν στη μελέτη για την επαγγελματική ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού, πως οι εκπαιδευτικοί ήταν σε θέση να παίρνουν αποφάσεις πιο εύκολα, μπορούσαν να ελέγχουν τα χρονοδιαγράμματα της κάθε μέρας, σε μεγάλο κομμάτι της διδασκαλίας, επίσης είχαν και τη δυνατότητα για την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Σύμφωνα με τους Short & Rinehart (1992) η ενδυνάμωση είναι μια διαδικασία όπου οι δάσκαλοι εφαρμόζουν και ενισχύουν την ικανότητα να λάβουν τα μέτρα τους για την δική τους επαγγελματική ανάπτυξη και για να μπορέσουν να λύσουν τυχόν δικά τους προβλήματα. Συμπερασματικά η ενδυνάμωση αναφέρεται:

- 1) στη διαδικασία λήψης αποφάσεων από τους εκπαιδευτικούς
- 2) στον αντίκτυπο του κάθε εκπαιδευτικού και σε τι βαθμό επηρεάζει τη ζωή στο σχολείο
- 3) στο πώς αντιλαμβάνονται οι συνάδελφοι εκπαιδευτικοί το επαγγελματικό έργο του εκπαιδευτικού
- 4) στην αυτονομία στη διαδικασία της διδασκαλίας, καθώς και στην πεποίθηση πως είναι σε θέση να ελέγχουν την επαγγελματική τους πορεία
- 5) στις ευκαιρίες προκειμένου να αναπτύσσονται επαγγελματικά και να βελτιώνονται μέσω της συνεχούς μάθησης

6) στον τρόπο που αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τις ικανότητές τους και στο πόσο αποτελεσματικοί είναι οι μέθοδοί τους στη διαδικασία της μάθησης

Οι παραπάνω διαστάσεις αποτελούν έναν ολοκληρωμένο οδηγό αναπτύσσοντας στρατηγικές προκειμένου οι καθηγητές χρησιμοποιώντας τον, να είναι αποτελεσματικότεροι στο έργο που έχουν αναλάβει στη σχολική ζωή.

ΛΗΨΗ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ

Η πρώτη διάσταση της ενδυνάμωσης του εκπαιδευτικού, αφορά τη διαδικασία λήψης σοβαρών αποφάσεων από τους εκπαιδευτικούς για την επαγγελματική τους ζωή. Πολλές φορές, η λήψη αποφάσεων σημαίνει πως πρέπει να είναι σε θέση να αποφασίζουν για τον προϋπολογισμό, τον τρόπο που θα γίνει ο προγραμματισμός του μαθήματος, το πρόγραμμα που θα ακολουθηθεί στη διαδικασία της μάθησης, καθώς επίσης να λαμβάνουν αποφάσεις και να προγραμματίζουν και άλλους τομείς. Αποκτούν με αυτό τον τρόπο οι διδάσκοντες σημαντικό ρόλο στο σχολικό περιβάλλον, στη λήψη αποφάσεων και σε οτιδήποτε θεωρείται ως το κύριο σημείο της ενδυνάμωσης.

Για να συμμετάσχουν οι εκπαιδευτικοί στη διαδικασία λήψης απόφασης σημαντική προϋπόθεση είναι να υπάρξει ένα πνεύμα συνεργατικότητας, που θα προωθεί και θα ανοίγει το δρόμο σε καινοτόμες ιδέες και να μη διστάζει να υπερπηδά τα εμπόδια. Ένας ακόμα παράγοντας είναι ο ρόλος του διευθυντή ο οποίος θα πρέπει να ασκήσει κατανεμημένη ηγεσία και να αποκεντρώσει τις εξουσίες και δικαιοδοσίες του. Η λήψη απόφασης συλλογικά απαιτεί αρκετό χρόνο, ώριμη σκέψη και απόφαση, κίνητρα των συμμετεχόντων, γνώσεις και ανταλλαγές απόψεων. Ο διευθυντής ηγέτης με γνώμονα τη δημοκρατική του ηθική και την επικοινωνιακή του ικανότητα, κρίνεται απαραίτητο να αποδεχτεί τη διαφορετικότητα των απόψεων, να ενθαρρύνει εναλλακτικές προσεγγίσεις και λύσεις, να δημιουργήσει ένα ισχυρό κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ εκείνου και του εκπαιδευτικού προσωπικού (Hoy & Miskel, 2008). Έτσι, το ανθρώπινο δυναμικό της εκπαίδευσης που συμμετέχει στη λήψη αποφάσεων έχει μια σφαιρική άποψη για το τι συμβαίνει στο σχολικό περιβάλλον και παράλληλα με αυτό

ικανοποιείται με το επάγγελμα του και νοηματοδοτείται η εργασία του. (Χατζηπαναγιώτου, 2010).

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών δεν σταματά μόνο στην απλή πραγματοποίηση ή εκτέλεση εντολών αλλά η συμμετοχής τους στη λήψη αποφάσεων επεκτείνεται και στη διαχείριση της ύλης και της σχολικής τάξης, στη διαμόρφωση του προγράμματος σπουδών και την ευρύτερη οργάνωση της σχολικής μονάδας (Short, 1994). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα ο διευθυντής να τους δίνει τη δυνατότητα ουσιώδους συμμετοχής στις λήψεις αποφάσεων παραχωρώντας τους ένα σημαντικό κομμάτι της δικής του εξουσίας του.

Με αυτόν τον τρόπο νιώθουν υπεύθυνοι για τις αποφάσεις και συγχρόνως το αίσθημα της συνεργασίας αποκτά κύρος. Έχουν την αίσθηση του καθήκοντος και δεσμεύονται για όσες πρωτοβουλίες που καλούνται να εκτελέσουν. Μπορούν να φέρουν εις πέρας ό,τι εκπαιδευτικό ζήτημα προκύψει με έναν πιο προσωπικό χαρακτήρα, αφού δεν τους επιβάλλονται αποφάσεις αλλά είναι απόρροια δικών τους αποφάσεων. Ο εκπαιδευτικός τους ρόλος αποκτά περισσότερο νόημα και νιώθουν ουσιαστικά ενδυναμωμένοι (Χατζηπαναγιώτου 2008).

Ένας σημαντικός παράγοντας στη λήψη αποφάσεων είναι πως οι εκπαιδευτικοί συμμετέχοντας σε αυτή τη διαδικασία αποκτούν μεγαλύτερη ευχέρεια στην επίλυση απλών αλλά και σύνθετων προβλημάτων, βελτιώνουν την αναζήτηση λύσεων και πρακτικών παράγοντες υπερβαίνουν ή να εξισορροπούν τυχόν αντιπαραθέσεις και συγκρούσεις (Rosenholtz, 1991). Έχοντας υπόψιν τα παραπάνω, καθοριστικό ρόλο στην επαγγελματική ανάπτυξη και ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών παίζουν οι ομόφωνες αποφάσεις όπως: ο στρατηγικός και λειτουργικός προγραμματισμός, ο σχεδιασμός εκπαιδευτικής πολιτικής και η και (Moore & Esselman, 1992).

Αναφορικά με τη διαδικασία συμμετοχής των διδασκόντων στο να λαμβάνονται αποφάσεις, οι διδάσκοντες οφείλουν να ελπίζουν πως το να συμμετέχουν εκεί είναι κάτι το οποίο είναι πραγματικό και πως η γνώμη τους είναι επιθυμητή και έχει σημαντικό αντίκτυπο για την πορεία της απόφασης (Short & Greer, 1989).

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

Η δεύτερη διάσταση, αυτή της επαγγελματικής ανάπτυξης μπορεί να θεωρηθεί ως μια μορφή της ενδυνάμωσης που μιλά για την διαδικασία και τη θέση των εκπαιδευτικών, ώστε να μπορέσουν να αντιληφθούν πως το σχολείο στο οποίο δουλεύουν, τους δίνει τις απόλυτες ευκαιρίες για να καταφέρουν να αναπτυχθούν και να δείξουν το ταλέντο τους, να υπάρχει μια διαρκή μάθηση αυξάνοντας τις ικανότητές τους. Ο Glenn (1990) δίνει ως μια άποψη, πως η σωστή δύναμη που κρύβεται από την εννοιολογία της ενδυνάμωσης, είναι η αφετηρία της διοίκησης του αντικειμένου και των ουσιαστικών διδακτικών δεξιοτήτων (Glenn 1990).

Οι εκπαιδευτικοί έχουν την πεποίθηση ότι η σχολική μονάδα ευνοεί την βελτίωση της επαγγελματικής ανάπτυξης προσφέροντας κίνητρα για διαρκή μάθηση, αφορμές για επαγγελματική ανέλιξη, εμπλουτισμό και αναβάθμιση των γνώσεων τους καθώς και την εξάσκηση των δεξιοτήτων τους (Hickey & Harris, 2005).

Η παραπάνω διάσταση σχετίζεται με τις αρμόζουσες συνθήκες οι οποίες έχουν διαμορφωθεί στη σχολική μονάδα όπου το εκπαιδευτικό προσωπικό βελτιώνει την προσωπική και επαγγελματική του ταυτότητα. Αυτή η βελτίωση στηρίζεται σε παράγοντες που εξαρτώνται απευθείας από το περιβάλλον δραστηριότητάς τους και σχετίζονται με τη συνεργατικότητα, την ενδυνάμωση των δεξιοτήτων και την μαθητεία. Η ενδυνάμωση, λοιπόν, είναι μία διαδικασία που λειτουργεί μέσω της καθημερινής εμπειρίας και των ήδη σχεδιασμένων δραστηριοτήτων (Βαρσαμίδου & Ρες, 2006 · Rogers, 1999).

Το εκπαιδευτικό προσωπικό είναι αναγκαίο να γίνει παραγωγικότερο τόσο ατομικά όσο και συλλογικά αποσκοπώντας στην βελτίωση των μαθησιακών του αποτελεσμάτων σύμφωνα με τους Dufour και Eaker (1998). Η επαγγελματική ανάπτυξη ενδυναμώνει την κριτική σκέψη των εκπαιδευτικών και τις γνώσεις τους ειδικά ως προς τη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας ταυτόχρονα, όμως, η απόκτηση νέων γνώσεων και ικανοτήτων συμβάλλει στην ανάπτυξη μιας συνεργατικής κουλτούρας μέσα στο σχολείο (Fullan & Hargteaves, 1992).

Η πίεση για μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση και οι ραγδαίες μεταβολές στο κοινωνικό αλλά και οικονομικό περιβάλλον καθιστούν υποχρεωτική την ενδυνάμωση του

εκπαιδευτικού δυναμικού, το οποίο επιβάλλεται να επαναπροσδιορίσει τις μεθόδους και διδακτικές του στρατηγικές, ώστε να καταφέρει να ανταποκριθεί στη διαφοροποιημένη διδασκαλία αφουγκραζόμενο τις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών. (Tischler, 2004). Το πόσο καθίσταται αναγκαία η επαγγελματική εξέλιξη και ανάπτυξη υπογραμμίζεται από τον Maeroff (1988, σελ.53), ο οποίος τονίζει ότι «είναι ζωτικής σημασίας να καθιστάς τους εκπαιδευτικούς γνώστες, καθώς ή μη γνώστες ή οι ανενημέρωτοι εκπαιδευτικοί δεν δύνανται να λειτουργούν ως επαγγελματίες», πιστεύοντας ότι η απουσία ενδιαφέροντος των εκπαιδευτικών από τη συμμετοχή στις εκάστοτε διαδικασίες στηρίζεται σε έλλειψη κατάρτισης και κατάλληλης κατάρτισης.

Συμπερασματικά, η επαγγελματική ανάπτυξη είναι άρρηκτα συνδεδεμένη άρρηκτα με την ενδυνάμωση, την επαγγελματική ταυτότητα και τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών αφού «η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε δραστηριότητες επαγγελματικής εξέλιξης με συστηματικό τρόπο, μπορεί να συμβάλει στην ανάδειξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων, καθώς (εκπαιδευτικοί) προσωποποιούν τη διαδικασία και αυξάνεται η αίσθηση ιδιοκτησίας του προγράμματος» (Hickey & Harris, 2005, σελ. 12,13). Η επαγγελματική ανάπτυξη φαίνεται να αποτελεί κομβικό αλλά και καθοριστικό σημείο των διαστάσεων της ενδυνάμωσης (Lichtenstein, Mc Lauglin και Knudsen, 1992).

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟ ΚΥΡΟΣ

Η τρίτη διάσταση που αναφέρεται στο επαγγελματικό κύρος αφορά την αντίληψη των εκπαιδευτικών και τον τρόπο που έχουν επενδύσει στο να έχουν ως δεδομένο τον σεβασμό αλλά και τον θαυμασμό των συναδέλφων τους. Επίσης, οι διδάσκοντες υποστηρίζουν πως έχουν την επαγγελματική στήριξη των υπολοίπων, οι οποίοι τους στηρίζουν επαγγελματικά σεβόμενοι τις γνώσεις τους και τις εμπειρίες που έχουν αποκομίσει. Ο Maeroff (1988) υποστηρίζει ότι τα μη ικανοποιητικά κέρδη, οι ελάχιστες ευκαιρίες για επαγγελματική εξέλιξη, η έλλειψη αυτονομίας, οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στο έργο τους και η έλλειψη εμπιστοσύνης στο πρόσωπο των εκπαιδευτικών δεν δημιουργούν ευνοϊκές συνθήκες για την αυτοεκτίμησή τους.

Το κύρος προκύπτει από το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως ο σεβασμός και η αναγνώριση των δράσεων τους από τον κοινωνικό τους περίγυρο: γονείς, μαθητές, συναδέλφους επηρεάζουν την διαδικασία της ενδυνάμωσης τους (Short,1994). Το κύρος (status) εξαρτάται από την απαιτούμενη προσοχή του εκπαιδευτικού από το συνολικό δυναμικό της σχολικής κοινότητας. Όταν το έργο του εκπαιδευτικού αναγνωρίζεται τότε αποκτά μεγαλύτερο γόητρο που οδηγεί σε επαγγελματικό σεβασμό (Sawchuk, 2012).

Ο μειωμένος μισθός, οι περιορισμένες ευκαιρίες επαγγελματικής εξέλιξης, η ανεπάρκεια και οι αδυναμίες του επαγγέλματος, η έλλειψη αυτονομίας και εμπιστοσύνης στο θεσμό του σχολείου, η χαμηλή κοινωνική και οικονομική προέλευση των εκπαιδευτικών και η απουσία επαγγελματισμού δημιουργούν ένα περιβάλλον που επηρεάζει την δημόσια αυτοεικόνα τους, την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμηση τους. (Maeroff, 1988).

Το εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί έναν συγκεντρωτικό γραφειοκρατικό θεσμό που παρεμποδίζει την αυτονομία, την ισχύ και την συμμετοχή στη διαδικασία λήψης απόφασης στο ανθρώπινο δυναμικό της εκπαίδευσης (Ashton & Webb, 1986). Με αυτό τον τρόπο το έργο αλλά το επάγγελμα των εκπαιδευτικών βιώνει διαρκή υποτίμηση και κρίση.

Η συνεχής απαξίωση και υποβάθμιση του έργου των εκπαιδευτικών σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης κάνει επιτακτική την ανάγκη ανάπτυξης της ενδυνάμωσής τους. Ο Luttge (1978) γνωστοποιεί ότι ο αποτελεσματικότερος τρόπος απόδοσης της ενδυνάμωσης έγκειται στην ικανοποίηση της εργασίας, στην αμοιβή τους και στην επιβράβευση της επιτυχίας των εκπαιδευτικών. Οι Blasé & Blasé (1994) τονίζουν ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για συμμετοχή στη σχολική διοίκηση, αυξημένη αυτονομία και ο επαγγελματισμός τους, η αποδοχή και ο σεβασμός, η βελτίωση των εργασιακών συνθηκών, η ικανοποίηση της αμοιβής και οι σωστές σχολικές υποδομές, καθώς και ο αυξημένος έλεγχος της εργασίας αποτελούν κύριους παράγοντες άμεσης σύνδεσης με το αντιλαμβανόμενο επαγγελματικό τους κύρος.

ΑΥΤΟ-ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

Η διάσταση της αυτό-αποτελεσματικότητας στρέφεται στον τρόπο που αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τα ζητήματα που προκύπτουν, στις ικανότητές τους και στο πόσο αποτελεσματικοί είναι οι μέθοδοί τους στη διαδικασία της μάθησης, προκειμένου να καταφέρουν να ενισχύσουν το ενδιαφέρον της μάθησης των μαθητών, να είναι ικανοί να δημιουργούν και να προγραμματίζουν τη διδασκαλία τους, πάντα με γνώμονα τον μαθητή. Ο Rosenholtz (1987) θεωρεί πως η επιθυμία των εκπαιδευτικών να διδάσκουν σχετίζεται απόλυτα με την αυτό-αποτελεσματικότητά τους.

Το εκπαιδευτικό έργο των εκπαιδευτικών στηρίζεται σε ένα σύστημα πεποιθήσεων που έχει διδακτικές και μαθησιακές συνέπειες, την αυτό-αποτελεσματικότητα. Πιο αναλυτικά, οι Woolfolk και Spero (2005) πιστεύουν ότι η αυτο-αποτελεσματικότητα αναφέρεται στις κρίσεις των εκπαιδευτικών για την ικανότητά τους να ενισχύουν την μάθηση των μαθητών τους. Επιπλέον, οι Guskey και Passaro (1994) θεωρούν πως εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι έχουν τη δυνατότητα να επιδρούν στη μάθηση ακόμα και των μαθητών που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες ή έχουν ελλιπή μαθησιακά κίνητρα.

