



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

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Θέμα:

**«Στυλ Σχολικής Ηγεσίας και Αποτελεσματικό Σχολείο: μια εμπειρική έ-
ρευνα των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην
Κεντρική Μακεδονία»**

**«School Leadership Style and Effective School: an empirical research of the
views of Primary Education teachers in Central Macedonia»**

του

Χατζηκελέση Χρήστου

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του μεταπτυχιακού διπλώματος ειδί-
κευσης στις Επιστήμες της Αγωγής και της Δια Βίου Μάθησης (με Ειδίκευση στην Εκ-
παιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία)

Θεσσαλονίκη 2024

©Χατζηκελέσης Χρήστος, 2024

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



ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ «ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ
ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ»

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

**«Στυλ Σχολικής Ηγεσίας και Αποτελεσματικό Σχολείο: μια εμπειρική έ-
ρευνα των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην
Κεντρική Μακεδονία»**

**«School Leadership Style and Effective School: an empirical research of the
views of Primary Education teachers in Central Macedonia».**

του

Χατζηκελέση Χρήστου

(Α.Μ.: III22060)

1. Ευθύμιος Βαλκάνος, Καθηγητής, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πο-
λιτικής Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
2. Δέσποινα Ανδρούτσου, Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας - Επιστημονικός Συνεργά-
της Πανεπιστήμιο Μακεδονίας Σχολή Κοινωνικών, Ανθρωπιστικών Επιστη-
μών και Τεχνών Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής
3. Αδάμος Αναστασίου, Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας - Επιστημονικός Συνεργά-
της Πανεπιστήμιο Μακεδονίας Σχολή Κοινωνικών, Ανθρωπιστικών Επιστη-
μών και Τεχνών Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές και ειλικρινείς μου ευχαριστίες, μέσα από τα βάθη της ψυχής μου, όλους όσους συνετέλεσαν και βοήθησαν ώστε να ολοκληρωθεί η διπλωματική μου εργασία. Πρώτα από όλους, είμαι εξαιρετικά ευγνώμων και ευχαριστώ βαθύτατα τον επόπτη μου, τον καθηγητή κ. Ευθύμιο Βαλκάνο, για την καθοδήγηση, την υποστήριξη και τις πολύτιμες γνώσεις του στο μαγευτικό ταξίδι στον κόσμο της έρευνας. Η πείρα του, η γενναιοδωρία του και η αφοσίωσή του συνέβαλαν καθοριστικά στη διαμόρφωση της κατεύθυνσης και της ποιότητας αυτής της μελέτης.

Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω και τα άλλα δύο μέλη της Εξεταστικής Επιτροπής, την κ. Δέσποινα Ανδρούτσου και τον κ. Αδάμο Αναστασίου, για τον πολύτιμο χρόνο που διέθεσαν ώστε να μελετήσουν και να αξιολογήσουν την παρούσα εργασία βασιζόμενοι στις πλούσιες γνώσεις και εμπειρίες τους στον χώρο της εκπαίδευσης.

Ακόμη, ευχαριστώ βαθιά την οικογένειά μου για την υποστήριξή τους και την υπομονή τους όλο αυτό το διάστημα. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τα μέλη της ακαδημαϊκής κοινότητας, όλους τους υπέροχους καθηγητές μου και συμφοιτητές μου και τα μέλη της Βιβλιοθήκης στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, οι οποίοι ήταν καθοριστικοί για τη διευκόλυνση και πραγμάτωση της επιτυχούς ολοκλήρωσης αυτής της διατριβής.

Στυλ Σχολικής Ηγεσίας και Αποτελεσματικό Σχολείο: μια εμπειρική έρευνα των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Κεντρική Μακεδονία

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα εξέτασε το αντιλαμβανόμενο στυλ ηγεσίας του διευθυντή της σχολικής μονάδας (μετασχηματιστικό, συναλλακτικό, παθητικό-αποφευκτικό, παιδαγωγικό) από το εκπαιδευτικό προσωπικό Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, τον βαθμό της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας όπου εργάζονται και τη σχέση και επίδραση του στυλ ηγεσίας στη σχολική αποτελεσματικότητα αξιολογώντας τους παράγοντες φύλο, ηλικία, τύπος εργασίας (Γενική εκπαίδευση- Ειδική αγωγή), επαγγελματική κατάσταση, ανώτατο επίπεδο σπουδών, τύπος σχολείου (πολυθέσιο- ολιγοθέσιο), έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση, και νομός σχολείου.

Στην έρευνα συμμετείχαν 162 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κεντρική Μακεδονία οι οποίοι αποτύπωσαν και κατέγραψαν με τη χρήση ενός ενιαίου ερωτηματολογίου με 2 κλίμακες τις απόψεις τους. Για τη μέτρηση και αξιολόγηση των στυλ ηγεσίας χρησιμοποιήθηκε το Πολυπαραγοντικό Ερωτηματολόγιο Ηγεσίας (Multifactor Leadership Questionnaire) των Bass & Avolio (2004) που περιλαμβάνει τη διάσταση της μετασχηματιστικής ηγεσίας, τη διάσταση της συναλλακτικής ηγεσίας, τη διάσταση της παθητικής- προς αποφυγή ηγεσίας και τα αποτελέσματα της ηγεσίας ενώ για τη μέτρηση της σχολικής αποτελεσματικότητας χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα των Baldwin, Freeman, Coney, Fading & Thomas (1993) με 44 ερωτήσεις, όπως την υιοθέτησε ο Dorji (2015) με μικρές τροποποιήσεις και οι οποίες αναφέρονται στις εφτά διαστάσεις της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας, δηλαδή τη διάσταση της σαφούς αποστολής του σχολείου, τη διάσταση των υψηλών προσδοκιών μάθησης και επιτυχίας, τη διάσταση της παιδαγωγικής ηγεσίας, τη διάσταση των ευκαιριών που δίνονται από τη σχολική μονάδα για μάθηση, τη διάσταση του ασφαλούς σχολικού περιβάλλοντος με τάξη και κανόνες, τη διάσταση των θετικών σχέσεων μεταξύ σχολείου και οικογένειας και τέλος, τη διάσταση της συστηματικής παρακολούθησης και αξιολόγησης της πρόοδου των μαθητών.

Από τα ευρήματα φάνηκε και διαπιστώθηκε ταυτόχρονα ότι ο βαθμός της συνολικής σχολικής αποτελεσματικότητας, έτσι όπως την εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που συμμετείχαν στη συγκεκριμένη έρευνα, είναι πολύ υψηλός (M.T.= 3.95) και ότι το αντιλαμβανόμενο στυλ ηγεσίας που ακολουθεί ο διευθυντής της σχολικής

τους μονάδας είναι τόσο το συναλλακτικό και μετασχηματιστικό στυλ όσο και το παιδαγωγικό, λαμβάνοντας μέτριες προς υψηλές βαθμολογίες σε όλες τις διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας (M.T.=3.60), στη διάσταση της συναλλακτικής ηγεσίας «αμοιβή με βάση την επίδοση» (M.T.= 3.81) και στη διάσταση της παιδαγωγικής ηγεσίας (M.T.=3.89).

Επιπρόσθετα, τα αποτελέσματα ανέδειξαν ότι οι περισσότερες διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας, η διάσταση της συναλλακτικής ηγεσίας «αμοιβή με βάση την επίδοση» και η απομονωμένη από το δεύτερο ερωτηματολόγιο διάσταση της παιδαγωγικής ηγεσίας επιδρούν και συσχετίζονται θετικά με τις περισσότερες διαστάσεις της σχολικής αποτελεσματικότητας σε αντίθεση με την παθητική αποφευκτική ηγεσία που παρουσιάζει σημαντικά αρνητική συσχέτιση. Ο συνδυασμός της μετασχηματιστικής, συναλλακτικής και παιδαγωγικής ηγεσίας μπορεί να προβλέπει και να εξηγεί ένα σημαντικό ποσοστό της διακύμανσης της σχολικής αποτελεσματικότητας σύμφωνα με τις αντιλήψεις, στάσεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών μέσα στην τάξη. Ωστόσο, η παιδαγωγική ηγεσία είναι υπεύθυνη για ένα σημαντικό και μεγάλο ποσοστό της διακύμανσης της εξαρτημένης μεταβλητής της αποτελεσματικότητας, επιπλέον του ποσοστού της διακύμανσης που εξηγεί η μετασχηματιστική και η συναλλακτική ηγεσία.

Λέξεις κλειδιά: στυλ ηγεσίας, μετασχηματιστική, συναλλακτική, παθητική-αποφευκτική, παιδαγωγική ηγεσία, αποτελεσματικό σχολείο.

School Leadership Style and Effective School: an empirical research of the views of Primary Education teachers in Central Macedonia.

Abstract

The present research investigated the perceived by teachers leadership style of school principal (transformational, transactional, passive-avoidant) by the school staff of the Primary School Education in Central Macedonia, the degree of effectiveness of their school unit where they work and the relationship between teacher perceptions of leadership style and school effectiveness. The study also investigates differences in teachers' perceptions of elementary school principal leadership style and school effectiveness based on teachers' demographics (gender, age, job assignment, professional situation, education level and type of school, teaching experience and prefecture where the school is).

In the present research the participants were 162 primary school teachers in Central Macedonia and data were collected using two survey instruments: The Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ Form 5X) (Bass & Avolio, 2004) that includes the dimension of transformational, the dimension of transactional, the dimension of passive/avoidant leadership and the dimension of leadership results and the scale of School Effectiveness created by Baldwin, Freeman, Coney, Fading & Thomas (1993) which was developed and validated by Dorji (2015) and includes seven dimensions of the effectiveness of the school unit, that are the dimension of the clear school mission, the dimension of the high expectations, the dimension of the instructional leadership, the dimension of the opportunities to learn and time on task, the dimension of the safe and orderly environment, the dimension of the positive home- school relations, and at last, the dimension of the frequent monitoring of students' progress and their assessment..

Findings from the study revealed that participants applied the school effectiveness in high degree ($M=3.95$) and that the principal's perceived leadership style is both transformational and transactional as well as the instructional style. Teachers rated their principal moderate in the five components of transformational leadership ($M=3.60$), in the component "contingent reward" of transactional leadership ($M=3.82$) and in the instructional leadership dimension ($M=3.89$).

Results also indicated that most of the transformational leadership style dimensions, one transactional leadership dimension ("contingent reward") and the instructional leadership dimension isolated from the second questionnaire affect, intertwine and showed

positive correlations with most of the dimensions of school effectiveness while significant negative correlation was observed with passive/avoidant leadership.

In addition, the combination of transformational, transactional and the isolated from the second scale dimension of instructional leadership can predict and explain a significant proportion of the variance of school effectiveness according to the teacher's perceive, attitude and practice in the classroom. However, due to the instructional leadership exists an important and augmentative variation in variable's outcome compared to the variance derived from the results of transformational and transactional leadership.

Key words: leadership style, transformational, transactional, passive/avoidant leadership, effective school

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΜΕΡΟΣ Α΄-ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ

Κεφάλαιο 1^ο. Η έννοια της ηγεσίας

- 1.1. Η έννοια της ηγεσίας και του ηγέτη.....σελ.12
- 1.2. Πρότυπα και στυλ ηγεσίας.....σελ.14
- 1.3. Τύποι ηγέτη που διαμορφώνονται από τη σχέση ανάμεσα στον ηγέτη και τους ακολούθους του.....σελ.19

Κεφάλαιο 2^ο. Η ηγεσία στη σχολική μονάδα.

- 2.1. Η έννοια της σχολικής ηγεσίας και του σχολικού ηγέτη.....σελ.29
- 2.2. Τα χαρακτηριστικά του σχολικού ηγέτη.....σελ.31
- 2.3. Σχέση σχολικής ηγεσίας και μαθησιακών αποτελεσμάτων.....σελ.35

Κεφάλαιο 3^ο. Ιστορική αναδρομή της σχολικής αποτελεσματικότητας.

3.1. Θεωρήσεις της σχολικής αποτελεσματικότητας

- 3.1.α. Πρώτη φάση για τη σχολική αποτελεσματικότητα: Η δεκαετία του 1970 μέχρι το 1980.....σελ.41
- 3.1.β. Δεύτερη φάση για τη σχολική αποτελεσματικότητα: Η δεκαετία του 1980 και οι συναφείς μεταβλητές (correlates).....σελ.43
- 3.1.γ. Τρίτη φάση για τη σχολική αποτελεσματικότητα: Η δεκαετία του 1990 μέχρι τις αρχές του 20ου αιώνα και τα ολιστικά θεωρητικά μοντέλα για την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα.....σελ.45
- 3.1.δ. Τέταρτη φάση για τη σχολική αποτελεσματικότητα: οι αρχές της δεκαετίας του 2000 μέχρι τη σύγχρονη εποχή και οι μετα-αναλύσεις των παραγόντων της σχολικής αποτελεσματικότητας.....σελ.48

3.2. Η έννοια της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας

- 3.2.α. Η έννοια της σχολικής αποτελεσματικότητας.....σελ.51
- 3.2.β. Οι ερευνητικές προσεγγίσεις για την αποτελεσματικότητα του σχολείου.....σελ.60
- 3.2.γ. Οι δείκτες της αποτελεσματικότητας του έργου του σχολείου.....σελ.66
- 3.2.δ. Σχολική κουλτούρα και σχολική αποτελεσματικότητα.....σελ.69

Κεφάλαιο 4^ο. Ο ρόλος του αποτελεσματικού σχολικού διευθυντή και του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού

- 4.1. Η έννοια του αποτελεσματικού διευθυντή.....σελ.74
- 4.2. Αρχές διευθυντής ως μοντέλα ποιότητας αποτελέσματος.....σελ.80
- 4.3. Αποτελεσματικός εκπαιδευτικός.....σελ.81

Κεφάλαιο 5°. Μοντέλα που απαρτίζουν τη σχολική αποτελεσματικότητα και μοντέλα που προάγουν τη βελτίωσή της

5.1. Μοντέλα σχολικής αποτελεσματικότητας.....σελ.87	σελ.87
5.2. Μοντέλα βελτίωσης της σχολικής αποτελεσματικότητας- προσεγγίσεις της αποτελεσματικότητας.....σελ.92	σελ.92
5.2.α. Μοντέλο του Creemers (1994).....σελ..92	σελ..92
5.2.β. Μοντέλο των Heneveld & Craig (1996).....σελ. 95	σελ. 95
5.2.γ. Μοντέλο του Scheerens (2000).....σελ.97	σελ.97
5.2.δ. Το Δυναμικό Μοντέλο Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας Creemers, B.P.M. & Kyriakides, L.(2008).....σελ.97	σελ.97
5.2.ε. Το θεωρητικό πλαίσιο-μοντέλο που ενσωματώνει τις προσεγγίσεις των Stringfield & Slavin (1992), του Creemers (1994), των Creemers & Kyriakides (2008) και του Scheerens (2013).....σελ.102	σελ.102
5.3. Τα χαρακτηριστικά των αποτυχημένων ή μη αποτελεσματικών σχολείων.....σελ.105	σελ.105

Κεφάλαιο 6°. Σύγχρονες προσεγγίσεις του αποτελεσματικού σχολείου

6.1. Η έννοια του σύγχρονου καλού και αποτελεσματικού σχολείου.....σελ. 108	σελ. 108
6.2. Η έννοια του αποτελεσματικού σχολείου ως ανοιχτού κοινωνικού συστήματος.....σελ.118	σελ.118
6.3. Τα αποτελεσματικά σχολεία ως οργανισμοί μάθησης.....σελ.119	σελ.119

ΜΕΡΟΣ Β'-ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ

Κεφάλαιο 7°: Μεθοδολογία έρευνας

7.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα.....σελ.125	σελ.125
7.2. Ερευνητική διαδικασίασελ. 126	σελ. 126
7.3. Μέθοδος δειγματοληψίαςσελ.127	σελ.127
7.4. Περιγραφή δείγματοςσελ.128	σελ.128
7.5. Ερευνητικά εργαλείασελ.131	σελ.131
7.6. Τεχνικές ανάλυσης δεδομένων.....σελ.134	σελ.134

Κεφάλαιο 8°: Αποτελέσματα

8.1. Έλεγχος εσωτερικής συνέπειας κλιμάκων.....σελ.136	σελ.136
8.2. Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το στυλ ηγεσίας.....σελ.137	σελ.137
8.3. Διαφοροποίηση του αντιλαμβανόμενου στυλ ηγεσίας ανάλογα με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος.....σελ.145	σελ.145
8.4. Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την σχολική αποτελεσματικότητα.....σελ.152	σελ.152

8.5. Διαφοροποίηση της αντιλαμβανόμενης σχολικής αποτελεσματικότητας ανάλογα με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος.....σελ.159	σελ.159
8.6 Συσχετίσεις μεταβλητών.....σελ.171	σελ.171
8.7. Αναλύσεις παλινδρόμησης.....σελ.175	σελ.175

Κεφάλαιο 9^ο. Συζήτηση αποτελεσμάτων

9.1. Το αντιληπτό στυλ ηγεσίας.....σελ.179	σελ.179
9.2. Ο βαθμός της αντιληπτής αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας.....σελ.189	σελ.189
9.3. Συσχέτιση του αντιληπτού στυλ ηγεσίας με την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας.....σελ.196	σελ.196
9.4. Σύνοψη συμπερασμάτων.....σελ.202	σελ.202
9.5. Περιορισμοί της έρευνας.....σελ.204	σελ.204
9.6. Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.....σελ.205	σελ.205
Παράρτημα.....σελ.207	σελ.207
Βιβλιογραφία.....σελ.207	σελ.207
Ερωτηματολόγιο.....σελ.240	σελ.240

Κεφάλαιο 1^ο. Η έννοια της ηγεσίας

1.1. Η έννοια της ηγεσίας και του ηγέτη

Το ζήτημα της ηγετικής συμπεριφοράς έχει αποτελέσει προσφιλέθ θέμα μελέτης και έρευνας καθώς υφίσταται ως το εργαλείο εκείνο μέσω του οποίου η διοίκηση ενός οργανισμού είναι ικανή να υπερβαίνει τις απρόβλεπτες μεταβολές του κοινωνικού και πολιτικού γίνεσθαι αλλά και μπορεί να υλοποιεί αυτές τις μεταρρυθμίσεις που προκύπτουν ως φυσική αναγκαιότητα. Σύμφωνα με τον Harry Cowley, έναν κοινωνικό ακτιβιστή στην Αγγλία το 1920, ως ηγέτης ορίζεται *«αυτός ο άνθρωπος που είναι ικανός να αλλάζει τη γνώμη των άλλων με επιχειρήματα ώστε να τους συμπαρασύρει να τον ακολουθήσουν»*. Συνεπώς, με την πάροδο του χρόνου, διαμορφώθηκαν δύο κατευθύνσεις-θεωρίες στη μελέτη του ζητήματος της ηγεσίας (Cowley, 1920).

Η πρώτη κατεύθυνση/προσέγγιση έδωσε έμφαση στα προσωπικά γνωρίσματα- χαρακτηριστικά (traits theory), έμφυτα ή επίκτητα, που χρειάζεται να κατέχει ο ηγέτης έτσι ώστε να καθίσταται ικανός να διαμορφώνει σκέψεις, στάσεις, συναισθήματα, συμπεριφορές, πεποιθήσεις και αντιλήψεις μιας μικρής τυπικής ή μη τυπικής ή άτυπης ομάδας με σκοπό τα μέλη της να δώσουν πρόθυμα τον καλύτερό τους εαυτό, να φέρουν εις πέρας την αποστολή του οργανισμού και τον απώτερο σκοπό της σχολικής οργάνωσης. Ως τέτοια χαρακτηριστικά θα μπορούσαν να αναφερθούν η αποφασιστικότητα, η οξυδέρκεια, η αντιληπτική ικανότητα, η ευφυΐα, η γνωστική ικανότητα, η κριτική σκέψη, ο αναστοχασμός και η επιμονή. Παρόλα αυτά, από αυτά τα χαρακτηριστικά δεν έχουν αναδειχθεί κάποια ως κυρίαρχα. Έτσι, όπως αποδείχθηκε, ο χαρακτήρας και η δράση του ηγέτη διαφοροποιούνται ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες των περιστάσεων μέσα στις οποίες αυτός καλείται να αναλάβει δράση.

Η δεύτερη κατεύθυνση/προσέγγιση στη μελέτη της ηγεσίας έδωσε έμφαση στη συμπεριφορά του ηγέτη και στη σχέση με τους υφισταμένους του. Σύμφωνα με την κλασική και αποδεκτή στη βιβλιογραφία (Saitis & Saiti, 2018; Yusel, Karatas & Aydin, 2012; Einarsen, Aasland & Skogstad, 2007; Williams & Townsend, 2005) προσέγγιση αυτή των Blake & Mouton (Managerial grid, 1968), η ηγεσία μπορεί να διαφοροποιείται από το έντονο ενδιαφέρον για τους ανθρώπους και τη χαμηλή εστίαση στην απόδοση του οργανισμού, από το υψηλό ενδιαφέρον για την επιτυχία μιας αυξημένης και προσεγγμένης παραγωγής προϊόντος και ελάχιστο για τις επιθυμίες και πραγματικές ανάγκες του ανθρώπινου δυναμικού, από την αδιαφορία τόσο για τους εργαζομένους όσο και για την απόδοση και ανάπτυξη του οργανισμού, από την εξίσου έντονη διάθεση και ενδιαφέρον τόσο για τους ανθρώπους όσο και για τη λειτουργία και απόδοση της οργάνωσης (Blake

& Mouton, 1968). Από την προσέγγιση αυτή προέκυψαν τα διάφορα στυλ ηγεσίας (μετασηματιστικό, συναλλακτικό, ηθικό, παιδαγωγικό κτλ.) (Αλεξόπουλος & Μπάμπαλης, 2021).

Οι άνθρωποι ως ηγέτες οφείλουν να σκεφτούν, να ονειρευτούν, να διαθέσουν και να διαμορφώσουν μέσα στο νου τους ένα όραμα για το μέλλον και να πείσουν τους άλλους ότι το όραμά τους αυτό αξίζει τον κόπο να επιτευχθεί και να επιδιωχθεί. Ωστόσο, δεν υπάρχει ένα συγκεκριμένο και ορισμένο στυλ ηγεσίας ούτε κάποια μυστική συνταγή με κάποια χαρακτηριστικά στοιχεία ενός ηγέτη που να μπορούν να εφαρμοστούν και να υλοποιηθούν αποτελεσματικά, σίγουρα, απόλυτα αποδοτικά και επιτυχημένα σε όλες τις εκφάνσεις του εκπαιδευτικού ή κάθε είδους έργο.

Ωστόσο, για να έχουμε αποτελεσματική ηγεσία χρειάζονται τέσσερις αναγκαίες προϋποθέσεις:

1. η ύπαρξη οπαδών
2. η αποτελεσματική καθοδήγηση προς την επιτυχία των προκαθορισμένων στόχων.
Το ζητούμενο δεν είναι η δημοτικότητα του ηγέτη, αλλά η αποτελεσματικότητά του
3. Η παράθεση παραδειγμάτων καλής ηγετικής συμπεριφοράς
4. Η αυθεντικότητα του ηγέτη

Σε καμία περίπτωση, ο ηγέτης δεν πρέπει να ξεχνά όλους όσοι είναι εμπλεκόμενοι στο εκπαιδευτικό περιβάλλον-κοινότητα. Δεν δρα μόνος του, αν θέλει τουλάχιστον να είναι αποτελεσματικός. Η ηγεσία αναδεικνύεται ως μια απαραίτητη διαδικασία στη λειτουργία των εκπαιδευτικών οργανισμών γιατί είναι αυτή που ενεργοποιεί τους εργαζομένους, θέτει νέες προκλήσεις, προκαλεί αλλαγές, παρεμβαίνει και δίνει λύσεις και διεξόδους στα προβλήματα

Όσον αφορά στα κοινά χαρακτηριστικά όλων αυτών των θεωριών που σχετίζονται με την οριοθέτηση έννοιας της ηγεσίας μπορούμε να πούμε ότι η ηγεσία καταρχήν συνυφάνεται και αναφέρεται «στην επίδραση που ένα άτομο ασκεί πάνω στα υπόλοιπα άτομα της ομάδας, ώστε να επιτευχθεί ένας κοινός στόχος» (Bass & Stodgill, 1990). Όλοι οι ορισμοί έχουν ως κύρια χαρακτηριστικά την επιρροή, τις αξίες και το όραμα.

Ο Gardner (1990) αναφέρει πως οι ολοκληρωμένοι ηγέτες είναι συν τοις άλλοις και διοικητές που μπορούν να εμφανίζουν συγκεκριμένα γνωρίσματα, όπως το να σκέπτονται μακροπρόθεσμα, να είναι οραματιστές, να προσβλέπουν και να προβλέπουν το μέλλον, να έχουν μια οπτική αντίληψη του έξω κόσμου από τον οργανισμό με κριτικό πνεύμα

και διορατικότητα και να κατανοούν τον τρόπο με τον οποίο η λειτουργία του οργανισμού τον οποίο διοικούν ταιριάζει στην ευρύτερη εικόνα της κοινωνίας μέσα στην οποία βρίσκεται και να επηρεάζουν και άλλους πέραν της δικής τους ομάδας, πράγμα που σημαίνει ότι έχουν τη δύναμη να ανυψώνονται πέραν των γραφειοκρατιών ενός οργανισμού ή ενός συστήματος στο οποίο εμπλέκονται. Επίσης, πρώτιστα δίνουν προτεραιότητα σε αυτό που οραματίζονται, στις αξίες, στα πιστεύω, στις πεποιθήσεις και τα κίνητρα των ανθρώπων των οποίων ηγούνται και μπορούν να κατανοούν τις απόψεις που προκύπτουν μέσα από υποσυνείδητες και μη πραγματικές, μη λογικές και ορθολογικές διαδικασίες όταν αλληλοεπιδρούν με τους άλλους, καθώς διαθέτουν μια ευαισθησία απέναντι τους επιδεικνύοντας δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης για τη διαφορετική κατάσταση μέσα στην οποία βρίσκονται και διαθέτοντας οξυδέρκεια της πολιτικής και κοινωνικής πραγματικότητας μιας και μπορούν να ανταπεξέρχονται στις αντιλήψεις και προσδοκίες των πολλών υποστηρικτών τους οι οποίες, πολύ συχνά, συγκρούονται και αλληλεπικαλύπτονται. Τέλος, σκέπτονται με γνώμονα την αλλαγή, την μεταβολή της καθεστηκυίας τάξης που συντηρείται και την ανανέωση, αφού μπορούν να εξετάζουν τις πτυχές του εξελισσόμενου κόσμου μέσα στον οποίο βρίσκονται και κινούνται και επιχειρούν να αναθεωρούν, να μετασχηματίζουν και να μεταμορφώνουν τον οργανισμό του οποίου ηγούνται ώστε να συμπορεύεται με την πραγματικότητα αυτή (Gardner, 1990).

1.2.Πρότυπα και στυλ ηγεσίας

Οι Lewin (1951) και White & Lippit (1960) απομόνωσαν τα συνήθη ηγετικά πρότυπα ή στυλ ηγεσίας (και τα οποία επισημαίνουν και οι Αλεξόπουλος & Μπαμπάλης, 2021) στα εξής:

➤ Αυταρχικό πρότυπο/στυλ ηγεσίας

Ο αυταρχικός ηγέτης (αυταρχικό στυλ ηγεσίας) ασκεί ισχυρό έλεγχο με σταθερό ρυθμό στην ομάδα εργασίας με την οποία δουλεύει. Κινητοποιεί τους άλλους με έναν τρόπο καταναγκαστικό και αυτοί κατευθύνονται με εντολές. Η επικοινωνία ανάμεσα σε προϊστάμενο-ηγέτη και υφισταμένους έχει καθοδική πορεία ενώ η λήψη των αποφάσεων δεν περιλαμβάνει τους άλλους. Ο ίδιος ο ηγέτης είναι λίγο δημοφιλής ανάμεσα στα μέλη της ομάδας τα οποία απλά και μόνο υπακούουν σε εντολές. Το ποσό παραγωγής αυξάνεται μόνον όταν είναι παρών ο ηγέτης και ελαχιστοποιείται όταν αυτός είναι απών λόγω του εκφοβισμού που ενδεχομένως προκαλεί αυτός στους υφισταμένους του. Κυριαρχούν οι αρνητικές στάσεις στα μέλη του προσωπικού και υπάρχει υψηλό ποσοστό αποχωρήσεων ενώ το απολυταρχικό ύφος του ηγέτη μπορεί να καταστεί πατερναλιστικό όταν αυτός κρίνει τι είναι χρήσιμο και τι δεν είναι χρήσιμο για τους υφισταμένους του.

➤ **Δημοκρατικό ή συμμετοχικό πρότυπο/στυλ ηγεσίας**

Ο δημοκρατικός ηγέτης (δημοκρατικό στυλ ηγεσίας) ασκεί λιγότερο έλεγχο στους υφισταμένους του, χρησιμοποιεί οικονομικά και ψυχολογικά κίνητρα ενώ διοικεί του άλλους μέσω υποδείξεων και καθοδήγησης. Η επικοινωνία μεταξύ του ηγέτη και των υφισταμένων γίνεται από το ανώτερο επίπεδο προς το κατώτερο αλλά και από το κατώτερο προς το ανώτερο επίπεδο ιεραρχίας. Η λήψη των αποφάσεων περιλαμβάνει και άλλα άτομα μέσα από δημοκρατικές διαδικασίες, ενώ η κριτική που ασκεί είναι εποικοδομητική για το συμφέρον του οργανισμού και το καλό της ομάδας. Δίνεται έμφαση στο «εμείς» και όχι στο «εγώ», ενώ η συνέργεια της σκέψης των πολλών ατόμων υπερτερεί κατά πολύ αυτή του ενός (Αλεξόπουλος & Μπαμπάλης, 2021).

➤ **Φιλελεύθερο ή χαλαρό πρότυπο/στυλ ηγεσίας**

Ο φιλελεύθερος ηγέτης (φιλελεύθερο στυλ ηγεσίας) είναι ανεκτικός, ασκεί λίγο ή καθόλου έλεγχο, όταν του ζητηθεί από την ομάδα του ή τα άτομα, κινητοποιεί με τη στάση του και χρησιμοποιεί την αμφίδρομη επικοινωνία προς το ανώτερο και προς το κατώτερο επίπεδο ιεραρχία. Το μοντέλο αυτό βρίσκει εφαρμογή σε οργανώσεις ιδιαίτερου επιστημονικού χαρακτήρα, όπως τα κέντρα έρευνας ή εμπορικής καινοτομίας κ.ά. Κατανέμει τη δυνατότητα λήψης αποφάσεων σε όλη τη ομάδα, δεν αναλαμβάνει ευθύνες και η ομάδα πάει μπροστά ουσιαστικά χωρίς σκοπό και στόχους. Η έλλειψη στόχων είναι ένας παράγοντας που αναστέλλει την πρόοδο της ομάδας τα μέλη της οποίας λαμβάνουν τις αποφάσεις σύμφωνα με τα θέλω τους ενώ το ενδιαφέρον τους για την εργασία είναι μειωμένο και η δυναμική τους για αύξηση παραγωγικότητας είναι περιορισμένη. Μειονέκτημα συνιστά η απουσία ενός ισχυρού προσώπου όποτε αυτό χρειάζεται π.χ. σε ένα κρίσιμο συμβάν. Ωστόσο, αυτός ο ηγέτης είναι αποτελεσματικός όταν στην ομάδα υπάρχουν άτομα υψηλών προσόντων.

Η αποτελεσματική ηγεσία ενός οργανισμού ταυτόχρονα προσδιορίζεται από αρκετούς παράγοντες που λέγονται από τους Boleman & Deal (1984; 1991; 1997) ως **πλαίσια**. Αυτά τα πλαίσια υποδηλώνουν την προσπάθεια που καταβάλει ο ηγέτης για τη διοίκηση του οργανισμού του οποίου ηγείται και την προώθηση της αλλαγής που μπορεί να προκαλέσει. Συνεπώς, πρόκειται για το μοντέλο των ηγετικών πλαισίων (περιπτώσιολογικό μοντέλο) και διακρίνεται σε τέσσερα πλαίσια:

➤ **Το δομικό πλαίσιο,**

στο οποίο δίνεται έμφαση στον εξορθολογισμό, στην αποδοτικότητα και στην αποτελεσματικότητα του οργανισμού και ο ηγέτης επικεντρώνεται κυρίως στο προγραμματισμό

και στο σχεδιασμό του έργου που πρέπει να παραχθεί, στον έλεγχο, τον συντονισμό των ενεργειών, την επικοινωνία μεταξύ των μελών καθώς και στην κατανομή των πόρων.

➤ **Το πλαίσιο των ανθρώπινων πόρων**

στο οποίο αυτό που προέχει είναι η παράλληλη κάλυψη και ικανοποίηση των αναγκών τόσο των μελών που απαρτίζουν και στελεχώνουν τον οργανισμό όσο και των ιδιαίτερων αναγκών που έχει ο ίδιος ο οργανισμός που πρέπει να καλυφθούν για την επιβίωσή του και ανόρθωσή του

➤ **Το πολιτικό πλαίσιο**

μέσα στο οποίο διάφορες ομάδες συμφερόντων, είτε επίσημες είτε ανεπίσημες ανταγωνίζονται μεταξύ τους με στόχο τον έλεγχο της κατανομής των περιορισμένων συνήθως πόρων του οργανισμού που ευνοούν τις συγκρούσεις (ο οργανισμός ως αρένα)

➤ **Το συμβολικό πλαίσιο**

που εμπεριέχει τα σύμβολα του οργανισμού και δίνουν νόημα στην κουλτούρα και στην ύπαρξη του οργανισμού και υφίστανται ως αναπόσπαστο μέρος των εθιμοτυπιών, των τελετών, των μύθων και των ηρώων που σχετίζονται με αυτόν.

Κατά τους Paschiardis & Braukman (2008) πέντε είναι τα στυλ που καθορίζουν την αποτελεσματική ηγεσία ενός σχολικού οργανισμού, ενισχύουν την αποτελεσματικότητά του και δίνουν πέντε διαφορετικού τύπου **πρακτικές** για να διοικήσει ο διευθυντής το σχολικό του οργανισμό μέσα στο ιδιαίτερο του συγκείμενο. Αυτά είναι τα εξής:

➤ **το παιδαγωγικό/καθοδηγητικό στυλ**

Αυτό το στυλ ηγεσίας έχει ισχυρή εστίαση και επικεντρώνεται στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας, της οικοδόμησης της γνώσης και της μάθησης. Σύμφωνα με τον Hallinger (2005), οι σχολικοί διευθυντές ηγούνται μέσα από την πορεία της οικοδόμησης της αποστολής μάθησης του σχολείου και την ευθυγράμμιση των παρόντων στόχων της διδασκαλίας και της μάθησης με τους απώτερους και μακροπρόθεσμους στόχους του σχολείου που έχουν καθοριστεί. Επιπλέον, οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί ηγέτες που ακολουθούν αυτό το στυλ ηγεσίας αναπτύσσουν και συνυφαίνουν στο παιδαγωγικό έργο που έχουν αναλάβει ένα κλίμα υψηλών προσδοκιών για τους μαθητές μέσα από τη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης (Hallinger, 2005; Nettles & Herrington, 2007) και δεσμεύονται στο να παρακινούν και να υπολογίζουν/αξιολογούν τις δραστηριότητες που θέτουν στους μαθητές (Nettles & Herrington, 2007; Waters et al., 2003). Τελικά, οι αποτελεσματικοί σχολικοί ηγέτες είναι αυτοί που διαρκώς βρίσκονται σε συνεχή κίνηση

και παρακινούν την εκπαιδευτική καινοτομία. Σύμφωνα με τους Waters et al. (2003), ακόμα και ο ρόλος του εκπαιδευτικού που εκφράζει αισιοδοξία και που υιοθετείται από τους σχολικούς ηγέτες συνεισφέρει στην αύξηση των σχολικών επιτευγμάτων και της σχολικής ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών.

➤ **το δομικό στυλ ηγεσίας**

Το δομικό στυλ ηγεσίας αναφέρεται σε πλευρές προμήθειας κατευθύνσεων συντονισμού και συμπόρευσης με το ίδιο το σχολείο. Έρευνες έχουν δείξει πως το όραμα των διευθυντών επηρεάζει θετικά την εκπαιδευτική/παιδαγωγική και στρατηγική τους συμπεριφορά (Kruger et al., 2007), το καθήκον τους θέτει στόχους και ευνοεί τη χρήση καινοτόμων και επαγγελματικών διδακτικών πρακτικών (Barnett and McCormick, 2004). Η έρευνα των Waters et al. (2003) έχει δείξει πως η ηγετική υπευθυνότητα εγκαθίδρυσης σταθερών διαδικασιών, νορμών και ρουτίνων με σκοπό να εξασφαλίσει την τάξη, την αρμονική συνύπαρξη με άλλους ανθρώπους και την πειθαρχία σχετίζεται με έναν θετικό τρόπο με την αύξηση της επίτευξης των μαθητικών κατορθωμάτων και επιδόσεων. Σύμφωνα με τον Paschiardis (1998), οι αποτελεσματικοί «δομικοί» ηγέτες καταφέρνουν όλες τις σχολικές «ευκολίες» αποτελεσματικά τόσο καλά όσο είναι η επαρκής επίβλεψη της διατήρησης αυτών των ευκολιών για να διασφαλίσουν καθαρά, με τάξη και ασφαλή και προσεγμένα κτίρια και περιβάλλοντα.

➤ **Το συμμετοχικό στυλ ηγεσίας**

Το συμμετοχικό στυλ ηγεσίας αναγνωρίζει πως οι ηγέτες είναι ικανοί και έτοιμοι να οργανώνουν τις δραστηριότητες της διοίκησής τους μέσω άλλων ανθρώπων με πολλούς διαφορετικούς τρόπους σύμφωνα με τις δικές τους αντιλήψεις και προτιμήσεις, τους τύπους των προσωπικοτήτων με τους οποίους δουλεύουν, το κλίμα και την κουλτούρα των οργανισμών η οποία τους διαπερνά και τους διακατέχει και η οποία συνεισφέρει στην ανάπτυξη των μοτίβων (Paschiardis et al., 2003). Πολλές εμπειρικές αποδείξεις επισημαίνουν τη σημασία αυτού του στυλ ηγεσίας. Για παράδειγμα, ο Πασιαρδής (1995) διαπίστωσε ότι οι διευθυντές των δημοτικών σχολείων στην Κύπρο θεωρούν την ενεργή εμπλοκή και συμμετοχή τους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και στη διαδικασία οικοδόμησης των ομάδων ως το πιο σημαντικό συστατικό και συνιστώσα της αποτελεσματικής ηγεσίας. Περαιτέρω, οι Mulford & Silins (2003), εντός του πλαισίου πρότζεκτ LOLSO, έφτασαν στο συμπέρασμα και διατύπωσαν πως οι διευθυντές των αποτελεσματικών σχολείων προωθούν την ομαδική διοίκηση και διαχείριση των ζητημάτων, την κατανομή της εξουσίας και της ηγεσίας και την εκπαιδευτική ή παιδαγωγική ηγεσία του δασκάλου ως τους πιο σπουδαίους παράγοντες που, με τη σειρά τους, επηρεάζουν τα

μαθησιακά αποτελέσματα διαμέσου των διαμεσολαβητικών/έμμεσων επιδράσεων της οργανωτικής μάθησης και της δουλειάς των δασκάλων. Συνεπώς, αυτό επιφέρει ως αποτέλεσμα τα μέλη του σχολείου να αναπτύσσουν ισχυρότερη δέσμευση στο να καταφέρουν ευθύβολα και επιτυχώς τους οργανωσιακούς στόχους που έχουν θέσει (Leithwood et al., 2004).

➤ **το επιχειρηματικό στυλ ηγεσίας**

Το επιχειρηματικό στυλ ηγεσίας αναφέρεται στη χρήση του εξωτερικού περιβάλλοντος, με τρόπο δημιουργικό και καινοτόμο, τη χρήση των δικτύων και των πηγών με απώτερο και ουσιαστικό σκοπό να βοηθήσει την εφαρμογή της αποστολής του σχολείου. Καταρχάς, οι αποτελεσματικοί σχολικοί ηγέτες δημιουργούν συνεργατικές σχέσεις με το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών και την ευρύτερη τοπική κοινωνία όπου βρίσκεται το σχολείο και μπορεί να αλληλοεπιδράσει μαζί τους. Στην έρευνα του Πασιαρδή (1998), οι αποτελεσματικοί σχολικοί ηγέτες ή διευθυντές δημιούργησαν ένα ζεστό και θετικό κλίμα μεταξύ του οικογενειακού περιβάλλοντος των μαθητών και του σχολείου όπου φοιτούν αυτοί ώστε να καταστεί αυτό ευνοϊκό στο να μάθουν τα παιδιά. Οι διευθυντές υπογράμμισαν το γεγονός ότι τα παιδιά άρχισαν να βελτιώνουν τη συνολική συμπεριφορά τους στο σχολείο μόλις ένιωσαν πως οι γονείς τους είχαν μια καλή και στενή συνεργασία και βαθύτερη αλληλεπίδραση με τους δασκάλους και τους διευθυντές τους. Επίσης, η λεπτομερής καταγραφή και ανάλυση του Dinham (2005), σε μελέτες περίπτωσης δευτεροβάθμιων σχολείων στη χώρα της Αυστραλίας, αποκάλυψε πως ένα από τα σημαντικά συστατικά της συνταγής της αποτελεσματικής ηγεσίας είναι η γνώση του εξωτερικού πλαισίου του σχολείου και η δέσμευση του ευρύτερου εκπαιδευτικού και κοινωνικού προσωπικού του (ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί κ.ά.). Η οριοθέτηση του εξωτερικού περιβάλλοντος περιλαμβάνει άλλα σχολεία και συστήματα, τους φορείς και τις επιχειρήσεις, την κοινότητα, την κοινωνία, τις εργασίες και τις κυβερνήσεις. Προκειμένου να εξασφαλιστούν επαρκείς πηγές για τις σχολικές δραστηριότητες είναι λογικό να αξιοποιηθούν και επιπλέον εξωτερικά δίκτυα και κοινωνικοί και επιχειρηματικοί φορείς και εταίροι. Σε μια προσπάθεια μετα- ανάλυσης 19 ερευνών, το στρατηγικό management και η στρατηγική ηγεσία εκτιμήθηκε και διαπιστώθηκε σαν κάτι που έχει ουσιαστικά μια έμμεση επίδραση μέτριου βαθμού στους μαθητές (Robinson et al., 2007).

➤ **Το στυλ ηγεσίας ανάπτυξης προσωπικού**

Η ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού του σχολείου βασίζεται σε έναν κοινά αποδεκτό και σημαντικό επιστημονικό τόπο μέσα στον οποίο οι σχολικοί ηγέτες είναι ικανοί

να επιδράσουν στα αποτελέσματα σχολικής επίδοσης. Οι Youngs & King (2002) καταφάσκουν πως ένας από τους τρόπους με τους οποίους οι διευθυντές των σχολείων μπορούν να δημιουργήσουν κατάλληλες συνθήκες μάθησης και διδακτικές δυναμικές είναι μέσα από τις αντιλήψεις, πεποιθήσεις και ενέργειες που κάνουν και έχουν στόχο να βελτιώσουν τον παιδαγωγικό δυναμισμό και την επαγγελματική ανάπτυξη των δασκάλων. Σε αυτή την προσπάθεια προσφέρουν διανοητική παρακίνηση, εξατομικευμένο ενδιαφέρον και προσωπική βοήθεια και υποστήριξη στο προσωπικό σαν να πρόκειται για κατάλληλα μοντέλα καλής διδακτικής και παιδαγωγικής πρακτικής (Leithwood, 1994; Leithwood et al., 2006). Σε μία ποιοτική έρευνα σε δύο δημοτικά σχολεία στα φλαμανδικά προάστια, η μία ομάδα δασκάλων ισχυρίστηκε πως ο σχολικός ηγέτης δημιουργεί μια κουλτούρα επαγγελματικής ανάπτυξης *«περνώντας διαμέσου σχετικής ενημέρωσης, επιτρέποντας σε δασκάλους να συμμετέχουν σε προγράμματα επιμόρφωσης, αγοράζοντας σχετικά επαγγελματικά περιοδικά, συζητώντας ενδιαφέρουσες καινοτομίες σε συνεδριάσεις κτλ.»* (Clement & Vandenberghe, 2001).

1.3. Τύποι ηγέτη που διαμορφώνονται από τη σχέση ανάμεσα στον ηγέτη και τους εργαζομένους

Ο μετασχηματιστικός ηγέτης

Η μετασχηματιστική ηγεσία επικεντρώνεται στην καθιέρωση μιας σχολικής κουλτούρας και ενός κοινού οράματος για τη βελτίωση της ποιότητας της σχολικής διδασκαλίας και μάθησης, την ανάπτυξη των ανθρώπων μέσα στο σχολείο και τη βελτίωση του ίδιου του σχολικού οργανισμού (Shatzer et al., 2014). Οι διευθυντές των σχολείων που ακολουθούν τη μετασχηματιστική ηγεσία αναγνωρίζουν και μοιράζονται το όραμα του σχολείου, ηγούνται και εμπνέουν τους υπόλοιπους με το παράδειγμά τους, δημιουργούν μια κουλτούρα μάθησης και ενθαρρύνουν τα μέλη του προσωπικού να αναλάβουν την ευθύνη για την επαγγελματική ανάπτυξη τόσο τη δική τους όσο και των συναδέλφων τους. Οι Shatzer et al. (2014) σημείωσαν ότι η θεωρία της μετασχηματιστικής ηγεσίας εστιάζει σε τέσσερις βασικούς τομείς:

- στα εμπνευσμένα κίνητρα
- στην εξατομικευμένη εξέταση
- στην εξιδανικευμένη επιρροή (χάρισμα) και
- στην πνευματική διέγερση.

