



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ
ΤΕΧΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

**“ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ:
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ”**

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

**ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ: Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΩΝ
ΗΓΕΤΙΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΕΛΕΧΩΝ ΣΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΤΟΥ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΥ**

της

ΛΟΥΚΑ ΕΛΙΣΣΑΒΕΤ

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του μεταπτυχιακού διπλώματος στις

**“ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ:
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ”**

Θεσσαλονίκη, 2022

© ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ, 2022

Η παρούσα Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία (Μ.Δ.Ε), η οποία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών: *Διοίκηση και Ηγεσία στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Διά Βίου Μάθησης* και τα λοιπά αποτελέσματα αυτής αποτελούν συνιδιοκτησία του Πανεπιστημίου Μακεδονίας και του φοιτητή, ο καθένας από τους οποίους έχει το δικαίωμα ανεξάρτητης χρήσης και αναπαραγωγής τους (στο σύνολο ή τμηματικά) για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, σε κάθε περίπτωση αναφέροντας τον τίτλο και το συγγραφέα και το Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, όπου εκπονήθηκε η Μ.Δ.Ε. καθώς και τον Επιβλέποντα Καθηγητή και την Επιτροπή Αξιολόγησης.



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

**ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ
ΤΕΧΝΩΝ**

ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

**“ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ:
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ”**

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

**ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ: Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΩΝ
ΗΓΕΤΙΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΕΛΕΧΩΝ ΣΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΤΟΥ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΥ**

της

ΛΟΥΚΑ ΕΛΙΣΣΑΒΕΤ

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή

Επιβλέπουσα: Ανδρούτσου Δέσποινα, Επιστημονική Συνεργάτιδα, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Α΄ Επόπτης: Αναστασίου Αδάμος, Επιστημονικός Συνεργάτης, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Β΄ Επόπτρια: Γιαννούλη Βασιλική, Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Θεσσαλονίκη, 2022

Πρόλογος

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής και της Δια Βίου Μάθησης: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία», του τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, του Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Η συγκεκριμένη διπλωματική εργασία εξετάζει τη διερεύνηση των απόψεων των στελεχών εκπαίδευσης σε σχέση με το στυλ ηγεσίας που υιοθετούν κατά την άσκηση διοίκησης και ηγεσίας του εκπαιδευτικού οργανισμού, καθώς και τη διερεύνηση των αντιλήψεών τους σε σχέση με τις εκπαιδευτικές πολιτικές που αναπτύσσονται στα πλαίσια του εκπαιδευτικού τους οργανισμού, την καταγραφή των απόψεων τους σε σχέση με την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών πολιτικών του εκπαιδευτικού τους οργανισμού και την εύρεση πιθανής συσχέτισης μεταξύ του στυλ ηγεσίας και των εκπαιδευτικών πολιτικών που διαμορφώνονται στα πλαίσια του εκπαιδευτικού οργανισμού.

Καθώς ολοκληρώνω τη διπλωματική μου εργασία θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά όλες τις καθηγήτριες και όλους τους καθηγητές του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών όχι μόνο για τις πολύτιμες γνώσεις και τα χρήσιμα εφόδια που μας προσέφεραν αλλά και για τη συνεχή καθοδήγηση και υποστήριξη καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών.

Θερμότερες ευχαριστίες θα ήθελα να εκφράσω στην επιβλέπουσα αυτής της διπλωματικής εργασίας, κυρία Ανδρούτσου Δέσποινα, επιστημονική συνεργάτιδα του Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, για την πολύτιμη συμβολή και συνεργασία της. Η επιστημονική της καθοδήγηση, οι καίριες παρατηρήσεις της, οι λεπτομερείς αναλύσεις, η συνεχής επικοινωνία και η διαρκής ενθάρρυνση υπήρξαν καταλυτικοί αρωγοί, ώστε να εκπονηθεί και να ολοκληρωθεί η συγκεκριμένη εργασία.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερος τον κύριο Αναστασίου Αδάμο, επιστημονικό συνεργάτη του Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, και την κυρία Γιαννούλη Βασιλική, επίκουρη καθηγήτρια του τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, για την πολύτιμη συνεισφορά τους ως επόπτες της διπλωματικής μου εργασίας.

Περίληψη

Η εκπαιδευτική ηγεσία συμβάλλει καθοριστικά στη διαμόρφωση και ανάπτυξη εκπαιδευτικών πολιτικών στα πλαίσια του εκπαιδευτικού οργανισμού, ώστε να επιτευχθεί η ομαλή λειτουργία και η συλλογική πρόοδό του, καθώς και η παροχή ποιοτικής μάθησης. Η παρούσα ερευνητική μελέτη αποσκοπεί στη διερεύνηση του στυλ ηγεσίας που υιοθετούν τα ηγετικά εκπαιδευτικά στελέχη κατά τη διοίκηση του εκπαιδευτικού οργανισμού, στην καταγραφή των απόψεών τους σε σχέση με τις εκπαιδευτικές πολιτικές που αναπτύσσονται στην εκπαιδευτική κοινότητα και στην αποτελεσματικότητά τους, καθώς και στην εύρεση πιθανής συσχέτισης μεταξύ του στυλ ηγεσίας και των εκπαιδευτικών πολιτικών του εκπαιδευτικού οργανισμού. Για τον σκοπό αυτό, στην έρευνα συμμετείχαν 105 ηγετικά εκπαιδευτικά στελέχη της πρωτοβάθμιας, της δευτεροβάθμιας και μετα-δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όλων των γεωγραφικών περιοχών του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Τα αποτελέσματα της ερευνητικής μελέτης έδειξαν πως τα εκπαιδευτικά ηγετικά στελέχη επιλέγουν τη συναλλακτική ηγεσία και με μικρή διαφορά τη μετασχηματιστική ηγεσία, ενώ διαπιστώθηκε πως δεν επιλέγουν σχεδόν ποτέ την παθητική ηγεσία κατά τη διοίκηση του εκπαιδευτικού οργανισμού. Επιπλέον, από τα αποτελέσματα προέκυψε πως τα εκπαιδευτικά στελέχη συμφωνούν πως στον εκπαιδευτικό οργανισμό αναπτύσσονται εκπαιδευτικές πολιτικές, πολιτική του σχολείου για τη δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης και σε μικρότερο βαθμό σχολική πολιτική για τη διδασκαλία, τις οποίες αξιολογούν ιδιαίτερα αποτελεσματικές για την πραγμάτωση του συλλογικού οράματος του οργανισμού. Τέλος, τα αποτελέσματα φανέρωσαν πως υπάρχει συσχέτιση μεταξύ του στυλ ηγεσίας και των εκπαιδευτικών πολιτικών, με τη μετασχηματιστική ηγεσία να αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα για την ανάπτυξη και εφαρμογή εκπαιδευτικών πολιτικών στον εκπαιδευτικό οργανισμό.

Λέξεις-Κλειδιά: στυλ ηγεσίας, εκπαιδευτική πολιτική, σχολική πολιτική, εκπαιδευτική διοίκηση, ηγετικά εκπαιδευτικά στελέχη

Abstract

Educational leadership and the development of educational policies within the educational organization are crucial factors for the smooth functioning and collective progress, as well as the provision of quality learning. This research study aims to investigate the leadership style adopted by the educational leaders in the management of the educational organization, to record their views in relation to the educational policies developed in the educational community and their effectiveness, and to find a possible correlation between the leadership style and the educational policies of the educational organization. For this purpose, 105 educational leaders from primary, secondary and post-secondary education in all geographical areas of the Greek educational system participated in the study. The results showed that educational leaders choose transactional leadership and, with a small difference, transformational leadership, while it was found that they almost never choose passive leadership in the administration of the educational organization. Furthermore, the results revealed that educational administrators agree that educational policies, school policy for creating a learning environment at school and to a lesser extent school policy for teaching are developed in the educational organization, which they evaluate as highly effective in realizing the collective vision of the organization. Finally, the results revealed that there is a correlation between leadership style and educational policies, with transformational leadership being a predictor for the development and implementation of educational policies in the educational organization.

Keywords: leadership style, educational policy, school policy, educational administration, educational principles

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Πρόλογος	iv
Περίληψη	v
Abstract	vi
Εισαγωγή	1
Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	6
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ	7
1.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «εκπαιδευτική διοίκηση»	7
1.2. Θεωρίες και Μοντέλα Διοίκησης	9
1.3. Λειτουργίες της διοίκησης	12
1.4. Το διοικητικό έργο των στελεχών εκπαίδευσης	15
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ	17
2.1. Συγκριτική οριοθέτηση των όρων «Ηγεσία - Διοίκηση»	17
2.2. Στυλ Ηγεσίας	21
2.3. Χαρακτηριστικά και δεξιότητες των εκπαιδευτικών στελεχών ως ηγέτες	29
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ	31
3.1. Εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας	31
3.2. Στελέχη εκπαίδευσης και εκπαιδευτική πολιτική	35
3.3. Δυνατότητες διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής	37
3.4. Προϋποθέσεις διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής	39
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑΣ ΜΕ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ	42
4. Βιβλιογραφική ανασκόπηση διεθνών και ελληνικών ερευνών	42
Β΄ ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	45
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	46
5.1. Σκοπός και στόχοι της έρευνας	46
5.2. Μεθοδολογική προσέγγιση	47
5.3. Ερευνητικά εργαλεία	49
5.3.1. Ερωτηματολόγιο δημογραφικών στοιχείων	49
5.3.2. Ερωτηματολόγιο στυλ ηγεσίας	49
5.3.3. Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικής πολιτικής της σχολικής μονάδας	51
5.4. Έλεγχος εσωτερικής συνέπειας των ερευνητικών εργαλείων	54

5.5. Δείγμα της έρευνας	58
5.6. Ερευνητική διαδικασία	59
5.7. Ανάλυση δεδομένων της έρευνας	60
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ	61
6.1. Περιγραφική ανάλυση δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος	61
6.2. Στυλ ηγεσίας των ηγετικών στελεχών εκπαίδευσης κατά την άσκηση διοίκησης και ηγεσίας του εκπαιδευτικού οργανισμού	67
6.3. Αντιλήψεις στελεχών εκπαίδευσης σε σχέση με εκπαιδευτικές πολιτικές στα πλαίσια των εκπαιδευτικών οργανισμών	70
6.4. Αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών πολιτικών του εκπαιδευτικού οργανισμού	73
6.5. Διερεύνηση συσχέτισης στυλ ηγεσίας και εκπαιδευτικών πολιτικών στα πλαίσια του εκπαιδευτικού οργανισμού	76
6.6. Παράγοντες πρόβλεψης εκπαιδευτικών πολιτικών των εκπαιδευτικών οργανισμών	87
Γ΄ ΜΕΡΟΣ: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ	91
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΠΟΡΙΣΜΑΤΩΝ	92
7.1. Συζήτηση αποτελεσμάτων	92
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΟΓΔΟΟ: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	99
8.1. Συμπερασματικές παρατηρήσεις	99
8.1.1 Στυλ ηγεσίας των ηγετικών στελεχών εκπαίδευσης κατά την άσκηση διοίκησης και ηγεσίας του εκπαιδευτικού οργανισμού	99
8.1.2. Αντιλήψεις στελεχών εκπαίδευσης σε σχέση με εκπαιδευτικές πολιτικές στα πλαίσια των εκπαιδευτικών οργανισμών	101
8.1.3. Αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών πολιτικών του εκπαιδευτικού οργανισμού	103
8.1.4. Διερεύνηση συσχέτισης στυλ ηγεσίας και εκπαιδευτικών πολιτικών στα πλαίσια του εκπαιδευτικού οργανισμού	104
8.2. Πρακτικές εφαρμογές	106
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΝΑΤΟ: ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	107
9.1. Περιορισμοί της παρούσας ερευνητικής εργασίας	107
9.2. Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες	108
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	110
Ελληνόγλωσση	110
Ξενόγλωσση	111

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1. Συντελεστής αξιοπιστίας ερευνητικού εργαλείου MLQ (Cronbach's alpha)	54
Πίνακας 2. Συντελεστής αξιοπιστίας Μετασχηματιστικής, Συναλλακτικής και Παθητικής Ηγεσίας (Cronbach's alpha)	55
Πίνακας 3. Συντελεστής αξιοπιστίας ερευνητικού εργαλείου ΔΜΕΑ (Cronbach's alpha)	56
Πίνακας 4. Συντελεστής αξιοπιστίας Σχολικής πολιτικής για τη διδασκαλία (Cronbach's alpha)	56
Πίνακας 5. Συντελεστής αξιοπιστίας Πολιτική του σχολείου για τη δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης (Cronbach's alpha)	57
Πίνακας 6. Συντελεστής αξιοπιστίας Αξιολόγηση σχολικής πολιτικής για τη διδασκαλία (Cronbach's alpha)	57
Πίνακας 7. Συντελεστής αξιοπιστίας Αξιολόγηση πολιτικής του σχολείου για τη δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης (Cronbach's alpha)	57
Πίνακας 8. Δημογραφικά στοιχεία ως προς το φύλο	61
Πίνακας 9. Δημογραφικά στοιχεία ως προς τον τίτλο σπουδών	61
Πίνακας 10. Δημογραφικά στοιχεία ως προς τον εκπαιδευτικό οργανισμό	62
Πίνακας 11. Δημογραφικά στοιχεία ως προς την επαγγελματική εμπειρία σε διοικητική θέση	63
Πίνακας 12. Δημογραφικά στοιχεία ως προς την ηλικία	63
Πίνακας 13. Συγκεντρωτικός πίνακας δημογραφικών στοιχείων ως προς το φύλο και τον τίτλο σπουδών	63
Πίνακας 14. Συγκεντρωτικός πίνακας δημογραφικών στοιχείων ως προς το φύλο και τον εκπαιδευτικό οργανισμό	64
Πίνακας 15. Συγκεντρωτικός πίνακας δημογραφικών στοιχείων ως προς το φύλο και την επαγγελματική εμπειρία σε διοικητική θέση	64
Πίνακας 16. Συγκεντρωτικός πίνακας δημογραφικών στοιχείων ως προς την ηλικία και τον τίτλο σπουδών	65
Πίνακας 17. Συγκεντρωτικός πίνακας δημογραφικών στοιχείων ως προς την ηλικία και τον εκπαιδευτικό οργανισμό	65
Πίνακας 18. Συγκεντρωτικός πίνακας δημογραφικών στοιχείων ως προς	

την ηλικία και την επαγγελματική εμπειρία σε διοικητική θέση	66
Πίνακας 19. Μέσοι όροι και Τυπικές αποκλίσεις της κλίμακας MLQ και των υποκλιμάκων της	67
Πίνακας 20. Μέσοι όροι και Τυπικές αποκλίσεις της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας και των διαστάσεών της	68
Πίνακας 21. Μέσοι όροι και Τυπικές αποκλίσεις της Συναλλακτικής Ηγεσίας και των διαστάσεών της	69
Πίνακας 22. Μέσοι όροι και Τυπικές αποκλίσεις της Παθητικής Ηγεσίας και των διαστάσεών της	69
Πίνακας 23. Μέσοι όροι και Τυπικές αποκλίσεις ερευνητικού εργαλείου ΔΜΕΑ	70
Πίνακας 24. Μέσοι όροι και Τυπικές αποκλίσεις της Σχολικής πολιτικής για τη διδασκαλία και των διαστάσεών της	71
Πίνακας 25. Μέσοι όροι και Τυπικές αποκλίσεις της Πολιτικής σχολείου για τη δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης και των διαστάσεών της	71
Πίνακας 26. Μέσοι όροι και Τυπικές αποκλίσεις της Αξιολόγησης της σχολικής πολιτικής	73
Πίνακας 27. Μέσοι όροι και Τυπικές αποκλίσεις της Αξιολόγησης της σχολικής πολιτικής για τη διδασκαλία	74
Πίνακας 28. Μέσοι όροι και Τυπικές αποκλίσεις της Αξιολόγησης της πολιτικής του σχολείου για τη δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης	74
Πίνακας 29. Ανάλυση συσχετίσεων των δύο μεταβλητών	77
Πίνακας 30. Ανάλυση συσχετίσεων του στυλ ηγεσίας, της εκπαιδευτικής πολιτικής της σχολικής μονάδας και των δημογραφικών στοιχείων	77
Πίνακας 31. Ανάλυση συσχετίσεων της μετασχηματιστικής, της συναλλακτικής, της παθητικής ηγεσίας και της εκπαιδευτικής πολιτικής της σχολικής μονάδας	78
Πίνακας 32. Ανάλυση συσχετίσεων της μετασχηματιστικής, της συναλλακτικής, της παθητικής ηγεσίας, της εκπαιδευτικής πολιτικής της σχολικής μονάδας και των δημογραφικών στοιχείων	79
Πίνακας 33. Ανάλυση συσχετίσεων του στυλ ηγεσίας, της σχολικής πολιτικής για τη διδασκαλία, της πολιτικής του σχολείου για τη δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης και της αξιολόγησής τους	81
Πίνακας 34. Ανάλυση συσχετίσεων του στυλ ηγεσίας, της σχολικής πολιτικής	

για τη διδασκαλία, πολιτικής του σχολείου για τη δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης, της αξιολόγησής τους και των δημογραφικών χαρακτηριστικών	82
Πίνακας 35. Ανάλυση συσχετίσεων της μετασχηματιστικής, συναλλακτικής, παθητικής ηγεσίας, της σχολικής πολιτικής για τη διδασκαλία, της πολιτικής του σχολείου για τη δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης και της αξιολόγησής τους	84
Πίνακας 36. Ανάλυση συσχετίσεων της μετασχηματιστικής, συναλλακτικής, παθητικής ηγεσίας, της σχολικής πολιτικής για τη διδασκαλία, της πολιτικής του σχολείου για τη δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης, της αξιολόγησής τους και των δημογραφικών χαρακτηριστικών	85
Πίνακες 37. Αναλύσεις γραμμικής παλινδρόμησης	87
Πίνακες 38. Αναλύσεις γραμμικής παλινδρόμησης	87
Πίνακες 39. Αναλύσεις γραμμικής παλινδρόμησης ως προς το στυλ ηγεσίας	88
Πίνακες 40. Αναλύσεις γραμμικής παλινδρόμησης ως προς το στυλ ηγεσίας	87
Πίνακας 41. Αναλύσεις γραμμικής παλινδρόμησης	88
Πίνακες 42. Αναλύσεις γραμμικής παλινδρόμησης	89

Εισαγωγή

Πράγματι, σε ένα διαρκές ταχέως αναπτυσσόμενο περιβάλλον οι ραγδαίες εξελίξεις της σύγχρονης παγκοσμιοποιημένης εποχής δεν μπορούν να αφήσουν ανεπηρέαστη την εκπαίδευση. Η αναγκαιότητα, επομένως, διατήρησης της πολιτιστικής ακεραιότητας με την ταυτόχρονη κατάκτηση οικουμενικών αξιών και την καλλιέργεια νέων δεξιοτήτων, στρατηγικών, μεθόδων και τεχνικών, ανάλογων των δεδομένων της εποχής, καλούν την εκπαίδευση να επαναπροσδιορίσει τη θέση της και τον ρόλο της προωθώντας την ανάπτυξη ισχυρών εκπαιδευτικών συστημάτων. Αν προσθέσει κανείς στα παραπάνω και τις δυσμενείς συνέπειες που προκάλεσε η πανδημία COVID-19 παγκοσμίως με το μαζικό κλείσιμο των εκπαιδευτικών οργανισμών και την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, γίνεται εύκολα αντιληπτό το επίπονο εγχείρημα της εκπαίδευσης να μπορέσει να διαχειριστεί έκτακτες και κρίσιμες καταστάσεις με τη συνεχή προσπάθεια εύρεσης αποτελεσματικών διόδων που επικεντρώνονται στην αδιάκοπη εκτέλεση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και στην παροχή ποιοτικής μάθησης (Erika et al., 2020; Onyema et al., 2020; Üstün, 2007).

Ως εκ τούτου, η εκπαιδευτική ηγεσία και τα ηγετικά στελέχη εκπαίδευσης επιφορτίζονται με το πολύπλοκο έργο εφαρμογής και υποστήριξης των αλλαγών καθώς και ανάπτυξης ενός νέου μαθησιακού περιβάλλοντος, το οποίο θα διευκολύνει τη συλλογική εξέλιξη και πρόοδο, αλλά και την επίτευξη του κοινού οράματος του εκπαιδευτικού οργανισμού. Συγκεκριμένα, τα εκπαιδευτικά στελέχη εκπαίδευσης είναι αναγκαίο να διαθέτουν τις απαιτούμενες γνώσεις, δεξιότητες και την κατάλληλη εμπειρία, οι οποίες θα τους υποβοηθήσουν στον σχεδιασμό και καθορισμό των στόχων της εκπαιδευτικής κοινότητας, στην κατανομή των πόρων, στην αύξηση της αποδοτικότητας και της ανάπτυξης όλων των εμπλεκόμενων μελών, ώστε να εξασφαλιστεί η αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Συνεπώς, τα εκπαιδευτικά ηγετικά στελέχη κατά τη διοίκηση και ηγεσία του εκπαιδευτικού οργανισμού οφείλουν να αντιλαμβάνονται πλήρως τον ρόλο τους υιοθετώντας το καταλληλότερο στυλ ηγεσίας και προσαρμόζοντάς το στις κατά περίπτωση συνθήκες προκειμένου να διασφαλιστεί η επιτυχής βελτίωση της εκπαιδευτικής κοινότητας (Karadağ et al., 2015; Boonla et al., 2014; Nichols, 2011; Hallinger, 2005; Huber, 2004; Cotton, 2003; Busher et al., 2000; Fiedler, 1976).

Επιπλέον, τα ηγετικά στελέχη εκπαίδευσης, ανάμεσα στα διοικητικά και ηγετικά καθήκοντα που εγγυώνται την ομαλή λειτουργικότητα του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, θεωρούνται αρμόδια και για την εφαρμογή των κρατικών

εκπαιδευτικών πολιτικών στα πλαίσια της εκπαιδευτικής κοινότητας, καθώς και για την χάραξη πολιτικών ανάλογων των ιδιαίτερων αναγκών της εκπαιδευτικής μονάδας. Ειδικότερα, η επιτυχής εφαρμογή και άσκηση εκπαιδευτικών πολιτικών στο εκπαιδευτικό περιβάλλον απαιτεί πρακτικές ηγεσίας και ηγετικές ικανότητες που υποβοηθούν τα εκπαιδευτικά στελέχη στον στρατηγικό σχεδιασμό και στον προγραμματισμό των εκπαιδευτικών πολιτικών, στην καθοδήγηση και παρακίνηση των υφισταμένων και των μαθητών, ώστε να επιτευχθεί η συνεχής μάθηση, η ανάπτυξη, η εξέλιξη, η πραγμάτωση των κοινών προκαθορισμένων στόχων και εν τέλει η αλλαγή (Gu et al., 2018; Leithwood, 2005).

Επομένως, κατά τη διεθνή και εγχώρια βιβλιογραφική ανασκόπηση διαπιστώνει κανείς μία πληθώρα ερευνητικών εργασιών για τα πεδία της εκπαιδευτικής πολιτικής και της εκπαιδευτική διοίκησης και ηγεσίας και την καταλυτική συμβολή των ηγετικών στελεχών εκπαίδευσης στη διαμόρφωση και εφαρμογή εκπαιδευτικών πολιτικών στα πλαίσια της εκπαιδευτικής κοινότητας. Ενδεικτικά παρατίθενται ερευνητικές εργασίες των Spaulding (1997), Leithwood et al. (2002), Coburn (2005), Saitis et al. (2004) και Lourmpas et al. (2014).

Όπως προκύπτει, η αναγκαιότητα υιοθέτησης του καταλληλότερου στυλ ηγεσίας και εφαρμογής εκπαιδευτικών πολιτικών στα πλαίσια του εκπαιδευτικού οργανισμού για την παροχή μιας ποιοτικής και αποτελεσματικής εκπαιδευτικής διαδικασίας, υπήρξαν οι κυριότεροι λόγοι για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας, η οποία έχει ως σκοπό να διερευνήσει τις απόψεις των στελεχών εκπαίδευσης σε σχέση με το στυλ ηγεσίας που υιοθετούν κατά την άσκηση διοίκησης και ηγεσίας του εκπαιδευτικού οργανισμού, καθώς και τις αντιλήψεις τους σε σχέση με τις εκπαιδευτικές πολιτικές που αναπτύσσονται στα πλαίσια του εκπαιδευτικού τους οργανισμού, να καταγράψει τις απόψεις τους σε σχέση με την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών πολιτικών του εκπαιδευτικού τους οργανισμού και να εξετάσει το ενδεχόμενο εύρεσης πιθανής συσχέτισης μεταξύ του στυλ ηγεσίας και των εκπαιδευτικών πολιτικών που διαμορφώνονται στα πλαίσια του εκπαιδευτικού οργανισμού.

Είναι εμφανές ότι παρά τις αξιόλογες προσπάθειες αποκέντρωσης, -ο πρώτος νόμος που αφορούσε στην αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος ψηφίστηκε το 1980- το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παραμένει σε μεγάλο βαθμό συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό. Μολονότι, ύστερα από θεσμικά διατάγματα, έχουν εκχωρηθεί και μεταβιβαστεί εξουσίες και αρμοδιότητες από την κεντρική εξουσία του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων προς τις περιφέρειες -δίνοντάς τες τη δυνατότητα και τη

νομιμότητα να κατέχουν την απαραίτητη εξουσία της περιφέρειάς τους- τον κυρίαρχο ρόλο στη διοικητική οργάνωση της εκπαίδευσης, στη λήψη αποφάσεων, στον συντονισμό, στον σχεδιασμό εκπαιδευτικής πολιτικής, στην προώθηση εκπαιδευτικών καινοτομιών και στην επιχορήγηση χρηματοδοτήσεων διαδραματίζει η κεντρική εξουσία και οι εκπρόσωποι του Υπουργείου με τις περιφέρειες και τις τοπικές διευθύνσεις να αποτελούν απλά εκτελεστικά όργανα. Κατά συνέπεια, η παρούσα ερευνητική εργασία θεωρείται σημαντική λόγω του γεγονότος ότι εξετάζει τις απόψεις των στελεχών εκπαίδευσης σε σχέση με το στυλ ηγεσίας που υιοθετούν κατά την άσκηση διοίκησης και ηγεσίας του εκπαιδευτικού οργανισμού, καθώς και τις αντιλήψεις τους σε σχέση με τις εκπαιδευτικές πολιτικές που αναπτύσσονται στα πλαίσια του εκπαιδευτικού τους οργανισμού, τις απόψεις τους σε σχέση με την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών πολιτικών του εκπαιδευτικού τους οργανισμού και την εύρεση πιθανής συσχέτισης μεταξύ του στυλ ηγεσίας και των εκπαιδευτικών πολιτικών που διαμορφώνονται στα πλαίσια του εκπαιδευτικού οργανισμού, παράγοντες που συμβάλλουν σημαντικά στη σταδιακή αυτονόμηση του εκπαιδευτικού οργανισμού και στη διαμόρφωση των απαραίτητων προϋποθέσεων, οι οποίες, σε συνδυασμό με την επίσημη κρατική εκπαιδευτική πολιτική, δύναται να επιτύχουν το κοινό συλλογικό όραμα του εκπαιδευτικού οργανισμού και κατ' επέκταση να διασφαλίσουν την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ως εκ τούτου, οι απόψεις των ηγετικών στελεχών εκπαίδευσης της συγκεκριμένης έρευνας και τα ευρήματά της αποτελούν αναγκαία διαπίστωση των αδυναμιών και των προκλήσεων κατά την εφαρμογή εκπαιδευτικών πολιτικών και την άσκηση του διοικητικού και ηγετικού έργου των εκπαιδευτικών στελεχών που πρέπει να αρθούν, ώστε να ακολουθήσει η αλλαγή και η προοδευτική εξέλιξη της μαθησιακής πράξης (Σαϊτής, 2008).

Η συγκεκριμένη, επομένως, ερευνητική εργασία διαρθρώνεται σε δύο μέρη, το θεωρητικό μέρος και το ερευνητικό μέρος. Αρχικά, όσον αφορά στο θεωρητικό μέρος στο πρώτο κεφάλαιο επιχειρείται να αποσαφηνιστεί εννοιολογικά ο όρος «εκπαιδευτική διοίκηση», να παρουσιαστούν οι κυριότερες θεωρίες και τα μοντέλα διοίκησης, να αναπτυχθούν οι βασικότερες λειτουργίες διοίκησης, καθώς και να αναλυθεί το διοικητικό έργο των στελεχών εκπαίδευσης το οποίο και επιδρά καθοριστικά στη διασφάλιση ενός αποτελεσματικού παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου.

Στη συνέχεια, στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται προσπάθεια να οριοθετηθούν συγκριτικά οι όροι «Ηγεσία» και «Διοίκηση» με την εκτενή έκθεση χρήσιμων

ομοιοτήτων των δύο όρων, αλλά και εμφανών ειδοποιών διαφορών τους. Επιπλέον, αναφέρονται και περιγράφονται τα συνηθέστερα στυλ ηγεσίας που υιοθετούν τα εκπαιδευτικά ηγετικά στελέχη κατά την ηγεσία και διοίκηση ενός εκπαιδευτικού οργανισμού. Ταυτόχρονα, κρίνεται αναγκαία η αναφορά στις συχνότερες κατηγοριοποιήσεις των χαρακτηριστικών και των δεξιοτήτων που απαιτείται να διαθέτει ένα εκπαιδευτικό στέλεχος ως ηγέτης του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος.

Παράλληλα, το τρίτο κεφάλαιο πραγματεύεται την έννοια της εκπαιδευτικής πολιτικής. Πιο συγκεκριμένα, γίνεται λόγος για εκπαιδευτικές πολιτικές που διαμορφώνονται και εφαρμόζονται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, τον ρόλο των στελεχών εκπαίδευσης στην άσκηση και χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής στα πλαίσια της εκπαιδευτικής κοινότητας, καθώς και τις δυνατότητες και προϋποθέσεις που συμβάλλουν στη διαδικασία διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής.

Επιπροσθέτως, στο τέταρτο και τελευταίο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους υλοποιείται βιβλιογραφική ανασκόπηση παρόμοιων ερευνών τόσο στο διεθνές όσο και στο εγχώριο επιστημονικό πλαίσιο, οι οποίες εξετάζουν και επικεντρώνονται στα στυλ ηγεσίας των εκπαιδευτικών στελεχών και στον ρόλο τους στη διαμόρφωση και εφαρμογή εκπαιδευτικών πολιτικών στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς για την εξυπηρέτηση των προκαθορισμένων εκπαιδευτικών αναγκών και τη συλλογική βελτίωση της μαθησιακής πράξης.

Από την άλλη, όσον αφορά στο ερευνητικό μέρος, στο πρώτο κεφάλαιο περιγράφονται ο ερευνητικός σχεδιασμός, η μεθοδολογική προσέγγιση, ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσα έρευνας, τα ερευνητικά εργαλεία βάσει των οποίων διεξήχθη η έρευνα, το δείγμα της έρευνας και η μέθοδος και τρόπος επεξεργασίας και ανάλυσης των δεδομένων που προέκυψαν.

Ακολούθως, στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας σε συσχέτιση με τα ερευνητικά ερωτήματα και το συναφές θεωρητικό πλαίσιο, γίνεται περιγραφική και επαγωγική στατιστική ανάλυση, αλλά και παρατίθενται πίνακες και γραφήματα, ώστε να διαπιστωθεί επαρκώς η επίτευξη του ερευνητικού σκοπού και η αναγκαιότητα της συγκεκριμένης εργασίας.

Στη συνέχεια, στο τρίτο κεφάλαιο του ερευνητικού μέρους, προσπαθούν να ερμηνευθούν τα ευρήματα της εργασίας, διατυπώνονται ουσιαστικά συμπεράσματα, αποτυπώνεται ο βαθμός σύνδεσης της συγκεκριμένης έρευνας με τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών, εντοπίζονται αδυναμίες και περιορισμοί της συγκεκριμένης έρευνας και υποβάλλονται προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

Τέλος, παρατίθεται η βιβλιογραφία που αξιοποιήθηκε στην παρούσα εργασία και ακολουθεί το παράρτημα με χρήσιμο υλικό που χρησιμοποιήθηκε και προέκυψε κατά τη διεξαγωγή της έρευνας.

Α΄ ΜΕΡΟΣ:
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ

1.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «εκπαιδευτική διοίκηση»

Μολονότι πολλοί ερευνητές έχουν προσπαθήσει να αποσαφηνίσουν εννοιολογικά τον όρο «διοίκηση» (administration), μέχρι σήμερα δεν επικρατεί ένας ευρέως αποδεκτός και ακριβής ορισμός της διοίκησης. Οι διαφορετικές, επομένως, προσεγγίσεις του όρου, η επιμονή σε επιμέρους χαρακτηριστικά γνωρίσματα και η διασύνδεση με μια πληθώρα επιστημονικών και γνωστικών κλάδων ευθύνονται για τη συνεχή εμφάνιση ποικίλων ορισμών. Ενδεικτικά, οι Gulick et al. (1937, p.191), αναφέρουν πως «η διοίκηση έχει να κάνει με την ολοκλήρωση των πραγμάτων με την επίτευξη των καθορισμένων στόχων. Η επιστήμη της διοίκησης είναι, επομένως, το σύστημα γνώσης με το οποίο κάποιος μπορεί να κατανοήσει τις σχέσεις, να προβλέψει τα αποτελέσματα και να επηρεάσει την έκβαση της σε οποιαδήποτε κατάσταση, ενώ τα μέλη είναι οργανωμένα στη δουλειά για την επίτευξη της κοινού σκοπού». Παράλληλα, ο Tead (1951, p.100) ορίζει τη διοίκηση ως μία λειτουργία που είναι υπεύθυνη για τον καθορισμό των επιδιωκόμενων σκοπών και την εφαρμογή της απαραίτητης οργάνωσης για τη διασφάλιση του επιθυμητού σκοπού. Αντίστοιχα, οι Sergiovanni et al. (1980), ορίζουν τη διοίκηση ως μια διαδικασία εργασίας με άλλους και μέσω άλλων, ώστε να επιτευχθούν αποτελεσματικά οι προκαθορισμένοι οργανωσιακοί στόχοι.

Όπως διαφαίνεται, παρά το γεγονός πως επικρατούν πολλοί ορισμοί, υπάρχει ομοφωνία των εκφραστών της για ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά γνωρίσματα της διοίκησης. Πιο συγκεκριμένα, ο καθορισμός συγκεκριμένων στόχων και σκοπών της επίτευξη και η ορθή οργάνωση των υλικών, τεχνικών και ανθρώπινων πόρων θεωρείται το ουσιαστικότερο χαρακτηριστικό γνώρισμα που προϋποθέτει την ύπαρξη της διοίκησης, ώστε να πραγματοποιηθεί το συλλογικό όραμα του οργανισμού. Επιπλέον, η διοίκηση χαρακτηρίζεται από μία ιεραρχική σχέση μεταξύ προϊσταμένου και υφισταμένου, η οποία περιλαμβάνει τη διάσταση της εξουσίας του προϊσταμένου έναντι των υφισταμένων, τη διάσταση του πεδίου λόγω του εύρους της κατανομής των ρόλων και τη διάσταση της συναισθηματικής διασύνδεσης που προκύπτει μέσω των διαπροσωπικών αλληλεπιδράσεων. Ταυτόχρονα, κοινό γνώρισμα αποτελεί η θεώρηση της διοίκησης ως της λειτουργικής διαδικασίας κατά την οποία ο προγραμματισμός, η οργάνωση, η διεύθυνση, ο συντονισμός και ο έλεγχος θεωρούνται ως βασικές λειτουργίες της (Κατσαρός, 2008; Σαΐτης, 2008; Walton, 1957).

Όσον αφορά στην εκπαίδευση, η εκπαιδευτική διοίκηση (educational administration) θεωρείται θεμελιώδης έννοια για την οργάνωση του εκπαιδευτικού οργανισμού. Κατά τον Pittenger (1951, p.7), η εκπαιδευτική διοίκηση μπορεί να οριστεί ως *«η επιλογή, ο διορισμός και η ανάθεση του υφισταμένου και ο συντονισμός και η ηγεσία όλων των μελών του εκπαιδευτικού οργανισμού -εκπαιδευτικών, μαθητών, μελών διοικητικών συμβουλίων και μελών της κοινότητας- για τη δημιουργία, τη διεκπεραίωση και τη βελτίωση των πολιτικών που συμβάλλουν στην αποτελεσματική εκπαίδευση. Οι υφιστάμενοι -ο συντονισμός και η ηγεσία της- είναι ένα κύριο στοιχείο σε αυτόν τον ορισμό. Οι πολιτικές -η δημιουργία, η εφαρμογή και η βελτίωσή της- αποτελούν ένα άλλο στοιχείο. Η επίτευξη αποτελεσματικών εκπαιδευτικών στόχων ένα τρίτο»*. Κύριος, επομένως σκοπός, της εκπαιδευτικής διοίκησης, όπως υποστηρίζει ο Bush (1986, p.4), είναι *«η διαδικασία συντονισμού των πόρων (ανθρώπινων, υλικών και τεχνικών) για την παροχή εκπαίδευσης με αποτελεσματικό τρόπο»*.

Η εκπαιδευτική, επομένως, διοίκηση αφορά στην ανάθεση, στην αποδοχή και στην ανάληψη ευθύνης για την επίτευξη της εύρυθμης λειτουργίας ενός εκπαιδευτικού οργανισμού. Συνεπώς, η εκπαιδευτική διοίκηση εμπεριέχει τον συντονισμό, τον προγραμματισμό, τη διεύθυνση, την οργάνωση και την καθοδήγηση των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας, προκειμένου οι καθορισμένοι συλλογικοί στόχοι να υλοποιηθούν. Οι παραπάνω ενέργειες σε συνδυασμό με τη δέσμευση, την αφοσίωση του προϊσταμένου και την ευθύνη του για την ομαλή λειτουργία του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος συμβάλλουν στην εμπλοκή των υπόλοιπων μελών για την υλοποίηση των επιδιωκόμενων αποτελεσμάτων (Craig, 2021; Connolly et al., 2019).

Ωστόσο, η εκπαιδευτική διοίκηση συχνά ασχολείται με την οργάνωση του status quo των εκπαιδευτικών οργανισμών, γεγονός το οποίο αναφέρεται σε οργανωτικές δομές που χαρακτηρίζονται από ακαμψία και έλλειψη προσαρμοστικότητας στο σύγχρονο πολύπλοκο και δυναμικό περιβάλλον. Επομένως, κατά τους Hawkins et al. (2017), οι αυστηρές οργανωτικές δομές, το ιεραρχικό και γραφειοκρατικό σύστημα οργάνωσης, η απουσία δημιουργικότητας και ο συνεχής έλεγχος, αν και θεωρούνται δραστηριότητες ιδιαίτερα σημαντικές με αρκετές προκλήσεις για την εξασφάλιση της λειτουργικότητας του οργανισμού, αποθαρρύνουν οποιοδήποτε εγχείρημα αλλαγής, καινοτομίας και βελτίωσης.

1.2. Θεωρίες και Μοντέλα Διοίκησης

Καθώς η ανάπτυξη της διοικητικής επιστήμης και της εφαρμογής της στον χώρο της εκπαίδευσης εξελίσσεται, υπήρξαν μελετητές που έκριναν αναγκαία τη διατύπωση θεωρητικών προσεγγίσεων και μοντέλων διοίκησης που διευκολύνουν το παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο, μέσω της άμβλυνσης και της επιτυχούς επίλυσης των υπαρχόντων προβλημάτων που αποπροσανατολίζουν τον οργανισμό από την προκαθορισμένη του πορεία (Everard et al., 2004).

Αρχικά, ξεκινώντας με την κλασική σχολή, κύρια προσέγγισή της είναι η αναζήτηση μίας διοίκησης που στοχεύει στην αύξηση της αποτελεσματικότητας και αποδοτικότητας της μαθησιακής διαδικασίας, καθώς και στη διατύπωση των βασικών οργανωτικών αρχών, των απαραίτητων καθηκόντων και ικανοτήτων των διοικητικών στελεχών. Σημαντική είναι η συμβολή του Taylor (1911), ο οποίος εισάγει τον όρο της εξειδίκευσης και αναλύει τα επιτελικά καθήκοντα και τα χαρακτηριστικά τους γνωρίσματα συγκριτικά με τα εκτελεστικά καθήκοντα. Επιπλέον, ο Weber (1979), κύριος υποστηρικτής της γραφειοκρατικής οργάνωσης ως του ορθολογικότερου οργανωτικού μοντέλου, επισημαίνει τη σημασία της εξειδίκευσης, της ιεραρχικής δομής, του συντονισμού, της εποπτείας και του καταμερισμού της εργασίας για την εξασφάλιση σαφήνειας, πειθαρχίας και αξιοπιστίας που εγγυώνται την επιτυχή οργάνωση και διοίκηση της εκπαιδευτικής κοινότητας (Κατσαρός, 2008).

Παράλληλα, η νεοκλασική σχολή, σε αντίθεση με την ορθολογική οργανωτική προσέγγιση της κλασικής σχολής, αρκετά επηρεασμένη από τον τομέα της Ψυχολογίας και του συμπεριφορισμού, δείχνει ιδιαίτερο ενδιαφέρον στη συσχέτιση της ανθρώπινης συμπεριφοράς με τη διαδικασία της διοικητικής οργάνωσης. Συγκεκριμένα, ο Mayo (1933) κάνει λόγο για το πόσο «κοινωνικοί συντελεστές της εργασίας», δηλαδή ψυχοκοινωνικές ανθρώπινες συμπεριφορές, δύναται να διαμορφώσουν την οργάνωση, ενώ ο Bennis (1966) αναφέρει την αναγκαιότητα επιρροής της ανθρώπινης συμπεριφοράς και ορθής διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού, ώστε να αναπτυχθούν ανθρώπινες δεξιότητες και να καλλιεργηθεί ένα πνεύμα ομαδικής συνεργασίας και διαρκούς παρακίνησης. Επομένως, ο εκπαιδευτικός οργανισμός καταλογίζεται ως μία πολυσύνθετη οργάνωση συνεχών αλληλεπιδράσεων και συνεργατικών δομών που καλούν τους υφισταμένους να αναλάβουν ενεργή δράση στη διοικητική λειτουργία, τη συνοχή και τη συνολική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού οργανισμού (Ogawa et al., 1999).

Όσον αφορά στα μοντέλα διοίκησης, χρήσιμα μοντέλα για την οργάνωση και τη διοίκηση της εκπαίδευσης θεωρούνται το γραφειοκρατικό μοντέλο, το ορθολογικό, το συνεργατικό, το πολιτικό και το μοντέλο της κουλτούρας. Ειδικότερα, το γραφειοκρατικό μοντέλο διοίκησης, το οποίο απαντάται και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, χαρακτηρίζεται από έντονο συγκεντρωτισμό και μία αυστηρή ιεραρχική δομή της εξουσίας. Κατ' επέκταση, επικρατούν αυστηροί ρυθμιστικοί κανόνες των διαδικασιών, σαφής καταμερισμός αρμοδιοτήτων, τυπικές και κυρίως απρόσωπες σχέσεις μεταξύ των εμπλεκόμενων μελών. Ως εκ τούτου, η εμμονή στην ιεραρχική δομή της εκπαίδευσης, στα αυστηρά πρότυπα διοικητικής συμπεριφοράς και η έλλειψη επικοινωνίας, αν και επιτυγχάνουν την εκτέλεση αποτελεσματικών διοικητικών καθηκόντων, δυσχεραίνουν την επαγγελματική ικανοποίηση των υφισταμένων (Κατσαρός, 2008; Σαϊτής, 2008; Bush, 2005).

Ταυτόχρονα, το ορθολογικό διοικητικό μοντέλο εκπαίδευσης επικεντρώνεται όχι τόσο στη δομική οργάνωση του εκπαιδευτικού οργανισμού όσο στις διαδικασίες της διοίκησης και ιδιαίτερα στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Ειδικότερα, η διαδικασία λήψης αποφάσεων είναι μία δυναμική και κυκλική διαδικασία, η οποία απαιτεί την εφαρμογή της κατάλληλης μεθόδου, ώστε αρχικά να αναγνωριστεί κάθε προβληματική κατάσταση, να αναλυθεί και να διατυπωθεί ορθώς το πρόβλημα, να προταθούν, μέσω της τεχνικής του καταγιγισμού ιδεών και της τεχνικής του δέντρου αποφάσεων, εναλλακτικοί τρόποι επίλυσης της δεδομένης κατάστασης, να αξιολογηθούν με τη βοήθεια της τεχνικής κόστους-ωφέλειας οι εναλλακτικές λύσεις και να επιλεγεί η καταλληλότερη, η οποία θα μπορεί να υλοποιηθεί με τον πιο άρτιο τρόπο, καθώς και να αξιολογήσει την αποτελεσματικότητα της επιλογής της προλαμβάνοντας και επιλύοντας την εμφάνιση τυχόν προβλημάτων. Ωστόσο, εξαιτίας της έλλειψης ακριβούς πληροφόρησης, αναποτελεσματικής επικοινωνίας, αυτοματοποιημένων ενεργειών και διαφορετικών ατομικών, αξιακών και ηθικών συνειδήσεων, το ορθολογικό μοντέλο διοίκησης αντιμετωπίζει σημαντικές προκλήσεις στην οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης (Κατσαρός, 2008; Σαϊτής, 2008; Bush, 2005).