Η υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα συνδέεται με εκείνους τους εκπαιδευτικούς που εμπιστεύονται τις δυνατότητές τους θέτοντας υψηλούς στόχους, ενδυναμώνουν κάθε προσπάθεια και είναι ικανοί να ανταπεξέλθουν σε αντίξοες συνθήκες. Η εμπειρία της διδασκαλίας του ίδιου του εκπαιδευτικού αλλά και των συναδέλφων τους, η ηθική ικανοποίηση, η υποστήριξη των γονέων, μαθητών, συναδέλφων συνιστούν παράγοντες αυτο-αποτελεσματικότητας (Bandura, 1997).

Ο Allinder (1994) επισημαίνει ότι όσοι εκπαιδευτικοί έχουν αυτάρκεια θέτουν υψηλότερους στόχους, διαθέτουν μεγαλύτερη ευχέρεια σχεδιασμού και οργάνωσης, χρησιμοποιούν πιο αποτελεσματικές και ποικίλλες μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίας συγκριτικά με εκπαιδευτικούς χαμηλής αυτο-αποτελεσματικότητας. Η επάρκεια, ωστόσο, επιδρά και στην διαδικασία λήψης απόφασης και στην αποδοτικότητα μέσα

στην τάξη αλλά και στην γενικότερη εργασιακή τους συμπεριφορά στην σχολική μονάδα. (Lavelle, 2006).

Η αυτο-αποτελεσματικότητα προκύπτει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις ικανότητες τους «με την αντίληψη των ικανοτήτων του εαυτού τους παρά με το πραγματικό επίπεδο ικανοτήτων» (Tschannen- Moran, Hoy & Hoy, 1998, σελ. 11). Ο σχηματισμός των ενδυναμωμένων εκπαιδευτικών πηγάζει από την επάρκεια του διευθυντή της σχολικής μονάδας και από τη συλλογική αυτοαποτελεσματικότητα διευθυντή-εκπαιδευτικών που οδηγούν σε καινοτόμες πρακτικές και βελτίωση. (Berry, Daughtrey & Wieder, 2010).

ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ

Η αυτονομία είναι μια διάσταση ενδυνάμωσης η οποία μιλά για τη βεβαιότητα των εκπαιδευτικών για το έργο τους και πώς έχουν τη δυνατότητα να ελέγχου της επαγγελματικής τους πορείας μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Θα μπορούσε να θεωρηθεί ως επαλήθευση για τα προγράμματα σπουδών και τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό. Το βασικό χαρακτηριστικό της αυτονομίας είναι το αίσθημα της ελευθερίας όσον αφορά τις αποφάσεις που λαμβάνονται. Ο Rosenholtz στην έρευνα του, (1987) αναφέρει πως ο παραδοσιακός τρόπος οργάνωσης του σχολείου φέρνει εμπόδια για τους εκπαιδευτικούς και απομακρύνει τους εκπαιδευτικούς από το επάγγελμα και το έργο τους.

Οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν στην άποψη ότι η αυτονομία του επαγγέλματός τους έχει άμεση σχέση με τον έλεγχο της διάστασης του εργασιακού τους περιβάλλοντος και τη λήψη αποφάσεων σε ζητήματα στρατηγικού σχεδιασμού ως προς την διδακτική τους ιδιότητα, το αναλυτικό πρόγραμμα, τα σχολικά εγχειρίδια (Short, 1994).

Η αυτονομία στο χώρο της εκπαίδευσης σχετίζεται με το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί δύνανται να λαμβάνουν αποφάσεις, να αυτενεργούν, να αναλαμβάνουν τις δικές τους πρωτοβουλίες ως προς τις εκπαιδευτικές και διδακτικές τους δράσεις στις εκάστοτε εκπαιδευτικές πολιτικές χωρίς την παρεμβολή του κράτους. (Ματσαγούρας, 2004). Μόνο τότε, οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι μπορούν να ελέγξουν σε μεγάλο βαθμό τα εκπαιδευτικά ζητήματα (Αγαπητού, 2012 · Ντόμπρου, 2017 · Short, 1994).

Η Lamb (2001, σελ.33) διατυπώνει ότι η εκπαιδευτική αυτονομία είναι «ο βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να βελτιώσουν τη διδασκαλία τους μέσα από τις δικές τους προσπάθειες, είναι η ελευθερία να είσαι σε θέση να διδάξεις με τον τρόπο που θέλεις να διδάξεις». Ο Μαυρογιώργος (2008, σελ. 145) εκφράζει ότι «οι εκπαιδευτικοί μπαίνοντας στην αίθουσα διδασκαλίας εκφράζουν τα περιθώρια αυτονομίας που έχουν για την άσκηση του διδακτικού, παιδαγωγικού και εκπαιδευτικού τους έργου». Οι σχολικές δομές που αναπτύσσουν μια κουλτούρα συνεργατικότητας, που δημιουργούν τις κατάλληλες συνθήκες για τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και είναι ένθερμες υποστηρίκτριες της καινοτομίας και πειραματισμού ενισχύουν το αίσθημα αυτονομίας των εκπαιδευτικών (Short, 1994). Εν αντίθεσει, το παραδοσιακό μοντέλο δομής του σχολείου και η μακροχρόνια γραφειοκρατία αποστασιοποιεί τους εκπαιδευτικούς από την αυτονομία και παρεμποδίζει την ανάπτυξή της (Rosenholtz, 1987).

Ο ΑΝΤΙΚΤΥΠΟΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΖΩΗ

Η διάσταση για τον αντίκτυπο στη σχολική ζωή μιλά για τον τρόπο που αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τα ζητήματα που προκύπτουν στο σχολικό περιβάλλον και πώς αυτά επιδρούν και επηρεάζουν τον προγραμματισμό του σχολικού έργου. Οι Ashton και Webb (1986) αναφέρουν πως η αυτοπεποίθηση των δασκάλων αυξάνεται, όταν και εκείνοι αισθανθούν πως κάνουν κάτι ευυπόληπτο με τον σωστό τρόπο και υπάρχει η αναγνώριση των επιτευγμάτων τους.

Η τελευταία αυτή διάσταση αναφέρεται στην αίσθηση των εκπαιδευτικών σχετικά με την επιρροή τους στη σχολική ζωή. Σχετίζεται με την αντίληψη που αποκτούν όταν υλοποιούνται οι προτάσεις τους, όταν οι προσπάθειές τους αναγνωρίζονται και η δράση τους κρίνεται ως αξιόλογη (Davidson & Dell, 2003). Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι μπορούν να επηρεάσουν τους υπόλοιπους συναδέλφους, τους γονείς και τους μαθητές και να προκαλέσουν τις αλλαγές που επιθυμούν.

Η επικοινωνία μέσα στο σχολείο είναι σημαντικός παράγοντας ενδυνάμωσης της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών και της δέσμευσης τους στην επίτευξη των

σχολικών στόχων (Short & Johnson, 1994). Η ανάπτυξη θετικής επικοινωνίας από τον σχολικό ηγέτη δίνει υψηλό τόνο υποστήριξης των εκπαιδευτικών και βελτιώνει την δημιουργικότητα και την αποτελεσματικότητά τους, κάτι που οδηγεί σε βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας (Branch, Hanushek, & Rivkin, 2013).

Το μοντέλο Short & Rinehart (1993) φανερώνει την επίδραση που έχει η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών στη σχολική και εκπαιδευτική λειτουργία καθώς και την αλληλεξάρτηση της ενδυνάμωσης με άλλους παράγοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επομένως, η καλύτερη κατανόηση του αλληλεπιδραστικού χαρακτήρα της ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών από τον σχολικό ηγέτη, θα βοηθήσει στην ανάπτυξη περισσότερων υποστηρικτικών ηγετικών πρακτικών. Έπειτα από εμπειρίες των ερευνητών διαπιστώθηκε πως οι διαστάσεις αυτές εμπλέκονται στον τρόπο που δομείται η ψυχολογική ενδυνάμωση.

Προκειμένου να υφίσταται και να λειτουργήσει η ενδυνάμωση είναι απαραίτητη η παρακίνηση. Η παρακίνηση είναι μια βασική κινητήριος ώθηση που δίνεται στο άτομο προκειμένου να το οδηγήσει σε μια ιδιαίτερη συμπεριφορά σκοπεύοντας να φέρει εις πέρας ό,τι επιθυμεί, καθώς και να καταφέρει να υλοποιήσει οποιαδήποτε ανάγκη εξαρτημένη από διάφορους παράγοντες, όπως είναι: η συμπεριφορά των ανθρώπων, τα κίνητρα, οι ανάγκες, η δράση, τα αποτελέσματα και η ικανοποίηση.

Πιο συγκεκριμένα, στον εργασιακό χώρο όσον αφορά τα ερεθίσματα, είτε εκ των έσω είτε όχι, τα οποία ασχολούνται με την εργασιακή συμπεριφορά, η παρακίνηση είναι μια διαδικασία ορθολογισμού βασισμένη σε συνειδητές αναλύσεις που καταλήγουν στα επιθυμητά αποτελέσματα των ανθρώπων, τα οποία είναι ευχάριστα, αναγκαία ακόμα και απαραίτητα για το κάθε άτομο (Markovits, 2002).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

2.1. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Η έρευνα αυτή θα ακολουθήσει ποσοτική και ποιοτική μεθοδολογία, Η ποσοτική έρευνα θα περιλαμβάνει την υποβολή ερωτηματολογίου με ερωτήσεις σχετικά με το φύλο, την ηλικία, τη διδακτική εμπειρία και τις διαστάσεις Επαγγελματικής Ανάπτυξης (λήψη αποφάσεων, επαγγελματική ανάπτυξη, κύρος, αυτό-αποτελεσματικότητα, αυτονομία και επιρροή). Το δείγμα για την παρούσα έρευνα αποτελείται από εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης των σχολείων του Νομού Φθιώτιδας.

Η ποσοτική μεθοδολογία θεωρείται μια σημαντική μεθοδολογία για τις κοινωνικές επιστήμες (Κυριαζή, 2001· Ghauri, Gronhauge, & Kristianslund, 1995) επειδή περιλαμβάνει ερωτήσεις, απαντήσεις και αριθμητικά δεδομένα που μπορούν να προσδιοριστούν εξαρχής (Creswell, 2011). Με την ποσοτική μέθοδο, τα δεδομένα μπορούν να συλλεχθούν και να υποβληθούν σε επεξεργασία πιο γρήγορα μέσω στατιστικής ανάλυσης, αλλά υπάρχει επίσης μεγαλύτερη βεβαιότητα για τα εργαλεία που ελέγχουν την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων. Επιπλέον, η ποσοτική μέθοδος μπορεί να συγκριθεί με όλες τις άλλες ερευνητικές μεθόδους (Creswell, 2011).

Αυτή η μελέτη χρησιμοποιεί μεγάλο όγκο δεδομένων και τα συμπεράσματα βασίζονται στην επαγωγική μέθοδο, που σημαίνει ότι σχολιάζουν και συνοψίζουν τις επικρατούσες τάσεις στην εκπαίδευση την εποχή που διεξήχθη η μελέτη (Υφαντόπουλος & Νικολαΐδου, 2008).

Ο κατάλληλος ερευνητικός σχεδιασμός για να επιλεγεί, εξαρτάται από τα ερευνητικά ερωτήματα που πρέπει να απαντηθούν. Σε αυτή την περίπτωση, ο σχεδιασμός ποσοτικής δειγματοληψίας κρίνεται κατάλληλος καθώς επιτρέπει την καταγραφή των αντιλήψεων των ερωτηθέντων (Creswell, 2011) με αμεσότητα και αξιοπιστία.

Τα ερωτηματολόγια αποτελούν βασικά εργαλεία συλλογής δεδομένων καθώς επιτρέπουν την ταυτόχρονη συλλογή πρωτογενών δεδομένων από μεγάλο αριθμό ατόμων. Σύμφωνα με τους Sekaran & Bougie (2016), ένα ερωτηματολόγιο είναι ένα σύνολο γραπτών ερωτήσεων που έχουν σχεδιαστεί για να απαντηθούν με συγκεκριμένες επιλογές. Αυτός ο τύπος ερευνητικού εργαλείου επιτρέπει τη συλλογή

δεδομένων από μεγάλο αριθμό ατόμων ταυτόχρονα και παρέχει επίσης τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων. Αυτό καθιστά το ερωτηματολόγιο απαραίτητο εργαλείο για τη διεξαγωγή ερευνών και τη συλλογή δεδομένων.

Ένα άλλο πλεονέκτημα της χρήσης ερωτηματολογίου σε αυτήν την έρευνα είναι ότι συμμορφώνεται με τις δεοντολογικές οδηγίες, καθώς επιτρέπει τη συλλογή δεδομένων χωρίς την ανάγκη παρουσίας του ερευνητή και είναι ανώνυμο, εθελοντικό και εμπιστευτικό. Επιπλέον, το ερωτηματολόγιο μπορεί να επαναληφθεί ανά πάσα στιγμή.

Αυτό καθιστά την έρευνα πολύ πιο έγκυρη και αξιόπιστη, καθώς δεν μπορεί να υπάρξει επιρροή από τον ερευνητή και όλες οι απαντήσεις δίνονται ξεχωριστά από κάθε συμμετέχοντα. (Robson, 2010).

Ο Bryman (2016) υποστηρίζει ότι τα ερωτηματολόγια είναι ο καλύτερος τρόπος συλλογής πληροφοριών επειδή είναι ανώνυμα και ενθαρρύνουν τις ειλικρινείς απαντήσεις. Είναι επίσης οικονομικά από άποψη χρόνου και χρήματος και μπορούν να διανεμηθούν σε μεγάλο αριθμό ατόμων ταυτόχρονα.

Το ερωτηματολόγιο έχει σχεδιαστεί για να διασφαλίσει ότι όλοι οι ερωτηθέντες απαντούν στις ίδιες ερωτήσεις με τον ίδιο τρόπο, προκειμένου να παραχθούν όσο το δυνατόν πιο ακριβή και αξιόπιστα δεδομένα. Ο ερευνητής φροντίζει να διασφαλίσει ότι το ερωτηματολόγιο είναι σαφές και απαλλαγμένο από οποιαδήποτε ασάφεια που θα μπορούσε να οδηγήσει σε παρεξήγηση από την πλευρά του ερωτώμενου. (Cohen & Manion, 1997).

Η ποιοτική έρευνα θα διεξαχθεί με τη μορφή γραπτών συνεντεύξεων. Θα χρησιμοποιηθεί το ίδιο δείγμα με την ποσοτική έρευνα. Προτιμάται οι ερωτήσεις ανοιχτού τύπου να απαντώνται γραπτώς, παρά σε επίσημη μορφή συνέντευξης έτσι ώστε οι εκπαιδευτικοί να μην υπόκεινται σε πίεση χρόνου και να αποφεύγουν την αμηχανία μιας ζωντανής συνάντησης.

2.2. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ

Για τη συλλογή ποσοτικών δεδομένων από μια δειγματοληπτική έρευνα, είναι απαραίτητο να υπάρχει ένα κατάλληλο όργανο που θα μετράει τις μεταβλητές των ερευνητικών ερωτημάτων ή υποθέσεων. Το ερωτηματολόγιο επιλέχθηκε ως ερευνητικό εργαλείο γιατί περιέχει απλές και κοινές ερωτήσεις για όλους όσους θα λάβουν μέρος στην έρευνα. (Creswell, 2011).

Έτσι, με τη χρήση ερωτήσεων κλειστού τύπου, που απαντώνται ευκολότερα, είναι δυνατή η συλλογή και ανάλυση δεδομένων με τη χρήση αριθμητικών δεδομένων (Creswell, 2011). Οι ερωτήσεις έγιναν με σαφή και περιεκτικό τρόπο, χρησιμοποιώντας απλή γλώσσα για να αποφευχθεί η ασάφεια και η σύγχυση. Οι απαντήσεις σε αυτά τα ερωτήματα δεν απαιτούν εις βάθος γνώση ή κατανόηση. (Robson, 2007).

Η πρώτη ενότητα του ερωτηματολογίου αφορά τις γενικές πληροφορίες και τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων, που αποτελούν τις ελεγχόμενες μεταβλητές της έρευνας. Αυτά τα δεδομένα περιλαμβάνουν ερωτήσεις που σχετίζονται με το φύλο, την ηλικία, τον αριθμό των ετών υπηρεσίας, την ειδικότητα, τα πρόσθετα προσόντα, το καθεστώς απασχόλησης και την τοποθεσία του σχολείου που εξυπηρετείται.