Έχει αποδειχθεί ότι η μεγαλύτερη έμφαση στους ανθρώπους- στο διευθυντή, στους δασκάλους, στους μαθητές, στους γονείς και στην τοπική κοινότητα- επηρεάζει θετικά

το σχολικό περιβάλλον, τη στάση και την ικανοποίηση των δασκάλων (Bogler, 2005; Griffith, 2004). Ωστόσο, ενώ η μετασχηματιστική ηγεσία μπορεί να επηρεάσει έντονα τους δασκάλους, πολυάριθμες μελέτες (π.χ. Leithwood & Jantzi, 2006; Ross & Gray, 2006) έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι αυτές οι θετικές επιπτώσεις έχουν πολύ ασθενέστερη επίδραση στην επίδοση των μαθητών.

Ο μετασχηματιστικός ηγέτης εστιάζει στη δέσμευση και στις δεξιότητες των μελών του οργανισμού με απώτερο σκοπό την επίτευξη της αποστολής του. Πρακτικές που υιοθετούνται στο μετασχηματιστικό σχολείο είναι η διαμόρφωση οράματος, η διατύπωση ξεκάθαρων στόχων και σκοπών, η πνευματική διέγερση όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία, η παροχή ατομικής υποστήριξης, η διαμόρφωση καλών πρακτικών οργάνωσης, η προβολή υψηλών προσδοκιών, η δημιουργία παραγωγικού κλίματος και η διαμόρφωση δομών που ευνοούν τη συμμετοχική λήψη αποφάσεων (Leithwood et al., 1999; Λιακοπούλου, 2020).

Ο μετασχηματιστικός ηγέτης είναι αυτός που εμπνέει με τη στάση του και τη συμπεριφορά του, επικοινωνεί το όραμα που έχει δημιουργήσει στο νου του για το σχολείο και το σημαντικό που θα συνεισφέρει στην κοινωνία, κινητοποιεί τους ανθρώπους να πετύχουν τους στόχους που θέτει μαζί τους ως κάτι το ξεχωριστό και εξαιρετικά επιτεύξιμο μέσα από την ευθυγράμμιση και την συμπόρευση κατάκτησης ενός ανώτερου σκοπού συλλογικά όλων εκείνων που εμπλέκονται σε αυτή τη διαδικασία, συστήματα, υποσυστήματα και άνθρωποι. ευθυγράμμιση όλων μέσα σε ολόκληρο το σχολικό οργανισμό. Ο ηγέτης αυτός έχει την ικανότητα του να μιλάει μπροστά στους άλλους ανθρώπους δημόσια και να τους πείθει έχοντας το θάρρος της γνώμης του να ενστερνιστούν υψηλότερες αξίες και ιδανικά προσπαθώντας να τους αλλάξει, να τους διεγείρει το ενδιαφέρον, να τους προκαλέσει διανοητικά και ηθικά και να τους δεσμεύσει στην πραγμάτωση και εκπλήρωση του έργου που μπορεί να μετασχηματίσει και να αναδιαμορφώσει την κοινωνία. Ταυτόχρονα, δίνει προσοχή στις ανησυχίες και στις ανάγκες των ανθρώπων που τον πλαισιώνουν για προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη δίνοντας τη σημασία που τους αναλογεί και βοηθώντας τους ενεργά να θεωρούν καταστάσεις και ενδεχόμενα προβλήματα από πολλές οπτικές γωνίες και με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους. Επίσης, δεν παραλείπει να παροτρύνει και να παρακινεί τα μέλη της ομάδας του να πετύχουν αυτά που έχουν προγραμματίσει, τους μεταδίδει ενθουσιασμό και πνεύμα αισιοδοξίας και δημιουργικότητας και αποκρυσταλλώνει τις ιδέες του στην πράξη εντός των σχέσεων και του χώρου του οργανισμού (Bass & Avolio, 2004).

Επιπλέον, ο μετασχηματιστικός ηγέτης διαθέτει την ικανότητα της εξιδανικευμένης επιρροής ή το χάρισμα με την έννοια ότι αποπνέει εμπιστοσύνη, προκαλεί το θαυμασμό και το σεβασμό των άλλων και εμπνέει τους οπαδούς του να τον εξιδανικεύσουν και να ταυτιστούν μαζί του. Μπορεί να εμπυχώνει περνώντας το μήνυμα και την πεποίθηση ότι οι στόχοι και τα οράματα που μοιράζονται και έχουν κάνει κοινό κτήμα τους αξίζει θεμελιωθούν στο σχολικό συγκείμενο και να επιτευχθούν (Bass & Avolio, 1994).

Ξυπνάει το ομαδικό πνεύμα, τον ενθουσιασμό και την αισιοδοξία, το πάθος για δημιουργία και καινοτομία, βλέπει τους υφιστάμενούς του εκπαιδευτικούς ως συνεργάτες και προσπαθεί να πετύχει μαζί τους στόχους του οργανισμού και ενθαρρύνει την ομαδική εργασία μέσα από τη συντονισμένη προσπάθειά τους (Simic, 1998). Οι συλλογικοί στόχοι που έχουν τεθεί μπορούν να επιτευχθούν με την εμπνευσμένη παρόθηση που μεταδίδει δηλαδή την ικανότητά του να εμψυά τις αξίες, να εμπυχώνει, να εμπνέει, να ενεργοποιεί και να κινητοποιεί τους οπαδούς του να εγκλωβωθούν και να ισχυροποιήσουν ένα κοινό αίσθημα σκοπού μέσα από αποτελεσματικές πρακτικές (Bass & Avolio, 2004).

Δημιουργεί πνευματική διέγερση ή διαφορετικά δίνει το διανοητικό ερέθισμα, διεγείρει διανοητικά στηρίζοντας και ενδυναμώνοντας τα μέλη της ομάδας του να οδηγηθούν στα δικά συμπεράσματα και να εφεύρουν τους πιο δημιουργικούς τρόπους ώστε να επιλύσουν τα προβλήματα. Αμφισβητεί την κατεστημένη κατάσταση, αναλαμβάνει ρίσκα και προχωρεί στην αλλαγή στον οργανισμό μέσα από την παρακίνηση του προσωπικού (Bass & Avolio, 2004; Yukl, 2010). Δείχνει εξατομικευμένο ενδιαφέρον καθώς αναπτύσσει προσωπική σχέση με τα άτομα, δείχνοντας τους εκτίμηση, παρέχοντας συμβουλευτική υποστήριξη, δημιουργώντας ενθαρρυντικό κλίμα και ενθαρρύνοντας την επικοινωνία (Tschannen-Moran, 2013). Τους εκχωρεί αρμοδιότητες σύμφωνα με τις δυνατότητές τους και τους αναθέτει τα κατάλληλα καθήκοντα ανάλογα με τις ικανότητες που έχουν αναπτύξει σε μεγαλύτερο βαθμό σε προσωπικό ή σε συλλογικό επίπεδο επικοινωνίας (Bass & Avolio, 1993).

Ο συναλλακτικός ηγέτης

Αυτός ο ηγέτης λειτουργεί μέσα στα πλαίσια του υπάρχοντος συστήματος με τις νόρμες και τους κανόνες που το διαπερνούν ή της κουλτούρας που ενυπάρχει και εκτελεί τις εργασίες σύμφωνα με τα δικά του πρότυπα χωρίς να καταβάλλει προσπάθεια για να το αλλάξει ή να το αναμορφώσει. Συμβάλλει στην επίτευξη και συντήρηση της καθεστηκυίας τάξης και κατάστασης, στην ενίσχυση των υπάρχουσών δομών, των υφισταμένων τακτικών και της καθιερωμένης και παγιωμένης κουλτούρας και αντίληψης μέσα στον

οργανισμό και ασκεί επιρροή μέσω του σαφούς και ακριβούς προσδιορισμού των στόχων, της αποσαφήνισης των αναμενόμενων επιθυμητών αποτελεσμάτων, της προσφοράς και προμήθειας ανατροφοδότησης (feedback) και της επιβράβευσης για την επίτευξη αποτελεσμάτων με βάση την επίδοση που έχει σημειωθεί. Παρέχει και προσφέρει υλικές ή και άυλες ανταμοιβές στους υφισταμένους του βάσει ενός είδους συμφωνίας «δούναι και λαβείν» και κάποιας μορφής ανταπόδοσης για τις προσπάθειες τους για την εκπλήρωση του έργου που τους έχουν αναθέσει (Bass, 1985).

Η συναλλακτική ηγεσία ή διαφορετικά η «διοικητική θεωρία Management theory» είναι ένας ορισμός που χρησιμοποιείται κυρίως για να ομαδοποιήσει και να κατηγοριοποιήσει μια δέσμη θεωριών που έχουν ως κύριο αντικείμενο μελέτης τη σχέση και την αλληλεπίδραση του ηγέτη και των ακολούθων του με βάση την αρχή της αποδοχής του από αυτούς ή της συμμόρφωσης τους προς αυτόν, τις επιθυμίες και προσδοκίες του με κύριο αντάλλαγμα τον έπαινό τους, τη θετική ανταπόδοσή τους, την ανταμοιβή τους και την αποφυγή της τιμωρίας τους (Bass & Avolio, 1994; Jung et al., 2003). Κύρια χαρακτηριστικά της συναλλακτικής θεωρίας είναι η έμφαση που δίνεται στη διαδικασία και στην καθημερινή πρακτική και όχι στο όραμα και στην καινοτομία, η άρνηση αλλαγής και η παραμονή στην καθεστηκυία τάξη πραγμάτων και τη διατήρηση της κατεστημένης κατάστασης στο σχολικό οργανισμό, η επιβολή, ο προσανατολισμός του ηγέτη προς το στόχο και η απλή διεκπεραίωση.

Κατά τον ίδιο τον Bass (1985) η συναλλακτική και η μετασχηματιστική ηγεσία είναι δύο όψεις του ίδιου νομίσματος ή τα αντίθετα άκρα ενός διπολικού συνεχούς εννοώντας πως ο ηγέτης μπορεί να ακολουθεί και τα δύο στυλ ηγεσίας, δηλαδή μπορεί να είναι συναλλακτικός ή μετασχηματιστικός ή και τα δύο μαζί στην διοίκηση και ηγεσία ενός οργανισμού και πως η μετασχηματιστική ηγεσία δεν είναι τίποτε άλλο παρά μια συνέχιση και προέκταση της συναλλακτικής ηγεσίας και πως τα δύο μοντέλα διαφέρουν μεταξύ τους όσον αφορά στον τρόπο με τον οποίο ο ηγέτης παρακινεί και παρωθεί τους ακολούθους του (Hater & Bass, 1988). Ταυτόχρονα, υπάρχουν και οι φωνές που υποστηρίζουν πως οι δύο θεωρίες είναι παντελώς διαφορετικές μεταξύ τους και πως δεν πρέπει να σχετίζονται (Burns, 1978).

Σύμφωνα με τους Bass (1985) και τους Bass & Avolio (1990) η συναλλακτική ηγεσία διακρίνεται από δύο βασικούς παράγοντες: την ενδεχόμενη/έκτακτη ανταμοιβή και την ενεργητική διοίκηση/διαχείριση κατ' εξαίρεση.

Η συναλλακτική ηγεσία εστιάζει στην ικανοποίηση των βασικών αναγκών στην πυραμίδα του Maslow (1970) που σχετίζεται με την προαγωγή, τον μισθό, την ασφάλεια,

το ωράριο εργασία κτλ. Ενώ από την άλλη πλευρά η μετασχηματιστική ηγερία αναφέρεται την ικανοποίηση των αναγκών που βρίσκονται στα ανώτατα κλιμάκια της πυραμίδας που είναι η αυτονομία, η δημιουργικότητα, η αυτό-εκπλήρωση, η υπευθυνότητα κτλ. Για την επιβράβευση μιας καλής προσπάθειας οι συναλλακτικοί ηγέτες χρησιμοποιούν το σύστημα ανταμοιβών και για την αποφυγή αρνητικών αποτελεσμάτων και φτωχής απόδοσης το σύστημα ποινών και κυρώσεων (Bass, 2008).χρειάζεται να υπάρχει συστηματική διευκρίνιση των απαιτήσεων εξ αρχής εκ μέρους του ηγέτη και δέσμευσης και πόρων εκ μέρους του ακόλουθου, να υφίστανται οι προϋποθέσεις για αμοιβαίες συμφωνίες και παροχές βοήθειας και συμβουλών καθώς και αμοιβαία τήρηση των όρων της συμφωνίας τους ώστε να υπάρχει άμεση συμμόρφωση των εργαζομένων με τους στόχους που έχουν προκαθορισθεί με τον ηγέτη. Στόχος είναι να καλυφθούν βασικές οργανωσιακές ανάγκες και αυτός είναι ο ρόλος ενός αποτελεσματικού συναλλακτικού ηγέτη, δηλαδή να εκπληρωθούν οι προκαθορισμένοι στόχοι του οργανισμού ενώ δεν ενδείκνυνται προσπάθειες για λήψη συλλογικών αποφάσεων ενώ σε άλλες περιπτώσεις ο συναλλακτικός ηγέτης καθίσταται αυταρχικός με την έννοια ότι προσανατολισμός του είναι το αποτέλεσμα και η απόδοση τόσο των εργαζομένων όσο και του οργανισμού (Waters, 2013).

α) ενδεχόμενη/έκτακτη ανταμοιβή ή έκτακτη ανταμοιβή των οπαδών/υφισταμένων (contingent reward)

Σε αυτό το στυλ ηγεσίας ο ηγέτης έχει ήδη ξεκαθαρίσει από πριν τις προσδοκίες, τις απαιτήσεις και το τι αναμένεται να κάνουν οι υφιστάμενοι προκειμένου αυτοί να παράσχουν την ανταμοιβή όταν επιτευχθούν οι στόχοι. Οι ανταμοιβές μπορεί να είναι υλικές, μη υλικές- ηθικές, προνόμια, πληροφόρηση, θετική ανταπόδοση, έλλειψη ελέγχου και θετική βαθμολόγηση στην αξιολόγηση, ηθική αναγνώριση, έπαινος, επιδοκμασία, έκφραση καλών λόγων σε δημόσιο διάλογο, κίνητρα και προαγωγή και λειτουργούν ως αντάλλαγμα και ως μια μορφή ικανοποίησης για την επιτυχή εκπλήρωση, πραγμάτωση και εκτέλεση των καθηκόντων των υφισταμένων. Η επιτυχής ή η αποτυχημένη εκτέλεση των καθηκόντων έχουν ως άμεση συνέπεια την επίτευξη επιθυμητών στόχων ή ακόμα και την επιβολή τιμωριών και ποινών αντίστοιχα γιατί η απόδοση δεν ήταν αυτή που έπρεπε σύμφωνα με τα standards που έχει καθορίσει ο ηγέτης (Bass et al., 1991; Antonakis et al., 2003).

β) διοίκηση/διαχείριση κατ' εξαίρεση- ενεργή ή ενεργητική διαχείριση κατ' εξαίρεση (management- by- exception active)

Σε αυτό το στυλ ηγεσίας συντελείται παρέμβαση του ηγέτη όταν δεν τηρούνται οι αναμενόμενες διαδικασίες, τα πρότυπα και οι καθιερωμένες νόρμες ενώ προηγουμένως

οι ίδιοι έχουν καθορίσει τους κανόνες και την ανάγκη για συμμόρφωση προς αυτούς, τους τρόπους αποφυγής των λαθών και την αναζήτηση των σφαλμάτων και των παραλείψεων προκειμένου ο οργανισμός να λειτουργήσει ομαλά (Bass, 1990).

Αυτό το είδος της ηγεσίας συμβαίνει καθώς ο ηγέτης προβαίνει σε κινήσεις και ενέργειες επανορθωτικού χαρακτήρα όταν οι εργαζόμενοι- υφιστάμενοι του αποκλίνουν από τις προσδοκίες που έχουν θέσει (Bass & Riggio, 2006). Η προσπάθεια του ηγέτη του εκπαιδευτικού οργανισμού που λειτουργεί με αυτό τον τρόπο έγκειται στην αδιάκοπη παρακολούθηση και αξιολόγηση των προσπαθειών των εκπαιδευτικών, στην επιβολή τιμωριών, στον επανορθωτικό χαρακτήρα της παρέμβασης του ηγέτη, στη διόρθωση των λαθών που γίνονται και στην καθιέρωση ενός συστήματος αμοιβών και κυρώσεων για την αδιάλειπτη και αποτελεσματική λειτουργία του (Bass & Avolio, 2004). Ο ηγέτης σε αυτή την περίπτωση παρεμβαίνει κυρίως όταν υπάρχουν παρεκκλίσεις από το προκαθορισμένο πρόγραμμα και υφίστανται ελλείψεις στην καθημερινή λειτουργία του οργανισμού ώστε να ομαλοποιήσει τις καταστάσεις και να καταστήσει τους υφισταμένους να ανταποκρίνονται με συνέπεια στους ρόλους που έχουν αναλάβει.

Τελικά, ο συναλλακτικός ηγέτης αναλαμβάνει δράση με δυναμικό τρόπο, ανταλλάσσει υποσχέσεις, κάνει αμοιβαίες συμφωνίες και δίνει συστάσεις για την όσο το δυνατόν καλύτερη εκτέλεση των έργων από την υπόλοιπη ομάδα. Βασικά του χαρακτηριστικά είναι:

Δίνει σαφή όρια: για τον ρόλο και τη λειτουργία όλων των υφισταμένων, τον έλεγχο και την επιρροή πάνω σε αυτούς

Λειτουργεί με τάξη: τα πάντα έχουν την κατάλληλη στιγμή και τη χρησιμότητά τους.

Στόχος του είναι η συμμόρφωση: σύμφωνα με προκαθορισμένες οργανωτικές οδηγίες καθώς στόχος του είναι η ομοιομορφία και η εξάλειψη των προβληματικών σημείων/στοιχείων.

Διαθέτει πείσμα: το περιβάλλον είναι χαοτικό και ανεξέλεγκτο και ο συναλλακτικός ηγέτης προσπαθεί με το πείσμα του να κατευθύνει τα πράγματα και να ελαχιστοποιήσει το χάος (Avolio et al., 2009; Bass, 1985)

Το συγκεκριμένο στυλ ηγεσίας έχει επιτυχή εφαρμογή σε καταστάσεις που αφορούν απλή διαχείριση καταστάσεων και όχι σε πολυσύνθετες διεργασίες και ηγετικές και διαχειριστικές περιπτώσεις. Κατά κάποιους ερευνητές δεν αποτελεί στυλ ηγεσίας γιατί δε βασίζεται στην έννοια της δέσμευσης (Yukl, 2013).

Ο ηγέτης που ασκεί παθητική/αποφευκτική ηγεσία

Το παθητικό στυλ ηγεσίας είναι το πιο αναποτελεσματικό γιατί αντιπροσωπεύει την έλλειψη ηγεσίας (Antonakis et al., 2003) και την τάση του ηγέτη να αποφεύγει να λαμβάνει σοβαρές αποφάσεις. Σύμφωνα με τον Bush (2008) ο παθητικός ηγέτης αποφεύγει να ασχοληθεί με ζητήματα οργάνωσης και διοίκησης του οργανισμού που διοικεί, δεν επεμβαίνει και δεν καθοδηγεί τους υφισταμένους του, δε θέτει στόχους προς επίτευξη και ανταποκρίνεται σε προβληματικές καταστάσεις περισσότερο ως αντίδραση παρά με τρόπο συστηματικό, εποικοδομητικό και ουσιώδη.

Οι παράγοντες που διαμορφώνουν την παθητική ηγεσία είναι δύο: η διοίκηση/διαχείριση κατ' εξαίρεση- παθητική και η διοίκηση/διαχείριση με αδιάφορο τρόπο ή αδιάφορη ηγεσία (laissez-faire).

α) Η διοίκηση/διαχείριση κατ' εξαίρεση - παθητική (management-by-exception passive)

Στην παθητική διοίκηση/διαχείριση κατ' εξαίρεση ο ηγέτης έχει έναν πιο παθητικό ρόλο στη διοίκηση ενός οργανισμού και χειρίζεται τις καταστάσεις με τρόπο κυρίως αποφευκτικό και λιγότερο συμμετοχικό, δε λαμβάνει καίριες αποφάσεις για το μέλλον του, δεν αναλαμβάνει ενεργό δράση και ετοιμότητα προκειμένου να αντιμετωπίσει προβληματικές και δύσκολες καταστάσεις και δεν προβαίνει σε παρεμβάσεις εκτός αν δημιουργηθούν προβλήματα που χρήζουν άμεσης αντιμετώπισης και που έχουν γίνει σταθερά, διαρκή και χρόνια στο πέρασμα του χρόνου. Ο ηγέτης αυτός αποστασιοποιείται από το να επιχειρήσει να λύσει τα προβλήματα και συχνά αποσαφηνίζει από πριν τις προσδοκίες που έχει για τους υφισταμένους του ώστε να εκπληρώσουν εκείνοι τους βραχυπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους στόχους του εκπαιδευτικού οργανισμού στον οποίο εργάζονται (Bass & Avolio, 2004). Παράλληλα, η χρήση ποινών και τιμωριών, η χρήση των απειλών και γενικότερα η εφαρμογή ενός είδους καταναγκασμού ή πίεσης ώστε οι υφισταμένοι εκπαιδευτικοί να συμμορφωθούν και να λειτουργήσουν σύμφωνα με τα δικά τους πρότυπα και standards μπορεί πράγματι να οδηγήσει στην αύξηση της εργασιακής απόδοσής τους και στην ένταση της παραγωγικότητάς τους. Αυτό το στυλ ηγεσίας μοιάζει με το αποφευκτικό μιας και οι συνέπειες που απορρέουν από την εφαρμογή αυτών των δύο μορφών είναι παρόμοιες και προκαλούν αρνητικά συναισθήματα και έχουν αρνητικές επιπτώσεις στην ψυχολογία, την εργασιακή δέσμευση και την απόδοση των εργαζομένων εκπαιδευτικών. Ωστόσο, έχει καταδειχτεί πως σε μακροχρόνια προοπτική αυ-

τού του είδους η ηγετική συμπεριφορά έχει αποδειχτεί αντιπαραγωγική, αναποτελεσματική και τελικά, ανέτοιμη ώστε να επιφέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα στον εκπαιδευτικό οργανισμό (Bass, 1990).

β) Αδιάφορη διοίκηση (laissez-faire)

Σε αυτή τη μορφή ηγεσίας ο ηγέτης είναι αδιάφορος και απών όταν τον χρειάζονται, δεν καταβάλλει προσπάθεια ώστε να ικανοποιηθούν οι υφιστάμενοί του και δεν αντιλαμβάνεται τις απαιτήσεις που μπορεί να έχει η εργασία στον οργανισμό και τις επιθυμίες και ανάγκες του προσωπικού που τον περιστοιχίζει ώστε όλοι να μένουν ανικανοποίητοι χωρίς καμία δέσμευση ακολουθώντας το παράδειγμα του ηγέτη που δεν αναλαμβάνει ευθύνες και δε δείχνει τάση για δέσμευση στο έργο που πρέπει να εκτελεστεί (Avolio & Bass, 2004). Ο οργανισμός στερείται από την επιρροή και την εξουσία του ηγέτη που θα τον πάει μπροστά, συνεπώς χαρακτηρίζεται από απώλεια εξουσίας (Yukl, 2010) η οποία χαρακτηρίζεται ως μια εξουσία αδιάφορη που εξαντλείται απλά και μόνο στην εφαρμογή κανονιστικών διατάξεων. Όπως υποστηρίζει ο Korkmaz (2010) αυτό το είδος της ηγεσίας προκαλεί μείωση της εργασιακής δέσμευσης των εκπαιδευτικών και την απώλεια ευχαρίστησής τους από το επάγγελμα με αποτέλεσμα οι ίδιοι να εγκαταλείπουν το σχολείο δείχνοντας με αυτό τον τρόπο ότι έχει αρνητικό αντίκτυπο στην ψυχολογία των εργαζομένων. Επίσης, οι ηγέτες που ασκούν αυτό το είδος της ηγεσίας είναι μη αποτελεσματικοί καθώς δεν μπορούν να παρακινήσουν τους υφισταμένους τους να δώσουν τον καλύτερο εαυτό τους, να γίνουν πιο παραγωγικοί και δυσκολεύονται στην επίτευξη των στόχων που έχει θέσει ο οργανισμός (Barbuto, 2005). Τέλος, η παθητική ηγεσία- διοίκηση/διαχείριση κατ' εξαίρεση και η αδιάφορη ηγεσία στην εκπαιδευτική έρευνα σε μελέτες συμπίπτουν και ταυτίζονται και δεν μπορεί κάποιος εύκολα να τις ξεχωρίσει ως δύο αυθύπαρκτες έννοιες (Yammarino & Bass, 1990; Barnett & McCormick, 2004).

Ο εκπαιδευτικός/παιδαγωγικός ηγέτης

Η έννοια της «εκπαιδευτικής» ηγεσίας προσδιορίζεται μέσα από συγκεκριμένες λειτουργίες και πρακτικές μέσα στο συγκείμενο της σχολικής ζωής. Στο χώρο της εκπαίδευσης υπάρχει ένας ιδιαίτερος τύπος ηγεσίας της οποίας ο ιδιαίτερος ρόλος είναι να καθοδηγεί, να υποστηρίζει, να εμπνυχώνει, να παρακινεί, να λειτουργεί ως μέντορας και να βοηθάει στο έργο του εκπαιδευτικού οργανισμού που καλείται να αποπερατώσει. Η εκπαιδευτική ηγεσία θεωρείται ότι *«εστιάζει στις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών κατά την συμμετοχή τους σε δραστηριότητες οι οποίες επηρεάζουν άμεσα την ανάπτυξη των μαθητών»* (Leithwood & Duke, 1999:47).

Οι περισσότερες προσεγγίσεις για την εκπαιδευτική ηγεσία θεωρούν ότι οι ηγέτες αντλούν τη δύναμη επιρροής και την εξουσία τους από τις διοικητικές θέσεις και από την εξειδικευμένη γνώση την οποία κατέχουν λόγω της μόρφωσης και της πολύχρονης εμπειρίας τους. Ωστόσο, υπάρχουν και προσεγγίσεις που αντιλαμβάνονται τον εκπαιδευτικό ηγέτη όχι μόνο αυτόν που ορίζεται από τη διοικητική του θέση και την εξειδικευμένη μόρφωσή του αλλά και αυτόν που μπαίνει μέσα στην τάξη να διδάξει και να προσφέρει το μορφωτικό αγαθό της μάθησης στους μαθητές.

Οι λειτουργίες και πρακτικές μέσα από τις οποίες μπορεί να εκδηλωθεί η εκπαιδευτική ηγεσία είναι συγκεκριμένες και συνίστανται, σύμφωνα με τους Hallinger & Murphy (1985) σε τρεις προσεγγίσεις οι οποίες επαληθεύτηκαν εμπειρικά ότι αναβαθμίζουν την παρεχόμενη εκπαίδευση στους μαθητές: η πρώτη προσέγγιση αφορά στην οριοθέτηση της σαφούς αποστολής του σχολείου, η δεύτερη στην καλύτερη δυνατή διαχείριση του εκπαιδευτικού προγράμματος και η τρίτη στην καλύτερη της σχολικής κουλτούρας και του σχολικού κλίματος (Hallinger & Murphy, 1985). Την ίδια στιγμή, ο Southworth (2002) επικεντρώνεται σε τρεις στρατηγικές της αποτελεσματικής σχολικής ηγεσίας: στην παροχή προτύπων για βοήθεια, στην συνεχή παρακολούθηση του σχολικού χώρου και στην ανταλλαγή απόψεων μέσα από συνεργασία και σεβασμού για θέματα επαγγελματικής φύσεως (Southworth, 2002).

Αξιοσημείωτη είναι και η αναφορά των Θεοδωρίδη & Κυθραιώτη (2010-2011) στο ερευνητικό τους έργο στους ορισμούς που έχουν αναφερθεί από διάφορους ερευνητές από τη δεκαετία του 1980 και έπειτα, όπως αυτόν των Bossert et al. (1981) που ορίζουν τη παιδαγωγική ηγεσία ως την έννοια εκείνη που αφορά στον ρόλο του διευθυντή να ελέγχει και να συντονίζει το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, τον ορισμό του Jordan (1986) που σημειώνει πως η παιδαγωγική ηγεσία περιλαμβάνει τις δράσεις που ο διευθυντής αναλαμβάνει ή μεταβιβάζει στους υφισταμένους του εκπαιδευτικούς με σκοπό τη βελτίωση της μάθησης των μαθητών και τον ορισμό του Wright (1991) που εξηγεί πως η παιδαγωγική ηγεσία στοχεύει στη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης και δίνει περισσότερη έμφαση και προτεραιότητα στην αλληλεπίδραση μεταξύ του διευθυντή και των μαθητών.

Τελικά, ως αποτελεσματική ηγεσία θα μπορούσαμε να χαρακτηρίσουμε τη διαδικασία επιρροής της σκέψης, της δράσης, των στάσεων, των πρακτικών, των αντιλήψεων, των πεποιθήσεων και των συμπεριφορών μιας ομάδας ατόμων από ένα άτομο που μπορεί να ασκήσει επιρροή σε αυτούς με τη θέλησή τους ή και ασυνείδητα με αποτέλεσμα αυτά τα άτομα να συμμετέχουν ενεργά να πραγματώσουν από κοινού τους στόχους που έχουν

τεθεί από πριν. Δεν υπάρχει ένα συγκεκριμένο μοτίβο ή μια συγκεκριμένη συνταγή ή μόνο ένα στυλ ηγεσίας που αν ακολουθηθεί θα μας δώσει ξεκάθαρα και βελτιωμένα αποτελέσματα. Η προσπάθεια για ποιότητα στην άσκηση ηγεσίας είναι ένας παράγοντας σημαντικός στην οικοδόμηση συνεργασίας, αλληλοσεβασμού και ανταλλαγής απόψεων με τη μορφή του mentoring όσον αφορά στην επιρροή του διευθυντή που ασκεί τον παιδαγωγικό του ρόλο και επιτρέπει στη σχολική μονάδα να λειτουργήσει με σαφέστερα και πιο αναβαθμισμένα κριτήρια (Τριλιανός, 2013).

Συνεπώς, ο ηγέτης είναι αυτός που ασκεί επιρροή στους άλλους και διαφοροποιεί το ηγετικό του στυλ ανάλογα με την κατάσταση που έχει να αντιμετωπίσει σε έναν οργανισμό στον οποίο ηγείται. Είναι αυτός που εξασκεί στο μέγιστο των δυνατοτήτων του τις ηγετικές του ικανότητες ώστε να καταστήσει τον οργανισμό του αποτελεσματικό δεσμεύοντας και ικανοποιώντας εργασιακά τα μέλη του προσωπικού του. Ανάλογα με τις συνθήκες και τις προκλήσεις κάθε συγκεκριμένης κατάστασης υιοθετεί το κατάλληλο στυλ ηγεσίας με το οποίο θα μπορέσει να υπερκεράσει ενδεχόμενα εμπόδια που ανακύπτουν.

Κεφάλαιο 2^ο. Η ηγεσία στη σχολική μονάδα

2.1. Η έννοια της σχολικής ηγεσίας και του σχολικού ηγέτη

Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί, δηλαδή οι σχολικές μονάδες και το έργο που προσφέρουν μέσα στο ρευστό, μεταβαλλόμενο, εξελισσόμενο και ανταγωνιστικό περιβάλλον μέσα στο οποίο κινούνται και υπάρχουν αναζητούν δύναμη προοπτικής, όραμα, καθοδήγηση, σκοπό, κατεύθυνση και αποτελεσματικότητα, μια είδους κατευθυντικής πυξίδας, προκειμένου να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών και της τοπικής κοινωνίας και στις απαιτήσεις του κοινωνικού συστήματος και της οικονομίας της αγοράς. Κατά συνέπεια, ο σχολικός ηγέτης είναι το πρόσωπο εκείνο που μπορεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες και επιθυμίες των ανθρώπων, στο ρόλο της καθοδήγησης τους και αφορμής τους, που δεν είναι άλλοι φυσικά από τους εκπαιδευτικούς. Το πρόσωπο αυτό, ως φορέας ηγεσίας, η αντίληψη και οι αρμοδιότητες που αυτό συνεπιφέρει συνεπάγεται την καλλιέργεια μιας θετικής και καλής σχολικής κουλτούρας, την ενεργό εμπλοκή και συμμετοχή όλων, γονέων και κοινωνικών εταίρων, τις συνειδητές και πρόθυμες ενέργειες που πρέπει να γίνουν ώστε να αλλάξει η τετριμμένη κατάσταση, τη διάρρηξη των παραδοσιακών στεγανών και ασφυκτικών «κορσέδων» παρωχημένων αντιλήψεων και την ενεργητική δράση για τις απαιτήσεις της σχολικής μονάδας (Lambert, 2003).

Η εμπειρική έρευνα έχει δείξει πως η σχολική ηγεσία στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς επηρεάζει σημαντικά και θετικά τη μάθηση εντός των σχολικών αιθουσών. Είναι σε σειρά κατάταξης ο δεύτερος σημαντικότερος παράγοντας μετά την εκπαιδευτική μεθοδολογία και τη διδασκαλία σε έμμεση και άμεση επίδραση στο μάθημα και είναι αποτελεσματικότερη υπό την έννοια ότι έχει πιο ισχυρή επίδραση στους μαθητές και στα σχολεία όταν ακολουθεί τις αρχές της κατανεμημένης ηγεσίας. Επιπλέον, οι σχολικοί ηγέτες βελτιώνουν τη διδασκαλία με έμμεσο τρόπο μέσω της επίδρασής τους στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών, τη δέσμευση, τις συνθήκες εργασίας και την ικανοποίηση που αυτοί λαμβάνουν. Επιπρόσθετα, υπάρχει ένας μικρός αριθμός με προσωπικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα και χαρίσματα που μπορούν να ερμηνεύσουν με σαφήνεια τελικά τις διαφορές ανάμεσα στις διαβαθμίσεις και τελικές διαφοροποιήσεις της αποτελεσματικής σχολικής ηγεσίας που υφίσταται στα σχολεία (Leithwood, Day, Sammons, Harris & Hopkins, 2006).

Στη σύγχρονη εποχή υπάρχει ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον και μια αυξανόμενη ανησυχία σε σχέση με τον ρόλο που θα πρέπει να διαδραματίζει ο σχολικός διευθυντής. Ο ρόλος και τα καθήκοντά του εκφράζουν πλέον και αποτυπώνουν τα κοινωνικά πλαίσια

μιας άλλης εποχής, τις νόρμες και τις ανάγκες περασμένων προτύπων με αποτέλεσμα αυτός ο ρόλος του διευθυντή του σχολείου να μην έχει εξελιχθεί και αναπτυχθεί για την αντιμετώπιση των πολύπλοκων προκλήσεων του 21^{ου} αιώνα. Οι προσδοκίες της κοινωνίας ως προς το ρόλο του διευθυντή έχουν αλλάξει πλέον, τα παιδιά και οι έφηβοι μεγαλώνουν με ταχύτατους ρυθμούς και με διαφορετικά πρότυπα και ανάγκες και συνακόλουθα, επιβάλλεται να καλυφθεί η αδήριτη ανάγκη να επαναπροσδιοριστεί και να επανακαθορισθεί ρόλος του διευθυντή καθώς και ο ρόλος της έννοιας και πρακτικής της κατανομής της σχολικής ηγεσίας. Παράλληλα, ο συνεχής και σπειροειδής προγραμματισμός του σχολείου αποτελεί προτεραιότητα και τον ακρογωνιαίο λίθο στη σύγχρονη αντίληψη και θεώρηση της πρακτικής σχολικής διοίκησης και ηγεσίας. (OECD, 2009: Improving school leadership).

Παρά το γεγονός ότι η ποιότητα του έργου των εκπαιδευτικών μπορεί να επηρεάζει και να επιδρά σε πολύ μεγάλο βαθμό πάνω στα κίνητρα, τη μαθησιακή απόδοση και επίτευξη των στόχων εκ μέρους των μαθητών, η ποιότητα του έργου των σχολικών διοικήσεων και διευθύνσεων είναι εκείνη που μπορεί να προσδιορίσει, να καθορίσει, να διαμορφώσει και να σχηματοποιήσει τα κίνητρα των εκπαιδευτικών και την ποιότητα της διδασκαλίας τους και να δώσει πνοή και αέρα στο παιδαγωγικό τους έργο. Επομένως, η σχολική ηγεσία παίζει πρωταρχικό και ζωτικής σημασίας ρόλο και επιδρά άμεσα τόσο στην ποιότητα της σχολικής μονάδας ως οργανισμού και στην ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου που παράγεται και συντελείται όσο και έμμεσα στα μαθησιακά αποτελέσματα και επιτεύγματα των ίδιων των μαθητών (Fullan, 2001; Leithwood et al., 2004; Marzano et al., 2005; Sergiovanni, 2001).

Η σχολική ηγεσία ορίζεται ως εκείνη η διαδικασία που έχει δύο λειτουργίες σημαντικές, την καθοδήγηση και την άσκηση επιρροής: *«ξέρουμε ότι η σχολική ηγεσία είναι πιο αποτελεσματική όταν επικεντρώνεται στη διδασκαλία και στη μάθηση...Καταλαβαίνουμε επίσης μερικούς από τους μηχανισμούς μέσω των οποίων η εκπαιδευτική ηγεσία ασκεί την επιρροή της...Αυτά και άλλα πολλά ερωτήματα απαιτούν περαιτέρω έρευνα»* (Leithwood & Riehl, 2003, σ. 10).

Κατά συνέπεια, με τον όρο σχολική ηγεσία μπορούμε να περιγράψουμε την ικανότητα εκείνων των ανθρώπων, των ηγετών, να παροτρύνουν και να ενισχύουν τους οπαδούς τους, να τους ξεκλειδώνουν και να τους οδηγούν σε αυτόν τον δρόμο ώστε αυτοί εθελούσια και πρόθυμα και με μεγάλη διάθεση προσμονής και προσδοκίας να γίνουν υποστηρικτές του οράματός τους, να εργαστούν με τρόπο αποτελεσματικό και αποδοτικό για την επίτευξή του και να ξοδέψουν την ενέργειά τους στην επιτυχία και πραγμάτωσή του.

Είναι ουσιαστικά η σχολική ηγεσία σαν ένα είδος τέχνης ή τεχνικής με την οποία μπορούν να εμπνέουν τους ανθρώπους γύρω τους στο εκπαιδευτικό περιβάλλον και να παράγουν έργο χωρίς να κάνουν χρήση της δύναμης που τους παρέχει η θέση και η καταξίωσή τους αυτή καθαυτή (Χαρίση, 2019).

2.2. Τα χαρακτηριστικά του σχολικού ηγέτη

Ο ρόλος του σχολικού ηγέτη είναι πολύ σημαντικός και καταλυτικός για τη διαμόρφωση κοινού οράματος και τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης στο σχολείο και για τη ριζική αναδιαμόρφωσή του, ακόμη και οχύρωσή του όταν υπάρχουν συνθήκες που το απειλούν. *«Η σχολική ηγεσία έρχεται δεύτερη μετά τη διδασκαλία στην τάξη όσον αφορά στην επιρροή που έχει στα μαθησιακά αποτελέσματα... και στην ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών»* (Leithwood et al., 2006). Ο σχολικός ηγέτης επηρεάζει τις συνθήκες της σχολικής μονάδας και τις συνθήκες της τάξης. *«Η σχολική ηγεσία είναι πιο αποτελεσματική όταν κατανέμεται στη σχολική μονάδα»* (Leithwood et al., 2006). Η ανάγκη για επιτυχημένη και αποτελεσματική ηγεσία στο χώρο του σχολείου καλύπτεται μέσα από την αποσαφήνιση των παρακάτω οχτώ γνωρισμάτων που πρέπει να διαθέτει ο σχολικός ηγέτης:

1. Δημιουργία κοινού συλλογικού οράματος και μετάδοσή του στη σχολική κοινότητα

Το όραμα ορίζεται ως μια επιθυμία κατόρθωσης και πραγματοποίησης ενός ανώτερου σκοπού ή ενός ιδανικού που έχουμε θέσει στη ζωή μας ή ως *«μια συνολική αντίληψη των εκπαιδευτικών για το πώς θα ήθελαν το σχολείο τους... καθορίζοντας, έτσι, ακριβέστερα την αποστολή του»* (Θεοφιλίδης, 1999). Το όραμα των εκπαιδευτικών και της σχολικής τάξης ευθυγραμμίζεται με το όραμα του σχολείου και παράγει οφέλη στη μάθηση των μαθητών (Mombourquette, 2017). Όπως αναφέρει και ο Noonan *«ο ηγέτης προσπαθεί να προωθήσει τη διαμόρφωση ενός ρεαλιστικού, αξιόπιστου και ελκυστικού οράματος»* (Noonan, 2003). Συνεπώς, ο διευθυντής οφείλει να δεσμεύει το προσωπικό του στη διαμόρφωση και δημιουργία κοινών, αντικειμενικών και ρεαλιστικών στόχων, κοινών και εφικτών σκοπών και στην πραγμάτωση κοινού οράματος καταθέτοντας ιδέες και προτάσεις για την ολοκλήρωσή του (Dean, 1999), να διευκολύνει την εφαρμογή πρακτικών αυτού του κοινού οράματος μέσα από τις διαδικασίες έκφρασης της συλλογικότητας και της συμμετοχής της πλειοψηφίας (Alvy & Robbins, 1998) και τέλος, να ενισχύει το εκπαιδευτικό προσωπικό ώστε να επιτυγχάνει τους βραχυπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους στόχους που το ίδιο θέτει κάθε φορά για την επίτευξη και πραγμάτωση της γνωστικής, συναισθηματικής και ψυχοκινητικής ανάπτυξης των μαθητών.

2. Εφαρμογή της κατανεμημένης ηγεσίας

Ένα δεύτερο χαρακτηριστικό των επιτυχημένων ηγετών είναι η εφαρμογή και η διευκόλυνση της κατανεμημένης ηγεσίας με τρόπο συμβουλευτικό, καθοδηγητικό και υποστηρικτικό με την έννοια ότι εμπιστεύονται το ανθρώπινο δυναμικό που τους πλαισιώνει, αναθέτουν πρωτοβουλίες και εκχωρούν δικαιώματα και αρμοδιότητες για την επίτευξη μιας κοινής προσπάθειας για το καλό του σχολείου. Η ηγεσία γίνεται κτήμα μιας ομάδας ή ενός δικτύου ατόμων που ανταλλάσσουν εμπειρίες και εξειδικεύσεις (Bolden, 2011). Καλλιεργούν εμπιστοσύνη ανάμεσα στα μέλη της ομάδας και τον σεβασμό που απαιτείται για το δύσκολο έργο της αποστολής του σχολείου (Hopkins, 2001). Η εκχώρηση αρμοδιοτήτων και η κατανομή της εξουσίας στην ομάδα τους είναι συνθήκες εκ των ων ουκ άνευ και συνεπώς γίνεται αντιληπτό πως τελικά *«η ηγεσία δεν εναπόκειται σε ένα μόνο άτομο αλλά στη σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ των ατόμων»* (Van Oord, 2013). Συνεπώς, η ηγεσία αποκτά ουσιαστικό αντίκρισμα όταν κατανέμεται και ασκείται στη βάση των πολλών ατόμων του προσωπικού ανάλογα με τις ικανότητες και τις γνώσεις τους.

3. Διαμόρφωση θετικής σχολικής κουλτούρας συλλογικά

Το τρίτο χαρακτηριστικό γνώρισμα του επιτυχημένου ηγέτη είναι η ικανότητα να προάγει και να στηρίζει την αίσθηση συλλογικής κουλτούρας, συλλογικής παρακαταθήκης αξιών και συλλογικής έκφρασης πεποιθήσεων και ιδεολογιών μέσα από το χώρο του σχολείου και μέσα από τις πρακτικές του (Day et al., 2003). Ο επιτυχημένος ηγέτης μπορεί να δημιουργεί συνθήκες συνεργασίας, μέσα από την οργανωσιακή συμπεριφορά του, ανάμεσα στα μέλη του προσωπικού του και τους καλεί να μοιράζονται τις εμπειρίες, τις επιτυχίες και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν ανταλλάσσοντας απόψεις και ιδέες για καλές πρακτικές σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση (Dean, 1999). Επιπρόσθετα, ο ικανός και καλός διευθυντής είναι αυτός που έχει αναπτύξει τη συναισθηματική του νοημοσύνη δίνοντας πολύ μεγάλη σημασία στη διαμόρφωση της θετικής σχολικής κουλτούρας και υποστυλώνει στην εγκαθίδρυση καλών συναδελφικών σχέσεων μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού (Fullan, 2002).