Επιπλέον, κατά το συνεργατικό μοντέλο εκπαιδευτικής διοίκησης τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας τα οποία μοιράζονται κοινές αξίες και σκοπούς συμμετέχουν από κοινού στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Στο συγκεκριμένο, επομένως, μοντέλο διοίκησης η δομή της οργάνωσης θεωρείται αντικειμενική με τις όποιες διαφορές να εντοπίζονται στη σύναψη των σχέσεων. Επομένως, τα μέλη ως συλλογικά όργανα λαμβάνουν αποφάσεις που συνάδουν με τους συλλογικούς σκοπούς που έχουν τεθεί σε συνεργασία με τον μετασχηματιστικό ηγέτη. Πρόκειται, δηλαδή,

για μία δημοκρατική διαδικασία λήψης αποφάσεων που στοχεύει στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, στην προώθηση της ομαδικής σκέψης, στη συνεργατική κουλτούρα και στη δόμηση κοινών αξιών. Παρόλα αυτά, πρόκειται για μία αρκετά χρονοβόρα διαδικασία λήψης αποφάσεων, με σημαντικό βαθμό απροθυμίας των εμπλεκόμενων μελών να συμμετάσχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και περιορισμού της ατομικής ευθύνης και λογοδοσίας έναντι της συλλογικής ομοφωνίας (Bush, 2005; Brundrett, 1998; Baldrige et al., 1978).

Επιπροσθέτως, το πολιτικό μοντέλο διοίκησης διαφαίνεται πως συμπληρώνει το γραφειοκρατικό και συνεργατικό μοντέλο διοίκησης, με τα τελευταία να αφορούν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων των εκπαιδευτικών στελεχών και την εξασφάλιση συναίνεσης, ενώ το πολιτικό μοντέλο αφορά στη διαδικασία λήψης αποφάσεων κατά την παρουσία συγκρουσιακών καταστάσεων και άρρηκτων διενέξεων. Το πολιτικό, δηλαδή, μοντέλο διοίκησης της εκπαίδευσης εστιάζει στις υποκειμενικές προσεγγίσεις της οργάνωσης με τη δομή του οργανισμού να διαμορφώνεται κατά τη διαδικασία διαπραγμάτευσης των αντιτιθέμενων ομάδων, τη στιγμή που οι επιδιωκόμενοι σκοποί αφορούν στην επίτευξη ατομικών συμφερόντων, όπως προαγωγή, αμοιβή, βελτίωση συνθηκών εργασίας. Ως αποτέλεσμα, καθώς οι σχέσεις με το εξωτερικό περιβάλλον είναι αρκετά πολύπλοκες το ηγετικό στέλεχος εκπαίδευσης καλείται, ασκώντας συναλλακτική ηγεσία, να επιλέξει την καλύτερη εκπαιδευτική πολιτική που θα διασφαλίζει πιο ποιοτικές σχέσεις (Bush, 2005).

Τέλος, το μοντέλο της κουλτούρας, όπως αναφέρει ο Κατσαρός (2008), κατά το συστημικό μοντέλο και τη δομολειτουργική θεωρία, αποδεικνύει τη διασύνδεση του πολιτισμικού υπόβαθρου με τη λειτουργικότητα του ανοικτού εκπαιδευτικού οργανισμού, αλλά και τον τρόπο λειτουργίας του ηγετικού στελέχους. Όπως προκύπτει, κατά το πρότυπο της οργανωτικής κουλτούρας η οργανωτική δομή επαληθεύει την οργανωσιακή κουλτούρα του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, ενώ οι σκοποί τις αξίες, τις πεποιθήσεις του οργανισμού, την αλληλεξάρτηση με εξωτερικούς φορείς καθώς και τη συμβολή των στελεχών εκπαίδευσης, τόσο στη διαμόρφωση όσο και στην ανάπτυξη αξιών και πεποιθήσεων, που συνθέτουν μία ισχυρή εκπαιδευτική κουλτούρα η οποία επεκτείνεται στην ευρύτερη κοινωνία.

1.3. Λειτουργίες της διοίκησης

Σύμφωνα με τους μελετητές της διοικητικής επιστήμης, ο αριθμός των διοικητικών λειτουργιών παραμένει ένα ασαφές ζήτημα με μία μερίδα ερευνητών να κάνει λόγο για την ύπαρξη οκτώ λειτουργιών, ενώ μία άλλη να υποστηρίζει τη διάκριση πέντε λειτουργιών διοίκησης. Ωστόσο, ο Fayol το 1916 αναφέρεται σε τέσσερεις βασικές λειτουργίες της διοίκησης, τη λειτουργία του προγραμματισμού, της οργάνωσης, της διεύθυνσης και του ελέγχου.

Αρχικά, η λειτουργία του προγραμματισμού (planning) αποτελεί τη βασικότερη λειτουργία του εκπαιδευτικού οργανισμού που προηγείται των άλλων λειτουργιών και συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η λειτουργία, επομένως, του προγραμματισμού δίνει τη δυνατότητα στο διοικητικό στέλεχος εκπαίδευσης να προβλέψει μελλοντικές ενέργειες και συμπεριφορές, να θέσει ρεαλιστικούς και αντικειμενικούς στόχους, να επιλέξει την πιο καίρια εναλλακτική λύση, να συντονίσει τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας και να εφαρμόσει ένα ορθολογικό σχέδιο δράσης, το οποίο θα είναι κατάλληλο να προλαμβάνει οποιαδήποτε παρέκκλιση του προκαθορισμένου στόχου προς επίτευξη και το οποίο θα μπορεί να προσαρμόζεται αναλόγως των συνθηκών. Όπως προκύπτει, ο προγραμματισμός κατηγοριοποιείται σε στρατηγικό προγραμματισμό, ο οποίος αφορά μακροπρόθεσμους στόχους και σε λειτουργικό προγραμματισμό, ο οποίος αφορά την υλοποίηση βραχυπρόθεσμων στόχων που τίθενται από τα κατώτερα διοικητικά ιεραρχικά επίπεδα και επικεντρώνεται στη διεύθυνση καθημερινών λειτουργικών ζητημάτων. Κατά συνέπεια, ο προγραμματισμός θεωρείται μία δύσκολη διαδικασία η οποία για να είναι αποτελεσματική θα πρέπει να παρέχει μία σαφή κατεύθυνση δράσης και να εγγυάται τη συλλογική συμμετοχή των μελών στην επίτευξη των αντικειμενικών στόχων, προκειμένου να διασφαλιστεί η αποτελεσματικότητα και η δέσμευση των συμμετεχόντων να αναπτύξουν μία στρατηγική πραγμάτωσης της κοινής αποστολής (Κατσαρός, 2008; Σαΐτης, 2008).

Επιπλέον, όσον αφορά στη λειτουργία της οργάνωσης (organizing) απαιτείται η δημιουργία τάξης και δομής, ώστε κάθε μέλος του εκπαιδευτικού οργανισμού να κατανοεί τον σκοπό του και να βρίσκεται υπό την εποπτεία μίας σταθερά δομημένης ιεραρχίας με περιορισμένη γραφειοκρατία. Συγκεκριμένα, η οργανωτική λειτουργία περιλαμβάνει πολλά περισσότερα από τον απλό σχεδιασμό και την εφαρμογή ενός νέου προγράμματος, όπως η εξέταση κάθε λειτουργίας και διαδικασίας που επηρεάζει

τη δέσμευση που αποφασίστηκε κατά τη λειτουργία του προγραμματισμού, καθώς και η ανάπτυξη νέων διαδικασιών, νοοτροπιών και προσεγγίσεων που υποστηρίζουν τη συνολική πρωτοβουλία. Επομένως, η διοικητική λειτουργία της οργάνωσης προσπαθεί να καλλιεργήσει μία ευνοϊκή οργανωτική κουλτούρα, η οποία θα υποβοηθή την ηγεσία να παρακινεί και να διαχειρίζεται το εκπαιδευτικό προσωπικό με ορθούς χειρισμούς που θα αποφέρουν τη μέγιστη αποδοτικότητα της εκπαιδευτικής μονάδας. Ως εκ τούτου, χαρακτηριστικό δείγμα των παραπάνω διαδικασιών αποτελεί η ακριβής διάκριση ρόλων, ο καταμερισμός των αρμοδιοτήτων και των ευθυνών και ο ορισμός επικεφαλής για την επιτυχή εκτέλεση του παραγόμενου έργου (Conkright, 2015; Schraeder et al., 2014).

Επιπρόσθετα, η λειτουργία της διεύθυνσης (directing) συσχετίζεται με το υιοθετούμενο μοντέλο ηγεσίας και τις απαραίτητες δράσεις των στελεχών εκπαίδευσης για τη σωστή διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού. Πρόκειται, δηλαδή, για τη διοικητική λειτουργία κατά την οποία τα εκπαιδευτικά στελέχη αρχικά εντοπίζουν τα καταλληλότερα άτομα, που πιστεύεται πως είναι ικανά να στελεχώσουν συγκεκριμένες θέσεις, ώστε στη συνέχεια να εκχωρήσουν σε αυτά εξουσία και να καταναείμουν αρμοδιότητες για τις οποίες οι ίδιοι θα μπορούν να αποφασίζουν τον τρόπο εκτέλεσής τους. Για να επιτευχθεί, όμως, η επιδιωκόμενη αυτονομία τα στελέχη εκπαίδευσης, κατά τη λειτουργία της διεύθυνσης, κρίνεται αναγκαίο να προωθούν τη συστηματική εκπαίδευση και επιμόρφωση των υφισταμένων τους, έτσι ώστε να αναπτυχθούν ικανότητες και δεξιότητες που ενθαρρύνουν αλλαγές και καινοτομίες, αλλά και καλλιεργούν νέους τρόπους διαχείρισης κρίσιμων καταστάσεων. Ωστόσο, καθώς η συγκεκριμένη διοικητική λειτουργία θεωρείται η δυσκολότερη είναι χρήσιμο τα εκπαιδευτικά στελέχη να παρακινούν, να εποπτεύουν, να καθοδηγούν, να επικοινωνούν και να συντονίζουν τις ενέργειες των υφισταμένων τους μέσω της κατανόησης και ικανοποίησης των ατομικών τους αναγκών, της εξασφάλισης ανταμοιβών, του σαφούς καθορισμού των σκοπών του εκπαιδευτικού οργανισμού, της δυνατότητας συμμετοχής τους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και στην υιοθέτηση εκείνου του στυλ ηγεσίας που θα εξαλείψει οποιαδήποτε αστάθεια της ανθρώπινης συμπεριφοράς και θα ενδυναμώσει την πρόοδο και την παραγωγικότητα της μαθησιακής διαδικασίας (Guillen et al., 2017; Richar, 2016).

Παράλληλα, η λειτουργία του ελέγχου (controlling) αποσκοπεί στην επαλήθευση της αποτελεσματικότητας, της καταλληλότητας και της αποδοτικότητας των τεχνικών και των μέσων που χρησιμοποιήθηκαν για να πραγματοποιηθούν οι καθορισμένοι συλλογικοί στόχοι. Ειδικότερα, ο έλεγχος και η αξιολόγηση αφορούν στην

προσαρμογή του αρχικού σχεδίου στις μεταβαλλόμενες συνθήκες που δύναται να προκύψουν εξαιτίας παρανοήσεων και αδυναμιών που δημιουργεί η πολυπλοκότητα των εκπαιδευτικών οργανισμών, η υποκειμενική πρόσληψη και η ανάγκη αναγνώρισης της επιτυχίας. Βάσει, δηλαδή, του ελέγχου και της αξιολόγησης διερευνούνται οι λανθασμένες αποφάσεις που ελήφθησαν, επαναπροσδιορίζονται και τροποποιούνται οι στόχοι για να επιτευχθούν τα επιθυμητά αποτελέσματα. Ως αποτέλεσμα, κατά τη διαδικασία του ελέγχου καθορίζονται τα προσδοκώμενα πρότυπα, αποτιμώνται οι πραγματικές αποδόσεις, συγκρίνονται τα καθορισμένα πρότυπα με τα τρέχοντα, εντοπίζονται οι αποκλίσεις και οι τρόποι διόρθωσής τους. Συμπερασματικά, πρόκειται για μία διοικητική λειτουργία, η οποία, ενώ παράσχει έναν βαθμό αυτονομίας από την κεντρική εξουσία, εγείρει πολλές αντιδράσεις ελλείψει της οικοδόμησης ενός αισθήματος αμοιβαίας εμπιστοσύνης και ειλικρίνειας. Επομένως, για τους λόγους αυτούς πρέπει να γίνει αντιληπτό πως απώτερος στόχος του ελέγχου είναι ο προσδιορισμός της τρέχουσας κατάστασης, η επιβολή κυρώσεων και επιβραβεύσεων, η βελτίωση της αποδοτικότητας και κατ' επέκταση ο προληπτικός, διαμορφωτικός και κατασταλτικός έλεγχος (Conkright, 2015; Κατσαρός, 2008; Σαΐτης, 2008).

Εν κατακλείδι, ο Fayol (1916), στην προσπάθεια προσδιορισμού των γενικών αρχών που θα μπορούσαν να εφαρμοστούν σε πολλούς και διαφορετικούς τύπους οργανωτικών δομών, θεώρησε τις τέσσερις παραπάνω διοικητικές λειτουργίες ως έναν τρόπο κατά τον οποίο τα εκπαιδευτικά στελέχη έχουν τη δυνατότητα να πραγματοποιήσουν τους οργανωσιακούς στόχους. Ωστόσο, εκτός των παραπάνω διοικητικών λειτουργιών σημαντικές λειτουργίες, κατά τους Gulick et al. (1937), για την εξασφάλιση της ποιοτικής εκπαιδευτικής διαδικασίας θεωρούνται η λειτουργία του συντονισμού (coordinating), η λειτουργία της στελέχωσης (staffing), η λειτουργία της επικοινωνίας (communicating) και η λειτουργία της παρακίνησης (motivating).

1.4. Το διοικητικό έργο των στελεχών εκπαίδευσης

Η επίτευξη ενός λειτουργικού εκπαιδευτικού συστήματος και μιας αποτελεσματικής εκπαιδευτικής διοίκησης θεωρείται πρωταρχικό έργο των στελεχών εκπαίδευσης. Επωμισμένα με πολλαπλές ευθύνες τα εκπαιδευτικά στελέχη αποτελούν εκείνες τις ηγετικές φυσιογνωμίες που είναι αρμόδιες για την άμεση διαχείριση του εκπαιδευτικού οργανισμού, την αύξηση της παραγωγικότητας, την εκπλήρωση των εκπαιδευτικών στόχων, την ανάπτυξη επικοινωνιακών σχέσεων και επαγγελματικού διαλόγου ανάμεσα στους συμμετέχοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Όπως προκύπτει, τα εκπαιδευτικά στελέχη δεν είναι υπεύθυνα μόνο για τις τεχνικές και διοικητικές λειτουργίες της εκπαιδευτικής κοινότητας, αλλά επιφορτίζονται με νέους ρόλους ανάλογους της πολυπλοκότητας των καθηκόντων και των ευθυνών τους (Susanto et al., 2022; Kubaev, 2020).

Αρχικά, όσον αφορά στην διοίκηση τα στελέχη εκπαίδευσης είναι αρμόδια για την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και των μαθητών, για τη διαχείριση των υλικών και ανθρώπινων πόρων, τη διασφάλιση των κατάλληλων εκπαιδευτικών συνθηκών, τον συντονισμό της εκπαιδευτικής κοινότητας και την καλλιέργεια της κατάλληλης οργανωσιακής κουλτούρας. Ειδικότερα, ως κυρίαρχοι συντελεστές της εύρυθμης λειτουργίας όλων των διοικητικών δραστηριοτήτων προβαίνουν στη διεκπεραίωση όλων των γραφειοκρατικών ζητημάτων αλλά και στην καταγραφή και διατήρηση των αναγκαίων εγγράφων προς αρχειοθέτηση για τη λειτουργικότητα του εκπαιδευτικού ιδρύματος. Επιπλέον, ένα από τα σημαντικότερα καθήκοντα των εκπαιδευτικών στελεχών καταλογίζεται πως είναι ο σχεδιασμός και ο προγραμματισμός εκπαιδευτικών προγραμμάτων, τα οποία είναι κατάλληλα να παράσχουν τις αναγκαίες ευκαιρίες μάθησης που θα βελτιώσουν τόσο τα μαθησιακά αποτελέσματα όσο και την επαγγελματική ανάπτυξη των εμπλεκόμενων μελών του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Παράλληλα, κύρια αρμοδιότητα των στελεχών εκπαίδευσης αποτελεί η ορθή οργάνωση και διαχείριση των οικονομικών και ανθρώπινων πόρων, όπως είναι η εξασφάλιση επαρκούς προϋπολογισμού για βελτίωση των εκπαιδευτικών εγκαταστάσεων και υποδομών, η προμήθεια καινοτόμων υλικοτεχνικών και εποπτικών μέσων, καθώς και ο σωστός καταμερισμός αρμοδιοτήτων και η επιλογή και τοποθέτηση του εκπαιδευτικού προσωπικού στην καταλληλότερη θέση αλλά και η ακριβής αξιοποίησή του. Χαρακτηριστικό παράδειγμα των παραπάνω αποτελεί η συμβολή των στελεχών εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19 στην

αξιοποίηση των τεχνικών υποδομών και στη διαχείριση του ανθρώπινου προσωπικού για την παροχή υπηρεσιών εκπαίδευσης και κατάρτισης με άρτιο τρόπο καταπολεμώντας μέσω της συνεχούς εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κάθε μορφή κοινωνικής απομόνωσης (Susanto et al., 2022; Zincirli, 2021; Useche, 2019; Ezeugbor et al., 2018).

Επιπροσθέτως, οι αρμοδιότητες της εποπτείας και της καθοδήγησης συγκαταλέγονται στο διοικητικό έργο που εκτελείται υπό το πρίσμα των εκπαιδευτικών στελεχών. Πιο συγκεκριμένα, τα στελέχη εκπαίδευσης παρέχουν την απαιτούμενη κατεύθυνση στους υφισταμένους τους κατά την εκπαιδευτική και διοικητική διαδικασία, αλλά και επιβλέπουν και επιτηρούν αξιολογώντας παράλληλα τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα και την συλλογική πρόοδο του οργανισμού. Ως εκ τούτου, σκοπός των εκπαιδευτικών στελεχών είναι η επίτευξη της αναγκαίας παρακίνησης και ενθάρρυνσης του εκπαιδευτικού προσωπικού να ανταποκριθεί με αποτελεσματικό τρόπο στο εκπαιδευτικό του έργο. Για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο, τα στελέχη εκπαίδευσης, αμβλύνοντας οποιαδήποτε συγκρουσιακή κατάσταση, προάγουν την υγιή διαπροσωπική επικοινωνία και προσπαθούν συνεργαζόμενοι από κοινού με τους υπόλοιπους συμμετέχοντες να αναπτύξουν και να χρησιμοποιήσουν μεθόδους διδασκαλίας που συμβαδίζουν με τις τρέχουσες εξελίξεις του αναλυτικού προγράμματος σπουδών, καθώς και να ενισχύσουν την αλληλεπίδραση της εκπαιδευτικής κοινότητας με το εξωτερικό περιβάλλον, προκειμένου να βελτιωθεί η ποιότητα της μάθησης και της εκπαίδευσης που παρέχεται. Συνεπώς, τα εκπαιδευτικά στελέχη χρησιμοποιώντας έναν σωστό στρατηγικό σχεδιασμό και εκτελώντας το διοικητικό τους έργο με έναν υποδειγματικό και εποικοδομητικό τρόπο, δημιουργούν ένα ευνοϊκό σχολικό κλίμα που αποτελεί έδαφος αναζήτησης νέων ιδεών και καινοτόμων μοντέλων μάθησης (Susanto et al., 2022; Diaz et al., 2017; Chiavenato, 2006).

Συνοψίζοντας, γίνεται αντιληπτό πως τα στελέχη εκπαίδευσης θεωρούνται υπεύθυνα μέσω του διοικητικού τους και εκπαιδευτικού τους έργου για την επίτευξη της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας. Επομένως, όπως ισχυρίζονται οι Cobanoglu et al. (2018), η αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας (self-efficacy), οι διοικητικές προσεγγίσεις και το ηγετικό μοντέλο δύναται να επηρεάσουν την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα, την πρόοδο του οργανισμού και εν τέλει την πραγμάτωση των συλλογικών στόχων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ

2.1. Συγκριτική οριοθέτηση των όρων «Ηγεσία-Διοίκηση»

Η εκτενής προσπάθεια εννοιολογικής αποσαφήνισης και εντοπισμού των διαφορών των όρων «Ηγεσία» (Leadership) και «Διοίκηση» (Administration) δεν αποτελεί πρόσφατο εγχείρημα αλλά μία μακρόχρονη διαδικασία. Ήδη το 1990 ο John Kotter ανέπτυξε ένα δομικό σύστημα προσδιορισμού των ειδοποιών διαφορών της ηγεσίας και της διοίκησης. Μολονότι, επομένως, η διοίκηση και η ηγεσία είναι όροι που χρησιμοποιούνται συχνά εναλλακτικά και αλληλεπικαλύπτονται, παρά τις όποιες ομοιότητες δε θεωρούνται συνώνυμες έννοιες καθώς διαφοροποιούνται σε σημαντικό βαθμό (Bârgău, 2015; Algahtani, 2014).

Η ηγεσία αποτελεί ένα αρκετά σύνθετο και πολυδιάστατο φαινόμενο που απαντάται σε ένα ευρύ κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό πλαίσιο. Από την αρχαιότητα, επομένως, έως την ύστερη εποχή φιλόσοφοι, όπως ο Αριστοτέλης, ο Πλάτων, ο Κομφούκιος, ο Μακιαβέλι, παραθέτουν τους προβληματισμούς τους και τις σκέψεις τους σε σχέση με την ηγεσία και την αναγκαιότητα ύπαρξης ηγετών. Συνεπώς, κατά καιρούς διαφορετικοί μελετητές επιχειρούν να προσδιορίσουν την ηγεσία με διαφορετικούς τρόπους, με αποτέλεσμα να υπάρχουν τόσοι ορισμοί όσοι και οι μελετητές που δοκιμάζουν να την ορίσουν. Ενδεικτικά, η ηγεσία μπορεί να οριστεί ως μία συμπεριφορά, ένα στυλ, μία δεξιότητα, μία διαδικασία, μία ευθύνη, μία εμπειρία, μία λειτουργία της διοίκησης, μία θέση εξουσίας, μία σχέση επιρροής, ένα χαρακτηριστικό γνώρισμα και μία ικανότητα. Όπως προκύπτει, η ηγεσία ορίζεται με αναφορές σε χαρακτηριστικά, μοντέλα συμπεριφορών, τύπους αλληλεπίδρασης και ζητήματα ενασχόλησης με διοικητικά καθήκοντα (Toor et al., 2008; Kotter, 2001).

Ειδικότερα, ο Maxwell (1998) ορίζει την ηγεσία ως επιρροή, ο Kotter (1990) ως ικανότητα συλλογικής δράσης, ο Drucker (1999) δηλώνει πως η ηγεσία προϋποθέτει την ύπαρξη οπαδών, ενώ ορισμένοι θεωρητικοί ερευνητές πιστεύουν πως η ηγεσία είναι μία μορφή διαδικασιών κοινωνικής επιρροής. Ωστόσο, παρόλο που προτάσσονται ποικίλοι ορισμοί της ηγεσίας η πλειονότητα των ορισμών αυτών επικεντρώνεται σε δύο κυρίαρχα δομικά συστατικά που αφορούν στη διαδικασία επιρροής μίας ομάδας ατόμων και στην ανάπτυξη ενός συλλογικού οράματος για την επίτευξη ενός κοινού στόχου. Ως αποτέλεσμα, όπως συμπεραίνει ο Yukl (2002), η ηγεσία θεωρείται από τη μία διαδικασία επιρροής των άλλων, ώστε να κατανοήσουν και να συνειδητοποιήσουν τι πρέπει να γίνει και πώς μπορεί να γίνει αποτελεσματικά

και από την άλλη διαδικασία διευκόλυνσης των μεμονωμένων και συλλογικών προσπαθειών για να πραγματοποιηθούν οι συλλογικοί στόχοι.

Αν και τόσο το πεδίο της ηγεσίας όσο και της διοίκησης περιλαμβάνουν επιρροή, συνεργασία, ομαδική σύμπραξη και κοινούς στόχους, η διοίκηση στοχεύει στη δημιουργία ασφάλειας και τάξης, ενώ η ηγεσία στοχεύει στην προώθηση μιας κουλτούρας αλλαγής και ρευστότητας εντός του οργανισμού. Παρόλα αυτά, όπως αναφέρει ο Zaleznik (1977), ένας οργανισμός για να λειτουργεί αποτελεσματικά χρειάζεται ικανούς ηγέτες που προωθούν την αλλαγή, τις νέες προσεγγίσεις, την κατανόηση και τη δέσμευση, αλλά και ικανούς διοικητές που εδραιώνουν τη σταθερότητα και ασκούν εξουσία που επιφέρει τα προσδοκώμενα αποτελέσματα (Bârgău, 2015; Algahtani, 2014).

Πολλοί, επομένως, ερευνητές αποπειράθηκαν να προσεγγίσουν τις διαφορές μεταξύ της ηγεσίας και της διοίκησης. Πιο συγκεκριμένα, το 1983 ο Watson ισχυρίζεται πως οι διοικητές ενδιαφέρονται για τη δομή και το σύστημα του οργανισμού που διευθύνουν, σε αντίθεση με τους ηγέτες που εμβαθύνουν στην ευρύτερη επικοινωνία των μελών του οργανισμού, τα κίνητρά τους και τους επιδιωκόμενους σκοπούς. Χαρακτηριστική είναι η φράση των Bennis & Nanpus (1985, p.33), οι οποίοι προσπαθώντας να περιγράψουν τις διαφορές ανάμεσα στους ηγέτες και στους διοικητές, δηλώνουν πως *«Οι ηγέτες κάνουν τα σωστά πράγματα· οι διοικητές κάνουν τα πράγματα σωστά»*. Επιπρόσθετα, ο Bennis (1989, p.7) ισχυρίζεται ότι *«για να επιβιώσουμε στον 21^ο αιώνα χρειαζόμαστε μία νέα γενιά ηγετών -ηγέτες, όχι διοικητές. Η διάκριση είναι σημαντική. Οι ηγέτες κατακτούν στο ευρύτερο ασαθές και αμφίβολο περιβάλλον, το οποίο μερικές φορές φαίνεται να συνωμοτεί εναντίον μας και σίγουρα θα μας πνίξει αν το αφήσουμε, ενώ οι διοικητές παραδίδονται σε αυτό»*.

Επιπλέον, κατά τον Kotter (1990), η ηγεσία αφορά στην αντιμετώπιση της αλλαγής γεγονός που τη διακρίνει από τη διοίκηση που αφορά στην αντιμετώπιση της πολυπλοκότητας. Συνεπώς, η ηγεσία για να επιτύχει την εποικοδομητική αλλαγή ορίζει μία κατεύθυνση, όπως είναι η ανάπτυξη ενός μακροπρόθεσμου μελλοντικού οράματος μαζί με στρατηγικές για την υλοποίηση των αλλαγών που απαιτούνται για να επιτύχει το συγκεκριμένο όραμα. Αντιθέτως, η διοίκηση διαχειρίζεται την πολυπλοκότητα καθορίζοντας βραχυπρόθεσμους στόχους, καταρτίζοντας σχέδιο δράσης, λεπτομερή βήματα και κατανέμοντας τους διαθέσιμους πόρους που διευκολύνουν την υλοποίηση. Οι ηγέτες, δηλαδή, έχοντας ευρείες προοπτικές ατενίζουν το μέλλον για να προσδιορίσουν τις ανάγκες και τις αλλαγές που πρέπει να γίνουν για να διασφαλιστεί και να διευκολυνθεί η ανάπτυξη και η επιβίωση, τη στιγμή που οι διοικητές

καθοδηγούνται από μια παρώθηση να διαχειριστούν την καθημερινότητα και να προβούν σε αποτελεσματική παραγωγή (Toor et al., 2008; Kotter, 2001).

Ταυτόχρονα, σημαντική διάκριση αποτελεί το γεγονός πως η διοίκηση μέσω της οργανωτικής ικανότητας δημιουργεί μία οργανωτική δομή και ένα σύνολο θέσεων εργασίας, τις οποίες στελεχώνει με εξειδικευμένα άτομα, στα οποία μετά την κοινοποίηση του σχεδίου αναθέτει ευθύνες για την εκτέλεσή του και επινοεί συστήματα παρακολούθησης της εφαρμογής του. Ωστόσο, η ηγεσία ευθυγραμμίζει τους ανθρώπους, "επικοινωνεί" την νέα κατεύθυνση, προκειμένου να σχηματιστούν συμμαχίες που κατανοούν το όραμα και δεσμεύονται για την επίτευξή του. Ως αποτέλεσμα, οι ηγέτες διακρίνουν το ταλέντο, εμπνέουν και παρακινούν τους υφισταμένους, ενώ οι διοικητές επικεντρώνονται στην οργανωτική αποτελεσματικότητα παρέχοντας πόρους, σχεδιάζοντας, αξιολογώντας και ελέγχοντας την αποτελεσματικότητα της διαδικασίας (Toor et al., 2008; Kotter, 2001).

Παράλληλα, η διοίκηση διασφαλίζει την πραγμάτωση του σχεδίου, αρχικά ελέγχοντας, μέσω της λεπτομερούς παρατήρησης επίσημων και ανεπίσημων αναφορών, συνεχών συναντήσεων και εργαλείων που εντοπίζουν τυχόν αποκλίσεις και στη συνέχεια σχεδιάζοντας και οργανώνοντας την επίλυση των προβλημάτων που ανακύπτουν. Από την άλλη, για την ηγεσία η επίτευξη ενός οράματος απαιτεί κίνητρα και έμπνευση, δηλαδή να κατευθύνεις τους ανθρώπους προς τη σωστή κατεύθυνση. Λαμβάνοντας, επομένως, υπόψη οποιονδήποτε προβληματισμό ορθολογικά οι διοικητές συμμορφώνονται με τις οργανωτικές νόρμες, την ιεραρχία και τους κανόνες αποδεχόμενοι το status quo, ενώ οι ηγέτες λαμβάνουν τα προβλήματα ως ευκαιρίες και προσπαθούν να αναζητήσουν νέες επιλογές που θα πείσουν τους οπαδούς να λύσουν με καινοτόμο τρόπο τα πιθανά προβλήματα (Toor et al., 2008; Kotter, 2001).

Επομένως, διαφοροποιήσεις προκύπτουν και από τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα και τη συμπεριφορά των ηγετών και των διοικητών. Κάποιοι ερευνητές, δηλαδή, επισημαίνουν πως ο αποτελεσματικός ηγέτης εμπνέει, καινοτομεί, είναι ευέλικτος και θαρραλέος, ανεξάρτητος και τον διακατέχει πάθος και δημιουργικότητα. Βασικά χαρακτηριστικά που θα πρέπει να διαθέτει είναι ακεραιότητα, όραμα, εμπιστοσύνη, δέσμευση, ανιδιοτέλεια, αποφασιστικότητα, επικοινωνιακές ικανότητες, ικανότητα επιρροής, αυτοπεποίθηση, ρεαλισμό. Όπως ισχυρίζεται ο Covey (2003), σημαντική διαφορά θεωρείται το ότι ένας ηγέτης πιστεύει στο όραμα και τους κοινούς στόχους, έχει ισχυρές αξίες και καθοδηγεί τους υφισταμένους του. Όπως προκύπτει, ένας καλός ηγέτης επικοινωνεί διαρκώς με τους υφισταμένους του, γνωρίζει τα τρωτά και δυνατά σημεία τους, τους τρόπους παρακίνησής τους, προετοιμάζοντας τον οργανισμό να

αντιμετωπίσει οποιαδήποτε πρόκληση και να εξασφαλίσει την ασφάλεια και την ανάπτυξή του.

Αντιθέτως, ο αποτελεσματικός διοικητής είναι συνειδητοποιημένος, αξιόπιστος, καθοδηγητικός, αναλυτικός, σταθερός, λογικός και προσηλωμένος, ώστε να αντιμετωπίσει τις καθημερινές δυσκολίες και να εφαρμόσει επιτυχώς το όραμα του ηγέτη. Συνεπώς, λόγω των πολλαπλών ρόλων του, -διαπροσωπικών, ενημερωτικών και αποφασιστικών- βρίσκεται συνεχώς προσανατολισμένος στη διαδικασία λειτουργώντας με απόλυτα συστηματικό τρόπο και χρησιμοποιώντας τεχνικές, διαπροσωπικές και διανοητικές δεξιότητες που αφορούν περισσότερο στο μυαλό και στην λογική παρά στην ψυχή (Toor et al., 2008; Kotter, 2001).

Συμπερασματικά, τόσο η διοίκηση όσο και η ηγεσία είναι σημαντικές για τον έλεγχο και την παρακίνηση των ανθρώπων για να επιτύχουν την κοινή αποστολή του οργανισμού τους. Όπως αναφέρει ο Bush (2008), η εκπαιδευτική διοίκηση διακρίνεται από την εκπαιδευτική ηγεσία ως μία εκτελεστική λειτουργία για την εξαγωγή συμφωνημένης πολιτικής και έχει ως πυρήνα της την ευθύνη για τη διαμόρφωση πολιτικής και τον οργανωτικό μετασχηματισμό. Συνεπώς, κατά τους Toor et al. (2008), χρειάζονται ηγέτες με διοικητικές ικανότητες και διοικητές με ηγετικές ικανότητες καθώς είναι αναγκαίο να αναπτυχθεί η ηγεσία ως μέρος της οργανωτικής στρατηγικής, επειδή αποτελεί πηγή ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος.

2.2. Στυλ Ηγεσίας

Πράγματι, η ηγεσία συμβάλει καταλυτικά στην επίτευξη της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας. Οι ραγδαίες αλλαγές που έχουν επιφέρει στην εκπαίδευση η παγκοσμιοποίηση και η πανδημία Covid-19 καλούν την εκπαιδευτική ηγεσία να ανταποκριθεί επιτυχώς στον πολυδιάστατο ρόλο της, υιοθετώντας το καταλληλότερο στυλ ηγεσίας, το οποίο θα ενδυναμώσει την υλοποίηση του διοικητικού έργου, θα διατηρήσει την υπάρχουσα οργανωσιακή κουλτούρα και θα συνδράμει στην εισαγωγή καινοτομιών και πρωτοβουλιών, για να δημιουργηθούν νέες εκπαιδευτικές πολιτικές και διαδικασίες, αλλά και για να καθιερωθούν οι απαιτούμενοι στόχοι προς επίτευξη (Brown et al., 2021; Agasisti et al., 2019; Jasarsveld et al., 2019; Tropicales et al., 2014; Alsaeedi et al., 2013).

Όπως προκύπτει, το στυλ ηγεσίας του εκπαιδευτικού ηγέτη διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο για την παροχή εκπαιδευτικής υποστήριξης και την επιτυχή εφαρμογή οργανωσιακών διαδικασιών. Συγκεκριμένα, ένας αποτελεσματικός εκπαιδευτικός ηγέτης καθοδηγεί τον εκπαιδευτικό οργανισμό, ενθαρρύνει την αποτελεσματική επικοινωνία, ενδυναμώνει την σχολική κουλτούρα, προάγει την μάθηση, παρακινεί τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, εξελίσσει και αναπτύσσει την κοινή αποστολή και το συλλογικό όραμα του οργανισμού. Επομένως, τα στυλ ηγεσίας -αποτελώντας πρότυπα συμπεριφοράς των ηγετικών στελεχών- θεωρούνται ουσιαστικοί παράγοντες επιρροής του σχολικού κλίματος, της συνολικής ικανοποίησης των μελών, της διαχείρισης των αλλαγών, της βελτίωσης και εν τέλει της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος (Jasarsveld et al., 2019; Hussain et al., 2014; Eagly et al., 2003; Sergiovanni, 1990).

Σύμφωνα με τους κοινωνικούς ψυχολόγους Lewin, Lippit & White (1939), κυριαρχούν τρεις τύποι ηγετών: οι αυταρχικοί, οι δημοκρατικοί και οι παθητικοί/αποφευκτικοί, με τους αυταρχικούς ηγέτες να είναι αποτελεσματικοί βραχυπρόθεσμα, τους δημοκρατικούς ηγέτες να επιτυγχάνουν μακροπρόθεσμα τα μέγιστα οφέλη και τους παθητικούς/αποφευκτικούς ηγέτες τις περισσότερες φορές να αποτυγχάνουν στην εκπλήρωση των προκαθορισμένων στόχων.

Παράλληλα με τη θεωρία των Lewin, Lippit & White, κατά τον 20^ο αιώνα πολλοί ερευνητές, τροποποιώντας και συμπληρώνοντας τα προγενέστερα ευρήματα, προσπάθησαν να μελετήσουν τους τύπους ηγεσίας. Ανάμεσα, επομένως, στους σημαντικότερους ερευνητές θεωρείται ο Bass (1985), ο οποίος εφαρμόζοντας

γενικότερες γνώσεις για την ηγεσία σε εργασιακά περιβάλλοντα, προτάσσει τρία μοναδικά στυλ ηγεσίας: το μετασχηματιστικό, το συναλλακτικό και το παθητικό/αποφευκτικό.

Όσον αφορά στο μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας (transformational leadership), πρόκειται για μία διαδικασία κατά την οποία οι ηγέτες παρακινούν τους υφισταμένους να επιτύχουν υψηλότερα επίπεδα αναγκών και ηθικής καθώς προχωρούν προς την αυτοπραγμάτωση (Burns, 1978). Ορίζεται, επομένως, ως μία προσπάθεια επιρροής και παρακίνησης που μεταμορφώνει συνολικά τον οργανισμό, τροποποιώντας προηγούμενες στάσεις, αξίες και συμπεριφορές, αυξάνοντας την συλλογική αποδοτικότητα και δημιουργώντας νέες ιδέες και προοπτικές βελτίωσης και προόδου (Tropicals et al., 2014; Alsaeedi et al., 2013).

Όπως αναφέρει ο Bass (1990), βασικά δομικά στοιχεία του μετασχηματιστικού στυλ ηγεσίας θεωρούνται η εξιδανικευμένη επιρροή ή χάρισμα, η εμπνευσμένη παρώθηση, η διανοητική διέγερση και η εξατομικευμένη σκέψη. Πιο ειδικά, η εξιδανικευμένη επιρροή ή χάρισμα (charisma or idealized influence) αναφέρεται στον τρόπο συμπεριφοράς των ηγετών, οι οποίοι έχοντας ένα σαφές όραμα, κερδίζοντας τον σεβασμό και την εμπιστοσύνη των οπαδών τους, αποτελούν ηθικό πρότυπο συμπεριφοράς και ταύτισης. Επιπλέον, η εμπνευσμένη παρώθηση (inspirational motivation) αφορά στην ικανότητα του ηγέτη να διατυπώνει ένα όραμα και να εμπνέει τους υφισταμένους του να εργαστούν με αισιοδοξία για να το επιτύχουν, ενώ η διανοητική διέγερση (intellectual stimulation) αφορά στην αμφισβήτηση δεδομένων καταστάσεων και στην αποδοχή των ιδεών των υφισταμένων, καθώς και στην ενθάρρυνση της δημιουργικής τους σκέψης. Ταυτόχρονα, η εξατομικευμένη σκέψη (personal and individual attention) επικεντρώνεται στο ενδιαφέρον και την κατανόηση που επιδεικνύει ο ηγέτης για τις ατομικές ανάγκες του καθενός υφισταμένου. Κατά συνέπεια, λειτουργώντας ως μέντορας εκτιμά και σέβεται τη συνεισφορά του κάθε μέλους στην δυναμική της ομάδας, γεγονός που τονώνει την αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση των μελών και εμπνέει την περαιτέρω ανάπτυξη (Avcı, 2015; Doherty 1997).

Στην σύγχρονη εποχή, όπου επικρατεί ένας έντονος ανταγωνισμός, το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας θεωρείται ένα πολύ αποτελεσματικό μοντέλο ηγεσίας. Ο παραπάνω ισχυρισμός επιβεβαιώνεται από το γεγονός πως η μετασχηματιστική ηγεσία αναπτύσσει τη νοημοσύνη των υφισταμένων, η οποία έχει ως αποτέλεσμα την ενίσχυση της δημιουργικότητας αλλά και της οργανωσιακής μάθησης. Κατά συνέπεια, η μετασχηματιστική ηγεσία βοηθά στην παρακίνηση των μελών του οργανισμού, στην

εξασφάλιση της επαγγελματικής ανάπτυξής τους, στην δημιουργία νέων ευκαιριών μάθησης, στην εισαγωγή καινοτομιών και στην αλλαγή των οργανωσιακών γνώσεων και αξιών, καθώς και της σχολικής κουλτούρας (Makgato et al., 2019; Paracha et al., 2012).

Χαρακτηριστικό γνώρισμα του μετασχηματιστικού ηγέτη είναι η έμφαση που δίνει στην πραγμάτωση του συλλογικού οράματος και των κοινών στόχων του εκπαιδευτικού οργανισμού. Σε αυτό το πλαίσιο, ο μετασχηματιστικός ηγέτης δε θεωρείται ως ο μοναδικός διαχειριστής του εκπαιδευτικού οργανισμού, αλλά το έργο του υποβοηθείται από τους υφισταμένους του οι οποίοι λειτουργούν ως παράγοντες αλλαγής. Με αυτόν τον τρόπο, η εξάλειψη του ιεραρχικού χάσματος ανάμεσα στους ηγέτες και τους οπαδούς του και η δυνατότητα στους τελευταίους να μοιραστούν την ηγεσία και να λειτουργούν και οι ίδιοι ως ηγέτες, επηρεάζει την ανάπτυξη του οργανισμού και την αύξηση των μαθησιακών επιδόσεων. Συνεπώς, οι μετασχηματιστικοί ηγέτες, λειτουργώντας ως πρότυπα συμπεριφοράς, ενθαρρύνουν τη μάθηση, την ατομική και συλλογική ανάπτυξη, την καθοδήγηση, την παροχή κινήτρων, την αυτονομία, την εργασιακή ικανοποίηση, την καλλιέργεια ενός κλίματος εμπιστοσύνης, δέσμευσης και αφοσίωσης, την καινοτομία, την αποδοτικότητα, την αποτελεσματικότητα και κατ' επέκταση τη ριζική μεταμόρφωση και αλλαγή του οργανισμού (Kızıloğlu, 2021; Pinkas, 2020; Agasisti et al., 2019; Makgato et al., 2019; Nash et al., 2014; Tropicales et al., 2014).

Ωστόσο, το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας μπορεί να θεωρηθεί ακατάλληλο σε συγκεκριμένες περιστάσεις και να επιφέρει αρκετές αρνητικές επιπτώσεις σε σημαντικές πτυχές τόσο του οργανισμού όσο και των μελών του. Ενδεικτικό παράδειγμα, αποτελεί το αυξημένο εργασιακό άγχος που δημιουργείται στους υφισταμένους, λόγω του ανταγωνισμού, της ασάφειας και σύγκρουσης ρόλων που προκύπτει από την ανάληψη καθηκόντων για να επιτευχθεί η αλλαγή. Επιπροσθέτως, συγκρουσιακές καταστάσεις, που εμποδίζουν τους μετασχηματιστικούς ηγέτες να εφαρμόσουν επιτυχώς το έργο τους, δημιουργούνται εξαιτίας του ασταθούς εργασιακού περιβάλλοντος, της οργανωτικής δομής του εκπαιδευτικού οργανισμού και της οργανωσιακής κουλτούρας. Ταυτόχρονα, αν και η ηγεσία θεωρείται ως ο καθοριστικός παράγοντας οργανωσιακής αποτελεσματικότητας, δεν υπάρχει λεπτομερής περιγραφή του τρόπου επιρροής που ασκεί ο ηγέτης στις οργανωσιακές διαδικασίες, στις γνωστικές λειτουργίες και συμπεριφορές των υφισταμένων του (Odumeru et al., 2013).