2.3. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Τα ερευνητικά ερωτήματα είναι βασισμένα στους στόχους της έρευνας και συνδέονται με το θεωρητικό μέρος της εργασίας. Με βάση αυτό λοιπόν, τα ερωτήματα που θα απαντηθούν είναι:

- 1) Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την έννοια της ενδυνάμωσης σε μία σχολική μονάδα;
- 2) Ποιοι είναι οι τομείς που ενδυναμώνονται επαγγελματικά οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τις έξι διαστάσεις ενδυνάμωσης (μοντέλο του Short: συμμετοχή στη

λήψη αποφάσεων, κύρος, αυτό-αποτελεσματικότητα, επαγγελματική ανάπτυξη, επιρροή, αυτονομία)

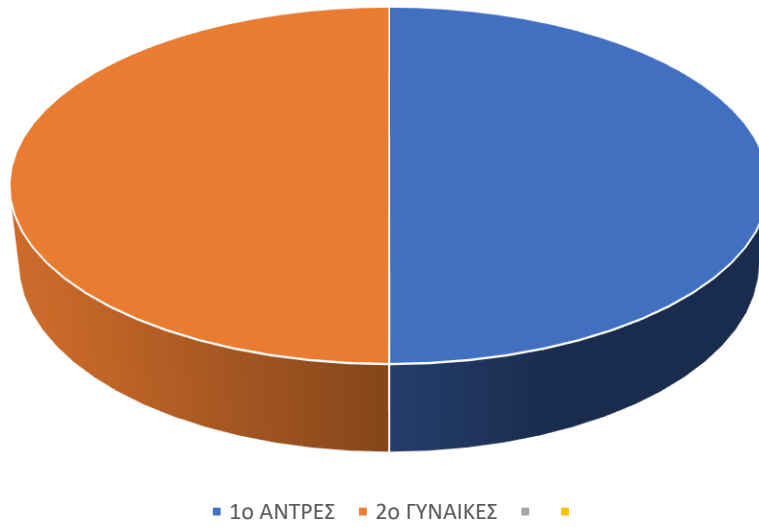
- 3) Ποια είναι τα αποτελέσματα της ενδυνάμωσης που δέχονται;
- 4) Ποια χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού ηγέτη θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι προωθούν την ενδυνάμωσή τους;

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

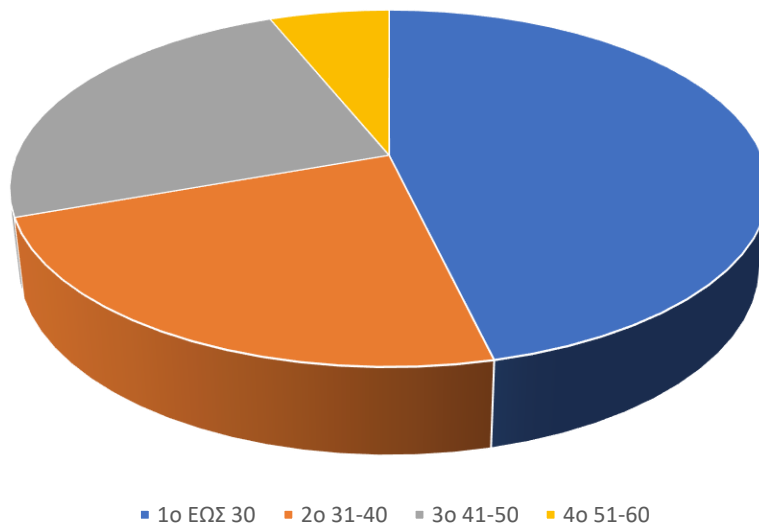
3.1. ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Για την εκπόνηση της παρακάτω έρευνας χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια που αφορούσαν την ηγεσία και για το κατά πόσο ικανοποιημένοι είναι επαγγελματικά οι εκπαιδευτικοί. Θα γίνει η ανάλυση δεδομένων στις ερωτήσεις των ερωτηματολογίων σχετικά με τα ποσοστά απαντήσεων και έπειτα θα αναλυθούν τα συμπεράσματα που προέκυψαν από τις αναλύσεις και τις απαντήσεις που δόθηκαν από τα άτομα που πραγματοποίησαν τα ερωτηματολόγια. Παρακάτω εμφανίζονται αναλυτικά τα γραφήματα με τα ποσοστά που αναδεικνύουν και τα μετέπειτα αποτελέσματα.

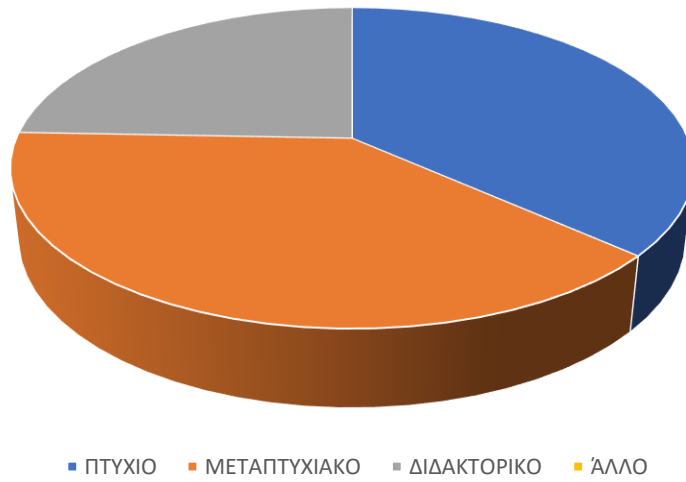
ΦΥΛΛΟ



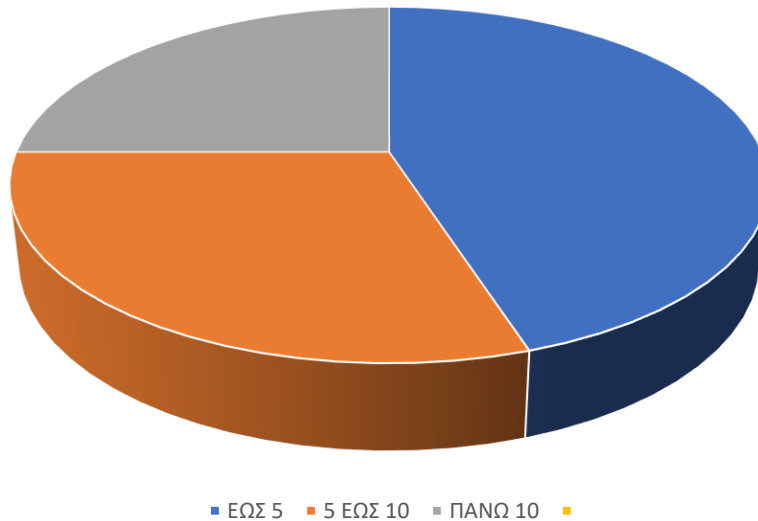
ΗΛΙΚΙΑ



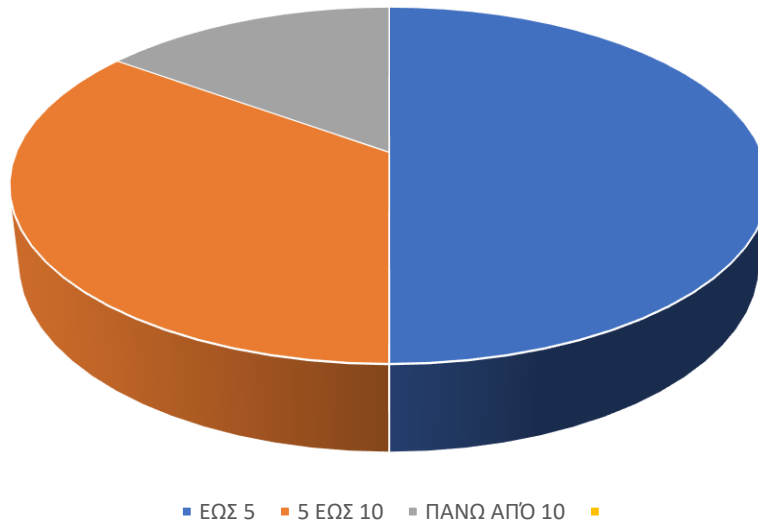
Εκτός από τις παιδαγωγικές, τι άλλες σπουδές έχετε κάνει;



Πόσα χρόνια υπηρετείτε στην Δημόσια Εκπαίδευση;



Πόσα χρόνια υπηρετείτε στο σχολείο που υπηρετείτε;



Στα πρώτα τρία γραφήματα που εμφανίζονται παραπάνω, παρουσιάζονται τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτηθέντων που συμμετείχαν στην έρευνα. Το πρώτο γράφημα αφορούσε το φύλο, το δεύτερο την ηλικία και το τρίτο το επίπεδο μόρφωσης.

- Όπως διαπιστώνουμε από το πρώτο γράφημα, τα άτομα ήταν συνολικά 82 και ισόβαθμα, δηλαδή 41 άνδρες και 41 γυναίκες.
- Στο δεύτερο γράφημα, όπου απεικονίζεται η ηλικία των ερωτηθέντων, παρατηρούμε ότι το μικρότερο ποσοστό αφορά τα άτομα ηλικίας 51 με 60 ετών, το αμέσως μεγαλύτερο ποσοστό αφορά τα άτομα ηλικίας 41 με 50 ετών και τέλος, το μεγαλύτερο ποσοστό απαντήσεων του ερωτηματολογίου αφορά τα άτομα ηλικίας έως 30 ετών.
- Στο τρίτο γράφημα, όπου απεικονίζεται το επίπεδο μόρφωσης των ερωτηθέντων, παρατηρούμε ότι μηδενικό ποσοστό επέλεξε την απάντηση με την επιλογή «άλλο». Το αμέσως μεγαλύτερο ποσοστό εμφανίζεται στα άτομα που κατέχουν διδακτορικό τίτλο, στη συνέχεια ακολουθεί το ποσοστό των εκπαιδευτικών με μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών και τέλος, η επιλογή με τις περισσότερες απαντήσεις κατέχει το ποσοστό των ατόμων που έχουν πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.
- Στο τέταρτο γράφημα απεικονίζεται η εμπειρία των εκπαιδευτικών στη δημόσια εκπαίδευση. Το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων εργάζεται ως εκπαιδευτικός στη δημόσια εκπαίδευση λιγότερο από 5 έτη, το αμέσως μικρότερο ποσοστό αλλά χωρίς μεγάλη απόκλιση από το προηγούμενο

καταλαμβάνει η εμπειρία των 5 έως 10 ετών και τέλος, οι λιγότεροι εκπαιδευτικοί από τους ερωτηθέντες έχουν εμπειρία στη δημόσια εκπαίδευση πάνω από 10 έτη.

- Όσον αφορά τα χρόνια κατά τα οποία υπηρετούν τη συγκεκριμένη σχολική μονάδα, οι περισσότεροι δήλωσαν λιγότερα από πέντε έτη, με μικρότερο ποσοστό απάντησαν 5 έως 10 έτη και τέλος, οι λιγότεροι εκπαιδευτικοί από τους ερωτηθέντες βρίσκονται στην ίδια σχολική κοινότητα πάνω από 10 χρόνια.

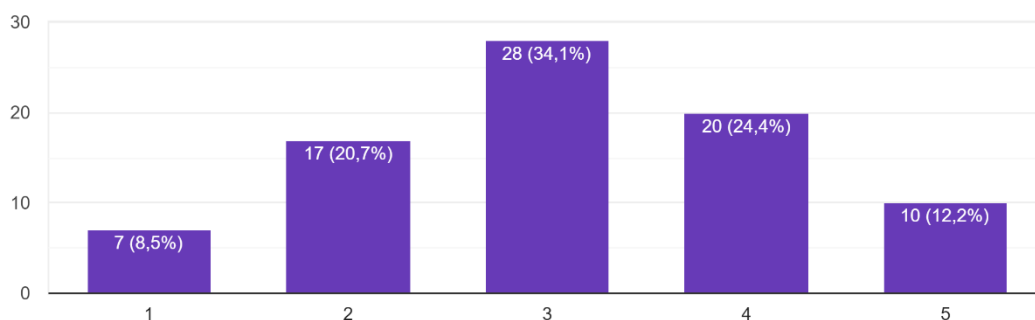
Τα παρακάτω γραφήματα απεικονίζουν τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που απάντησαν σε κάθε ερώτηση του ερωτηματολογίου ξεχωριστά με βάση την κλίμακα 1 έως 5. (1-καθόλου, 2-σπάνια, 3-μερικές φορές, 4-πολλές φορές, 5-σχεδόν πάντα)

Α ΜΕΡΟΣ ΣΕ ΚΛΙΜΑΚΑ 1-5

Πόσο ισχύουν για εσάς οι παρακάτω ερωτήσεις σχετικά με τη συμπεριφορά του ανωτέρου σας.

1. Η ηγετική συμπεριφορά εμπνέει θετικά συναισθήματα.

82 απαντήσεις

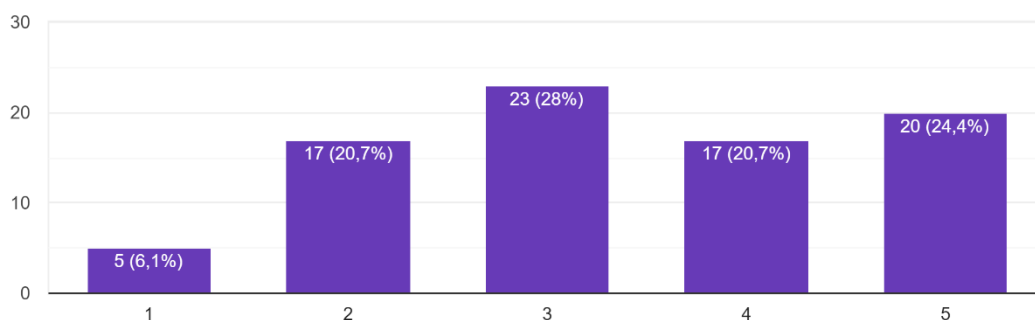


Η ερώτηση αφορούσε το κατά πόσο η συμπεριφορά της ηγεσίας εμπνέει θετικά συναισθήματα στους συναδέλφους εκπαιδευτικούς. Το μεγαλύτερο ποσοστό απαντήσεων, το οποίο ανέρχεται στο 34,1%, απάντησε με την κλίμακα 3, δηλαδή «μερικές φορές», ενώ το μικρότερο ποσοστό καταλαμβάνει το 7% το οποίο επέλεξε τον αριθμό 1 δηλαδή «καθόλου».

Αξίζει να σημειωθεί ότι σημαντικό ποσοστό ατόμων απάντησε «πολλές φορές» με την επιλογή 4, ενώ τα μικρότερα ποσοστά καταλαμβάνουν το 17% και 10% με τις επιλογές 2 «σπάνια» και 5 «σχεδόν πάντα» αντίστοιχα. Σε αυτή την ερώτηση τα ποσοστά και οι απόψεις των ατόμων απέχουν σημαντικά.

2.Ο/Η διευθυντής/τρια είναι αδιάφορος για τα προβλήματα του σχολείου.

82 απαντήσεις

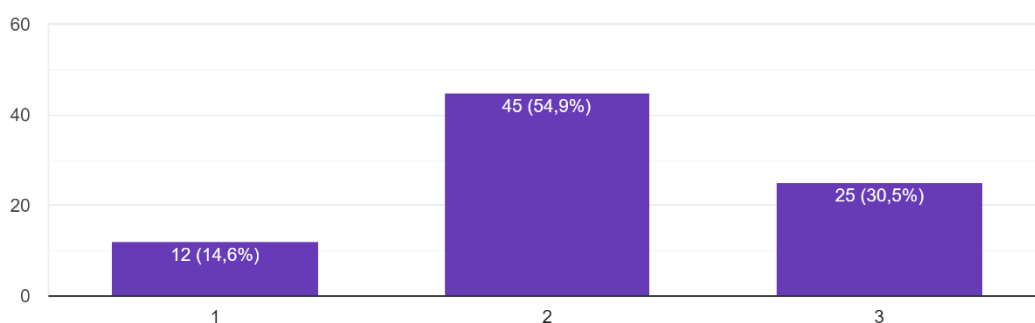


Στη δεύτερη ερώτηση, όπου οι εκπαιδευτικοί καλούνται να απαντήσουν για το αν ο διευθυντής της σχολικής μονάδας που υπηρετούν είναι αδιάφορος για τα προβλήματα του σχολείου. Παρατηρείται μέσα από την έρευνα ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των απαντήσεων έχει επιλέξει «μερικές φορές» (επιλογή 3 της κλίμακας) και το μικρότερο ποσοστό την απάντηση «καθόλου» (επιλογή 1 της κλίμακας).

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους θεωρούν ότι ο/η διευθυντής/τρια της σχολικής μονάδας που υπηρετούν παρουσιάζει αδιαφορία όσον αφορά τα προβλήματα του σχολείου.

3.Ο/Η διευθυντής/τρια ασχολείται μόνο με την κάλυψη των δικών του αναγκών.

82 απαντήσεις

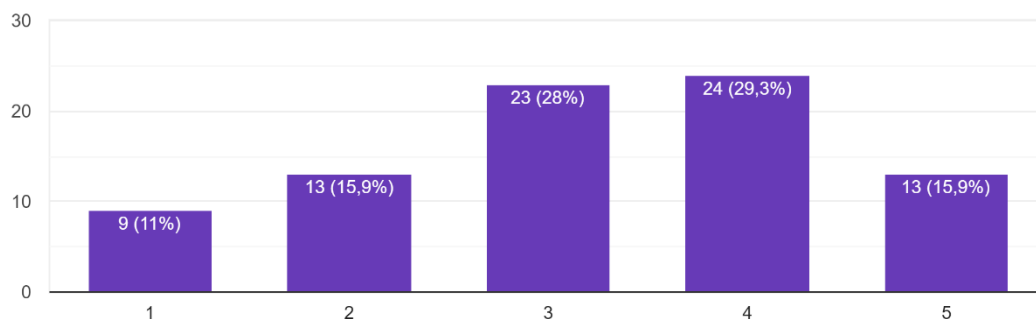


Στην συγκεκριμένη ερώτηση, υπάρχει πολύ μεγάλη απόκλιση των ποσοστών. Οι απαντήσεις που δόθηκαν, ήταν ανάμεσα στην κλίμακα 1,2 και 3 όπου το πιο μεγάλο μέρος εμφανίζεται σε κλίμακα 2, δηλαδή «σπάνια», αμέσως επόμενη είναι η κλίμακα

3 και τέλος η κλίμακα 1 σχετικά με το αν ο/η διευθυντής/τρια επιμελείται μόνο των δικών του/της αναγκών.

4.Ο/Η διευθυντής/τρια επισημαίνει τα λάθη και τα συζητάει με τους συναδέλφους.