4 Κατανόηση και επαγγελματική ανάπτυξη/εξέλιξη εκπαιδευτικού προσωπικού – δημιουργία κοινότητας/ οργανισμού μάθησης

Η επιτυχία ενός ηγέτη εξαρτάται, κυρίως, από τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζει τους ανθρώπους που είναι γύρω του (Σαΐτης, 1992). Ο επιτυχημένος ηγέτης μιας σχολικής μονάδας σέβεται το εκπαιδευτικό προσωπικό, αφουγκράζεται τις ανησυχίες, τις επιθυμίες και τις ανάγκες του και προσπαθεί να τους εμπυχώνει στην προσπάθεια αυτό-βελτίωσής

τους και συμμετοχής τους σε προγράμματα που θα τους εξελίσσουν και θα τους ενδυναμώσουν σε θέματα διδασκαλίας και οργάνωσης της σχολικής μονάδας. Μέσα από την καλλιέργεια της νοητικής τους σκέψης, της διανοητικής διέγερσης και του προσωπικού ενδιαφέροντος για κάθε έναν εκπαιδευτικό προσφέρει ό,τι χρειάζεται για την επαγγελματική του ανάπτυξη, την επαγγελματική του εξέλιξη και την επαγγελματική του παιδαγωγική αυτονομία και ενδυνάμωση και παρέχει οδηγίες και γραμμές υποστήριξης για τον καθορισμό ενός πλαισίου συλλογικής, συνεχιζόμενης και δια βίου μάθησης από κοινού μαζί με συναδέλφους (Leithwood & Riehl, 2003).

5. Χαρακτήρας και προσωπικότητα

Οι επιτυχημένοι σχολικοί ηγέτες έχουν ανοιχτό πνεύμα, ανοιχτούς ορίζοντες, ευρύτερα μάθεια και πάντα μια τάση να προσπαθούν να αλλάξουν τον κόσμο με αισιόδοξο, ευέλικτο και θετικό τρόπο. Έχουν πρόγραμμα, δημιουργούν καλό και συναδελφικό κλίμα, έχουν την τάση να εμπνέουν και να προκαλούν ενθουσιασμό για την εργασία, είναι επικοινωνιακοί, εμπνέουν εμπιστοσύνη και παρέχουν βοήθεια όποτε τους ζητηθεί και αντιμετωπίζουν με σθεναρό και ώριμο τρόπο τις συγκρούσεις έχοντας όραμα, εξειδίκευση σε αυτό που κάνουν και πολύ καλές διοικητικές ικανότητες (Dean, 1999; Bell, 1980). Είναι άνθρωποι ευέλικτοι που τους διακρίνει η ενεργητικότητα και η ζωντάνια και προκαλούν στους άλλους την ανάγκη να τους μιμηθούν και να ακολουθήσουν το παράδειγμά τους. Τέλος, ο Noonan (2003) επισυνάπτει και τις ηθικές αξίες, όπως την ειλικρίνεια, τη δικαιοσύνη, την αξιοπιστία, το σεβασμό και την ηθικότητα, την αφοσίωση και την υπομονή που πρέπει να διακρίνουν τους επιτυχημένους σχολικούς ηγέτες (Noonan, 2004).

6. Δημιουργία θετικών παραγωγικών σχέσεων με τους γονείς και την κοινότητα

Σύμφωνα με τους Leithwood et al. (2006), ο επιτυχημένος ηγέτης μπορεί να ενώσει τη σχολική μονάδα με την ευρύτερη κοινότητα μέσα στην οποία λειτουργεί ενώ ο ίδιος ως διευθυντής πράττει ως πρώτος ηγέτης ανάμεσα σε ηγέτες-εκπαιδευτικούς και στηρίζει τη συνεργασία με τους γονείς, τις κοινωνικές υπηρεσίες και τους φορείς που θα αποτελέσουν τις κινητήριες δυνάμεις για την προαγωγή του σχολείου και των μαθητών του. Τους αναθέτει ρόλους με πειστικά επιχειρήματα, έχει την επικοινωνιακή δεινότητα να τους αποσαφηνίζει το τι κατάφερε το σχολείο και ποιο είναι το μέλημα όλων να συνεχίζουν να καταφέρνουν για τις τρέχουσες σχολικές χρονιές και τους καθιστά υπεύθυνους στη λήψη των αποφάσεων για το σχολείο δίνοντας το έναυσμα για ουσιαστικότερη αμφίδρομη επικοινωνία μεταξύ τους (Perez et al., 1999). Τέλος, η σύμπραξη σχολείου, οικογένειας και υπηρεσιών που σχετίζονται με το ίδιο φέρνει ευεργετικά αποτελέσματα στην ενδυνάμωση της σχολικής ζωής.

7. Ανάπτυξη συναισθηματικής νοημοσύνης

Θεμελιώδης είναι η πίστη στα συναισθήματα και η καταλυτική επίδραση που αυτά έχουν στη διανοητική λειτουργία του ατόμου, ένα γεγονός που τεκμηριώθηκε και με νευροφυσιολογικές μελέτες (Higgs & Dulewicz, 2016). Η συναισθηματική διάθεση και τα συναισθήματα των ηγετών (αξιολόγηση και έκφραση του συναισθήματος, η χρήση του συναισθήματος για τη βελτίωση της γνωστικής διαδικασίας και την ορθή λήψη των αποφάσεων, η γνώση για τα συναισθήματα και η διαχείριση συναισθημάτων) παίζουν σημαντικό ρόλο στην άσκηση αποτελεσματικής ηγεσίας καθώς επηρεάζουν τη σκέψη, τη συμπεριφορά, και την κρίση των ηγετών οπότε μαζί με το γνωσιακό παράγοντα αποτελεί έναν από τους πιο σημαντικούς όρους που οφείλει να έχει αναπτύξει ο σχολικός ηγέτης στη διοίκηση του σχολικού οργανισμού (George, 2000).

8. Ανάδυση του παιδαγωγικού ρόλου της σχολικής ηγεσίας

Για να επιτευχθούν οι στόχοι του σχολικού οργανισμού απαιτεί ο διευθυντής ηγέτης, σύμφωνα με τους Hallinger & Murphy (1985) και Hallinger (2005), να καθορίσει μαζί με τους εκπαιδευτικούς την αποστολή του, να διαχειριστεί το αναλυτικό πρόγραμμα και τη διδασκαλία και να προωθήσει στο σχολείο ένα κλίμα μάθησης μέσα από την καταγραφή και διάχυση των στόχων του, την εποπτεία της διδασκαλίας, την παρακολούθηση των μαθητών, την παροχή κινήτρων στους εκπαιδευτικούς, την υποστήριξή τους στη διδακτική πράξη και την οργάνωση του αναλυτικού προγράμματος. Έτσι, ο διευθυντής-ηγέτης καθίσταται ο θεμέλιος λίθος και η κινητήρια δύναμη στο σχολείο αναδεικνύοντας την αποτελεσματικότητα του σχολείου μέσα από τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης (Hallinger & Murphy, 1985; Hallinger, 2005; Θεοδωρίδης & Κυθραιώτης, 2010).

Πέρα από τα οχτώ γνωρίσματα όπως τα σκιαγραφήσαμε παραπάνω, πρέπει να γίνει επιπλέον αντιληπτό πως οι σχολικοί ηγέτες αποτελούν πρόσωπα που δέχονται συνεχώς πιέσεις προκειμένου να βελτιώσουν την ποιότητα και τη μαθησιακή απόδοση στα σχολεία τους (Pont, 2014; Sell, Lynch, & Doe, 2016). Διάφορες έρευνες, μάλιστα έχουν αναδείξει ότι ο διευθυντής-ηγέτης του σχολείου συνιστά το πρόσωπο εκείνο που ασκεί τη μεγαλύτερη επιρροή στην αναβάθμιση και εξέλιξη του σχολικού περιβάλλοντος (Lynch, Madden, & Doe, 2015; Mendals, 2012; Mulford, 2008). Έτσι, πλέον, απαιτείται στην ηγεσία των σχολικών μονάδων να τοποθετείται ένα άτομο που δύναται να εργαστεί σε πολύπλευρα και πολύπλοκα πλαίσια, όπως συνιστά μια σχολική μονάδα, (Markow,

Marcia, & Lee, 2013; Doe, 2016) και φυσικά, να είναι σε θέση να καθίσταται αποτελεσματικός κατέχοντας μια πληθώρα δεξιοτήτων και γνώσεων γύρω από το σύγχρονο πεδίο της εκπαίδευσης (Fullan, 2014; Coulson & Harvey, 2013).

Επίσης, σύμφωνα με τους Fullan & Scott (2014), ένας αποτελεσματικός σχολικός ηγέτης χρειάζεται να είναι σε θέση να αναγνωρίζει την ανάγκη για αλλαγή σε μια σχολική μονάδα, αλλά και να είναι σε θέση να την εφαρμόσει παρακινώντας και το ανθρώπινο δυναμικό της να εμπλακεί ενεργά στη διαδικασία της αλλαγής. Με βάση, λοιπόν, τα παραπάνω αναδύεται ένα πολύ σημαντικό ερώτημα, το οποίο σχετίζεται με το ποια χαρακτηριστικά χρειάζεται να κατέχει ένας σχολικός ηγέτης ώστε να καθίσταται αποτελεσματικός. Διερευνώντας πληθώρα ερευνών που προέρχεται από τη διεθνή βιβλιογραφία, ως προς τα χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού ηγέτη αναδύθηκαν τα εξής:

1. η ύπαρξη και η αποδοχή ενός ηθικού σκοπού
2. οι προϋποθέσεις αλλαγής του σχολικού κλίματος
3. η δυνατότητα για επαγγελματική ανάπτυξη
4. η συνεργατική μάθηση

Συνεπώς, η έννοια του αποτελεσματικού διευθυντή- ηγέτη είναι μια δυναμική και πολυδιάστατη έννοια που λαμβάνει υπόψιν της τόσο τα προσωπικά γνωρίσματα όσο και την ποιότητα των σχέσεων που αυτός οικοδομεί με τους συναδέλφους του, το όραμα που διαθέτει και την βαθιά θέληση να το πραγματοποιήσει μαζί τους.

2.3 Σχέση σχολικής ηγεσίας και μαθησιακών αποτελεσμάτων

Μια μελέτη του Gaziel (1995) συνέκρινε διευθυντές σχολείων με υψηλές επιδόσεις με διευθυντές σχολείων με μέτριες επιδόσεις προκειμένου να διαπιστώσει αν υπάρχει σχέση ή συσχέτιση μεταξύ του στυλ ηγεσίας των διευθυντών και των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών. Η μελέτη του ανέδειξε τις διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων διευθυντών και κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι διευθυντές σε σχολεία με υψηλές επιδόσεις αφιέρωναν περισσότερο χρόνο στη διδακτική και εκπαιδευτική ηγεσία, στη βελτίωση του σχολείου, στη διαχείριση του προσωπικού και στις σχέσεις με τους γονείς και την κοινότητα. Αντίθετα, οι διευθυντές σε σχολεία με μέτριες επιδόσεις αφιερώνουν τον περισσότερο χρόνο τους σε καθημερινά ζητήματα κυρίως διοικητικής φύσης (Gaziel, 1995).

Παρόμοιες μελέτες έχουν δείξει ότι η μορφή της ηγεσίας του διευθυντή έχει τελικά σημαντικό αντίκτυπο σε μια σειρά από χαρακτηριστικά του σχολικού περιβάλλοντος,

συμπεριλαμβανομένων των στάσεων του προσωπικού καθώς και της επίδοσης των μαθητών (Bogler, 2005; Waters et al, 2003) Συνεπώς η συζήτηση πλέον μετακινείται από την έννοια της διεύθυνσης στις έννοιες της διοίκησης/διαχείρισης/ηγεσίας (ηγεσία για τη διδασκαλία και τη μάθηση, ηγεσία με όραμα και στόχους για συνεχή αλλαγή και βελτίωση) και στην έννοια της παιδαγωγικά κατανοημένης ηγεσίας (ηγεσία του σχολείου ταυτόχρονα με την ηγεσία των εκπαιδευτικών).

Η σχολική ηγεσία είναι άμεσα σημαντική τόσο για την ποιότητα του σχολείου ως οργανισμού όσο και για τα μαθησιακά αποτελέσματα (Fullan, 2001; Leithwood et al.,1999; Marzano et al.,2005; Sergiovanni,2001). Οι σχολικοί ηγέτες μπορούν να έχουν σημαντικό αντίκτυπο στις στάσεις, στις επιθυμίες, στις πεποιθήσεις, στα κίνητρα και τις ικανότητες των εκπαιδευτικών και στο σχολικό κλίμα μάθησης τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές.

Το συγκεκριμένο συμπέρασμα έχει αναδείξει και επικροτήσει και η έρευνα των Hallinger & Heck (1999) που παρουσίασε τη σχέση μεταξύ διευθυντή-ηγέτη και μαθησιακών αποτελεσμάτων. Η έρευνά τους εστίασε στη μελέτη των αποτελεσμάτων/επιδράσεων των διευθυντών με τη χρήση μη πειραματικών ερευνητικών μεθόδων και κατέληξε στα τρία μοντέλα:

Μοντέλο των άμεσων επιδράσεων: οι πρακτικές των σχολικών ηγετών έχουν άμεση επίδραση στα μαθησιακά αποτελέσματα τα οποία μπορούν να μετρηθούν αξιόπιστα. Δεν υπάρχουν διαμεσολαβητικές παράμετροι που καθορίζουν την επίδραση της ηγεσίας στα μαθησιακά αποτελέσματα, όπως η σχολική κουλτούρα, η αφοσίωση των εκπαιδευτικών, το αναλυτικό πρόγραμμα, το κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο των μαθητών.

Μοντέλο των έμμεσων επιδράσεων: εδώ υπάρχει η υπόθεση ότι οι ηγέτες επιδρούν με έμμεσο τρόπο στα μαθησιακά αποτελέσματα με την έννοιά ότι διαμεσολαβούν άλλοι άνθρωποι ή συνθήκες. Το μοντέλο περιλαμβάνει μεγάλο αριθμό ενδιάμεσων μεταβλητών με αποτέλεσμα να δημιουργούνται σταθερά μοτίβα έμμεσων επιδράσεων της ηγεσίας στη σχολική αποτελεσματικότητα.

Μοντέλα αμοιβαίας αλληλεπίδρασης: βασίζεται στην υπόθεση ότι υπάρχει μια σχέση αμοιβαίας αλληλεπίδρασης ανάμεσα στους ηγέτες και στις πτυχές του σχολείου και των παραμέτρων του. Συνεπώς, η ηγεσία επηρεάζει τα μαθησιακά αποτελέσματα και αντίστροφα, τα μαθησιακά αποτελέσματα επηρεάζουν την ηγεσία, οι ηγέτες αναπροσαρμόζουν τον τρόπο σκέψης τους, τη συμπεριφορά τους, προσαρμόζουν τη συμπεριφορά τους,

τις πρακτικές και στρατηγικές τους όπως π.χ. στη χαλαρή επίδοση ή στην χαλαρή πειθαρχία των μαθητών.

Ο ρόλος του σχολικού ηγέτη από την άλλη πλευρά είναι καταλυτικός για τη διαμόρφωση κοινού οράματος και για τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης στο σχολείο. «*Η σχολική ηγεσία έρχεται δεύτερη μετά τη διδασκαλία στην τάξη όσον αφορά στην επιρροή που έχει στα μαθησιακά αποτελέσματα*» (Leithwood et al., 2006). Ο σχολικός ηγέτης επηρεάζει τις συνθήκες της σχολικής μονάδας καθώς και τις συνθήκες της τάξης. «*Η σχολική ηγεσία είναι πιο αποτελεσματική όταν κατανέμεται στη σχολική μονάδα*» (Leithwood et al., 2006).

Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί μέσα στο ρευστό και ανταγωνιστικό περιβάλλον μέσα στο οποίο υφίστανται αναζητούν προοπτική, όραμα, κατεύθυνση και αποτελεσματικότητα προκειμένου να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών και της τοπικής κοινωνίας και στις απαιτήσεις του κοινωνικού συστήματος και της οικονομίας της αγοράς. Κατά συνέπεια, ο σχολικός ηγέτης είναι το πρόσωπο εκείνο που μπορεί να ανταποκριθεί στο ρόλο της καθοδήγησης των εκπαιδευτικών. Το πρόσωπο αυτό, ως φορέας ηγεσίας, και η αντίληψη και οι αρμοδιότητες που αυτό συνεπιφέρει συνεπάγεται την καλλιέργεια της σχολικής κουλτούρας, την ενεργό συμμετοχή, τις εμπρόθετες ενέργειες που πρέπει να γίνουν, τη διάρρηξη των παραδοσιακών στεγανών και την ενεργητική δράση στις απαιτήσεις της σχολικής μονάδας (Lambert, 2003).

Η εμπειρική έρευνα έχει δείξει πως η σχολική ηγεσία στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς επηρεάζει σημαντικά και θετικά τη μάθηση εντός των σχολικών αιθουσών. Είναι σε σειρά κατάταξης ο δεύτερος σημαντικότερος παράγοντας μετά την εκπαιδευτική μεθοδολογία και τη διδασκαλία σε έμμεση και άμεση επίδραση στο μάθημα. Ταυτόχρονα, η σχολική ηγεσία είναι αποτελεσματικότερη υπό την έννοια ότι έχει πιο ισχυρή επίδραση στους μαθητές και στα σχολεία όταν ακολουθεί τις αρχές της κατανεμημένης ηγεσίας ενώ οι σχολικοί ηγέτες βελτιώνουν τη διδασκαλία με έμμεσο τρόπο μέσω της επίδρασής τους στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών, τη δέσμευση, τις συνθήκες εργασίας και την ικανοποίηση που αυτοί λαμβάνουν. Ταυτόχρονα, ένας μικρός αριθμός προσωπικών χαρακτηριστικών μπορεί να εξηγήσει ένα μεγάλο μέρος των διαφοροποιήσεων στην αποτελεσματικότητα της σχολικής ηγεσίας (Leithwood, Day, Sammons, Harris & Hopkins, 2006).

Ωστόσο, ο σχολικός ηγέτης σήμερα εργάζεται σε ολόένα και πιο περίπλοκο και απαιτητικό εκπαιδευτικό περιβάλλον και πρέπει να ανταποκριθεί στην ποικιλομορφία των μαθητών και στη διαφορετικότητά τους όσον αφορά στο πολιτιστικό τους επίπεδο, το

κοινωνικο-οικονομικό τους υπόβαθρο, τη φυσική και νοητική τους ικανότητα, στην εφαρμογή νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων, στη διαχείριση διαφορετικών εκπαιδευτικών επιπέδων, στις οδηγίες και τις αποφάσεις της εκπαιδευτικής, στις εξελίξεις της εκπαιδευτικής τεχνολογίας κ. ά. Συνεπώς, η σχολική ηγεσία καθίσταται απαραίτητη και η σχολική πραγματικότητα γίνεται τόσο απαιτητική και προκλητική που όλο το βάρος ρίχνεται στην πλάτη του διευθυντή και των εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα με τους Leithwood & Riehl (2003) στο επίκεντρο όλων των ορισμών της σχολικής ηγεσίας βρίσκονται δύο κύρια χαρακτηριστικά τα οποία σαφώς είναι η «ηγεσία» και η «επιρροή»:

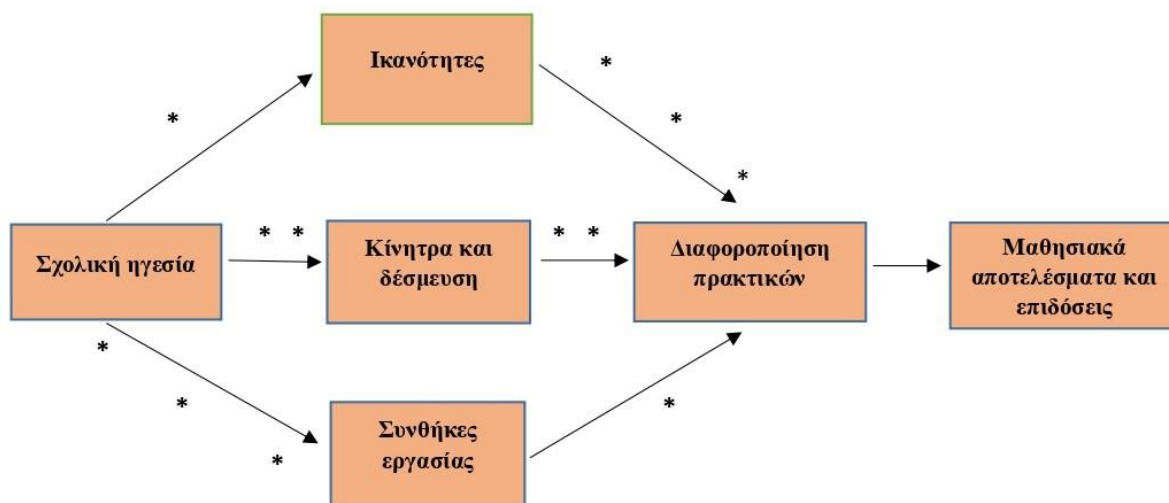
- Οι ηγέτες συνεργάζονται με τους υφισταμένους τους για να δημιουργήσουν μια αίσθηση κοινού και συλλογικού σκοπού και μιας κοινής κατεύθυνσης, αντί να τους επιβάλλουν στόχους και παγιωμένες εντολές. Η δημόσια εκπαίδευση επικεντρώνεται στα μαθησιακά αποτελέσματα, συμπεριλαμβανομένης της απόκτησης ακαδημαϊκών γνώσεων και δεξιοτήτων και της ανάπτυξης αξιών, συμπεριφορών και στάσεων.
- Οι ηγέτες εργάζονται επίσης με άλλα άτομα και μέσω άλλων ατόμων. Οι ηγέτες συμβάλλουν στη δημιουργία περιβαλλόντων και θετικών καταστάσεων στις οποίες οι άλλοι μπορούν να λειτουργήσουν αποτελεσματικά. Με αυτόν τον τρόπο, η ηγεσία επηρεάζει τους στόχους του σχολείου τόσο άμεσα όσο και έμμεσα.
- Η ηγεσία είναι ένα σπουδαίο επάγγελμα, ένα σπουδαίο λειτούργημα και όχι απλά ένας ρόλος. Η ηγεσία συχνά αναμένεται από ένα άτομο με κάποια ιδιότητα, αλλά περιλαμβάνει ένα σύνολο λειτουργιών που μπορεί να ασκείται από διαφορετικά άτομα σε διαφορετικούς ρόλους στο σχολικό περιβάλλον (Leithwood & Riehl, 2003, σ. 3).

Οι δύο ερευνητές εντόπισαν πέντε βασικά χαρακτηριστικά της σχολικής ηγεσίας στην τρέχουσα κατάσταση της σχολικής διοίκησης. Τα πέντε αυτά χαρακτηριστικά είναι τα εξής:

1. Η σχολική ηγεσία έχει σημαντικό αντίκτυπο στα μαθησιακά αποτελέσματα. Πρωταρχικής σημασίας είναι η ποιότητα του προγράμματος σπουδών, της διδασκαλίας και της σχέσης που διαμορφώνεται στο πλαίσιο αυτής..
2. Οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί είναι η σημαντικότερη ηγεσία στα σχολεία και παρέχουν ανατροφοδότηση τόσο στους μαθητές όσο και στους γονείς..

3. Ένα σύνολο βασικών καλών πρακτικών αποτελούν τα ουσιώδη στοιχεία της επιτυχημένης ηγεσίας και είναι πολύτιμα σε κάθε εκπαιδευτικό πλαίσιο. Οι πρακτικές αυτές είναι: πρώτον, ο καθορισμός σαφούς σχολικής πολιτικής, δεύτερον, η ανάπτυξη των ατόμων και τρίτον, η ανάπτυξη του οργανισμού.
4. Οι επιτυχημένοι σχολικοί ηγέτες ανταποκρίνονται παραγωγικά στις απαιτήσεις και τις προκλήσεις της σχολικής μονάδας. Ο στρατηγικός σχεδιασμός εκ μέρους των σχολικών ηγετών είναι απαραίτητος για την αντιμετώπιση προβλημάτων και πολιτικών τις οποίες πρέπει να δικαιολογούν και που υφίστανται φυσικά στο λειτουργικό σχολικό πλαίσιο.
5. Οι επιτυχημένοι σχολικοί ηγέτες ανταποκρίνονται παραγωγικά και αποτελεσματικά στις απαιτήσεις και τις προκλήσεις της εκπαίδευσης, στις ανάγκες ενός ποικιλόμορφου μαθητικού πληθυσμού μέσω της οικοδόμησης ισχυρών μορφών διδασκαλίας και μάθησης, μέσω της δημιουργίας ισχυρών κοινοτήτων μέσα στα σχολεία και μέσω της καλλιέργειας μιας εκπαιδευτικής κουλτούρας που μοιάζει με οικογένεια (Leithwood & Riehl, 2003).

Leithwood & Riehl, 2003



Επεξήγηση: *=μικρή επίδραση
 **=μέτρια επίδραση
 ***=ισχυρή επίδραση

Γράφημα1. Οι επιδράσεις της σχολικής ηγεσίας στις ικανότητες των εκπαιδευτικών, τα κίνητρα, τη δέσμευση και τη γνώμη τους για τις συνθήκες εργασίας (Σχολική ηγεσία και διοίκηση, Θεοφιλίδης, 2012)

Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα της βιβλιογραφικής τους μελέτης, οι δύο ερευνητές σημείωσαν πως η σχολική ηγεσία είναι περισσότερο αποτελεσματική όταν θέτει ως προτεραιότητά της τη μάθηση και τη διδασκαλία ως κύριες συνιστώσες και ως ασφαλείς επιταγές για τη σχολική βελτίωση και τη ριζική αναδιοργάνωση. Γνωρίζοντας τους αναγκαίους μηχανισμούς με τους οποίους ασκείται η επίδραση της σχολικής ηγεσίας θέτουν στο προσκήνιο και ερωτήματα τα οποία χρήζουν περαιτέρω εμβάθυνσης προς απάντηση στο μέλλον, καταφάσκοντας τελικά πως η έρευνα είναι αυτή που θα μας δώσει ουσιαστικότερα και πιο αξιόπιστα αποτελέσματα στην έννοια του σχολείου που θέλει να διακρίνεται από αποτελεσματικότητα (Leithwood & Riehl, 2003, σελ.10).

Κεφάλαιο 3^ο. Ιστορική αναδρομή της σχολικής αποτελεσματικότητας.

3.1. Θεωρήσεις της «σχολικής αποτελεσματικότητας»

Πολλοί συγγραφείς πιστεύουν πως η προέλευση της έρευνας για την εκπαιδευτική ή σχολική αποτελεσματικότητα μπορεί να εντοπιστεί στην αντίδραση των ερευνητών στα ευρήματα των θεμελιωδών ερευνών πάνω στην ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών του Coleman (1966) και του Jenks και των συνεργατών τους (1972). Αυτοί οι συγγραφείς έχουν χρησιμοποιήσει διαφορετικές προσεγγίσεις, είτε κοινωνιολογικές είτε ψυχολογικές ή και τις δύο μαζί, και κατέληξαν σε ένα μοναδικό και εμπειρικά τεκμηριωμένο και θεμελιωμένο συμπέρασμα: ότι οι διαφορές στα σχολικά επιτεύγματα των μαθητών μπορούν πρωταρχικά να εξηγηθούν από τις ικανότητές τους και το κοινωνικό τους status, ενώ ο ρόλος των σχολείων στην εξήγηση των εκπαιδευτικών επιτευγμάτων είναι ή φαίνεται ασήμαντος και αμελητέος. Αυτά τα ευρήματα προκάλεσαν μια ισχυρή αντίδραση και ενδυνάμωσαν την ανάπτυξη της έρευνας για τη σχολική αποτελεσματικότητα.

Η πρώτη εμπειρική έρευνα στην εκπαιδευτική ή σχολική αποτελεσματικότητα χρονολογείται πίσω στα τέλη της δεκαετίας του 1970, όταν ο Edmonds (1979) και ο Rutter και οι συνεργάτες του (1979) έδειξαν πως υπήρχε μια ιδιαίτερη επίδραση των σχολείων και του σχολικού περιβάλλοντος στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα των μαθητών. Σύντομα, μια εκτενής κλίμακα ερευνητικών μελετών εκπονήθηκαν χρησιμοποιώντας παρόμοια μεθοδολογία και, κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1980, το επιστημονικό πεδίο επικεντρώθηκε στην έρευνα της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας και σιγά σιγά εδραιώθηκε (Kyriakides et al., 2006). Οι περισσότερες αναλύσεις των ερευνών της σχολικής αποτελεσματικότητας αναφέρουν ορισμένες χρονολογικές φάσεις της ανάπτυξής τους (Creemers et al., 2010; Creemers & Kyriakides, 2006; Teddie & Reynolds, 2000; Reynolds et al., 2014). Αυτές οι φάσεις δείχνουν ξεκάθαρα τις αλλαγές γύρω από τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα κατά τη διάρκεια της συγκεκριμένης χρονικής περιόδου, καθώς επίσης και την ανάπτυξη θεωρητικών εννοιών και μεθοδολογίας σε αυτή την επιστημονική περιοχή.

3.1.α. Πρώτη φάση για τη σχολική αποτελεσματικότητα: Η δεκαετία του 1970 μέχρι το 1980

Η «γενεαλογία» της σχολικής αποτελεσματικότητας χρονολογείται από τη δεκαετία του 1970. Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου η έννοια, η έρευνα και η θεωρία της «σχολικής αποτελεσματικότητας» αναπτύχθηκε και ενισχύθηκε ως απάντηση σε έρευνες

που συνέδεαν την «αναποτελεσματικότητα» ή μη αποτελεσματικότητα του σχολικού συστήματος με τον αντίκτυπο και τον βαθμό επίδρασης που θα μπορούσε να έχει η εκπαίδευση στην πρόκληση της αντιμετώπισης των κοινωνικών ανισοτήτων. Οι κορυφαίες έρευνες για την «αναποτελεσματικότητα» ή μη αποτελεσματικότητα των σχολείων ήταν αυτές του Coleman (1966), του Jensen (1969) και των Jenks κ.ά.(1972) των οποίων ο κεντρικός ισχυρισμός και η διαπίστωση ήταν ότι οι παράγοντες που καθορίζουν τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών ήταν, αφενός, το οικογενειακό, οικονομικό και κοινωνικό υπόβαθρο των μαθητών και, αφετέρου, τα ατομικά χαρακτηριστικά (νοημοσύνη, προηγούμενες γνώσεις, προσωπικότητα, αξίες κ.λπ.). Κατά συνέπεια, σε σχέση με το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο και τις ατομικές ικανότητες των μαθητών, τα σχολεία έχουν μικρή επιρροή στα μαθησιακά αποτελέσματα τους στον χώρο της εκπαίδευσης καθώς η ακαδημαϊκή πορεία και πρόοδος των μαθητών ορίζεται εκ των προτέρων, σαν μια ροή νομοτελειακή, από τα παραπάνω χαρακτηριστικά..

Επιπλέον, παρά την κριτική για τη στατιστική εγκυρότητα της έρευνας των ερευνητών που προαναφέρθηκαν, αυτή την περίοδο (δηλαδή στα τέλη της δεκαετίας του 1960 με αρχές της δεκαετίας του 1970), παρατηρείται μια τάση υποτίμησης και αμφισβήτησης του σχολικού συστήματος και της εκπαίδευσης και ιδίως της ικανότητάς του να συμβάλει στη μείωση των κοινωνικών ανισοτήτων και να παρέχει ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές με αποτέλεσμα πολλοί μαθητές να εγκαταλείπουν το σχολείο και να αναζητούν οικονομικά αποδοτικές θέσεις. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα οι νέοι να αρχίσουν να στρέφονται πιο γρήγορα, πιο άμεσα και πιο ενεργά στον κόσμο της αγοράς εργασίας δίνοντας ξεκινώντας το ρεύμα της «αποσχολιοποίησης» και μια γενικότερη τάση απαξίωσης του σχολικού θεσμού (Νικολακάκη, 2012).

Ωστόσο, τα συμπεράσματα αυτά αμφισβητήθηκαν από μια σειρά μελετών τη δεκαετία του 1970, οι οποίες ώθησαν στην ανάπτυξη του κινήματος των Αποτελεσματικών Σχολείων. Οι μελέτες αυτές επικεντρώθηκαν στη διερεύνηση του βαθμού στον οποίο σχολεία με παρόμοια κοινωνικοοικονομικά και ατομικά χαρακτηριστικά μαθητών διέφεραν ως προς την αποτελεσματικότητά τους και ως προς την ικανότητά τους να προσφέρουν την κεκτημένη γνώση ως απότοκο μιας επιτυχημένης σχολικής διαδικασίας. Το κύριο επιχείρημα αυτών των μελετών είναι ότι ορισμένα σχολικά χαρακτηριστικά επηρεάζουν την πρόοδο των μαθητών και παράγουν καλύτερα εκπαιδευτικά και ακαδημαϊκά αποτελέσματα από εκείνα που καθορίζονται από το εκπαιδευτικό/κοινωνικό/οικονομικό/πολιτι-

σμικό πλαίσιο των οικογενειών τους. «*Τα σχολεία είναι σημαντικά, τα σχολεία έχουν σημαντικό αντίκτυπο στην ανάπτυξη των παιδιών και, με απλά λόγια, τα σχολεία έχουν ρόλο να διαδραματίσουν σημαντικούς ρόλους*» (Creemers et al., 1990).

Το κίνημα των Αποτελεσματικών Σχολείων μπορεί να ξεκίνησε στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής, να έκανε στην αρχή δειλά βήματα για να αναδείξει το σπουδαίο ρόλο του σχολείου στην εκπαίδευση και στην κοινωνία, αλλά πολύ σύντομα έγινε κυρίαρχο παγκοσμίως και κατάφερε να αποσοβήσει την απογοήτευση, το αίσθημα της απελπισίας και απόγνωσης που ένιωθαν πολλοί γονείς και μαθητές στις περισσότερες μεγάλες πόλεις και αγροτικές περιοχές για το μέλλον τους. Στην ακμή του, το κίνημα της Σχολικής Αποτελεσματικότητας ήταν ένας συνασπισμός πολιτών, εκπαιδευτικών και ερευνητών που διέδωσαν την έρευνά τους σε όλο τον κόσμο και το αισιόδοξο μήνυμα ότι τελικά η εκπαίδευση είναι φορέας αλλαγής και το όχημα για αναμόρφωση της θέσης του ανθρώπου και για μετασχηματισμό του κόσμου.

«Το κίνημα αυτό προσπάθησε να απαντήσει στο πρόβλημα της σχολικής κινητικότητας και επιτυχίας των μαθητών, μιας και στόχος του ήταν να ενισχύσει τους μαθητές που προέρχονταν από υποβαθμισμένα κοινωνικοοικονομικά περιβάλλοντα... ώστε να ξεπεράσουν την κοινωνική τους μοίρα» (Παμουκτσόγλου, 2001: 82).

Όπως τονίζει ο Παμουκτσόγλου (2001), η έρευνα που γίνεται τώρα δεν επικεντρώνεται στο αν τα σχολεία μπορούν να επιδράσουν και να επηρεάσουν τη σχολική επιτυχία, καθώς η πεποίθηση ότι τα σχολεία μπορούν να παρεμβαίνουν στη σχολική επιτυχία είναι πλέον ευρέως διαδεδομένη και επιστημονικά τεκμηριωμένη. Το ερώτημα τώρα που προκύπτει είναι το ποιες στρατηγικές και πρακτικές χρειάζονται να ακολουθηθούν ώστε τα αναποτελεσματικά ή μη αποτελεσματικά σχολεία να μπορέσουν να αναβαθμιστούν, να αναδιοργανωθούν και να ανταποκριθούν επαρκέστερα στις ανάγκες των μαθητών, ενώ τα αποτελεσματικά σχολεία όχι μόνο να παραμείνουν ως έχουν αλλά να βελτιωθούν περαιτέρω και να μεταβληθούν σε περιβάλλοντα μάθησης για την καλύτερευση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

3.1.β. Δεύτερη φάση για τη σχολική αποτελεσματικότητα: Η δεκαετία του 1980 και οι συναφείς μεταβλητές (correlates)

Η δεύτερη φάση της έρευνας χρονολογείται στη διάρκεια της δεκαετίας του 1980 και στις αρχές της δεκαετίας του 1990 όταν η έρευνα της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας πρωτίστως επικεντρώθηκε στην ταυτοποίηση των συσχετίσεων εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας και στα θετικά εκπαιδευτικά αποτελέσματα των μαθητών. Σε αυτή τη

φάση πολύ-επίπεδες και ιεραρχικές μέθοδοι ανάλυσης δεδομένων άρχισαν να χρησιμοποιούνται (Goldstein, 1995). Σε αυτή τη φάση διερευνώνται οι παράγοντες που επεξηγούν ή και επηρεάζουν την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα. Χρησιμοποιώντας αυτές τις στατιστικές μεθόδους οι ερευνητές κατάφεραν να αποδείξουν την ύπαρξη των σχολικών επιδράσεων, τη σταθερότητα αυτών των επιδράσεων κατά τη διάρκεια του χρόνου και τη συνέπεια τους σε διάφορες μετρήσεις των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων των μαθητών. Γίνονται προσπάθειες να αποδειχθεί πως οι δάσκαλοι και τα σχολεία έχουν συγκεκριμένες επιδράσεις στα επιτεύγματα των μαθητών. Η φάση αυτή περιλαμβάνει την περίοδο έναρξης της δεκαετίας του 1980 όταν ο κύριος σκοπός ήταν να δείξει και να αποδείξει πως διαφορετικά χαρακτηριστικά των δασκάλων και του σχολικού περιβάλλοντος έχουν μια ιδιαίτερη επίδραση στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα των μαθητών. Με άλλα λόγια, η πρόοδος των μαθητών επηρεαζόταν εν μέρει και από το σχολείο στο οποίο φοιτούν καθώς και από την αποτελεσματικότητα των δασκάλων τους. Ένας από τους πίνακες που αναφέρουν σημαντικούς παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας είναι το «**Μοντέλο των πέντε παραγόντων**» του **Edmonds (1979)** όπως παρουσιάζονται παρακάτω:

- Πρώτος παράγοντας: η αποτελεσματική ηγεσία
- Δεύτερος παράγοντας: οι υψηλές προσδοκίες για τα μαθησιακά αποτελέσματα
- Τρίτος παράγοντας: η έμφαση που δίνεται στις βασικές δεξιότητες
- Τέταρτος παράγοντας: το ασφαλές και πειθαρχημένο περιβάλλον που διαποτίζεται με πλέγμα κανόνων και νορμών
- Πέμπτος παράγοντας: η συχνή και συστηματική αξιολόγηση και παρακολούθηση της προόδου των μαθητών.

Οι έρευνες από εδώ και πέρα αφορούν στον εντοπισμό και στη στοιχειοθέτηση εκείνων των παραγόντων και των συνδυασμών τους οι οποίοι μπορούν να προβλέψουν, να ερμηνεύσουν και να αιτιολογήσουν τους λόγους για τους οποίους υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των σχολικών μονάδων ως προς το επίπεδο και τον βαθμό της αποτελεσματικότητάς τους. Με βάση τα ευρήματα των ερευνών σταχυολογήθηκαν πίνακες και κατάλογοι με επιπλέον παράγοντες και μεταβλητές που σχετίζονταν άμεσα και αιτιατά με τα καλύτερα ή λιγότερο καλά μαθησιακά αποτελέσματα.

Το τελικό αποτέλεσμα αυτής της ερευνητικής φάσης ήταν μια συγκεκριμένη λίστα χαρακτηριστικών των δασκάλων και των σχολείων που έδειξαν να έχουν μια θετική επίδραση στα εκπαιδευτικά επιτεύγματα των μαθητών (Levin & Lezotte, 1990; Scheerens

& Bosker, 1997; Πασιαρδής, 2015). Η έρευνα εντός της πρώιμης αυτής φάσης έχει κυρίως δείξει και αποδείξει τη σημασία των αποτελεσματικών δασκάλων και του σχολικού περιβάλλοντος για τα επιτεύγματα των μαθητών και πως αυτή η επίδραση ήταν ιδιαίτερα προφανής μεταξύ συγκεκριμένων ομάδων μαθητών που αρχικά βρίσκονταν σε μειονεκτική θέση (κοινωνικο-οικονομικές μη προνομιούχες ομάδες ή εθνικές μειονότητες).

Η περίοδος αυτή άσκησε έντονη κριτική στις έρευνες της προηγούμενης περιόδου οι οποίες υποστήριζαν πως η εκπαίδευση δεν ασκεί καμία ουσιαστική επίδραση στην επίδοση των μαθητών (Scheerens & Bosker, 1997; Teddlie & Reynolds, 2000). Ωστόσο, το μοντέλο αυτό δέχθηκε κριτική τόσο επί μεθοδολογικού όσο και θεωρητικού-ενοσιολογικού πλαισίου πάνω στο οποίο βασίστηκε καθώς δεν επεξηγούσε τον τρόπο ή τους λόγους για τους οποίους κάποιοι παράγοντες συσχετίζονταν θετικά με τα μαθησιακά αποτελέσματα. Μετα-αναλύσεις των ερευνών που διεξήχθησαν κατά τη περίοδο αυτή εντόπισαν επιπλέον συσχετίσεις των παραγόντων που διακρίνουν τις αποτελεσματικές μονάδες και τους αποτελεσματικούς εκπαιδευτικούς βάζοντας στο κάδρο τους και τις εκπαιδευτικές περιφέρειες και τα εκπαιδευτικά συστήματα και αναπτύσσοντας πιο προηγμένα μοντέλα εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας. (Πασιαρδής, 2015).

3.1.γ. Τρίτη φάση για τη σχολική αποτελεσματικότητα: Η δεκαετία του 1990 μέχρι τις αρχές του 20^{ου} αιώνα και τα ολιστικά θεωρητικά μοντέλα για την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα

Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1990 αναπτύσσονται «ολιστικά» θεωρητικά μοντέλα και θεωρήσεις που προσπαθούν να αιτιολογήσουν και να ερμηνεύσουν τον τρόπο με τον οποίο οι παράγοντες της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας οι οποίοι εδράζονται σε διαφορετικά επίπεδα (εκπαιδευτικό σύστημα, διεύθυνση εκπαίδευσης, σχολείο, τάξη/διδασκαλία) μπορούν να επηρεάσουν και να έχουν αντίκτυπο στα μαθησιακά αποτελέσματα. Πλέον, δίνεται προτεραιότητα και περισσότερη έμφαση στο επίπεδο της διδασκαλίας και της μάθησης και ως εκ τούτου, στις δραστηριότητες και δράσεις που συντελούνται πρωτίστως στο επίπεδο της τάξης και της σχολικής μονάδας, στον εντοπισμό και την κατανόηση των χαρακτηριστικών και συμπεριφορών της αποτελεσματικής διδασκαλίας, στην εφαρμογή της στρατηγικής και παιδαγωγικής τέχνης και στην υλοποίηση της αποτελεσματικής τεχνικής διαχείρισης της σχολικής τάξης (π.χ. στην άμεση διδασκαλία και την ενεργό διδασκαλία). Συντελούνται προσπάθειες ώστε να αναπτυχθούν μοντέλα τέτοιου είδους που περιλαμβάνουν παράγοντες στο επίπεδο των μαθητών, των δασκάλων, των τάξεων και των σχολείων (Πασιαρδής, 2015).

Η διάρκεια αυτής της φάσης που περιλαμβάνει τη δεκαετία του 1990 και τα πρώτα χρόνια της νέας χιλιετίας χαρακτηρίζεται από την ανάπτυξη πολλών μοντέλων εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας (Creemers, 1994; Scheerens, 1992) και από τη δυνατή τους εμπειρική τεκμηρίωση. Αυτά τα μοντέλα στοχεύουν στο να εξηγήσουν γιατί και πώς συγκεκριμένοι παράγοντες σε διαφορετικά ιεραρχικά επίπεδα-στα επίπεδα των μαθητών, των δασκάλων, των τάξεων και των σχολείων επηρεάζουν τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα των μαθητών. Τα απερίφραστα και σαφώς καθορισμένα μοντέλα σχολικής αποτελεσματικότητας έδωσαν ώθηση και σιγά σιγά άρχιζαν να ενθαρρύνουν την παγκοσμιοποίηση των ερευνών που στόχευαν στην εξέταση της διαπολιτισμικής ποικιλομορφίας των μοντέλων εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας. Από την άλλη πλευρά, οι εμπειριστές κατόρθωσαν και έγιναν γνώστες της εφαρμοσιμότητάς αυτών των μοντέλων και συνεπώς, μπόρεσαν να υλοποιήσουν δυνατές διασυνδέσεις ανάμεσα στη θεωρητική έρευνα και στην πρακτική τους εφαρμογή (Reynolds, Hopkins & Stroll, 1993).

Επιπλέον, συμπληρώνονται και εξειδικεύονται σε περαιτέρω μεταβλητές οι «συναφείς παράγοντες» και οι σχετικές έρευνες αποτελούν μέσα και εργαλεία κριτικής για θέματα όπως για την «πτώση» στην επίδοση των μαθητών σε σχέση με το παρελθόν, για τα προβλήματα συμπεριφοράς τους, για την ικανότητα και το χαμηλό επίπεδο εμπειρογνωμοσύνης των εκπαιδευτικών, για τη λειτουργία του σχολείου σε σχέση με μια εξιδανικευμένη εικόνα του «παλιού καλού σχολείου και για την αδυναμία του σχολείου να αντιμετωπίσει ζητήματα που αφορούν στη διαφορετικότητα του μαθητικού πληθυσμού καθώς και στις απαιτήσεις των γονέων και της κοινωνίας (Πασιαρδής, 2015).

Πράγματι, η έρευνα για τη σχολική αποτελεσματικότητα χρησιμοποιείται για να τεκμηριώσει τις πολιτικές και πρακτικές βελτίωσης της εκπαίδευσης, του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων. Αξίζει να σημειωθεί πως κατά τη διάρκεια της δεκαετίας αυτής γίνεται λόγος για την έννοια της αυτό-αξιολόγησης.