Παράλληλα, ένα άλλο σημαντικό στυλ ηγεσίας θεωρείται η συναλλακτική ηγεσία (transactional leadership). Βασισμένη σε πιο παραδοσιακά στυλ ηγεσίας, η συναλλακτική ηγεσία λειτουργεί ως μία διαδικασία «δοῦναι και λαβεῖν». Πιο συγκεκριμένα, κατά τους Kuhnert & Lewis (1987) η συναλλακτική ηγεσία ορίζεται ως μία ανταλλαγή μεταξύ του ηγέτη και των οπαδών του στην προσπάθεια ικανοποίησης των προσδόκιμων αποτελεσμάτων, ενώ κατά τον Jung et al. (2002), η συναλλακτική ηγεσία ορίζεται ως ηγετική ικανότητα αναγνώρισης των αναγκών και φιλοδοξιών των υφισταμένων καθώς και υπόδειξης με σαφήνεια του τρόπου πραγματοποίησης αυτών των αναγκών στα πλαίσια μιας ανταλλαγής των εμπλεκομένων, η οποία περιλαμβάνει υποσχέσεις και δεσμεύσεις που αυξάνουν τον σεβασμό, την δέσμευση και εν τέλει την μέγιστη αποδοτικότητα των υφισταμένων. Επιπλέον, ο Bass (2000) επισημαίνει πως οι αποτελεσματικοί ηγέτες ενδιαφέρονται για τις ανάγκες των υφισταμένων τους, παρέχοντας κίνητρα και αμοιβές σε εκείνους τους υφισταμένους που βοήθησαν στην επίτευξη της κοινής αποστολής του οργανισμού (Kızıloğlu 2021; Paracha, 2012).

Η συναλλακτική, επομένως, ηγεσία, γνωστή και ως διοικητική ηγεσία, επικεντρώνεται στον ρόλο της εποπτείας, της οργάνωσης, της συμμόρφωσης και της αποτελεσματικότητας των υφισταμένων. Βασικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα της συναλλακτικής ηγεσίας θεωρούνται η ενδεχόμενη/έκτακτη ανταμοιβή και η διοίκηση/διαχείριση κατ' εξαίρεση-ενεργή και παθητική. Ειδικότερα, όσον αφορά στην ενδεχόμενη/έκτακτη ανταμοιβή (conditional award) ο ηγέτης ενημερώνει τους υφισταμένους του για τις προκαθορισμένες επιδιώξεις του εκπαιδευτικού οργανισμού και τόσο για τις αμοιβές που θα τους απονεμηθούν ως αντάλλαγμα της επιτυχούς πραγματοποίησής τους όσο και για τις ενδεχόμενες ποινές και τιμωρίες που θα αποδοθούν σε περίπτωση που οι κοινοί στόχοι δεν επιτευχθούν. Επίσης, η διοίκηση/διαχείριση κατ' εξαίρεση-ενεργή (management-by-exception active), αναφέρεται στον ηγέτη, ο οποίος παρατηρεί και εποπτεύει τους υφισταμένους του και την απόδοσή τους, ώστε να παρεμβαίνει εγκαίρως, διορθώνοντας, επικρίνοντας ή τιμωρώντας οποιοδήποτε λάθος ή οποιαδήποτε παρεκκλίνουσα συμπεριφορά από τα καθορισμένα πρότυπα και τους συμφωνηθέντες κανόνες. Αντιθέτως, κατά την διοίκηση/διαχείριση κατ' εξαίρεση-παθητική (management-by-exception passive), ο ηγέτης απλώς αναμένει για την εμφάνιση κάποιου προβλήματος χωρίς να παρεμβαίνει ποτέ στην υπάρχουσα κατάσταση παρά μόνον όταν η κατάσταση επιδεινωθεί και χρήζει άμεσης αντιμετώπισης (Avcı, 2015; Doherty, 1997).

Δεδομένου ότι οι συναλλακτικοί ηγέτες αποτελούν κρίσιμους παράγοντες του εκπαιδευτικού οργανισμού, η συνεισφορά τους στην παροχή ευκαιριών και στην

ενίσχυση της οργανωσιακής μάθησης κρίνεται πολύτιμη. Σε αντίθεση με τους μετασχηματιστικούς ηγέτες, οι συναλλακτικοί ηγέτες δεν εστιάζουν στην αλλαγή παρά στη διατήρηση της δεδομένης κατάστασης. Καθώς οι συγκεκριμένοι ηγέτες δίνουν προσοχή στο παραγόμενο έργο και στον εντοπισμό λαθών και αποκλίσεων, θεωρούνται πολύ αποτελεσματικοί σε καταστάσεις έκτακτης ανάγκης και κρίσεων, αλλά και σε έργα που πρέπει να εκτελούνται με συγκεκριμένο τρόπο. Κατά συνέπεια, οι συναλλακτικοί ηγέτες προσπαθούν να ικανοποιήσουν τα κατώτερα επίπεδα αναγκών, κατά τη θεωρία ιεράρχησης αναγκών του Maslow, μέσω ενός μοντέλου ανταμοιβών και ποινών που εξασφαλίζει την αφοσίωση και τη δέσμευση των υφισταμένων τους. Σε αυτήν τους την προσπάθεια τείνουν να είναι αρκετά κατευθυντικοί, παθητικοί και προσανατολισμένοι στη δράση, αλλά και αρκετά πρόθυμοι να εργαστούν με τις υπάρχουσες οργανωτικές δομές και να διαπραγματευτούν την επίτευξη των προκαθορισμένων στόχων (Odumeru, 2013; Paracha, 2012).

Σύμφωνα με μελέτες των Bass & Avolio (1990), τα ατομικά χαρακτηριστικά των ηγετών όπως η ηλικία, το φύλο, η εργασιακή εμπειρία και το μορφωτικό επίπεδο διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην επιλογή του αναγκαίου ηγετικού μοντέλου, με τους ηλικιακά μεγαλύτερους ηγέτες να ακολουθούν πιο παραδοσιακά στυλ ηγεσίας ενώ οι νεότεροι και ειδικότερα οι γυναίκες ηγέτες να επιθυμούν το μετασχηματισμό της εκπαιδευτικής κοινότητας. Όπως ισχυρίζεται ο Burns (1978), η συναλλακτική ηγεσία είναι το πιο κοινό στυλ ηγεσίας, αν και είναι ένα στυλ ηγεσίας που δεν παρέχει ούτε στο ηγετικό στέλεχος ούτε στους υφισταμένους του υψηλό επίπεδο κινήτρων και διανοητική διέγερση. Όπως προκύπτει, οι συναλλακτικοί ηγέτες δεν επεμβαίνουν στο λειτουργικό σύστημα οργάνωσης του εκπαιδευτικού οργανισμού και αδιαφορούν να γνωρίσουν τα ατομικά χαρακτηριστικά και τις ανάγκες των υφισταμένων τους, πέραν της πρόσκαιρης παρακίνησής τους με ανταμοιβές όπως εξουσία, χρήματα, ανέλιξη. Έτσι, οι συναλλακτικοί ηγέτες αν και κατάλληλοι στην καθοδήγηση και διαχείριση του εκπαιδευτικού οργανισμού είναι ακατάλληλοι στην αναδιοργάνωση του εκπαιδευτικού οργανισμού και στη θεσμική δομή ενόψει της καινοτομίας, της επιχειρηματικότητας και της αλλαγής καθώς εστιάζουν στην διαδικασία παρά στην αλλαγή. Παρόλα αυτά, οι συναλλακτικοί ηγέτες μαθαίνουν τους υφισταμένους τους να επιδιώκουν την αριστεία και να συνειδητοποιήσουν την σημασία της αυτοαποτελεσματικότητας (self-efficacy) κατά την επίτευξη των καθορισμένων συλλογικών στόχων, γεγονός που ενθαρρύνεται από την εξασφάλιση ανταμοιβών και την εξοικείωση των υφισταμένων με τις εργασιακές τους υποχρεώσεις και τους

στόχους προς επίτευξη που ενισχύουν την εργασιακή απόδοση και την εργασιακή τους ικανοποίηση (Gómez-Leal et al., 2022; Aldhaheri, 2017).

Από την άλλη πλευρά, η παθητική/αποφευκτική ηγεσία (*laissez-faire leadership*) συσχετίζεται με την ελάχιστη συμμετοχή του ηγέτη και την αποφυγή ανάληψης ευθυνών που θα επιφέρουν την συλλογική πρόοδο και εξέλιξη του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Το συγκεκριμένο στυλ ηγεσίας, γνωστό και ως απουσία ηγεσίας, θεωρείται ιδιαίτερα αναποτελεσματικό λόγω της αδυναμίας του ηγέτη να λάβει εγκαίρως τις απαραίτητες αποφάσεις, καθώς και λόγω της έλλειψης ενδιαφέροντος των ηγετών να ικανοποιήσουν τις ανάγκες των υφισταμένων και να ανατροφοδοτήσουν το εκπαιδευτικό τους έργο, κάτι το οποίο θα συντελέσει στην (αυτο)αξιολόγησή τους και στην περαιτέρω παρακίνησή τους για ανάπτυξη τόσο των ίδιων όσο και του οργανισμού (Shah et al., 2020; Breevaart et al., 2019).

Ανάμεσα στα σημαντικότερα γνωρίσματα των παθητικών/αποφευκτικών ηγετών είναι η αμέλεια των εποπτικών τους καθηκόντων, η έλλειψη καθοδήγησης των υφισταμένων, η αδυναμία ανάληψης ευθυνών, η μειωμένη εμπιστοσύνη, η απουσία στόχων και σωστού προγραμματισμού που αποτελούν και τις βασικότερες αιτίες συγκρουσιακών καταστάσεων και έντονων διαφωνιών εξαιτίας της ασάφειας ρόλων. Κατά συνέπεια, οι υφιστάμενοι λειτουργούν με απόλυτη ελευθερία και αυτονομία, δεν ελέγχονται και δεν καθοδηγούνται από τους ηγέτες, γεγονός που, μολονότι αποτελεί ευκαιρία μάθησης και ανάπτυξης των οργανωτικών εργαλείων, μέσω της παροχής όλων των διαθέσιμων υλικών και άυλων πόρων για να διαχειριστούν τις προκλήσεις, αυξάνει το εργασιακό άγχος, δυσχεραίνει και εμποδίζει την παρακίνησή τους, εξαλείφει το αίσθημα του ανήκειν και της ομαδικής συνεργασίας, την εργασιακή δέσμευση και αφοσίωση, την εργασία κάτω από πολύπλοκες συνθήκες -ειδικά αν δε διαθέτουν τις απαιτούμενες γνώσεις και δεξιότητες- καθώς και αποδυναμώνει και υπονομεύει τους συλλογικούς οργανωσιακούς στόχους, την υψηλή αποδοτικότητα και αποτελεσματικότητα αλλά και την συνολική ευημερία του οργανισμού (Lundmark et al., 2022; Tosunoglu et al., 2016).

Επομένως, ο παθητικός ηγέτης χαρακτηρίζεται από έντονη αδράνεια και συνεχή αποφυγή λήψης αποφάσεων και ευθυνών σημαντικών για την κανονικότητα του εκπαιδευτικού οργανισμού. Με άλλα λόγια, πρόκειται για έναν ηγέτη που αδιαφορεί τόσο για την προσωπική όσο και για την επαγγελματική του ανάπτυξη και δε θεωρείται αρκετά προσανατολισμένος στην εφαρμογή της κατάλληλης στρατηγικής που θα συνδράμει στην επίτευξη των καθορισμένων στόχων. Τα παραπάνω συνδυαστικά με την έλλειψη συνεχούς ανατροφοδότησης, που είναι και το βασικότερο

στοιχείο της επιτυχούς ομαδικής εργασίας, δυσχεραίνει την καλή επικοινωνία, τη συλλογική βελτίωση και την ολοκληρωμένη υλοποίηση του παραγόμενου εκπαιδευτικού και διδακτικού έργου. Καθώς, επομένως, οι ηγέτες διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο για τη δημιουργία μιας ισχυρής κουλτούρας εμπιστοσύνης, συμπεριφορές του παθητικού ηγέτη όπως η έλλειψη αποσαφήνισης του κοινού σκοπού, η αξιοπιστία, η συνέπεια, η καθοδήγηση, το όραμα, η ανάπτυξη υγιών διαπροσωπικών σχέσεων, η αποφυγή ανάληψης ηγετικού έργου διαβρώνει την ανάπτυξη δεσμών εμπιστοσύνης, δέσμευσης και αφοσίωσης και εξουθενώνει τους υφισταμένους, οι οποίοι επωμίζονται περισσότερες ευθύνες και αρμοδιότητες, ώστε να αντισταθμιστεί η αδιαφορία και η παθητικότητα των ηγετών τους (Al-Malki et al., 2018; Jones et al., 2008).

Εκτός των παραπάνω στυλ ηγεσίας, συχνά απαντώνται και άλλα μοντέλα με τα πιο συνήθη της ηθικής ηγεσίας, της οραματικής, της χαρισματικής, της δημοκρατικής και της αυταρχικής ηγεσίας. Αρχικά, η ηθική ηγεσία (ethical leadership) σχετίζεται με συμπεριφορές εκτίμησης, αποδοχής και εμπιστοσύνης προς τον ηγέτη, ο οποίος αποτελεί μία βασική πηγή ηθικής καθοδήγησης για τους υφισταμένους του, των οποίων η ηθική συμπεριφορά μπορεί να επηρεαστεί είτε λόγω των παραδειγμάτων τους ή της μοντελοποίησης των χαρακτηριστικών τους που τους καθιστά πρότυπα ταύτισης και μίμησης (Makgato et al., 2019; Tropicales et al., 2014; Brown et al., 2005).

Έπειτα, η οραματική ηγεσία (visionary leadership) αναφέρεται στη ζωτική σημασία των οραμάτων για την εύρυθμη λειτουργία ενός εκπαιδευτικού οργανισμού και την επίτευξη των μελλοντικών στόχων που θα τον οδηγήσουν στην αλλαγή. Συγκεκριμένα, όπως ισχυρίζεται ο Nanus (1992, p: 32), *«δεν υπάρχει πιο ισχυρό κίνητρο που οδηγεί έναν οργανισμό προς την αριστεία και την μακροχρόνια επιτυχία, από ένα αξιόλογο και εφικτό όραμα, το οποίο μπορεί να μοιραστεί»*. Επομένως, οι αποτελεσματικοί ηγέτες, διαθέτουν οραματική ικανότητα, η οποία θεωρείται απαραίτητο χαρακτηριστικό ενός ικανού και σοφού ηγέτη, ο οποίος όχι μόνο θέτει το τέλος, τους μελλοντικούς στόχους και τον τρόπο πραγμάτωσής τους, αλλά και τους λόγους που πρέπει να επιτευχθούν για το επιθυμητό μέλλον του οργανισμού (Kakabadse et al., 2005).

Παράλληλα, όσον αφορά στην χαρισματική ηγεσία (charismatic leadership), ο όρος χάρισμα αρχικά σήμαινε δώρο και προσδιόριζε ηγέτες οι οποίοι λόγω της επιρροής τους είναι ικανοί να παρακινήσουν τους υφισταμένους να επιτύχουν εξαιρετικά κατορθώματα. Υπερβαίνοντας τα όρια του ο χαρισματικός ηγέτης επικοινωνεί το

όραμα, το οποίο είναι ανάλογο των βασικών αναγκών και των αξιών των μελών του εκπαιδευτικού οργανισμού και προσπαθεί να το περιγράψει και να διευκρινίσει στρατηγικές εφαρμογής του. Συνεπώς, οι χαρισματικοί ηγέτες, παραμένοντας απολύτως προσηλωμένοι στο χρονοδιάγραμμα και το μελλοντικό αποτέλεσμα, εμπλέκουν τα υπόλοιπα μέλη στο κοινό όραμα χρησιμοποιώντας συναισθηματική πειθώ, ευγλωττία, κοινωνική ευφυΐα, κατανοώντας τις ανάγκες των υφισταμένων, καθώς και επιδεικνύοντας αυτοπεποίθηση, αυτοκυριαρχία και ισχυρή ηθική ορθότητα ως προς τις αξίες και τις πεποιθήσεις τους (Gordijin et al., 2008; House, 1997).

Επιπροσθέτως, κατά το δημοκρατικό στυλ ηγεσίας (democratic leadership) ο ηγέτης διασφαλίζει τη συμμετοχή των υφισταμένων του στην διαδικασία λήψης αποφάσεων, γεγονός που επηρεάζει θετικά την εργασιακή ικανοποίηση και την αυξημένη αποδοτικότητα των υφισταμένων, οι οποίοι νιώθουν πως αποτελούν μέλη του εκπαιδευτικού οργανισμού και πως οι ανάγκες τους και οι απόψεις τους σέβονται και εκτιμώνται η συνεισφορά τους και το εκπαιδευτικό τους έργο τους για την επίτευξη της αποτελεσματικότητας του οργανισμού. Ωστόσο, η εφαρμογή του συγκεκριμένου ηγετικού μοντέλου προϋποθέτει έναν ικανό και δημιουργικό ηγέτη, έτοιμο να αφιερώσει χρόνο και να ανταλλάξει απόψεις ώστε να παρθούν οι ορθότερες αποφάσεις (Suraya et al., 2012; Yusuf, 2012).

Εν αντιθέσει, σύμφωνα με τους Adeyemi et al. (2013), η αυταρχική ηγεσία (authoritarian leadership) αναφέρεται σε έναν ηγέτη που συγκεντρώνει στο πρόσωπό του κάθε εξουσία και δίνει εντολές και οδηγίες που πρέπει να ακολουθούνται αυστηρά, χωρίς να υπάρχει κάποιο περιθώριο αλλαγής και συμμετοχής των υφισταμένων. Συνεπώς, το συγκεκριμένο στυλ ηγεσίας αποφέρει την λιγότερη αποτελεσματικότητα στον εκπαιδευτικό οργανισμό, όντας όμως χρήσιμο σε πολύ κρίσιμες καταστάσεις, όπου είτε πρέπει να παρθούν γρήγορες αποφάσεις είτε οι υφιστάμενοι δε διαθέτουν τις απαιτούμενες γνώσεις για την άσκηση του ανατιθέμενου έργου τους, πέραν των ηγετών.

2.3. Χαρακτηριστικά και δεξιότητες των εκπαιδευτικών στελεχών ως ηγέτες

Στο σύγχρονο ταχέως αναπτυσσόμενο και ανταγωνιστικό περιβάλλον, η επιτυχία ή η αποτυχία ενός εκπαιδευτικού οργανισμού συχνά επηρεάζεται από την παρουσία ενός αποτελεσματικού ηγέτη. Πολλοί ερευνητές στο πέρασμα των χρόνων προσπάθησαν να προσδιορίσουν τις απαραίτητες θεμελιώδεις ιδιότητες και τα αναγκαιότερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των αποτελεσματικών ηγετών. Σύμφωνα με την πλειονότητα των πορισμάτων τους, αποτελεσματικοί θεωρούνται οι ηγέτες οι οποίοι διαθέτουν την ικανότητα να αναπτύσσουν και να εκφράζουν ένα όραμα που το συνοδεύει ένα αίσθημα ειλικρίνειας, ζωτικότητας, δέσμευσης, αφοσίωσης, ακεραιότητας, εποπτείας, ελέγχου, έμπνευσης και παρακίνησης για συνεχή βελτίωση (Κατσαρός, 2008).

Κατά την θεωρία χαρακτηριστικών της ηγεσίας, η προσωπικότητα, το κίνητρο και η ικανότητα θεωρούνται οι τρεις βασικότερες διαστάσεις της επιτυχούς ηγεσίας. Αρχικά, η έννοια της προσωπικότητας περιλαμβάνει χαρακτηριστικά όπως η αυτοπεποίθηση, η αυτογνωσία, η ακεραιότητα, η αντοχή, η ενσυναίσθηση και η ωριμότητα. Από την άλλη, το κίνητρο αναφέρεται στον βαθμό κοινωνικοποίησης, στον προσανατολισμό, στην ανάγκη επιτυχίας, εργασιακής ικανοποίησης, ομαδικής συσχέτισης και δέσμευσης. Όσον αφορά στις ηγετικές ικανότητες, οι οποίες διαφοροποιούνται από τις διανοητικές δεξιότητες και τα προσωπικά χαρακτηριστικά, πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση, καθώς αναφέρονται σε δεξιότητες συμπεριφοράς που μπορούν να διδαχθούν και να αναπτυχθούν και ποικίλουν αναλόγως του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος (Thompson et al., 2018; Elmuti et al., 2005).

Όπως ισχυρίζεται ο Katz (1955), οι βασικές ικανότητες ενός ηγετικού στελέχους περιλαμβάνουν τεχνικές δεξιότητες, ανθρώπινες δεξιότητες και νοητικές δεξιότητες. Ειδικότερα, οι τεχνικές δεξιότητες (technical skills) περιλαμβάνουν ικανότητες των ηγετών να χρησιμοποιούν κάποια μέθοδο, πρακτική τεχνική ή εξειδικευμένη γνώση, ώστε να διεκπεραιώσουν επιτυχώς το εκπαιδευτικό τους έργο. Επιπλέον, οι ανθρώπινες δεξιότητες (human skills) συσχετίζονται με την ικανότητα του ηγετικού στελέχους να αλληλεπιδρά αποτελεσματικά και να συνεργάζεται αρμονικά με τα υπόλοιπα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, δημιουργώντας ένα ασφαλές εργασιακό περιβάλλον, μέσα στο οποίο οι υφιστάμενοι χωρίς φόβο και αναστολές, μπορούν να εκφραστούν ελεύθερα και να δημιουργηθούν αμοιβαίες ικανοποιητικές σχέσεις, ώστε

να πραγματοποιηθούν οι προκαθορισμένοι στόχοι. Παράλληλα, οι νοητικές δεξιότητες (conceptual skills) αποτελούνται από εκείνες τις δεξιότητες που ταυτίζονται με γνωστικές ικανότητες συλλογής, επεξεργασίας και ροής πληροφοριών, αλλά και με επικοινωνιακές ικανότητες, με αναγνωστικές ικανότητες, ικανότητες κριτικής σκέψης, μάθησης και προσαρμογής. Οι συγκεκριμένες, επομένως, δεξιότητες είναι πολύ σημαντικές σε κρίσιμες καταστάσεις, προκειμένου το ηγετικό στέλεχος να αντεπεξέλθει σε περίπλοκα ζητήματα, λειτουργώντας με έναν πιο συστημικό και γενικευμένο τρόπο.

Επιπλέον, σημαντική είναι η διάκριση των ηγετικών ικανοτήτων που προτάσσει ο Σαΐτης (2008). Κατά το Σαΐτη (2008), οι ηγετικές ικανότητες κατηγοριοποιούνται σε τρεις ομάδες δεξιοτήτων στην ικανότητα του συνεργάζεσθαι, στην επαγγελματική ικανότητα και στην αντιληπτική ικανότητα. Πιο συγκεκριμένα, η ικανότητα του συνεργάζεσθαι επικεντρώνεται σε γνώσεις και δεξιότητες που βοηθούν τα ηγετικά στελέχη να επικοινωνήσουν με τους υφισταμένους και να διαχειριστούν συγκρούσεις που ανακύπτουν με κατανόηση, αντικειμενικότητα, ανεκτικότητα και υπομονή. Ταυτόχρονα, η επαγγελματική ικανότητα προϋποθέτει διοικητική πείρα και άρτια επαγγελματική κατάρτιση που υποβοηθούν τα ηγετικά στελέχη να εκτιμήσουν τα καθήκοντά τους, τις ευθύνες τους, να εμποτεύσουν τα τρέχοντα προβλήματα για να λάβουν ορθολογικές αποφάσεις. Επιπροσθέτως, η αντιληπτική ικανότητα προσδιορίζει ένα ηγετικό στέλεχος το οποίο διαθέτει αναπτυγμένη παρατηρητικότητα, δημιουργικότητα, φαντασία που του επιτρέπουν να ενεργεί ως εκτελεστικό και επιτελικό όργανο διορθώνοντας λειτουργικές αδυναμίες και εφευρίσκοντας, σχεδιάζοντας και εφαρμόζοντας καινοτόμες πρακτικές μεθόδους.

Παράλληλα, επειδή η συνεχής ανάπτυξη ηγετικών ικανοτήτων θεωρείται επιτακτική για την ομαλή λειτουργία του εκπαιδευτικού οργανισμού, όπως αναφέρει ο Κανελλόπουλος (1995), είναι απαραίτητη η ανάπτυξη ικανότητας ηγετικού στελέχους πάνω σε τεχνικά και διαπροσωπικά ζητήματα, η ένδειξη φιλοπονίας και η προθυμία σκληρής εργασίας, καθώς και η ακεραιότητα και η ηθική συνείδηση απέναντι στον εαυτό του και τους υφισταμένους του.

Ανακεφαλαιώνοντας, στο εν λόγω κεφάλαιο επιχειρήθηκε να οριοθετηθούν οι όροι «Ηγεσία» και «Διοίκηση», να παρουσιαστούν τα σημαντικότερα στυλ ηγεσίας που εφαρμόζουν τα εκπαιδευτικά στελέχη κατά τη διοίκηση του εκπαιδευτικού οργανισμού, αλλά και να αναλυθούν βασικά χαρακτηριστικά και δεξιότητες που είναι αναγκαίο να διαθέτουν τα στελέχη εκπαίδευσης ως ηγέτες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ

3.1. Εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας

Οι ριζικές και συνεχείς αλλαγές που επιφέρει η παγκοσμιοποίηση καλούν την εκπαίδευση να χαράζει εκπαιδευτικές πολιτικές που ευνοούν την προσαρμογή της σε σύγχρονα ανταγωνιστικά περιβάλλοντα και την υιοθέτηση νέων εκπαιδευτικών συστημάτων, αλλά και που διευκολύνουν την τακτική διεύθυνση όλων των εκπαιδευτικών ζητημάτων στα πλαίσια ενός ουσιαστικού και εποικοδομητικού διαλόγου. Δεδομένου, επομένως, ότι η εκπαίδευση, μεταξύ άλλων χαρακτηριστικών, έχει και υψηλή οικονομική αξία, κρίνεται αναγκαία η επιδίωξη μιας αποτελεσματικής εκπαίδευσης, μέσω του σχεδιασμού εκπαιδευτικών πολιτικών και της εφαρμογής ουσιαστικών εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, οι οποίες πρέπει να είναι μακροπρόθεσμα βιώσιμες και να αποσκοπούν στη βέλτιστη εναρμόνιση των εκπαιδευτικών οργανισμών με τις κρίσιμες κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές εξελίξεις. Όπως προκύπτει, η εκπαίδευση ως μέσο κοινωνικής πολιτικής δύναται να επιλύσει, δρομολογώντας εκπαιδευτικές αλλαγές και ακολουθώντας καινοτόμες και σταθερές εκπαιδευτικές πολιτικές, σημαντικά κοινωνικά προβλήματα, καθώς και να προστατέψει τα άτομα από τους αναδυόμενους κοινωνικούς κινδύνους, παρέχοντας ως μοναδικό όπλο τη γνώση και μετατρέποντας τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς σε οργανισμούς μάθησης (Stasio et al., 2017; Lavdas et al., 2012; Johnston et al., 1986).

Όσον αφορά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, το παραπάνω εγχείρημα αιτιολογούν η σύνταξη μίας πληθώρας εκπαιδευτικών νόμων, οι συνεχείς νομοθετικές τροποποιήσεις και οι αυξημένες γραφειοκρατικές διαδικασίες. Πιο συγκεκριμένα, μια σημαντική ενέργεια για τη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής θεωρείται η προσθήκη με το Ν. 2817/2000 ενός τέταρτου εκπαιδευτικού επιπέδου στη διοικητική ιεραρχία, του περιφερειακού με κύριους αρμόδιους τις Περιφερειακές Διευθύνσεις, πέραν του εθνικού επιπέδου, η διοίκηση του οποίου ασκείται από τον/την Υπουργό Παιδείας, του νομαρχιακού επιπέδου υπό την εποπτεία των Νομαρχιακών Διευθύνσεων και του επιπέδου της σχολικής μονάδας, τα καθήκοντα της οποίας εκτελούν από κοινού οι καθορισμένοι διευθυντές και οι υποδιευθυντές (Saiti, 2013; Persianis, 1998).

Παράλληλα, ο σχεδιασμός εκπαιδευτικών πολιτικών και πρακτικών που προάγουν την πολιτιστική ποικιλομορφία και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση για ένα κράτος με ισχυρή αντιμεταναστευτική πολιτική, όπως είναι το ελληνικό κράτος, αποτελεί δείγμα

σπουδαίας πρωτοβουλίας για την εξασφάλιση της αρμονικής συνύπαρξης των εθνών και την ισχυροποίηση του κράτους στον διεθνές χώρο. Ειδικότερα, κατά τη δεκαετία 1980-1989, αναπτύσσονται εκπαιδευτικές πολιτικές που επικεντρώνονται στη διδασκαλία και στην καλή εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, ενώ τη χρονική περίοδο 1990-1996 υιοθετούνται νέες εκπαιδευτικές πολιτικές, προκειμένου να ιδρυθούν και να οργανωθούν Τάξεις Υποδοχής και Σχολεία Παλιννοστούντων, που θα βελτιώσουν το εκπαιδευτικό έργο, θα αναθεωρήσουν το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και θα εισαγάγουν καινοτόμες διδακτικές μεθόδους, ως απάντηση στο μαζικό επαναπατρισμό πολλών Απόδημων Ελλήνων. Επιπλέον, από το 1997 έως σήμερα, διαπιστώνεται πως οι εκπαιδευτικές πολιτικές που σχεδιάζονται αποκαλύπτουν μία πιο συστηματική προσπάθεια του κράτους να διαδώσει τη σημασία και την αξία της πολιτιστικής ποικιλομορφίας μέσω της εκπαίδευσης. Χαρακτηριστικό, επομένως, παράδειγμα θεωρείται η ίδρυση Διαπολιτισμικών Σχολείων για όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες σε μεγάλα, κυρίως, αστικά κέντρα στα οποία φοιτούν αλλοδαποί και επαναπατρισμένοι μαθητές, στους οποίους έμπειρο και ειδικά καταρτισμένο εκπαιδευτικό προσωπικό διδάσκει την ελληνική ως δεύτερη ξένη γλώσσα και τη συμβολή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην επίτευξη της ενότητας, στην ανάληψη κοινών ευθυνών και στη χάραξη κοινών σχεδίων δράσης (Gounias, 2007; Vidali et al., 2006).

Επιπροσθέτως, κατά τη σύνοδο κορυφής της Λισαβόνας (2000) το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο κάλεσε το Συμβούλιο της Εκπαίδευσης να εξετάσει τους μελλοντικούς στόχους των εκπαιδευτικών συστημάτων των κρατών μελών εστιάζοντας σε κοινές ανησυχίες και προτεραιότητες με σεβασμό στην εθνική ποικιλομορφία. Απώτερος, επομένως, σκοπός, ήταν η αύξηση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης, η διευκόλυνση της πρόσβασης στην εκπαίδευση όλων και ο μετασχηματισμός των εκπαιδευτικών οργανισμών σε ανοιχτά συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης. Ως εκ τούτου, το ελληνικό κράτος εισήγαγε νέες εκπαιδευτικές πολιτικές για να επιτευχθούν οι προκαθορισμένοι στόχοι, να καταπολεμηθούν οι χαμηλές μαθησιακές επιδόσεις και να κατακτηθούν οι απαραίτητες βασικές γραμματικές, αριθμητικές και τεχνολογικές δεξιότητες, οι οποίες φαίνεται, κατ' εξαίρεση της ελληνικής κοινωνίας, να μη συσχετίζονται με δημογραφικο-κοινωνικά χαρακτηριστικά των ατόμων (OECD, 2017; Saiti, 2013).

Αρχικά, στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, εκπαιδευτικές πολιτικές που υιοθετήθηκαν και κυριαρχούν έως σήμερα αφορούν στον αναβαθμισμένο ρόλο της σχολικής κοινότητας και στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, παραχωρείται μεγαλύτερη αυτονομία στον

εκπαιδευτικό οργανισμό και ελευθερία στην οργάνωση της διδασκαλίας, στην επιλογή του εκπαιδευτικού υλικού και στην έγκριση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και δραστηριοτήτων από τη σχολική μονάδα. Επίσης, αναπτύσσονται πολιτικές που αποβλέπουν στην ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού προσωπικού με τη συμμετοχή του σε διοικητικά και πειθαρχικά θέματα, την καταπολέμηση της γραφειοκρατίας με την ανάπτυξη ηλεκτρονικών βάσεων δεδομένων (MySchool), τη μεγαλύτερη κινητικότητα τους, και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού τους έργου και κατ' επέκταση την προαγωγή ή την επιπλέον κατάρτιση και επιμόρφωση τους. Επιπλέον, ισχυρή θεωρείται η συμβολή εκπαιδευτικών πολιτικών που συμβάλλουν στην αλλαγή του αναλυτικού προγράμματος σπουδών ως προς το περιεχόμενο, και στην προαγωγή της διαθεματικότητας, της διεπιστημονικότητας, της κριτικής και βιωματικής μάθησης. Ενδεικτικό παράδειγμα, αποτελεί η δημιουργία του Skillslabs, μίας καινοτόμου εκπαιδευτικής πρωτοβουλίας που προωθεί τις ψηφιακές και κοινωνικές δεξιότητες αλλά και δεξιότητες ζωής, όπως η επικοινωνία, η συνεργασία, η κριτική σκέψη και η δημιουργικότητα. Σκοπός, δηλαδή, είναι η μετακίνηση από ένα μοντέλο μάθησης που επικεντρώνεται στη στείρα απομνημόνευση της γνώσης σε μια προσέγγιση που βασίζεται στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που ενθαρρύνουν τη συνεργασία για τη μάθηση του πώς να μαθαίνεις (Eyridice, 2022; OECD, 2017).

Ταυτόχρονα, στη μετα-δευτεροβάθμια εκπαίδευση κύριο βάρος των εκπαιδευτικών πολιτικών που σχεδιάζονται είναι η διασύνδεση της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης με την αγορά εργασίας. Για να επιτευχθεί αυτή η ενέργεια, αναπτύσσονται ερευνητικές ευρωπαϊκές και διεθνείς συνεργασίες, επιμορφώνονται επαρκώς οι εκπαιδευτικοί, αναθεωρείται το πρόγραμμα σπουδών, εφαρμόζονται πιλοτικά προγράμματα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και της υποδομής, καθώς και νέα μοντέλα διοίκησης και οργάνωσης, εισάγονται δοκιμαστικά νέοι επαγγελματικοί τομείς σπουδών και ειδικοτήτων, εναρμονισμένων με τις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας και πιστοποιούνται συγκεκριμένα προσόντα που θα ενισχύσουν την οικονομική ανάπτυξη και την παραγωγικότητα (Eyridice, 2022; OECD, 2017; Gounias, 2007).

Επιπροσθέτως, εκπαιδευτικές πολιτικές που υλοποιούνται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αφορούν θέματα εισαγωγής, ασφάλειας, προστασίας της ακαδημαϊκής ελευθερίας, αναβάθμισης του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, διεθνοποίησης των πανεπιστημίων, διαφανής εκλογής των πρυτανικών αρχών, ενοποίησης και συγχώνευσης εκπαιδευτικών ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, έγκαιρης ολοκλήρωσης των σπουδών, σύστασης πανεπιστημιακών συμβουλίων, αλλά και

συνολικής βελτίωσης της εσωτερικής διακυβέρνησης και διαχείρισης (Eyridice, 2022; OECD, 2017).

Μεταξύ των άλλων, το ελληνικό κράτος κατά την πανδημία Covid-19 οργάνωσε και εφάρμοσε εκπαιδευτικές πολιτικές και σχέδια δράσης χρήσιμα, ώστε να εξοπλιστούν οι εκπαιδευτικοί με τις κατάλληλες ικανότητες για τον ψηφιακό μετασχηματισμό της ελληνικής εκπαίδευσης, μέσω της παροχής σύγχρονης εκπαίδευσης (ζωντανά μαθήματα σε πλατφόρμες Webex), ασύγχρονης εκπαίδευσης (εκπαιδευτικό υλικό σε ιστότοπους και πλατφόρμες), να βελτιωθούν τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα και να διασφαλιστεί η ευημερία των μαθητριών/τών και του εκπαιδευτικού προσωπικού που θα συμβάλλει στην αντιμετώπιση των νέων προκλήσεων των ψηφιακών υποδομών μάθησης (Eyridice, 2022; Muñiz, 2021).

Συμπερασματικά, όπως αναφέρουν οι Vidalí et al. (2006), αν και το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι αρκετά συγκεντρωτικό, η αντιμετώπιση κάθε είδους ανισοτήτων πρέπει να αποτελέσει επείγουσα πολιτική προτεραιότητας προκειμένου να πραγματοποιηθεί ένας εξ ολοκλήρου από κάτω προς τα πάνω μετασχηματισμός του εκπαιδευτικού συστήματος, ο οποίος θα αναδείξει ικανούς και αποτελεσματικούς ηγέτες που συνεισφέρουν στην εκπαιδευτική βελτίωση. Ως αποτέλεσμα, σύμφωνα με την Eurostat (2022), (<https://ec.europa.eu/eurostat>), καθώς η εκπαίδευση είναι ζωτικής σημασίας για την Ελλάδα του σήμερα και για την Ελλάδα του αύριο, η ποιοτική εκπαίδευση και κατάρτιση κατέχουν εξέχουσα θέση στη στρατηγική «Ευρώπη 2030» για μια έξυπνη, βιώσιμη και χωρίς αποκλεισμούς ανάπτυξη, γεγονός που διαφαίνεται από τη θέσπιση του πρωταρχικού στόχου της εξάλειψης της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου και των φυλετικών διακρίσεων, της ανάπτυξης βασικών δεξιοτήτων, της αναβάθμισης των εκπαιδευτικών εγκαταστάσεων, της κατάρτισης των εκπαιδευτικών, της διεθνούς συνεργασίας, της δια βίου μάθησης και συνεχούς κατάρτισης ως τρόπου απάντησης στις μεγάλες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα και επισήμανσης των τομέων προς βελτίωση.

3.2. Στελέχη εκπαίδευσης και εκπαιδευτική πολιτική

Σύμφωνα με το Σύνταγμα του 1975 άρθρο 16 που τροποποιήθηκε το 1986, η εκπαίδευση στην Ελλάδα βρίσκεται υπό την ανωτάτη εποπτεία του Υπουργείου Παιδείας, το οποίο είναι αρμόδιο για τη χάραξη και την αποτελεσματική εφαρμογή της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, την ανάπτυξη των κρατικών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και τη διασφάλιση της παροχής ποιοτικής κρατικής παιδείας. Ως εκ τούτου, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι δομημένο σύμφωνα με το ιεραρχικό μοντέλο διοίκησης, κατά το οποίο το Υπουργείο Παιδείας και οι αρμόδιοι διοικούντες θεωρούνται υπεύθυνοι για τη διαμόρφωση εκπαιδευτικών πολιτικών και τον καθορισμό του ακριβούς τρόπου επίτευξής τους (Saiti, 2000; Andreou et al., 1994).

Δεδομένου, επομένως, του αυξημένου συγκεντρωτικού χαρακτήρα της εκπαιδευτικής διοίκησης κρίνεται απαραίτητη η παραχώρηση της δέουσας αυτονομίας στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς και η ανάπτυξη των ηγετικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών στελεχών προκειμένου να ισχυροποιηθεί ο ρόλος τους και να εμπλακούν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ως αποτέλεσμα, τα ηγετικά στελέχη θα μπορούν να αναλάβουν περισσότερες αρμοδιότητες και να καθορίσουν επακριβώς τα καθήκοντά τους, γεγονός που θα συντελέσει στη μετατροπή των εκπαιδευτικών οργανισμών σε οργανισμούς μάθησης, στη δυνατότητα συμμετοχής τους στη διαμόρφωση και άσκηση εκπαιδευτικής πολιτικής και εν τέλει στην εκπαιδευτική βελτίωση (Saiti, 2009, 2003b; Poulis, 2001; Gerou, 1996).

Όπως προκύπτει, στο πλαίσιο διαμόρφωσης της εφαρμογής της εκπαιδευτικής πολιτικής, τα ηγετικά στελέχη οφείλουν, ενσωματώνοντας τόσο τις διοικητικές όσο και τις παιδαγωγικές τους αρμοδιότητες, να συμβιβάσουν τις αντικρουόμενες πλευρές και να ανακαλέσουν προϋπάρχουσες γνώσεις και πρακτικές, έτσι ώστε να διαμεσολαβήσουν μεταξύ της ευρύτερης κοινωνίας και του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και να επιλέξουν τις ορθότερες στρατηγικές δράσεις, τις οποίες μπορούν να ερμηνεύσουν, να μεταβάλλουν, να προσαρμόσουν και να ενσωματώσουν για να συμβαδίζουν με την επιδίωξη της αλλαγής, τη σχολική κουλτούρα και τη γενικότερη πολιτική του οργανισμού. Ο συμβιβασμός, επομένως, των εσωτερικών πιέσεων που πηγάζουν από τις αξίες, τους στόχους, τις ανάγκες και τις δυνατότητες της εκπαιδευτικής κοινότητας και των εξωτερικών πιέσεων, όπως οι προσδοκίες, οι στόχοι, οι απόψεις της κοινωνίας έχουν ως αποτέλεσμα την απόκτηση της δημιουργίας νοήματος και την επίδραση στον τρόπο υλοποίησης των αλλαγών, κάτι που

επαναφέρει στο επίκεντρο το ρόλο των ηγετικών στελεχών στη χάραξη πολιτικής και στην ανάπτυξη προσαρμοστικών στρατηγικών (Ganon-Shilon et al., 2019; OECD, 2017; Lunenburg, 2013; Neumerski, 2013; Saltrick, 2010).

Ενσωματώνοντας, επομένως, όπως αναφέρουν οι Goldring et al. (2009), το δικό τους θεωρητικό και πρακτικό υπόβαθρο, τις εμπειρίες τους και τα συγκεκριμένα πλαίσια με τις απαιτήσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής, τα στελέχη εκπαίδευσης κατασκευάζουν μια νέα έννοια του ηγετικού τους ρόλου που θα τους βοηθήσει να θέσουν σε εφαρμογή την εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική και να επαναπροσδιορίσουν τις εντολές της. Για αυτόν τον λόγο, κατά τον OECD (2017), χρήζεται αναγκαία η ενδυνάμωση της εκπαιδευτικής ηγεσίας μέσω προγραμμάτων επιμόρφωσης και κατάρτισης που θα εφοδιάσει τα στελέχη με κατάλληλες γνώσεις και θα βελτιώσει τις δεξιότητες τους προκειμένου να διαχειριστούν το εκπαιδευτικό σύστημα και να διευκολύνουν τη συνεργατική μάθηση εφαρμόζοντας την καταλληλότερη εκπαιδευτική πολιτική, κατανέμοντας και επιμερίζοντας τις ηγετικές ευθύνες για να πραγματοποιηθεί η επιθυμητή συλλογική πρόοδος και εξέλιξη του εκπαιδευτικού οργανισμού.

Τέλος, εκτός της εξειδίκευσης και της διαρκούς επιμόρφωσης και κατάρτισης των στελεχών εκπαίδευσης, σημαντική ενέργεια για την απερίσπαστη συμμετοχή τους στη διαδικασία διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής στα πλαίσια της εκπαιδευτικής μονάδας, όπως αναφέρει η Forde (2014), είναι σημαντικό να καταπολεμηθούν τα έμφυλα στερεότυπα, να εξαλειφθεί το χάσμα μεταξύ των δύο φύλων (gender gap) και το φαινόμενο της «γυάλινης οροφής» (glass ceiling), ώστε να επέλθει η ενδυνάμωση της αποτελεσματικής εκπαιδευτικής πολιτικής και η δημιουργία μίας κοινωνίας ισότητας, σεβασμού και δικαιοσύνης.

3.3. Δυνατότητες διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής

Πρωτεύων ρόλος της εφαρμογής μίας εκπαιδευτικής πολιτικής οφείλει να είναι η διασφάλιση της πρόσβασης σε δίκαιες ευκαιρίες μάθησης που προάγουν την ισότητα και την κοινωνική δικαιοσύνη. Σε αυτό, επομένως, το πλαίσιο τα εκπαιδευτικά στελέχη, ως άτομα αυθεντίας και επιρροής, είναι τα πλέον αρμόδια για να σχεδιάσουν και να εφαρμόσουν μια σειρά εκπαιδευτικών πολιτικών που θα μπορέσουν να συμβάλλουν στην επιτυχή πραγμάτωση των προκαθορισμένων στόχων της εκπαιδευτικής κοινότητας (Mavrogordato et al., 2020).