82 απαντήσεις

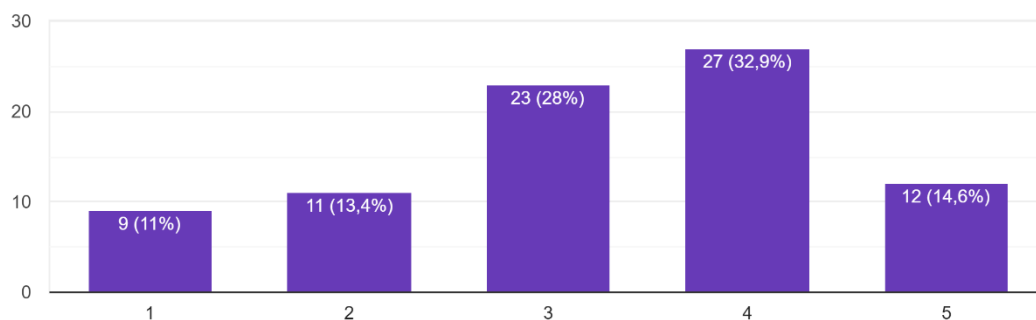


Το επόμενο γράφημα, αφορά στο κατά πόσο ο διευθυντής/ηγέτης δίνει έμφαση στα λάθη των υφισταμένων του και αν ακολουθεί μεθόδους επικοινωνίας μεταξύ τους ώστε να διορθωθούν και να μην επαναληφθούν.

Τα μεγαλύτερα ποσοστά των ερωτηθέντων απάντησαν θετικά, δηλαδή «μερικές φορές» και «πολλές φορές» (επιλογές 3,4 της κλίμακας). Συμπερασματικά, διαπιστώνουμε πως οι διευθυντές/ηγέτες για το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών είναι αρκετά βοηθητικοί και επικοινωνιακοί.

5.Καρπώνεται τη δουλειά άλλων και την παρουσιάζει ως δική του για να πάρει τα εύσημα.

82 απαντήσεις

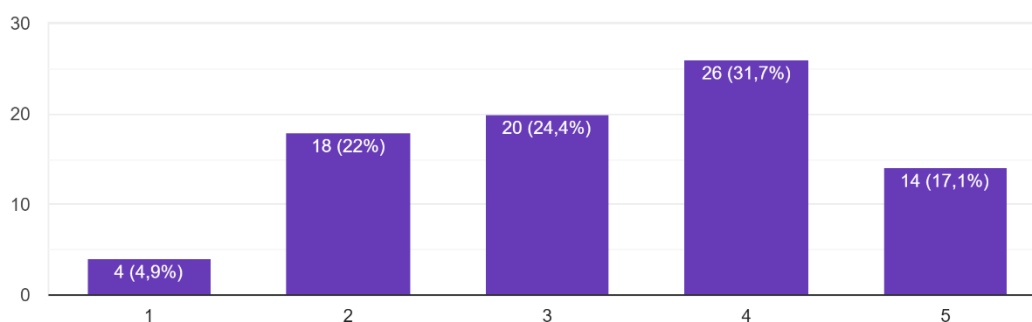


Η ερώτηση 5 του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε για να διαπιστωθεί αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τη δουλειά και τον κόπο τους, ο διευθυντής την καρπώνεται ως δική του έτσι ώστε να λάβει τις αξιώσεις ο ίδιος.

Τα μεγαλύτερα ποσοστά καταλαμβάνουν οι απαντήσεις «μερικές φορές» και «πολλές φορές» (επιλογές 3 και 4 αντίστοιχα της κλίμακας). Αξίζει να σημειωθεί ότι ισοβαθμία αλλά και πολύ μικρό ποσοστό παρουσιάζουν οι υπόλοιπες απαντήσεις.

Διαπιστώνουμε λοιπόν ότι οι εκπαιδευτικοί απάντησαν κυρίως θετικά σε αυτήν την ερώτηση, συνεπώς θεωρούν ότι όντως οι διευθυντές καρπώνονται τη δουλειά τους.

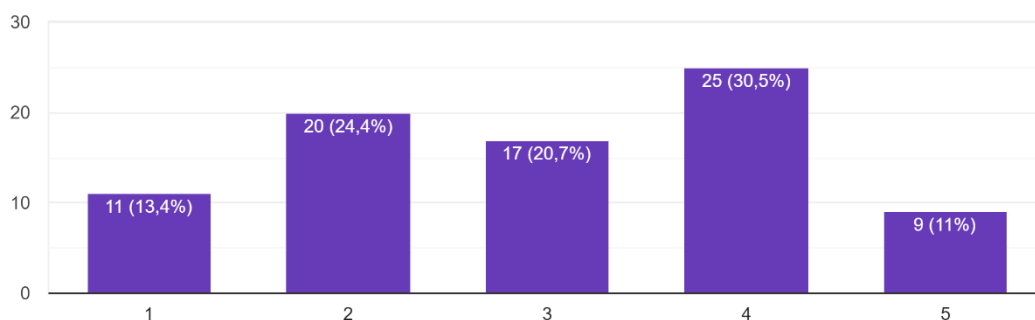
6. Έχω εμπιστοσύνη στον/στην διευθυντή/τρια μου.
82 απαντήσεις



Στην ερώτηση 6 οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν εάν έχουν εμπιστοσύνη στον/στην διευθυντή/τρια τους. Εκ του αποτελέσματος, διαπιστώνουμε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό απάντησε «πολλές φορές» (επιλογή 4 της κλίμακας). Παρ' όλα αυτά δεν υπάρχει μεγάλη απόκλιση από τις υπόλοιπες απαντήσεις. Αξίζει όμως να σημειωθεί ότι μόνο 4 άτομα απάντησαν «καθόλου».

7. Η ηγετική συμπεριφορά είναι υποστηρικτική.

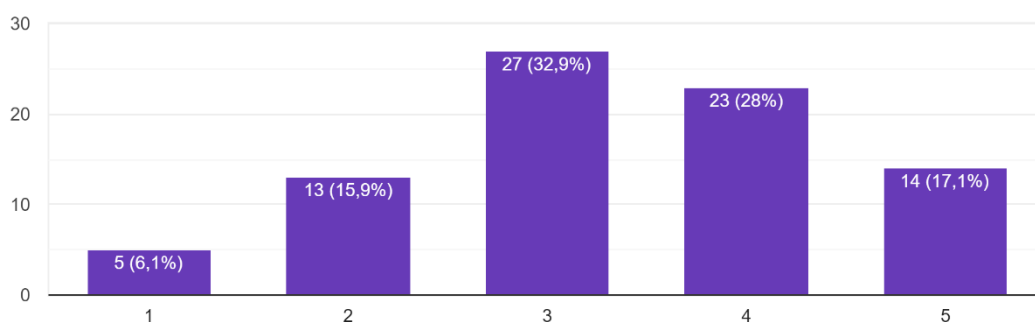
82 απαντήσεις



Στο παραπάνω γράφημα, όπου απεικονίζεται η άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν πιστεύουν ότι ο σχολικός ηγέτης είναι υποστηρικτικός, επίσης δεν υπάρχει σημαντική απόκλιση μεταξύ των απαντήσεων. Συνεπώς, οι απόψεις των εκπαιδευτικών ποικίλουν και δεν καταλήγουμε σε κάποιο συμπέρασμα.

8. Κάθε φορά που δημιουργούνται προβλήματα στο σχολείο ο/η διευθυντής/τρια τα συζητάει με τους συναδέλφους.

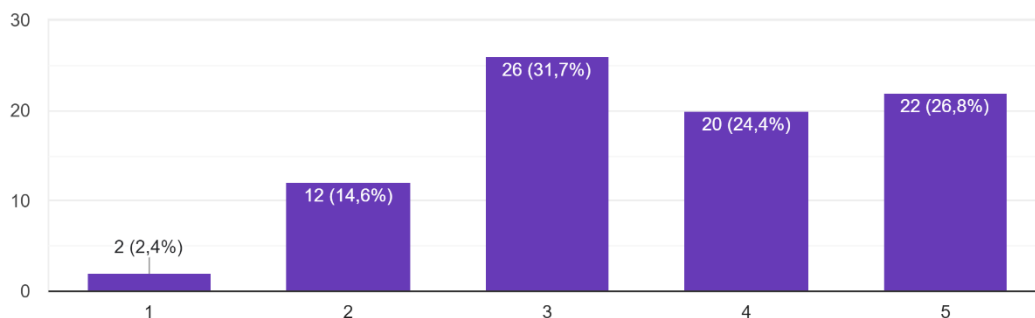
82 απαντήσεις



Η ερώτηση 8 του ερωτηματολογίου αφορά στο αν ο διευθυντής/τρια υπολογίζει τη γνώμη των συναδέλφων του σε περίπτωση προβλήματος που δημιουργείται στη σχολική μονάδα. Το μεγαλύτερο ποσοστό στο σύνολό του απάντησε θετικά, γεγονός που επιβεβαιώνει ότι οι εκπαιδευτικοί είναι ευχαριστημένοι με την επικοινωνία και τον σεβασμό που εισπράττουν από τον σχολικό ηγέτη όσον αφορά τις απόψεις τους.

9. Η ηγετική συμπεριφορά απέναντι στους συναδέλφους είναι δίκαιη και ισότιμη.

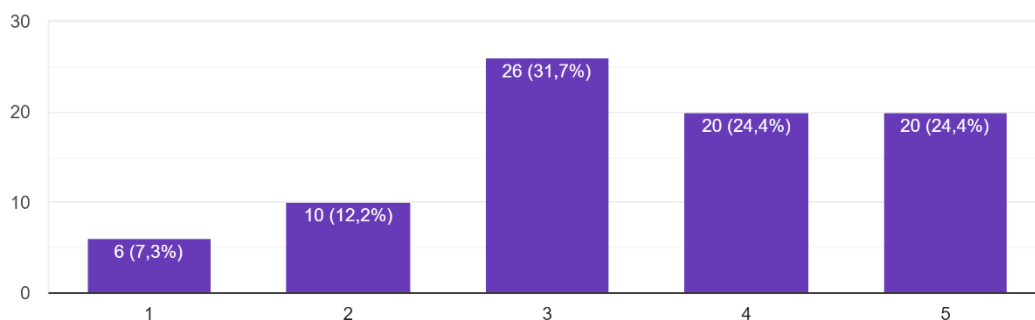
82 απαντήσεις



Η ερώτηση 9 καλεί τους εκπαιδευτικούς να κρίνουν αν η συμπεριφορά του ηγέτη τους είναι δίκαιη και ισότιμη. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι στο μεγαλύτερο ποσοστό οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζονται με δικαιοσύνη και ισοτιμία. Οι 26 από τους 82 απάντησαν «μερικές φορές» (επιλογή 3 της κλίμακας), οι 20 απάντησαν «πολλές φορές» (επιλογή 4 της κλίμακας) και οι 22 απάντησαν «σχεδόν πάντα» (επιλογή 5 της κλίμακας).

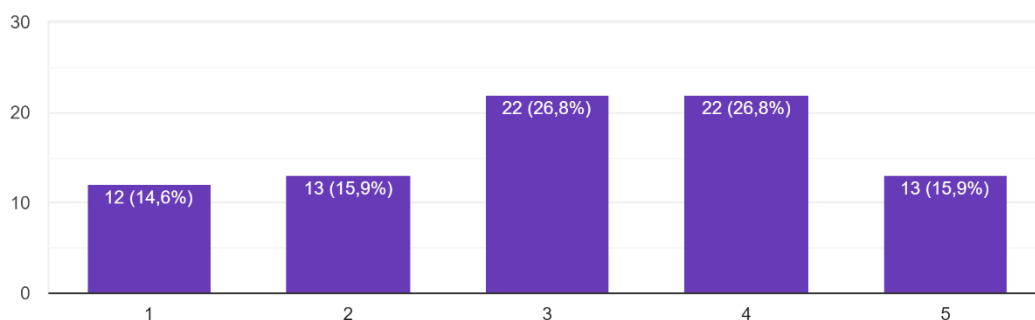
10. Οι αποφάσεις που λαμβάνονται στο σχολείο έχουν ηθικό πνεύμα.

82 απαντήσεις



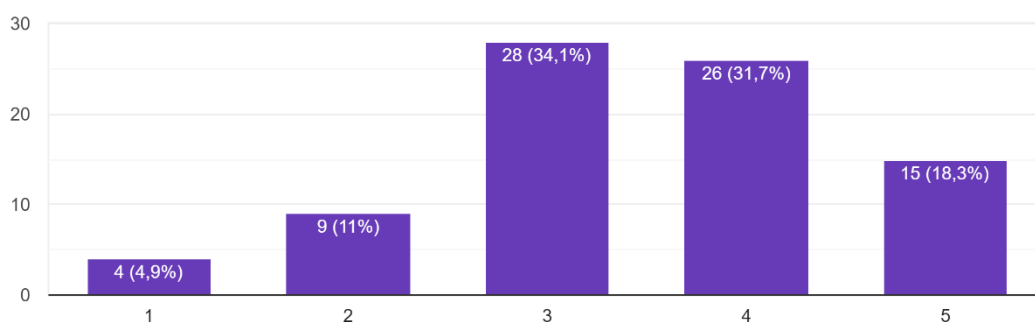
Σκοπός της παραπάνω ερώτησης είναι να διαπιστωθεί εάν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι αποφάσεις που λαμβάνονται είναι καθοδηγούμενες από έναν ηθικό κώδικα. Οι απαντήσεις στο σύνολο των αποτελεσμάτων κρίνονται θετικές καθώς το 31,7% απάντησε «μερικές φορές» (επιλογή 3 της κλίμακας), το 24,4% απάντησε «πολλές φορές» (επιλογή 4 της κλίμακας) και το 24,4% επίσης απάντησε «σχεδόν πάντα» (επιλογή 5 της κλίμακας).

11. Η ηγετική συμπεριφορά προς τους μαθητές καθοδηγείται από αξιοκρατία και ηθικές αξίες.
82 απαντήσεις



Στην ερώτηση 11 του ερωτηματολογίου οι εκπαιδευτικοί καλούνται να κρίνουν εάν ο ηγέτης συμπεριφέρεται με αξιοκρατία και ήθος απέναντι στους μαθητές. Αξιολογώντας τα παραπάνω αποτελέσματα διαπιστώνουμε ότι δεν μπορούμε να συμπεράνουμε την άποψή τους καθώς οι απαντήσεις επιλέχθηκαν σχεδόν ισότιμα, επισημαίνοντας βέβαια ότι το μεγαλύτερο ποσοστό καταλαμβάνεται από τη θετική τους απάντηση επιλέγοντας 3,4 και 5 της κλίμακας.

12. Η ηγετική συμπεριφορά αποτελεί έμπνευση για την ενδυνάμωση των ικανοτήτων των συναδέλφων.
82 απαντήσεις

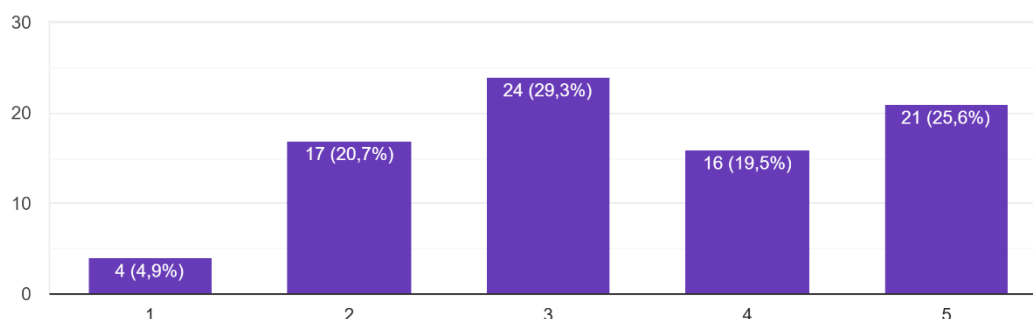


Η ερώτηση 12 είχε σκοπό να αποσαφηνίσει τη γνώμη των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν θεωρούν ότι η συμπεριφορά του σχολικού ηγέτη ενδυναμώνει τις ικανότητές τους.

Το παραπάνω γράφημα απεικονίζει με σαφήνεια ότι οι εκπαιδευτικοί ενστερνίζονται αυτήν την άποψη καθώς το μεγαλύτερο ποσοστό της τάξεως του 34,1% απάντησε «μερικές φορές» (επιλογή 3 της κλίμακας), το αμέσως μικρότερο ποσοστό αλλά χωρίς μεγάλη απόκλιση, το 31,7% απάντησε «πολλές φορές» (επιλογή 4 της κλίμακας) και το 18,3% απάντησε «σχεδόν πάντα» (επιλογή 5 της κλίμακας).

Σημειώνεται ότι ένα μικρό αλλά αξιοσέβαστο ποσοστό, 11% και 4,9% (επιλογές 2 και 1 αντίστοιχα της κλίμακας) δεν θεωρεί ότι η ηγετική συμπεριφορά αποτελεί έμπνευση για την ενδυνάμωση των ικανοτήτων τους.