Η ανάπτυξη των πολυ-επιπέδων στατιστικής ανάλυσης έδωσε έμφαση στη διερεύνηση του χώρου της διδασκαλίας και της μάθησης (Teddie & Reynolds, 2000) και κατέληξε στο συμπέρασμα πως τα αποτελέσματα των μαθητών σχετίζονται άμεσα με τις δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα εντός του πλαισίου της τάξης και το έργο του εκπαιδευτικού. Έντονο ενδιαφέρον προκλήθηκε για το ρόλο της αποτελεσματικής διδασκαλίας και τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού που σχετίζονται θετικά και άμεσα με τα επιτεύγματα των μαθητών. Η άμεση διδασκαλία και ο βαθμός εμπλοκής των μαθητών, οι γνω-

στικές δομές των εκπαιδευτικών και ο τρόπος που οι ίδιοι σκέπτονται σχετικά με τις πρακτικές που ακολουθούν στη διδασκαλία - γνωστός και ως ανάδραση - (Creemers, 2008) είναι παράγοντες αποτελεσματικότητας που διερευνώνται αυτή την περίοδο.

Η πρόταση που διακρίνεται για την ενημέρωση και τον εντοπισμό των παραγόντων εκείνων αυτή την περίοδο και που προβάλλονται ως σημαντικοί για τον καθορισμό του όρου «αποτελεσματικό σχολείο» είναι αυτή των Teddie & Reynolds (2000). Σύμφωνα με τους προαναφερθέντες επιστήμονες η αποτελεσματικότητα ενός σχολείου εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, οι σπουδαιότεροι από τους οποίους είναι:

- **Αποτελεσματική Ηγεσία:** που είναι σταθερή, συμμετοχική, εργαλειακά προσανατολισμένη και συμπεριλαμβάνει την παρακολούθηση της επίδοσης των εκπαιδευτικών, τη στήριξη τους σε παιδαγωγικά ζητήματα και σε ζητήματα διδασκαλίας και την αξιοποίησή τους σε διάφορα έργα της σχολικής πραγματικότητας.
- **Εστίαση στη μάθηση:** που επικεντρώνεται στη μαθησιακή επίδοση των μαθητών, στα ακαδημαϊκά αποτελέσματα και στη μεγιστοποίηση του χρόνου διδασκαλίας και μάθησης των μαθητών με σκοπό την επιτυχία τους
- **Θετική σχολική κουλτούρα:** που περιλαμβάνει το κοινό όραμα, το ομαλό και ζεστό σχολικό κλίμα, τις οικείες διαπροσωπικές σχέσεις, την επαγγελματική και παιδαγωγική αυτονομία των εκπαιδευτικών και τη θετική σχολική ενίσχυση όπου χρειάζεται
- **Υψηλές προσδοκίες των μαθητών για τους εκπαιδευτικούς τους και του εκπαιδευτικού προσωπικού** για τους ίδιους τους μαθητές για την επίτευξη συνεργασίας και καλών ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων στη συνεχή πορεία της μάθησης και στο συνεχή εφοδιασμό των γνώσεων, των στάσεων και ψυχοκινητικών δεξιοτήτων.
- **Παρακολούθηση της προόδου** των μαθητών που συντελείται στο σχολείο, στην τάξη, στο σπίτι με τη βοήθεια των γονέων και κηδεμόνων ανάλογα με τις συνθήκες και το επίπεδο κάθε μαθητή.
- **Συμμετοχή των γονέων και της τοπικής κοινωνίας:** που συνεπάγεται την απορρόφηση των αρνητικών επιρροών και κραδασμών και την προώθηση των θετικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ αυτών που συντελούνται εντός του χώρου του σχολείου και εκτός του χώρου του σχολείου.

- **Διαμόρφωση αποτελεσματικής διδασκαλίας:** που συνεπάγεται τη μεγιστοποίηση του χρόνου μάθησης και της συγκριτικής αξιολόγησης αυτών που επιτεύχθηκαν σε προηγούμενο χρονικό στάδιο και αυτών που επιτυγχάνονται στο παρόν χρονικό σημείο και με κριτήριο τις βέλτιστες πρακτικές και την προσαρμογή της διδακτικής πράξης στις ανάγκες των μαθητών.
- **Επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού:** που αποφέρει την ενεργοποίηση, την κινητοποίηση και παρακίνηση των μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού για συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα στο σχολείο, παρακίνηση ενσωματωμένη στις σχολικές πρωτοβουλίες που αφορούν στο σχολικό συγκείμενο (Θεοφιλίδης, 2012).
- **Συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία:** όπου διακρίνονται οι ευθύνες, τα δικαιώματα των μαθητών και τα καθήκοντά τους όσον αφορά στην σαφή αποστολή του σχολείου στο οποίο φοιτούν και ξεκαθαρίζονται οι ρόλοι, οι υποχρεώσεις και οι δυνατότητες που έχουν στη διάθεσή τους.

Με την ανάπτυξη και αξιοποίηση των πολυ- επιπέδων μοντέλων και τεχνικών στατιστικής ανάλυσης και αξιολόγησης δόθηκε περισσότερη σημασία και έμφαση στις διαδικασίες της διδασκαλίας και της μάθησης που λαμβάνουν χώρα εντός του πλαισίου της τάξης ενώ με τη μετάβαση από την τρίτη στην τέταρτη φάση της σχολικής ή εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας προωθείται η ανάπτυξη στρατηγικών βελτίωσης αυτής. Ο σχεδιασμός θεωρητικών ή εμπειρικών μελετών στο χώρο αυτό σηματοδοτεί την απαρχή της αντίληψης, καταγραφής και ανάλυσης της πολυπλοκότητας της σχολικής αποτελεσματικότητας στα αμέσως επόμενα χρόνια.

3.1.δ. Τέταρτη φάση για τη σχολική αποτελεσματικότητα: οι αρχές της δεκαετίας του 2000 μέχρι τη σύγχρονη εποχή και οι μετα-αναλύσεις των παραγόντων της σχολικής αποτελεσματικότητας

Η τέταρτη φάση συνέβη περίπου στις αρχές του νέου αιώνα και διαρκεί έως σήμερα, έως τη σύγχρονη εποχή. Κατά τη διάρκεια αυτής της φάσης, η έρευνα της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας επικεντρώνεται στη μελέτη της δυναμικής της φύσης. Οι παράγοντες που επηρεάζουν τα εκπαιδευτικά επιτεύγματα των μαθητών δε θεωρούνται ως έμφυτα, σταθερά και αμετάβλητα χαρακτηριστικά των σχολείων ή των δασκάλων. Το γεγονός ότι τα χαρακτηριστικά ποικίλουν στο χρόνο ξεκινά να λαμβάνεται ολόενα και περισσότερο υπόψιν καθώς επίσης και το γεγονός ότι η επίδρασή τους μπορεί να αλλάξει

εξαρτάται από το μέτρο των επιτευγμάτων των μαθητών. Πέρα από αυτό, τα χαρακτηριστικά αυτά μπορούν να έχουν διαφορετική επίδραση μεταξύ διαφορετικών ομάδων μαθητών. Αυτός ο τύπος προσέγγισης οδηγεί στην ανάπτυξη και στην εφαρμογή νέων μεθοδολογικών και στατιστικών προσεγγίσεων και στην εμφάνιση νέων μοντέλων, όπως το Δυναμικό Μοντέλο Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας (Creemers & Kyriakides, 2006).

Αυτή την περίοδο οι ερευνητές επιχειρούν να συνδέσουν τα πορίσματά τους με την έρευνα που αποσκοπεί στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας των σχολείων. Αναπτύσσονται θεωρητικά μοντέλα για τη βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας ενώ επιχειρείται η ανάλυση και η επεξήγηση της πολυπλοκότητας της εκπαίδευσης καθώς πλέον γίνεται αντιληπτό πως υφίστανται ορισμένοι παράγοντες των θεωρητικών μοντέλων που έχουν διαφοροποιημένη λειτουργία στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας (Campbell et al., 2004). Η διδασκαλία και η μάθηση θεωρούνται δυναμικές διαδικασίες που μεταβάλλονται συνεχώς και προσαρμόζονται σε διαφορετικές διδακτικές ανάγκες και σε διαφορετικό συγκείμενο (Muijs et al., 2014). Αξιοποιούνται σύγχρονα πολυ-επίπεδα μοντέλα που συμβάλλουν στη βελτίωση της ποιότητας διδασκαλίας και υιοθετούνται συγκεκριμένες προσεγγίσεις για βελτίωση των αποτελεσμάτων των σχολικών μονάδων (Reynolds et al., 2014).

Σκοπός των ερευνητικών προσπαθειών είναι ο σχεδιασμός θεωρητικών και εμπειρικών μελετών στο χώρο της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας που αποτελεί το άμεσο αντικείμενο θεωρητικής και πρακτικής μελέτης καθώς και να καταστεί σαφές πως η διδασκαλία, η μάθηση και ο δυναμικός τους χαρακτήρας είναι παράγοντες που συνεχώς μεταβάλλονται, αναπροσαρμόζονται και τελικά διαφοροποιούνται και διαμορφώνονται με τέτοιο τρόπο ώστε να προσαρμοστούν στο επίπεδο του κάθε μαθητή (Kyriakides & Campbell, 2004; Kyriakides & Creemers, 2008; Scheerens, 2013; Muijs et al., 2014).

Επιπλέον, γίνεται προσπάθεια να βελτιωθεί η αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων και να υιοθετηθούν συγκεκριμένες προσεγγίσεις για τη βελτίωση των αποτελεσμάτων τους μέσω της ανάπτυξης μοντέλων που εδράζονται στο συγκείμενο της σχολικής τάξης (Reynolds et al., 2002, 2014).

Πλέον η ίδια η έννοια της σχολικής αποτελεσματικότητας αποκτάει τη σημασία της συνεχούς μεταβαλλόμενης έννοιας χωρίς σταθερά χαρακτηριστικά που διαφοροποιείται ως προς τον χρόνο και τον τόπο ως μια δυναμική και συνεχώς εξελισσόμενη πορεία που αναπροσαρμόζεται στο τρέχον κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό γίνεσθαι. Μετα-

ναλύσεις που έγιναν την τρέχουσα περίοδο έχουν δείξει πως μεσοπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα τα μαθησιακά αποτελέσματα δέχονται επιδράσεις από τους εκπαιδευτικούς και τις σχολικές μονάδες με συνέπεια διάφορα ερευνητικά προγράμματα να συμβάλλουν στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και την αξιοποίηση σύγχρονων πολυ-επίπεδων μοντέλων για την αναγνώριση της δυναμικής φύσης της αποτελεσματικότητας. (Creemers & Kyriakides, 2008; Antonίου, 2012). Σκοπός αυτών των μοντέλων είναι να εξασφαλίσει εκείνες τις πολιτικές και στρατηγικές που θα βελτιώσουν το έργο της αποτελεσματικότητας των σχολικών μονάδων

Μια προσπάθεια μετα-ανάλυσης που έγινε το 2009 είναι αυτή του John Hattie. Σύμφωνα με τον Hattie (2009) και την προσπάθεια που αυτός κατέβαλε προκειμένου ύστερα από μετα-αναλύσεις να εντοπίσει τους παράγοντες εκείνους που οδηγούν στη σχολική αποτελεσματικότητα κατέληξε στα συμπεράσματα πως τελικά οι εκπαιδευτικοί είναι οι ίδιοι σημαντικοί καθώς μπορούν να αποτελέσουν την πιο ισχυρή δύναμη για τη μάθηση των μαθητών τους και να γίνουν πιο αποτελεσματικοί όταν καθίστανται κατευθυντικοί, με την έννοια ότι οφείλουν να νοιάζονται, να είναι αφοσιωμένοι και να έχουν πάθος για τη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης. Παράλληλα, είναι αποτελεσματικοί όταν αντιλαμβάνονται ότι κάθε μαθητής είναι σκεπτόμενος και χρειάζεται να διαμορφωθούν εκ μέρους τους εμπειρίες με νόημα και συνάφεια για καθέναν από τους μαθητές τους ώστε να αποκτήσουν τη νέα γνώση με ενεργητικό και συνάμα δημιουργικό τρόπο. Αυτό απαιτεί ικανότητα, γνώση και βαθιά κατανόηση του αντικειμένου που διδάσκουν και οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι οφείλουν να είναι σε θέση να παρέχουν χρήσιμη ανατροφοδότηση καθώς υλοποιούν με τους μαθητές το πρόγραμμα σπουδών (Hattie, 2009).

Συμπληρωματικά, οι Kochamba & Murray (2008) στη Νότια Καρολίνα βρήκαν στη δική τους έρευνα πως οι τεχνικές και γνωστικές δεξιότητες του διευθυντή, ο ρόλος των ανθρωπίνων σχέσεων και η μετασχηματιστική ηγεσία που εφαρμόζει είναι κομβικές για την επίτευξη της σχολικής αποτελεσματικότητας. Στο Χονγκ Κονγκ οι Pang & Pisapia (2012) διαπίστωσαν πως υπάρχει μια ισχυρή σύνδεση μεταξύ των δεξιοτήτων στρατηγικής σκέψης και της σχολικής αποτελεσματικότητας ενώ οι Richter και οι συνεργάτες του (Richter et al., 2012) πως οι μετασχηματιστικές, διαχειριστικές και συμπεριφοριστικές δεξιότητες των διευθυντών είναι ουσιώδη χαρακτηριστικά που οι ίδιοι χρειάζονται για την επίτευξη ενός αποτελεσματικού σχολείου. Τέλος, στις αναπτυσσόμενες χώρες οι Hoppey & McLeskey (2013) ανακάλυψαν πως η διάθεση των διαπροσωπικών δεξιοτήτων των διευθυντών είναι ο πρωτεύοντας ρόλος στο να παρέχουν υποστήριξη και συμ-

βουλές στους δασκάλους των σχολείων τους πετυχαίνοντας με αυτόν τον τρόπο τη δέσμευσή τους ώστε να δώσουν οι τελευταίοι τον καλύτερο τους εαυτό και να κατορθώσουν υψηλή αποτελεσματικότητα της σχολικής αποστολής τους.

3.2. Η έννοια της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας

3.2.α. Οι ερευνητικές προσεγγίσεις για την αποτελεσματικότητα του σχολείου.

Τις τελευταίες δεκαετίες έχουν πραγματοποιηθεί χιλιάδες έρευνες στο διεθνή χώρο αναφορικά με τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού σχολείου. Το αποτελεσματικό σχολείο είναι καταρχάς μια έννοια που ενδιαφέρει τους μαθητές πρώτα από όλους, τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς, τους υπεύθυνους χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής και γενικότερα το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Καθεμιά από τις παραπάνω ομάδες αναφοράς προσδοκά διαφορετικά πράγματα από το σχολείο ανάλογα με την οπτική γωνία από την οποία βλέπει τα πράγματα και τους σκοπούς στους οποίους εστιάζει. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να προκύπτει μία ποικιλία εικόνων του αποτελεσματικού σχολείου που οφείλεται εν γένει σε μία αντίστοιχη ποικιλία των τρόπων θεώρησής του και σχετίζεται βέβαια πάντα με το χωρο-χρονικό και κοινωνικο-οικονομικό πλαίσιο μέσα στο οποίο η ίδια η έννοια ανάγεται.

Ο όρος σχολική αποτελεσματικότητα εμπεριέχει σύνθετες έννοιες και πολλαπλά χαρακτηριστικά και εξαιτίας αυτού, ακόμη και στις μέρες μας, δεν έχει καταφέρει να αποσαφηνιστεί πλήρως και να δοθεί ένας ολοκληρωμένος και εμπειριστατωμένος ορισμός που θα συμπεριλαμβάνει όλες τις έννοιες που τη συναποτελούν. Κατά συνέπεια, δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός του αποτελεσματικού σχολείου από τους ερευνητές διεθνώς καθώς ένας κατάλληλος τέτοιος ορισμός θα έπρεπε να λαμβάνει υπόψιν του τη μάθηση των μαθητών και την εργασία των δασκάλων. Επιπλέον, η σχολική αποτελεσματικότητα μπορεί να ιδωθεί σε σχέση με εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες, με τις εισροές, τις διεργασίες εντός του πλαισίου του σχολείου και τις εκροές του (Ali et al., 2016).

Σύμφωνα με την Παπαναούμ (2001), η αποτελεσματικότητα στο σχολικό περιβάλλον είναι μια πολυδιάστατη έννοια, καθώς κανένα απόλυτο κριτήριο (π.χ. επίδοση των μαθητών, έμφαση στη διδασκαλία, σχέσεις, ηγεσία του διευθυντή) δεν μπορεί να αποτυπώσει πλήρως, με ακρίβεια και με σαφήνεια την πολύπλοκη φύση της. Η αδυναμία αυτή οφείλεται κυρίως στο γεγονός ότι τα σχολεία δεν είναι απλοί, τυπικοί οργανισμοί, αλλά πο-

λύπλοκοι οργανισμοί που πάλλονται και αποτελούνται από διάφορες συνθέσεις, ανθρώπους με συναισθήματα, ενεργητικούς, με λογική σκέψη, με πειθώ και επιχειρήματα. Στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, οι ρόλοι αλληλεπικαλύπτονται, δηλαδή δεν υπάρχει σαφής διάκριση μεταξύ των όρων »πελάτες», «εργαζόμενοι» και «προϊόντα» (Κουτούζης, 1999).

Παρόλα αυτά, υπάρχει ακόμα το ερώτημα εάν το αποτελεσματικό σχολείο υπάρχει ή είναι απλή μια ουτοπία που παρόλες τις προσπάθειες που γίνονται δεν μπορεί να γίνει πραγματικότητα. Για να απαντήσουμε σε αυτό το ερώτημα πρέπει να λάβουμε υπόψιν μας τις εξής παραδοχές: πρώτον, δεν είμαστε σε θέση να διακρίνουμε με σιγουριά και με πάσα βεβαιότητα ποιο είναι το αποτελεσματικό και το μη αποτελεσματικό σχολείο ή το λεγόμενο αποτυχημένο και αναποτελεσματικό. Επίσης, δεν είμαστε σε θέση να περιγράψουμε και να καταγράψουμε ποια είναι ακριβώς τα στοιχεία και τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ένα σχολείο για να χαρακτηριστεί ως αποτελεσματικό. Δεύτερον, η ύπαρξη αντιφατικών ή αμφιλεγόμενων ερευνητικών δεδομένων απορρέει και συνίσταται κυρίως στην πολυπλοκότητα της φύσης της σχολικής πραγματικότητας και της εκπαιδευτικής ροής, που είναι στην ουσία μια ζωντανή και γεμάτη ενέργεια διαδικασία που δεν μπορεί να αποτυπωθεί σε λέξεις, έννοιες και δελτία επειδή ακριβώς εμπλέκει συναισθήματα, σκέψεις, αξίες και στάσεις. Το σχολείο είναι ένας ιδιαίτερα πολύπλοκος, αλλά και πολλές φορές, απρόβλεπτος ζωντανός οργανισμός και μηχανισμός που δεν μπορεί να καταγραφεί ως αίσθημα, ως συναίσθημα και ως ενέργεια επακριβώς και δεν είναι εφικτό να καταγραφεί και να σκιαγραφηθεί η ποιότητα, η αξία και η ζωτικότητα της ενεργούς διδασκαλίας και μάθησης εντός του πλαισίου της σχολικής τάξης και εν γένει, ολόκληρου του σχολείου. Μπορεί π.χ. ένα σχολείο να είναι αποτελεσματικό για μια ομάδα μαθητών και αναποτελεσματικό για μια άλλη, μπορεί να είναι αποτελεσματικό για κάποιους γονείς ενώ για κάποιους άλλους να μην είναι, μπορεί για έναν μαθητή ένα συγκεκριμένο μάθημα να μη του ταιριάζει κτλ. Παρόλα αυτά, οι προσπάθειες για ένα πιο σύγχρονο, νεωτερικό, μοντέρνο, αναβαθμισμένο, ποιοτικό και συνεχώς βελτιωμένο σχολείο συνεχίζονται και επιχειρούν να συμβαδίζουν με τις απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής και τις παγκόσμιες εξελίξεις (Ανδρεαδάκης & Καδιανάκη, 2010).

Ορόσημο των ερευνών για το αποτελεσματικό σχολείο υπήρξε η μελέτη του Coleman και οι μετέπειτα αντίστοιχες των Jensen, Jencks και άλλων (Coleman et al., 1966; Jensen, 1969; Jenks et al., 1972) που είχαν ως κεντρικό θεματικό άξονα τον βαθμό επίδρασης που έχει το σχολείο στην αντιμετώπιση των κοινωνικών ανισοτήτων, που εκείνη την ε-

ποχή, όπως και σήμερα, αποτελούσε και αποτελεί μόνιμη μάστιγα και διαχρονική διαστρέβλωση της κοινωνικής δικαιοσύνης. Οι μελέτες αυτές υποστήριξαν ότι το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον των μαθητών καθόριζε και προκαταλάμβανε την πορεία και την ακαδημαϊκή επίδοση που θα σημείωναν τα παιδιά και κατά συνέπεια τα σχολεία, έχοντας -σε σχέση με το περιβάλλον- μικρή επίδραση στα μορφωτικά αποτελέσματα, δε θα μπορούσαν να μετριάσουν την χαμηλή κοινωνικο-οικονομική προέλευσή τους, δε θα μπορούσαν να κάνουν τη διαφορά και δε θα μπορούσαν να βοηθήσουν στην προαγωγή αυτών που προέρχονταν από τα χαμηλότερα και μεσαία κοινωνικο-οικονομικά στρώματα (schools make no difference).

Τα απαισιόδοξα αυτά αρχικά συμπεράσματα του Coleman που ενισχύθηκαν και από τα ευρήματα της έρευνας των Jenks et al. (1972) συμπυκνώνονται στη φράση «τα σχολεία μπορούν να κάνουν λίγα για τους μαθητές τους». Αργότερα όμως, για καλή τύχη των επόμενων γενεών και δική μας, νεότερες μελέτες αναδείχθηκαν κατά τη δεκαετία του '70, οι οποίες έδωσαν ώθηση στην ανάπτυξη του λεγόμενου Κινήματος των Αποτελεσματικών Σχολείων (Movement of Effective Schools) και πρόσφεραν νέα πνοή αισιοδοξίας, δηλαδή ότι τελικά τα σχολεία μπορούν και πρέπει να αλλάξουν τον κόσμο και τη μοίρα των ανθρώπων που ένιωθαν καταπιεσμένοι στις κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες μέσα στις οποίες ζούσαν (Weber, 1971; Summers - Wolfe, 1977; Hoover, 1978; Lezotte - Passalacqua, 1978; Brookover et al., 1979; Edmonds, 1979; Rutter et al., 1979; Madaus et al., 1983; Murnane, 1981; Cohen, 1982; Purkey - Smith, 1983; Mackenzie, 1983; Lipsitz, 1984; Rosenholtz, 1985; Stedman, 1985; Cohn & Rossmiller, 1987). Τα σχολεία πια αποδεικνύονταν μηχανισμοί υποστήριξης και υλοποίησης των μεγάλων προσδοκιών του κόσμου που κρατούσαν μέσα τους την ελπίδα να αλλάξουν τους όρους της κοινωνικής και οικονομικής τους ύπαρξης ως παράγοντες ανάπτυξης της προσωπικής και οικογενειακής τους αναγωγής.

Στις παραπάνω μελέτες υποστηρίχθηκε και επισημάνθηκε ότι υπάρχουν χαρακτηριστικά γνωρίσματα που μπορούν να εφαρμόσουν κάποια σχολεία τα οποία θα επηρέαζαν την πρόοδο και εξέλιξη των μαθητών και θα έδιναν μορφωτικά και ακαδημαϊκά αποτελέσματα ανώτερα από αυτά που θα υπαγόρευαν οι κοινωνικές, οικονομικές και πολιτιστικές καταβολές των μαθητών τις οποίες πήραν ως παρακαταθήκη από τους γονείς και παππούδες τους. Οι ερευνητές και οι συνεργάτες τους παρουσιάζονταν πλέον αισιόδοξοι και πιο σίγουροι για τις δυνατότητες των σχολείων και του εκπαιδευτικού προσωπικού να διαμορφώσουν τις κατάλληλες συνθήκες για την προαγωγή των παιδιών και μαθητών

τους καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι θα μπορούσαμε να δούμε τις αλλαγές που χρειάζονται οι άνθρωποι και επισημαίνοντας ότι τελικά «τα σχολεία κάνουν τη διαφορά».

Προς το τέλος της δεκαετίας του '70 και τις αρχές του '80, το Κίνημα των Αποτελεσματικών Σχολείων κατέληξε στην παρουσίαση και στοιχειοθέτηση καταλόγων οι οποίοι περιλάμβαναν κάποιους βασικούς παράγοντες που συνιστούν ένα αποτελεσματικό σχολείο και οι οποίοι θα μπορούσαν να εφαρμοσθούν σε κάθε σχολείο που εμφάνιζε σημάδια πτώσης και μειωμένης ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών. Μελέτη ορόσημο στη θεματική αυτή ήταν εκείνη του R. Edmonds (R. Edmonds, 1979) στην οποία παρουσιάστηκαν πέντε παράγοντες που σταχυολογούσαν το αποτελεσματικό σχολείο: η ισχυρή διοίκηση του σχολείου, το σχολικό κλίμα το οποίο εγγυάται τη μαθησιακή πρόοδο, οι υψηλές προσδοκίες για τις μαθητικές επιδόσεις, το σαφές πλαίσιο αξιολόγησης των μαθητικών επιδόσεων και η έμφαση στην απόκτηση βασικών μορφωτικών δεξιοτήτων.

Την ίδια εποχή οι Rutter et al. (1979) ανέφεραν οχτώ κύρια χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού σχολείου τα οποία στηρίζονται στο καλό σχολικό ήθος, στην αποτελεσματική σχολική οργάνωση και διοίκηση, στην καλή σχολική διεύθυνση, στις υψηλές απαιτήσεις από την πλευρά των εκπαιδευτικών, στο ρόλο των εκπαιδευτικών ως θετικά μοντέλα μάθησης, στις καλές συνθήκες εργασίας για το προσωπικό και τους μαθητές, στην ανάληψη ευθυνών και πρωτοβουλιών από την πλευρά των μαθητών, στην ανάληψη καθηκόντων για τις δραστηριότητες του εκπαιδευτικού προσωπικού και μαθητών από κοινού για την επιτυχή και αποτελεσματική ολοκλήρωσή τους και στη θετική αντιμετώπιση και ανατροφοδότηση του μαθητικού δυναμικού εκ μέρους των εκπαιδευτικών.

Μέσα στα τελευταία πέντε χρόνια, οι Schoemaker (1982) και Chavkin & Williams (1985) σημείωσαν ότι τα αποτελεσματικά σχολεία διαθέτουν ένα ασφαλές και κατάλληλα δομημένο μαθησιακό περιβάλλον, το οποίο είναι υποστηρικτικό και διευκολύνει τη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης. Ποιότητα από έναν διευθυντή που κατανοεί τα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής διδασκαλίας και ασκεί υψηλής ποιότητας διδακτική ηγεσία, η ύπαρξη μιας σχολικής αποστολής που δεσμεύει όλους σε κοινή ευθύνη και λογοδοσία, η εφαρμογή πολλών από τις διδακτικές προτεραιότητες και από τις διαδικασίες αξιολόγησης που έχουν τεθεί στο σχολικό προγραμματισμό. Οι ερευνητές σημείωσαν επίσης ένα κλίμα στο οποίο οι εκπαιδευτικοί έχουν υψηλές προσδοκίες από όλους τους μαθητές ώστε να διασφαλίζεται ότι όλοι κατακτούν τις βασικές δεξιότητες και συχνή και συστηματική παρακολούθηση της προόδου των μαθητών, με μακροπρόθεσμο στόχο τη βελτίωση τόσο της ατομικής τους επίδοσης όσο και της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών. Τέλος, τονίστηκε η σημασία ενός θετικού πλαισίου επικοινωνίας μεταξύ

σπιτιού και σχολείου, καθώς οι γονείς θα πρέπει να υποστηρίζουν την αποστολή του σχολείου και να συνεργάζονται αποφασιστικά για την υλοποίησή της.

Αργότερα, πολλοί ερευνητές συνέβαλλαν αποφασιστικά στο να συμπεριληφθούν και άλλα χαρακτηριστικά. Ανάμεσα σε αυτούς, οι Kyle (1987) και Pate-Bain et al. (1992) θέτουν ως κύριες προτεραιότητες για ένα αποτελεσματικό σχολείο την πεποίθηση όλων των εκπαιδευτικών ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να μάθουν και να σημειώνουν αξιοσημείωτες υψηλές επιδόσεις και ότι είναι αναγκαίο να υφίστανται κάποιοι σαφείς στόχοι για την καθοδήγηση της διδασκαλίας και της αξιολόγησής της. Ακόμη, οι Beare et al. (1989) διασαφηνίζουν πως η αποτελεσματικότητα ισούται με την επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας ενώ παράλληλα, στα τέλη της δεκαετίας του 1980, οι Mortimore, Sammons, Stoll et al. (1988) κατανοούν και προσθέτουν στη σχολική αποτελεσματικότητα, ως έννοια, χαρακτηριστικά όπως η σωστή ηγετική θέση του διευθυντή, η συμμετοχή των παλαιότερων εκπαιδευτικών στη διεύθυνση του σχολείου, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων, η σταθερότητα στη δέσμευση και αφοσίωση των εκπαιδευτικών στην πολιτική που χαράσσει το σχολείο, το εκπαιδευτικό περιβάλλον εργασίας, η αμφίδρομη επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, οι τακτικές της επιβράβευσης και της ενθάρρυνσης, ο απεμπολισμός της τιμωρίας και των ποινών, η διδασκαλία που προκαλεί τη νόηση και έχει ακαδημαϊκό προσανατολισμό, η προσεκτική τήρηση αρχείων με τις εργασίες των μαθητών με στοιχεία προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης και η συστηματική εμπλοκή και ενασχόληση των γονέων με ζητήματα που άπτονται της σχολικής ζωής και προόδου των μαθητών.

Επίσης, οι Levine και Lezotte (1990) αντιλαμβάνονται την έννοια του αποτελεσματικού σχολείου ως ένα σχολείο μέσα στο οποίο επικρατεί ένα πνεύμα ζωντάνιας, δημιουργικότητας, ελευθερίας και αισιοδοξίας όπου οι μαθητές κάνουν αυτό που τους εκφράζει και μπορούν να εκτονώσουν τη ζωτικότητα τους, ένα σχολείο που διαθέτει πολυπολιτισμική κατανόηση και ευαισθησία με στόχο τις πολυπολιτισμικές ανταλλαγές και μέσα στο οποίο μπορούν να αναπτυχθούν οι μαθητές και να αναλάβουν ευθύνες και καθήκοντα που σχετίζονται με τη μάθησή τους καθώς και καθήκοντα και πρωτοβουλίες που αφορούν σε διαστάσεις της σχολικής ζωής..

Έναν χρόνο αργότερα, ο Mortimore (1991) θα υποστηρίξει εκ νέου ότι τελικά αποτελεσματικό είναι εκείνο το σχολείο στο οποίο οι μαθητές του καταγράφουν υψηλότερες επιδόσεις από αυτές που προσδοκούνται από τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς με βάση τα δεδομένα που έχουν συλλεχθεί και τα αποτελέσματα δοκιμασιών στα οποία αυτοί έχουν πάρει μέρος. Σε αυτή την περίπτωση, η αποτελεσματικότητα εδράζεται στην έννοια

των βαθμών επίτευξης των στόχων διδασκαλίας που σημειώνουν οι μαθητές ως σκορ σε δοκιμασίες καταγραφής και συγκριτικής αξιολόγησης της επίδοσής τους σε σχέση με αυτά που αναμένονται.

Ο Kooper (1993) θεωρεί πως το αποτελεσματικό σχολείο είναι αυτό το σχολείο στο οποίο υπάρχει κλίμα σεβασμού, αλληλοαναγνώρισης των προσπαθειών, πίστης ανάμεσα στα μέλη της σχολικής μονάδας, γνώση των παραμέτρων που επιδρούν είτε θετικά είτε αρνητικά σε πολλές εκφάνσεις της σχολικής ζωής και ενεργός εμπλοκή και ενθάρρυνση των μαθητών στη διαδικασία της διδασκαλίας και της αξιολόγησής τους ως άξονες της ποιότητας εκπαίδευσης την οποία προσλαμβάνουν. Εξάλλου, πρέπει να γίνονται κατανοητοί οι στόχοι των δραστηριοτήτων από τους μαθητές και πρέπει να τους παρέχονται ίσες ευκαιρίες και προκλήσεις για την εξέλιξη και την προαγωγή τους στην επόμενη βαθμίδα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Το αποτελεσματικό σχολείο, σύμφωνα με τον Townsend (1994:48), *«είναι αυτό που αναπτύσσει και διατηρεί ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα υψηλής ποιότητας που είναι σχεδιασμένο να πετύχει ταυτόχρονα ευρείς, μακροχρόνιους και ξεκάθαρους, αναγνωρίσιμους στόχους* (Townsend (1994). Αυτό σημαίνει πως όλοι οι μαθητές, ανεξάρτητα από το οικογενειακό ή το κοινωνικό τους υπόβαθρο, πρέπει να βιώνουν την προσωπική τους βελτίωση μέσα από την επιτυχία στην επίτευξη των στόχων του προγράμματος σπουδών που βασίζεται στις κατάλληλες τεχνικές μέτρησης μέσα και έξω από το σχολείο και τις κατάλληλες τεχνικές αξιολόγησης που αναφέρονται στα επίπεδα κατάκτησης και εφαρμογής των γνώσεων που έχουν λάβει εντός του χώρου του σχολείου.

Σύμφωνα με τους Reynolds et al. (1994) η έννοια της σχολικής αποτελεσματικότητας είναι μια έννοια που προσπαθεί να απαντήσει στο ερώτημα γιατί τα σχολεία τελικά διαφέρουν μεταξύ τους παρόλο που στην αρχή μπορεί να είχαν συγκριτικά τον ίδιο αριθμό μαθητών και τελικά, κάποια από αυτά σημειώνουν υψηλότερες επιδόσεις όσον αφορά στους στόχους που έχουν θέσει (Reynolds et al., 1994, στο: Κοντάκος, 2010). Αργότερα, κάποιοι άλλοι ερευνητές θα υποστηρίξουν πως η σχολική αποτελεσματικότητα είναι μια συνισταμένη κάποιων βασικών σχολικών παραγόντων που επιδρούν και αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους, όπως είναι το σχολικό κλίμα και η σχολική κουλτούρα, η σχολική διεύθυνση και διαχείρισή του, η γνωστική επίδοση των μαθητών, η ανάπτυξη συναισθηματικών δεξιοτήτων (Campbell, Kyriakides, Muijs & Robinson, 2004, στο: Κοντάκος, 2010).

Επιπλέον, έναν χρόνο αργότερα ο Gaskell (1995) θα υποστηρίξει πως αποτελεσματικό θεωρείται το σχολείο που μετρά την επιτυχία ως απάντηση των αναγκών των μαθητών του. Αυτή η επιτυχία είναι συνάρτηση της κατάκτησης των στόχων που έχει θέσει το

σχολείο και σύμφωνα πάντα με το πρόγραμμα σπουδών. Ουσιαστικά, πρόκειται για μια συνολική μέτρηση της ικανοποίησης των κοινωνικών αναγκών μέσω της σχολικής επιτυχίας ή ένα μέσο μέτρησης της σχολικής επιτυχίας μέσω της κάλυψης των αναγκών των μαθητών, των γονέων και εν τέλει, της ίδιας της κοινωνίας Συνεπώς, όπως αναφέρει και ο ίδιος ερευνητής, αποτελεσματικότητα είναι «η μέτρηση της επιτυχίας με σταθμισμένα κριτήρια, ιδιαίτερα όταν τα σχολεία την επιδεικνύουν ως απάντηση των αναγκών των μαθητών, συνδυάζοντας τους στόχους και το πρόγραμμα σπουδών. Είναι, ουσιαστικά, μια συνολική μέτρηση της ικανοποίησης των κοινωνικών αναγκών μέσω της σχολικής επιτυχίας» (Παμουκτσόγλου, 2001: 83).

Ο Sergiouvanni (1995) την ίδια χρονιά επιχειρεί να δώσει τη διαφοροποίηση ανάμεσα στους όρους «αποτελεσματικό» και «επιτυχημένο» σχολείο υποστηρίζοντας πως αποτελεσματικό είναι εκείνο το σχολείο που καταφέρνει να κάνει τους μαθητές του πιο ενεργούς να σημειώνουν υψηλές βαθμολογίες στα τεστ και σε προκαθορισμένα διαγωνίσματα και δοκιμασίες προβάλλοντας το τυπικό κομμάτι του ζητήματος ενώ επιτυχημένο είναι εκείνο το σχολείο που μπορεί να ανταπεξέρχεται στις δυσκολίες του εξωτερικού περιβάλλοντος και να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της κοινότητας μέσα στην οποία λειτουργεί (Sergiouvanni, 1995, στο: Κοντάκος, 2010).

Σύμφωνα με την Πασιαρδή (2001:22) οι κυριότεροι παράγοντες του αποτελεσματικού σχολείου είναι η εκπαιδευτική ηγεσία, οι υψηλές προσδοκίες, η έμφαση στη διδασκαλία, η μέτρηση και αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών, η συνεργασία της οικογένειας-σχολείου και το θετικό σχολικό κλίμα. Κατανοώντας τη σημασία τους ανέδειξε, μέσα από τη δική της έρευνα, την εκπαιδευτική ηγεσία ως εκείνο τον παράγοντα που συντελεί κατά το μεγαλύτερο βαθμό στη σχολική αποτελεσματικότητα και ενισχύει τους μαθητές να οδηγηθούν σε ακαδημαϊκά επιτεύγματα (Πασιαρδή, 2001) μιας και:

- Οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί γνωρίζουν αυτό που θέλουν να διδάξουν, τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να το διδάξουν καλά και να δώσουν ό,τι μπορούν (υλικούς ή άυλους πόρους) για την κατανόηση και επίτευξη αυτού που οφείλουν να διδάξουν.
- Οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν πολλές τεχνικές και μεθόδους διδασκαλίας και αξιολόγησης και αντιλαμβάνονται τα πράγματα από πολλές οπτικές γωνίες, να επικοινωνούν τις ιδέες τους με άμεσο και αποτελεσματικό τρόπο ούτως ώστε οι μαθητές τους να μπορούν να οικοδομούν και να επανα-οικοδομούν τη νέα γνώση και να .

- Οι αποτελεσματικοί διευθυντές σχολείων μπορούν να συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς με τον καλύτερο δυνατό τρόπο για να διαμορφώνουν θετικό κλίμα στο σχολείο και στην τάξη που να ευνοεί τη μάθηση. Τα λάθη πρέπει να αντιμετωπίζονται από όλους ως ευκαιρίες για εκ νέου ξεκινήματα, νέα μάθηση με σπειροειδή τρόπο, όπως διαρθρώνεται η ύλη του προγράμματος σπουδών και εξερεύνηση σε νέα περιβάλλοντά της χωρίς να φοβούνται μήπως αποτύχουν ξανά.

Παρόλα αυτά, είναι θεμιτό να αναγνωρίσουμε πως η αποτελεσματικότητα σε ένα σχολείο δεν ταυτίζεται εννοιολογικά με την αποτελεσματικότητα σε ένα άλλο σχολείο. Την ίδια χρονιά, ο MacBeath (2001:39) κάνει λόγο για διαφορετικότητα της αποτελεσματικότητας των σχολείων εννοώντας ότι σε ένα σχολικό οργανισμό η επιτυχία συνυπάρχει με την αποτυχία, οι παράγοντες αποτελεσματικότητας του ενός σχολείου δεν είναι επεξηγήσεις του άλλου σχολείου παρά μόνο αλληλεπιδράσεις και πως είναι απαραίτητο να διεξαχθούν περισσότερες μελέτες και έρευνες προκειμένου να παραχθεί και να γίνει κατανοητή από όλους μια σφαιρικότερη αντίληψη της σχολικής κουλτούρας και αποτελεσματικότητας και η σύνδεσή της με το γενικότερο κοινωνικό-οικονομικό γίνεσθαι μέσα στο οποίο εντάσσεται το σχολείο.

Επιπλέον, πρέπει να γίνει αντιληπτό πως η έννοια της σχολικής αποτελεσματικότητας έχει διαφορετική βαρύνουσα σημασία για τον καθένα ξεχωριστά και φιλτράρεται μέσα από το φακό της προσωπικής του θέσης για τον κόσμο. Διαφορετικό νόημα έχει η αποτελεσματικότητα στις χώρες της Αφρικής, διαφορετικό στις χώρες της Άπω Ανατολής και διαφορετικό στις χώρες της προηγμένης Ευρώπης. Συνεπώς, η αποτελεσματικότητα του σχολείου, ως έννοια και ως αφήγημα, επηρεάζεται και καθορίζεται μέσα από τις υπάρχουσες πολιτισμικές, κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές συνθήκες οι οποίες επικρατούν σε κάθε περιοχή και φυσικά, ανάλογα με τη χρονική περίοδο στην οποία αναφέρεται. Γι' αυτούς τους λόγους, θα πρέπει οι εισηγητές και οι σχεδιαστές εκπαιδευτικής πολιτικής αλλά και οι ερευνητές των χαρακτηριστικών των αποτελεσματικών σχολείων να λαμβάνουν υπόψιν τους ότι το σχολείο έχει διαφορετικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα αποτελεσματικότητας την οποία προσπαθεί να επιτύχει, όπως είναι λογικό, με βάση τα υποσυστήματα από τα οποία αποτελείται και με βάση το ευρύτερο κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο εντάσσεται.

Από την άλλη πλευρά, ο Van der Berg (2002) επισημαίνει πως η σχολική αποτελεσματικότητα αναφέρεται στην οργανωσιακή και διοικητική δομή του σχολείου θεωρώντας την ως εκείνο το χαρακτηριστικό που σχετίζεται με την τάξη, την οργάνωση, τον

προγραμματισμό και το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας που υπόκειται σε νόρμες και κανόνες της καλής οργανωτικής κουλτούρας, της καλής οργανωσιακής συμπεριφοράς και της ηγεσίας που μπορεί να κάνει πράξη καλές πρακτικές ποιοτικής οργανωσιακής δέσμευσης στο χώρο της εκπαίδευσης.

Επιπρόσθετα, το σχολείο για τον Marzano (2005) διαθέτει οχτώ χαρακτηριστικά που μπορούν να το καταστήσουν αποτελεσματικό και επιτυχημένο τα οποία προκύπτουν ως φυσική αναγκαιότητα και είναι η παιδαγωγική ηγεσία, η σαφής αποστολή του, το καλό περιβάλλον, οι υψηλές προσδοκίες για επιτυχία, η επισκόπηση της μαθησιακής προόδου, οι ευκαιρίες μάθησης, η απόδοση εργασίας στην ώρα της και η θετική συνεργασία σχολείου-οικογένειας. Όλα αυτά τα χαρακτηριστικά συμβάλλουν στην επίτευξη διασφάλισης της ποιότητάς του και στην εξασφάλιση της αποτελεσματικότητας της επίδοσης των μαθητών του.

Ακόμη, οι Giles & Hargreaves (2006) αναφέρουν πως το αποτελεσματικό σχολείο είναι απλά αυτό που αποκαλούμε «learning school», ως ένα σχολείο που αποσκοπεί στη μάθηση και ακαδημαϊκή πορεία βελτίωσης των μαθητών του, των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε αυτό και της διοίκησης που το διευθύνει για την καλύτερευση της ποιότητας της σχολικής μονάδας, την ανάπτυξη των ατόμων και τη συνεχή αλλαγή προς το καλύτερο ολόκληρης της κοινωνίας.

Στη συνέχεια, ο Fullan (2013) θεωρεί πως η έννοια του αποτελεσματικού σχολείου πρέπει να έχει ένα πρόγραμμα διδασκαλίας και μάθησης. Η πρακτική της καινοτόμου διδασκαλίας περιλαμβάνει τρία στοιχεία: πρώτον, μαθητές από την παιδαγωγική σκοπιά με στόχο την αύξηση στη μάθηση, την αυτορρύθμιση, την αξιολόγηση, τη συνεργασία και τις επικοινωνιακές δεξιότητες. Δεύτερον, τη μάθηση έξω από την τάξη με επίκεντρο την επίλυση καθημερινών προβλημάτων της ζωής και την καινοτομία που απευθύνεται στον πραγματικό κόσμο. Τρίτον, την χρήση της τεχνολογίας με σκοπό την επικοινωνία και την επίτευξη κάποιου μαθησιακού στόχου.

Σύμφωνα με το μοντέλο K-12 του πλαισίου για τη σχολική αποτελεσματικότητα (2011) στα σχολεία του Οντάριο (SEF K-12) αυτή ορίζεται ως μια διαδικασία αξιολόγησης πριν, κατά τη διάρκεια και μετά της επαρκούς άντλησης πληροφοριών στην κατάκτηση των στόχων του προγράμματος σπουδών από τους μαθητές. Καθορίζεται από την σχολική ηγεσία, το τι συμβαίνει μέσα στην τάξη με άμεσο σκοπό την ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να είναι ανεξάρτητοι, να θέτουν στόχους, να καθορίζουν το επόμενο βήμα της μάθησης και να αναστοχάζονται. Το αποτελεσματικό σχολείο βασίζεται

σε επαγγελματικές κοινότητες μάθησης, σύμφωνα με την έκθεση του Οντάριο, και η αξιολόγησή του περιλαμβάνει τη συνθήκη ότι κάθε εκπαιδευτής που συμμετέχει στη διαδικασία θα αναγνώριζε τα τρέχοντα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών, το επίπεδο των στόχων ανάπτυξης, τη συνεργασία για την επίτευξή τους, τη διατήρηση μιας αποτελεσματικής κοινότητας μάθησης μεταξύ των εκπαιδευτικού προσωπικού που πρέπει να εστιάζει στη διδασκαλία και μάθηση όσο πιο καλά γίνεται, τη συνεργατική δουλειά για τη βελτίωση της μάθησης και την ανάπτυξη της έννοιας της συνεχούς βελτίωσης.