Η διαμόρφωση, όμως, και άσκηση κάθε εκπαιδευτικής πολιτικής ισοδυναμεί με την ύπαρξη ωφέλιμων αλλαγών. Όπως προκύπτει, πρέπει να κατανέμεται η εξουσία στα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, αναθέτοντάς τους αρμοδιότητες, ευθύνες και παραχωρώντας το δικαίωμα συμμετοχής στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Επιπλέον, χρήζεται αναγκαία η συνεχής υποστήριξη, τεχνική και πολιτική, του εκπαιδευτικού οργανισμού με την εγκαθίδρυση προγραμμάτων που ενθαρρύνουν την ευελιξία, την προσαρμοστικότητα, την καινοτομία και τον πειραματισμό. Ως αποτέλεσμα, η άσκηση γόνιμης κριτικής και η σταδιακή αυτονομία του εκπαιδευτικού ιδρύματος παρέχει τη δυνατότητα στα εκπαιδευτικά στελέχη να διαμορφώνουν και να εισαγάγουν εκπαιδευτικές πολιτικές που προασπίζουν την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Μαυρογιώργος, 1999).

Όπως προκύπτει, τα στελέχη εκπαίδευσης προσδιορίζοντας τις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού ιδρύματος επιλέγουν τη διαμόρφωση της καταλληλότερης εκπαιδευτικής πολιτικής. Συγκεκριμένα, σημαντικές εκπαιδευτικές πολιτικές των οποίων το σχεδιασμό επιμελούνται στα πλαίσια του οργανισμού αφορούν στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και στη διδασκαλία, ώστε να υπάρξει πλήρης αντιστοιχία με τους μαθησιακούς στόχους και τις δυνατότητες των μελών αλλά και τις επικρατούσες ιδιαιτερότητες της εκπαιδευτικής κοινότητας. Χαρακτηριστικό παράδειγμα θεωρείται η καθιέρωση ενός νέου αναλυτικού προγράμματος σπουδών, η συγγραφή και έκδοση νέων σχολικών εγχειριδίων για την προαγωγή της κοινωνίας της γνώσης και η αναπλαισίωση του παιδαγωγικού λόγου στο μικροεπίπεδο της σχολικής κοινότητας, λαμβάνοντας υπόψη την παιδαγωγική πρακτική του κάθε εκπαιδευτικού, τις αναπτυσσόμενες σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, των μαθητών και της ευρύτερης κοινωνίας κατά τη διάρκεια της παιδαγωγικής διάδρασης (Μπακαλάμπαση κ.ά., 2011; Koustourakis, 2007; Caldwell 1992).

Παράλληλα, η διαχείριση των υλικών, οικονομικών και ανθρώπινων πόρων συγκαταλέγονται στους τομείς στους οποίους τα εκπαιδευτικά στελέχη μπορούν να ασκήσουν εκπαιδευτική πολιτική. Τα ηγετικά, δηλαδή, στελέχη μπορούν να παρέμβουν, με την άσκηση εκπαιδευτικών πολιτικών, στον οικονομικό προϋπολογισμό, στον προγραμματισμό, στην οργάνωση των προτεραιοτήτων, στην κατανομή των πόρων και του απαιτούμενου χρόνου, στην εύρεση επιχορηγήσεων και κονδυλίων, στην αγορά υλικοτεχνικών και εποπτικών μέσων, στην εισαγωγή της τεχνολογίας για να διευκολυνθεί η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου. Ως εκ τούτου, η εξασφάλιση των απαραίτητων πόρων και των αναγκαίων συνθηκών ενθαρρύνει και παρακινεί τους υφισταμένους να συνδράμουν για το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής πράξης. Σε αυτήν την προσπάθεια, εκπαιδευτικές πολιτικές που αφορούν στην επίτευξη της επαγγελματικής και προσωπικής ικανοποίησης αλλά και ανάπτυξης των εκπαιδευτικών με τη διοργάνωση επιμορφώσεων, προγραμμάτων κατάρτισης και συμβουλευτικής επιφέρουν τον μετασχηματισμό και την ποιοτική αναβάθμιση του παραγόμενου έργου (Shaked et al., 2019; Gu et al., 2018; Martin et al., 2017; Noah et al., 1979).

Επιπροσθέτως, εκπαιδευτικές πολιτικές που δύναται να διαμορφωθούν και να υλοποιηθούν αφορούν κοινωνικά ζητήματα ένταξης και καταπάτησης φαινομένων αποκλεισμού και αναπαραγωγής ανισοτήτων. Ως αποτέλεσμα, τα εκπαιδευτικά στελέχη, κατανοώντας και συνειδητοποιώντας περιστατικά κοινωνικού αποκλεισμού λόγω ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, κοινωνικών και οικονομικών διαφοροποιήσεων, φυλετικών διακρίσεων ακόμα και λόγω αδυναμίας προσαρμογής των νεοεισαρχόμενων μαθητών και εκπαιδευτικών στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, μπορούν να εφαρμόσουν πολιτικές ένταξης και συμπερίληψης για την επιδιωκόμενη συλλογική πρόοδο (Ball et al., 2011; Nilsen, 2010; Smyth, 2010).

Ανάμεσα στα παραπάνω, εκπαιδευτικές πολιτικές που μπορούν να εφαρμοστούν κατά τον Σαΐτη (2008), επικεντρώνονται στην εξωστρέφεια της εκπαιδευτικής μονάδας και τη διασύνδεσή της με την ευρύτερη κοινωνία και την αγορά εργασίας. Το εγχείρημα, αυτό, μπορεί να επιτευχθεί με την υλοποίηση εκπαιδευτικών πολιτικών για τη σύναψη συνεργασιών με τοπικούς πολιτιστικούς και κοινωνικούς φορείς και την ισχυροποίηση της εκπαιδευτικής κοινότητας στο σύγχρονο μεταβαλλόμενο περιβάλλον.

3.4. Προϋποθέσεις διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής

Η επιτυχής διαμόρφωση και άσκηση εκπαιδευτικής πολιτικής θεωρείται ως απόρροια μιας στοχευόμενης και πολύπλευρης στρατηγικής διαδικασίας αλλαγής, η οποία, εφαρμοζόμενη επιτυχώς, θα εξασφαλίσει την επιδιωκόμενη λειτουργικότητα του οργανισμού και τη μέγιστη αποτελεσματικότητα. Ωστόσο, κρίνεται απαραίτητο να δημιουργηθούν οι κατάλληλες προϋποθέσεις, ώστε να αρθεί οποιοδήποτε εμπόδιο, το οποίο, είτε μπορεί να ελεγχθεί είτε όχι, και παρεκκλίνει τον εκπαιδευτικό οργανισμό από την αποτελεσματική εφαρμογή της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής (Tereza, 2019; Brynard, 2009).

Αρχικά, βασική προϋπόθεση επιτυχούς άσκησης μιας εκπαιδευτικής πολιτικής πιστεύεται πως είναι ο ορθός σχεδιασμός της και η επιλογή της καλύτερης δυνατής στρατηγικής. Συγκεκριμένα, η λεπτομερής οργάνωση των αναγκαίων ενεργειών, η σαφήνεια των στόχων της πολιτικής και των προτεραιοτήτων της, μία καλά τεκμηριωμένη και δομημένη διαδικασία υλοποίησης, ο εφοδιασμός με υλικούς και ανθρώπινους πόρους, η σαφής οριοθέτηση της ευθύνης και των καθηκόντων, η σωστή ενημέρωση και εκχώρηση δικαιώματος προσβασιμότητας και ελέγχου, η σαφήνεια του συλλογικού οράματος και η λεπτομερής προσοχή στη διαδικασία με ταυτόχρονη άμεση λήψη αποφάσεων, καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό το εάν και κατά πόσο η συγκεκριμένη πολιτική μπορεί να εφαρμοστεί (Vegt et al., 2001).

Παράλληλα, το θεσμικό περιβάλλον, μολονότι είναι αρκετά δύσκολο να εκτιμηθεί, διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη διαδικασία διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής. Ο εκπαιδευτικός, δηλαδή οργανισμός, άμεσα διασυνδεδεμένος με το θεσμικό πλαίσιο και τους τυπικούς και άτυπους κοινωνικούς περιορισμούς, επηρεάζεται τόσο από ατομικές διαστάσεις, οι οποίες αφορούν πεποιθήσεις, αξίες, αντιληπτικές ικανότητες, συμπεριφορές και αποφάσεις του ατόμου που θα αναλάβει τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής όσο και από θεσμικές διαστάσεις, οι οποίες σχετίζονται με αποφάσεις και ευθύνες του οργανισμού για την πρωτοβουλία εφαρμογής της συγκεκριμένης πολιτικής και θεωρούνται υπαίτιες για να προληφθούν τυχόν εμπόδια που παρεμποδίζουν την αποτελεσματική εφαρμογή της. Ως εκ τούτου, πρόκειται για μία γραμμική διαδικασία κοινωνικών αλληλεπιδράσεων που απαιτεί τη συνεχή προσαρμογή και αναζήτηση οικονομικών και τεχνικών εισροών (Brynard, 2009; Hope, 2002).

Επιπροσθέτως, τα εκπαιδευτικά στελέχη, ως πολύτιμοι αρωγοί της λειτουργικότητας του εκπαιδευτικού οργανισμού και της επίτευξης της κοινής αποστολής του, έχουν καταλυτικό ρόλο στην αποτελεσματική εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής. Καθώς, επομένως, η εισαγωγή μιας νέας εκπαιδευτικής πολιτικής στην εκπαιδευτική κοινότητα δημιουργεί προβληματισμούς και ανησυχίες, τα εκπαιδευτικά στελέχη οφείλουν να εμπνέουν, να προωθούν την καινοτομία, να παρακινούν τα μέλη να επιτύχουν τους καθορισμένους στόχους και σκοπούς, να σχεδιάζουν προγράμματα και δραστηριότητες, καθώς και να επικοινωνούν τις απαραίτητες πληροφορίες (Ittner et al., 2019; Brynard, 2009; Huber, 2008; Hope, 2002).

Όπως προκύπτει, η επιτυχής εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής εξαρτάται, πρωτίστως, από την ηγετική ικανότητα του εκπαιδευτικού στελέχους να λειτουργεί ως πρότυπο ταύτισης που επηρεάζει τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού προσωπικού. Συνεπώς, το ηγετικό στέλεχος θα πρέπει να αποδέχεται και να είναι ένθερμος υποστηρικτής της πολιτικής που προτάσσεται. Η νομιμοποίηση, δηλαδή, της εφαρμογής της εκπαιδευτικής πολιτικής, η ενεργή συμμετοχή των ηγετών, η δημιουργία οράματος, η αναγκαιότητα εφαρμογής και οι επιπτώσεις στο εκπαιδευτικό περιβάλλον δύναται να δεσμεύσουν προσωπικά τους εκπαιδευτικούς για την υποστήριξη και την αφοσίωσή τους στην επιτυχή υλοποίησή της (Ittner et al., 2019; Altrichter et al., 2005; Giacchino et al., 2003; Hope, 2002; O'Toole, 1986).

Ταυτόχρονα, τα ηγετικά στελέχη επωμίζονται της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, η εξασφάλιση της συνεχούς κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών θα τους βοηθήσει να καλλιεργήσουν δεξιότητες και ικανότητες απαραίτητες για την εκτέλεση των καθηκόντων που συσχετίζονται με την αποτελεσματική άσκηση της πολιτικής. Ως αποτέλεσμα, η συνεχής ανατροφοδότηση και ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών, η διαρκής παρακολούθηση και αξιολόγηση της εφαρμογής της και η σύναψη συνεργασιών προϋποθέτουν την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και την επιτυχή εκπαιδευτική πολιτική (Tereza, 2019; Oerke, 2012; Brynard, 2009; Bormann, 2000).

Εν κατακλείδι, κατά τον Hope (2002), υπάρχουν ποικίλοι παράγοντες που αποτελούν απαραίτητες προϋποθέσεις για μια αποτελεσματική εκπαιδευτική πολιτική με την ηγετική, όμως, ικανότητα των στελεχών να θεωρείται η καταλληλότερη για την εφαρμογή των αλλαγών και την υλοποίηση των πραγματικοτήτων που ενσωματώνονται στις εντολές της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Συνοψίζοντας, στο παρόν κεφάλαιο αναλύθηκε η εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδος, ο ρόλος των στελεχών εκπαίδευσης, οι δυνατότητες και οι προϋποθέσεις διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑΣ ΜΕ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ

4. Βιβλιογραφική ανασκόπηση διεθνών και ελληνικών ερευνών

Για πολλούς ερευνητές, τόσο στο διεθνές όσο και στο ελληνικό περιβάλλον, αποτελεί σημείο αμέριστου ενδιαφέροντος η συσχέτιση της εκπαιδευτικής πολιτικής με την εκπαιδευτική διοίκηση και ηγεσία και η συμβολή των εκπαιδευτικών στελεχών στον σχεδιασμό και στην άσκηση εκπαιδευτικής πολιτικής.

Αρχικά, η έρευνα της Spaulding (1997), ερευνά τις προοπτικές των εκπαιδευτικών για την πολιτική των ηγετικών στελεχών και τις συνέπειες που έχουν οι αναποτελεσματικές ηγετικές συμπεριφορές στη σκέψη και τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών. Πρόκειται, επομένως, για μια ποιοτική μελέτη με δείγμα πάνω από 81 έμπειρους εκπαιδευτικούς 26 πόλεων των ΗΠΑ, οι οποίοι τονίζουν πως οι μετασχηματιστικοί ηγέτες και η ύπαρξη δημοκρατικών σχολείων παρέχει την ευκαιρία συμμετοχής στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής και στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.

Επιπροσθέτως, κατά τη μελέτη των Leithwood et al. (2002), εξετάζεται η σημασία της εκπαιδευτικής ηγεσίας και της παρακίνησης των υφισταμένων κατά την άσκηση πολιτικών λογοδοσίας. Στόχος της μελέτης είναι η επαρκής κατανόηση των αντιδράσεων των εκπαιδευτικών και των διευθυντών σχολείων στις κυβερνητικές πολιτικές για τη λογοδοσία και η αξιολόγηση του βαθμού στον οποίο οι πρακτικές ηγεσίας είχαν αντίκτυπο στις αντιδράσεις αυτές. Στοιχεία για τη μελέτη αποτέλεσαν οι συνεντεύξεις 48 εκπαιδευτικών και 15 διοικητικών υπαλλήλων σε πέντε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα αυτά υποδηλώνουν ότι ορισμένες μορφές σχολικής ηγεσίας μπορούν να αντιμετωπίσουν τα αρνητικά κίνητρα των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή πολιτικών λογοδοσίας.

Επίσης, κατά την Coburn (2005), μολονότι πολλές έρευνες ασχολούνται με τις κοινωνικές διαδικασίες με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί μετασχηματίζουν και προσαρμόζουν την εκπαιδευτική πολιτική και την προσαρμογή της στη σχολική τάξη, η βιβλιογραφία δίνει ελάχιστη προσοχή στον ρόλο των διευθυντών των σχολείων σε αυτήν τη διαδικασία. Συνεπώς, το άρθρο αυτό διερευνά πώς τα στελέχη εκπαίδευσης δύο δημοτικών σχολείων εκπαίδευσης της Καλιφόρνια επηρέασαν τη μάθηση των εκπαιδευτικών σχετικά με την εφαρμογή της μεταβαλλόμενης πολιτικής ανάγνωσης.

Όπως προκύπτει, τα πορίσματα επιβεβαιώνουν πως τα στελέχη εκπαίδευσης επηρεάζουν τους υφισταμένους να αποδεχτούν την εφαρμογή της πολιτικής, να διαμορφώσουν ιδέες για την πολιτική, να συμμετάσχουν στην κοινωνική διαδικασία της ερμηνείας και της προσαρμογής, καθώς και να δημιουργήσουν ουσιαστικές συνθήκες μάθησης για τους εκπαιδευτικούς.

Ταυτόχρονα, σημαντική έρευνα θεωρείται η έρευνα των Dunbar et al. (2009), η οποία εξετάζει τις αντιδράσεις των διευθυντών σχολείων μίας αστικής σχολικής περιφέρειας για την πολιτική μηδενικής ανοχής (zero-tolerance policy) του Michigan. Σκοπός της συγκεκριμένης μελέτης, είναι να κατανοηθεί το πώς οι διευθυντές των σχολείων ερμηνεύουν και εφαρμόζουν τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική πολιτική και πώς οι διοικητικές τους ενέργειες επηρεάζουν την εκπαιδευτική εμπειρία των έγχρωμων παιδιών στα αστικά σχολεία. Τα ευρήματα, επομένως, της παρούσας μελέτης αποκαλύπτουν ότι η ανομοιογενής ερμηνεία της πολιτικής μηδενικής ανοχής μεταξύ των ηγετικών στελεχών δυσκολεύει την επιτυχή εφαρμογή της και επιδρά εν τέλει αρνητικά στην εκπαιδευτική εμπειρία της πλειονότητας των αφροαμερικανών και λατινοαμερικανών μαθητών.

Επιπλέον, οι Tuytens et al. (2010), διερευνούν την επίδραση της σχολικής ηγεσίας στην αντίληψη των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή της πολιτικής αξιολόγησής τους. Δεδομένου, ότι η αντίληψη των εκπαιδευτικών διαμορφώνει την εφαρμογή των εκπαιδευτικών πολιτικών, η συγκεκριμένη έρευνα, βασισόμενη σε εμπειρικά δεδομένα, καταλήγει στο ότι τα εκπαιδευτικά στελέχη επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό την αντίληψη των εκπαιδευτικών για την αποδοχή και άσκηση της πολιτικής, καθώς οι διοικητικές και οργανωτικές δεξιότητες του σχολικού ηγέτη και το αίσθημα εμπιστοσύνης που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί προς το πρόσωπό του έχουν σημαντικό αντίκτυπο στην αντίληψη της πρακτικότητας και αναγκαιότητας εφαρμογής της νέας πολιτικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών για τη λειτουργικότητα του οργανισμού.

Ανάμεσα στα άλλα, η έρευνα των Agieli et al. (2020), μελετά την πιθανότητα να μετασχηματίσει η εκπαιδευτική ηγεσία την εκπαιδευτική πολιτική. Ειδικότερα, μελετάται η συσχέτιση των στυλ ηγεσίας των υπεύθυνων χάραξης τοπικής εκπαιδευτικής πολιτικής και την εμπλοκή των τοπικών αρχών στην εκπαίδευση. Για τον σκοπό αυτόν, αφού μοιράστηκαν 107 ερωτηματολόγια σε εκπαιδευτικά στελέχη και τις τοπικές αρχές του Ισραήλ, διαπιστώθηκε θετική συσχέτιση μεταξύ του μετασχηματιστικού στυλ ηγεσίας και της εμπλοκής των τοπικών αρχών στην εκπαίδευση για την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης.

Όσον αφορά στα ελληνικά δεδομένα, έρευνα των Saitis et al. (2004), εξετάζοντας τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την αποτελεσματικότητα των διευθυντών των σχολείων τους, με τη βοήθεια της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας και τον διαμοιρασμό 220 ερωτηματολογίων, αναλύει τις συνέπειες των ευρημάτων για την εκπαιδευτική πολιτική και την αναγκαιότητα αλλαγών στην επαγγελματική προετοιμασία τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των ηγετικών στελεχών λόγω της άμεσης διασύνδεσης που υπάρχει στις έννοιες.

Παράλληλα, η μελέτη των Loumpas et al. (2014), επιβεβαιώνει πως η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική προβλέπει τη συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους διευθυντές και τους ηγέτες της εκπαίδευσης, οι οποίοι μπορούν να επηρεάσουν το επίπεδο βελτίωσης του σχολείου και το επίπεδο επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Καθώς, τα καινοτόμα προγράμματα στην εκπαίδευση αποτελούν μέρος της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, τα ελληνικά σχολεία δεσμεύονται για την ενσωμάτωση καινοτόμων προγραμμάτων στην εκπαιδευτική τους πρακτική και διαθέτουν πρωτοπόρους ηγέτες, οι οποίοι αναζητούν τα κατάλληλα κίνητρα για να εμπνεύσουν το διδακτικό τους προσωπικό. Ο κύριος, συνεπώς, σκοπός της μελέτης είναι να προσδιοριστεί ο βαθμός κατά τον οποίο οι Έλληνες ηγέτες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση επηρεάζουν την αντίληψη των εκπαιδευτικών για την ενσωμάτωση καινοτόμων προγραμμάτων στην εκπαίδευση. Η μελέτη περιλαμβάνει θεωρίες παρακίνησης, καθώς τα κίνητρα είναι οι παράγοντες που τους επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της εργασίας. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω ερωτηματολογίων και συνεντεύξεων που πραγματοποιήθηκαν με εκπαιδευτικούς και διευθυντές και το κύριο εύρημα της έρευνας είναι ότι οι ηγέτες στην εκπαίδευση, ιδίως οι διευθυντές, επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς στην έρευνα. Ως αποτέλεσμα, η εθνική πολιτική μπορεί να βοηθήσει στην ανάπτυξη καινοτόμων δραστηριοτήτων, υποστηρίζοντας τους ηγέτες και εξοπλίζοντάς τους με τις απαραίτητες γνώσεις, ώστε να αξιοποιήσουν ορθώς τα κίνητρα και να επιτύχουν το καλύτερο αποτέλεσμα για τη σχολική κοινότητα.

Συνοψίζοντας, η βιβλιογραφική ανασκόπηση των παραπάνω ερευνών, καθιστά έκδηλη τη συσχέτιση της εκπαιδευτικής διοίκησης και ηγεσίας με την εκπαιδευτική πολιτική και τον καθοριστικό ρόλο των στελεχών εκπαίδευσης στη διαμόρφωση και εφαρμογή εκπαιδευτικών πολιτικών που θα συμβάλλουν στην παροχή μιας αποτελεσματικής και ποιοτικής εκπαίδευσης για την επίτευξη της κοινής αποστολής και του συλλογικού οράματος του εκπαιδευτικού οργανισμού.

Β΄ ΜΕΡΟΣ:
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

5.1. Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Συνοψίζοντας τα ευρήματα επιστημονικών ερευνών, διαπιστώνεται πως η εκπαιδευτική ηγεσία επιδρά καθοριστικά στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών στόχων ενός εκπαιδευτικού οργανισμού, στην καλλιέργεια σχολικής κουλτούρας, στην ανάπτυξη της επαγγελματικής κοινότητας και κατ' επέκταση στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων του οργανισμού (Leithwood, 2005). Κατά συνέπεια, η άμεση διασύνδεση της εκπαιδευτικής ηγεσίας με την εφαρμογή και άσκηση εκπαιδευτικών πολιτικών στα πλαίσια της εκπαιδευτικής μονάδας, αποτελεί την κυριότερη αιτία δημιουργίας οργανωτικών συνθηκών που υποβοηθούν τη διαχείριση της αλλαγής, την επίτευξη της συλλογικής προόδου και εξέλιξης (Gu et al., 2018).

Σκοπός, επομένως, της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των απόψεων των στελεχών εκπαίδευσης σε σχέση με το στυλ ηγεσίας που υιοθετούν κατά την άσκηση διοίκησης και ηγεσίας του εκπαιδευτικού οργανισμού, η διερεύνηση των αντιλήψεων των στελεχών εκπαίδευσης σε σχέση με τις εκπαιδευτικές πολιτικές που αναπτύσσονται στα πλαίσια του εκπαιδευτικού τους οργανισμού, η καταγραφή των απόψεων των στελεχών εκπαίδευσης σε σχέση με την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών πολιτικών του εκπαιδευτικού τους οργανισμού και η εύρεση πιθανής συσχέτισης μεταξύ του στυλ ηγεσίας και των εκπαιδευτικών πολιτικών που αναπτύσσονται στα πλαίσια του εκπαιδευτικού οργανισμού.

Τα επιμέρους, επομένως, ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται είναι τα εξής:

1. Ποιο στυλ ηγεσίας υιοθετούν τα στελέχη εκπαίδευσης κατά την άσκηση διοίκησης και ηγεσίας του εκπαιδευτικού οργανισμού;
2. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των στελεχών εκπαίδευσης σε σχέση με τις εκπαιδευτικές πολιτικές που αναπτύσσονται στα πλαίσια του εκπαιδευτικού τους οργανισμού;
3. Πώς αξιολογούν τα στελέχη εκπαίδευσης την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών πολιτικών του εκπαιδευτικού τους οργανισμού;
4. Σε ποιον βαθμό υπάρχει πιθανή συσχέτιση μεταξύ του στυλ ηγεσίας και των εκπαιδευτικών πολιτικών που αναπτύσσονται στα πλαίσια του εκπαιδευτικού οργανισμού;

5.2. Μεθοδολογική προσέγγιση

Απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχή διεξαγωγή μιας εκπαιδευτικής έρευνας είναι η κατάλληλη επιλογή της ερευνητικής μεθόδου βάσει της οποίας θα προσεγγιστεί η ερευνητική μελέτη. Ως εκ τούτου, οι ερευνητές της εκπαίδευσης καλούνται να αποφασίσουν μεταξύ της ποιοτικής και ποσοτικής ερευνητικής μεθόδου (Yilmaz, 2013).

Αρχικά, η ποιοτική έρευνα (qualitative research), βασιζόμενη στις αρχές του εποικοδομισμού, επικεντρώνεται στη συλλογή και ανάλυση εκείνων των δεδομένων που διευκολύνουν την πλήρη και ουσιαστική κατανόηση των εμπειριών και των αντιλήψεων των εμπλεκόμενων συμμετεχόντων. Χρησιμοποιώντας, δηλαδή, σκόπιμη δειγματοληψία (δειγματοληψία ευκολίας, δειγματοληψία ομοιογενών περιπτώσεων, δειγματοληψία χιονοστιβάδας, δειγματοληψία ακραίων περιπτώσεων και τυπική δειγματοληψία) και αξιοποιώντας νατουραλιστικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις (συνέντευξη, μελέτη περίπτωσης, ανάλυση λόγου και συνομιλίας, ομάδες εστίασης, εμπειρικά θεμελιωμένη θεωρία, εθνογραφική παρατήρηση και δευτερογενή δεδομένα, όπως προσωπικά έγγραφα, επίσημα έγγραφα και αρχειοθετημένα ερευνητικά δεδομένα), ο ερευνητής συλλέγει ποιοτικά δεδομένα τα οποία μπορεί μεν να είναι λιγότερα και ελάχιστα τυποποιημένα, αλλά είναι πολύ σημαντικά για τη διερεύνηση της υπό εξεταζόμενης μελέτης. Ως αποτέλεσμα, μέσω της ανάλυσης του περιεχομένου ή της θεματικής ανάλυσης και της ομαδοποίησης των ποιοτικών μεταβλητών πραγματοποιείται η ποιοτική ανάλυση των δεδομένων, ερμηνεύονται τα δεδομένα που προκύπτουν από τη συστηματική παρατήρηση, εξάγονται επαγωγικά τα συμπεράσματα, επαληθεύεται η ποιοτική εσωτερική και εξωτερική εγκυρότητα και αναπτύσσονται δεδομένα υπό το πρίσμα ερευνητικών υποθέσεων και καινούριων θεωρητικών προοπτικών και αντιλήψεων του διερευνώμενου θέματος (Yilmaz, 2013; Gelo et al., 2008; Bryman, 1984).

Στον αντίποδα, η ποσοτική έρευνα, (quantitative research) με την οποία και θα διεξαχθεί η παρούσα ερευνητική εργασία, στηριζόμενη στις αρχές του θετικισμού ή στην αντικειμενιστική επιστημολογία, προβαίνει σε ποσοτικές μετρήσεις των δεδομένων που συλλέγει και αναλύει, ώστε να αξιοποιηθούν για περαιτέρω προβλέψεις και γενικεύσεις. Δεδομένου ότι η ποσοτική έρευνα θεωρείται εύκολα προσαρμόσιμη και αρκετά αντικειμενική, λόγω της απόστασης που υπάρχει μεταξύ του ερευνητή και των συμμετεχόντων, καταλογίζεται ως καταλληλότερη για τη

στατιστική μέτρηση μιας υπό εξέταση στατιστικής πραγματικότητας. Για να υλοποιηθεί, επομένως, η ποσοτική έρευνα είναι αναγκαία η εφαρμογή πειραματικών και μη πειραματικών μεθοδολογικών προσεγγίσεων, η χρήση αντιπροσωπευτικής δειγματοληψίας (πιθανολογική δειγματοληψία, όπως απλή τυχαία δειγματοληψία, συστηματική τυχαία δειγματοληψία, στρωματοποιημένη τυχαία δειγματοληψία, δειγματοληψία κατά συστάδες και σκόπιμη δειγματοληψία, όπως η δειγματοληψία ευκολίας), και η αξιοποίηση ερωτηματολογίων, δομημένων συνεντεύξεων, πρωτοκόλλων παρατήρησης κλειστού τύπου (άμεσα πρωτογενή δεδομένα), καθώς και η αξιοποίηση επίσημων εγγράφων (έμμεσα δευτερογενή δεδομένα), έτσι ώστε να μετρηθούν ποσοτικά τα δεδομένα, να εξεταστούν οι στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις των μεταβλητών και μέσω της περιγραφικής και συμπερασματικής ανάλυσης, να διαπιστωθεί αν τα αποτελέσματα μπορούν να γενικευθούν στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Ως αποτέλεσμα, κατά την ποσοτική έρευνα η ερμηνεία των δεδομένων, τα οποία υποστηρίζονται στην προϋπάρχουσα θεωρία, αποβλέπει στην εξαγωγή αποτελεσμάτων προκειμένου να επιβεβαιωθεί, να αναπτυχθεί ή και να αμφισβητηθεί η ήδη υπάρχουσα θεωρία (Yilmaz, 2013; Gelo et al., 2008; Bryman, 1984).

Τέλος, τις τελευταίες δεκαετίες είναι συνήθης κατά την υλοποίηση μιας μελέτης η αξιοποίηση μικτών ερευνητικών μεθόδων (mixed methods research). Συγκεκριμένα, όπως αναφέρουν οι Gelo et al. (2008), οι μικτές ερευνητικές μέθοδοι συνδυάζουν τόσο χαρακτηριστικά των ποιοτικών ερευνητικών προσεγγίσεων όσο και στοιχεία των ποσοτικών ερευνητικών προσεγγίσεων, ώστε σε φιλοσοφικό επίπεδο να τίθενται σύνθετα ερωτήματα που εξετάζονται πολύπλευρα, σε επίπεδο μεθοδολογικών παραδοχών να αρθεί ο διαχωρισμός των νομοθετικών και ιδιογραφικών μεθοδολογιών και να επιτρέπεται η δυναμική αλληλεπίδρασή τους, καθώς και σε επίπεδο ερευνητικών μεθόδων να αντιμετωπιστούν περιορισμοί των ποιοτικών και ποσοτικών μεταβλητών προκειμένου να ερμηνεύονται ορθά τα δεδομένα και να εξάγονται ασφαλή και ακριβή συμπεράσματα.

5.3. Ερευνητικά εργαλεία

Η παρούσα ερευνητική μελέτη χρησιμοποιεί για τις ανάγκες διεξαγωγής της ως ερευνητικό εργαλείο το ερωτηματολόγιο. Ως εκ τούτου, αξιοποιούνται, όπως θα αναλυθεί εκτενέστερα παρακάτω, τρία διαφορετικά ερωτηματολόγια, με το πρώτο να καταγράφει τα δημογραφικά στοιχεία του συμμετέχοντος δείγματος, ενώ το δεύτερο να μετρά το ηγετικό στυλ των εκπαιδευτικών στελεχών και το τρίτο να μετρά την εκπαιδευτική πολιτική της σχολικής μονάδας που αναπτύσσεται και εφαρμόζεται στα πλαίσια των εκπαιδευτικών οργανισμών.

5.3.1. Ερωτηματολόγιο δημογραφικών στοιχείων

Αρχικά, δημιουργήθηκε ένα αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο το οποίο αφορούσε σε δημογραφικά στοιχεία. Πιο συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε αναφορές στο φύλο, στην ηλικιακή ομάδα, στους τίτλους σπουδών, στον εκπαιδευτικό οργανισμό εργασίας των συμμετεχόντων ηγετικών εκπαιδευτικών στελεχών, όπως είναι η πρωτοβάθμια, η δευτεροβάθμια και μετα-δευτεροβάθμια εκπαίδευση, καθώς και στην επαγγελματική εμπειρία τους σε διοικητική θέση.

5.3.2. Ερωτηματολόγιο στυλ ηγεσίας

Η συλλογή δεδομένων για τη μέτρηση του στυλ ηγεσίας των στελεχών εκπαίδευσης πραγματοποιήθηκε με το Πολυπαραγοντικό Ερωτηματολόγιο Ηγεσίας (Multifactor Leadership Questionnaire) (MLQ 5x- Short) των Avolio και Bass (2004). Η σπουδαιότητα επιλογής της εφαρμογής της συγκεκριμένης ερευνητικής κλίμακας έγκειται στο γεγονός ότι αποσκοπεί στην αξιολόγηση της ηγετικής συμπεριφοράς και στην καταγραφή διαφόρων στυλ ηγεσίας σε ένα ενιαίο ερευνητικό εργαλείο μέτρησης (Foguet et al., 2021; Dimitrov et al., 2016).

Αναλυτικότερα, το Πολυπαραγοντικό Ερωτηματολόγιο Ηγεσίας (MLQ 5x- Short) διερευνά τα τρία βασικότερα στυλ ηγετικής συμπεριφοράς, τη μετασχηματιστική, τη συναλλακτική και την παθητική/αποφευκτική ηγεσία. Ειδικότερα, η μετασχηματιστική ηγεσία προσεγγίζεται μέσα από πέντε διαστάσεις. Αρχικά, η εξιδανικευμένη επιρροή (χαρακτηριστικά) (idealized influence (attributed)), αναφέρεται στον τρόπο που ο ηγέτης λειτουργεί ως πρότυπο και εστιάζει στην επίτευξη υψηλών ιδανικών και αξιών, ενώ η εξιδανικευμένη επιρροή (συμπεριφορά) (idealized influence (behavior)), αφορά

στις χαρισματικές ενέργειες του ηγέτη που επικεντρώνονται στις πεποιθήσεις, στις αξίες και στο αίσθημα αποστολής. Επιπρόσθετα, η εμπνευσμένη παρακίνηση (inspirational motivation), αφορά στον τρόπο, με τον οποίο ο ηγέτης επικοινωνεί τη σημασία επίτευξης των επιθυμητών στόχων και ενεργοποιεί τους υφισταμένους να αναλάβουν δράση για την πραγμάτωση του συλλογικού οράματος, ενώ η διανοητική διέγερση (intellectual stimulation), αφορά στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας και του αισθήματος λογικής των υφισταμένων, ώστε να επιλύουν τυχόν προβληματικές καταστάσεις. Επιπλέον, το εξατομικευμένο ενδιαφέρον (individualized consideration), αναφέρεται στο ενδιαφέρον, το οποίο εκδηλώνουν οι ηγέτες συμβουλευοντας, καθοδηγώντας και υποστηρίζοντας τους υφισταμένους τους, σύμφωνα με τις εξατομικευμένες ανάγκες τους με σκοπό την ευρύτερη αλλά και την ατομική εξέλιξη και αυτοπραγμάτωση (Muenjohn et al., 2008; Antonakis et al., 2003; Avolio et al., 1999; Carless, 1998).

Παράλληλα, η συναλλακτική ηγεσία ορίζεται από τις διαστάσεις της έκτακτης κατ' εξαίρεση ανταμοιβής (contingent reward), κατά την οποία ο ηγέτης αποσαφηνίζει πλήρως τον ρόλο και το έργο των υφισταμένων του και παράσχει υλικές ή ηθικές ανταμοιβές επιβραβεύοντας την καλή απόδοση και αποδοκιμάζοντας με ποινές και τιμωρίες την κακή απόδοση, και του μάνατζμεντ κατ' εξαίρεση ενεργό (management by exception-active), σύμφωνα με το οποίο ο ηγέτης παρεμβαίνει διορθωτικά στη διασφάλιση των προτύπων και στην εξάλειψη παραλείψεων (Muenjohn et al., 2008; Antonakis et al., 2003; Avolio et al., 1999; Carless, 1998).

Επιπλέον, η παθητική/αποφευκτική ηγεσία περιγράφεται μέσα από δύο διαστάσεις, του μάνατζμεντ κατ' εξαίρεση παθητικό (management by exception-passive), το οποίο χαρακτηρίζει τον ηγέτη που παρεμβαίνει μόνο όταν έχουν γίνει λάθη ή δεν έχουν τηρηθεί τα πρότυπα και οι απαραίτητες διαδικασίες και της παθητικής/μη παρεμβατικής ηγεσίας (laissez-faire leadership), κατά την οποία ο ηγέτης αποφεύγει να αποσαφηνίζει τους επιδιωκόμενους στόχους, να επιλύει συγκρουσιακές καταστάσεις και να λαμβάνει ουσιαστικές αποφάσεις (Muenjohn et al., 2008; Antonakis et al., 2003; Avolio et al., 1999; Carless, 1998).

Η εν λόγω, επομένως, ερευνητική εργασία χρησιμοποιεί τη Leader Form μορφή του Πολυπαραγοντικού Ερωτηματολογίου Ηγεσίας (MLQ 5x- Short), η οποία εξετάζει τις αντιλήψεις των ίδιων των ηγετών σε σχέση με την ηγετική τους συμπεριφορά. Όπως προκύπτει, πρόκειται για 36 δηλώσεις σε μία 5-βάθμια κλίμακα τύπου Likert διαβαθμισμένη από το 1 (=Ποτέ) έως το 5 (=Πάντα), οι οποίες επιμερίζονται σε εννέα υποκλίμακες με τις πέντε να αναφέρονται στη μετασχηματιστική ηγεσία (20

δηλώσεις), τις δύο στη συναλλακτική ηγεσία (8 δηλώσεις) και τις υπόλοιπες δύο στην παθητική/αποφευκτική ηγεσία (8 δηλώσεις) (Foguet et al., 2021; Jaarsveld et al., 2019; Μπούρας, 2019; Dimitrov et al., 2016; Antonakis et al., 2003; Avolio et al., 1999; Carless, 1998). Δεδομένης της ευρείας χρήσης του ερευνητικού εργαλείου, χρησιμοποιήθηκε η ελληνική μετάφραση του ερωτηματολογίου, όπως ακριβώς απαντάται σε πολλές ερευνητικές εργασίες μεταξύ των οποίων στη μεταπτυχιακή εργασία του Μπούρα (2019).

Συμπερασματικά, το Πολυπαραγοντικό Ερωτηματολόγιο Ηγεσίας (MLQ 5x-Short), όπως αναφέρουν οι Foguet et al. (2021), μολονότι έχει δεχθεί αρκετές κριτικές λόγω της πολυδιάστατης δομής του, της έλλειψης διασύνδεσης με το θεωρητικό υπόβαθρο και την ορθή ομαδοποίηση των υποκλιμάκων για τον σχηματισμό ενός ενιαίου ερευνητικού εργαλείου, κατά τους Dimitrov et al. (2016), Antonakis et al. (2003) και Avolio et al. (1995), θεωρείται από τη διεθνή επιστημονική κοινότητα ως ένα εργαλείο που παρουσιάζει υψηλή εσωτερική συνοχή, εγκυρότητα και αξιοπιστία, γεγονός που επιβεβαιώνει την αποτελεσματικότητά του μέσα από τις συνεχείς μετα-αναλύσεις και την προσαρμογή και αξιοποίηση του εργαλείου από πολλές χώρες και ποικίλα οργανωτικά πλαίσια.

5.3.3. Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικής πολιτικής της σχολικής μονάδας

Προκειμένου να διερευνηθεί η εφαρμογή και άσκηση εκπαιδευτικών πολιτικών στα πλαίσια των εκπαιδευτικών μονάδων χρησιμοποιήθηκε το Δυναμικό Μοντέλο Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας (ΔΜΕΑ) (Dynamic Model of Educational Effectiveness) των Creemers και Kyriakides (2008). Συγκεκριμένα, το Δυναμικό Μοντέλο Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας τεκμηριώνεται πως επεκτείνει και εξελίσσει την Έρευνα Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας (ΕΕΑ) και υποβοηθά το έργο των υπεύθυνων χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής μέσα από την κατανόηση της πολυεπίπεδης φύσης και των δυναμικών αλληλεπιδράσεων των εκπαιδευτικών μονάδων (Kyriakides et al., 2012; Κυριακίδης κ.ά., 2012; Sammons, 2009).

Το Δυναμικό, επομένως, Μοντέλο Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας θεωρείται πολυεπίπεδο και εστιασμένο σε τέσσερα διαφορετικά επίπεδα, του μαθητή, της τάξης, του σχολείου και του εκπαιδευτικού συστήματος. Ως εκ τούτου, η συγκεκριμένη ερευνητική μελέτη θα επικεντρωθεί στους παράγοντες αποτελεσματικότητας στο

επίπεδο του σχολείου και ειδικότερα στη σχολική πολιτική για τη διδασκαλία και στην πολιτική του σχολείου για τη δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης που αναπτύσσονται στα πλαίσια του εκπαιδευτικού οργανισμού και επιδρούν στα μαθησιακά αποτελέσματα και στη συλλογική βελτίωση και αποτελεσματικότητα του ευρύτερου περιβάλλοντος (Kyriakides et al., 2012; Κυριακίδης κ.ά., 2012; Sammons, 2009; Creemers et al., 2010, 2006).

Όσον αφορά στη σχολική πολιτική για τη διδασκαλία στα πλαίσια του εκπαιδευτικού οργανισμού, το ΔΜΕΑ εξετάζει σχολικές πολιτικές σε επίπεδο εκπαιδευτικής μονάδας, που αναφέρονται στην ποσότητα διδασκαλίας, στην παροχή ευκαιριών μάθησης και στην ποιότητα της διδασκαλίας. Ειδικότερα, η πολιτική του σχολείου για την ποσότητα διδασκαλίας σχετίζεται με πολιτική για τη διαχείριση του διδακτικού χρόνου, πολιτική για τυχόν απουσίες εκπαιδευτικών και μαθητών, πολιτική για την κατ' οίκον διδασκαλία και πολιτική του προγραμματισμού των ωρολογίων μαθημάτων. Επιπλέον, στην πολιτική για την παροχή ευκαιριών μάθησης συγκαταλέγονται πολιτικές που βραχυπρόθεσμα αλλά και μακροπρόθεσμα διευρύνουν τις ευκαιρίες μάθησης πέραν του επίσημου αναλυτικού προγράμματος σπουδών, όπως είναι πολιτική για εξωσχολικές/εξωδιδακτικές δραστηριότητες, πολιτική για εκπαιδευτικές εκδρομές με διδακτικό στόχο και πολιτική για την καλύτερη δυνατή υποστήριξη μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Επιπροσθέτως, η σχολική πολιτική για την ποιότητα διδασκαλίας συμπίπτει με πολιτικές του προηγούμενου επιπέδου, του επιπέδου της τάξης, που αναφέρονται στον τρόπο διδασκαλίας του εκπαιδευτικού και που αποβλέπουν στην αντικατάσταση παραδοσιακών μετωπικών διδακτικών προσεγγίσεων με σύγχρονες πρακτικές δόμησης του μαθήματος αξιοποιώντας το περιβάλλον μάθησης και στρατηγικές μάθησης, αποτελεσματικές πρακτικές διδασκαλίας, εμπεδωτικές ασκήσεις, αξιολόγηση, μοντελοποίηση του εκπαιδευτικού έργου (Kyriakides et al., 2012; Κυριακίδης κ.ά., 2012; Sammons, 2009; Creemers et al., 2010, 2006).

Από την άλλη, η πολιτική του σχολείου για τη δημιουργία ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης επικεντρώνεται σε πολιτικές για την ανάπτυξη της μάθησης εντός και εκτός εκπαιδευτικών αιθουσών, όπως είναι η συμπεριφορά των μαθητών εκτός τάξης εν ώρα διαλείμματος, η συνεργασία και η αλληλεπίδραση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, η ανάπτυξη σχέσεων του σχολείου με το ευρύτερο περιβάλλον, δηλαδή με τους γονείς και την τοπική κοινωνία. Επιπλέον, περιλαμβάνεται σχολική πολιτική για την εξεύρεση υλικών και άυλων πόρων σε όλα τα εμπλεκόμενα μέλη της μαθησιακής διαδικασίας, μαθητές και εκπαιδευτικούς, καθώς και πολιτική που

αναπτύσσει ο εκπαιδευτικός οργανισμός για την προώθηση της μάθησης, των ιδανικών, των προτύπων και των αξιών (Kyriakides et al., 2012; Κυριακίδης κ.ά., 2012; Sammons, 2009; Creemers et al., 2010, 2006).