13.Ο/Η διευθυντής/τρια φροντίζει για την επαγγελματική μας ανάπτυξη.
82 απαντήσεις

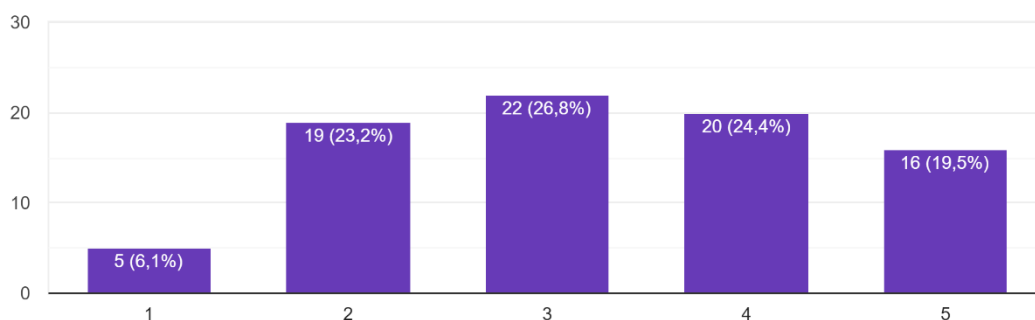


Στην ερώτηση 13 καλούνται οι εκπαιδευτικοί να απαντήσουν για το αν πιστεύουν ότι ο ηγέτης της σχολικής μονάδας που υπηρετούν ενδιαφέρεται για την επαγγελματική ανάπτυξη των συναδέλφων του.

Σε αυτό το γράφημα οι αποκλίσεις των απαντήσεων είναι πολύ μικρές, συνεπώς διαπιστώνεται ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών ποικίλουν και δεν μπορούμε να καταλήξουμε σε κάποιο συμπέρασμα.

14. Αισθάνομαι ότι μπορώ να μιλήσω ανοιχτά στον / στην διευθυντή/τρια μου γιατί είναι αμερόληπτος/η.

82 απαντήσεις



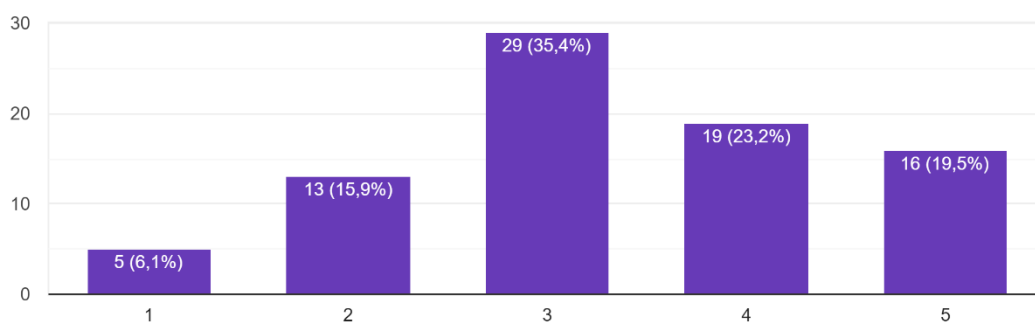
Στην ερώτηση 14 θα διαπιστωθεί εάν οι εκπαιδευτικοί νιώθουν οικεία ώστε να μιλήσουν ανοιχτά στον διευθυντή τους για θέματα που τους απασχολούν, χωρίς να αισθάνονται τον φόβο του στιγματισμού.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, το μεγαλύτερο ποσοστό στο σύνολο απάντησε θετικά, καθώς το 26,8% απάντησε «μερικές φορές» (επιλογή 3 της κλίμακας), το 24,4% απάντησε «πολλές φορές» (επιλογή 4 της κλίμακας) και το 19,5% απάντησε «σχεδόν πάντα».

Αξίζει όμως να σημειωθεί ότι υπάρχει και ένα ποσοστό, διόλου ευκαταφρόνητο, το οποίο δεν αισθάνεται αυτήν την οικειότητα καθώς το 23,2% απάντησε «σπάνια» (επιλογή 2 της κλίμακας) και το 6,1% απάντησε «καθόλου» (επιλογή 1 της κλίμακας).

15.Ο/Η διευθυντής/τρια μου είναι άνθρωπος πιστός στα ιδανικά του.

82 απαντήσεις

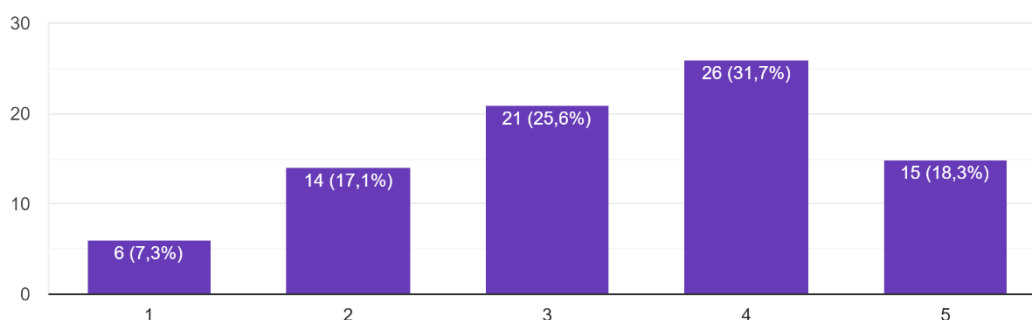


Στην ερώτηση 15 οι εκπαιδευτικοί καλούνται να κρίνουν εάν ο/η διευθυντής/τρια είναι πιστός στις απόψεις του ή αν παρεκκλίνει αυτών.

Το γράφημα απεικονίζει ότι το μεγαλύτερο ποσοστό (35,4%) καταλαμβάνει η άποψη ότι ο διευθυντής/τρια παραμένει πιστός στα ιδανικά του (επιλογή 3 της κλίμακας). Επίσης το 23,2% απάντησε ότι ο διευθυντής/τρια είναι συνεπής στις απόψεις του/της «πολλές φορές» (επιλογή 4 της κλίμακας) και το 19,5% απάντησε ότι αυτό συμβαίνει «σχεδόν πάντα» (επιλογή 5 της κλίμακας).

16. Οτιδήποτε νέο στοιχείο υπάρχει για τη λειτουργία του σχολείου υπάρχει άμεση και ακριβή πληροφόρηση.

82 απαντήσεις



Στην ερώτηση 16 του ερωτηματολογίου ζητείται από τους εκπαιδευτικούς να απαντήσουν εάν πληροφορούνται άμεσα τις εξελίξεις και τις μεταβολές που λαμβάνουν χώρα στη σχολική μονάδα.

Το μεγαλύτερο ποσοστό (31,7%) απάντησε ότι αυτό συμβαίνει «πολλές φορές» (επιλογή 4 της κλίμακας), το 25,6% απάντησε ότι αυτό συμβαίνει «μερικές φορές» (επιλογή 3 της κλίμακας) και το 18,3% απάντησε ότι πληροφορούνται άμεσα «σχεδόν πάντα» (επιλογή 5 της κλίμακας).

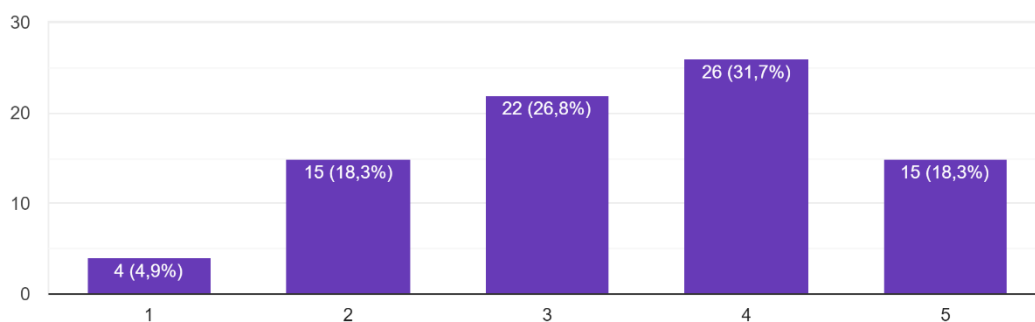
Με βάση τα παραπάνω αποτελέσματα διαπιστώνουμε ότι στο μεγαλύτερο ποσοστό οι εκπαιδευτικοί είναι ικανοποιημένοι από την πληροφόρηση που έχουν όσον αφορά τα νέα στοιχεία που σχετίζονται με τη λειτουργία του σχολείου.

Τίτλος: Β ΜΕΡΟΣ ΣΕ ΚΛΙΜΑΚΑ 1-5

Πόσο ικανοποιημένος/ή νιώθετε στη δουλειά σας σχετικά με:

1. Την ευκαιρία να έχω ποικιλία δραστηριοτήτων.

82 απαντήσεις

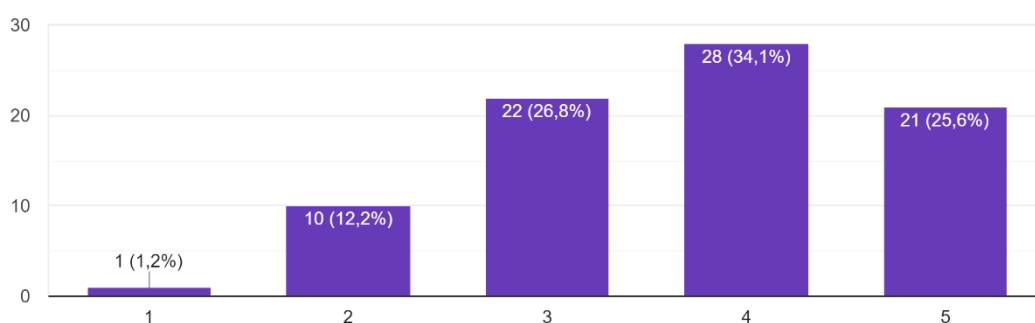


Στην πρώτη ερώτηση του β' μέρους του ερωτηματολογίου οι εκπαιδευτικοί απαντούν εάν νιώθουν ευέλικτοι στην πληθώρα των δραστηριοτήτων που αναλαμβάνουν και κρίνοντας εκ των αποτελεσμάτων, το μεγαλύτερο ποσοστό (31,7%) απάντησε «πολλές φορές» (επιλογή 4 της κλίμακας), το 26,8% απάντησε «μερικές φορές» (επιλογή 3 της κλίμακας) και το 18,3% απάντησε «σχεδόν πάντα» (επιλογή 5 της κλίμακας).

Συνεπώς, συμπεραίνουμε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είναι ικανοποιημένοι από τις ευκαιρίες που τους δίνονται για ποικιλία δραστηριοτήτων.

2. Τον τρόπο που μου συμπεριφέρεται ο/η διευθυντής/τρια μου.

82 απαντήσεις

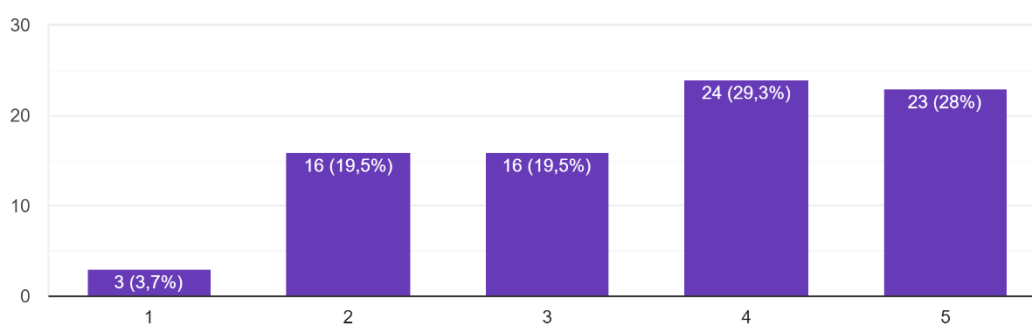


Η ερώτηση 2 γίνεται για να διαπιστωθεί εάν οι εκπαιδευτικοί είναι ικανοποιημένοι από τη συμπεριφορά του διευθυντή/τρια τους στο πρόσωπό τους. Τα αποτελέσματα

δείχνουν ότι αισθάνονται ικανοποιημένοι καθώς το 34,1% απάντησε «πολλές φορές» (επιλογή 4 της κλίμακας), το 26,8% απάντησε «μερικές φορές» (επιλογή 3 της κλίμακας) και το 25,6% απάντησε «σχεδόν πάντα» (επιλογή 5 της κλίμακας). Μόνο 10 άτομα απάντησαν «σπάνια» (επιλογή 2 της κλίμακας) και μόλις ένας απάντησε «καθόλου» (επιλογή 1 της κλίμακας).

3. Την ικανότητα του διευθυντή/τρια να παίρνει αποφάσεις.

82 απαντήσεις

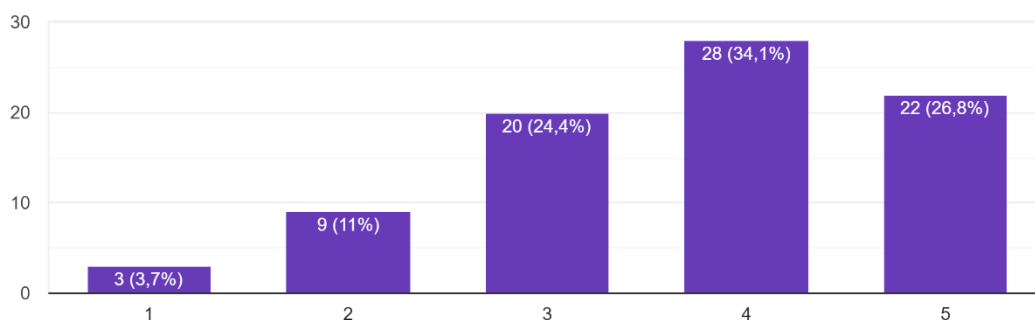


Στην ερώτηση 3 οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αξιολογήσουν εάν ο διευθυντής τους είναι ικανός να λμβάνει αποφάσεις.

Σύμφωνα με το γράφημα, το αποτέλεσμα δεν είναι σαφές διότι το μεγαλύτερο ποσοστό (29,3%) απάντησε «πολλές φορές» (επιλογή 4 του ερωτηματολογίου και το 28% απάντησε «σχεδόν πάντα» (επιλογή 5 του ερωτηματολογίου, αλλά και οι υπόλοιπες επιλογές της κλίμακας δεν έχουν μεγάλη απόκλιση με τα προηγούμενα.

4. Την ελευθερία να χρησιμοποιώ τη δική μου κρίση.

82 απαντήσεις

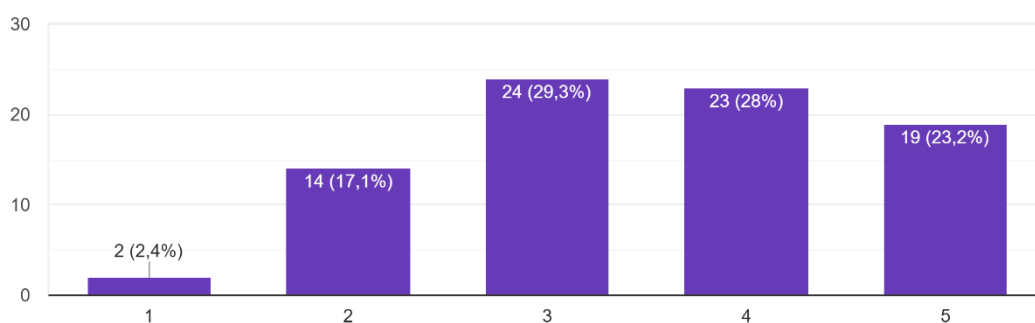


Στην ερώτηση 4 οι εκπαιδευτικοί απαντούν στο εάν αισθάνονται ελεύθεροι να χρησιμοποιούν την κρίση τους και οι απαντήσεις είναι θετικές στο σύνολό τους καθώς το 34,1% απάντησε «πολλές φορές» (επιλογή 4 της κλίμακας), το 26,8% απάντησε «σχεδόν πάντα» (επιλογή 5 της κλίμακας) και το 24,4% απάντησε «μερικές φορές» (επιλογή 3 της κλίμακας).

Μόλις 9 στους 82 απάντησαν «σπάνια» (επιλογή 2 της κλίμακας) και μόνο τρεις απάντησαν «καθόλου» (επιλογή 1 της κλίμακας).

5. Την ευκαιρία να χρησιμοποιώ τις δικές μου μεθόδους/ιδέες.

82 απαντήσεις

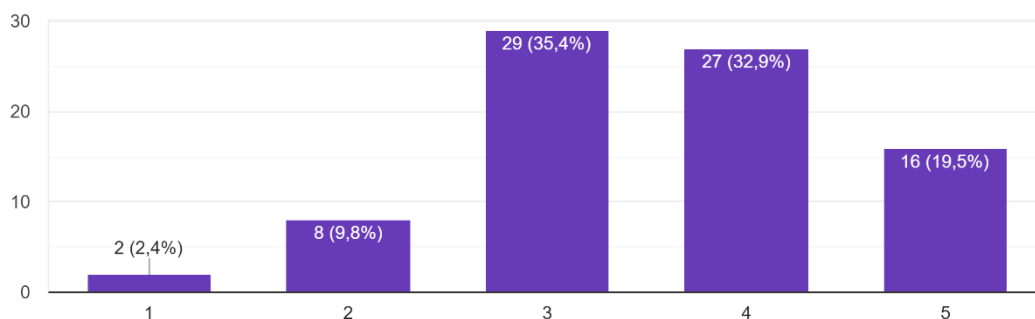


Σύμφωνα με την παραπάνω ερώτηση και τα αποτελέσματά της, στους περισσότερους εκπαιδευτικούς δίνεται η ευκαιρία να χρησιμοποιούν δικές τους μεθόδους, καθώς το 29,3% απάντησε «μερικές φορές» (επιλογή 3 της κλίμακας), το 28% απάντησε «πολλές

φορές» (επιλογή 4 της κλίμακας) και το 23,2% απάντησε «σχεδόν πάντα» (επιλογή 5 της κλίμακας). Σημειώνεται ότι ένα σεβαστό ποσοστό (17,1% και 2,4%) δεν νιώθουν ικανοποιημένοι από τις ευκαιρίες που τους δίνονται για να χρησιμοποιούν τις δικές τους ιδέες.