Ο Scheerens (2015) αν και θεωρεί πως υπάρχουν πολλά διαφορετικά μοντέλα που προσπαθούν να αποτιμήσουν και να ενισχύσουν τη σχολική αποτελεσματικότητα αντικρούσει πως μόνο το μοντέλο του Carroll (1963) είναι το καλύτερο υπό την έννοια ότι δίνει περισσότερη έμφαση στα χαρακτηριστικά του υποβάθρου του μαθητή και στα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του ίδιου πάνω στα οποία οικοδομείται η συνολική του ακαδημαϊκή αναγνώριση.

Οι πρόσφατες έρευνες που έχουν διεξαχθεί τα προηγούμενα τέσσερα χρόνια όσον αφορά στο αποτελεσματικό σχολείο προσπαθούν να συγκεράσουν κάποιους σημαντικούς παράγοντες που θα μπορούσαν να επηρεάσουν την αποτελεσματική λειτουργία του, μερικοί από τους οποίους είναι η ηγεσία του διευθυντή, το σχολικό κλίμα και η σχολική κουλτούρα, η οργανωσιακή δέσμευση των μελών, οι σχολικές επιτροπές, η απόδοση των δασκάλων, η εργασιακή πειθαρχία και οι σχολικές υποδομές (Almet et al., 2019; Duan et al., 2018; Ramberg et al., 2019). Συνοψίζοντας, παραθέτουμε τη θέση των Ghavifekr & Rosdy (2015) ότι δηλαδή αποτελεσματικό σχολείο είναι εκείνο στο οποίο *«όλες οι πηγές και οι δυνάμεις είναι οργανωμένες και χρησιμοποιούνται με τέτοιο τρόπο ώστε όλοι οι μαθητές ανεξάρτητα από τη φυλή, το γένος ή το κοινωνικο-οικονομικό status να μπορούν να κατακτήσουν τις ουσιώδεις γνώσεις του προγράμματος σπουδών»* (Ghavifekr & Rosdy, 2015).

3.2.β. Οι επιμέρους σημαντικές διαστάσεις του αποτελεσματικού σχολείου

Η σχολική αποτελεσματικότητα αναφέρεται στην έκταση στην οποία το σχολείο συνεισφέρει στην ανάπτυξη του ατόμου και στην οικοδόμηση της προσωπικής επιτυχίας του και πραγμάτωσής του και στη γενικότερη ανάπτυξη των οργανισμών της τοπικής και διεθνούς κοινωνίας. Οι διαστάσεις της σχολικής αποτελεσματικότητας (Lezotte, 1991) που αφορούν και στην έρευνα της παρούσας εργασίας είναι:

1. Σαφής αποστολή του σχολείου
2. Υψηλές προσδοκίες για σχολική επιτυχία και υψηλά μαθησιακά αποτελέσματα

3. Εκπαιδευτική/παιδαγωγική ηγεσία
4. Ευκαιρίες για μάθηση και ώρα καθήκοντος/εκπαιδευτικά καθήκοντα
5. Ασφαλές περιβάλλον του σχολείου με τάξη και κανόνες
6. Θετικές σχέσεις και συνεργασία οικογένειας-σχολείου
7. Συχνή κινητοποίηση μαθητών/αξιολόγηση και τακτική ενημέρωση προόδου

Σαφής αποστολή του σχολείου

Η αποστολή των βαθμίδων της εκπαίδευσης δεν περιορίζεται μόνο στην απόκτηση γνώσεων και επαγγελματικών δεξιοτήτων από τους μαθητές αλλά επιπλέον στοχεύει στην ανάπτυξη των αξιών και της κοινωνικής κουλτούρας που απαιτούν η κοινωνική συνοχή και ευημερία. Οι γενικές αρετές και ικανότητες που είναι απαραίτητες για την προσωπική, κοινωνική και επαγγελματική ζωή ανεξαρτήτως της επαγγελματικής εξειδίκευσης και προσανατολισμού. Αρετές και αξίες όπως αυτές της ακεραιότητας, της δικαιοσύνης, της αλληλεγγύης, της κοινωνικής ευθύνης, της φροντίδας της φύσης, του σεβασμού των βασικών δικαιωμάτων και της διαφορετικότητας των άλλων, αρετές και θεμελιώδεις ικανότητες όπως η αυτογνωσία, η αυτοκυριαρχία, η αυτοπεποίθηση, η δημιουργική σκέψη και η ορθή κρίση, η επικοινωνία, η συναισθηματική νοημοσύνη, η συνεργασία, η ανθεκτικότητα, η εστίαση σε στόχους και ο σχεδιασμός είναι απαραίτητα για την επιτυχημένη προσωπική και επαγγελματική ζωή όλων των ανθρώπων. Όλες αυτές οι αξίες, οι αρετές και οι θεμελιώδεις ικανότητες δεν είναι έμφυτες αλλά διαρκώς αναπτύσσονται από το κοινωνικό περιβάλλον και κυρίως μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας και συμβάλλουν στην κοινωνική συνοχή, στην κοινωνική πρόοδο και συνεπώς, τα σχολεία όλων των βαθμίδων έχουν ως αποστολή και ευθύνη, πέραν των γνώσεων, την ανάπτυξη αυτών.

Ο Lezotte (1991) προτείνει ότι τα αποτελεσματικά σχολεία έχουν μια ξεκάθαρη και σαφή εικόνα διαρθρωμένη με τέτοιο τρόπο ώστε να υφίσταται καλή ροή της αίσθησης αποστολής και του οράματος μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού που είναι ως διδάσκοντες δεσμευμένοι σε παιδαγωγικούς στόχους, προτεραιότητες, μοντέλα αξιολόγησης και ανάληψη ευθυνών. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να έχουν και να μοιράζονται τους στόχους και τις προτεραιότητες που θέτουν βάσει της σαφούς αίσθησης αποστολής που έχει το σχολείο (Lezotte, 1991).

Το κατάλληλο περιεχόμενο των προγραμμάτων και οι αποτελεσματικές μέθοδοι εκπαίδευσης και μάθησης είναι απαραίτητα για την επίτευξη των στόχων του σχολείου που απορρέουν από την προηγούμενη αποστολή. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι ζωτικής σημασίας, στόχος του οποίου δεν είναι μόνο η μετάδοση γνώσεων αλλά και η ουσιαστική

μάθηση των εκπαιδευομένων με την έννοια της ανάπτυξης του τρόπου σκέψης και συμπεριφοράς σε όλους τους τομείς της ζωής. Είναι η ανάπτυξη των αξιών, των αρετών και των θεμελιωδών ικανοτήτων.

Οι ρόλοι του που σχετίζονται με την αποστολή του σχολείου είναι αυτός του εκπαιδευτή, αυτός του ηγέτη και αυτός του συμβούλου (coach). Έχουν την ευθύνη της αποτελεσματικής απόκτησης και κατανόησης της γνώσης από τους μαθητές και η εστίαση του εκπαιδευτικού έργου τους πρέπει να είναι στις ουσιώδεις και χρήσιμες γνώσεις και κυρίως, να βοηθούν τους μαθητές να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν, δηλαδή με κριτικό πνεύμα, αναστοχασμό, αναλυτική και συνθετική σκέψη. Ιδιαίτερα σημαντική είναι η χρήση εργαστηριακών και βιωματικών μεθόδων μάθησης για την κατανόηση και την εφαρμογή της νέας γνώσης εντός του πλαισίου της καθημερινής ζωής (Κουμαράς, 2002).

Επιπλέον, ο δάσκαλος ως ηγέτης μπορεί να εμπνέει και να περνά όραμα, να ενεργοποιεί τις διανοητικές δυνάμεις των μαθητών του, να τους κινητοποιεί και να τους οδηγεί σε ένα καλύτερο μέλλον. Κερδίζει την εμπιστοσύνη και τον σεβασμό τους ενώ μπορεί να μιλάει στο μυαλό, στην ψυχή και στην καρδιά τους και είναι ικανός να τους πείθει μέσω του ήθους, του πάθους και του λόγου του.

Μπορεί να συμβουλευεί τους μαθητές του ώστε αυτοί να αντιμετωπίζουν με επιτυχία ζητήματα προσωπικής και επαγγελματικής φύσης. Μέσω της εμπειρίας και των ιδεών του μπορεί να ασκεί συμβουλευτική επιρροή και στους γονείς των μαθητών και να επιλύουν αμφιταλαντεύσεις και ανησυχίες για τα παιδιά στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Εξάλλου, γίνεται αναντίρρητα αντιληπτό πως το έλλειμμα των πολιτικών της Διοίκησης Ανθρώπινου Δυναμικού, των συστημάτων αξιολόγησης, της συνεχούς επιμόρφωσης, της αναγνώρισης και της επιβράβευσης των εκπαιδευτικών καθώς και το έλλειμμα αποτελεσματικού μάνατζμεντ και ηγεσίας από όσους έχουν την ευθύνη της διοίκησης των σχολικών μονάδων είναι πάρα πολύ σημαντικό στην προσπάθεια αλλαγής από την κατεστημένη κατάσταση. Η παιδεία αποτελεί βασικότατο μοχλό ατομικής και κοινωνικής προόδου και ευημερίας και όπως υποστηρίζει ο Μπουραντάς «...οφείλουμε να διαμορφώσουμε και να υποστηρίξουμε την υλοποίηση αλλαγών που θα μας βγάλουν από τη ζώνη άνεσης στην κατεστημένη κατάσταση και θα μας οδηγήσουν σε ένα καλύτερο μέλλον για όλους, εμάς και τα παιδιά μας» (Μπουραντάς, 2013).

Οι υψηλές προσδοκίες για σχολική επιτυχία και υψηλά μαθησιακά αποτελέσματα είναι αυτές που κινητοποιούν τον ίδιο το μαθητή να προσπαθήσει περισσότερο

ώστε να επιτύχει υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις στα γνωστικά αντικείμενα του προγράμματος σπουδών και να υιοθετήσει ακόμη στάσεις και αξίες που στοχεύουν στην εμπέδωση της καλύτερευσης της μελλοντικής κοινωνίας. Σχετίζεται με τη λεγόμενη «αριστεία» που ταλανίζει εδώ και πολλά χρόνια την πορεία των ελληνικών σχολείων. Τόσο σε σχολικό επίπεδο όσο και σε ατομικό πρέπει να καλλιεργούνται υψηλές προσδοκίες για και από τους μαθητές. Από τις διεθνείς έρευνες που έχουν διεξαχθεί προκύπτει ότι στα αποτελεσματικά σχολεία υπάρχει ένα διάχυτο κλίμα υψηλών προσδοκιών. Όλο το προσωπικό του σχολείου πιστεύει ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να κατακτήσουν τα βασικότερα από τα εφόδια που προβλέπει το Αναλυτικό Πρόγραμμα και ταυτόχρονα ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να βοηθηθούν από το ίδιο το προσωπικό για να αποκτήσουν αυτά τα εφόδια (Lezotte, 2001).

Η εκπαιδευτική/παιδαγωγική ηγεσία είναι αυτό το στυλ ηγεσίας που βρίσκεται προσανατολισμένο στις ενέργειες των εκπαιδευτικών σε τέτοιο βαθμό που αυτές επιδρούν στα μαθησιακά επιτεύγματα, στις σχολικές επιδόσεις και στην πρόοδο των μαθητών. Η ενεργοποίηση αυτού του στυλ ηγεσίας εστιάζει κυρίως σε πρακτικές που είναι άμεσα συνυφασμένες με την ίδια τη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης όπως είναι η διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας, η οριοθέτηση της αποστολής του σχολείου, η διαχείριση του Αναλυτικού Προγράμματος, η προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και η ενθάρρυνση του αναστοχασμού των εκπαιδευτικών (Krug, 1992; Hallinger, 2003; Schidler, 2012).

Στην κατηγορία **«ευκαιρίες για μάθηση και ώρα καθήκοντος/εκπαιδευτικά καθήκοντα»** εντάσσονται οι πρακτικές για την ενίσχυση της συναισθηματικής εμπλοκής των μαθητών στη διδακτική διαδικασία και οι πρακτικές για την ενίσχυση της νοητικής συμμετοχής τους στη μαθησιακή διαδικασία. Στις πρώτες πρακτικές είναι η δημιουργία κινήτρων μάθησης, ο σαφής καθορισμός των στόχων της διδασκαλίας, η προσαρμογή των στόχων στους ατομικούς στόχους των μαθητών, η ενθάρρυνσή τους και η αναγνώριση των προσπαθειών τους, η παροχή ανατροφοδότησης για τα επιτεύγματά τους σε εβδομαδιαία βάση και με βάση συγκεκριμένα κριτήρια (Marzano, 2003). Στις δεύτερες πρακτικές τοποθετούνται οι μορφές διδασκαλίας που ακολουθεί και εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός, η ευκαιρία που δίνεται στους μαθητές να συνεχίσουν τη σχολική τους εργασία έξω από το σπίτι, οι ερωτήσεις διερεύνησης και ανατροφοδότησης που υποβάλλουν οι εκπαιδευτικοί, οι μέθοδοι που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός, η αναγνώριση της ανομοιογένειας

των μαθητών, η διδασκαλία μεταγνωστικών δεξιοτήτων, η εφαρμογή διδακτικών στρατηγικών (εννοιολογικός χάρτης, γραφική αναπαράσταση πληροφοριών, ανάλυση και σύνοψη κτλ.) (Λιακοπούλου, 2020).

Ασφαλές σχολικό περιβάλλον με τάξη και κανόνες

Το σχολικό περιβάλλον οφείλει να εμπεριέχει θεμελιακές δημοκρατικές αξίες και κανένα παιδί δεν μπορεί να γίνεται αντικείμενο εκμετάλλευσης και κακοποίησης είτε ως αποτέλεσμα εκφοβισμού, σεξουαλικής παρενόχλησης, ρατσισμού ή άλλης μορφής βίας, διαφορετικά ο ρόλος του σχολείου αποτυγχάνει. Οι διευθυντές, οι δάσκαλοι και όλοι οι ενήλικες στο σχολείο, σε συνεργασία με τους γονείς και με επιστημονικούς συνεργάτες από διάφορους οργανισμούς πρέπει να κάνουν μέσα στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων τους κινήσεις ώστε να υποστηρίζουν τις θεμελιώδεις δημοκρατικές αρχές στο σχολείο και τα δικαιώματα του παιδιού.

Εντός του πλαισίου της απόφασης της Ευρωπαϊκής Διάσκεψης στην Ουτρέχτη της Ολλανδίας το 1997 που πραγματοποιήθηκε με τη συμμετοχή εμπειρογνομόνων και εκπροσώπων από όλες τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης τέθηκε επί τάπητος η σοβαρότητα του θέματος της ασφάλειας στα σχολεία και σύμφωνα με το σκεπτικό της επισήμανθηκε ότι η ασφάλεια στο σχολείο αποτελεί όχι μόνο απόρροια αλλά και προϋπόθεση για την εξασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση. Η πραγματοποίηση και η υλοποίηση μιας παιδείας επαρκούς ποιότητας μπορεί να συντελεστεί μόνο όταν υπάρχει ένα ανοικτό και ασφαλές σχολικό περιβάλλον μέσα στο οποίο οι μαθητές και οι σπουδαστές θα μπορούν να μορφώνονται και οι εκπαιδευτικοί να διδάσκουν χωρίς να υφίστανται απειλή εκφοβισμού. Επιπρόσθετα, τα προβλήματα της ασφάλειας στο σχολείο δημιουργούν όλο και περισσότερες ανησυχίες στα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης και θα πρέπει να διακρίνεται η ανάγκη για ανάληψη δράσης τόσο σε εθνικό όσο και σε ευρωπαϊκό επίπεδο. (Αρτινοπούλου, 2001).

Επιπρόσθετα, όπως υποδεικνύει ο Lezotte (1991), το αποτελεσματικό σχολείο μαζί με την ασφάλεια που οφείλει να παρέχει στους μαθητές πρέπει να διαθέτει πολύ φιλικά και ευνοϊκά περιβάλλοντα διδασκαλίας και μάθησης. Περιβάλλοντα καλά οργανωμένα, εστιασμένα στις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών και διαρθρωμένα με επαγγελματισμό απαλλαγμένα από κάθε είδους απειλή (Lezotte, 1991).

Ταυτόχρονα, η ανάγκη δημιουργίας και ανίχνευσης σημείων από τον εκπαιδευτικό μαζί με τα παιδιά όπου θα προωθείται η συμμετοχική μάθηση, οι λεγόμενοι εκπαιδευτικοί

τόποι, έχει μεγάλο παιδαγωγικό ενδιαφέρον μιας και ως πρακτική μορφή μπορεί να λειτουργήσει παιδαγωγικά και να αξιοποιήσει κατάλληλα την αλληλεπίδραση μεταξύ των υλικών και μη υλικών στοιχείων στο σχολείο με τη συνεργασία των μαθητών εμπλέκοντας κανόνες, νόρμες και αρχές που προωθούν την αίσθηση της τάξης, της πειθαρχίας και της υπευθυνότητας (Γερμανός, 2014). Άλλωστε, η συνεργατική μάθηση μαζί με την παιδαγωγική ποιότητα του κτηρίου και του σχολικού οικοδομήματος και οι υλικοί πόροι που αυτό φέρει ενδυναμώνει τη δημιουργικότητα και τη φαντασία της εκπαιδευτικής διαδικασίας και την κάνει πράξη σε όλες τις βαθμίδες του σχολείου (Vogel, 2009; Γερμανός et al., 2007β; Fisher & Khine, 2006).

Η θετική και αγαστή συνεργασία οικογένειας-σχολείου είναι παράγοντας που συνεισφέρει στην αναβάθμιση της ποιότητας του σχολείου και στα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα. Σύμφωνα με την έρευνα της NASP (NASP, 2019) για την ανάδειξη του θετικού αντίκτυπου που έχει αυτή η συνεργασία τα αποτελέσματα διακρίνονται σε επίπεδο γονέων, εκπαιδευτικών και μαθητών: Οι γονείς αναφέρουν σύμφωνα με την έρευνα: βελτιωμένη αυτο-αποτελεσματικότητα για αυτούς και τα παιδιά τους, καλύτερη κατανόηση των εκπαιδευτικών, θετικές εμπειρίες με τους εκπαιδευτικούς και το σχολείο, βελτιωμένη επικοινωνία με τα παιδιά τους και καλύτερη εκτίμηση του σημαντικού ρόλου που έχουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους.

Από την άλλη μεριά οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν μεγαλύτερη ικανοποίηση από την εργασία τους και πιο θετικές σχέσεις με τους γονείς των μαθητών τους ενώ και οι ίδιοι οι μαθητές επέδειξαν περισσότερο θετικές στάσεις απέναντι στο σχολείο και τη μάθηση, υψηλότερη επίδοση, βελτιωμένη συμπεριφορά, βελτιωμένη ψυχική υγεία, αύξηση της παρακολούθησης του σχολείου και μειωμένη ανάγκη για πιο εντατικές υπηρεσίες, όπως η ειδική εκπαίδευση (NASP, 2019).

Επιπρόσθετα, ο Epstein (Epstein, 2019) ανέδειξε κάποια βασικά στοιχεία επιτυχούς συνεργασίας που επικεντρώνονται στα εξής ουσιαστά χαρακτηριστικά: α) την επιτυχή συνεργασία που εστιάζει, αλλά και βασίζεται στον αμοιβαίο συντονισμό, στη συνέπεια, στη συνέχεια και στη δημιουργία θετικών σχέσεων β) την από κοινού επίλυση προβλημάτων, την αμφίδρομη επικοινωνία και την από κοινού λήψη αποφάσεων και γ) τη συνεργασία με σκοπό να καταστεί σχολική ρουτίνα και προτεραιότητα για την επιτυχία των μαθητών και τη βελτίωση του σχολικού περιβάλλοντος (Epstein, 2019).

Η αξιολόγηση των μαθητών αποτελεί ευκαιρία μάθησης, βελτίωσης και ανάδειξης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στα αποτελεσματικά σχολεία και δεν περιορίζε-

ται απλά στην ανακοίνωση των αποτελεσμάτων στους μαθητές αλλά τους επισημαίνονται παρανοήσεις και λάθη στρατηγικής ώστε να οδηγηθούν οι ίδιοι να τα αναγνωρίσουν και να τα διορθώσουν. Από τη μεριά τους οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να καταλάβουν τις πραγματικές αιτίες των λαθών των μαθητών τους, να λάβουν ανατροφοδότηση για το τι κατάφεραν να μεταδώσουν, να προτείνουν λύσεις, να αξιολογήσουν και να αξιοποιήσουν τις πληροφορίες για να προσαρμόσουν κατάλληλα τη διδασκαλία τους (Kirk & Jones, 2004). Ταυτόχρονα, πρέπει να αξιολογείται και η διδασκαλία εκ μέρους των εκπαιδευτικών ώστε να γίνονται οι κατάλληλες και απαραίτητες τροποποιήσεις για το μέλλον (Grosser, 2007).

3.2.γ.Οι δείκτες της αποτελεσματικότητας του έργου των σχολείων

Σύμφωνα με τους Sammons, Hillman & Mortimore (1995), Sammons (2010) και Ανδρεαδάκη (2010) οι δείκτες σύμφωνα με τους οποίους πρέπει να εξετάζονται οι σχολικές μονάδες εάν και κατά πόσο είναι αποτελεσματικές και οφείλουν να λαμβάνονται υπόψη κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης είναι οι παρακάτω:

- **η επαγγελματική ηγεσία**

Η ηγεσία του σχολείου έχει ως κύριους σκοπούς της τον ορισμό κοινών στόχων και σκοπών, τη μεταφορά αξιών, τον σχεδιασμό και προγραμματισμό της αλλαγής όταν κριθεί αναγκαίο, τον σχεδιασμό και προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου, την εμπλοκή και συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαχείριση του σχολείου και την υποστήριξη των εκπαιδευτικών από την πλευρά της ηγεσίας έτσι ώστε να δρουν ως ηγέτες στο πλαίσιο της σχολικής τάξης να βοηθούν και να ενισχύουν τους μαθητές όπου χρειάζεται με τη βοήθεια του παιδαγωγικού ηγέτη που κινείται ως επαγγελματίας διευθυντής.

- **η κοινή οπτική και οι στόχοι**

Τα συμπεράσματα των ερευνητών έδειξαν ότι το σχολείο γίνεται περισσότερο ελκυστικό για τους μαθητές και αποτελεσματικό όταν το εκπαιδευτικό προσωπικό έχει τις ίδιες αξίες και σκοπούς και μπορεί να μοιραστεί την αίσθηση της συλλογικότητας έχοντας την ίδια οπτική για την αποστολή του σχολείου και τους ίδιους στόχους στην εργασιακή τους προσήλωση. Όταν μεταξύ των συναδέλφων επικρατεί συναδελφικότητα, συνεργατικότητα και σεβασμό, όταν υπάρχει εμπιστοσύνη και φιλότιμο τότε οι ίδιοι μπορούν να μοιράζονται τις ιδέες τους, να παρατηρούν ο ένας τον άλλον, να λαμβάνουν συμβουλές και να αναστοχάζονται για τα επιτεύγματά τους. Η εργασιακή δέσμευση μεταξύ του προσωπικού για ποιότητα σε όλες τις πλευρές της σχολικής ζωής γίνεται πράξη

και οι απόψεις τους λαμβάνονται σοβαρά υπόψη όταν ακριβώς κατανοούνται και οι εκπαιδευτικοί ενεργά στη λήψη των αποφάσεων.

- **το μαθησιακό περιβάλλον**

Το μαθησιακό περιβάλλον συνδέεται άμεσα με το πώς κατανοούν οι εκπαιδευτικοί τους στόχους του σχολείου, ποια είναι η κοινή συντεταγμένη που ακολουθούν και ποιο είναι το σχολικό κλίμα μέσα στο οποίο οφείλουν να εργαστούν οι μαθητές. Τα αποτελεσματικά σχολεία είναι ήσυχα και αρμονικά με τάξη και πειθαρχία και με σεβασμό στους κανόνες. Το ήσυχο σχολικό περιβάλλον ενδυναμώνει ενεργά την πραγματοποίηση μιας αποτελεσματικής διδασκαλίας και αποτελεί έναν ζωντανό φυσικό χώρο στον οποίο η ζωτικότητα, η δυναμικότητα και ο τρόπος που πάλλεται η εκπαιδευτική διαδικασία ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και παιδιά επιδρά θετικά στη διάθεση, στις στάσεις και στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών.

- **η συγκέντρωση στη διδασκαλία και τη μάθηση**

Τα αποτελεσματικά σχολεία χαρακτηρίζονται σε μεγάλο βαθμό από το πόσο αποτελεσματική είναι η διδασκαλία στο επίπεδο της τάξης. Η έμφαση στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών, η ποσότητα και η ποιότητα των εργασιών που δίνονται από τους εκπαιδευτικούς για το σπίτι, η σωστή ανατροφοδότηση εκ μέρους των δασκάλων, οι εξωδιδασκτικές δραστηριότητες, η κάλυψη της ύλης των γνωστικών αντικειμένων του Αναλυτικού Προγράμματος και η ελάττωση του χρόνου που δίνεται σε ζητήματα πειθαρχίας ή και λαθών στον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου θεωρούνται ότι είναι παράγοντες που συντελούν στην επίτευξη της προόδου των μαθητών.

- **η αποτελεσματική διδασκαλία**

Η ποιότητα της διδασκαλίας αποτελεί τον ύψιστο σκοπό των αποτελεσματικών σχολείων που μπορεί να υλοποιηθεί ξεκινώντας από την ποιότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού και την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου. Το εκπαιδευτικό προσωπικό συνεπώς πρέπει να χαρακτηρίζεται από ικανότητες, εφόδια και γνώσεις σε γνωστικό, συναισθηματικό και ψυχοκοινωνικό κομμάτι που θα επιτρέψουν την άμεση ανταπόκρισή του στις ανάγκες της τάξης του και τον ορίζουν ως επαγγελματία που διαθέτει το αναγκαίο πνευματικό κεφάλαιο στα πλαίσια ζωής της σχολικής μονάδας.

- **οι υψηλές προσδοκίες**

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επιδράσουν θετικά στα επιτεύγματα των μαθητών τους έχοντας γνωστοποιήσει από πριν τι περιμένουν να δουν από αυτούς και διατηρώντας στο

ακέραιο τις προσδοκίες αυτές χωρίς να κάνουν εκπτώσεις για την επίτευξη υψηλότερης ακαδημαϊκής επίδοσης. Ο τρόπος με τον οποίο επικοινωνούν αυτές τις προσδοκίες, η κουλτούρα και το κλίμα του σχολείου, η οργάνωση της διδασκαλίας τους, η παρόθηση, η διαφοροποιημένη διδασκαλία και η παρακίνηση που παρέχουν αποτελούν παράγοντες που ενισχύουν ή αποθαρρύνουν το επίπεδο προσπάθειας κάθε μαθητή και αντίστοιχα το επίπεδο επίδοσης που αυτός καταγράφει.

- **η θετική ενίσχυση**

Η θετική ενίσχυση αναφέρεται στους κανόνες που επιβάλλονται για την τάξη και την πειθαρχία των μαθητών και στον τρόπο με τον οποίο ανατροφοδοτούνται οι πράξεις και οι συμπεριφορές τους. Η πειθαρχία ως τακτική είναι σημαντικό να προέρχεται και να καλλιεργείται από την αίσθηση ότι ανήκεις σε μια ομάδα (αίσθηση/αίσθημα του ανήκειν) και συμμετέχεις σε κοινές προσπάθειες μαζί με την ομάδα των συμμαθητών παρά να προέλθει ως αποτέλεσμα επιβολής από κάποιον εξωτερικό έλεγχο. Οι κανόνες οφείλουν να γίνονται κατανοητοί και η χρήση της τιμωρίας να περιορίζεται σε δικαιολογημένα επίπεδα. Τέλος, η θετική ενίσχυση συνυφαίνεται με την έννοια του επαίνου, της καταξίωσης και της αναγνώρισης για τις προσπάθειες που έχει καταβάλλει κάθε μαθητής.

- **ο έλεγχος προόδου**

Τα αποτελεσματικά σχολεία διατηρούν τρόπους, μηχανισμούς και τακτικές ελέγχου για τις επιδόσεις των μαθητών. Ο έλεγχος προόδου συμβάλλει ιδιαίτερα στη διδασκαλία και μάθηση των μαθητών και επικεντρώνεται στη διαπίστωση του κατά πόσον έγιναν αντιληπτοί οι στόχοι του σχολείου από τους ίδιους, κατά πόσον επιτεύχθηκαν αυτοί οι στόχοι βάσει προκαθορισμένων κριτηρίων και ασφαλώς υποδεικνύει το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών, ως μιας μορφή ανατροφοδότησης, για την πρόοδο που σημείωσαν οι μαθητές.

- **τα δικαιώματα των μαθητών και οι υπευθυνότητές τους**

Η αυτοεκτίμηση, ο αυτοσεβασμός, η αυτό-αναγνώριση της προσπάθειας των μαθητών ενισχύεται όταν οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στη ρύθμιση των ζητημάτων της σχολικής ζωής, στην αυτόνομη διαχείριση της μάθησής τους και στην υπεύθυνη λήψη αποφάσεων που σχετίζονται με αυτούς που ως διαδικασία επιφέρει και σεβασμό απέναντι στα δικά τους δικαιώματα και συνέπεια στις δικές τους σχολικές υποχρεώσεις. Με αυτόν τον τρόπο η απόδοσή τους ενισχύεται και η αυτοαντίληψή τους καθίσταται περισσότερο θετική και αποδεκτή.

- **η συνεργασία σχολείου-οικογένειας**

Η συνεργασία οικογένειας και σχολείου και η εμπλοκή των γονέων στη μάθηση των παιδιών τους καθώς και τα σχολεία που υποστηρίζουν αυτή τη συνεργασία με τους γονείς βοηθάει στην αύξηση των μαθησιακών επιδόσεων, στην ενίσχυση της αμοιβαιότητας μεταξύ των δύο πλευρών, στην αύξηση της ποιότητας και του χρόνου της εργασίας των μαθητών και στη διατήρηση μιας καλής επαφής και επικοινωνίας μεταξύ των δύο πλευρών ούτως ώστε να αναπτύσσεται σημαντικά ο βαθμός επίτευξης των ακαδημαϊκών βημάτων για πρόοδο και αυτονομία και αυτεπάρκειας των παιδιών.

- **η αντίληψη και η λειτουργία του σχολείου ως οργανισμού μάθησης**

Το σχολείο είναι ωφέλιμο να λειτουργεί ως οργανισμός μάθησης, ως μια κοινότητα συνεχούς μάθησης όπου τόσο ο διευθυντής όσο και οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές από κοινού συνεχίζουν να μαθαίνουν, ανατροφοδοτούν ο ένας τον άλλον, συνεργάζονται, μαθαίνουν καλές πρακτικές, βοηθούν και ενδιαφέρονται για την περαιτέρω μάθησή τους και την εξέλιξή τους, λειτουργούν ως μια κοινότητα που ως στόχο έχει την αυτοβελτίωση και αυτπραγμάτωση μέσα από διαδικασίες διαλόγου, αναστοχασμού, υποστήριξης του ενός προς τον άλλον και την υλοποίηση του παιδαγωγικού ρόλου του σχολείου ως την κύρια και σημαντική αποστολή του.

3.2.δ. Σχολική κουλτούρα και σχολική αποτελεσματικότητα

Σχολική κουλτούρα είναι το σύνολο από κοινές αξίες και πεποιθήσεις, τα σήματα, τα σύμβολα και η διαμοιρασμένη εννοιολόγηση της κοινωνικής πραγματικότητας μεταξύ των μελών ενός σχολείου (Karadag & Oztekin-Bayir, 2018). Σύμφωνα με τον Grunert, (2005) η σχολική κουλτούρα περιγράφεται ως το σύνολο πρωταρχικών πεποιθήσεων, ει-κασιών και προσδοκιών που εμφανίζονται από τον τρόπο που λειτουργεί ένα σχολείο. Ωστόσο, παρά το γεγονός ότι τα σχολεία έχουν παρόμοιες δομές, είναι φανερό πως το κάθε σχολείο έχει τη δική του διαφορετική και μοναδική κουλτούρα γιατί έχει τα δικά του σύμβολα, τις δικές του παραδόσεις τις δικές του εθιμοτυπίες που σχηματίζουν τις αξίες, νόρμες και πεποιθήσεις αυτών που ανήκουν σε αυτό (Horton, 2018).

Από την δική του ερευνητική ματιά, ο Mintzberg (1979) αναφέρει πως το σχολικό κλίμα σχετίζεται με την ερμηνεία που δίνει κανείς στον όρο της κουλτούρας, αφού η κουλτούρα ενός σχολείου αποτελεί αντανάκλαση του σχολικού κλίματος και πως εύλογα θα μπορούσε κάποιος να ισχυριστεί και να εκφράσει την άποψη πως η έννοια της κουλ-τούρας αποτελεί έναν από τους κυριότερους παράγοντες που επηρεάζουν το κλίμα της τάξης, την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, τη σχολική επίδοση των μαθητών και ως εκ τούτου, την αποτελεσματικότητα του σχολείου σαν μια αλυσιδωτή αντίδραση.

Ο Deal (1985) από τη δική του σκοπιά αναφέρει πως στα αποτελεσματικά σχολεία παρατηρείται η ύπαρξη ισχυρής κουλτούρας ανάγοντάς την ως την κινητήρια δύναμη που έχει σημαντική επίδραση στην αποτελεσματικότητα και παραγωγικότητα του σχολείου. Αντίστροφα, ο Robbins (1994) και οι Hoy & Miskel (2001) θεωρούν πως η ύπαρξη ισχυρής κουλτούρας μπορεί να λειτουργήσει ακόμα και αρνητικά σε έναν οργανισμό όταν αυτός διατρέχει περιόδους ραγδαίων αλλαγών προφανώς γιατί η ίδια η κουλτούρα είναι βαθιά ριζωμένη με αποτέλεσμα να μην επιτρέπει την προσαρμογή του οργανισμού σε νέες καταστάσεις που εκτάκτως εμφανίζονται. Παρ' όλα αυτά, η ισχυρή κουλτούρα οφείλει να χαρακτηρίζεται από την ικανότητά της να προσαρμόζεται σε νέα δεδομένα που προκύπτουν για να καταστεί αποτελεσματική και να μην χαρακτηρίζεται από έλλειψη προσαρμογής και δυναμικότητας όταν εμφανίζονται ραγδαίες εξωτερικές αλλαγές και πιέσεις. Μια ισχυρή κουλτούρα οφείλει να είναι τέτοια που να καθιστά τον οργανισμό αποτελεσματικό.

Επιπρόσθετα, έρευνες που έχουν εξετάσει τη σχέση ανάμεσα στη σχολική κουλτούρα και τη σχολική αποτελεσματικότητα έχουν δείξει πως υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στις δύο αυτές έννοιες (Ali et al., 2016; Duan et al., 2018). Θετικές σχολικές κουλτούρες είναι συνδεδεμένες με βελτιωμένα ακαδημαϊκά επιτεύγματα, ενισχυμένη συνεργασία μεταξύ των δασκάλων και υψηλότερη αυτό-αποτελεσματικότητά τους (Tsani et al., 2017). Από προηγούμενη βιβλιογραφία είναι σαφές πως η σχολική κουλτούρα είναι σημαντικός παράγοντας που συνεισφέρει στην αποτελεσματική λειτουργία ενός σχολείου και πως οι έρευνες για τη σχολική βελτίωση καταδεικνύουν και προτείνουν τη συνεργατική κουλτούρα ως τον πλέον καίριο παράγοντα για την επιτυχία του σχολείου (Θεριανός, 2020; Liu, Bellibas & Gumus, 2020)

Συνοψίζοντας, όταν υπάρχει υψηλή θετική κουλτούρα σε ένα σχολείο, οι μαθητές ωφελούνται, το εκπαιδευτικό προσωπικό απολαμβάνει να δουλεύει συνεργατικά προκειμένου να βελτιώσουν την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και επομένως, το αποτελεσματικό σχολείο είναι αυτό που διευθύνεται από αυτούς τους σχολικούς ηγέτες που δημιουργούν μια τέτοιου είδους υψηλή θετική κουλτούρα που προωθεί και ενισχύει ένα κλίμα αποτελεσματικής διδασκαλίας και μάθησης (Bhengu & Mthembu, 2014). Όταν οι άνθρωποι μέσα σε έναν σχολικό οργανισμό δουλεύουν μαζί συνεργατικά και συναδελφικά και μπορούν να μοιράζονται κοινές αξίες, αντιλήψεις, οράματα και παραδόσεις ή με άλλα λόγια, όταν η ποιότητα της σχολικής κουλτούρας επιδρά άμεσα στον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές συνεργάζονται ώστε να παρέχουν στους μαθητές τους

πολλαπλές μαθησιακές ευκαιρίες, τότε μπορούμε να πούμε με ασφαλή τρόπο ότι αναφερόμαστε στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας (Kuhaneck, 2015).

<p>Η θεωρία της σχολικής αποτελεσματικότητας 1970-1990</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Υψηλές προσδοκίες για μαθησιακά επιτεύγματα • Συνεχής αξιολόγηση της προόδου των μαθητών • Ενίσχυση της ηγεσίας της εκπαίδευσης • Ασφαλές κλίμα και οργάνωση • Έμφαση στις βασικές δεξιότητες • Εμπλοκή των γονέων • Ηγεσία • Εστίαση στο εργασιακό περιβάλλον • Εμπλοκή του ηγέτη • Σταθερό προσωπικό εκπαιδευτικών • Ενίσχυση της επικοινωνίας μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών
<p>Η θεωρία της σχολικής αποτελεσματικότητας του Rutter κ. συν. (1979) στο Grosin (2004)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Αποτελεσματική ηγεσία • Υψηλές προσδοκίες από τους εκπαιδευτικούς • Σχολικό περιβάλλον που οδηγεί στην επιτυχία • Εστίαση στις βασικές δεξιότητες • Τακτικό ενδιαφέρον για τους μαθητές
<p>Μοντέλο σχολικής αποτελεσματικότητας του Morzano (2005)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Παιδαγωγική ηγεσία • Ξεκάθαρη αποστολή • Οικείο περιβάλλον • Υψηλές προσδοκίες για επιτυχία • Επισκόπηση της μαθησιακής προόδου • Ευκαιρίες μάθησης • Έγκαιρη απόδοση έργου • Θετική σχέση μεταξύ σχολείου και οικογένειας
<p>Πλήρες/γενικό μοντέλο σχολικής αποτελεσματικότητας του Creemers (2010)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Υψηλές προσδοκίες από τα ενδιαφερόμενα μέρη (γονείς, μαθητές, τοπική κοινότητα, τοπικές αρχές κτλ.) • Υλικές και μη- υλικές πηγές • Συμμετοχή της κοινότητας • Ακαδημαϊκά επιτεύγματα • Αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών • Εγγύηση ποιότητας
<p>K-12 πλαίσιο σχολικής αποτελεσματικότητας (2010)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Δίνεται έμφαση στις πλευρές της αξιολόγησης, της καθοδήγησης, της ανατροφοδότησης και του αναστοχασμού

<p>Θεωρία σχολικής αποτελεσματικότητας του Fullan (2013)</p> <p>Αποτελεσματικό σχολείο του Sheerens (2015)</p>	<p>για τις διαδικασίες της διδασκαλίας κι της μάθησης.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ενθαρρύνουμε του εκπαιδευτικούς που συμμετέχουν να υποστηρίζουν όλους τους μαθητές μαζί, να αναπτύσσουν την ικανότητα να είναι ανεξάρτητοι, να πετυχαίνουν το στόχο σχεδιάζοντας τη μάθηση για το μέλλον • Οι μαθητές στο κέντρο του παιδαγωγικού ενδιαφέροντος που περιλαμβάνει την αύξηση της μάθησης, τον αυτοέλεγχο και την αξιολόγηση, τη συνεργασία και τις δεξιότητες επικοινωνίας. • Τη μάθηση έξω από την τάξη που δίνει έμφαση στην επίλυση καθημερινών προβλημάτων και στην καινοτομία της πραγματικής ζωής • Συνδυασμός θεωριών από προηγούμενους ερευνητές. • Διαδικασία βελτίωσης από εμπλεκόμενους εξωτερικούς φορείς • Ο δείκτης της αποτελεσματικότητας είναι στενά συνδεδεμένος με την εγγύηση ενδιάμεσης ποιότητας
--	---

Πίνακας 1. Συνοπτικός πίνακας των θεωριών της σχολικής αποτελεσματικότητας (*A Review of School Effectiveness Theory for School Improvement*, Noor Azizah Zamir, 2020).

Κεφάλαιο 4. Ο ρόλος του αποτελεσματικού σχολικού διευθυντή και του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού

4.1. Η έννοια του αποτελεσματικού διευθυντή

Στα τέλη της δεκαετίας του '80 μετά την έρευνα που διεξήγαγαν οι Hall & Hord (1987) έφτασαν στο συμπέρασμα πως αποτελεσματικός είναι ο διευθυντής που αποτελεί τον κύριο φορέα καινοτομιών στο σχολείο και που μπορεί να επεμβαίνει συχνά προκειμένου να εισαγάγει νεωτερισμούς στο χώρο του καθώς και με το να επιβλέπει στο πώς αυτοί εισάγονται (Πασιαρδής, 2004:216-218).

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με άλλους ερευνητές την ίδια περίοδο, όπως οι Andrews & Soder (1987), αυτό που διακρίνει τον αποτελεσματικό διευθυντή είναι το να είναι ορατός παντού μέσα στο σχολείο. Άλλες μελέτες έχουν επισημάνει ότι αποτελεσματικός διευθυντής είναι αυτός που παρακολουθεί στενά την πρόοδο των μαθητών του, το χρόνο που αφιερώνουν αυτοί για τη μάθησή τους και που μεριμνούν για την καταλληλότητα των μαθησιακών απαιτήσεων από τους μαθητές (U.S. Department of Education, 1987).

Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας εν τέλει είναι ο ηγέτης της και οφείλει να κάνει τα πράγματα με τέτοιο τρόπο έτσι ώστε να την καταστήσει μανθάνοντα οργανισμό που τον διακρίνει η αποτελεσματικότητα. Οι παράγοντες που αναφέρονται στο έργο του διευθυντή και σχετίζονται με τη σχολική αποτελεσματικότητα και τις υψηλές επιδόσεις των μαθητών είναι το μέγεθος της τάξης, η ηγεσία, η συμμετοχή η δική του και του εκπαιδευτικού προσωπικού στην εφαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος και η σύμπνοια που μπορεί να εμπνεύσει στους υφισταμένους του, η συμμετοχή των γονέων, η τήρηση των αρχείων στο σχολείου για την ατομική πρόοδο κάθε μαθητή και η ευχάριστη σχολική ατμόσφαιρα (Καρατζιά- Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006).

Είναι αυτός που γνωρίζει καλά το συγκείμενο μέσα στο οποίο βρίσκεται το σχολείο του και ξέρει πώς μπορεί να το διαχειριστεί αποτελεσματικά με τέτοιο τρόπο ώστε να μπορεί να επιλύει προβλήματα καθημερινής φύσης της σχολικής ζωής και πρακτικής (Hoy & Smith, 2007; Κατσαρός, 2008; Πασιαρδής, 2004; Σαΐτης, 2008). Το συγκείμενο αποτελείται από το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της περιοχής όπου βρίσκεται ο σχολικός οργανισμός, η γεωγραφική του θέση και η δυναμικότητα της μονάδας του (Πασιαρδής, 2008).

Πιο συγκεκριμένα, οργανώνει και διοικεί, αναμορφώνει και αναβαθμίζει το έργο της σχολικής μονάδας, συντονίζει ομάδα ανθρώπων με διαφορετικές πολιτισμικές καταβολές και καλείται να υπερπηδήσει, να αμβλύνει και υπερκεράσει τα διάφορα προβλήματα που

προκύπτουν και που έχουν σχέση με τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς. Αποτελεί ένα πρότυπο, δίνει το παράδειγμα, είναι το πρόσωπο που μπορεί να καταφύγει κανείς για παιδαγωγικά, διδακτικά, επαγγελματικά, υπηρεσιακά, διοικητικά και διαπροσωπικά ζητήματα και θέματα. Εμπνυχώνει τις ομάδες των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των γονέων και διευκολύνει τη μεταξύ τους επικοινωνία ενώ παράλληλα προσπαθεί να αυξήσει την αποτελεσματικότητα της μάθησης των παιδιών μέσα από την υποβοήθηση της αποτελεσματικής διδασκαλίας των εκπαιδευτικών, αυτής της διδασκαλίας που επιτυγχάνει τους στόχους που έχουν τεθεί στην αρχή. Αντιμετωπίζει σωστά και στωικά τα παιδαγωγικά θέματα που προκύπτουν, παρέχει οδηγίες παιδαγωγικής και διδακτικής φύσης και συμβάλλει τα μέγιστα στον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου. Μπορεί να αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς δίνοντάς τους σκοπό, κι ένα περιθώριο αυτονομίας (Στραβάκου, 2003:27-29).