Για την υλοποίηση της παρούσας έρευνας αξιοποιήθηκε το σταθμισμένο ερωτηματολόγιο, το οποίο αποτελείται από 43 συνολικά ερωτήσεις σε διαβαθμισμένη 4-βάθμια κλίμακα τύπου Likert από το 1 (= Διαφωνώ απόλυτα) έως 4 (= Συμφωνώ απόλυτα). Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο δομείται σε δύο μέρη, με τις πρώτες 27 δηλώσεις να αναφέρονται στη διαμόρφωση της σχολικής πολιτικής και του μαθησιακού περιβάλλοντος του εκπαιδευτικού οργανισμού και τις υπόλοιπες 13 δηλώσεις να επικεντρώνονται στην αξιολόγηση της σχολικής πολιτικής που εφαρμόζεται στον εκπαιδευτικό οργανισμό (Κομίνη, 2019; Kyriakides et al., 2012; Κυριακίδης κ.ά., 2012; Creemers et al., 2010, 2008). Καθώς το ερωτηματολόγιο απαντάται σε πολλές γλώσσες, για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε η ελληνική του μετάφραση, όπως ακριβώς χρησιμοποιήθηκε στη μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία της Κομίνη (2019).

Η διεξαγωγή τεσσάρων ερευνών, μεταξύ των οποίων δύο διαχρονικών, μίας διεθνούς και μίας πειραματικής έρευνας αλλά και πολλών μετα-αναλύσεων, όπως αναφέρουν οι Κυριακίδης κ.ά. (2012), επιβεβαιώνουν την εγκυρότητα και την αξιοπιστία του ΔΜΕΑ για την εφαρμογή και χάραξη εκπαιδευτικών πολιτικών στα πλαίσια του εκπαιδευτικού ιδρύματος που θα συμβάλλουν στη βελτίωση του μαθησιακού περιβάλλοντος και της διδακτικής πρακτικής. Συνεπώς, κατά τους Κυριακίδη κ.ά. (2012), το ΔΜΕΑ είναι δυνατόν να υποστηρίξει την εφαρμογή εκπαιδευτικών πολιτικών με στόχο τη δημιουργία συστημάτων αξιολόγησης εκπαιδευτικών οργανισμών και εκπαιδευτικών με στόχο τη λογοδοσία και την βελτίωση της αποτελεσματικότητας.

5.4. Έλεγχος εσωτερικής συνέπειας των ερευνητικών εργαλείων

Αρχικά, προτού πραγματοποιηθεί η περιγραφική και επαγωγική στατιστική ανάλυση ώστε να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα, κρίθηκε αναγκαίος ο έλεγχος της αξιοπιστίας εσωτερικής συνοχής με τον συντελεστή αξιοπιστίας α του Cronbach's alpha των κλιμάκων και των υποκλιμάκων που αξιοποιήθηκαν για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας.

Όπως προκύπτει, κατά τον έλεγχο αξιοπιστίας της κλίμακας του Πολυπαραγοντικού Ερωτηματολογίου Ηγεσίας (Multifactor Leadership Questionnaire) (MLQ 5x- Short) των Bass και Avolio (2004), που χρησιμοποιήθηκε για τη διερεύνηση του στυλ ηγεσίας των εκπαιδευτικών στελεχών, διαπιστώθηκε πως ο συντελεστής εσωτερικής συνοχής α του Cronbach's alpha, όπως παρουσιάζει ο Πίνακας 1, κυμαίνεται σε πολύ ικανοποιητικά επίπεδα $\alpha=0.816$, γεγονός που υποδεικνύει πως το ερωτηματολόγιο θεωρείται αρκετά αξιόπιστο.

Πίνακας 1. Συντελεστής αξιοπιστίας ερευνητικού εργαλείου MLQ (Cronbach's alpha)

Scale MLQ	M.O	T.A	Cronbach's α
	3.35	0.326	0.816

Παράλληλα, εξετάζοντας την εσωτερική συνέπεια των υποκλιμάκων του παραπάνω ερευνητικού εργαλείου, όπως προκύπτει από τα δεδομένα του Πίνακα 2, διαπιστώνεται πως η υποκλίμακα της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας καταλογίζεται ως υψηλά αξιόπιστη καθώς έχει συντελεστή εσωτερικής αξιοπιστίας του Cronbach's alpha $\alpha=0.980$.

Επιπροσθέτως, η υποκλίμακα της Συναλλακτικής Ηγεσίας, έπειτα από έλεγχο αξιοπιστίας, όπως δηλώνεται στον Πίνακα 2, υπολογίζεται ως πολύ αξιόπιστη, έχοντας ως δείκτη αξιοπιστίας $\alpha=0.928$, με αποτέλεσμα να διευκολύνει την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων.

Όσον αφορά στην υποκλίμακα της Παθητικής Ηγεσίας, κατά τον Πίνακα 2, θεωρείται εξίσου αρκετά αξιόπιστη για τη μελέτη των ερευνητικών σκοπών της παρούσας εργασίας, με συντελεστή εσωτερικής συνέπειας $\alpha=0.885$.

Πίνακας 2. Συντελεστής αξιοπιστίας Μετασχηματιστικής, Συναλλακτικής και Παθητικής Ηγεσίας (Cronbach's alpha)

Μετασχηματιστική Ηγεσία	Cronbach's α
	0.980
Συναλλακτική Ηγεσία	Cronbach's α
	0.928
Παθητική Ηγεσία	Cronbach's α
	0.885

Στο ίδιο πλαίσιο, το Δυναμικό Μοντέλο Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας (ΔΜΕΑ) (Dynamic Model of Educational Effectiveness) των Creemers και Kyriakides (2008), το οποίο αξιοποιήθηκε για τη διερεύνηση των απόψεων των στελεχών εκπαίδευσης σε σχέση με εκπαιδευτικές πολιτικές που αναπτύσσονται στα πλαίσια των εκπαιδευτικών οργανισμών καθώς και για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητάς τους, έχει δείκτη εσωτερικής αξιοπιστίας $\alpha=0.962$, πράγμα που καθιστά το ερευνητικό εργαλείο υψηλά έγκυρο και αξιόπιστο (Πίνακας 3).

Ακολούθως, ελέγχθηκε η αξιοπιστία των υποκλιμάκων της ερευνητικής κλίμακας ΔΜΕΑ, οι οποίες παρουσίασαν υψηλό δείκτη εσωτερικής συνέπειας. Συγκεκριμένα, η υποκλίμακα Σχολική πολιτική για τη διδασκαλία παρουσιάζει υψηλό δείκτη εσωτερικής αξιοπιστίας $\alpha=0.932$, η υποκλίμακα Πολιτική του σχολείου για τη δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης με δείκτη του $\alpha=0.914$ του Cronbach's alpha διαθέτει επίσης υψηλή αξιοπιστία, η υποκλίμακα Αξιολόγηση της σχολικής πολιτικής για τη διδασκαλία έχει ικανοποιητική εσωτερική συνέπεια $\alpha=0.759$, ενώ η υποκλίμακα Αξιολόγηση της πολιτικής του σχολείου για τη δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης έχει υψηλή εσωτερική συνοχή αξιοπιστίας $\alpha=0.903$ (Πίνακες 4, 5, 6, 7).

Πίνακας 3. Συντελεστής αξιοπιστίας ερευνητικού εργαλείου ΔΜΕΑ (Cronbach's alpha)

Scale ΔΜΕΑ	M.O	T.A	Cronbach's α
	2.90	0.319	0.962

Πίνακας 4. Συντελεστής αξιοπιστίας Σχολικής Πολιτική για τη διδασκαλία (Cronbach's alpha)

Σχολική πολιτική για τη διδασκαλία	Cronbach's α
	0.932

Πίνακας 5. Συντελεστής αξιοπιστίας Πολιτική του σχολείου για τη δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης (Cronbach's alpha)

Πολιτική του σχολείου για τη δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης	Cronbach's α
	0.914

Πίνακας 6. Συντελεστής αξιοπιστίας Αξιολόγηση σχολικής πολιτικής για τη διδασκαλία (Cronbach's alpha)

Αξιολόγηση σχολικής πολιτικής για τη διδασκαλία	Cronbach's α
	0.759

Πίνακας 7. Συντελεστής αξιοπιστίας Αξιολόγηση πολιτικής του σχολείου για τη δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης (Cronbach's alpha)

Αξιολόγηση πολιτικής του σχολείου για τη δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης	Cronbach's α
	0.903

5.5. Δείγμα της έρευνας

Στην παρούσα ερευνητική εργασία συμμετείχαν συνολικά 105 ηγετικά εκπαιδευτικά στελέχη της πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας και μετα-δευτεροβάθμιας εκπαιδευτικής βαθμίδας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Ειδικότερα, η πλειονότητα του συμμετέχοντος δείγματος ήταν άνδρες (73.3%), έναντι ενός μικρού ποσοστού γυναικών (26.7%). Ταυτόχρονα, τα περισσότερα εκπαιδευτικά στελέχη ήταν κάτοχοι πτυχίων προπτυχιακών σπουδών (49.5%), σε αντίθεση με ένα μικρό δείγμα που διέθετε μεταπτυχιακό δίπλωμα σπουδών (25.7%) και διδακτορικό δίπλωμα σπουδών (24.8%). Επιπλέον, όσον αφορά στον εκπαιδευτικό οργανισμό απασχόλησης, η πλειοψηφία των στελεχών εκπαίδευσης εργάζονταν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (70.5%), ενώ ένα ικανοποιητικό ποσοστό στελεχών εργάζονταν στη μετα-δευτεροβάθμια (24.8%) και ένα πολύ μικρό ποσοστό στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (4.8%). Παράλληλα, το 43.8% του συμμετέχοντος δείγματος των ηγετικών εκπαιδευτικών στελεχών διέθετε εμπειρία σε διοικητική θέση από 10+ έτη και άνω, ενώ το 28.6% διέθετε από 0-5 έτη και το 27.6% από 5-10 έτη. Τέλος, το 42.9% των στελεχών εκπαίδευσης άνηκε στην ηλικιακή ομάδα των 55+ άνω ετών, το 21.9% στην ηλικιακή ομάδα των 46-55 ετών, το 18.1% στην ηλικιακή ομάδα έως 35 ετών, ενώ το 17.1% στην ηλικιακή ομάδα των 36-45 ετών.

5.6. Ερευνητική διαδικασία

Για τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης ερευνητικής μελέτης χρησιμοποιήθηκε, όπως αναφέρεται παραπάνω, ως μεθοδολογική προσέγγιση η ποσοτική έρευνα και ως ερευνητικό εργαλείο το ερωτηματολόγιο. Αφού, επομένως, επιλέχθηκαν τα ερωτηματολόγια, τα οποία θεωρούνται τα καταλληλότερα για τη διερεύνηση της υπό εξέτασης ερευνητικής εργασίας, ακολούθησε η μετατροπή των ερωτηματολογίων σε ηλεκτρονική μορφή με τη χρήση της διαδικτυακής εφαρμογής Google forms.

Ακολούθως, πραγματοποιήθηκε η αντίστοιχη μορφοποίηση των ερωτηματολογίων καθώς και η συγγραφή ενός σύντομου προλογικού συνοδευτικού σημειώματος, το οποίο παρείχε κατευθυντήριες οδηγίες και εξηγούσε με περιεκτικότητα και σαφήνεια τους λόγους αναγκαιότητας διεξαγωγής της έρευνας, έτσι ώστε να μπορέσουν τα ηγετικά στελέχη εκπαίδευσης, που επιθυμούσαν να συμμετάσχουν προαιρετικά και ανώνυμα στην υλοποίηση της έρευνας, να απαντήσουν και να συμπληρώσουν με άρτιο τρόπο τα ερωτηματολόγια.

Στη συνέχεια, οι ηλεκτρονικές φόρμες των ερωτηματολογίων Google forms διαμοιράστηκαν, μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς της πρωτοβάθμιας, της δευτεροβάθμιας και μετα-δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όλων των γεωγραφικών περιοχών με σκοπό να προσεγγιστεί και να συγκεντρωθεί ένα αξιόλογο ποσοστό δείγματος, ικανό να καταγράψει τις απαντήσεις και να αποτυπώσει την εμπειρία, τη γνώση και τις αντιλήψεις των ηγετικών εκπαιδευτικών στελεχών των ανάλογων εκπαιδευτικών μονάδων, αναφορικά με τα τιθέμενα ερευνητικά ερωτήματα και το σκοπό πραγματοποίησης της εν λόγω έρευνας.

Συμπερασματικά, η ηλεκτρονική μορφή των ερωτηματολογίων σε μορφή Google forms αποδεικνύεται ότι συνέβαλε αρκετά θετικά στη συγκέντρωση έγκυρων και έγκαιρων απαντήσεων των στελεχών εκπαίδευσης, καθώς απαιτείται η συμπλήρωση όλων των ερωτημάτων και η άμεση αποστολή των απαντήσεων, γεγονός που εκμηδενίζει οποιαδήποτε χρονοκαθυστέρηση, εκτοπίζει οποιοδήποτε φραγμό και διευκολύνει, μολονότι δεν υπάρχει η ελάχιστη διαπροσωπική επικοινωνία και αλληλεπίδραση, την αμερόληπτη επισκόπηση των απόψεων του συμμετέχοντος δείγματος.

5.7. Ανάλυση δεδομένων της έρευνας

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων της παρούσας ερευνητικής εργασίας πραγματοποιήθηκε με το λογισμικό Jamovi 2.3.16 version και PSPP 1.6.2 version. Πιο συγκεκριμένα, αφού συλλέχθηκαν οι απαντήσεις ενός ικανοποιητικού δείγματος ηγετικών στελεχών, τα δεδομένα μεταφέρθηκαν στις παραπάνω λογισμικές εφαρμογές και κωδικοποιήθηκαν έτσι ώστε να μπορέσουν να ερμηνευθούν στατιστικά.

Κατόπιν της κωδικοποίησης των δεδομένων, πραγματοποιήθηκε η περιγραφική στατιστική ανάλυση (descriptive statistics) των δημογραφικών χαρακτηριστικών του συμμετέχοντος δείγματος και των δύο διερευνώμενων μεταβλητών με τις επιμεριζόμενες υποκλίμακές τους, ο υπολογισμός των μέσων όρων (mean), των τυπικών αποκλίσεων (standard deviation), καθώς και ο έλεγχος εσωτερικής συνέπειας και εγκυρότητας των δύο κλιμάκων μέσω της ανάλυσης αξιοπιστίας του δείκτη α του Cronbachs' alpha.

Έπειτα, ακολούθησε η επαγωγική στατιστική ή στατιστική συμπερασματολογία (statistical inference), η εφαρμογή του συντελεστή συσχέτισης του Pearson και η παλινδρόμηση (regression), για να μπορέσουν να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα της συγκεκριμένης εργασίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

6.1. Περιγραφική ανάλυση δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος

Το δείγμα της παρούσας ερευνητικής εργασίας συνθέτουν 105 ηγετικά στελέχη εκπαίδευσης, της πρωτοβάθμιας, της δευτεροβάθμιας και μετα-δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όλων των γεωγραφικών περιοχών της Ελλάδας. Συγκεκριμένα, όπως διαφαίνεται από τον Πίνακα 8, στην έρευνα συμμετείχαν 77 άνδρες (73,3%) και 28 γυναίκες (26,7%).

Πίνακας 8. Δημογραφικά στοιχεία ως προς το φύλο

Φύλο	N	% of Total	Cumulative %
Άνδρας	77	73.3 %	73.3 %
Γυναίκα	28	26.7 %	100.0 %

Επιπλέον, όπως προκύπτει παρακάτω από τον Πίνακα 9, ως προς τον τίτλο σπουδών, 52 στελέχη εκπαίδευσης (49,5%) είναι κάτοχοι πτυχίων προπτυχιακών σπουδών, 27 εκπαιδευτικά στελέχη (25,7%) διαθέτουν μεταπτυχιακό δίπλωμα, ενώ 26 στελέχη εκπαίδευσης (24,8%) διαθέτουν διδακτορικό δίπλωμα σπουδών.

Πίνακας 9. Δημογραφικά στοιχεία ως προς τον τίτλο σπουδών

Τίτλος Σπουδών	N	% of Total	Cumulative %
Πτυχίο	52	49.5 %	49.5 %
Μεταπτυχιακό	27	25.7 %	75.2 %
Διδακτορικό	26	24.8 %	100.0 %

Παράλληλα, όσον αφορά στον εκπαιδευτικό οργανισμό απασχόλησης, όπως περιγράφεται στον Πίνακα 10, 5 στελέχη εκπαίδευσης (4,8%) απασχολούνται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, έναντι 74 στελεχών εκπαίδευσης (70,5%) που εργάζονται στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και 26 στελεχών εκπαίδευσης (24,8%) που εργάζονται στη Μετα-δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Πίνακας 10. Δημογραφικά στοιχεία ως προς τον εκπαιδευτικό οργανισμό

Εκπαιδευτικός Οργανισμός	N	% of Total	Cumulative %
Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	5	4.8 %	4.8 %
Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	74	70.5 %	75.2 %
Μετα-δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	26	24.8 %	100.0 %

Ταυτόχρονα, όσον αφορά στην επαγγελματική εμπειρία των εκπαιδευτικών στελεχών σε διοικητική θέση, όπως τεκμηριώνει ο Πίνακας 11, 30 εκπαιδευτικά στελέχη (28,6%) διαθέτουν επαγγελματική εμπειρία από 0-5 έτη, 29 στελέχη εκπαίδευσης (27,6%) είναι έμπειρα σε διοικητικές αρμοδιότητες από 5-10 έτη, ενώ 46 ηγετικά στελέχη εκπαίδευσης (43,8%) διαθέτουν εμπειρία από 10+ έτη και πάνω.

Πίνακας 11. Δημογραφικά στοιχεία ως προς την επαγγελματική εμπειρία σε διοικητική θέση

Επαγγελματική εμπειρία σε διοικητική θέση	N	% of Total	Cumulative %
0-5 έτη	30	28.6 %	28.6 %
5-10 έτη	29	27.6 %	56.2 %
10+ έτη	46	43.8 %	100.0 %

Τέλος, τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του συμμετέχοντος δείγματος ως προς την ηλικία κατανέμονται, σύμφωνα με τον Πίνακα 12, ως εξής: 19 στελέχη εκπαίδευσης (18,1%) είναι έως 35 ετών, 18 στελέχη εκπαίδευσης (17,1%) βρίσκονται στην ηλικιακή ομάδα των 35-45 ετών, 23 στελέχη εκπαίδευσης (21,9%) και 45 ηγετικά στελέχη εκπαίδευσης (42,9%) είναι 55+ ετών και πάνω.

Πίνακας 12. Δημογραφικά στοιχεία ως προς την ηλικία

Ηλικία	N	% of Total	Cumulative %
έως 35	19	18.1 %	18.1 %
36-45	18	17.1 %	35.2 %
46-55	23	21.9 %	57.1 %
55+	45	42.9 %	100.0 %

Πίνακας 13. Συγκεντρωτικός πίνακας δημογραφικών στοιχείων ως προς το φύλο και τον τίτλο σπουδών

Φύλο	Τίτλος Σπουδών	N	% of Total	Cumulative %
Ανδρας	Πτυχίο	43	41.0 %	41.0 %
	Μεταπτυχιακό	21	20.0 %	61.0 %
	Διδακτορικό	13	12.4 %	73.3 %
Γυναίκα	Πτυχίο	9	8.6 %	81.9 %
	Μεταπτυχιακό	6	5.7 %	87.6 %
	Διδακτορικό	13	12.4 %	100.0 %

Πίνακας 14. Συγκεντρωτικός πίνακας δημογραφικών στοιχείων ως προς το φύλο και τον εκπαιδευτικό οργανισμό

Φύλο	Εκπαιδευτικός Οργανισμός	N	% of Total	Cumulative %
Ανδρας	Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	2	1.9 %	1.9 %
	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	62	59.0 %	61.0 %
	Μετα-δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	13	12.4 %	73.3 %
Γυναίκα	Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	3	2.9 %	76.2 %
	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	12	11.4 %	87.6 %
	Μετα-δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	13	12.4 %	100.0 %

Πίνακας 15. Συγκεντρωτικός πίνακας δημογραφικών στοιχείων ως προς το φύλο και την επαγγελματική εμπειρία σε διοικητική θέση

Φύλο	Επαγγελματική εμπειρία σε διοικητική θέση	N	% of Total	Cumulative %
Ανδρας	0-5 έτη	13	12.4 %	12.4 %
	5-10 έτη	21	20.0 %	32.4 %
	10+ έτη	43	41.0 %	73.3 %
Γυναίκα	0-5 έτη	17	16.2 %	89.5 %
	5-10 έτη	8	7.6 %	97.1 %
	10+ έτη	3	2.9 %	100.0 %

Πίνακας 16. Συγκεντρωτικός πίνακας δημογραφικών στοιχείων ως προς την ηλικία και τον τίτλο σπουδών

Ηλικία	Τίτλος Σπουδών	N	% of Total	Cumulative %
έως 35	Πτυχίο	3	2.9 %	2.9 %
	Μεταπτυχιακό	6	5.7 %	8.6 %
	Διδακτορικό	10	9.5 %	18.1 %
36-45	Πτυχίο	2	1.9 %	20.0 %
	Μεταπτυχιακό	8	7.6 %	27.6 %
	Διδακτορικό	8	7.6 %	35.2 %
46-55	Πτυχίο	10	9.5 %	44.8 %
	Μεταπτυχιακό	8	7.6 %	52.4 %
	Διδακτορικό	5	4.8 %	57.1 %
55+	Πτυχίο	37	35.2 %	92.4 %
	Μεταπτυχιακό	5	4.8 %	97.1 %
	Διδακτορικό	3	2.9 %	100.0 %

Πίνακας 17. Συγκεντρωτικός πίνακας δημογραφικών στοιχείων ως προς την ηλικία και τον εκπαιδευτικό οργανισμό

Ηλικία	Εκπαιδευτικός Οργανισμός	N	% of Total	Cumulative %
έως 35	Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	4	3.8 %	3.8 %
	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	5	4.8 %	8.6 %
	Μετα-δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	10	9.5 %	18.1 %
36-45	Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	0	0.0 %	18.1 %
	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	12	11.4 %	29.5 %
	Μετα-δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	6	5.7 %	35.2 %
46-55	Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	0	0.0 %	35.2 %
	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	17	16.2 %	51.4 %
	Μετα-δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	6	5.7 %	57.1 %
55+	Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	1	1.0 %	58.1 %
	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	40	38.1 %	96.2 %
	Μετα-δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	4	3.8 %	100.0 %

Πίνακας 18. Συγκεντρωτικός πίνακας δημογραφικών στοιχείων ως προς την ηλικία και την επαγγελματική εμπειρία σε διοικητική θέση

Ηλικία	Επαγγελματική εμπειρία σε διοικητική θέση	N	% of Total	Cumulative %
έως 35	0-5 έτη	18	17.1 %	17.1 %
	5-10 έτη	1	1.0 %	18.1 %
	10+ έτη	0	0.0 %	18.1 %
36-45	0-5 έτη	8	7.6 %	25.7 %
	5-10 έτη	10	9.5 %	35.2 %
	10+ έτη	0	0.0 %	35.2 %
46-55	0-5 έτη	4	3.8 %	39.0 %
	5-10 έτη	17	16.2 %	55.2 %
	10+ έτη	2	1.9 %	57.1 %
55+	0-5 έτη	0	0.0 %	57.1 %
	5-10 έτη	1	1.0 %	58.1 %
	10+ έτη	44	41.9 %	100.0 %

Καθώς, επομένως, ολοκληρώθηκε η περιγραφική παρουσίαση βασικών δημογραφικών χαρακτηριστικών του συμμετέχοντος δείγματος των ηγετικών εκπαιδευτικών στελεχών, θα ακολουθήσει η παρουσίαση των βασικότερων αποτελεσμάτων που προέκυψαν κατά τις στατιστικές αναλύσεις σε συνάρτηση με τους ερευνητικούς σκοπούς της μελέτης.

6.2. Στυλ ηγεσίας των ηγετικών στελεχών εκπαίδευσης κατά την άσκηση διοίκησης και ηγεσίας του εκπαιδευτικού οργανισμού

Ο πρώτος ερευνητικός σκοπός της διεξαγωγής της συγκεκριμένης ερευνητικής μελέτης ήταν η διερεύνηση των αντιλήψεων των στελεχών εκπαίδευσης σε σχέση με το στυλ ηγεσίας που υιοθετούν κατά τη διοίκηση και ηγεσία του εκπαιδευτικού τους οργανισμού. Συνεπώς, θα εξεταστούν οι απόψεις των στελεχών εκπαίδευσης μέσα από τις διαστάσεις τριών στυλ ηγεσίας, της μετασχηματιστικής ηγεσίας, της συναλλακτικής ηγεσίας και της παθητικής ηγεσίας.

Όπως, επομένως, διαφαίνεται από τον Πίνακα 19, τα ηγετικά στελέχη εκπαίδευσης του συμμετέχοντος δείγματος, σύμφωνα με τις απαντήσεις τους στη 5-βάθμια κλίμακα τύπου Likert από το 1 (=Ποτέ) έως 5 (=Πάντα), φαίνεται να προτιμούν περισσότερο το συναλλακτικό στυλ ηγεσίας (Μ.Ο=3.97, Τ.Α=0.741) κατά την άσκηση των διοικητικών καθηκόντων του εκπαιδευτικού τους ιδρύματος. Παράλληλα, μία εξίσου σημαντική μερίδα στελεχών εκπαίδευσης επιλέγει τη μετασχηματιστική ηγεσία (Μ.Ο=3.61, Τ.Α=0.726) κατά τη διοίκηση και ηγεσία του εκπαιδευτικού οργανισμού, ενώ ένα μικρό ποσοστό στελεχών εκπαίδευσης εφαρμόζει το παθητικό στυλ ηγεσίας (Μ.Ο=2.06, Τ.Α=0.712) για να διευθύνει και να διοικεί την εκπαιδευτική μονάδα.

Πίνακας 19. Μέσοι όροι και Τυπικές αποκλίσεις της κλίμακας MLQ και των υποκλιμάκων της

Scale MLQ (5x- Short)	M.O	T.A
Μετασχηματιστική Ηγεσία	3.61	0.726
Συναλλακτική Ηγεσία	3.97	0.741
Παθητική Ηγεσία	2.06	0.712

Εκτενέστερα, όσον αφορά στη μετασχηματιστική ηγεσία και ειδικότερα στις διαστάσεις της, κατά τον Πίνακα 20, επιβεβαιώνεται πως τα εκπαιδευτικά ηγετικά στελέχη του συγκεκριμένου δείγματος που δρουν ως μετασχηματιστικοί ηγέτες, στην πλειονότητα επιλέγουν να παρακινούν τους υφισταμένους τους και να τους εμπνέουν να συμβάλλουν στην πραγμάτωση του συλλογικού οράματος (Μ.Ο=3.68, Τ.Α=0.828), επιδεικνύοντας συχνά ενδιαφέρον για τις εξατομικευμένες ανάγκες των υφισταμένων

τους (Μ.Ο=3.64, Τ.Α=0.774). Επιπλέον, τα στελέχη εκπαίδευσης συχνά τεκμηριώνεται πως λειτουργούν μετασχηματιστικά ασκώντας με τη συμπεριφορά τους εξιδανικευμένη επιρροή στους υφισταμένους τους (Μ.Ο=3.61, Τ.Α=0.731), αποτελώντας πρότυπο μίμησης για τους τελευταίους (Μ.Ο=3.57, Τ.Α=0.689) και διεγείροντάς τους διανοητικά, αναπτύσσοντας τη δημιουργικότητά τους (Μ.Ο=3.57, Τ.Α=0.763).

Πίνακας 20. Μέσοι όροι και Τυπικές αποκλίσεις της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας και των διαστάσεών της

Μετασχηματιστική Ηγεσία	Μ.Ο	Τ.Α
Εξιδανικευμένη επιρροή (χαρακτηριστικά)	3.57	0.689
Εξιδανικευμένη επιρροή (συμπεριφορά)	3.61	0.731
Εμπνευσμένη παρακίνηση	3.68	0.828
Διανοητική διέγερση	3.57	0.763
Εξατομικευμένο ενδιαφέρον	3.64	0.774

Παράλληλα, τα ηγετικά στελέχη εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα και υιοθετούν το συναλλακτικό στυλ ηγεσίας, σύμφωνα με τον Πίνακα 21, υποδεικνύεται ότι εφαρμόζουν πολύ συχνά τη διάσταση της έκτακτης κατ' εξαίρεση ανταμοιβής (Μ.Ο=4.05, Τ.Α=0.773), παρέχοντας ηθικές και υλικές ανταμοιβές στους υφισταμένους τους, αλλά και τη διάσταση του μάνατζμεντ κατ' εξαίρεση ενεργό (Μ.Ο=3.89, Τ.Α=0.806), προκειμένου να διορθωθεί οποιαδήποτε παράλειψη ή σφάλμα και να επιτευχθεί η κοινή αποστολή του εκπαιδευτικού οργανισμού.

Πίνακας 21. Μέσοι όροι και Τυπικές αποκλίσεις της Συναλλακτικής Ηγεσίας και των διαστάσεών της

Συναλλακτική Ηγεσία	M.O	T.A
Έκτακτη κατ' εξαίρεση ανταμοιβή	4.05	0.773
Μάνατζμεντ κατ' εξαίρεση ενεργό	3.89	0.806

Τέλος, τα δεδομένα του Πίνακα 22, αποδεικνύουν πως τα στελέχη εκπαίδευσης αποφεύγουν να ενεργούν ως παθητικοί ηγέτες για τη διεκπεραίωση του ηγετικού και διοικητικού τους έργου, με αποτέλεσμα σπανίως να κάνουν χρήση των διαστάσεων της παθητικής/μη παρεμβατικής ηγεσίας (M.O=2.06, T.A=0.773), καθώς και της διάστασης του μάνατζμεντ κατ' εξαίρεση παθητικό (M.O=2.05, T.A=0.745), χωρίς να αποδέχονται παθητικά οποιαδήποτε προβληματική κατάσταση και να αρνούνται να προχωρήσουν προς την άμεση και ουσιαστική διευθέτησή της.

Πίνακας 22. Μέσοι όροι και Τυπικές αποκλίσεις της Παθητικής Ηγεσίας και των διαστάσεών της

Παθητική Ηγεσία	M.O	T.A
Μάνατζμεντ κατ' εξαίρεση παθητικό	2.05	0.745
Παθητική/ μη παρεμβατική ηγεσία	2.06	0.773

Συνοψίζοντας, στην παρούσα ενότητα διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις των στελεχών εκπαίδευσης σε σχέση με το στυλ ηγεσίας και τις διαστάσεις του καθενός ηγετικού στυλ που εφαρμόζουν κατά τη διοίκηση του εκπαιδευτικού οργανισμού. Στη συνέχεια, ακολουθεί η επόμενη ενότητα η οποία επικεντρώνεται στις απόψεις των ηγετικών εκπαιδευτικών στελεχών σε σχέση με τις εκπαιδευτικές πολιτικές που αναπτύσσονται στα πλαίσια του εκπαιδευτικού οργανισμού.

6.3. Αντιλήψεις στελεχών εκπαίδευσης σε σχέση με εκπαιδευτικές πολιτικές στα πλαίσια των εκπαιδευτικών οργανισμών

Δεύτερο ερευνητικό σκοπό της παρούσας ερευνητικής εργασίας αποτελούσε η διερεύνηση των αντιλήψεων των στελεχών εκπαίδευσης σε σχέση με τις εκπαιδευτικές πολιτικές που αναπτύσσονται στα πλαίσια των εκπαιδευτικών οργανισμών που διευθύνουν. Για τον σκοπό αυτό, μελετώνται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στελεχών σε σχέση με τις κλίμακες και τις υποκλίμακες του ερευνητικού εργαλείου που αφορούν στη διαμόρφωση σχολικής πολιτικής για τη διδασκαλία και πολιτικής του σχολείου για τη δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης.

Αρχικά, σύμφωνα με τα δεδομένα του Πίνακα 23 και τις απαντήσεις στις αντίστοιχες δηλώσεις του ερευνητικού εργαλείου στην 4-βάθμια κλίμακα τύπου Likert από το 1 (=Διαφωνώ απόλυτα) έως το 4 (=Συμφωνώ απόλυτα), τα εκπαιδευτικά στελέχη συμφωνούν σε μεγάλο μέρος πως στα πλαίσια των εκπαιδευτικών τους οργανισμών αναπτύσσεται πολιτική του σχολείου για τη δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης (M.O=3.04, T.A=0.312). Αντιθέτως, οι δηλώσεις τους αποδεικνύουν πως υπάρχουν προφανώς ελλείψεις στην εφαρμογή και άσκηση σχολικής πολιτικής για τη διδασκαλία στα πλαίσια των εκπαιδευτικών μονάδων (M.O=2.67, T.A=0.389).

Πίνακας 23 . Μέσοι όροι και Τυπικές αποκλίσεις ερευνητικού εργαλείου ΔΜΕΑ

Scale ΔΜΕΑ	M.O	T.A
Σχολική πολιτική για τη διδασκαλία	2.67	0.389
Πολιτική του σχολείου για τη δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης	3.04	0.312

Όσον αφορά, επομένως, στην πολιτική του σχολείου για τη διδασκαλία, από τον Πίνακα 24 και τις δηλώσεις των στελεχών εκπαίδευσης, επιδεικνύεται πως στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς του συμμετέχοντος δείγματος παρέχονται ικανοποιητικές διδακτικές ευκαιρίες μάθησης (M.O=2.95, T.A=0.338), αλλά αναπτύσσονται ελάχιστες σχολικές πολιτικές για την εξασφάλιση ποιοτικής διδασκαλίας (M.O=2.64, T.A=0.466) και την αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου (M.O=2.43, T.A=0.496).

Πίνακας 24. Μέσοι όροι και Τυπικές αποκλίσεις της Σχολικής πολιτικής για τη διδασκαλία και των διαστάσεών της

A. Σχολική πολιτική για τη διδασκαλία	M.O	T.A
Αξιοποίηση διδακτικού χρόνου	2.43	0.496
Παροχή ευκαιριών μάθησης	2.95	0.338
Ποιότητα διδασκαλίας	2.64	0.466

Παράλληλα, τα ηγετικά στελέχη εκπαίδευσης δηλώνουν πως στον εκπαιδευτικό οργανισμό που διοικούν αναπτύσσεται σε υψηλό βαθμό πολιτική του σχολείου που προάγει τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών (M.O=3.26, T.A=0.399), αλλά και πολιτική που διευκολύνει την αξιοποίηση πηγών μάθησης που διαθέτει ο εκπαιδευτικός οργανισμός (M.O=3.33, T.A=0.405). Επιπροσθέτως, σύμφωνα με τον Πίνακα 25, μολονότι συμφωνούν πως σε ικανοποιητικό βαθμό χαράσσεται πολιτική για τη συμπεριφορά των μαθητών εκτός τάξης (M.O=3.05, T.A=0.353), διαφωνούν πως στον ίδιο ικανοποιητικό βαθμό αναπτύσσεται πολιτική που προωθεί τη συνεργασία του εκπαιδευτικού οργανισμού με τους γονείς ή/και κηδεμόνες των μαθητών, αλλά και με την ευρύτερη σχολική και τοπική κοινωνία (M.O=2.92, T.A=0.327).

Πίνακας 25. Μέσοι όροι και Τυπικές αποκλίσεις της Πολιτικής του σχολείου για τη δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης και των διαστάσεών της

B. Πολιτική του σχολείου για τη δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης	M.O	T.A
Πολιτική για τη συμπεριφορά των μαθητών εκτός τάξης	3.05	0.353
Συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών	3.26	0.399
Προώθηση των δεσμών συνεργασίας του σχολείου με τους γονείς/ κηδεμόνες των μαθητών και την ευρύτερη σχολική κοινότητα	2.92	0.327
Αξιοποίηση των πηγών μάθησης που υπάρχουν στο σχολικό χώρο	3.23	0.405

Συμπερασματικά, οι απόψεις των ηγετικών εκπαιδευτικών στελεχών αποτυπώνουν τον βαθμό εφαρμογής και ανάπτυξης εκπαιδευτικών πολιτικών στα πλαίσια του εκπαιδευτικού οργανισμού που διευθύνουν. Κατά συνέπεια, η εφαρμογή και ανάπτυξη των ανωτέρω πολιτικών που εξετάστηκαν στα πλαίσια της σχολικής μονάδας, αποτελεί το έναυσμα για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητάς τους, όπως ακριβώς θα αναλυθεί στο ακόλουθο υποκεφάλαιο.

6.4. Αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών πολιτικών του εκπαιδευτικού οργανισμού

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας ερευνητικής μελέτης αφορά στην αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών πολιτικών που εφαρμόζονται στα όρια του εκπαιδευτικού οργανισμού κατά την άσκηση διοίκησης και ηγεσίας των εκπαιδευτικών στελεχών. Ο συγκεκριμένος, επομένως, ερευνητικός σκοπός θα εξεταστεί με την υποκλίμακα του ερωτηματολογίου Αξιολόγηση της σχολικής πολιτικής για τη διδασκαλία και την υποκλίμακα Αξιολόγηση της πολιτικής του σχολείου για τη δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης, μέσα από την παράθεση των μέσων όρων και των τυπικών αποκλίσεων που προκύπτουν από τις απαντήσεις των ηγετικών εκπαιδευτικών στελεχών.

Αρχικά, όπως αναφέρεται στον Πίνακα 26, σύμφωνα με τις δηλώσεις των ηγετικών εκπαιδευτικών στελεχών στην 4-βάθμια κλίμακα Likert από το 1 (=Διαφωνώ απόλυτα) έως το 4 (=Συμφωνώ απόλυτα), τα στελέχη εκπαίδευσης αξιολογούν τη σχολική πολιτική του εκπαιδευτικού τους οργανισμού ως ιδιαίτερα αποτελεσματική (Μ.Ο=3.19, Τ.Α=0.369).

Πίνακας 26. Μέσοι όροι και Τυπικές Αποκλίσεις της Αξιολόγησης της σχολικής πολιτικής

Αξιολόγηση σχολικής πολιτικής	Μ.Ο	Τ.Α
	3.19	0.369

Αναλυτικότερα, όπως προκύπτει από τα δεδομένων των ακολούθων Πινάκων 27 και 28, τα ηγετικά στελέχη εκπαίδευσης φαίνεται να αξιολογούν σε ικανοποιητικό βαθμό, δεδομένων των απαντήσεών τους στη διαβαθμισμένη 4-βάθμια κλίμακα Likert από το 1 (=Διαφωνώ απόλυτα) έως το 4 (=Συμφωνώ απόλυτα), την αποτελεσματικότητα εφαρμογής σχολικής πολιτικής για τη διδασκαλία στο εκπαιδευτικό περιβάλλον (Μ.Ο=3.07, Τ.Α=0.352). Κατά συνέπεια, η πλειονότητα των στελεχών εκπαίδευσης συμφωνεί πως η πολιτική του σχολείου για τη διδασκαλία, η οποία αφορά στην ποιότητα της διδασκαλίας, στην αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου

και στην παροχή ευκαιριών μάθησης, κρίνεται ιδιαίτερα αποτελεσματική για το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας και κατ' επέκταση για τη βελτίωση της διδακτικής διαδικασίας.

Πίνακας 27. Μέσοι όροι και Τυπικές αποκλίσεις της Αξιολόγηση σχολικής πολιτικής για τη διδασκαλία

Αξιολόγηση σχολικής πολιτικής για τη διδασκαλία	M.O	T.A
	3.07	0.352

Ταυτόχρονα, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των στελεχών εκπαίδευσης και τα στοιχεία του Πίνακα 28, παρατηρείται πως σχολικές πολιτικές στα πλαίσια των εκπαιδευτικών μονάδων που επικεντρώνονται στην πολιτική του σχολείου για τη δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης και ειδικότερα πολιτική για τη συμπεριφορά των μαθητών εκτός τάξης, πολιτική για τη συνεργασία και πολιτική για την αξιοποίηση όλων των προσφερόμενων πηγών μάθησης, αξιολογούνται ως πολύ αποτελεσματικές για τη μαθησιακή διαδικασία (M.O=3.31, T.A=0.426).

Πίνακας 28. Μέσοι όροι και Τυπικές αποκλίσεις της Αξιολόγηση πολιτικής του σχολείου για τη δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης

Αξιολόγηση πολιτικής του σχολείου για τη δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης	M.O	T.A
	3.31	0.426

Οι αναλύσεις, επομένως, των απόψεων των στελεχών εκπαίδευσης αποδεικνύουν πως η σχολική πολιτική για τη διδασκαλία και η πολιτική του σχολείου για τη δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης που αναπτύσσονται και εφαρμόζονται στον εκπαιδευτικό οργανισμό, αξιολογούνται αρκετά αποτελεσματικές για τη διευκόλυνση του εκπαιδευτικού έργου και την επίτευξη του συλλογικού οράματος της εκπαιδευτικής κοινότητας. Συνεπώς, καθώς αποδεικνύεται πως οι εκπαιδευτικές πολιτικές κρίνονται αποτελεσματικές, στην επακόλουθη ενότητα θα διερευνηθεί η εύρεση πιθανής συσχέτισης του ηγετικού στυλ των εκπαιδευτικών στελεχών και των πολιτικών που εφαρμόζονται στον εκπαιδευτικό οργανισμό.

6.5. Διερεύνηση συσχέτισης στυλ ηγεσίας και εκπαιδευτικών πολιτικών στα πλαίσια του εκπαιδευτικού οργανισμού

Ο τέταρτος ερευνητικός σκοπός της συγκεκριμένης εργασίας επικεντρωνόταν στη διερεύνηση πιθανής συσχέτισης μεταξύ του στυλ ηγεσίας και των εκπαιδευτικών πολιτικών που αναπτύσσονται στα πλαίσια των εκπαιδευτικών οργανισμών. Επομένως, προκειμένου να εξεταστεί το ενδεχόμενο συσχέτισης των δύο ανωτέρω μεταβλητών πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις μεταξύ των δύο μεταβλητών μέσω του συντελεστή συσχέτισης του Pearson.

Σύμφωνα, επομένως, με τα δεδομένα του Πίνακα 29, φαίνεται να υπάρχει συσχέτιση μεταξύ του στυλ ηγεσίας και των εκπαιδευτικών πολιτικών που αναπτύσσονται στα πλαίσια των εκπαιδευτικών μονάδων. Συγκεκριμένα, υπάρχει χαμηλός θετικός συντελεστής συσχέτισης και στατιστικά σημαντικός ανάμεσα στην εκπαιδευτική πολιτική της σχολικής μονάδας και στο στυλ ηγεσίας ($r = 0.410, p < .001$). Συνεπώς, όσο αυξάνεται η υιοθέτηση του στυλ ηγεσίας που υποβοηθά την εφαρμογή εκπαιδευτικής πολιτικής της σχολικής μονάδας στα πλαίσια του εκπαιδευτικού ιδρύματος, τόσο αυξάνεται και η ανάπτυξη εκπαιδευτικής πολιτικής στον εκπαιδευτικό οργανισμό.

Επιπλέον, στατιστικά σημαντική χαμηλή θετική συσχέτιση διακρίνεται ανάμεσα στον τίτλο σπουδών και στο στυλ ηγεσίας ($r = 0.456, p < .001$), στον εκπαιδευτικό οργανισμό και στο στυλ ηγεσίας ($r = 0.253, p < .001$), στον εκπαιδευτικό οργανισμό και στον τίτλο σπουδών ($r = 0.393, p < 0.01$) στο φύλο και στο στυλ ηγεσίας ($r = 0.324, p < .001$), στο φύλο και στον τίτλο σπουδών ($r = 0.285, p < .01$), ενώ μεταξύ της ηλικίας και της εμπειρίας διακρίνεται υψηλός θετικός συντελεστής συσχέτισης και στατιστικά σημαντικός ($r = 0.891, p < .001$). Ωστόσο, η εμπειρία των στελεχών εκπαίδευσης σε διοικητική θέση συσχετίζεται αρνητικά με το στυλ ηγεσίας ($r = -0.462, p < .001$), με τον τίτλο σπουδών ($r = -0.483, p < .001$) και τον εκπαιδευτικό οργανισμό ($r = -0.207, p < 0.5$), όπως και η ηλικία ($r = -0.509, p < .001, r = -0.571, p < .001, r = -0.211, p < 0.5$). Παράλληλα, χαμηλή αρνητική συσχέτιση διακρίνεται ανάμεσα στο φύλο και στον εκπαιδευτικό οργανισμό και στην εμπειρία σε διοικητική θέση ($r = -0.470, p < .001$) και στο φύλο και στην ηλικία ($r = -0.452, p < .001$). Όπως προκύπτει, όσο μεγαλύτερη είναι η εμπειρία των στελεχών εκπαίδευσης σε διοικητική θέση τόσο τα στελέχη εκπαίδευσης δε διαθέτουν ανώτερο δίπλωμα σπουδών πέραν του βασικού πτυχίου, εργάζονται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ανήκουν σε μεγαλύτερες ηλικιακές

ομάδες, είναι άντρες και επιλέγουν την εφαρμογή του συναλλακτικού ηγετικού στυλ. Ταυτόχρονα, ως προς το φύλο, οι γυναίκες διαφαίνεται πως διαθέτουν ανώτερους τίτλους σπουδών και πως επιλέγουν το καταλληλότερο στυλ ηγεσίας (Πίνακας 30).