6.Τη δυνατότητα να κάνω πράγματα σύμφωνα με τη συνείδησή μου.

82 απαντήσεις

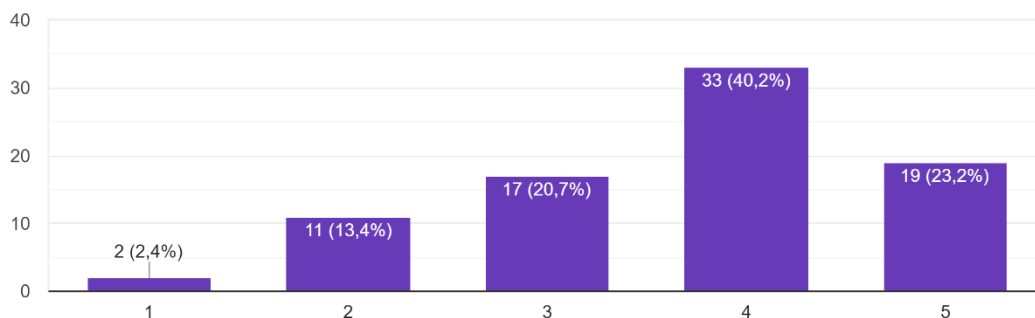


Στην ερώτηση 6 οι εκπαιδευτικοί ερωτώνται αν τους δίνεται η δυνατότητα να πράττουν καθοδηγούμενοι από τη συνείδησή τους. Το γράφημα καθιστά σαφές τη θετική απάντηση του μεγαλύτερου ποσοστού των ερωτηθέντων, καθώς το 35,4% απάντησε «μερικές φορές» (επιλογή 3 της κλίμακας), το 32,9% απάντησε «πολλές φορές» (επιλογή 4 της κλίμακας) και το 19,5% απάντησε «σχεδόν πάντα» (επιλογή 5 της κλίμακας).

Μόλις 8 στους 82 θεωρεί ότι αυτό συμβαίνει «σπάνια» (επιλογή 2 της κλίμακας) και 2 ερωτηθέντες θεωρούν ότι αυτό δε συμβαίνει «καθόλου» (επιλογή 1 της κλίμακας).

7.Τη δυνατότητα να είμαι ανεξάρτητος.

82 απαντήσεις

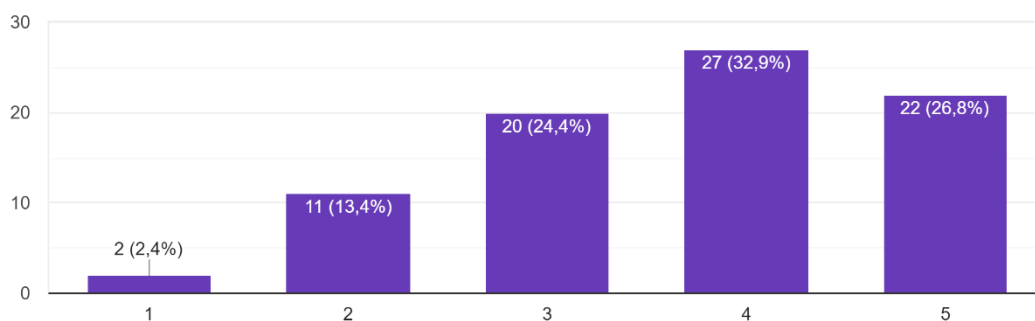


Με την ερώτηση 7 προσπαθούμε να διαπιστώσουμε εάν οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ανεξάρτητοι κατά το έργο τους. Και σε αυτό το γράφημα οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί απάντησαν θετικά, καθώς το μεγαλύτερο ποσοστό (40,2%) απάντησε «πολλές φορές» (επιλογή 4 της κλίμακας), το 23,2% απάντησε «σχεδόν πάντα» (επιλογή 5 της κλίμακας) και το 20,7% απάντησε «μερικές φορές» (επιλογή 3 της κλίμακας).

Μόνο το 13,4% απάντησε «σπάνια» (επιλογή 2 της κλίμακας) και το 2,4% δεν αισθάνεται «καθόλου» ανεξάρτητο (επιλογή 1 της κλίμακας).

8.Την ευκαιρία να κάνω πράγματα για άλλους ανθρώπους.

82 απαντήσεις

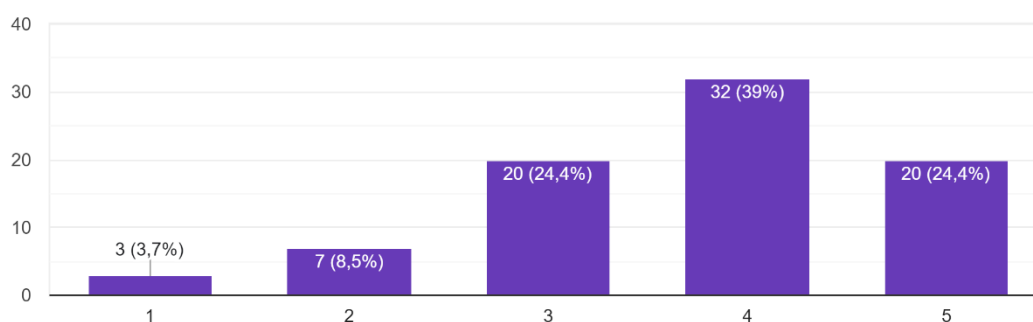


Στην ερώτηση 8 οι εκπαιδευτικοί απαντούν εάν τους δίνεται η ευκαιρία να προσφέρουν τη βοήθειά τους σε άλλους ανθρώπους, τους μαθητές τους, τους συναδέλφους τους κλπ. Το μεγαλύτερο ποσοστό στο σύνολό του αισθάνεται ότι του δίνεται αυτή η ευκαιρία καθώς, το 32,9% απάντησε «πολλές φορές» (επιλογή 4 της κλίμακας), το 26,8% απάντησε «σχεδόν πάντα» (επιλογή 5 της κλίμακας) και το 24,4% απάντησε «μερικές φορές» (επιλογή 3 της κλίμακας).

Παρ' όλα αυτά, ένα μικρό ποσοστό, της τάξεως του 13,4% απάντησε ότι «σπάνια» έχει την ευκαιρία να κάνει πράγματα για άλλους ανθρώπους (επιλογή 2 της κλίμακας) και μόλις το 2,4% απάντησε «καθόλου» (επιλογή 1 της κλίμακας).

9. Την ευκαιρία να χρησιμοποιώ τα προσόντα μου.

82 απαντήσεις

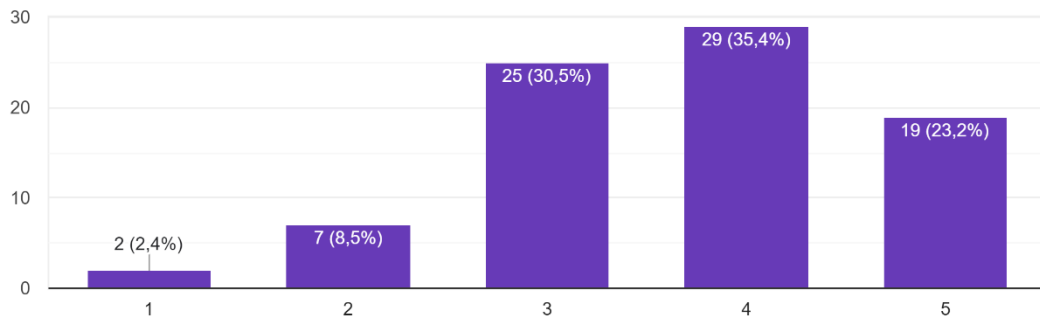


Στην ερώτηση 9 τα αποτελέσματα δείχνουν ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών χρησιμοποιεί τα προσόντα του, καθώς το 39% που είναι και το μεγαλύτερο ποσοστό απαντά «πολλές φορές» (επιλογή 4 της κλίμακας), αμέσως μετά με ισοβαθμία της τάξεως του 24,4% απαντούν «μερικές φορές» και «σχεδόν πάντα» (επιλογή 3,5 της κλίμακας αντίστοιχα).

Μόνο 7 άτομα στα 82 θεωρούν ότι αυτή η ευκαιρία τους δίνεται «σπάνια» (επιλογή 2 της κλίμακας) και τέλος σε τρία άτομα η ευκαιρία αυτή δεν έχει δοθεί «καθόλου» (επιλογή 1 της κλίμακας).

10. Τις εργασιακές συνθήκες.

82 απαντήσεις



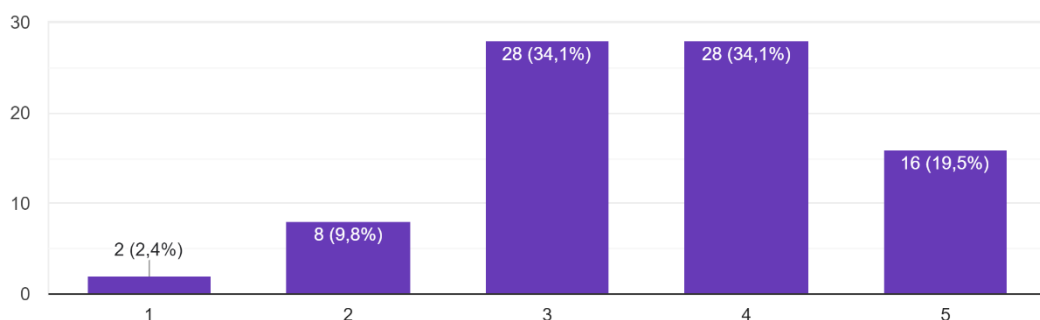
Και στην επόμενη ερώτηση, σύμφωνα με τις απαντήσεις που συγκεντρώθηκαν, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να είναι ικανοποιημένοι από τις εργασιακές συνθήκες που αντιμετωπίζουν.

Το 35,4%, το οποίο είναι και το μεγαλύτερο ποσοστό νιώθει «πολλές φορές» ικανοποιημένο από τις συνθήκες εργασίας (επιλογή 4 της κλίμακας), το 30,5% απάντησε «μερικές φορές» (επιλογή 3 της κλίμακας) και το 23,2% «σχεδόν πάντα» αισθάνεται ικανοποίηση (επιλογή 5της κλίμακας).

Σε πολύ μικρό ποσοστό (8,5%) οι εκπαιδευτικοί «σπάνια» νιώθουν ικανοποιημένοι από τις εργασιακές συνθήκες που επικρατούν στη σχολική μονάδα που υπηρετούν (επιλογή 2 της κλίμακας), ενώ μόλις 2 άτομα στο 82 δεν το νιώθουν «καθόλου» (επιλογή 1 της κλίμακας).

11. Τις σχέσεις των συναδέλφων μεταξύ τους.

82 απαντήσεις



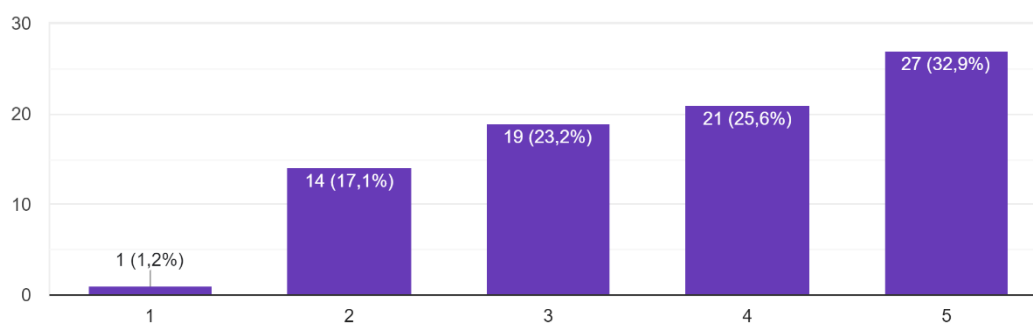
Στην ερώτηση 11 αναλύονται οι σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων και το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών αισθάνεται ευχαριστημένο με τις σχέσεις που διατηρούν μεταξύ τους.

Με ισοψηφία 34,1% δηλώνουν ικανοποιημένοι «μερικές φορές» και «πολλές φορές» αντίστοιχα (επιλογές 3,4 της κλίμακας) και το 19,5% απαντά «σχεδόν πάντα» (επιλογή 5 της κλίμακας).

Με πολύ μικρότερο ποσοστό της τάξεως του 9,8% και 2,4% οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι είναι «σπάνια» ικανοποιημένοι έως και «καθόλου» αντίστοιχα (επιλογές 2,1 της κλίμακας).

12. Την αναγνώριση που μου δίνουν.

82 απαντήσεις

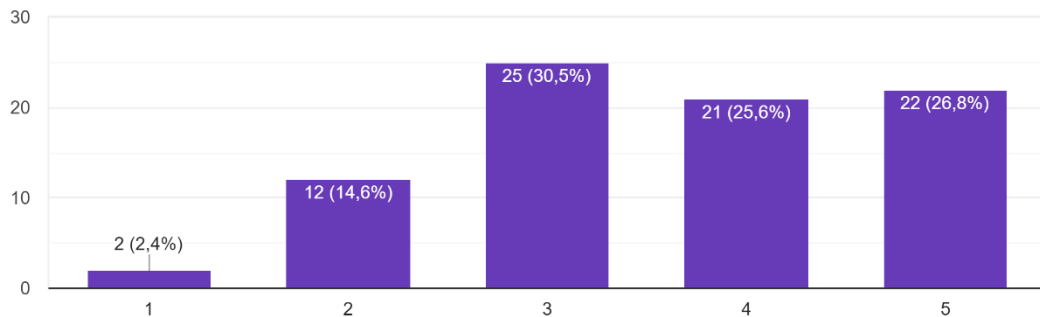


Η ερώτηση 12 πραγματοποιείται ώστε να διαπιστώσουμε αν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το έργο τους αναγνωρίζεται.

Παρόλο που το μεγαλύτερο ποσοστό στο σύνολό του απαντά θετικά (32,9% «σχεδόν πάντα», 25,6% «πολλές φορές» και 23,2% «μερικές φορές»), δεν μπορούμε να αγνοήσουμε ότι το 17,1% θεωρεί ότι «σπάνια» αναγνωρίζεται η προσπάθειά του και το έργο του (επιλογή 2 της κλίμακας), ενώ το 1,2% δεν το αισθάνεται «καθόλου» (επιλογή 1 της κλίμακας).

13. Το αίσθημα ολοκλήρωσης που εισπράττω.

82 απαντήσεις



Στην τελευταία ερώτηση του ερωτηματολογίου διαπιστώνεται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών (30,5%) αισθάνεται ολοκλήρωση «μερικές φορές», το 26,8% το αισθάνεται «σχεδόν πάντα» (επιλογή 5 της κλίμακας) και με μικρή απόκλιση το 25,6% το αισθάνεται «πολλές φορές» (επιλογή 4 της κλίμακας).

Ωστόσο, σεβαστό ποσοστό των εκπαιδευτικών (14,5%) «σπάνια» αισθάνεται την ολοκλήρωση, ενώ μόλις το 2,4% δεν το αισθάνεται «καθόλου» (επιλογή 1 της κλίμακας).

3.2 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Στην έρευνα που πραγματοποιήθηκε χρησιμοποιήθηκαν δύο ερωτηματολόγια. Οι ερωτηθέντες ήταν συνολικά 82 άτομα, εκ των οποίων 41 γυναίκες και 41 άνδρες με τις ηλικίες να φτάνουν έως 60 ετών αλλά το μεγαλύτερο ποσοστό να καταλαμβάνουν οι ηλικίες μικρότερες των 30 ετών.

Το πρώτο ερωτηματολόγιο απαρτιζόταν από 16 ερωτήσεις οι οποίες στόχευαν στο να αναλυθεί η σχέση ανάμεσα στους διευθυντές/τριες και τους εκπαιδευτικούς. Το δεύτερο ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από 13 ερωτήσεις κατά τις οποίες διαπιστωνόταν η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του πρώτου ερωτηματολογίου, οι εκπαιδευτικοί είναι ευχαριστημένοι από τη σχέση που έχει δημιουργηθεί ανάμεσα σε εκείνους και τον

σχολικό ηγέτη. Πολλοί από αυτούς τους σχολικούς ηγέτες θα μπορούσαν να θεωρηθούν ως άτομα με ξεκάθαρο το ενδιαφέρον τους για το σύνολο των εκπαιδευτικών και την εξέλιξη της δουλειάς τους, δίνοντας έμφαση, όχι μόνο στα προσωπικά τους οφέλη και επιβραβεύσεις αλλά κυρίως στην ομάδα των εκπαιδευτικών η οποία λειτουργεί με ελευθερία κινήσεων και παράγει έργο το οποίο αναγνωρίζεται. Σε αυτό το ερωτηματολόγιο, υπήρξαν απαντήσεις με μεγάλη απόκλιση.

Στο δεύτερο ερωτηματολόγιο, οι απαντήσεις ήταν αρκετά πιο σταθερές και με ιδιαίτερα καλύτερη συνοχή μεταξύ τους. Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών φαίνεται να εξαρτάται άμεσα από τη μορφή της ηγεσίας που ακολουθεί ο/η διευθυντής/τρια της εκάστοτε σχολικής μονάδας και στη συγκεκριμένη έρευνα, αισιοδοξία προσφέρουν τα αποτελέσματα καθώς βλέπουμε ότι στην πλειονότητά τους οι σχολικοί ηγέτες ακολουθούν δημοκρατικές και συνεργατικές τακτικές, καθώς επίσης σέβονται και αναγνωρίζουν τη γνώμη και το έργο των συναδέλφων αντίστοιχα.