Τα γνωρίσματα που έχει ένας αποτελεσματικός ηγέτης και που οφείλει να έχει ένας αποτελεσματικός σχολικός διευθυντής- ηγέτης είναι αυτά στα οποία συγκλίνουν σημαντικοί μελετητές και καθηγητές (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008; Hoy & Miskel, 2001; Πασιαρδής, 2012; Σαΐτης, 2008). Αυτά είναι τα εξής:

1. Να δημιουργεί και να μεταδίδει κοινό όραμα σε όσους εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία
2. Να προωθεί την κατανεμημένη ηγεσία
3. Να δημιουργεί μια συλλογική κουλτούρα μέσα από την οποία να επιτυγχάνονται συμμετοχικά εκπαιδευτικά οφέλη, το εκπαιδευτικό προσωπικό να γίνεται κοινώνος στη λήψη αποφάσεων και στις διοικητικές αρμοδιότητες.
4. Να δίνει ευκαιρίες ανάπτυξης και να κατανοεί το προσωπικό
5. Να δημιουργεί παραγωγικές σχέσεις με τους γονείς και την κοινότητα
6. Να είναι ικανός να χειρίζεται την επικοινωνιακή τακτική προς όφελος της εκπαιδευτικής του μονάδας και της σχολικής του κοινότητας.

Ο αποτελεσματικός διευθυντής-ηγέτης θέτει σε εφαρμογή κάποιου είδους «στρατηγική ηγεσία». Αλλάζει τον τρόπο που σκέφτεται και αποδέχεται και εν τέλει εφαρμόζει ένα νέο στιλ διοίκησης που ανταποκρίνεται σε αυτή την αλλαγή. Προσπαθεί να θέσει σε εφαρμογή ένα τέλειο στρατηγικό πλάνο και να καλύψει όλες τις πλευρές της σχολικής του μονάδας. Αυτή η αλλαγή θα μπορούσε να οδηγήσει στην εφαρμογή διοικητικών διαδικασιών ώστε να καταστήσει τον οργανισμό ή τη σχολική μονάδα ως ένα δομικό οργανισμό, έναν οργανισμό κουλτούρας, έναν οργανισμό ψηφιακής τεχνολογίας, έναν οργανισμό ανθρώπινων πόρων για κινητοποίηση και αξιολόγηση. Μέσα σε αυτή την έννοια

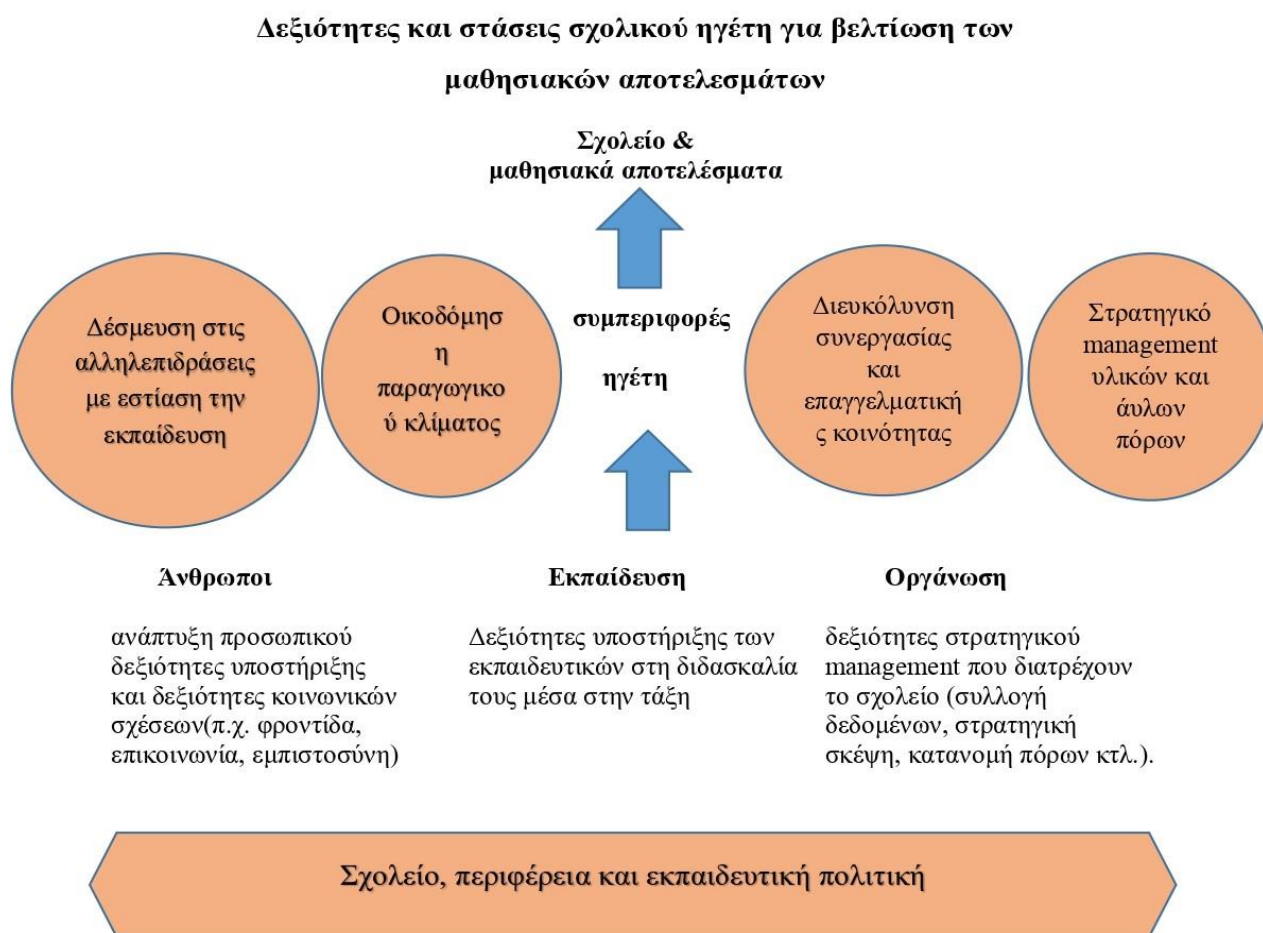
της στρατηγικής διοίκησης εισχωρούν όλες αυτές οι διαδικασίες μέσα από τις οποίες ο διευθυντής ηγέτης οφείλει να είναι το πρόσωπο που βρίσκεται σε θέση κεντρικής στρατηγικής σημασίας που έχει την απόλυτη ευθύνη και υπευθυνότητα για εφαρμογή αυτού του στρατηγικού πλάνου σε κάθε βήμα. Αυτή η στρατηγική διοίκηση αποτελείται από τρία μέρη, το στρατηγικό σχεδιασμό, τη στρατηγική εφαρμογή και το στρατηγικό έλεγχο και αξιολόγηση (Finkelstein & Hambrick, 1996). Βέβαια, ο αποτελεσματικός διευθυντής- ηγέτης έχει ευρεία αντίληψη των πραγμάτων, ένα μεγαλεπήβολο όραμα και την ικανότητα και το πάθος να θέτει σε εφαρμογή αυτό το όραμά του (Dess & Miller, 1993).

Ο αποτελεσματικός διευθυντής είναι πάνω από όλα εκπαιδευτικός ηγέτης που τον απασχολεί η παιδαγωγική σημασία και αποστολή του σχολείου. Ο σκοπός και η αυτοπεποίθηση τον χαρακτηρίζουν. Αναπτύσσει και διατηρεί καλές διαπροσωπικές σχέσεις με όλους και σκέφτεται ελεύθερα βρισκόμενος πάντα σε συνεχή εγρήγορση και χρησιμοποιώντας τη διαίσθησή του και τις εμπειρίες του και είναι ικανός να εφαρμόζει καινοτομίες τόσο στην τάξη του όσο και στο πλαίσιο της σχολικής του μονάδας. Ο προγραμματισμός του και η διδασκαλία του βασίζεται στις παιδαγωγικές αρχές του παιδοκεντρισμού (Χατζηπαναγιώτου, 2006).

Ένας διευθυντής προκειμένου να γίνει ένας αποτελεσματικός και επιτυχημένος ηγέτης χρειάζεται να διαθέτει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

- Ένας αποτελεσματικός ηγέτης του σχολείου προωθεί αλληλεπιδράσεις με εστίαση στην εκπαιδευτική διαδικασία
- Ένας αποτελεσματικός ηγέτης σχολείου να έχει ένα κοινό όραμα με αυτούς οι οποίοι τον ακολουθούν
- Ένας αποτελεσματικός ηγέτης σχολείου χτίζει ένα παραγωγικό σχολικό κλίμα
- Ένας αποτελεσματικός ηγέτης σχολείου διευκολύνει τη συνεργασία
- Ένας αποτελεσματικός ηγέτης του σχολείου εφαρμόζει στρατηγικό management
- Ένας αποτελεσματικός ηγέτης του σχολείου διοικεί με δικαιοσύνη και επιείκεια
- Ένας αποτελεσματικός ηγέτης σχολείου να μπορεί να προσαρμόζεται
- Ένας αποτελεσματικός ηγέτης του σχολείου είναι παράδειγμα για τους εκπαιδευτικούς ηγέτες του σχολείου του, δηλαδή τους δασκάλους

- Ένας αποτελεσματικός ηγέτης σχολείου στηρίζει τους εκπαιδευτικούς στη διδασκαλία τους μέσα στο πλαίσιο της τάξης ((Grissom, Egalite & Lindsay, 2021).



Γράφημα 2. Δεξιότητες και στάσεις του σχολικού ηγέτη για τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Grissom, Egalite & Lindsay, 2021).

Ο αποτελεσματικός διευθυντής είναι αυτός προσπαθεί να καλλιεργήσει ένα θετικό σχολικό κλίμα. Το θετικό σχολικό κλίμα είναι μια από τις βασικές συνιστώσες ενός αποτελεσματικού σχολείου. Η διαμόρφωσή του εξαρτάται άμεσα από τον διευθυντή του σχολείου και σχετίζεται με όλους τους εμπλεκόμενους στη σχολική κοινότητα. Σύμφωνα με τον Θεοφιλίδη (2012) το θετικό κλίμα του σχολείου και η αίσθηση κοινότητας ταυτίζονται με την αποτελεσματικότητα του σχολείου και έχουν επίπτωση σε όλα τα μέλη του σχολείου, ιδιαίτερα στους μαθητές του καθώς μπορούν να επηρεάζουν θετικά την επίδοσή τους. Σημαντικοί παράγοντες δημιουργίας θετικού κλίματος στο σχολείο είναι η συνεργασία και η σωστή οργάνωση του σχολείου και όταν αυτό υφίσταται οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται εντονότερο το καθήκον τους για το διδακτικό τους έργο (Ρούσσου, 2020). Κατά τους Freiberg & Stein (Ζμπάινος και Γιαννακούρα, 2010), το θετικό κλίμα στο σχολείο συμβάλει στην ανάπτυξη της αίσθησης του «ανήκειν» στους μαθητές, αλλά

και στην ανάπτυξη συναισθημάτων ασφάλειας και προστασίας όταν βρίσκονται στο σχολείο, δημιουργώντας ένα υγιές πλαίσιο μάθησης και διδασκαλίας.

Ο αποτελεσματικός διευθυντής διαθέτει κεντρικό ρόλο στη διαμόρφωσή του θετικού κλίματος, καθώς θεωρείται το κεντρικό πρόσωπο που είναι κατεξοχήν υπεύθυνο για την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου. Ο διευθυντής, ως ηγέτης της σχολικής μονάδας, οφείλει να δίνει ελευθερία κινήσεων στους εκπαιδευτικούς, να δημιουργεί θετικές διαπροσωπικές σχέσεις μαζί τους με σκοπό την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012). Μέσα από τη δημιουργία αρμονικού σχολικού περιβάλλοντος και την ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας επιτυγχάνεται η ενδυνάμωση της εμπιστοσύνης, η ανάπτυξη της συναδελφικότητας καθώς και η καλλιέργεια του ομαδικού πνεύματος (Γουρναρόπουλος, 2007). Τέλος, οφείλει να είναι ο ενθαρρυντής καινοτόμων δράσεων (Σουτόπουλος & Γεωργίτσης, 2021).

Χειρίζεται με επιτυχία τις ανθρώπινες σχέσεις αναπτύσσοντας τη συνεργασία όλων των εκπαιδευτικών. Έχει την ικανότητα να λαμβάνει αποφάσεις σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο, δείχνει προσωπικό ενδιαφέρον στο να καθοδηγεί το μαθησιακό οργανισμό-σχολείο σε επιστημονικά και παιδαγωγικά επιτεύγματα και κατορθώματα εφαρμόζοντάς τα ή κάνοντάς τα κτήμα ολόκληρης της σχολικής μονάδας και παίζοντας πρωταγωνιστικό ρόλο στην εύρυθμη λειτουργία του σχολείου (Zinonos, 2003; Στιβακτάκης, 2006:19-34). Όπως έχουν αναφέρει και οι Willower & Smith (1986) *«οι διευθυντές θα πρέπει να είναι πολιτικά επιτήδεια άτομα, που να μπορούν να αντιμετωπίζουν πολλαπλές απαιτήσεις από το περιβάλλον και να συμπεριφέρονται κατά τέτοιο τρόπο, ώστε αφενός να είναι αποδεκτοί και αφετέρου να εξασφαλίζουν την απαιτούμενη εσωτερική αυτονομία όσον αφορά στην υπεύθυνη λήψη αποφάσεων»*.

Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2003) οι ενέργειες εκείνες που καθιστούν ένα διευθυντή αποτελεσματικό και συμβάλλουν στο μέγιστο βαθμό προς βελτίωση των σχέσεων των ανθρώπων που εμπλέκονται στη σχολική κοινότητα είναι οι εξής:

- Η δημιουργία μιας οργανωτικής κουλτούρας που θα περιλαμβάνει συλλογικά οράματα και στόχους για το σχολείο και θα δίνει νόημα στην οργάνωση και στη διοίκησή του
- Η ενίσχυση των αντιλήψεων σχετικά με τις πρακτικές που μπορούν να εφαρμοστούν για την επίτευξη της προσωπικής και συλλογικής αυτονομίας
- Η απόδοση ιδιαίτερης σημασίας και προτεραιότητας στις απόψεις και προτάσεις αυτών που διαφωνούν με τις απόψεις του διευθυντή

- Η ελαχιστοποίηση των διαφορών εξουσίας μεταξύ των μελών του εκπαιδευτικού/διδασκαλικού προσωπικού
- Η καλλιέργεια στους μαθητές της αίσθησης ότι «ανήκουν» στο σχολείο τους (αίσθημα του ανήκειν σε μια ευρύτερη ομάδα)
- Η βελτίωση των τρόπων επικοινωνίας μεταξύ του εκπαιδευτικού/διδασκαλικού προσωπικού με σκοπό την από κοινού αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών και τη δημιουργία μιας θετικής εικόνας για το σχολείο και της θετικής αυτο-αντίληψής τους.
- Η οργάνωση των πειθαρχικών διαδικασιών και η διατύπωση των κανονισμών κατά τέτοιο τρόπο ώστε να ενθαρρύνεται η αυτοπειθαρχία, η δημιουργία θετικής και καλής επικοινωνίας με τους γονείς και τους κοινωνικούς φορείς
- Η βελτίωση των υποδομών και της ευρύτερης εικόνας του σχολικού κτηρίου και σχολικού χώρου (Ματσαγγούρας, 2003: 177-183).

Η επιτυχία της σχολικής μονάδας να ανταποκριθεί στους στόχους της και η αποτελεσματικότητά της να ικανοποιήσει τις απαιτήσεις, τις ανάγκες και τις προσδοκίες της τοπικής κοινωνίας συνδέεται με την αποτελεσματικότητα του Διευθυντή που είναι ο βασικός συντελεστής ποιότητας της εκπαίδευσης, από το στυλ ηγεσίας που υιοθετεί στη διοικητική του λειτουργία και από τον τρόπο που αντιμετωπίζει τον ανθρώπινο παράγοντα. Βέβαια αυτό επιβεβαιώνεται και από έρευνες που έχουν γίνει στην Αμερική με το κλειδί της επιτυχίας των διευθυντών να εξαρτάται από τη συμπεριφορά τους και τη συναισθηματική τους νοημοσύνη κατά 85% και μόνο 15% από την εμπειρία τους (Φωτιάδου & Ξανθοπούλου, 2021; Παπαγεωργιάκης, 2013: 57; Λαφτσοπούλου, 2014: 76-77).

Σε κάθε περίπτωση, η έννοια του διευθυντή που οφείλει να είναι αποτελεσματικός εμπεριέχει ποιότητα χαρακτήρα που διαχέεται από αρχές και αξίες όπως δημοκρατικότητα, φιλικότητα, ευαισθησία, αγάπη, ακεραιότητα και φιλοδοξία για το επάγγελμα, ευθύτητα στις κρίσεις για τους μαθητές και το προσωπικό και αντικειμενικότητα. Ταυτόχρονα, διαθέτει ικανότητες όπως αυτές της συνεργασίας, της διαχείρισης ομάδων, ατόμων και των μεταξύ τους συγκρούσεων, της οργάνωσης, του ελέγχου και της αξιολόγησης, ικανότητες φυσικές και ψυχικές, την προθυμία και την ικανότητα μετασχηματισμού του σχολείου βασισμένου σε στόχους, πηγές και πόρους, ανθρώπινους και υλικούς. Το προφίλ του ως καινοτόμου, που προωθεί την αλλαγή και τη βελτίωση, με ανοιχτό πνεύμα και λειτουργεί μετασχηματιστικά, διαμεσολαβητικά και παρωθητικά, μεταλαμπαδεύει στόχους, αξίες, σκοπούς και πρακτικές, διαμορφώνει κοινή κουλτούρα και στηρίζει τη δημιουργικότητα και προωθεί την καινοτομία, μπορεί να ανοίγει το σχολείο στην τοπική

κοινωνία και διοχετεύει την ανατροφοδότηση, οργανώνει, ελίσσεται και εξελίσσεται και καταφέρνει να κάνει συνήθεις ανθρώπους να κάνουν εξαιρετικά πράγματα ως άνθρωπος γεμάτος όραμα, πάθος και ζωντάνια, αισιοδοξία και ενθουσιασμό, ως ηγέτης και ως αποτελεσματικός διευθυντής (Φωτιάδου & Ξανθοπούλου, 2021; Στραβάκου, 2003: 29; Μυλωνά, 2005: 46; Αθανασούλα- Ρέππα, 2008: 220; Παπαγεωργάκης, 2013: 57).

4.2. Αρχές διευθυντή ως μοντέλα ποιότητας αποτελέσματος

Ο ρόλος του διευθυντή έχει δυο θεσμικές εκφάνσεις: είναι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας ως διορισμένος ηγέτης που ενεργεί βάσει υπηρεσιακών καθηκόντων και προσδοκιών και είναι ο δάσκαλος- ηγέτης του σχολείου που οφείλει να προωθεί και να ικανοποιεί τους εκπαιδευτικούς στόχους και τις προσδοκίες και ανάγκες των μαθητών και των εκπαιδευτικών (Φωτιάδου & Ξανθοπούλου, 2021; Σπανουδάκη & Μεγαλογιάννη, 2008:33-34). Αυτός ο διττός ρόλος σηματοδοτεί και αναδεικνύει κάποιες βασικές αρχές που παραπέμπουν σε αντίστοιχα μοντέλα οργανωσιακής θεωρίας που με τη σειρά τους παραπέμπουν και αναφέρονται στις πολλαπλές εκφάνσεις της αποτελεσματικότητας ως ζητούμενο της σχολικής μονάδας.

Αυτές οι βασικές αρχές που σχετίζονται με τις πολλαπλές όψεις και πλευρές της αποτελεσματικότητας αναφέρονται:

- **στην τεχνική αρχή** στην οποία εντάσσονται μέθοδοι και δραστηριότητες που σχετίζονται με τη διοίκηση και τη διαχείριση των εκπαιδευτικών μονάδων και παραπέμπει σε επαγγελματίες Διευθυντές που γνωρίζουν καλά τη θεωρία του management και την εφαρμόζουν. Η αρχή αυτή αντιστοιχεί στο μοντέλο Εσωτερικής Διαδικασίας και του Ανοιχτού Συστήματος στο οποίο η σταθερότητα, ο έλεγχος και η υπηρεσιακή συνέπεια είναι κατ' ουσίαν ζητήματα.
- **στην ανθρώπινη αρχή** η οποία εμπεριέχει τεχνικές παρακίνησης και παρώθησης ομάδων και υφισταμένων για εργασία σε συνδυασμό με την προσπάθεια δημιουργίας καλού εργασιακού περιβάλλοντος και με αγαστές σχέσεις που αποπνέουν σεβασμό μέσα σε ένα θετικό κλίμα. Η αρχή αυτή αντιστοιχεί στο μοντέλο Ανθρώπινων Σχέσεων στο οποίο η ανάπτυξη των ανθρώπινων πόρων και η βελτίωση του δυναμικού τους λειτουργεί ως απόλυτη προτεραιότητα.
- **στην παιδαγωγική αρχή** στην οποία αναφέρεται η παιδαγωγική αυτονομία των εκπαιδευτικών, η γνώση και κατανόηση των παιδαγωγικών θεωριών και η ελευθερία τους να επιλέξουν τις μεθόδους διδασκαλίας και τα μέσα για καταστήσουν

το μάθημά τους ενδιαφέρον και ελκυστικό για τους μαθητές. Η αρχή αυτή αντιστοιχεί στο μοντέλο Λογικού Στόχου, όπου κριτήρια αποτελούν η παραγωγικότητα, η κοινωνική αποδοτικότητα και η εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα.

- **στη συμβολική αρχή** κατά την οποία ο διευθυντής λειτουργεί ως πρότυπο- σύμβολο για τους εργαζομένους, ως το άτομο εκείνο που θα εφαρμόσει πρώτος και θα τηρήσει τα προγράμματα που προτείνει και θα αποτελέσει παράδειγμα προς μίμηση για τους υφισταμένους. Η αρχή αυτή αντιστοιχεί στο μοντέλο του Ανοικτού Συστήματος του οποίου βασικοί πυλώνες είναι η ανάπτυξη, οι πόροι- υλικοί και μη υλικοί- και τα κριτήρια αποτελεσματικότητας.
- **στην πνευματική- μορφωτική αρχή** όπου το σχολείο θεωρείται πνευματικός-μορφωτικός θεσμός με παιδαγωγικές αρχές και με σεβασμό απέναντι στο μαθητεύόμενο. Η αρχή αυτή αντιστοιχεί στο μοντέλο Λογικού Στόχου με κύριους πυλώνες τη μάθηση γνώσεων, στάσεων, συμπεριφορών και αξιών (Quinn & Rohrbaugh, 1983: 363-365; Μυλωνά, 2005:33; Αθανασούλα- Ρέππα, 2008:76-77; Σαΐτης, 2008:132, Φωτιάδου & Ξανθοπούλου, 2021:33-34).

Αυτό που προβάλλεται ως σύμφωνο με τη σύγχρονη θεώρηση του σχολείου ως ανοικτού κοινωνικού συστήματος είναι το μοντέλο του Ανοικτού Συστήματος έχοντας ως στοχοθεσία την ανταπόκριση της σχολικής μονάδας στις απαιτήσεις του εξωτερικού περιβάλλοντος, δηλαδή της κοινωνίας και τη διαχείριση της με τέτοιο τρόπο ώστε να βελτιωθεί η ίδια και τα προϊόντα που παράγει. Βασικές προϋποθέσεις προς την κατεύθυνση αυτή αποτελούν οι αρχές και οι πρακτικές όπως η ισχυρή διεύθυνση, η εφαρμογή της ηγεσίας, η συλλογικότητα στη δομή, η συναδελφικότητα, ο σχεδιασμός και ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου, ο σχεδιασμός προγράμματος προβολής και προώθησης της σχολικής μονάδας και η παρότρυνση για ενεργή συμμετοχή των γονέων (Φωτιάδου & Ξανθοπούλου, 2021; Μυλωνά, 2005:36-37).

4.3.Αποτελεσματικός εκπαιδευτικός

Η ποιότητα των εκπαιδευτικών είναι καθοριστικός παράγοντας των επιδόσεων των μαθητών (Wenglinsky, 2000; Darling- Hammond, 2000). Στο πλαίσιο των ερευνών αυτών η αποτελεσματικότητα συνδέεται με το βαθμό κατά τον οποίο ο εκπαιδευτικός θεωρεί ότι μπορεί να επιδράσει στη μάθηση των μαθητών καθώς και με το αίσθημα ευθύνης του, κατά πόσο δηλαδή θεωρεί ότι ο ίδιος έχει την κύρια ευθύνη για την αποτελεσματικότητα του έργου του (Armor et al., 1976).

Ο εκπαιδευτικός έχει την ευθύνη του σχεδιασμού και της υλοποίησης της διδασκαλίας του και κατά προέκταση, είναι ο βασικός παράγοντας της αποτελεσματικής διδασκαλίας.

Ωστόσο, οι πολιτικές που υιοθετούνται σε επίπεδο σχολικής μονάδας ασκούν επίδραση στις επιλογές και γενικότερα στην ποιότητα της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών. Στην κατεύθυνση αυτή θα συνέβαλλε μια εκπαιδευτική ηγεσία του σχολείου (Hallinger & Heck, 1998). Από επισκόπηση ερευνών προκύπτει ότι οι διευθυντές αποτελεσματικών σχολείων έχουν προσωπική εμπλοκή στο συντονισμό και στην αξιολόγηση της διδασκαλίας (Robinson, 2007).

Η Κλωνάρη (2007) υποστηρίζει πως οι ερευνητές έχουν μελετήσει και απομονώσει διάφορες πτυχές των αποτελεσματικών εκπαιδευτικών. Έρευνες που έχουν γίνει στο παρελθόν (Saphier & Gower, 1987; Burden & Byrd, 1994; Kauchak & Eggen, 1994; Myers & Murphy, 1995; Rogers & Danielson, 1996; Wiest et al., 1998) προσπάθησαν να προσδιορίσουν τις δεξιότητες των αποτελεσματικών εκπαιδευτικών και έχουν καταδείξει πως μεταξύ άλλων, αυτές που τους καθιστούν ικανούς και αποτελεσματικούς είναι η οικοδόμηση θετικών σχέσεων με τους μαθητές τους, η δημιουργία ενθουσιασμού, η καθιέρωση καλά οργανωμένων και διοικούμενων τάξεων, η ενθάρρυνση και ανταμοιβή των μαθητών τους και η ενεργός εμπλοκή τους στη διδασκαλία και μάθηση.

Άλλοι ερευνητές αναφέρουν ως αποτελεσματικούς εκπαιδευτικούς αυτούς που είναι σημαντικοί κάτοχοι και χρήστες ικανοτήτων σε τομείς γνώσεων όπως του αντικειμένου που διδάσκει ο εκπαιδευτικός, των δεξιοτήτων των επιστημών που διδάσκει, της παιδαγωγικής επιστήμης και των διδακτικών στρατηγικών που χρησιμοποιούν (Brophy, 1986; Eggen & Kauchak, 1997).

Ωστόσο, σε ένα γενικό πλαίσιο, οι πρακτικές της διοίκησης και της διδασκαλίας, σύμφωνα με τη Λιακοπούλου (2020), που συμβάλλουν ώστε οι εκπαιδευτικοί να είναι πιο αποτελεσματικοί στο διδακτικό τους έργο και ως εκ τούτου, να βελτιώνονται τα επιτεύγματα των μαθητών είναι οι ακόλουθες:

- **η διασφάλιση της απαραίτητης υποδομής**

Η υποδομή του σχολείου, τα μέσα που απαιτούνται για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων και η αντιστοιχία μεταξύ αναγκών και στόχων είναι παράγοντες που συντελούν στην επίτευξη της αποτελεσματικότητας του σχολείου και στην ανάπτυξη μιας κουλτούρας που ενισχύει την παραγωγή ακαδημαϊκών και μαθησιακών επιτευγμάτων (Cheng & Tsui, 1999; Robinson, 2007). Τα εποπτικά μέσα διδασκαλίας, η ύπαρξη κατάλληλων τεχνολογικών μέσων, η βιβλιοθήκη για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς η ύπαρξη εκπαιδευτικού και επιμορφωτικού υλικού, η υλοποίηση εργαστηρίων και η ύπαρξη χώρων συζήτησης και μελέτης είναι προϋποθέσεις που επιδρούν στην ποιότητα

του διδακτικού έργου καθώς επίσης και ο τρόπος διάταξης των θρανίων, τα υλικά που υπάρχουν, ο αριθμός των μαθητών, το καλό και καθαρό περιβάλλον, η τάξη και η αρμονία του χώρου είναι οι συνθήκες του φυσικού περιβάλλοντος που επιδρούν στα μαθησιακά αποτελέσματα (Ainley, 1987; Bennet, 1987; Glass 1987). Ωστόσο, δε χρειάζονται μόνο οι πόροι και ο εξοπλισμός για να καταστήσουν αποτελεσματική τη λειτουργία ενός σχολείου αλλά χρειάζεται και ο συνετός τρόπος αξιοποίησης των πόρων και των μέσων αυτών για τη βελτίωση της διδασκαλίας και της εν γένει αποστολής του σχολείου και την καλύτερευση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου (Muijs et al., 2004:166-167). Οι ενέργειες για τη διατήρηση της καθαριότητας του σχολείου, η βελτίωση της αισθητικής, η αναβάθμιση του περιβάλλοντος φυσικού χώρου μπορεί μεν να έχει πρακτική αξία και σημασία αλλά προπαντός έχει συμβολική αξία καθώς δίνει την αίσθηση ότι το σχολείο αλλάζει, βελτιώνεται και άρα αξίζει οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές και ο διευθυντής και όλοι οι υπόλοιποι- οι γονείς και η τοπική κοινωνία- να δεσμευθούν και να εργαστούν πρόθυμα και με χαρά προς την κατεύθυνση αυτή (Chapman & Harris, 2004)

- **η μεγιστοποίηση του διδακτικού χρόνου**

Η διαχείριση του χρόνου διδασκαλίας φαίνεται να επιδρά σημαντικά στην αποτελεσματικότητα και στην επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων των μαθητών (Creemers & Kyriakides, 2008: 200) παρόλο που αρκετός διδακτικός χρόνος σπαταλάται για την επιβολή πειθαρχίας και της τάξης στο μάθημα, για τυχόν παρατηρήσεις που πρέπει να γίνουν και για διοικητικά θέματα. Η διασφάλιση επαρκούς χρόνου ώστε το σχολείο να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του Αναλυτικού Προγράμματος, οι πρακτικές για τη μεγιστοποίηση του χρόνου αυτού, όπως είναι η διατύπωση κανόνων για την εξασφάλιση της τάξης, οι κατάλληλες αμοιβές και ποινές (ως ένα «σχολικό συμβόλαιο τάξης» μεταξύ δασκάλου-μαθητών), οι πρακτικές για τη διαχείριση των απουσιών των μαθητών, οι πρακτικές για την ομαλότερη και επαρκέστερη διδασκαλία και οι πρακτικές επίλυσης θεμάτων που σχετίζονται με θέματα παιδαγωγικής ή συναισθηματικής φύσεως των παιδιών είναι ζητήματα και τεχνικές που καθιστούν τη διδασκαλία αποτελεσματική και τη μάθηση των μαθητών αποδοτική και παραγωγική (Kirk & Jones, 2004; Scheerens, 2000: 47-48).

- **η πολιτική για την αξιολόγηση των μαθητών**

Στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας επιδρούν η έμφαση που δίνεται στην αξιολόγηση των μαθητών, ο τυπικός έλεγχος της προόδου τους σε τακτά χρονικά διαστήματα, η χρήση ενός συστήματος αντικειμενικού ελέγχου και η τήρηση αρχείου με τις επιδόσεις των μαθητών ως μιας δεξαμενής από όπου μπορούν να αντλήσουν δεδομένα

και να διαμορφώσουν κατάλληλα τη διδασκαλία τους (Scheerens, 2000: 47-48). Οι διευθυντές μπορούν να καλλιεργήσουν ένα κλίμα έμφασης σε υψηλές προσδοκίες και σε υψηλές επιδόσεις στις σχολικές μονάδες και να διασφαλίσουν ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν συστηματικά και αντικειμενικά τους μαθητές τους και αξιοποιούν κατάλληλα τα αποτελέσματα αυτής της αξιολόγησης για τη βελτίωση των πρακτικών τους (Robinson, 2007).

- **η υλοποίηση του Αναλυτικού προγράμματος**

Το κάθε παιδί αποτελεί «περιουσία» για το σχολείο καθώς έχει κάτι μοναδικό να προσφέρει στην κοινωνία (Bauer, 1997: 2) και πρέπει το Αναλυτικό Πρόγραμμα που εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός, οι προτεραιότητες που αυτό δίνει, οι κατάλληλες μέθοδοι και μέσα για την επίτευξη των στόχων του και ο τρόπος αξιολόγησης επίτευξης αυτών των στόχων να εστιάζουν στην ανάπτυξη και εξέλιξή του (Scheerens, 2000: 47-48). Η ξεκάθαρη διατύπωση και κατανόηση των στόχων του Αναλυτικού Προγράμματος, η προσαρμογή στη φιλοσοφία του σχολείου και στις ανάγκες των μαθητών, ο σχεδιασμός και ο προγραμματισμός της διδασκαλίας, η παροχή υποστήριξης στους εκπαιδευτικούς, η συχνή αποτίμηση και έλεγχος επίτευξης των προκαθορισμένων στόχων, ο έλεγχος της προόδου των μαθητών και του σχολείου, η διασφάλιση συνοχής μεταξύ όσων διδάσκονται ώστε οι μαθητές να μαθαίνουν καλύτερα και οι εμπειρίες τους να συνδέονται μεταξύ τους και η μία να δομείται πάνω στην άλλη, όλα αυτά είναι πρακτικές συνυφασμένες με το ωρολόγιο πρόγραμμα και με τη σχολική κουλτούρα και αποτελεσματικότητα (Kercheval & Newbill, 2001; Leithwood & Jantzi, 2008: 507-508).

- **οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών από τους μαθητές**

Μπορούν να επιτευχθούν καλύτερα αποτελέσματα σε σχολεία όπου ο σύλλογος διδασκόντων μοιράζεται μια κοινή κουλτούρα ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να μάθουν και έχουν υψηλές προσδοκίες για αυτούς (Mujis et al., 2004: 159-160). Το διάχυτο κλίμα υψηλών προσδοκιών που καλλιεργούν οι εκπαιδευτικοί για τους μαθητές τους ότι μπορούν να κατακτήσουν τα βασικά εφόδια του Αναλυτικού Προγράμματος και ότι οι ίδιοι μπορούν να τους βοηθήσουν είναι χαρακτηριστικό γνώρισμα των αποτελεσματικών σχολείων (Lezzote, 2001: 7). Η θετική σχολική κουλτούρα για υψηλά εκπαιδευτικά και μαθησιακά αποτελέσματα είναι η ειδοποιός διαφορά μεταξύ αποτελεσματικών και μη αποτελεσματικών σχολείων.

- **οι πολιτικές για τις κατ' οίκον εργασίες**

Η υιοθέτηση μιας κοινής πολιτικής από όλους τους εκπαιδευτικούς σε επίπεδο σχολικής μονάδας σχετικά με την ποιότητα και την ποσότητα των εργασιών για το σπίτι που ανατίθενται στους μαθητές, τον τρόπο αξιοποίησης των ολοκληρωμένων εργασιών, τον τρόπο αντιμετώπισης των μαθητών που δεν ανταποκρίνονται συστηματικά στις εργασίες αυτές που τους ανατίθενται για το σπίτι και ο τρόπος αξιοποίησης των δεδομένων που έχουν προκύψει από την αξιολόγηση των μαθητών είναι πρακτικές που μπορούν να εφαρμόσουν οι εκπαιδευτικοί για να βελτιώσουν και να εδραιώσουν την αποτελεσματικότητα τους ως παιδαγωγοί για την επίτευξη της μαθησιακής προόδου (Scheerens, 2000: 47-48).

- **οι πολιτικές συνεργασίας με τους γονείς**

Οι γονείς μπορούν να υποστηρίξουν και να συνεισφέρουν στην πραγμάτωση της αποστολής του σχολείου και να διαδραματίσουν ενεργό ρόλο στην επιτυχία των μαθητών του όταν τους δίνονται ευκαιρίες να βοηθήσουν στην αποτελεσματική λειτουργία του (Lezotte, 2001; Muijs et al., 2004:163-165). Τα μηνύματα του σχολείου πρέπει να συνταυτίζονται με τα μηνύματα της οικογένειας, να καλλιεργούνται αξίες και στάσεις και να μαθαίνονται τρόποι επίλυσης προβλημάτων και τρόποι γνωριμίας με τον εαυτό τους και με τους άλλους. Τα μηνύματα της οικογένειας δεν πρέπει να είναι αντίθετα με τα μηνύματα του σχολείου και πρέπει να συμπληρώνουν το ένα το άλλο, να ταυτίζονται και να βρίσκονται σε αρμονία μεταξύ τους γιατί με αυτό τον τρόπο υποθάλπεται και υπονομεύεται το έργο του (Cohen , 2006). Αποτελεσματικά είναι εκείνα τα σχολεία που εμπλέκουν τους γονείς στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής τους, στη λήψη αποφάσεων, είναι εκείνα που έχουν συχνή και ουσιαστική επικοινωνία μαζί τους και εκφράζουν ικανοποίηση από τη συμμετοχή των γονέων (Scheerens, 2000: 47-48).

Εδώ παρόλα αυτά πρέπει να επισημάνουμε πως απαιτείται μια στοχευμένη προσπάθεια για να επιτευχθεί η συνεργασία του σχολείου και της οικογένειας μέσα από πολλαπλές πρακτικές συνεργασίας και ενημέρωσης των γονέων, μέσα από την ευελιξία του σχολείου σχετικά με τις συναντήσεις με τους γονείς (χρόνος, τόπος και διάρκεια των συναντήσεων), μέσα από τη συμβουλευτική των γονέων και την παροχή γνώσεων ώστε να βοηθούν τους μαθητές στο σπίτι, μέσα από τις επισκέψεις τους στις τάξεις, τη συμμετοχή τους στη διαμόρφωση της αποστολής του σχολείου, μέσα από τους κύκλους και τις σχολές γονέων με στόχο η προωθηθεί η αγαστή συνεργασία και μέσα από τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων και την εμπλοκή τους στην αξιολόγηση του σχολείου που οφείλει να τους εμπεριέχει (Λιακοπούλου, 2020).

Όσον αφορά επιπλέον στο συναισθηματικό κομμάτι και στον τομέα των αξιών και των στάσεων, στις πεποιθήσεις, στις διαθέσεις, στα συναισθήματα, τα γνωρίσματα και την προσωπικότητα των αποτελεσματικών εκπαιδευτικών, πολλές προγενέστερες έρευνες (Burden & Byrd, 1994; Kauchak & Eggen, 1994; Myers & Murphy, 1995; Wiest et al., 1998; Cooper et al., 1999) έχουν δείξει ότι οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί είναι άνθρωποι στοργικοί, δημιουργικοί, που αγαπούν τη δουλειά τους, που αγαπούν τη μάθηση, θετικοί, προσηνείς και προσιτοί, δραστήριοι, με υψηλές προσδοκίες από τους μαθητές, με αίσθηση του χιούμορ, με σεβασμό στην προσωπικότητα των μαθητών τους και σεβασμό απέναντι στη διαφορετικότητα και τη μοναδικότητα του καθενός. Είναι άνθρωποι που νιώθουν ικανοποίηση όταν οι μαθητές τους μαθαίνουν.

Παράλληλα, ο Ανδρεαδάκης (2004) υποστηρίζει πως ο εκπαιδευτικός για να είναι αποτελεσματικός πρέπει να διαθέτει τα εξής χαρακτηριστικά: να έχει υψηλές προσδοκίες από τους μαθητές του, να κάνει έλεγχο της προόδου τους, να λαμβάνει εποικοδομητική ανατροφοδότηση, να επικοινωνεί με τους μαθητές, να τους αναθέτει διανοητικά ενδιαφέρουσες εργασίες, να χρησιμοποιεί ποικίλες μεθοδολογικές προσεγγίσεις και εποπτικά μέσα, να γνωρίζει το γνωστικό του αντικείμενο, να έχει αίσθηση του σκοπού, να διαθέτει χιούμορ και να λαμβάνει ευχαρίστηση από την εργασία του.

Τελικά, ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός είναι αυτός που μπορεί να πραγματοποιήσει μια αποτελεσματική διδασκαλία όντας ο ίδιος ένα υπαρκτό πρόσωπο στη σχολική πραγματικότητα το οποίο προσπαθεί να υλοποιήσει τους στόχους που έχει θέσει στη διδασκαλία μέσα από την υλοποίηση και επίτευξη των δικών του προσωπικών στόχων διδασκαλίας. Είναι το πρόσωπο που μπορεί να συνδέσει τα συναισθήματα με τα αποτελέσματα των πράξεων του με απώτερο σκοπό να δημιουργήσει τις συνθήκες για καινούργιες, πρωτότυπες και ευφάνταστες λύσεις στο συγκεκριμένο της τάξης και να μεταδώσει επαρκώς και ευθύβολα το σωστό μήνυμα στους μαθητές του (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 1993, 2000; Πασιαρδή, 2001).

Κεφάλαιο 5. Μοντέλα που απαρτίζουν τη σχολική αποτελεσματικότητα και μοντέλα που προάγουν τη βελτίωσή της

5.1. Μοντέλα μέτρησης της σχολικής αποτελεσματικότητας

Τα τελευταία χρόνια έχουν αναφερθεί διάφορα μοντέλα σχολικής αποτελεσματικότητας τα οποία εμφανίζουν διαφορετικές πτυχές και αναφέρονται σε διαφορετικά επίπεδα λειτουργίας των μηχανισμών τους. Αλλά περισσότερο από αυτό, προσδιορίζουν ορισμένα βασικά κριτήρια και μεθόδους που οδηγούν τα σχολεία στο βέλτιστο δυναμικό απόδοσης και στην αυξημένη προσπάθεια επίτευξης των στόχων που έχουν τεθεί. Τέτοια σχολεία είναι σε θέση να διαχειριστούν αποτελεσματικά τις όποιες αλλαγές συμβαίνουν στο εσωτερικό τους, βελτιώνοντας τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών, τις ικανότητες των εκπαιδευτικών και τις διοικητικές, διαχειριστικές και ηγετικές ικανότητες των διευθυντών τους (Ζαβλανός, 2003).

Σύμφωνα με τον Scheerens (2000), που προέβη σε μια συνολική κωδικοποίηση των προσεγγίσεων με βάση τις οποίες αξιολογούνται τα σχολεία εάν είναι αποτελεσματικά ανάλογα με την οπτική που υιοθετείται (πίνακας «Προσεγγίσεις της αποτελεσματικότητας») η σχολική αποτελεσματικότητα αποτελείται από τρία μοντέλα τα οποία είναι τα εξής:

1. Μοντέλο ανθρώπινων πόρων: σύμφωνα με το μοντέλο αυτό το πιο σημαντικό μέλημα είναι η ικανοποίηση και η ευχαρίστηση που μπορεί να νιώθει ένας εκπαιδευτικός επιτελώντας το παιδαγωγικό του έργο σκοπός του οποίου είναι η μόρφωση και η καλλιέργεια των παιδιών και αυτός ο σκοπός ταυτίζεται με όλους τους υπόλοιπους σκοπούς της εκπαιδευτικής κοινότητας. Σημαντικοί παράγοντες για την επιτυχία αυτού του μοντέλου είναι η καλή υλικοτεχνική υποδομή, η άριστη αμφίδρομη επικοινωνία σχολείου με γονείς, η συμμετοχή όλων στη λήψη των αποφάσεων, η αναγνώριση και ο αλληλοσεβασμός μεταξύ των συναδέλφων.

2. Μοντέλο ανοιχτών συστημάτων: σύμφωνα με το μοντέλο αυτό η εφαρμογή του και η επιτυχία του εξαρτάται από τη βούληση που εκφράζουν τα μέλη που συμμετέχουν μέσα στο σχολείο να κάνουν ένα άνοιγμα στην κοινωνία, στην ευρύτερη κοινότητα και να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στις απαιτήσεις της. Σημαντικοί παράγοντες για αυτό το μοντέλο είναι η διάθεση της ηγεσίας για ανοιχτότητα και αλλαγή, η ικανότητες αυτόβελτίωσης και αυτό-αξιολόγησης, η εμπλοκή των γονέων, η βοήθεια των κοινωνικών φορέων προς το σχολείο και η διαφήμιση και η τάση του σχολείου προς έναν ανοιχτό διάλογο με την κοινωνία.

3. Μοντέλο εσωτερικής διεργασίας: το συγκεκριμένο μοντέλο αναφέρεται ουσιαστικά στη μορφή, στην εικόνα και στην δύναμη επιρροής που έχει το σχολείο προς τα έξω, προς την κοινωνία/τοπική κοινότητα και τα τυπικά και θεσμικά χαρακτηριστικά που καταχωρούνται βάσει νομικών κειμένων και διατάξεων. Σημαντικοί παράγοντες που παίζουν σημαντικό ρόλο για την επιτυχή εφαρμογή του είναι η τήρηση και παρακολούθηση του αναλυτικού προγράμματος, η τήρηση αρχείων για ζητήματα που αφορούν στο σχολείο και οργανωτικά ζητήματα, η πειθαρχία, η συνεπής άσκηση της ηγεσίας, η θέσπιση ενός συστήματος ανοιχτής επικοινωνίας ανάμεσα στα διάφορα μέλη του οργανισμού, η πιστή και σωστή περιγραφή των εργασιακών ρόλων και των θέσεων που έχει ανάγκη το σχολείο και η κάλυψη της ανάγκης για ενεργοποίηση όλων των μελών για την καλύτερη δυνατή απόδοση του οργανισμού.