Πίνακας 29 . Ανάλυση συσχετίσεων των δύο μεταβλητών

	Στυλ Ηγεσίας	Εκπαιδευτική πολιτική
Στυλ Ηγεσίας	—	
Εκπαιδευτική πολιτική	0.410***	—

Note. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Πίνακας 30. Ανάλυση συσχετίσεων του στυλ ηγεσίας, της εκπαιδευτικής πολιτικής της σχολικής μονάδας και των δημογραφικών στοιχείων

	1	2	3	4	5	6	7
1.Στυλ Ηγεσίας	—						
2.Εκπαιδευτική πολιτική	0.410***	—					
3.Τίτλος Σπουδών	0.456***	0.151	—				
			0.393***	—			
4.Εκπ. Οργανισμός	0.253**	0.092	-0.483***	-0.207*	—		
5.Εμπειρία διοίκηση	-0.462***	-0.153	-0.571***	-0.211*	0.891***	—	
6.Ηλικία	-0.509***	-0.069					—
	0.324 ***	0.187	0.285**	0.188	-0.470***	-0.452***	-
7.Φύλο							

Note. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Επιπροσθέτως, όσον αφορά στην εκπαιδευτική πολιτική της σχολικής μονάδας που διαμορφώνεται στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, όπως αποδεικνύεται από τον Πίνακα 31, υπάρχει στατιστικά σημαντικός χαμηλός θετικός συντελεστής συσχέτισης με τη μετασχηματιστική ηγεσία ($r=0.368$, $p<.001$), πράγμα που επιβεβαιώνει πως όσο αυξάνεται η εφαρμογή του μετασχηματιστικού στυλ ηγεσίας κατά τη διοίκηση ενός εκπαιδευτικού οργανισμού αυξάνεται και η εφαρμογή πολιτικών εντός του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Επιπλέον, χαμηλή στατιστικά σημαντική θετική

συσχέτιση παρατηρείται ανάμεσα στο φύλο και στη μετασχηματιστική ηγεσία ($r=0.378, p<.001$), ενώ ανάμεσα στο φύλο και στη συναλλακτική ηγεσία υπάρχει χαμηλή στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση ($r=-.349, p<.001$), γεγονός που επιβεβαιώνει πως οι γυναίκες επιλέγουν το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας, ενώ οι άντρες το συναλλακτικό. Μη στατιστικά σημαντική με μηδενικό συντελεστή συσχέτισης παρουσιάζει η εκπαιδευτική πολιτική της σχολικής μονάδας με τη συναλλακτική ηγεσία, η οποία συσχετίζεται αρνητικά με τη μετασχηματιστική ηγεσία ($r=-0.214, p<.05$) και την παθητική ηγεσία, η οποία, επίσης, συσχετίζεται αρνητικά με τη μετασχηματιστική ηγεσία ($r=-0.514, p<.001$) και τη συναλλακτική ($r=-0.270$), $p<.01$). Στο ίδιο πλαίσιο, διαφαίνεται πως υπάρχει μηδενική συσχέτιση και στατιστικά μη σημαντική ανάμεσα στον τίτλο σπουδών ($r=0.151$), στον εκπαιδευτικό οργανισμό ($r=0.092$), στην εμπειρία στη διοίκηση ($r=-0.153$), στην ηλικία ($r=-0.069$) και στο φύλο ($r=0.187$) με την εκπαιδευτική πολιτική των σχολικών μονάδων, γεγονός που υπογραμμίζει πως οι πολιτικές που εφαρμόζονται στα πλαίσια των εκπαιδευτικών οργανισμών δε λαμβάνουν υπόψη και δεν εξαρτώνται από τους παραπάνω παράγοντες (Πίνακας 32).

Πίνακας 30. Ανάλυση συσχετίσεων της μετασχηματιστικής, της συναλλακτικής, της παθητικής ηγεσίας και της εκπαιδευτικής πολιτικής της σχολικής μονάδας

	1	2	3	4
1.Μετασχηματιστική Ηγεσία	—			
2.Συναλλακτική Ηγεσία	-0.217*	—		
3.Παθητική Ηγεσία	-0.514***	-0.270**	—	
4.Εκπαιδευτική πολιτική	0.368***	-0.044	-0.047	—

Note. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Πίνακας 32. Ανάλυση συσχετίσεων της μετασχηματιστικής, της συναλλακτικής, της παθητικής ηγεσίας, της εκπαιδευτικής πολιτικής της σχολικής μονάδας και των δημογραφικών στοιχείων

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1.Μετασχηματιστική Ηγεσία	—								
2.Συναλλακτική Ηγεσία	-0.217*	—							
3.Παθητική Ηγεσία	-0.514***	-0.270**	—						
4.Εκπαιδευτική πολιτική	0.368***	-0.044	-0.047	—					
5.Τίτλος Σπουδών	0.570***	-0.309**	-0.194*	0.151	—				
6.Εκπ. Οργανισμός	0.303**	-0.103	-0.145	0.092	0.393***	—			
7.Εμπειρία διοίκηση	-0.563***	0.302**	0.168	-0.153	-0.483***	-0.207*	—		
8.Ηλικία	-0.584***	0.318***	0.107	-0.069	-0.571***	-0.211*	0.891***	—	
9.Φύλο	0.378***	-0.349***	0.069	0.187	0.285**	0.188	-0.470 ***	-0.452 ***	—

Note. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Επιπλέον, από τα στοιχεία που παρατίθενται στον Πίνακα 33, η σχολική πολιτική για τη διδασκαλία που αναπτύσσεται στα πλαίσια του εκπαιδευτικού ιδρύματος ($r=0.371$, $p<.001$) και η πολιτική του σχολείου για τη δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης ($r=0.342$, $p<.001$) συσχετίζονται χαμηλά θετικά και στατιστικά σημαντικά με το στυλ ηγεσίας που υιοθετούν τα στελέχη εκπαίδευσης του δείγματός μας. Ως αποτέλεσμα, όσο αυξάνεται η εφαρμογή και ανάπτυξη της σχολικής πολιτικής για τη διδασκαλία και της πολιτικής του σχολείου για τη δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης στα πλαίσια της εκπαιδευτικής κοινότητας, τόσο αυξάνεται και η υιοθέτηση του στυλ ηγεσίας που αξιοποιούν τα ηγετικά εκπαιδευτικά στελέχη για τη διοίκηση του οργανισμού το οποίο ευνοεί την ανάπτυξη εκπαιδευτικών πολιτικών εντός του εκπαιδευτικού οργανισμού.

Παράλληλα, εξίσου χαμηλός θετικός συντελεστής συσχέτισης και στατιστικά σημαντικός διακρίνεται ανάμεσα στην αξιολόγηση της σχολικής πολιτικής για τη διδασκαλία ($r=0.394$, $p<.001$), στην αξιολόγηση της πολιτικής του σχολείου για τη δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης ($r=0.380$, $p<.001$) και στο στυλ ηγεσίας. Ως αποτέλεσμα, όταν παρατηρείται αύξηση κατά την αξιολόγηση της σχολικής πολιτικής για τη διδασκαλία και της πολιτικής του σχολείου για τη δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης, παρατηρείται και αύξηση εφαρμογής του παράγοντα στυλ ηγεσίας που διευκολύνει την ανάπτυξη και

αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των συγκεκριμένων σχολικών πολιτικών. Επιπροσθέτως, μεταξύ της πολιτικής για τη δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης και της πολιτικής του σχολείου για τη διδασκαλία επικρατεί στατιστικά σημαντικός και υψηλά θετικός συντελεστής συσχέτισης ($r= 0.711, p<.001$), κάτι που επιβεβαιώνει πως όσο αυξάνεται η ανάπτυξη σχολικής πολιτικής για τη διδασκαλία στα πλαίσια των εκπαιδευτικών οργανισμών τόσο αυξάνεται και η ανάπτυξη πολιτικής του σχολείου για τη δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης. Στο ίδιο πλαίσιο, ανάμεσα στην αξιολόγηση της σχολικής πολιτικής για τη διδασκαλία και στην εφαρμογή πολιτικής του σχολείου για τη διδασκαλία υπάρχει υψηλός θετικός συντελεστής συσχέτισης ($r=0.558, p<.001$), όπως και ανάμεσα στην αξιολόγηση της πολιτικής του σχολείου για τη διδασκαλία και στην ανάπτυξη πολιτικής του σχολείου για τη δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης ($r=0.790, p<.001$). Ομοίως, επομένως, ανάμεσα στην αξιολόγηση της πολιτικής του σχολείου για τη δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης και της σχολικής πολιτικής για τη διδασκαλία ($r=0.408, p<.001$) υπάρχει χαμηλός θετικός συντελεστής συσχέτισης και στατιστικά σημαντικός, ενώ ανάμεσα στην αξιολόγηση της πολιτικής του σχολείου για τη δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης και στην ανάπτυξη αντίστοιχων πολιτικών ($r=0.744, p<.001$) και στην αξιολόγησή τους υπάρχει υψηλά θετικός συντελεστής συσχέτισης και στατιστικά σημαντικός (Πίνακας 33).

Επίσης, σύμφωνα με τα στοιχεία του Πίνακα 34, ανάμεσα στον τίτλο σπουδών, στον εκπαιδευτικό οργανισμό απασχόλησης, στην εμπειρία σε διοικητική θέση, στην ηλικιακή ομάδα, στο φύλο και στην εφαρμογή σχολικής πολιτικής για τη διδασκαλία και πολιτικής του σχολείου για τη δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης ο συντελεστής συσχέτισης είναι μηδενικός και στατιστικά μη σημαντικός. Εξάιρεση στα παραπάνω, αποτελεί η χαμηλή θετική συσχέτιση και στατιστικά σημαντική που προκύπτει ανάμεσα στον τίτλο σπουδών και στην αξιολόγηση της σχολικής πολιτικής για τη διδασκαλία ($r=0.265, p<.01$) και στην αξιολόγηση της πολιτικής του σχολείου για τη δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης ($r=0.240, p<.05$) και στον εκπαιδευτικό οργανισμό και στην αξιολόγηση της σχολικής πολιτικής για τη διδασκαλία ($r=0.296, p<.01$) και στην αξιολόγηση της πολιτικής του σχολείου για τη δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης ($r=0.262, p<.01$), γεγονός που επισημαίνει τη συσχέτιση των παραπάνω παραγόντων με την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της σχολικής πολιτικής για τη διδασκαλία και της πολιτικής του σχολείου για τη δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης στα πλαίσια των εκπαιδευτικών οργανισμών.

Πίνακας 33. Ανάλυση συσχετίσεων του στυλ ηγεσίας, της σχολικής πολιτικής για τη διδασκαλία, πολιτικής του σχολείου για τη δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης και της αξιολόγησής τους

	1	2	3	4	5
1.Στυλ Ηγεσίας	—				
2.Πολιτική διδασκαλίας	0.371***	—			
3.Πολιτική SLE	0.342***	0.711***	—		
4.Αξιολόγηση πολιτικής διδασκαλίας	0.394***	0.558***	0.790***	—	
5.Αξιολόγηση πολιτικής SLE	0.380***	0.408***	0.744***	0.796***	—

Note. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Πίνακας 34. Ανάλυση συσχετίσεων του στυλ ηγεσίας, της σχολικής πολιτικής για τη διδασκαλία, πολιτικής του σχολείου για τη δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης, της αξιολόγησής τους και των δημογραφικών χαρακτηριστικών

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1.Στυλ Ηγεσίας	—									
2.Πολιτική διδασκαλίας	0.371***	—								
	0.342***	0.711***								
3.Πολιτική SLE			—							
4.Αξιολόγηση πολιτικής διδασκαλίας	0.394***	0.558***		—						
	0.380***	0.408***	0.790***							
5.Αξιολόγηση πολιτικής SLE			0.744***	0.796***	—					
6.Τίτλος Σπουδών	0.456***	0.117	0.087	0.265**	0.240*	—				
		-0.057	0.152	0.296**	0.262**	0.393***	—			
7.Εκπ. Οργανισμός	0.253**									
		-0.118	-0.170	-0.142	-0.108	-0.483***	-0.207*	—		
8.Εμπειρία διοίκηση	-0.462***									
		-0.019	-0.083	-0.120	-0.154	-0.571***	-0.211*	0.891***		
9.Ηλικία	-0.509***								—	
10.Φύλο	0.324***	0.177	0.175	0.187	0.078	0.285**	0.188	-0.470***	-0.452***	—

Note. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Ταυτόχρονα, από τα δεδομένα του Πίνακα 35, συμπεραίνεται πως η σχολική πολιτική για τη διδασκαλία που εφαρμόζεται στην εκπαιδευτική κοινότητα έχει στατιστικά σημαντικό χαμηλό θετικό συντελεστή συσχέτισης με τη μετασχηματιστική ηγεσία ($r=0.371$, $p<.001$), γεγονός που υπογραμμίζει πως όσο αυξάνεται η εφαρμογή σχολικής πολιτικής για τη διδασκαλία στον εκπαιδευτικό χώρο αυξάνεται και η εφαρμογή του μετασχηματιστικού στυλ ηγεσίας. Επιπλέον, ανάμεσα στην πολιτική του σχολείου για τη δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης και στη μετασχηματιστική ηγεσία εκδηλώνεται στατιστικά σημαντικός χαμηλός θετικός συντελεστής συσχέτισης ($r=0.282$, $p<.001$), δηλαδή η αύξηση ανάπτυξης στα πλαίσια των εκπαιδευτικών μονάδων πολιτικής του σχολείου για τη δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης επιτυγχάνει και αύξηση υιοθέτησης της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Επίσης, η αξιολόγηση της σχολικής πολιτικής για τη διδασκαλία και η αξιολόγηση της πολιτικής του σχολείου για τη δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικό χαμηλό θετικό συντελεστή συσχέτισης με τη μετασχηματιστική ηγεσία ($r=0.309$, $p<.001$ και $r=0.274$, $p<.001$), με αποτέλεσμα όσο αυξάνεται η αποτελεσματικότητα αξιολόγησης της σχολικής πολιτικής για τη διδασκαλία και της πολιτικής του σχολείου για τη δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης να αυξάνεται και η εφαρμογή του μετασχηματιστικού στυλ ηγεσίας. Στον αντίποδα, μηδενική συσχέτιση και μη στατιστικά σημαντική εκδηλώνεται μεταξύ της σχολικής πολιτικής για τη διδασκαλία και της αξιολόγησής τους, της πολιτικής του σχολείου για τη δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης και της αξιολόγησής τους και της συναλλακτικής και παθητικής ηγεσίας.

Πίνακας 35. Ανάλυση συσχετίσεων της μετασχηματιστικής, συναλλακτικής, παθητικής ηγεσίας, της σχολικής πολιτικής για τη διδασκαλία, της πολιτικής του σχολείου για τη δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης και της αξιολόγησής τους

	1	2	3	4	5	6	7
1.Μετασχηματιστική Ηγεσία		—					
2.Συναλλακτική Ηγεσία	-0.217*						
3.Παθητική Ηγεσία	-0.514***	-0.270**	—				
4.Πολιτική διδασκαλίας	0.371***	-0.123	-0.053	—			
5.Πολιτική SLE	0.282**	0.023	-0.039	0.711***	—		
6.Αξιολόγηση πολιτικής διδασκαλίας	0.309**	0.024	-0.001	0.558***	0.790***	—	
7.Αξιολόγηση πολιτικής SLE	0.274**	0.077	0.005	0.408***	0.744***	0.796***	—

Note. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Πίνακας 36. Ανάλυση συσχετίσεων της μετασχηματιστικής, συναλλακτικής, παθητικής ηγεσίας, της σχολικής πολιτικής για τη διδασκαλία, της πολιτικής για τη δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης, της αξιολόγησής τους και των δημογραφικών χαρακτηριστικών

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.Μετασχηματιστική Ηγεσία	—											
2.Συναλλακτική Ηγεσία	-0.217*	—										
3.Παθητική Ηγεσία	-0.514***	-0.270**	—									
4.Πολιτική διδασκαλίας	0.371**	-0.123	-0.053	—								
5.Πολιτική SLE	0.282**	0.023	-0.039	0.711***	—							
6.Αξιολόγηση πολιτικής διδασκαλίας	0.309**	0.024	-0.001	0.558***	0.790***	—						
7.Αξιολόγηση πολιτικής SLE	0.274**	0.077	0.005	0.408***	0.744***	0.796***	—					
8.Τίτλ. Σπουδών	0.570***	-0.309**	-0.194*	0.117	0.087	0.265**	0.240*	—				
9.Εκπ. Οργανισμός	0.303**	-0.103	-0.145	-0.057	0.152	0.296**	0.262**	0.393***	—			
10.Εμπειρία διοίκηση	-0.563***	0.302**	0.168	-0.118	-0.170	-0.142	-0.108	-0.483***	-0.207*	—		
11.Ηλικία	-0.584***	0.318***	0.107	-0.019	-0.083	-0.120	-0.154	-0.571***	-0.211*	0.891***	—	
12.Φύλο	0.378**	-0.349***	0.069	0.177	0.175	0.187	0.078	0.285**	0.188	-0.470***	-0.452***	—

Note. * p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Στο σημείο, επομένως, αυτό ολοκληρώνεται η προσπάθεια εύρεσης πιθανής συσχέτισης μεταξύ του στυλ ηγεσίας που υιοθετούν τα ηγετικά εκπαιδευτικά στελέχη και των εκπαιδευτικών πολιτικών που αναπτύσσονται στον εκπαιδευτικό οργανισμό, και έπεται η εξέταση εκείνων των μεταβλητών που μπορούν να λειτουργήσουν ως προβλεπτικοί παράγοντες για την εφαρμογή εκπαιδευτικών πολιτικών στα πλαίσια του εκπαιδευτικού οργανισμού.

6.6. Παράγοντες πρόβλεψης εκπαιδευτικών πολιτικών των εκπαιδευτικών οργανισμών

Προκειμένου να εξεταστεί αν το στυλ ηγεσίας που υιοθετούν τα στελέχη εκπαίδευσης κατά την εκτέλεση των διοικητικών και ηγετικών καθηκόντων τους δύναται να αποτελέσει προβλεπτικό παράγοντα για την εφαρμογή εκπαιδευτικών πολιτικών στα πλαίσια των εκπαιδευτικών οργανισμών, πραγματοποιήθηκε ανάλυση γραμμικής παλινδρόμησης.

Για τη διερεύνηση, επομένως, του παραπάνω σκοπού και την εύρεση πιθανής πρόβλεψης τέθηκε ως εξαρτημένη μεταβλητή η εκπαιδευτική πολιτική της σχολικής μονάδας που αναπτύσσεται στα πλαίσια των εκπαιδευτικών μονάδων και ως ανεξάρτητη μεταβλητή, σε πρώτη φάση, η κλίμακα του στυλ ηγεσίας. Όπως προκύπτει από τα δεδομένα των Πινάκων 37, 38, 39, το στυλ ηγεσίας των στελεχών εκπαίδευσης ερμηνεύει την εφαρμογή εκπαιδευτικής πολιτικής της σχολικής μονάδας στα πλαίσια του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος κατά 16% ($R^2=0.160$). Συνεπώς, το στυλ ηγεσίας αποτελεί θετικό προβλεπτικό παράγοντα για την ανάπτυξη και εφαρμογή εκπαιδευτικής πολιτικής στα πλαίσια των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων ($t= 4.56, p< .001$).

Πίνακες 37 . Αναλύσεις γραμμικής παλινδρόμησης

Model	R	R ²	Adjusted R ²	F	df1	df2	p
1	0.410	0.168	0.160	20.8	1	103	<.001

Πίνακες 38. Αναλύσεις γραμμικής παλινδρόμησης

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p
Στυλ ηγεσίας	1.78	1	1.7765	20.8	< .001
Residuals	8.80	103	0.0854		

Πίνακες 39 . Αναλύσεις γραμμικής παλινδρόμησης ως προς το στυλ ηγεσίας

Predictor	Estimate	SE	95% Confidence Interval		t	p	Stand. Estimate
			Lower	Upper			
Intercept	1.557	0.2958	0.971	2.144	5.26	< .001	
Στυλ ηγεσίας	0.401	0.0880	0.227	0.576	4.56	< .001	0.410

Ακολούθως, προκειμένου να μελετηθεί ποιο στυλ ηγεσίας προβλέπει θετικά την εφαρμογή πολιτικών στα πλαίσια των εκπαιδευτικών οργανισμών, ορίστηκε ως εξαρτημένη μεταβλητή η κλίμακα της εκπαιδευτικής πολιτικής της σχολικής μονάδας που αναπτύσσεται στα πλαίσια των εκπαιδευτικών οργανισμών, ενώ ως ανεξάρτητες μεταβλητές οι υποκλίμακες της μετασχηματιστικής ηγεσίας, της συναλλακτικής ηγεσίας και της παθητικής ηγεσίας. Ειδικότερα, όπως διαφαίνεται από τους Πίνακες 40, 41, 42, η διασπορά της εκπαιδευτικής πολιτικής της σχολικής μονάδας που αναπτύσσεται στα πλαίσια των εκπαιδευτικών οργανισμών ερμηνεύεται κατά 15,4% ($R^2 = 0.154$) από τη διασπορά του μοντέλου και των ανεξάρτητων μεταβλητών. Σημαντικός, επομένως, θετικά προβλεπτικός παράγοντας της εκπαιδευτικής πολιτικής της σχολικής μονάδας στα πλαίσια των εκπαιδευτικών μονάδων, θεωρείται η μετασχηματιστική ηγεσία ($t=4.61$, $p<.001$), καθώς υψηλά επίπεδα μετασχηματιστικής ηγεσίας προβλέπουν υψηλά επίπεδα ανάπτυξης εκπαιδευτικής πολιτικής της σχολικής μονάδας στα πλαίσια των εκπαιδευτικών οργανισμών. Αντιθέτως, η συναλλακτική ηγεσία ($t=1.40$, $p<.001$) και η παθητική ηγεσία ($t=2.27$, $p<.001$) δεν αποτελούν προβλεπτικό παράγοντα για την εφαρμογή εκπαιδευτικής πολιτικής στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, καθώς χαμηλά επίπεδα συναλλακτικής και παθητικής ηγεσίας προβλέπουν χαμηλά επίπεδα ανάπτυξης εκπαιδευτικής πολιτικής εντός της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Πίνακες 40 . Αναλύσεις γραμμικής παλινδρόμησης ως προς το στυλ ηγεσίας

Model	R	R ²	Adjusted		F	df1	df2	p
			R ²					
1	0.423	0.179	0.154		7.32	3	101	< .001

Πίνακας 41. Αναλύσεις γραμμικής παλινδρόμησης

Omnibus ANOVA Test						
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p	
Μετασχηματιστική ηγεσία	1.829	1	18.286	21.26	< .001	
Συναλλακτική ηγεσία	0.168	1	0.1683	1.96	0.165	
Παθητική ηγεσία	0.445	1	0.4449	5.17	0.025	
Residuals	8.688	101	0.0860			

Πίνακες 42. Αναλύσεις γραμμικής παλινδρόμησης

Predictor	Estimate	SE	95% Confidence Interval		t	p	Stand. Estimate
			Lower	Upper			
Intercept	15.511	0.3859	0.7856	2.317	4.02	< .001	
Μετασχηματιστική ηγεσία	0.2361	0.0512	0.1345	0.338	4.61	< .001	0.537
Συναλλακτική ηγεσία	0.0625	0.0447	-0.0261	0.151	1.40	0.165	0.145
Παθητική ηγεσία	0.1203	0.0529	0.0154	0.225	2.27	0.025	0.269

Ανακεφαλαιώνοντας, από τα δεδομένα της γραμμικής παλινδρόμησης εξάγεται το συμπέρασμα πως το στυλ ηγεσίας, και ειδικότερα η μετασχηματιστική ηγεσία, δύναται να αποτελέσει προβλεπτικό παράγοντα για την ανάπτυξη και εφαρμογή εκπαιδευτικών πολιτικών στα πλαίσια της εκπαιδευτικής κοινότητας. Αφότου, στην παρούσα θεματική ενότητα παρουσιάστηκαν τα αποτελέσματα των στατιστικών αναλύσεων που απαντούν στους τιθέμενους ερευνητικούς σκοπούς της εν λόγω ερευνητικής εργασίας, θα επιχειρηθεί στην ακόλουθη ενότητα η ερμηνεία και η συζήτηση των σημαντικότερων ευρημάτων, αλλά και η παράθεση των περιοριστικών παραγόντων και μελλοντικών ερευνητικών προτάσεων.

Γ΄ ΜΕΡΟΣ:
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΙΚΕΣ
ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΠΟΡΙΣΜΑΤΩΝ

7.1. Συζήτηση αποτελεσμάτων

Η παρούσα ερευνητική εργασία αποσκοπεί να εξετάσει το στυλ ηγεσίας που υιοθετούν τα ηγετικά εκπαιδευτικά στελέχη, τις εκπαιδευτικές πολιτικές που αναπτύσσονται στον εκπαιδευτικό οργανισμό, την αποτελεσματικότητά τους και τη συσχέτιση των δύο μεταβλητών. Παρόλο που τα ερευνητικά ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας, δε διαφέρουν ουσιαστικά από τα ερευνητικά ευρήματα προηγούμενων ερευνών, κατά τη διεξαγωγή της προέκυψαν σημαντικά συμπεράσματα τα οποία επικουρούν στη συνολική κατανόηση των εξεταζόμενων παραγόντων. Στο κεφάλαιο, επομένως, αυτό παρουσιάζονται και αναλύονται τα ευρήματα που προκύπτουν από τη διεξαγωγή της παρούσας ερευνητικής μελέτης σε σχέση με άλλες έρευνες και στη συνέχεια σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα.

Όσον αφορά στο στυλ ηγεσίας που υιοθετούν τα εκπαιδευτικά ηγετικά στελέχη κατά τη διοίκηση και ηγεσία του εκπαιδευτικού οργανισμού, προκύπτει πως τα στελέχη εκπαίδευσης δεν υιοθετούν ένα στυλ ηγεσίας, αντιθέτως το προσαρμόζουν στις εκάστοτε περιστάσεις. Συγκεκριμένα, επιλέγουν ως επικρατέστερο στυλ ηγεσίας το συναλλακτικό στυλ ηγεσίας και με ελάχιστη διαφορά το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας, ενώ σπανίως προτιμούν το παθητικό στυλ ηγεσίας και τις διαστάσεις του. Ως εκ τούτου, τα ευρήματα της παρούσας μελέτης συμφωνούν με τα ευρήματα της έρευνας των Paracha et al. (2012), σύμφωνα με την οποία η συναλλακτική ηγεσία υποδηλώνεται ως πιο σημαντική από τη μετασχηματιστική ηγεσία για την επίτευξη των στόχων σε γραφειοκρατικά έθνη. Επιπλέον, τα παραπάνω επαληθεύει η έρευνα των Chaudhry et al. (2012), κατά την οποία η παθητική ηγεσία δεν επιλέγεται καθώς δεν ενισχύει την παρακίνηση των υφισταμένων, καθώς και η έρευνα των Skogstad et al. (2014), κατά την οποία η παθητική ηγεσία κλιμακώνει το εργασιακό άγχος και επιδρά αρνητικά στο αίσθημα ικανοποίησης και αποτελεσματικότητας των εργαζομένων που προκύπτει από την ασάφεια ρόλων. Ωστόσο, τα ευρήματα αντιτίθενται με ευρήματα της έρευνας του Notgrass (2014), κατά την οποία οι υφιστάμενοι προτιμούν οι προϊστάμενοί τους να υιοθετούν το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας κατά τη διοίκηση και ηγεσία του οργανισμού.

Επιπρόσθετα, όταν λειτουργούν ως συναλλακτικοί ηγέτες επιλέγουν τη διάσταση της έκτακτης κατ' εξαίρεση ανταμοιβής, δηλαδή επιλέγουν να ανταμείβουν υλικά

και ηθικά τους υφισταμένους τους για την ορθή εκτέλεση των καθηκόντων τους. Όπως προκύπτει από τα ευρήματα της έρευνας του Rezvani et al. (2012), ο τρόπος που το εκπαιδευτικό στέλεχος χρησιμοποιεί τη διάσταση της έκτακτης κατ' εξαίρεσης ανταμοιβής διαμορφώνει τις αντιλήψεις και τις συμπεριφορές των υφισταμένων, γεγονός που επιβεβαιώνει και η έρευνα του Aga (2016), σύμφωνα με την οποία η διάσταση της έκτακτης κατ' εξαίρεσης ανταμοιβής ασκεί ισχυρή επίδραση στην επιτυχία του παραγόμενου έργου ειδικά αν υπάρχουν υψηλά επίπεδα σαφήνειας στόχων. Παράλληλα, όταν ενεργούν ως μετασχηματιστικοί ηγέτες προτιμούν κατά κόρον τη διάσταση της εμπνευσμένης παρακίνησης και το εξατομικευμένο ενδιαφέρον, δηλαδή προτιμούν να παρακινούν και να εμπνέουν τους υφισταμένους τους δείχνοντας ενδιαφέρον για τις ατομικές τους ανάγκες, ώστε να επιτευχθεί το συλλογικό όραμα του εκπαιδευτικού οργανισμού. Τα παραπάνω ευρήματα συμφωνούν με τα ευρήματα της έρευνας των Deinert et al. (2015), κατά την οποία όλες οι διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας συσχετίζονται με την προσωπικότητα και την απόδοση του ηγετικού εκπαιδευτικού στελέχους, αλλά και με τις έρευνες των Barling et al. (2000), κατά την οποία η διάσταση της εμπνευσμένης παρακίνησης, του εξατομικευμένου ενδιαφέροντος και της εξιδανικευμένης επιρροής συσχετίζεται με τη συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών στελεχών. Επιπλέον, από την έρευνα των Hanaysha et al. (2012) επιβεβαιώνεται πως η εξιδανικευμένη επιρροή και το εξατομικευμένο ενδιαφέρον επηρεάζει την εργασιακή ικανοποίηση των υφισταμένων.

Ταυτόχρονα, αποδεικνύεται πως η επιλογή του στυλ ηγεσίας συνάδει με τα δημογραφικά στοιχεία, με αποτέλεσμα όσοι είναι ηλικιακά μεγαλύτεροι, έχουν εμπειρία σε διοικητικά ζητήματα, είναι απόφοιτοι προπτυχιακών σπουδών και άντρες ως προς το φύλο να επιλέγουν τη συναλλακτική ηγεσία, σε αντίθεση με όσους είναι ηλικιακά νεότεροι, έχουν μικρότερη εμπειρία σε διοικητική θέση, είναι κάτοχοι μεταπτυχιακών και διδακτορικών διπλωμάτων και γυναίκες ως προς το φύλο να επιλέγουν τη μετασχηματιστική ηγεσία. Όπως προκύπτει, σύμφωνα με τα ευρήματα που επιβεβαιώνουν οι έρευνες των Carless (1998), Martin (2015) και Stempel et al. (2015), τα εκπαιδευτικά στελέχη τα οποία είναι άντρες, ανήκουν σε μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες, διαθέτουν μεγάλη προϋπηρεσία και εμπειρία σε διοικητική θέση και είναι απόφοιτοι προπτυχιακών σπουδών, επιλέγουν τη συναλλακτική ηγεσία για να διοικήσουν τον εκπαιδευτικό οργανισμό τους

Το δεύτερο ενδιαφέρον εύρημα είναι ότι στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς αναπτύσσονται και εφαρμόζονται εκπαιδευτικές πολιτικές. Ειδικότερα, τα στελέχη εκπαίδευσης δηλώνουν πως αναπτύσσεται πολιτική του σχολείου για τη δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης, όπως πολιτική για τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, σχολική πολιτική για την αξιοποίηση όλων των πηγών μάθησης του εκπαιδευτικού οργανισμού, πολιτική για τη συμπεριφορά των μαθητών εκτός τάξης, αντιθέτως δεν αναπτύσσεται πολιτική που ευνοεί τη συνεργασία των εκπαιδευτικών οργανισμών με τους γονείς και κηδεμόνες και την ευρύτερη εκπαιδευτική κοινωνία.

Όπως προκύπτει, επομένως, τα ευρήματα της έρευνας συμφωνούν με τις έρευνες των Ronfeldt et al. (2015), κατά την οποία η προώθηση πολιτικών συνεργασίας των εκπαιδευτικών ενισχύει τη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών και των εκπαιδευτικών για την παροχή ποιοτικότερης μάθησης, ενώ σύμφωνα με την έρευνα των García-Martínez et al. (2021), η ανάπτυξη συνεργατικών περιβαλλόντων μεταξύ των εκπαιδευτικών αποτελεί μοχλό συλλογικής βελτίωσης του εκπαιδευτικού οργανισμού, γεγονός που γίνεται αποδεκτό από τους εκπαιδευτικούς παρά τις όποιες αμφιβολίες να ανταλλάξουν τις επαγγελματικές διδακτικές τους πρακτικές, καθοριστικό ρόλο στην εξάλειψη των οποίων διαδραματίζει η εκπαιδευτική ηγεσία. Επίσης, τα ευρήματα της έρευνας επιβεβαιώνονται από τις έρευνες του Öztürk (2020), η οποία μελετούσε τη συμμετοχή φοιτητών αγγλικών σπουδών σε δραστηριότητες εκτός της τάξης, και από την οποία διαφαίνεται πως η εμπλοκή σε εξωσχολικές δραστηριότητες μεγιστοποιεί τις ακαδημαϊκές επιδόσεις, την αυτονομία, την αυτορρύθμιση και την ανεξαρτησία των μαθητών, ενώ η έρευνα του Kuh (1993), υπογραμμίζει πως η συμμετοχή σε δραστηριότητες εκτός σχολείου συμβάλει στη μάθηση και στην ολόπλευρη προσωπική ανάπτυξη των μαθητών. Επιπρόσθετα, η εφαρμογή πολιτικής του σχολείου για την αξιοποίηση πηγών μάθησης του εκπαιδευτικού οργανισμού, συμφωνεί με τα ευρήματα της έρευνας του Kabugo (2020), για την εφαρμογή Ανοικτών Εκπαιδευτικών Πόρων στον εκπαιδευτικό οργανισμό και τα ευρήματα της έρευνας των Puspitarini et al. (2019) για τη χρήση της τεχνολογίας, του διαδικτύου, βίντεο προβολέων, ώστε η μαθησιακή διαδικασία να αποκτήσει ενδιαφέρον και ποικιλομορφία, να αποσαφηνιστεί το εκπαιδευτικό υλικό, καθώς και να παρακινηθούν οι μαθητές. Όσον αφορά στην έλλειψη εφαρμογής πολιτικής για τη συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικού οργανισμού, σύμφωνα με τα ερευνητικά ευρήματα των Hornby et al. (2011) και

Koutrouba et al. (2009), μολονότι η γονεϊκή εμπλοκή επιφέρει θετικά αποτελέσματα στην ανάπτυξη του μαθητή, στη συμπεριφορά του και στην ακαδημαϊκή του επίδοση και μολονότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν με θετικό τρόπο την εμπλοκή των γονέων, οι γονείς είναι απρόθυμοι να συνεργαστούν με τον εκπαιδευτικό οργανισμό, είτε επειδή ο οργανισμός δεν τους εμπλέκει στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και ενημερωτικών συγκεντρώσεων, είτε λόγω αναποτελεσματικής επικοινωνίας με τον εκπαιδευτικό οργανισμό, κοινωνικοοικονομικών και φυλετικών ανισοτήτων, προσωπικών πεποιθήσεων, ειδικών αναγκών των παιδιών τους και προβλημάτων συμπεριφοράς. Παράλληλα, η έρευνα των Abrams et al. (2000) υπογραμμίζει την αδυναμία εφαρμογής πολιτικών συνεργασίας εκπαιδευτικού οργανισμού–κοινότητας λόγω κοινωνικών, ταξικών και πολιτισμικών εμποδίων.

Ωστόσο, ενώ η πολιτική του σχολείου για τη δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης ενθαρρύνεται, η πολιτική του σχολείου για τη διδασκαλία, όπως πολιτική για την αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου και πολιτική για την ποιότητα διδασκαλίας, δεν αναπτύσσονται εξίσου στα πλαίσια των εκπαιδευτικών οργανισμών με εξαίρεση τη σχολική πολιτική για την παροχή ευκαιριών μάθησης. Επιπλέον, συμπεραίνεται πως η ανάπτυξη και εφαρμογή σχολικών πολιτικών στα πλαίσια του εκπαιδευτικού οργανισμού δεν εξαρτάται από τα δημογραφικά στοιχεία των στελεχών εκπαίδευσης.

Τα παραπάνω, επομένως, ερευνητικά ευρήματα έρχονται σε συμφωνία με τα ευρήματα της έρευνας των Sainz et al. (2019), κατά την οποία υποδεικνύεται πως οι μαθητές δυσκολεύονται στον μακροπρόθεσμο προγραμματισμό ενώ θέτουν βραχυπρόθεσμους στόχους, γεγονός που δηλώνει πως δυσκολεύονται στη διαχείριση και οργάνωση του χρόνου. Επιπλέον, η έρευνα των Ekundayo et al. (2013), η οποία εξετάζει τις δεξιότητες διαχείρισης του χρόνου και τη διοικητική αποτελεσματικότητα διευθυντών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, έδειξε πως μολονότι τα παραπάνω ήταν ενθαρρυντικά, υπήρχαν εμπόδια, όπως ανταπόκριση σε επείγουσες περιστάσεις και δυσκολίες για την ορθή κατανομή του χρόνου. Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τον Grissom et al. (2015), διευθυντές που διαθέτουν καλές πρακτικές διαχείρισης του άγχους ξοδεύουν χρόνο στη διδασκαλία και δεν επενδύουν στις εσωτερικές σχέσεις των σχολείων και διαθέτουν χαμηλό εργασιακό άγχος. Παράλληλα, η έρευνα του Er (2022) τεκμηριώνει πως η διαχείριση του χρόνου θεωρείται στρατηγική αυτορρύθμισης που βελτιώνει τη μάθηση και οδηγεί

σε υψηλές μαθησιακές επιδόσεις καθώς και συνεπή μαθησιακή δέσμευση για την ολοκλήρωση των μαθημάτων, ενώ από την έρευνα του Mukwambo (2020) επιβεβαιώνεται πως για την ποιότητα της μάθησης υπάρχει ασυμφωνία λόγω τεχνολογικών προσεγγίσεων για την ποιότητα, ενώ χρειάζονται και άλλες τεχνικές για να προσεγγιστεί εκτός της απόκτησης δεξιοτήτων και γνώσεων, γεγονός το οποίο σύμφωνα με τους Mufic et al. (2022), προκύπτει εξαιτίας ανεπαρκούς περιγραφής της ποιότητας και ανάγκης εξατομίκευσης και ευελιξίας.

Παράλληλα, από την παρούσα εργασία συνάγεται το συμπέρασμα πως τα στελέχη εκπαίδευσης αξιολογούν ως ιδιαίτερα αποτελεσματική την πολιτική του σχολείου για τη δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης και την πολιτική του σχολείου για τη διδασκαλία ώστε να παραχθεί μία αποτελεσματικότερη και ποιοτικότερη μαθησιακή και εκπαιδευτική διαδικασία. Η αξιολόγηση, επομένως, της αποτελεσματικότητας των πολιτικών του σχολείου που αναπτύσσονται στον εκπαιδευτικό οργανισμό συντελεί στη λεπτομερή περιγραφή και στον άμεσο εντοπισμό των αδυναμιών τους και στον επανασχεδιασμό τους, ώστε να βελτιωθεί η αποτελεσματικότητα της ανάπτυξης και εφαρμογή τους. Έπειτα, τα στατιστικά δεδομένα υποδεικνύουν πως τα ηγετικά εκπαιδευτικά στελέχη που υιοθετούν το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας, διαθέτουν μεταπτυχιακό και διδακτορικό δίπλωμα σπουδών και εργάζονται στη δευτεροβάθμια και μετα-δευτεροβάθμια εκπαίδευση αξιολογούν ως πολύ σημαντική την αποτελεσματικότητα της πολιτικής του σχολείου για τη δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης και της σχολικής πολιτικής για τη διδασκαλία για την εξασφάλιση της συνεχούς μάθησης και εξέλιξης.

Όπως προκύπτει, τα συγκεκριμένα ευρήματα συμφωνούν με τα ευρήματα των ερευνών των Hult et al. (2016), κατά τους οποίους τα εκπαιδευτικά στελέχη δηλώνουν πως η αξιολόγηση βελτιώνει τη διδασκαλία, τις μαθησιακές επιδόσεις και τη σχολική ζωή και των Tuytens et al. (2010), σύμφωνα με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί τάσσονται υπέρ της ανάπτυξης πολιτικής αξιολόγησής τους, στην οποία καταλυτική επίδραση ασκεί η εκπαιδευτική ηγεσία, καθώς σύμφωνα με τη Μπακάλμπαση κ.ά. (2011), η αξιολόγηση συνδέεται άρρηκτα με την εκπαιδευτική πολιτική που εφαρμόζεται στον εκπαιδευτικό οργανισμό, συντελώντας, στη βελτίωση και στην αποτελεσματικότητα των πολιτικών, ώστε να επιτύχουν τους στόχους τους και να διασφαλίσουν την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης.

Ταυτόχρονα, σημαντικό εύρημα αποτελεί το γεγονός ότι η ανάπτυξη και εφαρμογή εκπαιδευτικών πολιτικών στα πλαίσια του εκπαιδευτικού οργανισμού συσχετίζεται με το στυλ ηγεσίας που υιοθετεί το εκπαιδευτικό στέλεχος. Ως εκ τούτου, σημαντικές έρευνες που συμφωνούν με τα ευρήματα της παρούσας ερευνητικής μελέτης θεωρούνται οι έρευνες των Hadjithoma-Garstka (2011), σύμφωνα με τις οποίες το στυλ ηγεσίας που υιοθετούν τα εκπαιδευτικά στελέχη αποδεικνύεται πως διαμορφώνει την εφαρμογή εκπαιδευτικής πολιτικής ΤΠΕ στον εκπαιδευτικό οργανισμό, καθώς και η έρευνα των Tuytens & Devos (2010), από την οποία τεκμηριώνεται η επιρροή που ασκεί η εκπαιδευτική ηγεσία στους εκπαιδευτικούς για να αποδεχθούν την εφαρμογή εκπαιδευτικής πολιτικής αξιολόγησής τους.

Επιπροσθέτως, υπογραμμίζεται πως το στυλ ηγεσίας και ειδικότερα η μετασχηματιστική ηγεσία αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα της εκπαιδευτικής πολιτικής της σχολικής μονάδας που θα αναπτυχθεί και θα εφαρμοστεί στην εκπαιδευτική κοινότητα. Επομένως, από τα ευρήματα διαπιστώθηκε πως το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας προβλέπει θετικά την επιλογή των ηγετικών εκπαιδευτικών στελεχών να εφαρμόσουν και να αναπτύξουν πολιτική του σχολείου για τη διδασκαλία και πολιτική του σχολείου για τη δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης στον εκπαιδευτικό οργανισμό. Αντιθέτως, η συναλλακτική και παθητική ηγεσία δε διαφαίνεται να προβλέπει την εφαρμογή και ανάπτυξη των αντίστοιχων πολιτικών στα πλαίσια του εκπαιδευτικού οργανισμού.

Συνοψίζοντας, τα παραπάνω ευρήματα της παρούσας ερευνητικής εργασίας επιβεβαιώνει η έρευνα των Arieli et al. (2020), η οποία μελετά το στυλ ηγεσίας των υπεύθυνων χάραξης τοπικής εκπαιδευτικής πολιτικής και τη συμμετοχή των τοπικών αρχών στην εκπαίδευση, και διαπιστώνει πως οι επικεφαλής των τοπικών εκπαιδευτικών τμημάτων που υιοθετούν το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας συντελούν στη μεγαλύτερη εφαρμογή τοπικών εκπαιδευτικών πολιτικών στην εκπαίδευση. Έπειτα, από την έρευνα των Mavrogordato & White (2020), η οποία εξετάζει κατά πόσο επιτυγχάνεται η κοινωνική δικαιοσύνη στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς μέσα από τον τρόπο που τα εκπαιδευτικά στελέχη εφαρμόζουν μία εκπαιδευτική πολιτική, συνάγεται πως εκπαιδευτικά στελέχη που εφαρμόζουν τις εκπαιδευτικές πολιτικές στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς με μετασχηματιστικές πρακτικές συντελούν στο μετασχηματισμό της εκπαίδευσης και στην ενεργοποίηση της κοινωνικής δικαιοσύνης, σε αντίθεση με τα στελέχη εκπαίδευσης που

αντιμετωπίζουν την εφαρμογή εκπαιδευτικών πολιτικών με άκρως τεχνικό και συντηρητικό τρόπο, περιορίζοντας, συνεπώς, την ανάπτυξη της κοινωνικής δικαιοσύνης και της ισότητας στον εκπαιδευτικό οργανισμό.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΟΓΔΩΟ: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

8.1. Συμπερασματικές παρατηρήσεις

Η παρούσα ερευνητική εργασία αποπειράται να εξετάσει τις αντιλήψεις των ηγετικών εκπαιδευτικών στελεχών σε σχέση με το στυλ ηγεσίας που χρησιμοποιούν κατά τη διοίκηση του εκπαιδευτικού τους οργανισμού, τις απόψεις τους σε σχέση με εκπαιδευτικές πολιτικές που αναπτύσσονται στα πλαίσια των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και την αποτελεσματικότητά τους, καθώς και τη διερεύνηση πιθανής συσχέτισης μεταξύ του στυλ ηγεσίας και των εκπαιδευτικών πολιτικών των εκπαιδευτικών κοινοτήτων. Στο συγκεκριμένο, επομένως, κεφάλαιο, θα επισημανθούν οι συμπερασματικές παρατηρήσεις που προέκυψαν κατά τη διεξαγωγή της έρευνας σε σχέση με τα τιθέμενα ερευνητικά ερωτήματα.