Τελειώνοντας, αξίζει να αναφερθεί πως παρά τις τυχόν δυσκολίες ανάμεσα σε καθηγητές και ανωτέρους, όλοι τείνουν να βαδίζουν σε έναν κοινό στόχο και ακόμα και αν υπάρχουν διαφορετικές αντιλήψεις, γνώμες και απόψεις, ο κάθε ένας από τα 82 άτομα, παραμένει στο εκπαιδευτικό σύστημα διότι εφαρμόζεται σταδιακά με σωστούς ρυθμούς, σωστή συνεργασία και πολλές προοπτικές εξέλιξης, εφόσον υπάρχει ένα θετικό κλίμα ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και ανωτέρους διευθυντές/ηγέτες.

3.3 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Τα επιτυχημένα σχολεία στηρίζονται στην ενδυνάμωση και τις διαστάσεις της μιας και χαρίζει ελευθερία και αυτονομία στους εκπαιδευτικούς, αφού με αυτόν τον τρόπο ενισχύεται η υπευθυνότητά των εκπαιδευτικών, το επαγγελματικό τους κύρος, η συμμετοχή τους στη διαδικασία λήψης απόφασης και ενεργοποιείται το κίνητρό τους. Η ενδυνάμωση αποτελεί, επομένως, σημαντικό παράγοντα στην εξέλιξη της σχολικής κοινότητας.

Αυτό έχει ως βασική προϋπόθεση έναν αποκεντρωμένο ηγέτη, ο οποίος προωθεί με κάθε ευκαιρία την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών του σχολείου. Στόχος του είναι η υιοθέτηση συμπεριφορών που ωθούν την αλλαγή

ενισχύουν την ομαδικότητα, την συνεργατικότητα ενθαρρύνοντας την εμπιστοσύνη και το όραμα όλων.

Ύστερα από έρευνες, διαπιστώνεται ότι τα μοντέλα ηγεσίας που συμβάλλουν στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών είναι το μετασχηματιστικό, το συμμετοχικό και το ηθικό. Αυτές οι κατηγορίες ηγεσίας ενισχύουν τη συλλογική άσκησή της, την επαγγελματική ανάπτυξη, την καλλιέργεια υπευθυνότητας και την καθοδήγηση από ένα σύστημα αξιών. Συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι η μορφή ηγεσίας που ακολουθεί ένα ηγέτης σχολικής μονάδας είναι ο καθοριστικός παράγοντας στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών στη σύγχρονη εποχή.

Η θεωρητική προσέγγιση της επαγγελματικής ενδυνάμωσης αποπειράται να παρουσιάσει, να ερμηνεύσει και να νοηματοδοτήσει τα ευρήματα της έρευνας σχετικά με την επαγγελματική ενδυνάμωση την άμεση συσχέτισή της με την εκπαιδευτική ενδυνάμωση. Η μελέτη της βιβλιογραφίας έδειξε ότι η επαγγελματική ενδυνάμωση είναι μια πολυσύνθετη έννοια, που επικεντρώνεται στο έργο του εκπαιδευτικού και το πώς μπορεί αυτό να ασκηθεί αποτελεσματικά. Επιπλέον, η ενδυνάμωση παρουσιάζει τον εκπαιδευτικό ως επαγγελματία, το σχολείο ως κοινότητα γνώσεως και την σχολική τάξη ως χώρο δραστηριότητας. Από το σύνολο των παραγόντων της ενδυνάμωσης δεν δύναται να απουσιάζει το συναίσθημα είτε γίνεται αναφορά στην αυτό-αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού είτε στην υπονόμηση της ενδυνάμωσής του. Το μοντέλο της Short & Rinehart (1992) φαίνεται να παρέχει μια καθολική εικόνα για την επαγγελματική ενδυνάμωση, για αυτό χρησιμοποιήθηκε τόσο στην ποσοτική όσο και στην ποιοτική έρευνα που διεξήχθη. Η βάση του είναι ότι συνδέει τις διαστάσεις της ενδυνάμωσης με την συχνότερη εμφάνιση και ότι εφαρμόζεται σε πλήθος ερευνών.

Η αυτονομία, η αυτό-αποτελεσματικότητα, το επαγγελματικό κύρος, ο αντίκτυπος, η λήψη αποφάσεων και η επαγγελματική ανάπτυξη έρχονται σε αναλογία με την επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών αποτελώντας τις διαστάσεις της. Ταυτόχρονα, οι εκπαιδευτικοί που έχουν ενδυναμωθεί βοηθούν στην πραγματοποίηση της σχολικής βελτίωσης, η οποία τους χορηγεί τις κατάλληλες συνθήκες και το αρμόζον περιβάλλον, μέσα στα όρια των οποίων έχουν την δυνατότητα να πραγματοποιήσουν το έργο τους ανεμπόδιστα

Μετά από τη συλλογή, εξέταση και παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας προκύπτει ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα θεωρούν

ότι είναι σε ικανοποιητικό βαθμό ενδυναμωμένοι, σύμφωνα με τη διάσταση της επαγγελματικής ανάπτυξης. Πιο συγκεκριμένα, δείχνουν να παραδέχονται ότι εργάζονται σε ένα υγιές επαγγελματικό περιβάλλον. Η παραπάνω θέση φαίνεται να είναι ιδιαίτερα δυνατή, αφού οι ίδιοι πιστεύουν ότι το σχολείο είναι ικανό να αναδειξει καινοτόμες ιδέες και ένα γόνιμο έδαφος συζητήσεων και παράλληλα φέρνει στο προσκήνιο την γνήσια μάθηση των παιδιών. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί έχουν την πεποίθηση ότι η επαγγελματική ανάπτυξη τους μπορεί να είναι δυνατή εντός των σχολικών ορίων λόγω της συνεχούς αλληλεπίδρασης, της επί καθημερινής βάσεως επικοινωνία μεταξύ των συναδέλφων και της άμεσης συνεργασίας με τους μαθητές και τις μαθήτριά τους.

Η παροχή ευκαιριών για επαγγελματική ανάπτυξη φαίνεται να υπάρχει από την μεριά του σχολείου και να υποστηρίζεται από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών. Οι απόψεις τους προσαρμόζονται με το μοντέλο Short & Rinehart (1992) για την επαγγελματική ανάπτυξη ως βασικό παράγοντα επαγγελματικής ενδυνάμωσης. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί στρέφονται θετικά στη λειτουργία των σχολείων ως κοινότητα μάθησης και επαγγελματικού περιβάλλοντος. Οι εκπαιδευτικοί των κοινοτήτων μάθησης επαγγελματικής φύσεως, πρέπει να έχουν την ικανότητα να ανακαλύπτουν νέους τρόπους συνεργατικότητας με τους μαθητές, να αναλαμβάνουν ρίσκα και να διαθέτουν μια θετική στάση απέναντι στη συλλογικότητα και την ομαδικότητα. Θετικό γεγονός είναι ο διαμοιρασμός των ιδεών μεταξύ των συναδέλφων τους και η υποστήριξη έχοντας ως αποτέλεσμα την ατομική και συλλογική υπευθυνότητα και μάθηση.

Στην περίπτωση της συγκεκριμένης έρευνας, οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους παραδέχονται ότι συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων του σχολείου τους και στην εφαρμογή νέων προγραμμάτων σε αυτό. Ακόμα, παρατηρείται πως στις απόψεις των εκπαιδευτικών σημαντικό ρόλο παίζει το στοιχείο του φύλου. Αναλυτικότερα, διακρίνεται ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί έχουν μεγαλύτερη εμπλοκή στα ζητήματα λήψης αποφάσεων του σχολείου σε αντίθεση με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς. Επίσης, η αίσθηση της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών δείχνει ιδιαίτερα υψηλή, όπως προκύπτει από τις απαντήσεις τους και το μέσο όρο της επαγγελματικής ενδυνάμωσης τους.

Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι είναι αρκετά αποτελεσματικοί στη δουλειά τους και ότι μπορούν να ενδυναμώσουν τους μαθητές τους. Παράλληλα, υποστηρίζουν ότι η διδασκαλία τους δημιουργεί ανεξάρτητους μαθητές και έχουν ενεργό ρόλο στην πρόδό τους. Η άποψη των εκπαιδευτικών ότι διαθέτουν πολύ καλή γνώση του αντικειμένου τους φανερώνει ένα υψηλό επίπεδο αυτό-αποτελεσματικότητας. Η αυτό-αποτελεσματικότητα σχετίζεται και με τις ικανότητες του εκπαιδευτικού προσωπικού να ενισχύσει τη μάθηση των μαθητών, να αναπτύξει τις δεξιότητες τους καθώς και να δημιουργήσει εποικοδομητικά προγράμματα που συντελούν στη μαθησιακή επιτυχία των μαθητών (Short & Rinehart, 1992).

Έτσι, λοιπόν, πρέπει να επαναπροσδιοριστεί ο ρόλος του σχολικού ηγέτη, με την υιοθέτηση συμπεριφορών και πρακτικών που βοηθούν την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, οι οποίοι επιβάλλεται να επιδιώκουν και να διεκδικούν. Μόνο έτσι το σχολείο θα γίνει μια ισχυρή πηγή δύναμης, όπου όλοι οι συμμετέχοντες θα συµμερίζονται ένα κοινό όραμα οδηγώντας σε μια βελτιωμένη και αναβαθμισμένη εκπαίδευση.

3.4 ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Η διεξαγωγή της έρευνας θα μπορούσε να διευρυνθεί σε ευρύτερο και ακόμα μεγαλύτερο δείγμα εκπαιδευτικών και διευθυντών-ηγετών από διαφορετικούς Νομούς της Ελλάδας, ώστε να εξεταστούν τυχόν ιδιαιτερότητες όπως για παράδειγμα ο αριθμός μεταναστών/προσφύγων στο σχολείο ή μαθητών με ειδική αγωγή και εκπαίδευση. Παράλληλα, θα ήταν δυνατό να αναλυθεί και δείγμα των εκπαιδευτικών-ειδικοτήτων που εργάζονται σε σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όπως σχολικοί σύμβουλοι, μέντορες, επόπτες και συντονιστές. Επιπροσθέτως, μια μελλοντική πρόταση θα ήταν η υλοποίηση μίας έρευνας πριν την εφαρμογή αλλαγών στην ηγεσία και μίας έρευνας μετά την εφαρμογή των αλλαγών έτσι ώστε, να εντοπιστούν οι διαφορές της σχολικής μονάδας λαμβάνοντας υπόψιν τις απόψεις των ίδιων εκπαιδευτικών. Μεγάλο ενδιαφέρον θα παρουσίαζε η πραγματοποίηση ατομικών και ομαδικών συνεντεύξεων σε εκπαιδευτικούς και διευθυντές, για να καταγραφούν αναλυτικότερα οι απόψεις τους και οι σκέψεις τους ως προς την ηγεσία και ειδικότερα στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Την σύγχρονη εποχή, η εκπαίδευση αποτελεί εκείνο τον κοινωνικό θεσμό που χρειάζεται τη μεγαλύτερη ενδυνάμωση και εξέλιξη και αξίζει να το προσπαθήσουμε. Η συγκεκριμένη εργασία έχει ως θέμα τη διοίκηση, την ηγεσία και το ρόλος της μαζί με εκείνον του διευθυντή στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Το να γνωρίζουμε πως οι εκπαιδευτικοί κάνουν μια συνεχή προσπάθεια στον εκπαιδευτικό τομέα και παλεύουν να προσαρμοστούν στα νέα δεδομένα αλλά και να συνεισφέρουν στην καλύτερη δυνατή αλλαγή είναι ένας αρκετά σημαντικός παράγοντας. Για να επιτευχθεί η προσαρμογή και η επικείμενη αλλαγή στην εκπαίδευση χρειάζονται σωστά εκπαιδευμένοι διευθυντές-ηγέτες που θα θέλουν να διεκδικούν και να ρισκάρουν την ενίσχυση της σχολικής-εκπαιδευτικής τους μονάδας. Εκείνο που πρέπει να καταστεί σαφές είναι ότι απαιτείται συλλογική προσπάθεια όλου του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης ως ενιαίο σύνολο, ως μια άρρηκτη αλυσίδα και όχι μονόπλευρη από την πλευρά μόνο του ηγέτη, για να αγγίξει το σχολείο την επιτυχία. Για αυτούς τους λόγους, λοιπόν, τα άτομα που απαρτίζουν το εκπαιδευτικό δυναμικό, θα πρέπει να λαμβάνουν διαρκή εκπαίδευση, ώστε να μπορούν οι ομάδες εργασίας να αντιμετωπίζουν εγκαίρως με ετοιμότητα και αμεσότητα τις απαιτήσεις και τις προκλήσεις που χρήζουν επίλυσης. Πέρα από αυτό, δεν γίνεται να διαφύγει ή να λησμονηθεί της προσοχής μας η προαγωγή της ισότητας των δύο φύλλων και να μην υφίστανται υπεροχή του ανδρικού φύλλου λόγω ισχύος έναντι του γυναικείου. Όλοι οι εκπαιδευτικοί αποτελούν ισότιμα μέρη του εκπαιδευτικού οργανισμού που έχουν ως κινητήριο μοχλό την επιτυχία.

Επομένως, είναι χρέος όλων να προσέχουν, να σέβονται και να υπολογίζουν όλους όσους εργάζονται στην εκπαίδευση, γιατί μόνο τότε θα υπάρξει η ανάπτυξη και εξέλιξη μιας υγιούς κοινωνίας και κατ' επέκταση της ποιότητας της ζωής των μαθητών και μαθητριών. Ας μην ξεχνάμε ότι χωρίς εκπαιδευτικούς η εκπαίδευση θα υπολειτουργεί.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Adams, R. A., & Fournier, J. J. (2003). Sobolev spaces. Elsevier.
2. Allinder, R.M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education* 17, 89- 95.
3. Amzat, I., H., & Idris, A. R. (2012). Structural Equation Models of Management and DecisionMaking Styles with Job Satisfaction of Academic Staff in Malaysian Research University. *International Journal of Educational Management* 26(7), 616 - 645.
4. Arcaro, J. (1995). *Quality in education- An implementation handbook*. USA: St. Lucie Press
5. Ashton, P.T & Webb, B.W. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.
6. Azariadis, C., & Smith, B. (1998). Financial intermediation and regime switching in business cycles. *American economic review*, 516-536.
7. Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control*. New York: W.H.Freeman & Co. Berry, B., Daughtrey, A., & Wieder, A. (2010). *Teacher leadership: Leading the way to effective teaching and learning*.
8. Berry, b., Daughtrey, A., & Wieder, A. (2010). *Teacher leadership: Leading the way to effective teaching and learning*.
9. Blasé, J. & Blasé, J. (1994). *Empowering teachers: What successful principals do*. California: Corwin Press.
10. Bogler, R. (2004). Future trends in the development of schools and their implications on the professional development of teachers, in S. Guri-Rosenblit (Ed.), *Teachers in a Changing World: Trends and Challenges* Tel-Aviv: The Open University, in Hebrew.
11. Bogler, R. & Nir, A. E. (2015). The contribution of perceived fit between job demands and abilities to teachers' commitment and job satisfaction. *Educational Management, Administration & Leadership*, 43(4), 541-560.

12. Branch, G.F., Hanushek, E. A. & Rivkin, S.G. (2013). School Leaders Matter: measuring the impact of effective principals.
13. Bryman, A. (2016). Social research methods. Oxford university press
14. Burke, W. (1986). Leadership as empowering others. Executive power.
15. Carvalho, M., Rodrigues, P. C., & Rua, A. (2012). Tracking the US business cycle with a singular spectrum analysis. *Eco*
16. Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2008). Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας. Αθήνα: Μεταίχμιο.
17. Creswell, J. W. (2011). Controversies in mixed methods research. *The Sage handbook of qualitative research*, 4(1), 269-284.
18. Conger, JA, Kanungo, RN, Menon, ST, & Mathur, P. (1997). Μέτρηση του χαρίσματος: διαστάσεις και εγκυρότητα της κλίμακας Conger-Kanungo της χαρισματικής ηγεσίας. *Canadian Journal of Administrative Sciences/Revue Canadienne des Sciences de l'Administration* , 14 (3), 290-301.
19. Davidson, B. M., & Dell, G. L. (2003). A school restructuring model: A tool kit for building teacher leadership. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.
20. Doster, J. A., Mielke, R. K., Riley, C. A., Toledo, J. R., Goven, A. J., & Moorefield, R. (2006). Play and health among a group of adult business executives. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 34(9), 1071-1080.
21. Drăguț, L., & Eisank, C. (2011). Object representations at multiple scales from digital elevation models. *Geomorphology*, 129(3-4), 183-189.
22. DuFour, R. & Eaker, R. (1998). Professional learning communities at work. Bloomington, IN: National Educational Service.
23. Fullan, M. (2007). Leading in a culture of change. John Wiley & Sons.
24. Fullan, M., & Hargreves, A. (1992). What's worth fighting for in your school? In M. Fullan, M. & A. Hargreves (Eds), *Teacher development and educational change*. London: Falmer.
25. Glenn, J. R. (1990). Business students and ethics: Implications for professors and managers. *Enriching business ethics*, 213-231.
26. Goleman, D., Boyatzis, R. E., & McKee, A. (2002). (2002). *Primal leadership: Realizing the power of emotional intelligence*. Boston: Harvard Business School Press.