Όπως γίνεται αντιληπτό τα παραπάνω τρία μοντέλα σχολικής αποτελεσματικότητας περιλαμβάνουν κάποιες κοινές έννοιες και παράγοντες όπως η ηγεσία, επικοινωνία, η αξιολόγηση, η συνεργασία και το αναλυτικό πρόγραμμα.

Από την άλλη πλευρά, ο Cameron (1984, όπως αναφέρεται στο Κοντάκος, 2010) διακρίνει οκτώ μοντέλα σχολικής αποτελεσματικότητας:

- **Στοχοκεντρικό μοντέλο:** Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό ένα σχολείο είναι, θεωρείται και αξιολογείται ως αποτελεσματικό όταν πολύ απλά επιτυγχάνει τους στόχους που έχει προγραμματίσει να πετύχει στον αρχικό σχεδιασμό του και τους πετυχαίνει με τα κατάλληλα και αποτελεσματικά μέσα και μεθόδους που κρίνει το ίδιο ως τέτοια.
- **Μοντέλο συστημικών πόρων:** σύμφωνα με το μοντέλο αυτό ένα σχολείο είναι αποτελεσματικό όταν καταφέρνει και αποκτάει όλους τους πόρους που θεωρούνται αναγκαίοι για να υπάρχει μια ισορροπία ανάμεσα σε αυτά που έχει στη διάθεσή του ως δεδομένα και σε αυτά που προσπαθεί να κατορθώσει, τα λεγόμενα ως αποτελέσματα ή τελικά προϊόντα. Είναι το μοντέλο εκείνο που ταυτίζει την αποτελεσματικότητα με την αποδοτικότητα της σχολικής μονάδας.
- **Μοντέλο εσωτερικής διαδικασίας:** σύμφωνα με το μοντέλο αυτό ιδιαίτερη σημασία έχουν οι εσωτερικές διεργασίες που συντελούνται εντός του σχολικού περιβάλλοντος, εντός και εκτός σχολικού κτηρίου, και οι οποίες πρέπει να συντελούν στη διατήρηση της ομαλότητας, της αρμονίας, της ισορροπίας, της ευπρέπειας και της προάσπισης της συνέχειας του εκπαιδευτικού έργου.

<u>Προσεγγίσεις</u>	<u>Κριτήρια</u>	<u>Τρόποι/Μέσα</u>
Οικονομική	Παραγωγικότητα/επιτεύγματα	Διατύπωση ξεκάθαρων στόχων
Σχολείο ως οργανισμός	Προσαρμοστικότητα	Αναζήτηση εισροών
Ανθρωπίνων σχέσεων	Ανάμειξη/υπευθυνότητα/συνεργασία	Δημιουργία κινήτρων/ενδυνάμωση εκπαιδευτικών
Γραφειοκρατική/κοινωνική/ψυχολογική	Σταθερότητα και συνέχεια	Κοινωνική αλληλεπίδραση/ευκαιρίες για ατομική ανάπτυξη/οργάνωση και τυποποίηση δομών
Πολιτική	Ικανοποίηση «εξωτερικών» σημαντικών ετέρων(πολιτεία, γονείς, τοπική κοινότητα)	Αυτονομία/ανεξαρτησία

Πίνακας 2. «Προσεγγίσεις της αποτελεσματικότητας» (Scheerens, 2000).

- **Μοντέλο νομιμότητας:** σύμφωνα με το μοντέλο αυτό η αποτελεσματικότητα σε ένα σχολείο είναι συνυφασμένη με την ικανότητά του να στέκεται αρωγός δίπλα στις οικογένειες που έχουν προβλήματα και νομιμοποιείται εναργώς όταν διαθέτει τη δύναμη ούτως ώστε να επιβιώνει στο σύγχρονο, ανταγωνιστικό και συνεχώς εξελισσόμενο περιβάλλον.
- **Μοντέλο οργανωσιακής μάθησης:** σύμφωνα με το μοντέλο αυτό αποτελεσματικό είναι το σχολείο που έχει τη δυνατότητα να οργανώνεται με τέτοιο τρόπο ώστε να αντιμετωπίζει επαρκώς και με συνέπεια τις αλλαγές που συμβαίνουν στο εξωτερικό περιβάλλον και να αφομοιώνει ομαλά τις επιδράσεις του μέσα από την οπτική της οργανωσιακής κουλτούρας.

- **Μοντέλο αποτελεσματικότητας:** με βάση αυτό το μοντέλο ένα σχολείο θεωρείται αποτελεσματικό όταν δε σχετίζεται με χαρακτηριστικά που θα το καθιστούσαν αναποτελεσματικό ή μη αποτελεσματικό στη λειτουργία του και μη ικανό να ανταπεξέλθει στις προκλήσεις του σύγχρονου κοινωνικού γίγνεσθαι.

- **Μοντέλο Διοίκησης Ολικής Ποιότητας (Δ.Ο.Π.):** σύμφωνα με το μοντέλο αυτό κάθε σχολική μονάδα οφείλει να υφίσταται και να λειτουργεί ως ένα ανοιχτό κοινωνικό σύστημα με κανόνες, τύπους και συμπεριφορές ενταγμένες σε κοινωνικές νόρμες και με ανθρώπινα εκπαιδευτικά κεφάλαια και να αναπτύσσει μια αλυσιδωτή, συνεχή και δυναμική αλληλεπίδραση με διάφορες συνιστώσες του εξωτερικού περιβάλλοντος.

Ο Πασιαρδής (2015) αναφέρει επτά θεωρητικά μοντέλα που αφορούν στη σχολική αποτελεσματικότητα που μπορούν να επιδράσουν σημαντικά σε διάφορες συνιστώσες του μαθησιακού σχολικού περιβάλλοντος και να αποτελέσουν μοχλό ανάπτυξής τους. Τα μοντέλα αυτά είναι στη συνέχεια και σχετίζονται με τη λογοδοσία, τη θέσπιση στόχων, την επίλυση προβλημάτων, την επαγγελματική ανάπτυξη, τη λειτουργική έκφραση των μηχανισμών του σχολείου κ.ά.:

- **Μοντέλο επίτευξης στόχων και σκοπών (Goal and task model):** Σε αυτό το μοντέλο η αποτελεσματικότητα ορίζεται ανάλογα με το κατά πόσο έχουν κατορθωθεί οι προκαθορισμένοι στόχοι που έχει θέσει το σχολείο με τους εκπαιδευτικούς. Είναι αναγκαίο αυτοί οι στόχοι να είναι διατυπωμένοι με σαφήνεια, ακρίβεια, να είναι ξεκάθαροι, συγκεκριμένοι και ρεαλιστικοί και τα αποτελέσματα να είναι εύκολα παρατηρήσιμα και αξιολογήσιμα ενώ τα κριτήρια με βάση τα οποία κρίνονται να είναι σαφώς τεκμηριωμένα.

- **Μοντέλο αξιοποίησης πηγών (the resource utilization model):** Το μοντέλο αυτό εστιάζει στη μεγιστοποίηση της αξιοποίησης των πηγών, των υλικών και μη υλικών πόρων και της υποστήριξης που προσφέρεται καθώς και στην εύρεση νέων πηγών μάθησης. Σκοπός είναι η επίτευξη των διαφορετικών στόχων της σχολικής μονάδας σε σύντομο χρονικό διάστημα μέσα από τη χρήση και αξιοποίηση των πηγών για την επίτευξη και πραγμάτωση της αποστολής του.

- **Μοντέλο λειτουργικής διαδικασίας (the working process model):** σε αυτό το μοντέλο η ποιότητα διδασκαλίας, η λειτουργική και μηχανική διαδικασία της μάθησης, η θετική ουσιαστική εκφορά στη σχέση εκπαιδευτικού- μαθητή μπορούν να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να πετύχουν τους στόχους τους. Το σχολείο είναι αποτελεσματικό όταν οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν συγκεκριμένες λειτουργικές πρακτικές, τακτικές και

μεθόδους (χειρισμός καταστάσεων εντός του πλαισίου της τάξης και εντοπισμός κλίματος).

- **Μοντέλο ικανοποίησης των εμπλεκόμενων φορέων (the school constituencies satisfaction model):** Η αποτελεσματικότητα του σχολείου στο μοντέλο αυτό συνυφαίνεται με την κάλυψη ή μη των αναγκών όλων των φορέων που συμμετέχουν και εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία (μαθητές, γονείς, προϊστάμενοι του Υπουργείου Παιδείας, σύμβουλοι εκπαιδευτικού έργου). Οι ανάγκες των εμπλεκόμενων καθορίζουν και διαμορφώνουν τελικά τη φύση των στόχων και των σκοπών της διδακτικής διαδικασίας.

- **Μοντέλο λογοδοσίας (the accountability model):** Το μοντέλο αυτό επικεντρώνεται στην εξασφάλιση κάποιων συστημάτων και μηχανισμών στους οποίους θα μπορούν να λογοδοτούν εκπαιδευτικοί και σχολικές μονάδες και θα αφορούν στον έλεγχο και την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού τους έργου. Οι εκπαιδευτικοί δεσμεύονται ώστε να αποδεικνύουν τις ικανότητες και δεξιότητες που έχουν οι ίδιοι για να οδηγούν τις σχολικές τους μονάδες στο μέγιστο της αποτελεσματικότητάς τους.

- **Μοντέλο επίλυσης προβλημάτων (the absence of problems model):** Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό η σχολική αποτελεσματικότητα συναρτάται με την αντιμετώπιση φαινομένων αδυναμίας, ανεπάρκειας και δυσκολίας ή κάποιων ελαττωμάτων που προκύπτουν κατά τη διάρκεια εκτέλεσης των καθηκόντων των εκπαιδευτικών. Σημαντική θεωρείται η έλλειψη προβλημάτων στο καθημερινό έργο της σχολικής μονάδας και ουσιαστική είναι η διαμορφωτική αξιολόγηση για τον εντοπισμό τυχόν παραλείψεων και κενών της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

- **Μοντέλο συνεχούς επαγγελματικής βελτίωσης (the continuous learning model):** Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό η σχολική αποτελεσματικότητα οφείλεται στις επίπονες προσπάθειες που καταβάλλουν όλοι όσοι εργάζονται στο χώρο της εκπαίδευσης να αυτόβελτιώνονται, να αναστοχάζονται και να καλλιεργούνται και να αναπτύσσουν τις δεξιότητές τους συνεχώς ώστε να γίνονται πιο ευπροσάρμοστοι στο μεταβαλλόμενο και συνεχώς εξελισσόμενο περιβάλλον της εκπαίδευσης. Σκοπός είναι η εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε μια διαδικασία απόκτησης νέων γνώσεων και εφοδίων, η βελτίωση των εκπαιδευτικών/ παιδαγωγικών υπηρεσιών που παρέχουν και η διάγνωση της επιστημονικής και παιδαγωγικής τους κατάρτισης.

Παρόλα αυτά, οι αδυναμίες των παραπάνω μοντέλων οδηγεί συνεπώς στην ανάπτυξη ενός ολιστικού μοντέλου θεώρησης της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας που δε θα επικεντρώνεται σε ορισμένους κάθε φορά παράγοντες αλλά να μπορεί να διακρίνει τις

αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παραγόντων αυτών, να εντοπίζει τις αλληλοσυνδέσεις μεταξύ τους και να οδηγεί στην ανάπτυξη συστημικών παρεμβατικών προγραμμάτων για τη βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας, προγραμμάτων που θα έχουν συνέχεια, συνέπεια, αρχή και σαφήνεια ως προς τους τελικούς στόχους που εξετάζονται. Επιπρόσθετα, υπάρχει η ανάγκη ανάπτυξης μηχανισμών αξιολόγησης των εκπαιδευτικού και της σχολικής μονάδας που θα ανάγονται σε κριτήρια που προαναφέρθηκαν στα μοντέλα αυτά και έτσι θα γίνεται εφαρμόσιμος και θα επιτυγχάνεται καλύτερα ο συγκριτικός αλλά και ο διαμορφωτικός σκοπός της αξιολόγησης (Kyriakides et al., 2006).

5.2. Μοντέλα βελτίωσης της σχολικής αποτελεσματικότητας- προσεγγίσεις της αποτελεσματικότητας

5.2.α. Το μοντέλο του Creemers (1994)

Το μοντέλο που εισηγείται ο Creemers (1994) για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του σχολείου είναι πολυ-επίπεδο: το κάθε επίπεδο συνδέεται άρρηκτα με τις μαθησιακές επιδόσεις αλλά και μεταξύ των επιπέδων υπάρχει σχέση αλληλεπίδρασης καθώς και σχέση αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης υπάρχει μεταξύ των παραγόντων στο πλαίσιο του κάθε επιπέδου.

Τα επίπεδα του μοντέλου αυτού είναι τέσσερα και κωδικοποιούνται με τον εξής τρόπο:

α) τα χαρακτηριστικά του μαθητή: σε αυτά ανήκουν η νοημοσύνη, το κοινωνικο-οικονομικό προφίλ, η συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία, κίνητρα και η αξιοποίηση των ευκαιριών μάθησης. Τα χαρακτηριστικά του κάθε μαθητή επηρεάζουν τις επιδόσεις του αλλά πρέπει να συνυπολογίσουμε ότι και αυτά επηρεάζονται από τα υπόλοιπα επίπεδα που είναι η σχολική τάξη, η σχολική μονάδα και το εκπαιδευτικό σύστημα γενικότερα. Επιπλέον, μπορούμε να πούμε πως το κοινωνικο-οικονομικό προφίλ του μαθητή επιδρά στα κίνητρά του για μάθηση και αυτά αλυσιδωτά επιδρούν στο ρυθμό παρακολούθησης των μαθημάτων και στο βαθμό αξιοποίησης των ευκαιριών μάθησης που του παρουσιάζονται.

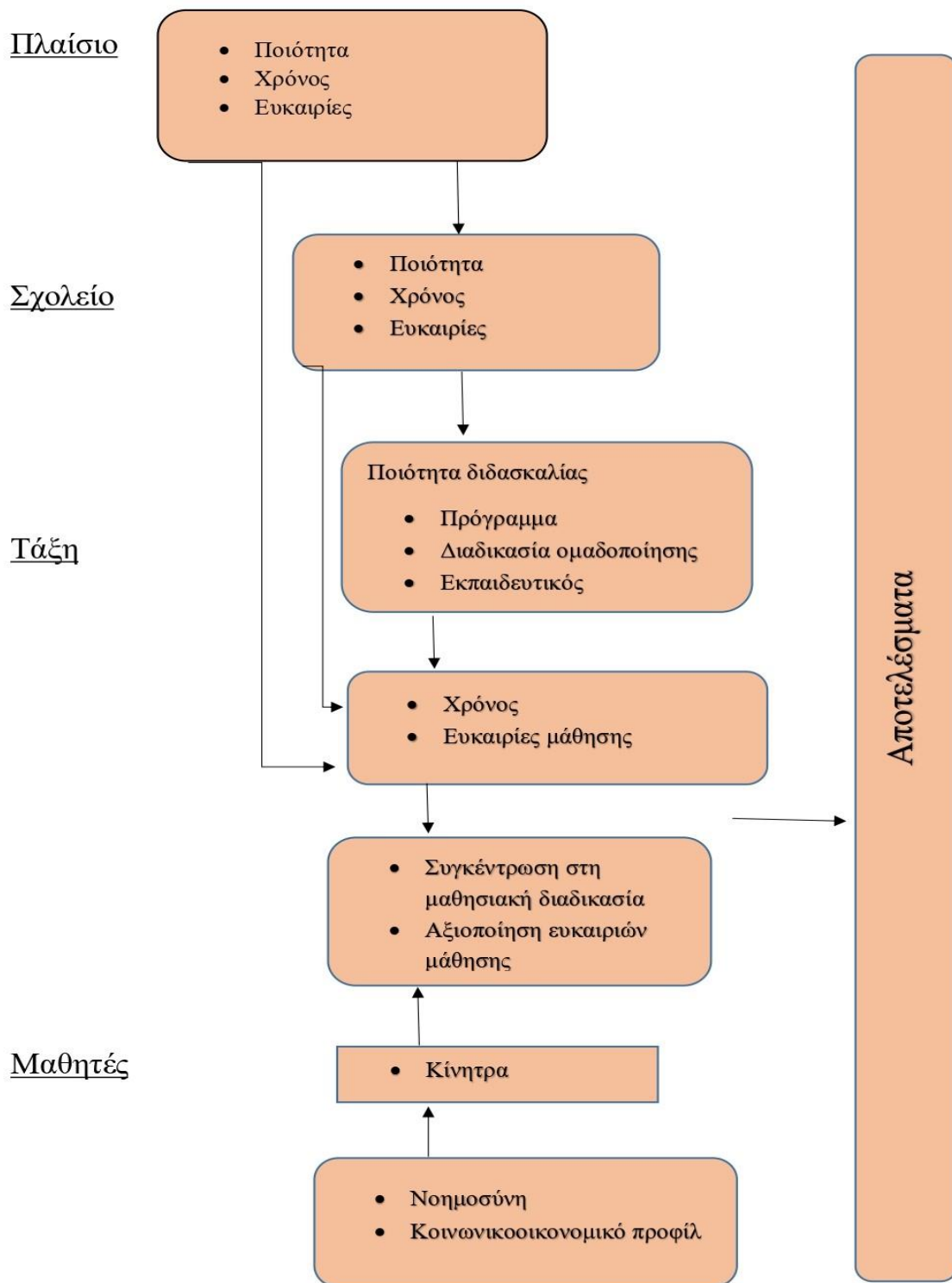
β) η σχολική τάξη: οι παράγοντες που σχετίζονται με το επίπεδο της σχολικής τάξης και επιδρούν στη σχολική αποτελεσματικότητα είναι ο χρόνος που αφιερώνεται στην εκπαιδευτική διαδικασία, οι ευκαιρίες μάθησης που παρέχονται στο μαθητή, η ποιότητα της διδασκαλίας ως απόρροια του Αναλυτικού προγράμματος και οι διδακτικές επιλογές και οι ικανότητες και οι δεξιότητες του εκπαιδευτικού. Οι παράγοντες αυτοί που εντάσσονται

στο γενικότερο πλαίσιο της σχολικής τάξης διαμορφώνονται ταυτόχρονα από την επίδραση των χαρακτηριστικών της σχολικής μονάδας και των επιλογών της εκπαιδευτικής πολιτικής.

γ) η σχολική μονάδα: η ποιότητα του παιδαγωγικού έργου που συντελείται εντός του πλαισίου της τάξης επηρεάζεται άμεσα και είναι απόρροια της ποιότητας και της ποσότητας των πρακτικών της διεύθυνσης, του προγραμματισμού, της οργάνωσης και της διοίκησης του σχολείου καθώς και των ευρύτερων εκπαιδευτικών πολιτικών.

δ) το εκπαιδευτικό σύστημα: φαίνεται να επιδρά στην αποτελεσματικότητα των πρακτικών και των μεθόδων που αναφέρονται εντός του πλαισίου του σχολείου και του πλαισίου της τάξης παράλληλα.

Μοντέλο του Creemers (1994)



Γράφημα 3. Μοντέλο του Creemers (1994). Πηγή: «Βελτιώνοντας την αποτελεσματικότητα του σχολείου: Από τη θεωρία και την έρευνα στην εκπαιδευτική πράξη» (Λιακοπούλου, 2020)

5.2.β. Το μοντέλο των Heneveld & Craig (1996)

Το μοντέλο των Heneveld & Craig (1996) εισηγείται μια γραμμική σχέση μεταξύ των παραγόντων του ευρύτερου πολιτιστικού, πολιτικού και οικονομικού πλαισίου που μπορεί να επηρεάζονται και από τις διεθνείς εξελίξεις. Οι Heneveld & Craig δίνουν έμφαση στις επιδόσεις των μαθητών ως κριτήριο αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας κάτω από την επίδραση αυτής στο δυναμικό τους. Οι επιδράσεις του σχολείου στους μαθητές σχετίζονται με:

- Τη συμμετοχή τους στη διδακτική διαδικασία
- Τις επιδόσεις τους
- Τις κοινωνικές δεξιότητες που αποκτούν μέσα από το σχολικό περιβάλλον
- Τη μεταγενέστερη οικονομική τους επιτυχία.

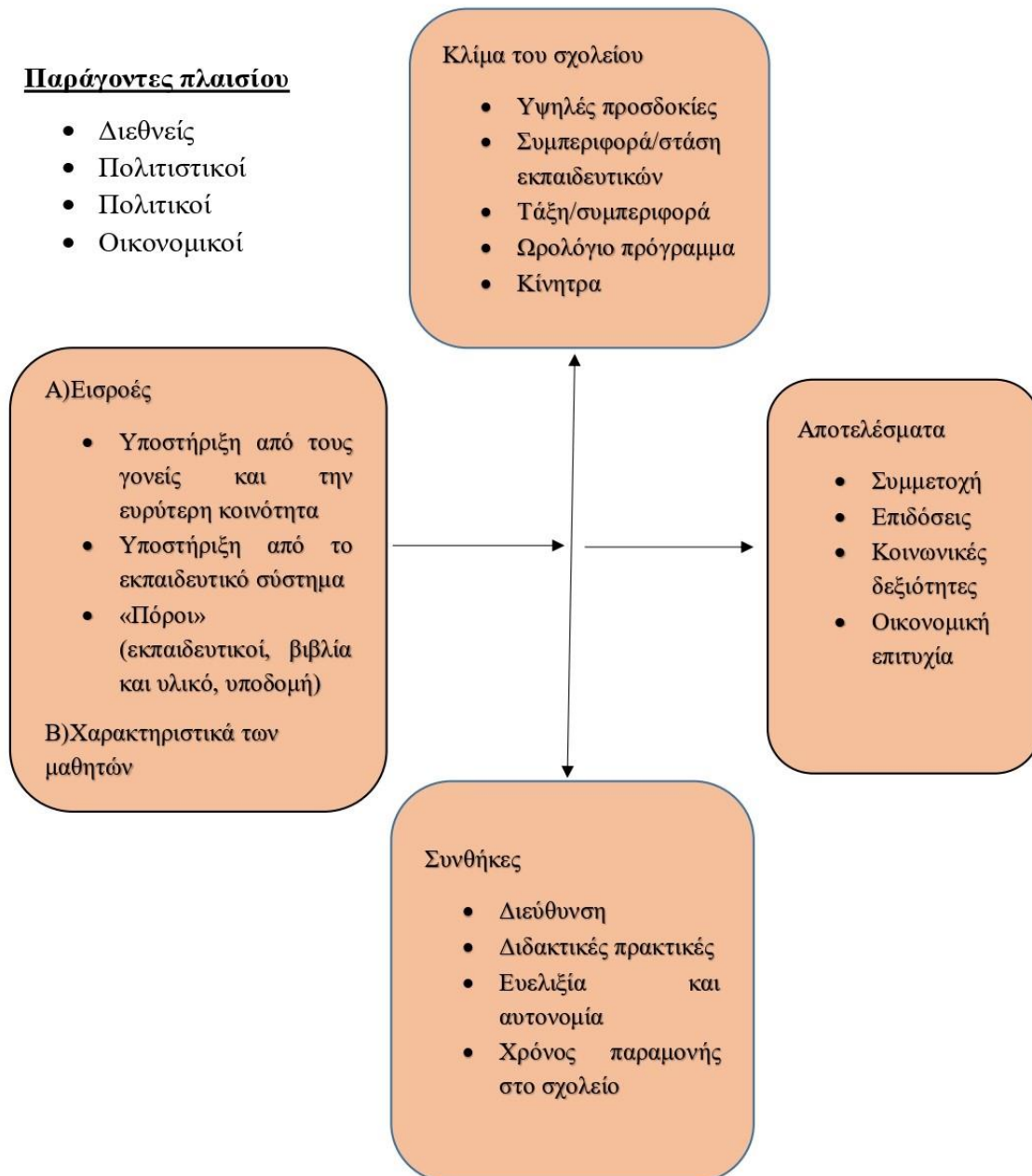
Η διαφορά του μοντέλου αυτού με το μοντέλο του Scheerens (2000) είναι το νόημα και το περιεχόμενο που δίνεται στην έννοια «αποτελέσματα». Ενώ ο Scheerens (2000) πιστεύει πως ο όρος «αποτελέσματα» πρέπει να αποτιμάται με την έννοια του κέρδους στον τομέα της εργασίας και την απόδοση των μαθητών ως προϋπόθεση γι' αυτό στον τομέα της εκπαίδευσης σε προγενέστερο στάδιο, οι Heneveld & Craig (1996) αποτιμούν τον όρο αυτό με την έννοια των θετικών επιδράσεων του σχολείου προς τους μαθητές.

Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, οι «εισροές» (υποστήριξη των μαθητών από τους γονείς και την ευρύτερη κοινότητα, υποστήριξη των μαθητών από το εκπαιδευτικό σύστημα, εκπαιδευτικοί, βιβλία, υποδομή και γενικότερα, διάφοροι υλικοί και ανθρωπίνι πόροι) καθώς και τα χαρακτηριστικά των μαθητών επιδρούν στο κλίμα του σχολείου, στις συνθήκες μάθησης καθώς και στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία. Από τη μεριά τους επιπλέον, το κλίμα του σχολείου (υψηλές προσδοκίες, συμπεριφορά/στάση εκπαιδευτικών, τάξη/συμπεριφορά, το ωρολόγιο πρόγραμμα, το κίνητρα μάθησης), οι συνθήκες (η διεύθυνση, οι μέθοδοι και τεχνικές διδασκαλίας, η ευελιξία και η αυτονομία και ο χρόνος παραμονής στο σχολείο) μαζί με τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους και στο τέλος διαμορφώνουν τα αποτελέσματα.

Το μοντέλο των Heneveld & Craig (1996)

Παράγοντες πλαισίου

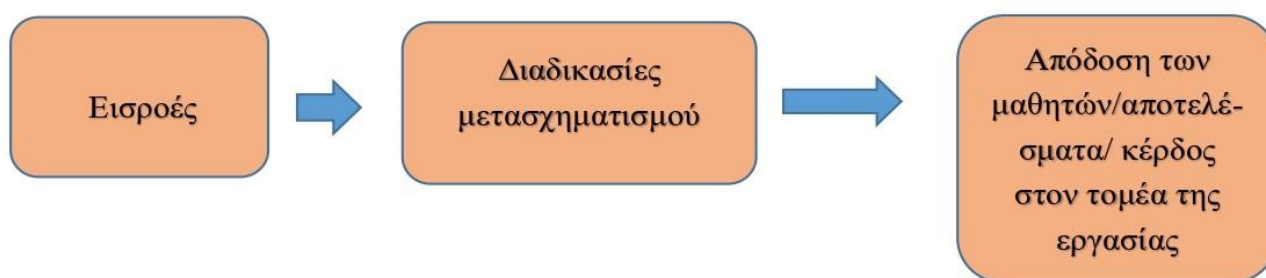
- Διεθνείς
- Πολιτιστικοί
- Πολιτικοί
- Οικονομικοί



Γράφημα 4. Μοντέλο του Heneveld & Craig (1996). Πηγή: «Βελτιώνοντας την αποτελεσματικότητα του σχολείου: Από τη θεωρία και την έρευνα στην εκπαιδευτική πράξη» (Λιακοπούλου, 2020)

5.2.γ. Το μοντέλο του Scheerens (2000)

Για τον Scheerens (2000), οι επιδόσεις των μαθητών και ο ρυθμός παρακολούθησης των μαθημάτων αποτελούν το κριτήριο αποτελεσματικότητας ενός σχολείου με μακροπρόθεσμο και ουσιαστικό βέβαια σκοπό τη βελτίωση των αποτελεσμάτων στη σχολική εργασία μαθητών, εκπαιδευτικών και διευθυντών. Οι εισροές του σχολείου (πόροι και προσόντα των εκπαιδευτικών) επιδρούν πάνω στην ποιότητα του Αναλυτικού προγράμματος, της οργάνωσης και του κλίματος του σχολείου τα οποία επακολούθως επηρεάζουν τα μαθησιακά ακαδημαϊκά επιτεύγματα. Στην προκειμένη περίπτωση έχουμε να κάνουμε με μια γραμμική σχέση όπου οι εισροές επηρεάζουν τις διαδικασίες οι οποίες επηρεάζουν την προσπάθεια των μαθητών η οποία έχει ως επακόλουθο την επιρροή στα αποτελέσματα και στο κέρδος στον τομέα της εργασίας. Ωστόσο, αυτή η γραμμική σχέση και πορεία δέχεται επιδράσεις αλλά και επιδρά στο ευρύτερο περιβάλλον λειτουργίας του σχολείου όπως για παράδειγμα τις απαιτήσεις των «πελατών», το κοινωνικό και οικονομικό περιβάλλον λειτουργίας του σχολείου, την εκπαιδευτική πολιτική, την πολιτιστική και πολιτική κατάσταση του τόπου κ. ά.



Γράφημα 5. Μοντέλο του Sheerens (2000). Πηγή: «*Improving school effectiveness*». (Scheerens, J., 2000).

5.2.δ. Το Δυναμικό Μοντέλο Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας Creemers, B.P.M. & Kyriakides, L. (2008)

Το Δυναμικό Μοντέλο Εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας είναι η εξέλιξη του μοντέλου που εισηγήθηκε ο Creemers το 1994 και έχει επινοηθεί από τον ίδιο τον Creemers και τον Kyriakides το 2008 (Creemers & Kyriakides, 2008). Ο κάθε παράγοντας αποτελεσματικότητας διακρίνεται και φιλτράρεται μέσα από τον φακό **πέντε κύριων διαστάσεων**:

α) **ον βαθμό επαναληψιμότητας** με τον οποίο κάθε δραστηριότητα/παράγοντας αποτελεσματικότητας παρουσιάζεται στην εκπαιδευτική διαδικασία, σχολείο και σχολική τάξη

β) **την εστίαση της δραστηριότητας**, δηλαδή πού στοχεύει και πόσο συγκεκριμένη γίνεται η δραστηριότητα στην εκπαιδευτική διαδικασία

γ) **το στάδιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας** κατά το οποίο υλοποιείται μια δραστηριότητα

δ) **την ποιότητα της συγκεκριμένης δραστηριότητας** που αφορά στο ύφος και στον χαρακτήρα της δραστηριότητας

ε) **τη διαφοροποίηση**, δηλαδή το κατά πόσο μοιάζουν οι δραστηριότητες που υλοποιούνται μεταξύ τους ή διαφοροποιούνται ανάλογα με το πλαίσιο στο οποίο αναφέρονται.

Το μοντέλο αυτό είναι πολυ-επίπεδο, δυναμικό, έχει δοκιμαστεί τόσο στην έρευνα όσο και στην πράξη, μελετά την ποιότητα των δραστηριοτήτων και όχι μόνο τη συχνότητα με την οποία εμφανίζονται και οι εισηγητές του καταλήγουν σε προτάσεις που αναφέρονται σε σχέδια δράσης για τη προώθηση και τη βελτίωση της ποιότητας του παιδαγωγικού έργου που λαμβάνει χώρα εντός του πλαισίου του σχολείου

Οι βασικοί παράγοντες αποτελεσματικότητας εντός του πλαισίου της τάξης και σχολικής μονάδας μετά από τη δοκιμή του μοντέλου μπορούν να κωδικοποιηθούν και να συστηματοποιηθούν σε δύο κατευθύνσεις (Κυριακίδης, Χαραλάμπους & Παναγιώτου, 2012): πρώτον, στις πολιτικές, πρακτικές και στις δράσεις για την καλυτέρευση του μαθησιακού περιβάλλοντος της σχολικής μονάδας και δεύτερον, στις πολιτικές, πρακτικές και δράσεις που λαμβάνουν χώρα για την καλυτέρευση της διδασκαλίας και μάθησης.

Όσον αφορά στις πολιτικές, πρακτικές και στις δράσεις για την καλυτέρευση του μαθησιακού περιβάλλοντος της σχολικής μονάδας ορισμένα χαρακτηριστικά παραδείγματα ενεργειών που θα μπορούσαν να αναφερθούν είναι:

- πρακτικές για την καλυτέρευση της συμπεριφοράς κατά το διάλειμμα, κατά την έναρξη και λήξη των μαθημάτων
- καθορισμός κώδικα συμπεριφοράς
- αλληλεπίδραση και συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών (κλίμα εμπιστοσύνης, ανταλλαγή εμπειριών επιτυχίας και αποτυχίας, ανταλλαγή επισκέψεων σε τάξεις, συνεργατική εργασία, σύστημα μεντόρων)
- ενίσχυση της συνεργασίας και επικοινωνίας με κοινωνικές υπηρεσίες και εξωτερικούς φορείς και ετέρους που κατά κάποιο τρόπο εμπλέκονται στις διαδικασίες του σχολείου π.χ. γονείς, ευρύτερη τοπική κοινωνία, αξιοποίηση υλικών και μη υλικών πηγών μάθησης που υφίστανται εντός του σχολικού χώρου.

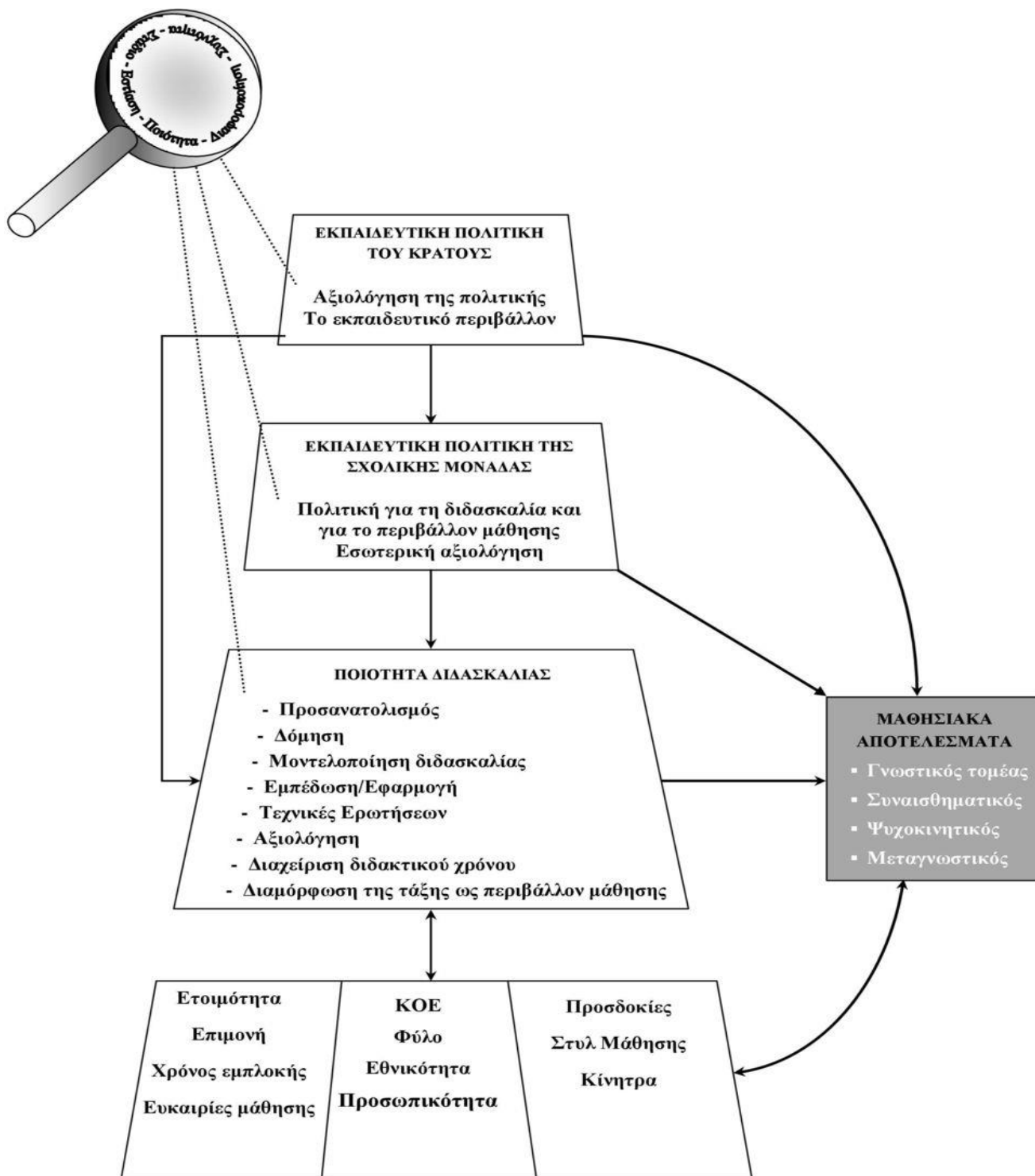
Όσον αφορά στις πολιτικές, πρακτικές και δράσεις που λαμβάνουν χώρα για την καλύτερευση της διδασκαλίας και μάθησης οι πρακτικές που θα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν είναι οι εξής:

- πρακτικές για την αύξηση της ποσότητας διδασκαλίας π. χ. πολιτικές για τη μείωση των απουσιών των μαθητών και των εκπαιδευτικών, πρακτικές για την αξιοποίηση των εργασιών για το σπίτι κτλ.
- ευκαιρίες μάθησης (π. χ. αξιοποίηση των εκπαιδευτικών εκδρομών, η δημιουργία κοινού εκπαιδευτικού υλικού μεταξύ των εκπαιδευτικών)
- πρακτικές για την καλύτερευση της ποιότητας της διδασκαλίας (π.χ. προσανατολισμός της διδασκαλίας, δόμηση της διδασκαλίας, τρόπος υποβολής ερωτήσεων, μαθησιακό περιβάλλον στην τάξη, διαχείριση διδακτικού χρόνου, αξιολόγηση των μαθητών, τεχνικές αυτό- αξιολόγησης κτλ.).

Τα Δυναμικό Μοντέλο της Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας επιχειρεί να εξετάσει και να ερμηνεύσει τους παράγοντες που συνιστούν την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το μοντέλο αναφέρεται σε πολλαπλούς παράγοντες που ενυπάρχουν σε διαφορετικά επίπεδα του σχολικού συστήματος αλλά και έξω από αυτό (περιβάλλον, σχολείο, τάξη και μαθητές), στους οποίους προστίθενται οι πέντε διαστάσεις που προαναφέρθηκαν. Έτσι, είναι δυνατόν να διακρίνουμε την επίδραση του σχολείου ως παράγοντα στην αποτελεσματικότητα σε σύγκριση με την επίδραση του κοινωνικοοικονομικού και πολιτισμικού υπόβαθρου των μαθητών και του αριθμού των εισερχόμενων μαθητών. Το ΔΜΕΑ αναδεικνύει επίσης τη συμπεριφορά της τάξης, των μαθητών και των εκπαιδευτικών δηλαδή, ως κεντρικής σημασίας για την έκφραση της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας του σχολείου.

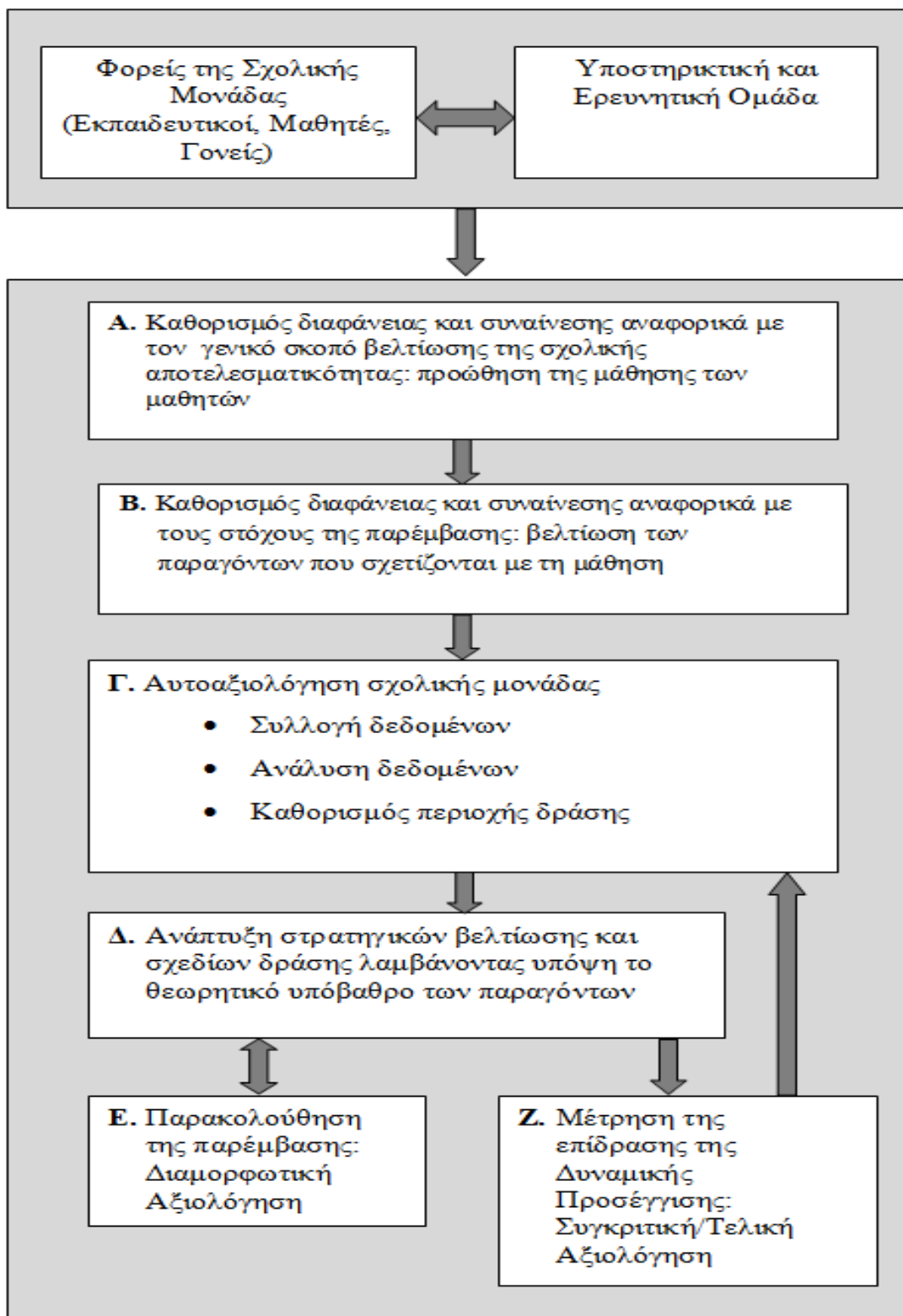
Τέλος, το ΔΜΕΑ έχει εφαρμοστεί και δοκιμαστεί στα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ενώ πρόσφατες συγκριτικές μελέτες σε έξι ευρωπαϊκές χώρες (Βέλγιο, Φλάνδρα, Κύπρος, Γερμανία, Ελλάδα, Ιρλανδία και Σλοβενία) διερεύνησαν και εξέτασαν, μεταξύ άλλων, τον βαθμό επιρροής των εκπαιδευτικών στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών στα μαθήματα των μαθηματικών και των φυσικών επιστημών. Από τα αποτελέσματα των ερευνών διαπιστώθηκε ότι ο αντίκτυπος του έργου των αποτελεσματικών εκπαιδευτικών στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών είναι μεγάλης σημασίας για την περαιτέρω πρόοδό τους και σαφώς, υπήρξαν σημαντικότερες αναφορές ότι τελικά υφίσταται ένας πολύ ισχυρός βαθμός της επίδρασης της πρακτικής της

διαφοροποιημένης διδασκαλίας ως μεθόδου στην πρόοδο τόσο των μαθητών που σημειώνουν υψηλές όσο και των μαθητών που σημειώνουν χαμηλές επιδόσεις στο σχολείο (Vanlaar et al., 2016)



ΤΟ ΔΥΝΑΜΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ (ΔΜΕΑ)

Γράφημα 6. Το Δυναμικό Μοντέλο Εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας (ΔΜΕΑ). Πηγή: «Ανάπτυξη προγραμμάτων βελτίωσης της σχολικής αποτελεσματικότητας: μια δυναμική προσέγγιση» (Κυριακίδης & Αναστασίου, 2014).



Γράφημα 7. Τα έξι στάδια που ακολουθούνται για την επίτευξη της σχολικής βελτίωσης με βάση τη δυναμική προσέγγιση. Πηγή: «Ανάπτυξη προγραμμάτων βελτίωσης της σχολικής αποτελεσματικότητας: μια δυναμική προσέγγιση» (Κυριακίδης & Αναστασίου, 2014).