8.1.1 Στυλ ηγεσίας των ηγετικών στελεχών εκπαίδευσης κατά την άσκηση διοίκησης και ηγεσίας του εκπαιδευτικού οργανισμού

Αρχικά, αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα και τις αντιλήψεις των στελεχών εκπαίδευσης σε σχέση με το στυλ ηγεσίας που υιοθετούν για να διοικήσουν τον εκπαιδευτικό τους οργανισμό, από τα ερευνητικά αποτελέσματα προκύπτει πως τα εκπαιδευτικά στελέχη προτιμούν το συναλλακτικό στυλ ηγεσίας, ακολούθως με ελάχιστη διαφορά το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας και ένα πολύ μικρό ποσοστό την παθητική ηγεσία. Συγκεκριμένα, η μικρή απόκλιση μεταξύ του συναλλακτικού και μετασχηματιστικού στυλ ηγεσίας, που διαφαίνεται από τις δηλώσεις των ηγετικών εκπαιδευτικών στελεχών, επιβεβαιώνει ενδεχομένως πως τα στελέχη εκπαίδευσης δεν υιοθετούν ένα στυλ ηγεσίας για να διοικούν και να διευθύνουν την εκπαιδευτική κοινότητα, αλλά επιλέγουν την εναλλαγή των στυλ ηγεσίας και την προσαρμογή τους στις υπάρχουσες περιστάσεις.

Επιπλέον, η παραπάνω διαπίστωση μπορεί να τεκμηριωθεί από τα αποτελέσματα που εξάγονται κατά τη μελέτη των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών στελεχών σε σχέση με τις διαστάσεις του καθενός στυλ ηγεσίας. Ειδικότερα, τα ηγετικά στελέχη εκπαίδευσης που διοικούν τον εκπαιδευτικό οργανισμό ως συναλλακτικοί ηγέτες επικεντρώνονται στη διάσταση της έκτακτης κατ' εξαίρεσης ανταμοιβής, δηλαδή

αρκούνται στην παροχή αμοιβών υλικών και ηθικών, προκειμένου να κινητοποιήσουν τους υφισταμένους τους να επιτελέσουν τον ρόλο τους και να εκτελέσουν τις αρμοδιότητές τους, καθώς και να διορθώσουν τυχόν παραλείψεις (μάνατζμεντ κατ' εξαίρεση ενεργό), ώστε να επιτευχθεί το συλλογικό όραμα του οργανισμού, γεγονός που αποδεικνύει πως τα στελέχη εκπαίδευσης ίσως επικεντρώνονται στα άμεσα αποτελέσματα που θα επιφέρουν οι ανταμοιβές στη συνοχή του οργανισμού. Επίσης, σε σχέση με τις διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας τα εκπαιδευτικά στελέχη δηλώνουν πως παρακινούν και εμπνέουν τους υφισταμένους τους (εμπνευσμένη παρακίνηση), κατανοούν τις ατομικές τους ανάγκες (εξατομικευμένο ενδιαφέρον), λειτουργούν ως πρότυπα μίμησης (εξιδανικευμένη επιρροή (χαρακτηριστικά-συμπεριφορά)) και προσπαθούν να διεγείρουν τη δημιουργικότητά τους (διανοητική διέγερση), κάτι που πιθανόν να υπογραμμίζει πως τα στελέχη εκπαίδευσης ενδιαφέρονται πρωτίστως για την εργασιακή ικανοποίηση, τις ανάγκες και τη συνεχή βελτίωση των υφισταμένων τους, ώστε να επέλθει η αλλαγή και να επιτευχθεί η ομαλή λειτουργία της εκπαιδευτικής κοινότητας. Αντιθέτως, τα εκπαιδευτικά στελέχη συμφωνούν πως πολύ σπάνια υιοθετούν την παθητική ηγεσία και τις διαστάσεις της (παθητική/μη παρεμβατική ηγεσία-μάνατζμεντ κατ' εξαίρεση παθητικό), αποδεχόμενα παθητικά οποιαδήποτε έκρυθμη κατάσταση και αδιαφορώντας για την άμεση παρέμβαση και επίλυσή της, γεγονός που επιβεβαιώνει ενδεχομένως πως έχουν πλήρη συνείδηση του ηγετικού τους ρόλου κατά τη διοίκηση του εκπαιδευτικού ιδρύματος.

Παράλληλα, τα ερευνητικά αποτελέσματα αποδεικνύουν πως η υιοθέτηση του καταλληλότερου στυλ ηγεσίας συνάδει με το δημογραφικό υπόβαθρο των εκπαιδευτικών στελεχών. Αναλυτικότερα, τα ηγετικά εκπαιδευτικά στελέχη τα οποία είναι γυναίκες, κατέχουν μεταπτυχιακό και διδακτορικό δίπλωμα σπουδών, εργάζονται στη μετα-δευτεροβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, διαθέτουν ελάχιστη εμπειρία σε διοικητική θέση και είναι ηλικιακά νεότερα, υιοθετούν τη μετασχηματιστική ηγεσία, το οποίο ίσως να οφείλεται στη νεαρή ηλικία και στην έλλειψη ουσιαστικής εμπειρίας με τις διοικητικές προκλήσεις, τα οποία επιτρέπουν την αφιέρωση χρόνου για τον αφογκρασμό των αναγκών των μελών και τη συνεχή καθοδήγηση τους για να πραγματοποιηθεί το συλλογικό όραμα. Συνεπώς, ενδεχομένως, οι άντρες ως εμπειρότεροι και ηλικιακά μεγαλύτεροι μπορεί να επιλέγουν τη συναλλακτική ηγεσία, επειδή μπορεί να αδιαφορούν για την αλλαγή και την καινοτομία και να εστιάζουν σε λειτουργικά αποτελέσματα.

8.1.2. Αντιλήψεις στελεχών εκπαίδευσης σε σχέση με εκπαιδευτικές πολιτικές στα πλαίσια των εκπαιδευτικών οργανισμών

Ακολούθως, για το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο διερευνά τις απόψεις των στελεχών εκπαίδευσης σε σχέση με εκπαιδευτικές πολιτικές που αναπτύσσονται στον εκπαιδευτικό οργανισμό, τα σχετικά ευρήματα της εργασίας υπογραμμίζουν πως στο εκπαιδευτικό περιβάλλον του συμμετέχοντος δείγματος ενθαρρύνεται η ανάπτυξη εκπαιδευτικών πολιτικών. Πιο συγκεκριμένα, τα ηγετικά εκπαιδευτικά στελέχη συμφωνούν πως στον εκπαιδευτικό οργανισμό που διευθύνουν μεριμνούν για την ανάπτυξη πολιτικής του σχολείου για τη δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης. Εκτενέστερα, οι σχολικές πολιτικές που εφαρμόζονται αφορούν κυρίως πολιτική του σχολείου για την καλλιέργεια της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, πολιτική που υποβοηθά την αξιοποίηση όλων των διατεθειμένων πηγών μάθησης του εκπαιδευτικού χώρου και πολιτική για τη συμπεριφορά των μαθητών εκτός του σχολικού χώρου, ώστε να προκριθεί η συνεργασία, η αλληλοβοήθεια και η προώθηση της μάθησης με κάθε τρόπο και σε κάθε περίπτωση. Ωστόσο, τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας τονίζουν πως τα ηγετικά εκπαιδευτικά στελέχη δε συνδράμουν με την ίδια συχνότητα στην ανάπτυξη και εφαρμογή πολιτικής του σχολείου που προάγει τη συνεργασία του εκπαιδευτικού οργανισμού με τους γονείς και τους κηδεμόνες των μαθητών και γενικότερα την ευρύτερη εκπαιδευτική κοινωνία, κάτι που ενδεχομένως μπορεί να προκύπτει είτε λόγω της έλλειψης επαρκών επικοινωνιακών ικανοτήτων είτε λόγω αδυναμίας εξεύρεσης απαραίτητου χρόνου και κατάλληλων πόρων. Ως εκ τούτου, ο εκπαιδευτικός οργανισμός δεν αλληλεπιδρά και δεν προάγει την εξωστρέφεια και τη διασύνδεση με την κοινωνία, αντιθέτως παραμένει αποκομμένος, γεγονός που πλήττει την ευρύτερη μάθηση των εμπλεκόμενων μελών του. Επιπλέον, τα αποτελέσματα της έρευνας αποδεικνύουν πως η ανάπτυξη και εφαρμογή πολιτικής του σχολείου για τη δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης δε συσχετίζεται με δημογραφικά χαρακτηριστικά, όπως το φύλο, τον τίτλο σπουδών, τον εκπαιδευτικό οργανισμό, την εμπειρία σε διοικητική θέση και την ηλικιακή ομάδα στην οποία ανήκουν τα στελέχη εκπαίδευσης. Επομένως, τα ηγετικά εκπαιδευτικά στελέχη, ανεξαιρέτως δημογραφικών χαρακτηριστικών, συμπεραίνεται πως πιθανόν έχοντας πλήρη επίγνωση του εκπαιδευτικού τους έργου, επικεντρώνονται στην προώθηση της μάθησης μέσω της δημιουργίας ενός θετικού

σχολικού κλίματος και της καλλιέργειας της κατάλληλης σχολικής κουλτούρας, προκειμένου να υπάρχει υποστήριξη, σύμπνοια και συνέργεια όλων των μελών της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Επιπροσθέτως, από τα ευρήματα της συγκεκριμένης ερευνητικής μελέτης τεκμηριώνεται πως στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς σχολική πολιτική για τη διδασκαλία υστερεί σε ανάπτυξη και εφαρμογή. Με άλλα λόγια, διαπιστώνεται πως τα εκπαιδευτικά στελέχη δε φροντίζουν για την ανάπτυξη πολιτικής που βελτιώνει την αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου, δηλαδή πολιτικής για τη διαχείριση των απουσιών μαθητών και υφισταμένων, πολιτικής για την ορθή κατανομή του διδακτικού χρόνου και τον προγραμματισμό της διδασκαλίας και της κατ' οίκον εργασίας. Ταυτόχρονα, τα στελέχη εκπαίδευσης συμφωνούν πως στον εκπαιδευτικό οργανισμό που διευθύνουν δεν εφαρμόζεται και δεν αναπτύσσεται πολιτική για την ποιότητα διδασκαλίας, ώστε να βελτιωθεί η παρεχόμενη μάθηση, να γίνει ανασκόπηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας και να επιλεγθούν στρατηγικές αποτελεσματικής διδασκαλίας. Ωστόσο, σε μεγαλύτερο βαθμό συναινούν πως αναπτύσσεται πολιτική που παρέχει διδακτικές ευκαιρίες μάθησης πέραν του επίσημου αναλυτικού προγράμματος σπουδών, προκειμένου να βελτιωθεί το εκπαιδευτικό έργο και να παρασχεθεί μια ολοκληρωμένη μαθησιακή διαδικασία, γεγονός που ίσως υποδηλώνει πως τα στελέχη εκπαίδευσης κατανοούν την αξία της βιωματικής μάθησης και μεριμνούν για τη συμμετοχή του εκπαιδευτικού οργανισμού σε εξωδιδασκτικές δραστηριότητες πέραν της σχολικής αίθουσας. Έπειτα, όπως ακριβώς προέκυψε με την πολιτική του σχολείου για τη δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης, η σχολική πολιτική για τη διδασκαλία που αναπτύσσεται στα πλαίσια της εκπαιδευτικής κοινότητας δε συνδέεται με το φύλο, τον τίτλο σπουδών, τον εκπαιδευτικό οργανισμό, την διοικητική εμπειρία και την ηλικία των ηγετικών εκπαιδευτικών στελεχών του συμμετέχοντος δείγματος. Η αδυναμία, επομένως, ανάπτυξης σχολικής πολιτικής για τη διδασκαλία στον εκπαιδευτικό οργανισμό ίσως να οφείλεται στην έλλειψη παιδαγωγικής κατάρτισης των στελεχών εκπαίδευσης, στην ελάχιστη διδακτική τους ενασχόληση εκτός των διοικητικών καθηκόντων, ώστε να αποκτήσουν σαφή εικόνα των διδακτικών αναγκών, γεγονός που επιβάλλει την αναγκαιότητα περαιτέρω παιδαγωγικής κατάρτισης και επιμόρφωσή τους.

8.1.3. Αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών πολιτικών του εκπαιδευτικού οργανισμού

Ταυτόχρονα, ως προς το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο αφορούσε στις αντιλήψεις των στελεχών εκπαίδευσης σε σχέση με την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών πολιτικών που αναπτύσσονται στον εκπαιδευτικό οργανισμό, τα ευρήματα επιβεβαίωσαν την αποτελεσματικότητα των παραπάνω πολιτικών. Συγκεκριμένα, τα ηγετικά εκπαιδευτικά στελέχη αξιολόγησαν ως πολύ αποτελεσματική την ανάπτυξη πολιτικής του σχολείου για τη δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης, καθώς συμβάλλει στη λεπτομερή επαναξιολόγηση προβληματικών πτυχών και στον επανασχεδιασμό τους με στόχο την παροχή αποτελεσματικής και ποιοτικής μάθησης για όλα τα εμπλεκόμενα μέλη. Παράλληλα, οι στατιστικές αναλύσεις επισήμαναν πως η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της πολιτικής του σχολείου για τη δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης συσχετίζεται με τη μετασχηματιστική ηγεσία, τον τίτλο σπουδών και τον εκπαιδευτικό οργανισμό απασχόλησης, ενώ δεν υπάρχει καμία συσχέτιση με τη διοικητική εμπειρία και την ηλικιακή ομάδα των εκπαιδευτικών στελεχών. Κατά συνέπεια, εκπαιδευτικά στελέχη που είναι κάτοχοι μεταπτυχιακών και διδακτορικών διπλωμάτων και απασχολούνται στη δευτεροβάθμια και μετα-δευτεροβάθμια εκπαίδευση και που λειτουργούν ως μετασχηματιστικοί ηγέτες τείνουν να αξιολογούν ως αποτελεσματικότερη την ανάπτυξη πολιτικής του σχολείου για τη δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης στην εκπαιδευτική κοινότητα, το οποίο ενδεχομένως υποδεικνύει πως τα στελέχη εκπαίδευσης διαθέτουν επαρκείς γνώσεις και δεξιότητες για να αξιολογήσουν τις εκπαιδευτικές πολιτικές που αναπτύσσονται στη σχολική μονάδα, πως αντιλαμβάνονται τις ανάγκες του εκπαιδευτικού οργανισμού που διευθύνουν, καθώς και πως αποδέχονται οποιαδήποτε αξιολόγηση, ώστε να προκριθεί η αποτελεσματικότητα της μάθησης.

Επιπλέον, όσον αφορά στην πολιτική του σχολείου για τη διδασκαλία, τα εκπαιδευτικά στελέχη αξιολογούν την εφαρμογή και την ανάπτυξη της συγκεκριμένης πολιτικής ως αρκετά αποτελεσματικής για το σύνολο του εκπαιδευτικού ιδρύματος. Ειδικότερα, η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της σχολικής πολιτικής διδασκαλίας πραγματοποιείται από όλα τα εμπλεκόμενα μέλη της εκπαιδευτικής διαδικασίας, εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς, ώστε να

συλλεχθούν οι απαραίτητες πληροφορίες που θα διευκολύνουν τη λήψη νέων αποφάσεων, τη βελτίωση της πολιτικής, την καθοδήγηση, την επιμόρφωση και την παρακίνηση των υφισταμένων να συμβάλλουν στην τελειοποίηση της πολιτικής του σχολείου για τη διδασκαλία, γεγονός το οποίο ενδεχομένως τονίζει πως τα εκπαιδευτικά στελέχη αντιλαμβάνονται τη σημασία αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας και μεριμνούν για τις διδακτικές ανάγκες όλων των εμπλεκόμενων μελών. Παράλληλα, ομοίως με την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της πολιτικής του σχολείου για τη δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης, η αξιολόγηση της σχολικής πολιτικής για τη διδασκαλία συνδέεται με τον τίτλο σπουδών, τον εκπαιδευτικό οργανισμό απασχόλησης και το στυλ ηγεσίας που υιοθετεί το καθένα εκπαιδευτικό στέλεχος, ενώ δεν παρατηρούνται σημαντικές συσχετίσεις με τη διοικητική εμπειρία και την ηλικιακή ομάδα των εκπαιδευτικών στελεχών. Συνεπώς, στελέχη εκπαίδευσης που διαθέτουν ανώτερους τίτλους σπουδών, εργάζονται στη δευτεροβάθμια και μετα-δευτεροβάθμια εκπαίδευση και υιοθετούν το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας θεωρούν ίσως πως η αποτελεσματικότητα της πολιτικής του σχολείου για τη διδασκαλία είναι πολύ σημαντική για την ενδυνάμωση της διδακτικής πράξης.

8.1.4. Διερεύνηση συσχέτισης στυλ ηγεσίας και εκπαιδευτικών πολιτικών στα πλαίσια του εκπαιδευτικού οργανισμού

Τέλος, ως προς τον τέταρτο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας μελέτης, ο οποίος αναφερόταν στην εύρεση πιθανής συσχέτισης ανάμεσα στο στυλ ηγεσίας που εφαρμόζουν τα ηγετικά εκπαιδευτικά στελέχη και στην εκπαιδευτική πολιτική της σχολικής μονάδας που αναπτύσσεται στα πλαίσια του εκπαιδευτικού οργανισμού, όπως προέκυψε από τα ερευνητικά ευρήματα διαπιστώθηκε σημαντικός βαθμός συσχέτισης. Αναλυτικότερα, υποδεικνύεται, μετά τις ποικίλες αναλύσεις συσχετίσεων των δύο μεταβλητών, πως υπάρχει χαμηλή θετική στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στο στυλ ηγεσίας και στην εκπαιδευτική πολιτική της σχολικής μονάδας που αναπτύσσει ο εκπαιδευτικός οργανισμός για την επιτυχή διεξαγωγή της εκπαιδευτικής και μαθησιακής διαδικασίας. Κατά συνέπεια, το στυλ ηγεσίας που εφαρμόζει το εκπαιδευτικό ηγετικό στέλεχος κατά την άσκηση των

διοικητικών και ηγετικών καθηκόντων συμπίπτει με την εφαρμογή των σχολικών πολιτικών στην εκπαιδευτική κοινότητα, γεγονός που ίσως να επισημαίνει τον καταλυτικό ρόλο που διαδραματίζει το ηγετικό στυλ για τη συλλογική πρόοδο και εξέλιξη του εκπαιδευτικού οργανισμού.

Επιπλέον, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας αποδεικνύουν πως η μετασχηματιστική ηγεσία διαφαίνεται πως ευνοεί την ανάπτυξη και εφαρμογή εκπαιδευτικών πολιτικών στα πλαίσια των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Οι μετασχηματιστικοί, δηλαδή, ηγέτες παρακινούν, καθοδηγούν, συμβουλεύουν, εμπνέουν και ενθαρρύνουν τους υφισταμένους να συμβάλλουν στον προγραμματισμό και στην εφαρμογή αναγκαίων εκπαιδευτικών πολιτικών, οι οποίες δρομολογούν την πραγμάτωση της κοινής αποστολής του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Όπως προκύπτει από τα δεδομένα, η μετασχηματιστική ηγεσία υποβοηθά στο να αναπτύσσεται και να εφαρμόζεται στην εκπαιδευτική κοινότητα σχολική πολιτική για τη διδασκαλία, η οποία αφορά στην αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου, στην παροχή ευκαιριών μάθησης και στην ποιότητα διδασκαλίας, καθώς και πολιτική του σχολείου για τη δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης, όπως πολιτική συμπεριφοράς εκτός τάξης, πολιτική συνεργασίας και πολιτική αξιοποίησης των διατιθέμενων πηγών μάθησης του εκπαιδευτικού οργανισμού. Κατά συνέπεια, η μετασχηματιστική ηγεσία αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα για την ανάπτυξη των παραπάνω πολιτικών στα πλαίσια του εκπαιδευτικού οργανισμού, εύρημα που πιθανόν αιτιολογεί η επιδίωξη της συνεχούς βελτίωσης της μαθησιακής διαδικασίας που απορρέει κατά τον μετασχηματισμό του οργανισμού. Αντιθέτως, όπως αποδείχθηκε από τα ευρήματα, η συναλλακτική ηγεσία και η παθητική ηγεσία δε συσχετίζονται και δε συντελούν στην ανάπτυξη σχολικών πολιτικών στα πλαίσια του εκπαιδευτικού οργανισμού.

8.2. Πρακτικές εφαρμογές

Πράγματι, τα ερευνητικά αποτελέσματα της παρούσας εργασίας θεωρούνται πολύ σημαντικά καθώς συμπληρώνουν την προϋπάρχουσα γνώση και ενισχύουν τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν για τη δημιουργία επιμορφωτικών προγραμμάτων, έτσι ώστε όλα τα ηγετικά εκπαιδευτικά στελέχη, και ειδικότερα τα νεοδιοριζόμενα, να μπορέσουν να αποκτήσουν την απαραίτητη κατάρτιση σε ζητήματα που αφορούν στην υιοθέτηση του καταλληλότερου στυλ ηγεσίας και στην αναγκαιότητα εφαρμογής και ανάπτυξης εκπαιδευτικών πολιτικών στα πλαίσια της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Επιπλέον, τα αποτελέσματα δύναται να συμβάλλουν στην κατανόηση των πτυχών των εκπαιδευτικών πολιτικών που χρήζουν βελτίωσης. Αναλυτικότερα, τα στελέχη εκπαίδευσης θα μπορέσουν να εξετάσουν τις υπάρχουσες πολιτικές που εφαρμόζονται στον εκπαιδευτικό οργανισμό, να μελετήσουν τις αδυναμίες τους και να προβούν στο σχεδιασμό και στον προγραμματισμό αναγκαίων ενεργειών που θα συντελέσουν στην ευρύτερη διαμόρφωσή τους. Ταυτόχρονα, τα αποτελέσματα μπορούν να αξιοποιηθούν και από τα υπόλοιπα εμπλεκόμενα μέλη, όπως είναι οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί, ώστε από κοινού να αξιολογήσουν την αποτελεσματικότητα των υπάρχουσών εκπαιδευτικών πολιτικών και να συνεργαστούν για τη δημιουργία και ανάπτυξη νέων ανάλογων των αναγκών της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Επιπρόσθετα, τα ερευνητικά ευρήματα της παρούσας εργασίας μπορούν να χρησιμοποιηθούν από το Υπουργείο Παιδείας και την κεντρική εξουσία προκειμένου να κατανοήσουν καλύτερα τις ανάγκες των εκπαιδευτικών οργανισμών ως προς το ηγετικό προφίλ των στελεχών εκπαίδευσης και τις εκπαιδευτικές πολιτικές που χρειάζονται οι εκπαιδευτικές μονάδες. Κατά συνέπεια, η παραχώρηση αυτονομίας στον εκπαιδευτικό οργανισμό να χαράξει και να εφαρμόσει εκπαιδευτικές πολιτικές στον εκπαιδευτικό οργανισμό με την καθοδήγηση και υποστήριξη της επίσημης κρατικής εκπαιδευτικής πολιτικής θα συμβάλλει στην παροχή ποιοτικής μάθησης, στην πραγμάτωση του συλλογικού οράματος του εκπαιδευτικού οργανισμού και κατ' επέκταση στη συνολική βελτίωσή του (Σαϊτής, 2008).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΝΑΤΟ: ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

9.1. Περιορισμοί της παρούσας ερευνητικής εργασίας

Μολονότι τα ευρήματα της παρούσας ερευνητικής μελέτης θεωρούνται αξιόπιστα και αρκετά σημαντικά για την εξέταση και τη διερεύνηση του αντιλαμβανόμενου στυλ ηγεσίας των εκπαιδευτικών στελεχών, των εκπαιδευτικών πολιτικών που αναπτύσσονται στα πλαίσια του εκπαιδευτικού οργανισμού και την εύρεση συσχέτισης μεταξύ των δύο παραγόντων, κατά τη διεξαγωγή της εν λόγω έρευνας προέκυψαν κάποιοι περιορισμοί που αξίζει να ειπωθούν.

Αρχικά, ως σημαντικός περιορισμός καταλογίζεται ο αριθμός του συμμετέχοντος δείγματος που έλαβε μέρος στην υλοποίηση της συγκεκριμένης εργασίας. Συγκεκριμένα, αν και το συμμετέχον δείγμα αποτέλεσαν στελέχη εκπαίδευσης από πολλές γεωγραφικές περιοχές της Ελλάδος, ανταποκρίθηκαν μόνο 105 ηγετικά εκπαιδευτικά στελέχη, δείγμα αρκετά μικρό για να συγκεντρώσει ένα αξιόλογο ποσοστό των απόψεων της πλειονότητας των στελεχών εκπαίδευσης, ώστε να μπορέσουν τα ευρήματα της παρούσας εργασίας να γενικευθούν.

Επιπλέον, περιοριστικό παράγοντα αποτέλεσε ο τρόπος συλλογής των απαραίτητων δεδομένων για την υλοποίηση της συγκεκριμένης έρευνας. Ειδικότερα, για τη διεξαγωγή της έρευνας και τη συγκέντρωση των απόψεων των στελεχών εκπαίδευσης διαμοιράστηκε ένα ενιαίο ερωτηματολόγιο σε μορφή Google forms, το οποίο προωθήθηκε στο ηλεκτρονικό ταχυδρομείο (email) των εκπαιδευτικών οργανισμών, περιορίζοντας συνεπώς οποιαδήποτε διαπροσωπική αλληλεπίδραση και οποιαδήποτε παροχή διευκρινιστικών οδηγιών για την αποφυγή βιαστικών απαντήσεων λόγω ερωτημάτων και αποριών.

Επίσης, αξίζει να αναφερθεί ως περιορισμός η ερευνητική μέθοδος που επιλέχθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα διεξήχθη με την ποσοτική ερευνητική μέθοδο και τη χρήση σταθμισμένων ερωτηματολογίων, μέσω των οποίων έγινε η προσπάθεια να προσεγγιστούν ποσοτικά οι απόψεις των στελεχών εκπαίδευσης. Συνεπώς, καθώς δεν εφαρμόστηκε κάποια άλλη ερευνητική μέθοδος, όπως η ποιοτική ερευνητική μέθοδος παράλληλα της ποσοτικής προσέγγισης, τα ερευνητικά ερωτήματα εξετάστηκαν μονομερώς, χωρίς να δίνουν μια πολύπλευρη και λεπτομερή ερμηνεία όλων των ποιοτικών παραμέτρων.

9.2. Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Μολονότι οι περιορισμοί που προέκυψαν κατά τη διεξαγωγή της έρευνας θεωρούνται σημαντικοί, τα ευρήματα της παρούσας μελέτης υπήρξαν αξιοσημείωτα και με την πραγματοποίηση περαιτέρω μελλοντικών ερευνών μπορούν να συνεισφέρουν στην καλύτερη κατανόηση και εξήγηση της υπό διερεύνησης θεματικής.

Σημαντική, επομένως, πρόταση αντίστοιχης μελλοντικής έρευνας μπορεί να θεωρηθεί η διεύρυνση της συγκεκριμένης έρευνας με την παράλληλη αξιοποίηση και τον συνδυασμό ερευνητικών μεθοδολογιών. Ειδικότερα, θα μπορούσε να εφαρμοστεί, παράλληλα της ποσοτικής ερευνητικής μεθόδου, η ποιοτική προσέγγιση και ως ερευνητικό εργαλείο οι ημιδομημένες συνεντεύξεις, έτσι ώστε μέσα από τις δηλώσεις των ηγετικών εκπαιδευτικών στελεχών να κατανοηθούν και να απαντηθούν πληρέστερα τα τιθέμενα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας.

Παράλληλα, στο μέλλον θα μπορούσε να διεξαχθεί μία έρευνα στην οποία θα συμμετάσχουν και τα υπόλοιπα εμπλεκόμενα μέλη της εκπαιδευτικής διαδικασίας, οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές. Αναλυτικότερα, θα μπορούσε να ζητηθεί τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους μαθητές να χαρακτηρίσουν το στυλ ηγεσίας που υιοθετούν τα εκπαιδευτικά στελέχη του οργανισμού τους, καθώς και να αναφέρουν εκπαιδευτικές πολιτικές που αναπτύσσονται στον εκπαιδευτικό τους περιβάλλον και να αξιολογήσουν την αποτελεσματικότητά τους, προκειμένου να υπάρξει μία ολόπλευρη και αντικειμενική κριτική των σημείων που χρήζουν βελτίωσης.

Τέλος, θα μπορούσε να υλοποιηθεί μία ακόμη μελλοντική έρευνα, η οποία θα εστιάζει στη συνεργασία του εκπαιδευτικού οργανισμού και των εμπλεκόμενων μελών του με την ευρύτερη κοινωνία, ώστε να μπορέσει να υπάρξει άμεση διασύνδεση και γόνιμη αλληλεπίδραση στην προσπάθεια επίτευξης του συλλογικού οράματος της εκπαιδευτικής κοινότητας. Επομένως, η ευρύτερη κοινωνία θα μπορούσε να λάβει μέρος στην έρευνα αξιολογώντας την εφαρμογή των εθνικών εκπαιδευτικών πολιτικών και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών πολιτικών που έχουν αναπτυχθεί στον εκπαιδευτικό οργανισμό. Κατά συνέπεια, μέσω της συγκριτικής εξέτασης, μπορούν να προταθούν βελτιώσεις που προωθούν τη συνεργασία, την εύρεση πόρων υλικών και άυλων, εποπτικών μέσων, την

απαραίτητη επιμόρφωση, ενδυνάμωση, παρακίνηση και καθοδήγηση των εκπαιδευτικών μελών, προκειμένου να επιτευχθεί η αναγκαία εξωστρέφεια και διασύνδεση του εκπαιδευτικού οργανισμού με την ευρύτερη κοινωνία για την παροχή ποιοτικότερης και αποτελεσματικότερης μάθησης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

Κανελλόπουλος Χ. (1995). *Μάνατζμεντ. Αποτελεσματική Διοίκηση. Σε επιχειρήσεις, οργανισμούς και υπηρεσίες*. International Publishing : Αθήνα.

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

ΚΟΜΙΝΗ, Β. (2019). Διερεύνηση της εκπαιδευτικής πολιτικής του σχολείου, με χρήση του Δυναμικού Μοντέλου Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας: απόψεις εκπαιδευτικών Α/βάθμιας Εκπαίδευσης της Γ΄ Διεύθυνσης Αθήνας. Διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Κυριακίδης, Λ. & Παναγιώτου, Α. (2012). Ανάπτυξη προγραμμάτων βελτίωσης της σχολικής αποτελεσματικότητας: μια δυναμική προσέγγιση. Ανακτήθηκε από: http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/index.php/2014-09-06-09-18-43/2014-09-06-09-36-01/45-d1-kyriakidis?showall=1 στις 11/06/2022.

Μαυρογιώργος Γ. (1999). Η Εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής Στο Ρέππα, Α. – Κουτούζης Μ.- Μαυρογιώργος Γ.– Νιτσόπουλος Β. – Χαλκιώτης Δ. (επιμ) *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*. Τόμος Α΄. Πάτρα: Ε.Α.Π.

Μπακάλμπαση, Ε., Φωκάς, Ε., & Δημητρίου, Ι. (2011). Αξιολόγηση και εσωτερική πολιτική της εκπαιδευτικής μονάδας. Μια σχέση που διασφαλίζει την αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. *Επιστημονικό Βήμα*, 15, 93-106.

ΜΠΟΥΡΑΣ, Χ. (2019). Η συμβολή του ηγετικού προφίλ των διευθυντών σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Κεντρικής Ελλάδας στη διαχείριση κρίσεων. Διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Σαΐτης Χ. (2008). *Ο διευθυντής στο δημόσιο σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Σαΐτης Χ. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση δομών εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκπα.
Ανακτήθηκε στις 16/5/2022, από <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/1377>

Ξενόγλωσση

Abrams, L. S., & Gibbs, J. T. (2000). Planning for school change: School-community collaboration in a full-service elementary school. *Urban Education, 35*(1), 79-103.

Adeyemi, T. O., & Bolarinwa, R. (2013). Principals' leadership styles and student academic performance in secondary schools in Ekiti State, Nigeria. *International journal of academic research in progressive education and development, 2* (1), 187-198.

Aga, D. A. (2016). Transactional leadership and project success: the moderating role of goal clarity. *Procedia Computer Science, 100*, 517-525.

Agasisti T., Browsers A. & Soncin M. (2019). School principals' leadership types and student achievement in the Italian context: Empirical results from a three-step latent class analysis. *Educational Management Administration & Leadership, 47* (6,) 860–886.

Aldhaheri A. (2017). Cultural intelligence and leadership style in the education sector. *International Journal of Educational Management, 31* (6), 718-735.

Algahtani A. (2014). Are Leadership and Management Different? A Review. *Journal of Management Policies and Practices, 2* (3), 71-82.

Al-Malki M. & Juan W. (2018). Impact of Laissez-faire Leadership on Role Ambiguity and Role Conflict: Implications for Job Performance. *International Journal of Innovation and Economics Development*, 4 (1), 29 -43.

Alsaeedi F. & Male T. (2013). Transformational Leadership and Globalization: Attitudes of School Principals in Kuwait. *Educational Management Administration & Leadership*, 41 (5), 640-657.

Altrichter, H., & Wiesinger, S. (2005). Implementation von Schulinnovationen – aktuelle Hoffnungen und Forschungswissen. *Journal Für Schulentwicklung*, 9(4), 28–36.

Andreou, A. & Papaconstantinou, G. (1994). *Power and Organisation – Administration of the Educational System*. Nea Sinora-Livanis Publishing, Athens.

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

Arieli Nivi Gal, Itai Beeri, Eran Vigoda-Gadot & Amnon Reichman (2020). Can Leadership Transform Educational Policy? Leadership Style, New Localism and Local Involvement in Education. *Sustainability* 2020, 12, 9564, 1-19.

Avci A. (2015). Investigation of transformational and transactional leadership styles of school principals, and evaluation of them in terms of educational administration. *Educational Research and Reviews*, 10 (20), 2758-2767.

Avolio, B. J., Bass, B. M., & Jung, D. I. (1995). *MLQ Multifactor Leadership Questionnaire: technical report*. Redwood City, CA: Mindgarden.

Avolio, B. J., Bass, B. M., & Jung, D. I. (1999). Re-examining the components of transformational and transactional leadership using the Multifactor Leadership. *Journal of occupational and organizational psychology*, 72(4), 441-462.

Avolio, B. J., & Bass, B. M. (2004). *Multifactor Leadership Questionnaire. Manual and sampler set* (3rd ed.). Mind Garden.

Baldrige, J.V., Curtis, D.V., Ecker, G. and Riley, G.L. (1978). *Policy making and Effective Leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Ball S. J., Maguire M., Braun A. & Hoskins K. (2011). Policy subjects and policy actors in schools: some necessary but insufficient analyses. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32 (4), 611-624.

Bârgău M.A. (2015). Leadership versus Management. *Romanian Economic and Business Review*, 10 (2), 181-188.

Barling, J., Slater, F., & Kelloway, E. K. (2000). Transformational leadership and emotional intelligence: An exploratory study. *Leadership & Organization Development Journal*, 21(3), 157-161.

Bass B. (1985). *Leadership and Performance Beyond Expectations*. London: Collier Macmillan.

Bass B. M. & Avolio B. J. (1990). *Transformational leadership development: Manual for the Multifactor Leadership Questionnaire*. Paolo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Bass, B. M. (2000). The future of leadership in learning organizations. *Journal of leadership studies*, 7(3), 18-40.

Bennis, W. G. (1966). *Changing Organizations*. New York: Mc Craw Hill.

Bennis, W. G. & Nanus, B. (1985). *Leaders: The Strategies for Taking Charge*. Harper and Row, New York.

Bennis, W. G. (1989). Managing the dream: leadership in the 21st century. *Journal of Organizational Change Management*, 2 (1), 6-10.

Boonla, D., & Treputtharat, S. (2014). The relationship between the leadership style and school effectiveness in school under the office of secondary education area 20. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 112, 991-996.

Bormann, I. (2000). Schule als lernende Organisation – kann eine veränderte Lehrerbildung Schule Verändern? *Journal of Social Science Education*, 2000, 65-73.

Breevaart, K., & Zacher, H. (2019). Main and interactive effects of weekly transformational and laissez-faire leadership on followers' trust in the leader and leader effectiveness. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 92 (2), 384-409.

Brown, M. E., Trevino, L. K., & Harrison, D. A. (2005). Ethical leadership: A social learning perspective for construct development and testing. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 97, 117–134.

Brown M., O' Hara, McNamara G., Skerritt C. & Shevlin P. (2021). Global messages from the edge of Europe the cause and the effect of leadership and planning strategies during the COVID-19 pandemic. *Irish Educational Studies*, 40 (2), 151-159.

Bryman, A. (1984). The debate about quantitative and qualitative research: a question of method or epistemology?. *British journal of Sociology*, 75-92.

Brundrett, M. (1998). What lies behind collegiality, legitimation and control?. *Educational Management and Administration*, 26 (3), 305-16.

Brynard P.A. (2009). Mapping the factors that influence policy implementation. *Journal of Public Administration*, 44 (3.1), 557-577.

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

Busher, H., Harris, A., & Wise, C. (2000). *Subject leadership and school improvement*. USA: Paul Chapman.

Bush, W. S. (1986). Preservice teachers' sources of decisions in teaching secondary mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education*, 17 (1), 21-30.

Bush, T. (2005). *Theories of Educational Leadership and Management*. London: SagePub.

Bush T. (2008). From management to leadership: Semantic or meaningful change? *Educational Management Administration & Leadership*, 36 (2), 271–288.

Caldwell, B. (1992). The principal as leader of the self-managing school in Australia. *Journal of Educational Administration*, 30, 6-19.

Carless, S. A. (1998). Assessing the discriminant validity of transformational leader behaviour as measured by the MLQ 1. *Journal of occupational and organizational psychology*, 71(4), 353-358.

Chaudhry, A. Q., & Javed, H. (2012). Impact of transactional and laissez faire leadership style on motivation. *International Journal of Business and Social Science*, 3(7), 258-264.

Chiavenato, I. (2006). *Administración. Proceso administrativo*. España: Editorial Mc Graw Hill.

Cobanoglu F. & Yurek U. (2018). School Administrators' Self-Efficacy Beliefs and Leadership Styles. *European Journal of Educational Research*, 7(3), 555-565.

Coburn Cynthia E. (2005). Shaping Teacher Sensemaking: School Leaders and the Enactment of Reading Policy. *EDUCATIONAL POLICY*, 19 (3), 476-509.

Conkright, T. A. (2015). Using the four functions of management for sustainable employee engagement. *Performance Improvement*, 54(8), 15-21.

Connolly M., James C. & Fertig M. (2019). The difference between educational management and educational leadership and the importance of educational responsibility. *Educational Management Administration & Leadership*, 47 (4), 504 - 519.

Cotton, K. (2003). *Principals and student achievement: What the research says*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Covey, S. R. (2003). *Principle Centered Leadership*. New York: Franklin Covey Company.

Craig I. (2021). Whatever happened to educational management? The case for reinstatement. *Management in Education*, 35 (1), 52-57.

Creemers, B. P., & Kyriakides, L. (2006). Critical analysis of the current approaches to modelling educational effectiveness: The importance of establishing a dynamic model. *School effectiveness and school improvement*, 17(3), 347-366.

Creemers, B., & Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness: A contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. Routledge.

Creemers, B., & Kyriakides, L. (2010). School factors explaining achievement on cognitive and affective outcomes: Establishing a dynamic model of educational effectiveness. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(3), 263-294.

Deinert, A., Homan, A. C., Boer, D., Voelpel, S. C., & Gutermann, D. (2015). Transformational leadership sub-dimensions and their link to leaders' personality and performance. *The Leadership Quarterly*, 26(6), 1095-1120.

Diaz E., C. & Pedro I., G. (2017). LA PARTICIPACIÓN COMUNITARIA EN EL CONSEJO EDUCATIVO, UNA MIRADA DESDE LA RESPONSABILIDAD DEL GERENTE EDUCATIVO. *Revista REDINE*, 9(1), 98-111.

DIMITROV, D. Y., & DAROVA, S. S. (2016). FACTOR STRUCTURE OF THE MULTIFACTOR LEADERSHIP QUESTIONNAIRE MLQ 5X. *Strategic Impact*, 58(1), 44-55.

Doherty A.J. (1997). The Effect of Leader Characteristics on the Perceived Transformational/ Transactional Leadership and Impact of Interuniversity Athletic Administrators. *Journal of Sport Management*, 11, 275-285.

Drucker, P. F. (1999). Knowledge-worker productivity: The biggest challenge. *California management review*, 41(2), 79-94.

Dunbar Christopher Jr. & Francisco A. Villarruel (2009). Urban School Leaders and the Implementation of Zero-Tolerance Policies: An Examination of Its Implications. *Peabody Journal of Education*, 77(1), 82-104.

Eagly, A.H., Johannesen-Schmidt, M.C. and Van Engen, M.L. (2003). Transformational, transactional, and laissez-faire leadership styles: a meta-analysis comparing women and men. *Psychological Bulletin*, 129 (4), 569-591.

Ekundayo, H. T., & Kolawole, O. A. (2013). Time management skills and administrative effectiveness of principals in Nigerian secondary schools. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 3(1), 133-139.

Elmuti, D., Minnis, W., & Abebe, M. (2005). Does education have a role in developing leadership skills?. *Management decision*, 43 (7/8), 1018-1031.

Er, E. (2022). Importance of Time Management Skills during the COVID-19 Pandemic: An Exploratory Learning Analytics Study in an Introductory Programming Course. *Online Submission*, 1(1), 1-16.

Erika, C., & Nicholas, A. C. (2020). Closing the schools is not the only option. *The Atlantic*. [com/ideas/achieve/2020/03/coronavirus-closing-schools](http://www.theatlantic.com/ideas/achieve/2020/03/coronavirus-closing-schools). Retrieved from : <http://www.theatlantic.com/ideas> on 5/07/2022.

Eurostat (2022). Retrieved from: <https://ec.europa.eu/eurostat> on 7/05/2022.

Eurydice (2022). Retrieved from: https://eacea.ec.europa.eu/nationalpolicies/eurydice/content/greece_el on 5/05/2022.

Everard, K.B., Morris, G., & Wilson, I. (2004). *Effective School Management*. London: Paul Chapman Publishing.

Ezeugbor C., O. & Victor A., A. (2018). ADMINISTRATORS' MANAGERIAL COMPETENCIES FOR SUSTAINABLE HUMAN RESOURCE MANAGEMENT IN SECONDARY EDUCATION IN ENUGU STATE, NIGERIA. *European Journal of Education Studies*, 4 (3), 21- 31.

Fayol, H. (1916). *Administration Industrielle et Generale*. Paris, (English translation 1949), *General and Industrial Administration*. London: Pitman and sons.

Fiedler, F.E. (1976). *Improving Leadership Effectiveness : The Leader Match Concept*. New York: Wiley and Son.

Foguet, B. , J. M., Esteve, M., & van Witteloostuijn, A. (2021). Measuring leadership an assessment of the Multifactor Leadership Questionnaire. *PloS one*, 16(7), 1-22.

Forde C. (2014). Is “gender-sensitive education” a useful concept for educational policy?. *Cult Stud of Sci Educ*, 9, 369-376.

Ganon-Shilon S. & Schechter C. (2019). School principals' sense-making of their leadership role during reform implementation. *International Journal of Leadership in Education*, 22 (3), 279-300.