27. GREK S., (2012) "What PISA knows and can do: studying the Role of National Actors in the making of PISA", *European Education Research Journal*, vol.11, n°2, pp.243-254.
28. Guskey, T., & Passaro, P. (1994). Teacher efficacy: A study of contract dimensions. *American Educational Research Journal*, 31, 627-643.
29. Harris, A., Day, C., Hopkins, D., Hadfield, M., Hargreaves, A. & Chapman, C. (2002). *Effective leadership for school improvement*. London: Routledge
30. Hayek, F.A., (1969). Three elucidations of the Ricardo effect. *Journal of Political Economy*, 77(2), 274-285.
31. Hickey, W.D., & Harris, S. (2005). Improved professional development through teacher leadership. *The Rural Educator*, 226(2), 12-16.
32. Holm, A., Jaani, J., Eensoo, D., & Piksööt, J. (2018). Pedestrian behaviour of 6th grade Estonian students: Implications of social factors and accident-prevention education at school. *Transportation research part F: traffic psychology and behaviour*, 52, 112-119.
33. Hoy, W.K., & Miskel, C. (2008). *Educational Administration: Theory, research, and practice*. New York: Lane Akers
34. Huber, S. G. (2008). Steuerungshandeln schulischer Führungskräfte aus Sicht der Schulleitungsforschung. In R. Langer (Hrsg.), *Warum tun die das: Governanceanalysen zum Steuerungshandeln in der Schulentwicklung* (S. 95–126). Wiesbaden: Springer
35. Kanter, R. M. (1979), Power failure in management circuits, *Harvard Business Review*, Vol. 57 No.4, 65 – 75
36. Karakoç, T. (2009). The role of the translator and self-editor in public relations translation processes. In *Languages for business: a global approach: seminar proceedings*, Ávila, Spain 2009 (pp. 207-215). Prensas Universitarias de Zaragoza.
37. Kocel, J. (1988). Niektóre problemy organizacji służby technologicznej w nadleśnictwie. *Prace Instytutu Badawczego Leśnictwa*, (685-687).
38. Ghauri, P. G., & Gronhaug, K. (1995). K. & Kristianslund, I.(1995). *Research methods in business studies: A practical guide*.
39. Lamb, T.E. (2001). Learner autonomy and teacher autonomy. In A. W. Longman (Ed.), *Future directions*.

40. Lavelle, E. (2006). Teachers' Self-Efficacy for Writing. *Electronic Journal of research in Educational Psychology*, 8 4(1), 73-84.
41. Lichtenstein, G., McLaughlin, M. & Knudson, J. (1992). Teacher empowerment and professional knowledge. In A. Lieberman (Ed.). *The National Society for Studies in Education 91st Yearbook, PartII*. Chicago: Chicago University Press.
42. Luttge, D. (1978). Leistung aus psychologischer Sicht. In H-K. Beckmann (Hrsg.), *Leistung in der Schule* (S. 144-157). Braunschweig: Westermann.
43. Maeroff, G. I. (1988). Teacher empowerment: A step toward professionalism. *NASSP Bulletin*, November, 52-60.
44. Magno, C. (2013). *Comparative perspectives on international school leadership: Policy, preparation, and practice*. Routledge.
45. Markovits, C. (2002). *Indian business and nationalist politics 1931-39: The indigenous capitalist class and the rise of the Congress Party* (Vol. 33). Cambridge University Press.
46. Mesterova, J. (2015). Relationship between Self-Efficacy, Transformational Leadership and Leader Effectiveness. *Journal of Advanced Management Science* Vol. 3, No. 2, June 2015.
47. Moller, J. & Schratz, M. (2008) Leadership Development in Europe, in J. Lumby, G. Crow & P. Pashiardis
48. (Eds) *International Handbook on the Preparation and Development of School Leaders*. New York: Routledge.
49. Moore, W. & Esselman, M. (1992). Teacher efficacy, power, school climate and achievement: A desegregating district's experience. Paper presented at the Annual Meeting of American Educational Research Association, San Francisco.
50. Nicolaidou, M. (2008) Attempting a Europeanization of Educational Leadership: philosophical and ideological dimensions, *International Journal of Leadership in Education*, 11(2), 211-223
51. Pashiardis, P. (Ed.) (2014), *Modeling School Leadership Across Europe: In Search of New Frontiers*, Springer, Dordrecht, Heidelberg, New York, NY, and London.

52. Psacharopoulos, G., & Patrinos, H.A. (2004). Human Capital and Rates of Return. In: G. Johnes & J. Johnes, (Eds), International Handbook on the Economics of Education, 1-57: Edward Elgar Publishing Ltd
53. West-Burnham, J. (2001). Interpersonal leadership, NCSL Leading Edge Seminar, Nottingham: National College for School Leadership.
54. Randolph, W.A. (1995). Navigating the journey to empowerment. *Organizational Dynamics*. 23, 19.
55. Robson, C. (2007). The research of the real world, a tool for social scientists and professional researchers, Athens: Gutenberg Publications.
56. Robson, C. (2010) Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές, Επιστημονική Επιμέλεια: Μιχαλοπούλου, Κ., 2η ελληνική έκδοση, εκδόσεις: Gutenberg, Αθήνα.
57. Rogers, A. (1999). Η εκπαίδευση ενηλίκων, Αθήνα, Μεταίχμιο.
58. Rosenholtz, S.J (1987). Education reform strategies: Will they increase teacher commitment? *American Journal of Education*, 95(4), 534-562.
59. Rosenholtz, S.J. (1991). Teacher's workplace: The social organizations of schools. New York: Teachers college press.
60. Saiti, A. (2007) Main factors of job satisfaction among primary school educators: factor analysis of the Greek reality. *Management in Education*, 21(2), 23-27.
61. Sawchuk, S. (2012). Teacher quality, entwined among topper formingnatiois. *Education Week*.
62. Sekaran, U., & Bougie, R. (2016). Research methods for business: A skill building approach. john wiley & sons.
63. Short, P.M. (1994). Defining teacher empowerment. *Education*, 114, 488-493.
64. Short, P. M., & Greer, J. T. (1989). Increasing Teacher Autonomy through Shared Governance: Effects on Policy Making and Student Outcomes.
65. Short, P.M. & Rinehart, J.S. (1992) School participant empowerment scale: Assessmentof level of empowerment within the school environment. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 951-961

66. Short, P. M., & Rinehart, J. S. (1993). Teacher empowerment and school climate. *Education*, 113(4), 592-597.
67. Short, P. M. & Johnson, P. E. (1994). Exploring the links among teacher empowerment, leader power and conflict. *Education*, 114(4), 581-593.
68. Sewell Jr, W. H. (1992). A theory of structure: Duality, agency, and transformation. *American journal of sociology*, 98(1), 1-29.
69. Tischler, I. F. (2004). How does leadership transition influence a sustained school change process? *Journal of Business Ethics*, 90(4), 533-547.
70. Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W.K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
71. Wildy, H., & Clarke, S. (2009). Using cognitive interviews to pilot an international survey of principal preparation: A Western Australian perspective. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21, 105-117.
72. Wilkinson, A. (1998). Empowerment: theory and practice. *Personnel review*, 27(1), 40-56.
73. Woolfolk Hoy, A., & Spero, R., B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 343-356.

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

74. Αγαπητού, Χ. (2012). Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την επαγγελματική τους ενδυνάμωση: Ο ρόλος του σχολικού διευθυντή και η επίδραση του συλληγεσίας (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
75. Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). Εξουσία και οργάνωση – διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος. Αθήνα: «Νέα Σύνορα» - Λιβάνη.
76. Βαρσαμίδου, Α. & Ρεζ, Γ. (2006). Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών.

77. Δαλάκα, Ευ.(2011). Δημόσια Διοίκηση Ολικής Ποιότητας και Διοίκηση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Διπλωματική εργασία. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
78. Καμπουρίδης, Γ. (2002), "Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων". Αθήνα: Εκδόσεις Κλειδάριθμος.
79. Κουτούζης, Μ. (2008). Η εκπαιδευτική μονάδα ως οργανισμός. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος , Β. Νιτσόπουλος, & Δ. Χαλκιώτης (Επιμ.), Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική. Τόμος Α΄ (σελ. 23-46). Πάτρα: ΕΑΠ.
80. Κυριαζή, Ν. (2001). Η κοινωνιολογική έρευνα: κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών (3η έκδοση). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
81. Μανώλης, Κ. (2020). Απόψεις εκπαιδευτικών για το ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας σχετικά με την ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία: Η περίπτωση των Δημοτικών Σχολείων του Δήμου Τρίπολης.
82. Ματθαίου, Δ. (2007). Ποιότητα στην εκπαίδευση: Ιδεολογικές ορίζουσες, εννοιολογήσεις και πολιτικές–Μια συγκριτική θεώρηση. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 13, 10-32.
83. Μатσαγγούρας, Η. (2004). Κώδικας επαγγελματική δεοντολογίας των εκπαιδευτικών: Προϋπόθεση της επαγγελματικής αυτονομίας τους. Επιστήμες Αγωγής, 1, 7-26.
84. Μαυρογιώργος, Γ. (2008). Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Μ. Κουτούζης, Γ.
85. Μπακούνη, Ι. Ε. (2022). Ηγεσία & ηθική: συγκριτική ανάλυση των συμπεριφορικών αποτελεσμάτων της ηθικής ηγεσίας στον ιδιωτικό και δημόσιο τομέα στην Ελλάδα.
86. Μπουραντάς, Δ. (2005). Ηγεσία. Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας. Αθήνα : Κριτική ΑΕ
87. Μπρίνια, Β. (2008). Management εκπαιδευτικών μονάδων και εκπαίδευσης. Αθήνα: Σταμούλη
88. Ντόμπρου, Π. (2017). Ηγεσία και ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και η συμβολή του διευθυντή της σχολικής μονάδας. Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Θεσσαλονίκης (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

89. Ξωχέλλης, Π. (2006). Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού. Στο: Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση, 7, 42-59.
90. Πασιαρδής, Π. (2004). Εκπαιδευτική ηγεσία: από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή. Αθήνα: Μεταίχμιο
91. Πετρίδου, Ε. (2001). ΔΙΟΙΚΗΣΗ μανάτζμεντ: Μια εισαγωγική προσέγγιση. Θεσσαλονίκη: ΖΥΓΟΣ
92. Σαΐτη, Θ. (2016). Διερεύνηση πρακτικών διοίκησης ολικής ποιότητας σε οργανισμούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.
93. Σαΐτης, Χ. (2008). Ο διευθυντής στο δημόσιο σχολείο. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
94. Σκόδρα, Ε. (2010). Παράγοντες που διαμορφώνουν την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: η επίδραση της εκπαιδευτικής πολιτικής (Master's thesis).
95. Γσιτσιπά, Ε. Π. (2018). Εκπαίδευση των Ρομά και κοινωνικός αποκλεισμός. Εκπαιδευτικές πρακτικές και σχολική πορεία του 3ου Δ. Σχ. Ζεφυρίου.
96. Τσομπάνογλου, Γ. Ο., & ΒΑ, Μ. (2004). Κοινωνική Οικονομία, Κοινωνικό Κεφάλαιο, Τοπική Ανάπτυξη μέσω Καινοτόμων Δράσεων.
97. Ξωχέλλης, Π. (2006). Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο. Αθήνα: Τυπωθήτω Δαρδανός.
98. Υφαντόπουλος, Γ., & Νικολαΐδου, Κ. Ε. (2008). Η στατιστική στην κοινωνική έρευνα. Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.
99. Φώκιαλη, Π. (2011). Διαστάσεις κοινωνικο-οικονομικής ανάπτυξης στην εκπαίδευση, Θεωρητικές Αναζητήσεις. Αθήνα: Πεδίο.
100. Χατζηπαναγιώτου, Π. (2008). Ο ρόλος της κουλτούρας στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού. Στο: Οδηγός επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή, (σσ. 213-230). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο. Παράλληλα Κείμενα: Για τη Θεματική Ενότητα «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων». Πάτρα: ΕΑΠ
101. Χατζηπαναγιώτου, Π. (2010). Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
102. Ψαχαρόπουλος, Γ. (1999). Οικονομική της Εκπαίδευσης (2^η εκδ.). Αθήνα: Παπαζήση

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1.

ΜΟΡΦΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ ΠΟΥ ΣΥΜΒΑΛΟΥΝ ΣΤΗΝ ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1.ΦΥΛΛΟ

ΑΝΔΡΑΣ
ΓΥΝΑΙΚΑ

2.ΗΛΙΚΙΑ

ΕΩΣ 30
31-40
41-50
51-60
60+

3. Εκτός από τις παιδαγωγικές, τι άλλες σπουδές έχετε κάνει;

ΠΤΥΧΙΟ ΑΕΙ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ
ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ
ΑΛΛΟ

4. Πόσα χρόνια υπηρετείτε στη Δημόσια Εκπαίδευση;

5. Πόσα χρόνια υπηρετείτε στο σχολείο που υπηρετείτε?

Α ΜΕΡΟΣ ΣΕ ΚΛΙΜΑΚΑ 1-5

(1-καθόλου, 2-σπάνια, 3-μερικές φορές, 4-πολλές φορές, 5-σχεδόν πάντα) κατά πόσο ισχύουν για εσάς οι παρακάτω ερωτήσεις σχετικά με τη συμπεριφορά του ανωτέρου σας.

1. Η ηγετική συμπεριφορά εμπνέει θετικά συναισθήματα

καθόλου

1
2
3
4
5

σχεδόν πάντα

2. Ο/Η διευθυντής/τρια είναι αδιάφορος για τα προβλήματα του σχολείου

καθόλου

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

σχεδόν πάντα

3. Ο/Η διευθυντής/τρια ασχολείται μόνο με την κάλυψη των δικών του αναγκών

καθόλου

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

σχεδόν πάντα

4. Ο/Η διευθυντής/τρια επισημαίνει τα λάθη και τα συζητάει με τους συναδέλφους

καθόλου

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

σχεδόν πάντα

5. Καρπώνεται τη δουλειά άλλων και την παρουσιάζει ως δική του για να πάρει τα εύσημα.

καθόλου

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

σχεδόν πάντα

6. Έχω εμπιστοσύνη στον/στην διευθυντή/τρια μου
καθόλου

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

σχεδόν πάντα

7. Η ηγετική συμπεριφορά είναι υποστηρικτική
καθόλου

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

σχεδόν πάντα

8. Κάθε φορά που δημιουργούνται προβλήματα στο σχολείο ο/η διευθυντής/τρια τα συζητάει με τους συναδέλφους
καθόλου

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

σχεδόν πάντα

9. Η ηγετική συμπεριφορά απέναντι στους συναδέλφους είναι δίκαιη και ισότιμη
καθόλου

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

σχεδόν πάντα

10. Οι αποφάσεις που λαμβάνονται στο σχολείο έχουν ηθικό πνεύμα
καθόλου

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

σχεδόν πάντα

11. Η ηγετική συμπεριφορά προς τους μαθητές καθοδηγείται από αξιοκρατία και ηθικές αξίες.

καθόλου

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

σχεδόν πάντα

12. Η ηγετική συμπεριφορά αποτελεί έμπνευση για την ενδυνάμωση των ικανοτήτων των συναδέλφων

καθόλου

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

σχεδόν πάντα

13. Ο/Η διευθυντής/τρια φροντίζει για την επαγγελματική μας ανάπτυξη
καθόλου

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

σχεδόν πάντα

14. Αισθάνομαι ότι μπορώ να μιλήσω ανοιχτά στον / στην διευθυντή/τρια μου γιατί είναι αμερόληπτος/η

καθόλου

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

σχεδόν πάντα

15. Ο/Η διευθυντής/τρια μου είναι άνθρωπος πιστός στα ιδανικά του.

καθόλου

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

σχεδόν πάντα

16. Οτιδήποτε νέο στοιχείο υπάρχει για τη λειτουργία του σχολείου υπάρχει άμεση και ακριβή πληροφόρηση

καθόλου

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

σχεδόν πάντα

Β ΜΕΡΟΣ ΣΕ ΚΛΙΜΑΚΑ 1-5

(καθόλου 1, ελάχιστα 2, αρκετά 3, πολύ 4, πάρα πολύ 5) κατά πόσο ισχύουν οι παρακάτω προτάσεις για εσάς.

Πόσο ικανοποιημένος/ή νιώθετε στη δουλειά σας σχετικά με:

1. Την ευκαιρία να έχω ποικιλία δραστηριοτήτων

καθόλου

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

πάρα πολύ

2. Τον τρόπο που μου συμπεριφέρεται ο/η διευθυντής/τρια μου

καθόλου

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

πάρα πολύ

3. Την ικανότητα του διευθυντή/τρια να παίρνει αποφάσεις

καθόλου

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

πάρα πολύ

4. Την ελευθερία να χρησιμοποιώ τη δική μου κρίση

καθόλου

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

πάρα πολύ

5. Την ευκαιρία να χρησιμοποιώ τις δικές μου μεθόδους/ιδέες

καθόλου

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

πάρα πολύ

6. Τη δυνατότητα να κάνω πράγματα σύμφωνα με τη συνείδησή μου

καθόλου

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

πάρα πολύ

7. Τη δυνατότητα να είμαι ανεξάρτητος

καθόλου

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

πάρα πολύ

8. Την ευκαιρία να κάνω πράγματα για άλλους ανθρώπους

καθόλου

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

πάρα πολύ

9. Την ευκαιρία να χρησιμοποιώ τα προσόντα μου

καθόλου

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

πάρα πολύ

10. Τις εργασιακές συνθήκες

καθόλου

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

πάρα πολύ

11. Τις σχέσεις των συναδέλφων μεταξύ τους

καθόλου

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

πάρα πολύ

12. Την αναγνώριση που μου δίνουν

καθόλου

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

πάρα πολύ

13. Το αίσθημα ολοκλήρωσης που εισπράττω

καθόλου

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

πάρα πολύ

Σας ευχαριστώ πολύ για τη συνεργασία σας!