- García-Martínez, I., Montenegro-Rueda, M., Molina-Fernández, E., & Fernández-Batanero, J. M. (2021). Mapping teacher collaboration for school success. *School Effectiveness and School Improvement, 32*(4), 631-649.
- Gelo, O., Braakmann, D., & Benetka, G. (2008). Quantitative and qualitative research: Beyond the debate. *Integrative psychological and behavioral science, 42*(3), 266-290.
- Gerou, T. (1996). The decision making process in the Greek educational policy: investigation and proposals (in Greek). *Ekpaidevtiki Koinotita, 55*, 16-17.
- Giacchino, S. & Kakabadse, A. (2003). Successful policy implementation: The route to building self-confident government. *International Review of Administrative Sciences, 69*(2), 139–160.
- Goldring, E., & Schuermann, P. (2009). The changing context of K–12 education administration: Consequences for Ed.D. program design and delivery. *Peabody Journal of Education, 84*, 9–43.
- Gómez-Leal R., Holzer A.A,Bradley C., Fernández-Berrocal P. & Patti J.(2022). The relationship between emotional intelligence and leadership in school leaders: a systematic review. *Cambridge Journal of Education, 52* (1), 1-21.
- Gordijin, E. J., & Stapel, D. A. (2008). When controversial leaders with charisma are effective: The influence of terror on the need for vision and impact of mixed attitudinal messages. *European Journal of Social Psychology, 38*, 389–411.
- Gouvias D.S. (2007). The Response of the Greek State to Global Trends of Educational Policy Making. *European Educational Research Journal, 6* (1), 25-38.
- Grissom, J. A., Loeb, S., & Mitani, H. (2015). Principal time management skills: Explaining patterns in principals' time use, job stress, and perceived effectiveness. *Journal of Educational Administration, 53*(6), 773-793.

Guillen M., Salgado N., González O. & Koch A. (2017). Competencia de los gerentes educativos y cultura organizacional en las instituciones educativas escolares públicas del municipio cabimas. *Impacto Científico Revista Arbitrada Venezolana del Núcleo LUZ-Costa Oriental del Lago*, 12. (2), 39-52.

Gulick L. and Urwick L. (1937), (Eds). *Papers on the Science of Administration*. Institute of Public Administration: New York.

Gu Q., Sammons P. & Chen J. (2018). How Principals of Successful Schools Enact Education Policy: Perceptions and Accounts From Senior and Middle Leaders, *Leadership and Policy in Schools*, 17 (3), 373-390.

Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 221–239.

Hadjithoma-Garstka, C. (2011). The role of the principal's leadership style in the implementation of ICT policy. *British journal of educational technology*, 42(2), 311-326.

Hanaysha, J. R., Khalid, K., Mat, N. K., Sarassina, F., Rahman, M. Y., & Zakaria, A. S. (2012). Transformational leadership and job satisfaction. *American Journal of Economics*, 2(4), 145-148.

Hawkins M. & James CR. (2017). Developing a perspective on schools as complex, evolving, loosely linking systems. *Educational Management Administration & Leadership*, 46 (5), 729-748.

Hope W.C. (2002). Implementing Educational Policy: Some Considerations for Principals. *The Clearing House*, 76 (1), 40-43.

- Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational review*, 63(1), 37-52.
- House, R.J. (1977). A 1976 theory of charismatic leadership. In J.G. Hunt and L.L. Larson (eds.), *Leadership: the cutting edge*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Huber, S. G. (2004). School leadership and leadership development. *Journal of Educational Administration*, 42, 669–684.
- 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.
- Hult, A., Lundström, U., & Edström, C. (2016). Balancing managerial and professional demands: school principals as evaluation brokers. *Education Inquiry*, 7(3), 283-304.
- Hussain J. & Essawi M. (2014). Value Orientation and Leadership Style among School Principals in Israel's Arab Education System. *International Journal of Business Administration*, 5 (3), 49-58.
- Ittner D., Hascher T. & Hagenauer G. (2019). Die Governance der Lehrpläneinführung–Prädiktoren der Innovationsakzeptanz von Schulleiterinnen und Schulleitern. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 41 (1), 136-159.
- Jaarsveld, L., Mentz, P. K., & Ellis, S. (2019). Implementing the Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ) in a challenging context: Results from a large-scale quantitative study. *International Journal of Educational Management*, 33 (4), 604-613.
- Johnston A.P. & Moore J.B. (1986). The Wording of Policy: Does it Make any Difference in Implementation?. *Journal of Educational Administration*, 28(2), 24-33.

Jones D. & Rudd R. (2008). TRANSACTIONAL, TRANSFORMATIONAL, OR LAISSEZ-FAIRE LEADERSHIP: AN ASSESSMENT OF COLLEGE OF AGRICULTURE ACADEMIC PROGRAM LEADERS' (DEANS) LEADERSHIP STYLES. *Journal of Agricultural Education*, 49 (2), 88-97.

Jung, D.D. & Sosik, J.J. (2002). Transformational Leadership in Work Groups: The Role of Empowerment, Cohesiveness, and Collective-Efficacy on Perceived Group Performance. *Small Group Research*, 33, 313 – 336.

Kabugo, D. (2020). Utilizing Open Education Resources to Enhance Students' Learning Outcomes during the COVID-19 Schools Lockdown: A Case of Using Kolibri by Selected Government Schools in Uganda. *Journal of Learning for Development*, 7(3), 447-458.

Kakabadse, N., Kakabadse, A., & Lee-Davies, L. (2005). Visioning the pathway: A leadership process model. *European Management Journal*, 23(2), 237–246.

Karadağ, E., Bektaş, F., Coğaltay, N., & Yalçın, M. (2015). The effect of educational leadership on students' achievement: A meta-analysis study. *Asia Pacific Education Review*, 16(1), 79-93.

Katz, R. L. (1955). Skills of an effective administrator. *Harvard Business Review*, 33(1), 33-42.

Kızıloğlu M. (2021). The impact of school principal's leadership styles on organizational learning: Mediating effect of organizational culture. *Business & Management Studies: An International Journal*, 9 (3), 822–834.

Kotter, J. P. (1990). What leaders really do. *Harvard Business Review*, 68, 103-111.

Kotter, J. P. (2001). What leaders really do? *Harvard Business Review*, 79 (11), 85-96.

Koustourakis G. (2007). The new educational policy for the reform of the curriculum and the change of school knowledge in the case of Greek compulsory education. *International Studies in Sociology of Education*, 17 (1), 131-146.

Koutrouba, K., Antonopoulou, E., Tsitsas, G., & Zenakou, E. (2009). An investigation of Greek teachers' views on parental involvement in education. *School Psychology International*, 30(3), 311-328.

Kubaev A. (2020). Functional responsibilities of administrations of educational institutions. *Mental Enlightenment Scientific-Methodological Journal*, 2020 (1. 43), 95-103.

Kuh, G. D. (1993). In their own words: What students learn outside the classroom. *American Educational Research Journal*, 30(2), 277-304.

Kuhnert, K. W., & Lewis, P. (1987). Transactional and transformational leadership: A constructive/developmental analysis. *Academy of Management review*, 12 (4), 648-657.

Kyriakides, L., & Creemers, B. P. (2012). School policy on teaching and school learning environment: direct and indirect effects upon student outcome measures. *Educational Research and Evaluation*, 18(5), 403-424.

Lavdas K., A., Papadakis N.E. & Rigopoulou Y.G. (2012). Learning Organizations and Policy Transfer in the EU: Greece's State Scholarships Foundation in a Reform-resistant Context. *Journal of Education and Learning*, 1 (2), 95-108.

Leithwood K., Steinbach R. & Jantzi D. (2002). School Leadership and Teachers' Motivation to Implement Accountability Policies. *Educational Administration Quarterly*, 38.(1), 94-119.

- Leithwood, K. (2005). Educational Leadership. A Review of the Research. *Laboratory for Student Success (LSS), The Mid-Atlantic Regional Educational Laboratory*.
- Lewin K., Lippitt R. & White R. (1939). Patterns of aggressive behaviour in experimentally created “Social Climates”. *The Journal of Social Psychology, 10*, 269-308.
- Lourmpas Stamatios & Athanasia Dakopoulou (2014). Educational leaders and teachers’ motivation for engagement in innovative programmes. The case of Greece. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 116*, 359-364.
- Lundmark R., Richter A. & Tafvelin S. (2022). Consequences of Managers’ Laissez-faire Leadership During Organizational Restructuring. *Journal of Change Management, 22 (1)*, 40-58.
- Lunenburg, F. C. (2013). The principal as an instructional leader. *National Forum of Education Administration and Supervision Journal, 30*, 30–40.
- Makgato M. & Mudzanani N. (2019). Exploring School Principals’ Leadership Styles and Learners’ Educational Performance: A Perspective from High- and Low-Performing Schools. *Africa Education Review, 16 (2)*, 90-108.
- Martin, J. (2015). Transformational and transactional leadership: An exploration of gender, experience, and institution type. *portal: Libraries and the Academy, 15(2)*, 331-351.
- Martin L.E., Kragler S. & Frazier D. (2017). Professional Development and Educational Policy: A Comparison of Two Important Fields in Education. *Journal of Educational Research and Practice, 7 (1)*, 60–73.
- Mavrogordato M. & White R.S. (2020). Leveraging Policy Implementation for Social Justice: How School Leaders Shape Educational Opportunity When Implementing Policy for English Learners. *Educational Administration Quarterly, 56 (1)*, 3-45.

Maxwell, J. C. (1998). *21 Irrefutable Laws of Leadership*. Nashville, Tennessee: Thomas Nelson, Inc

Mayo, E. (1933). *The Human Problems of an Industrial Civilization*. New York: The Viking Press.

Mufic, J., & Fejes, A. (2022). ‘Lack of quality’ in Swedish adult education: a policy study. *Journal of Education Policy*, 37(2), 269-284.

Muenjohn, N., & Armstrong, A. (2008). Evaluating the structural validity of the multifactor leadership questionnaire (MLQ), capturing the leadership factors of transformational-transactional leadership. *Contemporary management research*, 4(1), 3-14.

Mukwambo, P. (2020). Policy and practice disjunctures: quality teaching and learning in Zimbabwean higher education. *Studies in Higher Education*, 45(6), 1249-1260.

Muñiz R. (2021). Education Law and Policy in the Time of COVID-19: Using a Legal Framework to Expose Educational Inequity. *AERA Open*, vol. (1), 1–18.

Nanus, B. (1992). *Visionary leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Nash S. & Bangert A. (2014). Exploring the relationships between principals’ life experiences and transformational leadership behaviours. *International Journal of Leadership in Education*, 17 (4), 462-480.

Neumerski, C. M. (2013). Rethinking instructional leadership, a review: What do we know about principal, teacher, and coach instructional leadership, and where should we go from here? *Educational Administration Quarterly*, 49, 310–347.

Nichols, J. D. (2011). *Teachers as servant leaders*. United Kingdom: Rowman & Littlefield.

Nilsen S. (2010). Moving towards an educational policy for inclusion? Main reform stages in the development of the Norwegian unitary school system. *International Journal of Inclusive Education*, 14 (5), 479-497.

Noah, H.I. & Shernan J. D.(1979). *Educational Financing and Policy Goals for Primary Schools: General Report*. Centre for Educational Research and Innovation (CERI). Paris (France).

Notgrass, D. (2014). The relationship between followers' perceived quality of relationship and preferred leadership style. *Leadership & Organization Development Journal*, 35(7), 605-621.

Odumeru A. & Ogbonna I. (2013). Transformational vs. Transactional Leadership Theories: Evidence in Literature. *International Review of Management and Business Research*, 2 (2), 355-361.

OECD (2017). *Educational Policy in Greece: A Preliminary Assessment*. OECD.

Oerke, B. (2012). Auseinandersetzung der Lehrpersonen mit der Einführung des Zentralabiturs: Stages of Concern. In K. Maag Merki (Hrsg.), *Zentralabitur – Die längsschnittliche Analyse der Wirkungen der Einführung zentraler Abiturprüfungen in Deutschland* (S.207–236). Wiesbaden: Springer.

Ogawa, R. T., Crowson, R. L., & Goldring, E. B. (1999). Enduring dilemmas of school organization. In J. Murphy & K. Seashore Louis (Eds.), *Handbook of research in educational administration* (2nd ed., pp. 277-295). San Francisco: Jossey-Bass.

Onyema, E. M., Eucheria, N. C., Obafemi, F. A., Sen, S., Atonye, F. G., Sharma, A., & Alsayed, A. O. (2020). Impact of Coronavirus pandemic on education. *Journal of Education and Practice*, 11(13), 108-121.

O'Toole, L. (1986). Recommendations for multi-factor implementation: An assessment of the field. *Journal of Public Policy*, 6(2), 181–210.

Öztürk, S. Y. (2020). An Investigation of Student Teachers' Engagement in Autonomous Outside-the-Classroom Learning Activities. *PASAA: Journal of Language Teaching and Learning in Thailand*, 59, 131-153.

Paracha, M. U., Qamar, A., Mirza, A., Hassan, I. U., & Waqas, H. (2012). Impact of leadership style (transformational & transactional leadership) on employee performance & mediating role of job satisfaction. Study of private school (educator) in Pakistan. *Global Journal of Management and Business Research*, 12(4), 55-64.

Persianis P. (1998). Compensatory Legitimation' in Greek Educational Policy: An explanation for the abortive educational reforms in Greece in comparison with those in France. *Comparative Education*, 34 (1), 71-83.

Pinkas G. (2020). Principal Leadership Styles as Perceived by Elementary School Teachers in Relation to their Work Motivation. *DHS*, 4 (13), 321-344.

Pittenger, B. F. (1951). *Local public school administration*. McGraw-Hill.

Poulis, P. (2001). *Educational Legislation and Laws (in Greek)*. Sakkoulas publications. Athens-Thessaloniki.

Puspitarini, Y. D., & Hanif, M. (2019). Using Learning Media to Increase Learning Motivation in Elementary School. *Anatolian Journal of Education*, 4(2), 53-60.

Rezvani A., P. Khosravi, M. Subasinghage, M. Perera (2012). How does contingent reward affect enterprise resource planning continuance intention? The role of contingent reward transactional leadership. *ACIS : Location, location, location: Proceedings of the 23rd Australasian Conference on Information Systems 2012*. ACIS, 1-9.

Richar Y. & Elías C. (2016). Las funciones gerenciales y la gestión educativa. *Mucuties Universitaria*, 3 (4), 109-114.

- Ronfeldt, M., Farmer, S. O., McQueen, K., & Grissom, J. A. (2015). Teacher collaboration in instructional teams and student achievement. *American educational research journal*, 52(3), 475-514.
- Sainz, M. A., Ferrero, A. M., & Ugidos, A. (2019). Time management: skills to learn and put into practice. *Education+ Training*, 6(5), 635-648.
- Saiti, A. (2000). Organisational deficiencies in school management: the case of Greek primary schools. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 5, 39-55.
- Saiti, A. (2003b). The Regional Director of education and the administrative decentralisation in education: a relation in crisis (in Greek). *Sighroni Ekpaidevsi*, 132-133, 75-84.
- Saiti A. (2009). Educational decision making in a centralized system: the case of Greece. *International Journal of Educational Management*, 23 (6), 446-455.
- Saiti A. (2013). Reforms in Greek Education 1991-2011: Reforms or Something Else? *JEP EJournal of Education Policy*, 1-10.
- Saitis Christos & Maria Eliophotou Menon (2004). Views of Future and Current Teachers on the Effectiveness of Primary School Leadership: Evidence from Greece. *Leadership and Policy in Schools*, 3 (2), 135-15.
- Saltrick, S. (2010). *Making sense of accountability: A qualitative exploration of how eight New York City high school principals negotiate the complexity of today's accountability landscape*. Columbia University.
- Sammons, P. (2009). The dynamics of educational effectiveness: a contribution to policy, practice and theory in contemporary schools. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 20:1, 123-129.

Schraeder M., Self D.R., Jordan M.K. & Portis R. (2014). The Functions of Management as Mechanisms for Fostering Interpersonal Trust. *ADVANCES IN BUSINESS RESEARCH*, 5, 50-62.

Sergiovanni. T.J., Burlingame, M., Coombs, F.D., I and Thurston, P,W., (1980). *Governance and Administration in Education*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.

Sergiovanni, T. J. (1990). Adding value to leadership gets extraordinary results. *Educational leadership*, 47, 23-27.

Shah A.S., Iftikharb Y., Alanazi N. & Aziz A. (2020). The Role of Laizes-Faire Leadership Style on Followership in the Education Sector of Pakistan. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 14 (4), 961-977.

Shaked, H., & Schechter, C. (2019). School Middle Leaders' Sense Making of a Generally Outlined Education Reform. *Leadership and Policy in Schools*, 18 (3), 412-432.

Skogstad, A., Hetland, J., Glasø, L., & Einarsen, S. (2014). Is avoidant leadership a root cause of subordinate stress? Longitudinal relationships between laissez-faire leadership and role ambiguity. *Work & Stress*, 28(4), 323-341.

Smyth J. (2010). Speaking back to educational policy: why social inclusion will not work for disadvantaged Australian school. *Critical Studies in Education*, 51(2), 113-128.

Spaulding Angela (1997). Life in Schools-a qualitative study of teacher perspectives on the politics of principals: Ineffective leadership behaviors and their consequences upon teacher thinking and behavior. *School Leadership & Management*, 17(1), 39-56.

Stasio V. & Solga H. (2017). Education as social policy. *Journal of European Social Policy*, 27 (4), 313-319.

- Stempel, C. R., Rigotti, T., & Mohr, G. (2015). Think transformational leadership—Think female?. *Leadership, 11*(3), 259-280.
- Suraya, W., & Yunus, J. N. (2012). Principal leadership styles in high-academic performance of selected secondary schools in Kelantan Darulnaim. *International Journal of Independent research and studies, 1* (2), 57-67.
- Susanto E. & Kumar K., C. (2022). Duties and Responsibilities of Educational Management. *PPSDP International Journal of Education Volume 1*(1), 17-42.
- Taylor, F. (1911). *The Principles of Scientific Management*. Harper and Row, New York.
- Tead, O. (1951). Freedom and Interference in the Conduct of Education. *The Educational Forum , 16* (1), 5-15.
- Tereza D. (2019). Factors for the Successful Implementation of Policies. *Merit Research Journal of Education and Review, 7* (8), 92-95.
- Thompson S. & Miller K. (2018). Disruptive trends in higher education: Leadership skills for successful leaders. *Journal of Professional Nursing, 34*, 92-96.
- Toor, S. U. R., & Ofori, G. (2008). Leadership versus management: How they are different, and why. *Leadership and Management in Engineering, 8*(2), 61-71.
- Tosunoglu H. & Ekmekc O. (2016). LAISSEZ-FAIRE LEADERS AND ORGANIZATIONS: HOW DOES LAISSEZ-FAIRE LEADER ERODE THE TRUST IN ORGANIZATIONS? *Journal of Economics, Finance and Accounting – (JEFA), 3* (1), 89-99.
- Tropicales M. & Guzman A. (2014). A structural equation model (SEM) of the impact of transformational, visionary, charismatic and ethical leadership styles on the development of wise leadership among Filipino private secondary school principals. *Asia Pacific Educ. Rev, 15*, 547-559.

Tuytens Melissa & Geert Devos (2010). The influence of school leadership on teachers' perception of teacher evaluation policy. *Educational Studies*, 36 (5), 521-536.

Useche C., A., P. (2019). Rol del Gerente Educativo y su Interacción Comunitaria:Una Perspectiva Sociocrítica. *Revista Scientific*, vol. 4 (1), 82-102.

Üstün, A. (2007). Evaluation of the opinions of the school administrators about the effects of globalisation on education: The cases of Amasya, Samsun and Tokat provinces. *International Journal of Educational Management*, 21(7), 575-584.

Vegt R.V., Smyth L.F. & Vandenberghe R. (2001). Implementing educational policy at the school level. Organization dynamics and teacher concerns. *Journal of Educational Administration*, 39 (1), 8-23.

Vidali E.L. & Adams L.D. (2006). The Challenges of Globalization. Changes in Education Policy and Practice in the Greek Context. *Childhood Education*, 82 (6), 358-362.

Walton, J. (1957). The nature and function of theory in educational administration. *Educational Theory*, 7(4), 240-248.

Watson, C. M. (1983). Leadership, management, and the seven keys. *Business horizons*, 26(2), 8-13.

Weber, M. (1979). *The Theory of social and Economic Organization*. Oxford University Press.

Yilmaz, K. (2013). Comparison of quantitative and qualitative research traditions: Epistemological, theoretical, and methodological differences. *European journal of education*, 48(2), 311-325.

Yukl, G. (2002). *Leadership in organizations*. 5th Ed., Prentice-Hall, New Jersey.

Yusuf, A. F. (2012). Influence of Principal's Leadership Styles on Students' Academic Achievement in Secondary Schools. *Journal of Innovative Research in Management and Humanities*, 3(1), 113–121.

Zaleznik, A. (1977). Managers and leaders: Are they different? *Houston Police Department Leadership Journal Dated*, 17(4), 47-63.

Zincirli M. (2021). School administrators' views on distance education during the covid-19 pandemic process. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 9(2), 52-66.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Αγαπητές και Αγαπητοί,

Το παρόν ερωτηματολόγιο αποσκοπεί στη διερεύνηση των απόψεων των στελεχών εκπαίδευσης σε σχέση με το στυλ ηγεσίας που υιοθετούν κατά την άσκηση διοίκησης και ηγεσίας του εκπαιδευτικού οργανισμού, καθώς και τις εκπαιδευτικές πολιτικές που αναπτύσσονται στα πλαίσια του εκπαιδευτικού τους οργανισμού και την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητάς τους.

Η συμμετοχή σας στην έρευνα είναι εμπιστευτική και οι απαντήσεις σας θα παραμείνουν ανώνυμες και θα αξιοποιηθούν αποκλειστικά για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συνεργασία!

Η μεταπτυχιακή φοιτήτρια,

Λούκα Ελισσάβητ

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. Φύλο

- Άντρας
- Γυναίκα

2. Τίτλος Σπουδών

- Πτυχίο
- Μεταπτυχιακό
- Διδακτορικό

3. Εκπαιδευτικός Οργανισμός

- Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση
- Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση
- Μετα-δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

4. Επαγγελματική εμπειρία σε διοικητική θέση

- 0-5 έτη
- 5-10 έτη
- 10+ έτη

5. Ηλικία

- έως 35
- 36-45
- 46-55
- 55+

Οδηγίες: Παρακάτω παρατίθενται κάποιες προτάσεις σε σχέση με ηγετικές συμπεριφορές που εφαρμόζετε κατά τη διοίκηση του εκπαιδευτικού σας οργανισμού. Παρακαλούμε συμπληρώστε σε ποιον βαθμό ισχύουν οι ακόλουθες δηλώσεις για εσάς ως ηγετικά εκπαιδευτικά στελέχη με βάση την πιο κάτω κλίμακα.

1=Ποτέ, 2=Σπάνια, 3=Μερικές φορές, 4=Συχνά, 5=Πάντα

1. Παρέχω βοήθεια στους εκπαιδευτικούς ως αντάλλαγμα των προσπαθειών και των υπηρεσιών που μου προσφέρουν.	1	2	3	4	5
2. Επανεξετάζω τις κρίσιμες υποθέσεις για να διαπιστώσω αν δόθηκε η κατάλληλη λύση.	1	2	3	4	5
3. Παρεμβαίνω στην επίλυση ενός προβλήματος που προκύπτει στο σχολείο, μόνο όταν γίνει πολύ σοβαρό.	1	2	3	4	5
4. Δίνω ιδιαίτερη προσοχή σε παρατυπίες και λάθη που γίνονται.	1	2	3	4	5
5. Όταν προκύπτουν σοβαρά ζητήματα, αποφεύγω να εμπλακώ σε αυτά.	1	2	3	4	5
6. Συζητώ με τους άλλους για τις πιο σημαντικές αξίες και πεποιθήσεις μου.	1	2	3	4	5
7. Απουσιάζω, όταν με χρειάζονται για ένα σημαντικό θέμα.	1	2	3	4	5
8. Αναζητώ διαφορετικές απόψεις/οπτικές γωνίες για την επίλυση των προβλημάτων που προκύπτουν.	1	2	3	4	5
9. Ατενίζω με αισιοδοξία το μέλλον.	1	2	3	4	5
10. Καλλιεργώ υπερηφάνεια σε όσους σχετίζονται μαζί μου.	1	2	3	4	5
11. Συζητώ προσεκτικά σχετικά με το ποιοι είναι υπεύθυνοι για να πετύχουν τους στόχους που τίθενται στο σχολείο.	1	2	3	4	5
12. Αναλαμβάνω δράση μόνο εφόσον διαπιστώσω ότι έχουν χειροτερέψει τα πράγματα.	1	2	3	4	5

13. Με διακατέχει ενθουσιασμός σχετικά με το τι πρέπει να επιτευχθεί.	1	2	3	4	5
14. Προσδιορίζω/καθορίζω πόσο σπουδαίο και σημαντικό είναι να έχουμε μια ισχυρή αίσθηση του σκοπού του σχολείου.	1	2	3	4	5
15. Επενδύω χρόνο επιμορφώνοντας και καθοδηγώντας τους εκπαιδευτικούς.	1	2	3	4	5
16. Καθιστώ σαφές το τι μπορεί να αναμένει κάποιος, όταν επιτευχθούν οι στόχοι μας.	1	2	3	4	5
17. Είμαι οπαδός της άποψης « Μην διορθώνεις κάτι που δεν έχει χαλάσει τελείως».	1	2	3	4	5
18. Με ενδιαφέρει περισσότερο το καλό/ η ευημερία της ομάδας παρά το ατομικό/προσωπικό μου συμφέρον.	1	2	3	4	5
19. Αντιμετωπίζω τους άλλους ως άτομα και όχι απλώς ως μέλη μιας ομάδας.	1	2	3	4	5
20. Θεωρώ ότι τα προβλήματα πρέπει να είναι χρόνια πριν αναλάβω δράση.	1	2	3	4	5
21. Με τις ενέργειές μου, αποκτώ το σεβασμό των άλλων.	1	2	3	4	5
22. Επικεντρώνω όλη την προσοχή μου στην αντιμετώπιση των λαθών, των παραπόνων και των παραλείψεων/αποτυχιών.	1	2	3	4	5
23. Λαμβάνω υπόψη/ εξετάζω τις ηθικές συνέπειες των αποφάσεων.	1	2	3	4	5
24. Εντοπίζω όλα τα λάθη.	1	2	3	4	5

25. Επιδεικνύω αίσθηση εξουσίας και αποπνέω εμπιστοσύνη.	1	2	3	4	5
26. Γνωστοποιώ στους εκπαιδευτικούς το όραμά μου για το μέλλον του σχολείου.	1	2	3	4	5
27. Επικεντρώνω την προσοχή μου στις αποτυχίες και στις παραλείψεις προκειμένου να διορθωθούν και να ανταποκριθούν στα πρότυπα που έχουμε.	1	2	3	4	5
28. Αποφεύγω να λαμβάνω αποφάσεις.	1	2	3	4	5
29. Θεωρώ ότι το κάθε άτομο έχει διαφορετικές ανάγκες, ικανότητες και φιλοδοξίες από τους άλλους.	1	2	3	4	5
30. Προσπαθώ να κάνω τους άλλους να εξετάζουν ένα πρόβλημα από διαφορετικές οπτικές γωνίες.	1	2	3	4	5
31. Βοηθώ τους εκπαιδευτικούς να αναδείξουν τα δυνατά τους στοιχεία.	1	2	3	4	5
32. Προτείνω νέους τρόπους για την ολοκλήρωση των εργασιών που ανατέθηκαν στους εκπαιδευτικούς.	1	2	3	4	5
33. Καθυστερώ να ανταποκριθώ σε ζητήματα που επείγουν.	1	2	3	4	5
34. Τονίζω τη σημασία της ύπαρξης μιας συλλογικής αίσθησης της αποστολής.	1	2	3	4	5
35. Εκφράζω την ικανοποίησή μου, όταν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές ανταποκρίνονται στις προσδοκίες μου.	1	2	3	4	5
36. Δείχνω εμπιστοσύνη για το ότι οι στόχοι θα επιτευχθούν.	1	2	3	4	5

Οδηγίες: Οι δηλώσεις που ακολουθούν αναφέρονται στη σχολική πολιτική που διαμορφώνεται στα πλαίσια του εκπαιδευτικού σας οργανισμού. Παρακαλούμε, χρησιμοποιώντας την παρακάτω κλίμακα, απαντήστε πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τις ακόλουθες προτάσεις ως εκπαιδευτικά ηγετικά στελέχη.

1=Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3= Συμφωνώ, 4=Συμφωνώ απόλυτα

4.Στις συνεδρίες προσωπικού του σχολείου μου συζητούμε και παίρνουμε αποφάσεις για θέματα που αφορούν:	1	2	3	4
Α. Την αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου	1	2	3	4
Β. Την παροχή ευκαιριών μάθησης πέρα από αυτές που προσφέρει το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών (γιορτές, πανηγύρι επιστήμης, εκπαιδευτικές εκδρομές κ.τ.λ.)	1	2	3	4
Γ. Τα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής διδασκαλίας (π.χ. δόμηση μαθήματος, αξιολόγηση μαθήματος, υποβολή ερωτήσεων κ.τ.λ.)	1	2	3	4
Δ .Το ρόλο του εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια του διαλείμματος	1	2	3	4
Ε. Την ανάπτυξη κλίματος εμπιστοσύνης ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές	1	2	3	4
5.Το σχολείο μου τηρεί σε συστηματική βάση αρχεία σχετικά με:	1	2	3	4
Α. Τις απουσίες των μαθητών	1	2	3	4
Β. Τις απουσίες των εκπαιδευτικών	1	2	3	4
Γ. Τις ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες συγκεκριμένων μαθητών	1	2	3	4
Δ. Το μακροπρόθεσμο προγραμματισμό της διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς	1	2	3	4

Ε. Την πραγματοποίηση εκδρομών, επισκέψεων και άλλων εξωσχολικών δραστηριοτήτων που δεν εμπίπτουν στο επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα	1	2	3	4
Στ. Προβλήματα που παρουσιάζονται και αφορούν τις σχέσεις των μαθητών κατά τη διάρκεια του διαλείμματος	1	2	3	4
Ζ. Την αξιοποίηση των διαφόρων πηγών μάθησης που διαθέτει το σχολείο, (π.χ. βντεοπροβολέας, διαδραστικός πίνακας, χάρτες, λογισμικά κ.ά.)	1	2	3	4
6. Το σχολείο μου συμμετέχει σε εκπαιδευτικά προγράμματα (π.χ. προγράμματα Comenius, ερευνητικά προγράμματα, συνεργασίες με άλλα σχολεία συμμετοχή σε πιλοτικές εφαρμογές κ.ά) που αποσκοπούν στη(ν):	1	2	3	4
Α. Αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου	1	2	3	4
Β. Παροχή ευκαιριών μάθησης στους μαθητές πέραν αυτών που προσφέρει το Επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα	1	2	3	4
Γ. Βελτίωση της ποιότητας διδασκαλίας	1	2	3	4
7. Κατά τον σχεδιασμό του ωρολογίου προγράμματος του σχολείου, λήφθηκε πρόνοια ώστε εκεί όπου υπάρχουν μετακινήσεις μαθητών ή/και εκπαιδευτικών, να δίνεται επαρκής χρόνος	1	2	3	4
8. Νιώθω ότι έχω επηρεαστεί θετικά από τις συνεδρίες του προσωπικού σε ό,τι αφορά:	1	2	3	4
Α. Τη διαχείριση του χρόνου διδασκαλίας στην τάξη μου	1	2	3	4
Β. Τον τρόπο αντιμετώπισης απουσιών των μαθητών	1	2	3	4
Γ. Την κατ' οίκον εργασία	1	2	3	4
Δ. Την αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου που αφιερώνεται σε δραστηριότητες που δεν αφορούν στο επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα(π.χ. πρόβες γιορτών και εκδηλώσεων)	1	2	3	4
Ε. Τη χρήση εποπτικού υλικού και τεχνολογικού εξοπλισμού στη διδασκαλία (π.χ. projector, Η/Υ)	1	2	3	4

Στ. Την αντιμετώπιση μαθητών με ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες (π.χ. προικισμένα παιδιά, παιδιά που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες, παιδιά με ιδιαίτερα ενδιαφέροντα)	1	2	3	4
Ζ. Το μακροπρόθεσμο προγραμματισμό της διδασκαλίας	1	2	3	4
Η. Την αλληλεπίδραση με τους μαθητές κατά τη διάρκεια του διαλείμματος	1	2	3	4
Θ. Την αξιολόγηση του μαθητή	1	2	3	4
Ι. Τη δόμηση του μαθήματος	1	2	3	4
Κ. Τον προσανατολισμό των μαθητών (π.χ. να βοηθήσω τους μαθητές να καταλάβουν γιατί διδάσκονται κάποια ενότητα)	1	2	3	4
Λ. Τη χρήση εμπεδωτικών ασκήσεων (π.χ. να δίνω ασκήσεις στους μαθητές στις οποίες θα μπορούν να εφαρμόσουν τις έννοιες που έμαθαν στην καθημερινή ζωή)	1	2	3	4
Μ. Την υποβολή και αξιοποίηση των ερωτήσεων στη διδασκαλία	1	2	3	4
Ν. Την ανάπτυξη στρατηγικών μάθησης	1	2	3	4
Ξ. Το μαθησιακό περιβάλλον της τάξης (π.χ. προώθηση αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών)	1	2	3	4
9. Το σχολείο μου λαμβάνει υπόψη τις επαγγελματικές ανάγκες του κάθε εκπαιδευτικού και δεν αναμένει από τον κάθε εκπαιδευτικό να εφαρμόζει τη σχολική πολιτική με τον ίδιο τρόπο (με τον όρο σχολική πολιτική εννοείται ότι αποφασίζεται σε επίπεδο σχολείου αναφορικά με την ποσότητα και την ποιότητα της διδασκαλίας, την παροχή μαθησιακών ευκαιριών κ.α.)	1	2	3	4
10. Για τη διαμόρφωση της πολιτικής του σχολείου μου αναφορικά με τη διδασκαλία λαμβάνουμε υπόψη τη σχετική βιβλιογραφία τα ευρήματα ερευνών (π.χ. σύγχρονα άρθρα σε διεθνή περιοδικά, αποτελέσματα εμπειρικών ερευνών)	1	2	3	4
11. Λαμβάνουμε υπόψη τη σχετική βιβλιογραφία για τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής του εκπαιδευτικού οργανισμού αναφορικά με:	1	2	3	4

A. τη γονεϊκή εμπλοκή	1	2	3	4
B. τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών	1	2	3	4
Γ. τη χρήση εκπαιδευτικών υλικών που παρέχονται από το σχολείο	1	2	3	4
12. Δίνονται κίνητρα ή/ και στήριξη στους εκπαιδευτικούς για να εφαρμοστεί η πολιτική του σχολείου για τη διδασκαλία (π.χ. παραχωρείται μια μορφή αμοιβής σε όποιο εκπαιδευτικό αφιερώνει ώρα για να διδάξει ένα παιδί απουσίαζε)	1	2	3	4
13. Το σχολείο μου ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να συνεργάζονται με τους γονείς μαθητών που αντιμετωπίζουν μαθησιακά προβλήματα	1	2	3	4
14. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου συνεργάζονται μεταξύ τους, ανταλλάζοντας ιδέες και υλικό για τη διδασκαλία συγκεκριμένων εννοιών	1	2	3	4
15. Οι συζητήσεις που γίνονται στις συνεδρίες προσωπικού βοηθούν να βελτιώσω τις πρακτικές μου σε σχέση με:	1	2	3	4
A. Την αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου	1	2	3	4
B. Την παροχή ευκαιριών μάθησης στους μαθητές πέραν αυτών που παρέχονται από το επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα	1	2	3	4
Γ. Τη διδακτική μου συμπεριφορά στην τάξη	1	2	3	4
Δ. Το ρόλο μου κατά τη διάρκεια του διαλειμματος	1	2	3	4
E. Την αξιοποίηση των διαφόρων πηγών μάθησης που διαθέτει το σχολείο	1	2	3	4
Στ. Τους τρόπους εμπλοκής των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία	1	2	3	4
16. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου παρακολουθούν τη διδασκαλία άλλων συναδέλφων, προκειμένου να συζητήσουν και να μοιραστούν απόψεις για την αποτελεσματική διδασκαλία	1	2	3	4
17. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου συμμετέχουν σε σεμινάρια επιμόρφωσης που γίνονται στο σχολείο τους (π.χ. εργαστήρια) που αποσκοπούν στο να βοηθήσουν το σχολείο να αντιμετωπίσει τα	1	2	3	4

ιδιαίτερα προβλήματα που αντιμετωπίζει				
18. Το σχολείο μου διαμόρφωσε συγκεκριμένη πολιτική για τη συμπεριφορά των μαθητών κατά τη διάρκεια του διαλείμματος	1	2	3	4
19. Στο σχολείο μου έχουμε την άποψη ότι η ώρα του διαλείμματος είναι για τους εκπαιδευτικούς μία ευκαιρία να παράσχουν στήριξη σε παιδιά που παρουσιάζουν προβλήματα, τα οποία είναι δυνατόν να επηρεάσουν τη μάθησή τους	1	2	3	4
20. Στο σχολείο μου λάβαμε αποφάσεις όπως κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων οργανώνονται διάφορες διασκεδαστικές δραστηριότητες που μπορεί να βοηθήσουν τους μαθητές να επιτύχουν συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους (παιχνίδια, χοροί, αθλήματα)	1	2	3	4
21.Στις συναντήσεις εκπαιδευτικών-γονέων ή/ και στις διαλέξεις που διοργανώνονται από το σχολείο συζητήθηκαν θέματα που αφορούν τον τρόπο με τον οποίο οι γονείς μπορούν να βοηθήσουν στην αντιμετώπιση προβλημάτων που σχετίζονται με:	1	2	3	4
A. Τις απουσίες των μαθητών	1	2	3	4
B. Τη διεκπεραίωση της κατ' οίκον εργασίας	1	2	3	4
Γ. Την αντιμετώπιση μαθησιακών αναγκών των παιδιών τους (π.χ. προικισμένα παιδιά, παιδιά που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες, παιδιά με ιδιαίτερα ενδιαφέροντα)	1	2	3	4
Δ. Την παροχή ευκαιριών μάθησης από τους γονείς στο σχολείο μέσω δραστηριοτήτων που οργανώνουν οι ίδιοι με δική τους πρωτοβουλία (π.χ. εκπαιδευτικές επισκέψεις, εκπαιδευτικά παιχνίδια κ.ά.)	1	2	3	4
22. Στις πινακίδες του σχολείου αναρτάται υλικό σχετικό με:	1	2	3	4
A. Την αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου	1	2	3	4
B. Την παροχή ευκαιριών μάθησης στους μαθητές πέραν αυτών που παρέχονται από το επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα	1	2	3	4
Γ. Τα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής διδασκαλίας	1	2	3	4

Δ. Την αξιολόγηση των διάφορων πηγών μάθησης που διαθέτει το σχολείο	1	2	3	4
23. Σε συνεδρίες του σχολείου συνήθως λαμβάνονται αποφάσεις που αφορούν τρόπους εμπλοκής των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία	1	2	3	4
24. Οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο μου, κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, περνούν περισσότερο χρόνο με μαθητές που αντιμετωπίζουν μαθησιακά προβλήματα	1	2	3	4
25. Οι γονείς των μαθητών προσκαλούνται συχνά στο σχολείο μας για να παρακολουθήσουν τη διδασκαλία, με στόχο να γνωρίσουν την πολιτική που ακολουθεί ο εκπαιδευτικός στην τάξη	1	2	3	4
26. Το σχολείο μου έχει ξεκάθαρη πολιτική όσον αφορά την εμπλοκή των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία	1	2	3	4
27. Το σχολείο μου δίνει την ευκαιρία σε διάφορους φορείς που βρίσκονται στην περιοχή κάλυψης του να εμπλακούν στη μαθησιακή διαδικασία (για παράδειγμα να κληθεί ένας καλαθοσφαιριστής μιας τοπικής ομάδας να διδάξει μαζί με τον εκπαιδευτικό της τάξης διάφορες τεχνικές που αφορούν το άθλημα της καλαθόσφαιρας)	1	2	3	4
28. Οι συζητήσεις που γίνονται στις συνεδρίες προσωπικού οδηγούν στη βελτίωση του τρόπου με τον οποίο το σχολείο παρέχει ευκαιρίες επαγγελματικής στήριξης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών	1	2	3	4
29. Το σχολείο μου προσκαλεί ειδικούς επιστήμονες για ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (π.χ. κάποιο ερευνητή που ασχολείται με την καλλιέργεια και ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών)	1	2	3	4
30. Όταν η διευθυντική ομάδα κρίνει πως χρειάζεται, οργανώνει ενδοσηπιακά σεμινάρια για μια συγκεκριμένη ομάδα εκπαιδευτικών, όπως π.χ. για τους πρωτοδιόριστους	1	2	3	4
31. Ο διευθυντής ή/και τα άλλα μέλη του προσωπικού του σχολείου παρατηρούν τον τρόπο υλοποίησης της πολιτικής σε σχέση με τη διδασκαλία και παρουσιάζουν αποτελέσματα των	1	2	3	4

παρατηρήσεών τους στο προσωπικό				
32.Για να αξιολογήσουμε την υλοποίηση της πολιτικής του σχολείου αναφορικά με τη διδασκαλία λαμβάνονται πληροφορίες από:	1	2	3	4
A. Εκπαιδευτικούς	1	2	3	4
B. Μαθητές	1	2	3	4
Γ. Γονείς	1	2	3	4
33.Στο σχολείο μου αξιολογείται η ικανότητα των εκπαιδευτικών να εφαρμόσουν την πολιτική του σχολείου μου για τη διδασκαλία (π.χ. ποσότητα και ποιότητα διδασκαλίας, παροχή μαθησιακών ευκαιριών)	1	2	3	4
34. Οι πληροφορίες που συλλέγονται κατά την αξιολόγηση της πολιτικής του σχολείου για τη διδασκαλία αξιοποιούνται για τον επανασχεδιασμό της πολιτικής ή τη λήψη νέων αποφάσεων	1	2	3	4
35.Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης της πολιτικής του σχολείου για τη διδασκαλία χρησιμοποιούνται από το διευθυντή του σχολείου για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών για σκοπούς προαγωγής	1	2	3	4
36. Αξιολογείται ο βαθμός στον οποίο μειώθηκαν προβλήματα απειθαρχίας των μαθητών κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, ως αποτέλεσμα της πολιτικής του σχολείου	1	2	3	4
37. Οι πτυχές της πολιτικής του σχολείου μου, αναφορικά με τη διδασκαλία, που θεωρούνται ως προβληματικές αξιολογούνται πιο συχνά ή/ και με μεγαλύτερη λεπτομέρεια	1	2	3	4
38. Ο διευθυντής ή/ και τα μέλη του προσωπικού παρατηρούν τον τρόπο υλοποίησης της πολιτικής σε σχέση με το μαθησιακό περιβάλλον και παρουσιάζουν τα αποτελέσματα των παρατηρήσεών τους	1	2	3	4
39. Οι πτυχές της πολιτικής του σχολείου μου, αναφορικά με το ευρύτερο μαθησιακό περιβάλλον, που θεωρούνται ως προβληματικές αξιολογούνται πιο συχνά ή/ και με μεγαλύτερη	1	2	3	4

λεπτομέρεια				
40. Στο σχολείο μου αναγνωρίζονται οι ανάγκες που παρουσιάζουν οι υφιστάμενοι για επαγγελματική ανάπτυξη και επιμόρφωση	1	2	3	4
41. Η αξιολόγηση της σχολικής πολιτικής αναφορικά με το μαθησιακό περιβάλλον (π.χ. συμπεριφορά μαθητών εκτός τάξης) διεξάγεται με τρόπο ώστε να αναφέρεται μόνο σε μία πτυχή της πολιτικής κάθε φορά (π.χ. διενεργείται αξιολόγηση ξεχωριστά για τη συμπεριφορά των μαθητών ή για τις σχέσεις του σχολείου με τους γονείς)	1	2	3	4
42. Οι πληροφορίες που συλλέγονται κατά την αξιολόγηση της πολιτικής του σχολείου αξιοποιούνται για τον επανασχεδιασμό της πολιτικής ή τη λήψη νέων αποφάσεων	1	2	3	4
43. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης της πολιτικής του σχολείου είναι χρήσιμα για τον εντοπισμό περιοχών στη διδασκαλία μας που χρειάζονται περισσότερη στήριξη ή/και επιμόρφωση	1	2	3	4

«Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν. 1599/1986 και τα άρθρα 2,4,6 παρ. 3 του Ν. 1256/1982, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής εργασίας και δεν προσβάλλει κάθε μορφής πνευματικά δικαιώματα τρίτων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον.»