5.2.ε. Το θεωρητικό πλαίσιο-μοντέλο που ενσωματώνει τις προσεγγίσεις των Stringfield & Slavin (1992), του Creemers (1994), των Creemers & Kyriakides (2008) και του Scheerens (2013)

Σύμφωνα με την Λιακοπούλου (2020) η αποτελεσματικότητα ενός σχολείου αποτελεί ολιστική και δυναμική έννοια με την επισήμανση πως όλοι οι παράγοντες αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους και πως όλοι μαζί ως σύνολο επιδρούν άμεσα με πολλαπλούς τρόπους στη βελτίωση του σχολείου. Το θεωρητικό αυτό πλαίσιο δημιουργήθηκε και αναπτύχθηκε από την ίδια την ερευνήτρια ενσωματώνοντας τις προσεγγίσεις των Stringfield & Slavin (1992), του Creemers (1994), των Creemers & Kyriakides (2008) και του Scheerens (2013) με σκοπό να αναδείξει τους παράγοντες που επιδρούν στην πορεία των μαθητών στην πορεία τους για την ενηλικίωση, την παροχή εφοδίων για την ανάπτυξη του επαγγελματισμού τους, την ενεργοποίηση της ικανότητάς τους ως πολίτες και την προσωπική τους ολοκλήρωση και ευτυχία. Αυτά που μπορούν να μετρηθούν ως αποτελέσματα (outputs) αποτελούν οι επιδόσεις των μαθητών, η διαρροή τους ή η παρακολούθηση των μαθημάτων και οι κοινωνικές τους δεξιότητες τα οποία με τη σειρά τους επηρεάζουν τα τελικά αποτελέσματα που αναφέρθηκαν παραπάνω. Ταυτόχρονα, οι εισροές επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα του σχολείου και τις διαδικασίες που συντελούνται για τα επιτεύγματα των μαθητών ενώ οι διαδικασίες επηρεάζουν και επηρεάζονται από τα ενδιάμεσα αποτελέσματα που συνίστανται στις διδακτικές και παιδαγωγικές πρακτικές των εκπαιδευτικών, τις διοικητικές πρακτικές, την ικανοποίηση των μελών του σχολείου και την συμμετοχή των γονέων.

Όλοι αυτοί οι παράγοντες και οι διαδικασίες επηρεάζονται από το ευρύτερο πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργεί η σχολική μονάδα και το οποίο διαμορφώνεται από τις εκπαιδευτικές πολιτικές και πρακτικές της κυβέρνησης, το ευρύτερο κοινωνικο-οικονομικό πλαίσιο και τις απαιτήσεις των «πελατών» και της αγοράς στην οποία οφείλει να διοχετεύσει τους μελλοντικούς επαγγελματίες. Το πλαίσιο μέσα στο οποίο η σχολική μονάδα λειτουργεί και οφείλει να καλύψει τους παιδαγωγικούς και διδακτικούς της στόχους επηρεάζει τους προαναφερθέντες παράγοντες και να κρίνει κι αυτό με τη σειρά του την αποτελεσματικότητα της λειτουργίας της.

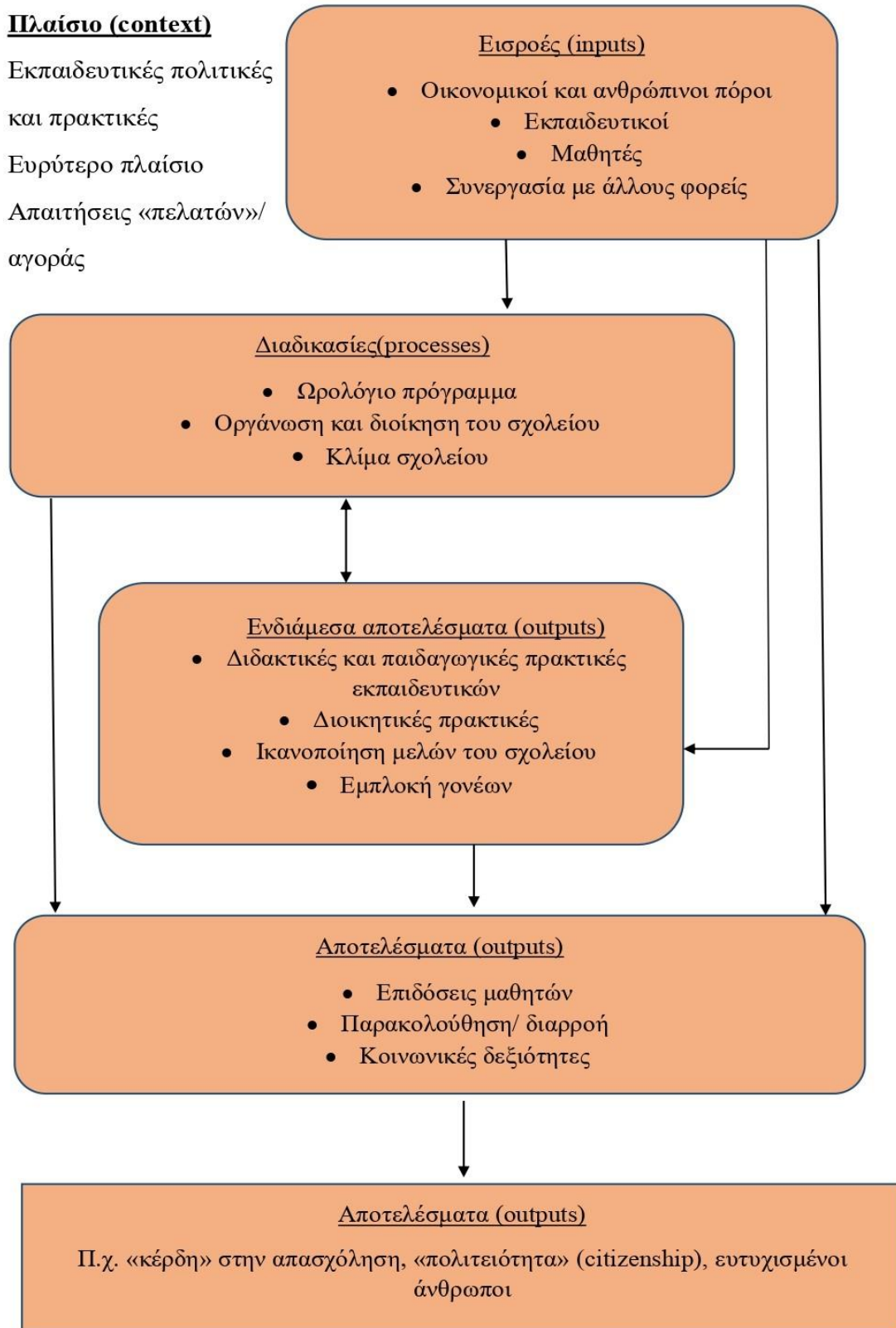
Πολιτικές που αφορούν στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας είναι ο βαθμός αυτονομίας της σε διάφορους επιμέρους τομείς, όπως στη λήψη αποφάσεων, στην πρόσληψη προσωπικού, στη διοικητική οργάνωση, στην αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου, στη διαχείριση των οικονομικών πόρων, στη διαμόρφωση του Αναλυτικού Προ-

γράμματος στη διαμόρφωση και υλοποίηση παιδαγωγικών δραστηριοτήτων, στην οργάνωση και σχεδιασμό της διδασκαλίας και της διδακτικής πρακτικής. Επιδρούν επάνω στην αποτελεσματικότητα του σχολείου επιπρόσθετα οι πολιτικές και οι πρακτικές που σχετίζονται με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, όπως η επιλογή των εκπαιδευτικών για την είσοδο στο επάγγελμα, οι διαδικασίες αξιολόγησης και εξέλιξης, η αρχική εκπαίδευση και η δυνατότητα επιμόρφωσής τους, ο μισθός και η ανέλιξη σε μισθολογικά κλιμάκια, οι πρακτικές επαγγελματικής ανάπτυξης και περαιτέρω ανέλιξης στην εκπαιδευτική ιεραρχία και τέλος, η υποστήριξη που αυτοί μπορούν να λάβουν στην υλοποίηση του έργου τους (Λιακοπούλου, 2020).

Βελτίωση της αποτελεσματικότητας του σχολείου

Πλαίσιο (context)

Εκπαιδευτικές πολιτικές
και πρακτικές
Ευρύτερο πλαίσιο
Απαιτήσεις «πελατών»/
αγοράς



Γράφημα 8. Το θεωρητικό πλαίσιο-μοντέλο που ενσωματώνει τις προσεγγίσεις των Stringfield & Slavin (1992), του Creemers (1994), των Creemers & Kyriakides (2008) και του Scheerens (2013) (Λιακοπούλου, 2020)

5.3. Τα χαρακτηριστικά των αποτυχημένων ή μη αποτελεσματικών σχολείων

Σύμφωνα με τον Stringfield (1998) εντός του πλαισίου του σχολείου δύναται να υπάρχει έλλειψη ακαδημαϊκής εστίασης σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα ενώ οι εκπαιδευτικοί να δουλεύουν απομονωμένοι ενώ τους διακατέχει μια αίσθηση δυσαρέσκειας. Τα μαθήματα ξεκινούν αργά και ολοκληρώνονται πιο νωρίς σε σχέση με τα καθιερωμένα ενώ επικρατεί έλλειψη σωστής επικοινωνίας και ασφαλούς συντονισμού ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ως προς το καθήκον εργασίας, τη χρήση και χρησιμοποίηση των σχολικών και λογοτεχνικών βιβλίων και τη ενδοσχολική συνεργασία για το συμφέρον της σχολικής μονάδας. Μέσα στο σχολείο υφίσταται γραφειοκρατική ηγεσία που δεν προσανατολίζεται στο αναλυτικό πρόγραμμα και στη διδασκαλία ενώ ο ρόλος των διευθυντών είναι παθητικός ενώ στελεχώνουν το σχολείο ανεπαρκώς. Δεν υπάρχει αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, δεν συνίσταται έπαινος για την αριστεία και την καλή προσπάθεια των μαθητών και δεν υπάρχουν οικονομικοί πόροι για να χρηματοδοτήσουν το βασικό κόστος συντήρησης (Stringfield, 1998).

Πέρα από αυτό, στο επίπεδο της τάξης επικρατεί νωθρότητα και ραθυμία ενώ δεν υπάρχει σχεδιασμός και προγραμματισμός όσον αφορά στις μαθησιακές δραστηριότητες. Ο χαμηλός βαθμός αλληλεπίδρασης κατά τη διδασκαλία μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών, η έλλειψη κάθε αίσθησης ακαδημαϊκής παρακίνησης και η μη κάλυψη της υποχρεωτικής διδακτέας ύλης διαπιστώνονται ως προβλήματα που τείνουν να γίνουν μακροχρόνια και δυσεπίλυτα. Συμπληρωματικά, οι Μαθητές δεν αφιερώνουν πολύ χρόνο στις σχολικές τους εργασίες εφόσον τους παρέχονται λίγες ευκαιρίες μάθησης στο πρόγραμμα των σχολικών μαθημάτων και στη συμμετοχή ομαδικών δραστηριοτήτων στο προαύλιο. Εν κατακλείδι, θα μπορούσαμε να αναφέρουμε πως υπάρχουν τάξεις που βρίσκονται σε «*διανοητική αναρχία*» με την έννοια της έλλειψης συγκεκριμένης δομής και ξεκάθαρου σκοπού ενώ οι μαθητές από την έλλειψη κινήτρων και την έλλειψη προθυμίας να αλλάξουν τη αρνητική τους στάση διατηρούν ένα παθητικό και νωχελικό ρόλο και γίνονται έρμαιο της κριτικής ή ακόμα ασκούν και οι ίδιοι κριτική τους απέναντι σε ό,τι τους περιβάλλει (Stringfield, 1998).

Επιπρόσθετα, οι Kupersmidt & Coie (1990) θεωρούν ότι το μη αποτελεσματικό σχολείο έγκειται στην παρουσία προβλημάτων στις εξετάσεις των μαθητών του, στη δυσκολία και ανικανότητα να επιτευχθούν οι βασικοί μαθησιακοί στόχοι καθώς και στα προβλήματα συμπεριφοράς που εκδηλώνουν αυτοί στο σχολικό συγκείμενο. Ταυτόχρονα,

προβλήματα συμπεριφοράς παρατηρούνται και στις σχέσεις του εκπαιδευτικού προσωπικού μεταξύ τους και στην έλλειψη επαρκούς συνεργασίας και συνεννόησης για το καλό των μαθητών.

Ταυτόχρονα, ο Papadopoulos (1990) υποστηρίζει πως η μη αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας δε συνδέεται απλά και μόνο με την αποτυχία των μαθητών να εκπληρώσουν τους μαθησιακούς στόχους και να τους κατακτήσουν. Συνδέεται άμεσα και με το σύστημα της εκπαίδευσης που είναι θεσπισμένο μέσα στο οποίο υπάρχουν και κινούνται οι μαθητές και με την αδυναμία του ικανοποιήσει τις ανάγκες τους, τις προσδοκίες και τις προσπάθειές τους. Στόχος είναι να αλλάξει το εκπαιδευτικό σύστημα, να γίνει πιο ευέλικτο και να προσαρμοστεί στις ανάγκες των μαθητών. .

Στην ίδια γραμμή, κινείται και η Kalogridi (1995) κάνοντας λόγο για το μη αποτελεσματικό σχολείο. Σύμφωνα με την ερευνήτρια, μη αποτελεσματικό είναι εκείνο το σχολείο στο οποίο επικρατεί η αποτυχία των μαθητών και η αδυναμία τους να εκπληρώσουν τους μαθησιακούς στόχους. Παράλληλα, η έλλειψη ικανότητας των μαθητών συνδυάζεται με την έλλειψη ικανότητας εκ μέρους των εκπαιδευτικών και της σχολικής μονάδας να εφαρμόσουν παιδαγωγικές στρατηγικές ώστε να πετύχουν τους προκαθορισμένους μακροπρόθεσμους στόχους για τη βελτίωση της μάθησής τους.

Ακόμα, οι Jarl κ. συν. (2021) κάνουν λόγο για τα οργανωσιακά χαρακτηριστικά των αποτυχημένων σχολείων. Αναφέρουν πως σε αυτά τα σχολεία οι εκπαιδευτικοί εργάζονται μόνοι τους, αναλαμβάνουν την ευθύνη μόνο της δικής τους τάξης ενώ δεν υπάρχουν δομές ώστε όλοι οι εκπαιδευτικοί να εργάζονται μαζί από κοινού και να συνεργάζονται αρμονικά και οι ίδιοι να μην εκφράζουν την εσωτερική ανάγκη να μοιραστούν τις εμπειρίες τους με τους συναδέλφους τους. Επίσης, η οργάνωση της διδασκαλίας κινείται σε δύο άξονες: πρώτον, υπάρχει έλλειψη εστίασης στα μαθησιακά αποτελέσματα και δεύτερον, η ευθύνη μιας σχολικής αποτυχίας ή χαμηλής ακαδημαϊκής επίδοσης βαραίνει τους ίδιους τους μαθητές. Ομοίως, η αλλαγή των διευθυντών- ηγετών των σχολείων αυτών είναι συχνή και δεν υπάρχει καμιά υποστήριξη από την κεντρική κρατική διοίκηση.

Τέλος, στην Αλαμπάμα της Αμερικής το Υπουργείο Παιδείας έχει κυκλοφορήσει, όπως και κάθε χρόνο, λίστα με τα αποτυχημένα σχολεία εκάστου έτους. Σύμφωνα με το νόμο πράξης λογοδοσίας, σκοπός σταχυολόγησης αυτής της λίστας είναι η αξιολόγηση των σχολείων και η δημιουργία πλάνων για τη βελτίωση των περιοχών που χρήζουν στήριξης και πόρων, υλικών και μη, με απώτερο στόχο τη βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεων των μαθητών. Για το έτος 2022 η λίστα έφτασε τα 79 σχολεία που έχουν ανάγκη

υποστήριξης εφόσον ο νόμος εγγυάται πως το 6% των δημόσιων σχολείων θα κατηγοριοποιηθούν ως αποτυχημένα ύστερα από εξετάσεις των μαθητών τους προκειμένου να εξακριβωθεί η απόδοσή τους σε τεστ ανάγνωσης, γλώσσας και μαθηματικών ικανοτήτων. Μέσα από την εκπόνηση και την εφαρμογή σχεδίων δράσης των τοπικών αρχών και του Υπουργείου Παιδείας επανεκκινείται και επαναδραστηριοποιείται το έργο όλων των μαθητών και των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση των ακαδημαϊκών τους επιδόσεων και εν γένει, η βελτίωση της εικόνας της συνολικής γενικής εκπαίδευσης της πολιτείας των ΗΠΑ (e-journal Alabama.com, Trisha Powell Crain, 2022).

Κεφάλαιο 6. Σύγχρονες προσεγγίσεις του αποτελεσματικού σχολείου

6.1. Η επόμενη γενιά της σχολικής αποτελεσματικότητας

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, το αποτελεσματικό σχολείο είναι αυτό στο οποίο η σχολική ηγεσία είναι αποφασιστικός παράγοντας για την επιτυχία του, οι διευθυντές ηγούνται της προσπάθειας για βελτίωση της διδασκαλίας και αξιοποιούν όλους τους πόρους και τις δυνατότητες που αυτό προσφέρει *«με στόχο τη μακροπρόθεσμη έμφαση στη βελτίωση της διδασκαλίας και την προώθηση της συνοχής μεταξύ των στόχων και του σχολικού προγραμματισμού»* (Fullan, 2000). Η συζήτηση πλέον από τον 21^ο αιώνα για το αποτελεσματικό σχολείο περιλαμβάνει- πέρα από τις γνωστές παραμέτρους που ήδη αναφέρθηκαν- στοιχεία όπως η οικονομική αυτοτέλεια της σχολικής μονάδας, η αυτό-αξιολόγησή της, η μετατροπή της σε έναν οργανισμό που μαθαίνει και η παιδαγωγική αυτονομία των εκπαιδευτικών, η παιδαγωγική διάσταση του ρόλου του διευθυντή και οι κοινωνικές και τρέχουσες αντιλήψεις και ανάγκες που πρέπει να λαμβάνονται υπόψιν για την ολοκλήρωση του εκπαιδευτικού έργου.

Στο ξεκίνημα του πρώτου κύματος-προτύπου της σχολικής αποτελεσματικότητας γίνεται λόγος για την «εσωτερική αποτελεσματικότητα» (internal effectiveness) (Cheng, 2019). Κατά τη διάρκεια αυτής της φάσης η επίτευξη των προγραμματισμένων στόχων και έργων για την παροχή προσχεδιασμένων γνώσεων, δεξιοτήτων και πολιτιστικών αξιών στη διδασκαλία, τη μάθηση και τη σχολική εκπαίδευση συνολικά υφίσταται στη βιομηχανική εποχή όπου η εκπαιδευτική πρόβλεψη της επίτευξης των στόχων της διδασκαλίας βρίσκεται υπό το καθεστώς του συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού σχεδιασμού, μέσα σε μια σταθερή και ομοιογενή κοινωνία χωρίς την αλληλεπίδραση των διαφορετικών πολιτισμών και εθνών. (Cheng, 2019)

Ακριβώς στη μέση της σχολικής αποτελεσματικότητας κατά την εξέλιξη της έννοιας εμφανίζεται ο όρος «διασυνδεδετική αποτελεσματικότητα» (Cheng, 2019).. Η ικανοποίηση των stakeholders της εκπαίδευσης από την παροχή εκπαιδευτικών υπηρεσιών, συμπεριλαμβανομένων των εκπαιδευτικών διαδικασιών και αποτελεσμάτων, στο πλαίσιο της λογοδοσίας απέναντι στο κοινωνικό σύνολο έδωσε το έναυσμα για το μοντέλο της ικανοποίησης των αναγκών των εμπλεκόμενων μερών όπως οι γονείς, οι μαθητές, οι σύμβουλοι εκπαίδευσης, το ΥΠΕΠΘ κ. ά. Το μοντέλο αυτό στηρίζει την αξιολόγηση και κατευθύνει το έργο της εκπαίδευσης με βάση τις ανάγκες και τις προσδοκίες των εμπλεκόμενων φορέων. (Πασιαρδής, 2015; Cheong Cheng, 2019)

Η σύγχρονη σχολική αποτελεσματικότητα συνδέεται με το τρίτο κύμα όπου το ενιαίο σώμα των χαρακτηριστικών της που αναφέρονται στο μέλλον αποκαλούνται «αποτελεσματικότητα προσανατολισμένη στο μέλλον» (Cheng, 2019) με κύριο χαρακτηριστικό γνώρισμα τη συνάφεια με τις πολλαπλές μορφές της βιώσιμης μελλοντικής ανάπτυξης των ατόμων και των κοινωνιών, τη δια βίου μάθηση, την αναπτυξιακή λειτουργία της σχολικής μονάδας μέσα στο συγκείμενο της παγκοσμιοποίησης, τις νέες τεχνολογικές προοπτικές, το εκπαιδευτικό περιεχόμενο που εστιάζει στο παγκόσμιο περιβάλλον, στο τοπικό περιβάλλον και στην ατομική ύπαρξη του κάθε μαθητή και στον διευκολυντικό ρόλο του σχολείου. Πλέον, δίνεται έμφαση στα πολλαπλά είδη νοημοσύνης και πολλαπλές ικανότητες των εμπλεκόμενων φορέων (μαθητών, γονέων, τοπική κοινωνία κ. ά.) για βιώσιμη ανάπτυξη στο μέλλον και ο ρόλος της διδασκαλίας γίνεται επικουρικός και επιβοηθητικός. (Cheng, 2019). Επίσης, η χρήση της τεχνολογίας και του ψηφιακού εξοπλισμού θεωρούνται αναπόσπαστα τμήματα της μάθησης των μαθητών και μέρη του σχολικού οργανισμού μέσα από τα οποία οι ίδιοι έρχονται σε επαφή με εικονικές τάξεις και ψηφιακά περιβάλλοντα μάθησης στα οποία ο κύριος συντελεστής πλέον δε θα είναι ο δάσκαλος ως φορέας μετάδοσης της γνώσης αλλά ως ο αρμόδιος για τη διευκόλυνση και συν-οικοδόμησή της.

Πριν από λίγά χρόνια, οι Πασιαρδής & Πασιαρδή (2006) μελετώντας τα χαρακτηριστικά που καθιστούν ένα σχολείο αποτελεσματικό κατέληξαν σε έναν κατάλογο με επτά παράγοντες μέσα στο θεωρητικό τους πλαίσιο που φυσικά τεκμηριώνουν. Αυτοί συνίστανται:

– **στην εκπαιδευτική ηγεσία, στην οργάνωση και διεύθυνση του σχολείου** υπό την έννοια ότι κάθε διευθυντής έχει πρωταρχικό του μέλημα του διευθυντή την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, την επιδίωξη της αγωγικής συνεργασίας και της επικοινωνίας μεταξύ αυτού και των υφιστάμενων εκπαιδευτικών και μεταξύ των εκπαιδευτικών μεταξύ τους μεταδίδοντάς τους με αυτό τον τρόπο το όραμα που πρέπει να επιδιωχθεί και την αποστολή του σχολείου.

– **στην έμφαση στη σχολική διδασκαλία** στο πλαίσιο της οποίας ιδιαίτερη σημασία έχει ο χρόνος που αφιερώνεται σε αυτήν, η αλληλεπίδραση που υπάρχει μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών και η αρμονική τους συνεργασία.

– **στις διαπροσωπικές σχέσεις** εφόσον η ύπαρξη ενός ευνοϊκού κλίματος διευκολύνει τη μάθηση και τη διδασκαλία καθώς γίνεται αντιληπτό πως το θετικό σχολικό κλίμα αποτελεί εχέγγυο για την πραγμάτωση των στόχων της σχολικής μονάδας.

–για στις υψηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών όλους τους μαθητές που πραγματώνονται με την ίση αντιμετώπιση όλων των μαθητών από τους δασκάλους τους και με την κοινή πεποίθηση όλων των δασκάλων πως όλοι οι μαθητές ανεξαιρέτως μπορούν να μάθουν με επιτυχία ανάλογα με τις κλίσεις, τα ενδιαφέροντά τους, τον ρυθμό τους και τις ικανότητές τους.

– στην αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης των μαθητών γιατί με τη μέτρηση της επίδοσης των μαθητών μπορούν να αξιολογηθούν παράλληλα τα εκπαιδευτικά προγράμματα που προσφέρονται.

– στη συμμετοχή των γονέων στο σχολείο γιατί, όπως αιτιολογείται από τον συγγραφέα, η ενεργός εμπλοκή και συμμετοχή των γονέων στη σχολική διαδικασία διευκολύνει, συντονίζει και ενδυναμώνει τη μαθησιακή διαδικασία των παιδιών αναντίρρητα..

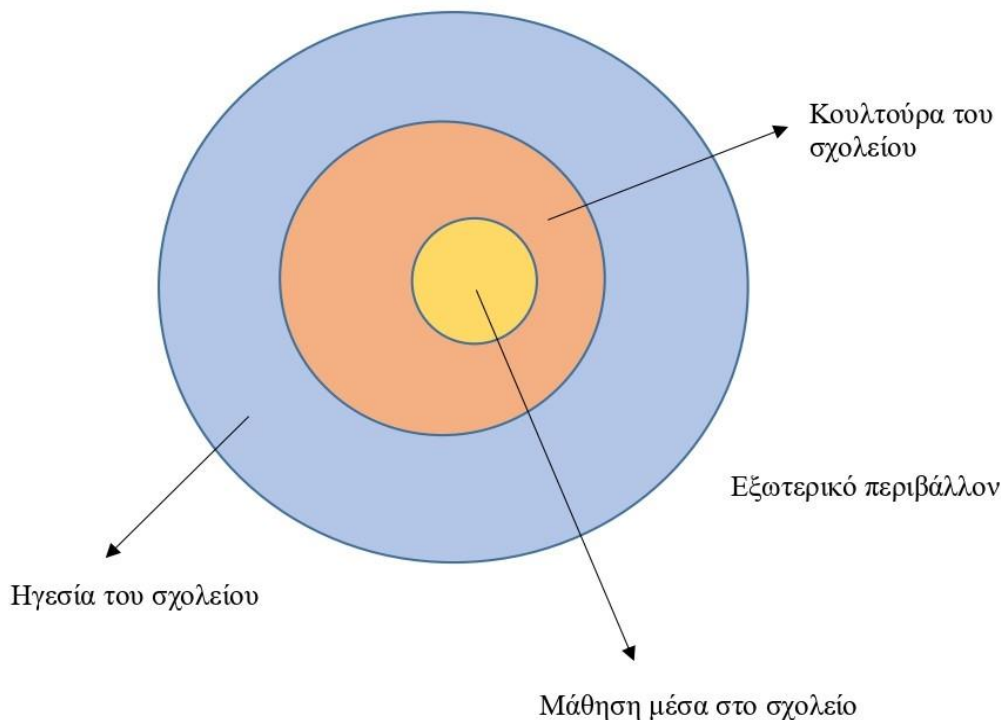
– στην παροχή ξεχωριστού προϋπολογισμού σε κάθε σχολική μονάδα γιατί με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται η αυτονομία, η αποκέντρωση, υπάρχει ευελιξία και δίνεται προτεραιότητα στις ουσιαστικές και όχι, ενδεχομένως, στις κίβδηλες και εικονικές ανάγκες των μαθητών που δε χρήζουν εστίαση ενδιαφέροντος.

Επίσης, ο Creemers (2010, θέλοντας να εισαγάγει ένα ενιαίο μοντέλο σχολικής αποτελεσματικότητας, παρήγαγε από το μοντέλο του Carroll (1963) –το λεγόμενο μοντέλο για τη σχολική βελτίωση- συνδυασμένο με άλλα μοντέλα αποτελεσματικότητας το μοντέλο για την αποτελεσματική εκπαιδευτική έρευνα (Effective Educational Research-EER) το οποίο διαθέτει 4 δείκτες- επίπεδα σχολικής λειτουργίας, όπως το σχολικό επίπεδο, το επίπεδο της τάξης, το σχολικό επίπεδο και το επίπεδο του περικειμένου χώρου του σχολείου. Ο Creemers περιγράφει τα έξι στοιχεία που απαιτούνται για να φέρουν ένα σχολείο στην παγιωμένη κατάσταση αποτελεσματικότητας που αυτά δεν είναι άλλα από τις υψηλές προσδοκίες των υπεύθυνων χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής, οι υλικές και μη υλικές πηγές, η συμμετοχή της κοινότητας, τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα, η αποδοτικότητα του δασκάλου και η διασφάλιση ποιοτικής εκπαίδευσης. Και τα έξι αυτά στοιχεία έχουν χρησιμοποιηθεί από ορισμένους ερευνητές για την επαναδιαπραγμάτευση και αναθεώρηση της αποτελεσματικότητας των σχολείων (Ali, 2017) καθώς και για σκοπούς διερεύνησης ζητημάτων που άπτονται σε σχολεία των δικών τους περιφερειών.

Επιπρόσθετα, οι ερευνήτριες Καπαχτσή & Κακανά (2013) επισημαίνουν πως έχοντας ως βάση τη σχολική αποτελεσματικότητα μπορούμε να εφαρμόσουμε την πρακτική της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας με σκοπό τη βελτιωτική και την ευρύτερη αναπτυξιακή διαδικασία που μπορεί να ακολουθήσει ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες

των μαθητών και στις απαιτήσεις του εξωτερικού περιβάλλοντος. Τομείς στους οποίους πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση για την επιτυχία αυτής της αναπτυξιακής διαδικασίας είναι πρώτα από όλα η μάθηση εντός του χώρου του σχολείου, η οικοδόμηση μιας κουλτούρας με παιδαγωγικό προσανατολισμό, κύριος πρωτεργάτης της οποίας οφείλει να είναι ο διευθυντής- ηγέτης της σχολικής μονάδας που μπορεί να δημιουργεί αγαστές συνεργασίες με τους εκπαιδευτικούς, να οικοδομεί καλό σχολικό κλίμα, να δίνει ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης στους εκπαιδευτικούς και να αφουγκράζεται τις ανάγκες των παιδιών, των γονέων και γενικότερα της κοινότητας. Η μελέτη των ερευνητριών που βασίζεται πάνω στη λογική της σχολικής αποτελεσματικότητας και αφορά στην αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο νομό Θεσσαλονίκης βασίζεται σε τέσσερα επίπεδα: έχοντας ως αφετηρία τους MacBeath & MacGlynn (2002) που ορίζουν την αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων ως μια συνισταμένη τεσσάρων δυνάμεων (η μάθηση και η διδασκαλία στην τάξη, η κουλτούρα του σχολείου και το σχολικό κλίμα, η ηγεσία του σχολείου και η επίδραση του εξωτερικού περιβάλλοντος) καθιστούν την αυτοαξιολόγηση ως το ειδοποιό χαρακτηριστικό γνώρισμα της αποτελεσματικότητας, σκοπός της οποίας είναι να περιγράψει και να αξιολογεί τις λειτουργίες του σχολείου, να διαμορφώνει ένα παρεμβατικό σχέδιο και επιμέρους εκπαιδευτικούς στόχους, να βελτιώνει τη διδασκαλία και τη μάθηση και να προωθεί τη γενικότερη ανάπτυξη του (Καπαχτσή & Κακανά, 2013).

Η λογική της σχολικής αποτελεσματικότητας (MacBeath & MacGlynn, 2002).



Γράφημα 9: Η λογική της σχολικής αποτελεσματικότητας κατά MacBeath & Mac Glynn (2002) (Καπαχτσή & Κακανά 2013).

Ακόμα, η θέση του Ρουσάκη (Ρουσάκης, 2018), σύμφωνα με την οποία αυτό που τελικά μένει στη συζήτηση για την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα είναι η διάκριση ανάμεσα σε μύθους και πραγματικότητες, έρχεται να υπογραμμίσει ότι το αποτελεσματικό σχολείο είναι ένα φαινόμενο που δεν προκύπτει από τη μια μέρα στην άλλη ξαφνικά και αόριστα επειδή απλά και μόνο θεσμοθετήθηκαν και υλοποιήθηκαν συγκεκριμένες μορφές σχεδιασμού, προγραμματισμού, οργάνωσης, διδασκαλίας και αξιολόγησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας της σχολικής μονάδας. Οι μύθοι για το εάν υπάρχει πράγματι το αποτελεσματικό σχολείο ανήκουν σαφώς στη σφαίρα παρωχημένων αντιλήψεων και συνεχώς καταρρίπτονται από νέα επιστημονικά δεδομένα στο χώρο των Επιστημών των Αγωγής και της Δια Βίου Μάθησης.

Οι πραγματικότητες που αντιτείνει ο ερευνητής είναι πως τελικά το αποτελεσματικό σχολείο διαρκώς βρίσκεται σε μια φάση επαναπροσδιορισμού και αναστοχασμού και πως κάθε σχολείο έχει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του γνωρίσματα βάση των οποίων πρέπει να πορευτεί. Θα πρέπει να λαμβάνουμε υπόψιν μας πως όταν εξετάζουμε την έννοια της αποτελεσματικότητας πρέπει να την βλέπουμε και να τη αντιλαμβανόμαστε σε σχέση με τη σχολική κουλτούρα που επικρατεί, το θεσμικό πλαίσιο που επικρατεί, τις αντιλήψεις που είναι κυρίαρχες και την ικανότητα κάθε σχολείου για συλλογή δεδομένων

προς αποτίμηση και αξιολόγηση (Ρουσάκης, 2018). Η ανάδυση του αποτελεσματικού σχολείου γίνεται πραγματικότητα όταν και εφόσον η σχολική ζωή και η διδακτική / μαθησιακή/κοινωνική/ κουστωδιακή λειτουργία του επιδιώκουν να ανταποκρίνονται με συνέπεια και επιτυχώς στους βασικούς στόχους που το ίδιο το σχολείο έχει θέσει από πριν. Επιπρόσθετα, αυτό που επιθυμούμε όταν αναζητούμε το αποτελεσματικό σχολείο είναι η προσπάθεια να κατανοήσουμε και να απαντήσουμε μέσω του συνεχούς αναστοχασμού σε αναπόφευκτες ερωτήσεις του κατά πόσο μπορούμε να κάνουμε κτήμα την συλλογική αίσθηση σκοπού μιας σφαιρικής και ολοκληρωμένης παιδείας και ενός οράματος για όλους (Wrigley's, 2003): Τελικά, αυτό που μένει στη συζήτηση για τον Ρουσάκη και έρχεται ως επιστέγασμα όλων των προσπαθειών είναι ένα: ότι «*το σχολείο δεν αλλάζει, αλλάζοντας μόνο το σχολείο. Ένα σχολείο μπορεί να αλλάξει μόνο όταν αποδεχτεί την ανάγκη για αλλαγή*» (Αλατζόγλου, 2015).

Στη συνέχεια, ο Κωνσταντίνου (2018) επισημαίνει πως το καλό και αποτελεσματικό σχολείο, ύστερα από έρευνες που ο ίδιος έχει διεξάγει και διαμορφώνοντας το δικό του θεωρητικό πλαίσιο τεκμηρίωσης πάνω στο οποίο βασίζεται η έννοια και ο ορισμός του, συνίσταται στα εξής:

-στη διεύθυνση του σχολείου που πρέπει να είναι αξιοκρατική, αξιόπιστη, σταθερή και με στόχους και να στηρίζεται στον σχεδιασμό, τη συν-εργατικότητα και τον παιδαγωγικό και διοικητικό επαγγελματισμό.

-στο κοινό όραμα που ενσωματώνεται στους κοινούς στόχους, στην ανάγκη για συνέπεια στην εκπαιδευτική πρακτική, στη συλλογικότητα και στη συνεργασία του εκπαιδευτικού προσωπικού

-στο περιβάλλον μάθησης του σχολείου που συνίσταται στη σωστή οργάνωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας-σχέσης, στη συστηματική διαδικασία μάθησης, στο ελκυστικό εργασιακό σχολικό περιβάλλον και στο παιδαγωγικό κλίμα όπου γίνεται εφικτή η ολοκλήρωση της μαθησιακής διαδικασίας

-στην επαγγελματική συγκρότηση των εκπαιδευτικών που ερμηνεύεται ως η άρτια επιστημονική, παιδαγωγική, διδακτική και εκπαιδευτική γνώση και ως η συστηματική και συνεχής επιμόρφωση εκπαιδευτικών ως επαγγελματιών που γνωρίζουν και είναι καλώς καταρτισμένοι στο αντικείμενό τους και προσπαθούν να εξελίσσονται και να μαθαίνουν νέες προσεγγίσεις και νέες περιοχές επιστημονικής γνώσης.

-στην παιδαγωγική αυτονομία των εκπαιδευτικών που περιλαμβάνει τις δυνατότητες προσαρμογής τους και αφοσίωσής τους στα ατομικά χαρακτηριστικά του κάθε μαθητή

και στις συνθήκες κάθε συγκεκριμένης εκπαιδευτικής κατάστασης που οφείλουν να διαχειριστούν και όχι στις διεκπεραιωτικές και τυποποιημένες διαδικασίες που καμιά φορά λαμβάνουν χώρα στο σχολείο

-στην επικέντρωση στους εκπαιδευτικούς στόχους, οι οποίοι πρέπει να σέβονται και να επικεντρώνονται στις ανάγκες, και τα ενδιαφέροντα των μαθητών προσφέροντάς τους γενική και σφαιρική παιδεία και αντίληψη της κατάστασης των πραγμάτων που θα τους προχωρήσουν στην ανάπτυξή τους ως ενεργών πολιτών.

-στη σκόπιμη διδασκαλία που αφορά στην οργάνωση του μαθήματος, στην οργάνωση της διδακτές ύλης και στη κατάλληλη χρήση μεθόδων και τεχνικών που θα κάνει τη διδασκαλία πιο ζωντανή και ενδιαφέρουσα, θα προσεγγίσει το ενδιαφέρον των μαθητών οι οποίοι θα πετύχουν τους στόχους που έχουν διατυπωθεί με σαφήνεια από πριν στο σχεδιασμό

στις υψηλές προσδοκίες σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα, στις προσδοκίες για απόκτηση επικοινωνιακών δεξιοτήτων και στις προσδοκίες για διανοητική διέγερση, για ανάπτυξη και ενίσχυση κριτικής και δημιουργικής σκέψης και του αφαιρετικού συλλογισμού.

-στη θετική ενίσχυση υπό την έννοια της σαφούς και δίκαιης πειθαρχίας, της ανατροφοδότηση, της ενθάρρυνση καθώς και της επιβράβευσης.

-στην συστηματική και συνεχούς παρακολούθησης της προόδου των μαθητών, δηλαδή στην αξιολόγηση και στον έλεγχο της σχολικής επίδοσης με παιδαγωγικό τρόπο και όχι με εξετασιο-κεντρικούς και βαθμο-κεντρικούς προσανατολισμούς.

-στην ύπαρξη δικαιωμάτων και ευθυνών των μαθητών με απώτερο στόχο να ενισχυθεί η αυτοεκτίμησή τους, να συμβάλλει στην απόκτηση υπευθυνότητας και συν-ευθύνης τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, να προάγει τον σεβασμό στη δημόσια και ιδιωτική παρουσία των μαθητών, να στηρίζει τον έλεγχο της εργασίας τους και να οδηγεί στην ομαδική λήψη αποφάσεων.

-στην αगाστή συνεργασία μεταξύ των γονέων και του σχολείου σύμφωνα με την οποία οι γονείς θα συμμετέχουν ενεργητικά και αποτελεσματικά στις δραστηριότητες του σχολείου

-στο να καταστεί το σχολείο μια κοινότητα μάθησης μέσα στην οποία θα γίνεται πράξη η ανάπτυξη συνεργασίας και η δραστηριοποίηση του διδακτικού προσωπικού εντός του σχολικού χώρου (Κωνσταντίνου, 2018).

Ομοίως, ο Θεριανός (2020) ταυτίζει την αποτελεσματικότητα του σχολείου με την αποδοτική και καλή λειτουργία του συλλόγου διδασκόντων και της κουλτούρας που αυτός φέρει στο σχολικό συγκείμενο. Ως βασική συνισταμένη της αποτελεσματικότητάς της σχολικής μονάδας αποτελεί η κουλτούρα του συλλόγου καθώς και το εφελτήριο για την επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη του εκπαιδευτικού προσωπικού. Επιπρόσθετα, στηρίζει τη συνεργατική κουλτούρα μεταξύ των εκπαιδευτικών και όχι την κουλτούρα του ατομισμού και της τεχνητής συνεργασίας, μιας και αυτή υποστυλώνει την κάθε προσπάθεια του εκπαιδευτικού να αντιμετωπίσει οποιοδήποτε πρόβλημα προκύπτει μέσα στο σχολείο. Η συνεργατική κουλτούρα δεν μένει μόνο στα στεγανά της απλής συνεργασίας και της ανταλλαγής απόψεων και διδακτικών τεχνικών αλλά μετασχηματίζεται σε συλλογικό αναστοχασμό για το ρόλο του σχολείου, το αναλυτικό πρόγραμμα, την αξιολόγηση των μαθητών, τις σχέσεις γονέων και εκπαιδευτικών και την ανταλλαγή πληροφοριών για κάθε μαθητή και τις ανάγκες του και δρομολογεί τις προϋποθέσεις για την επαγγελματική βελτίωση των εκπαιδευτικών και τις ευρύτερες προσπάθειες για την αλλαγή του σχολείου (Θεριανός, 2020).

Επιπλέον, το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Καινοτομίας (CERI) του ΟΟΣΑ θέτει με συμπεριληπτικό και προοδευτικό τρόπο την παγκόσμια ατζέντα της εκπαίδευσης και δια βίου μάθησης μέσω ολοκληρωμένων προτάσεων και μελλοντικών σεναρίων για το μέλλον της σχολικής εκπαίδευσης και μέσα από την έκθεσή του το 2020 «*Back to the Future of Education: Four OECD Scenarios for Schooling*» καταθέτει αυτά τα σενάρια ως συμβουλευτικές πυξίδες για τα μέλη-κράτη του οργανισμού με σκοπό να κατανοήσουν τη θέση τους στο διεθνές περιβάλλον, να διερευνήσουν πιθανά μονοπάτια με βάση τα οποία θα μπορέσουν να αναπτύξουν εθνικά πλάνα δράσης και να προσαρμοστούν στις ανάγκες και ιδιαιτερότητες των κοινωνιών τους. Επιπρόσθετα, οι ομάδες των Τμημάτων Έρευνας και Ανάπτυξης των εθνικών κρατών-μελών του οργανισμού μπορούν να εργάζονται συστηματικά στους προτεινόμενους άξονες μέσα από την εμπλοκή των σχολικών μονάδων σε ευρωπαϊκές πρωτοβουλίες μικρής, μεσαίας και ευρείας κλίμακας, να εφαρμόζουν και να αξιολογούν σε συνεργασία με τοπικούς εταίρους και εθνικούς και διεθνείς θεσμικούς φορείς πιλοτικές δράσεις με απώτερο στόχο να συμβάλλουν με τεκμηριωμένο τρόπο στην συν-διαμόρφωση οδικών χαρτών για το μέλλον της σχολικής εκπαίδευσης, τόσο στην Ελλάδα όσο και σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Η αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας γίνεται κατανοητή μέσα από το πρίσμα της διεύρυνσης, της εξατομίκευσης, της ανοιχτότητας και της υβριδοποίησής της και η προσπάθεια για αλλαγή και βελτίωσή της

γίνεται αντιληπτή μέσα από την εφαρμογή τους από όλους όσους συμμετέχουν στην διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Ο σκοπός είναι η βαθιά κατανόηση εναλλακτικών σεναρίων για τη σχολική εκπαίδευση, όπως αυτά που προτείνει ο ΟΟΣΑ, ο πειραματισμός με καλές πρακτικές στα κράτη- μέλη και η υψηλού επιπέδου έρευνα για την εξαγωγή αξιόπιστων συμπερασμάτων που θα ανατροφοδοτήσουν με ασφαλή δεδομένα την κατάρτιση μίας ολοκληρωμένης εθνικής στρατηγικής προς όφελός της παρεχόμενης εκπαίδευσης και συνακόλουθα, της μελλοντικής κοινωνίας.

Η Ατζέντα του 2030 για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη του ΟΗΕ θέτει ως στόχο την ποιοτική εκπαίδευση ως έναν από τους 17 στόχους της Βιώσιμης Ανάπτυξης για την εξασφάλιση ότι όλοι, ισότιμα και συμμετοχικά χωρίς αποκλεισμούς, μπορούν να συμμετέχουν σε μια ποιοτική και αναβαθμισμένη εκπαίδευση και να προαχθούν στην έννοια και πρακτική της δια βίου μάθησης για όλους τους ανθρώπους. Οι υπο- στόχοι σχετίζονται με την ελεύθερη, ισότιμη και ποιοτική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση όλων των αγοριών και των κοριτσιών που θα παρουσιάζουν τελεσφόρα μαθησιακά αποτελέσματα, την εξάλειψη των διακρίσεων με βάση το φύλο, την κατάκτηση του αλφαριθμητισμού και του αριθμητισμού για τη νεολαία, την αναβάθμιση των εκπαιδευτικών εγκαταστάσεων για τις ανάγκες των παιδιών και των ατόμων με αναπηρία, την αύξηση της προσφοράς καταρτισμένων δασκάλων και την κατάκτηση των δεξιοτήτων, τεχνικών, γνωστικών, συναισθηματικών, ψυχοκινητικών με στόχο την επίτευξη της επαγγελματικότητας των νέων, της απασχολησιμότητάς τους, της αξιοπρεπούς διαβίωσής τους, της ιδιότητας του ενεργού πολίτη που ασχολείται με τα κοινά, της ιδιότητας της αίσθησης του ανήκειν σε ομάδες ενδιαφέροντός τους και της επιχειρηματικότητας που ενδεχομένως στο μέλλον αναπτύξει.

Συνεπώς, η αποτελεσματικότητα γίνεται πλέον φανερή μέσα από το πρίσμα της βιωσιμότητας και της αειφορίας. Ο φιλόδοξος στόχος της Ευρωπαϊκής Ένωσης να γίνει η Ευρώπη η πρώτη κλιματικά ουδέτερη ήπειρος έως το 2050 απαιτεί δράση μέσα από τον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης. Οι προσεγγίσεις για την αειφορία για ολόκληρο το σχολείο βρίσκονται στο επίκεντρο της αποτελεσματικής μάθησης για τη βιωσιμότητα. Η υιοθέτηση της βιωσιμότητας σε ολόκληρο το σχολείο καθίσταται δυνατή μέσα από τη δημιουργία κατάλληλων χώρων και ευέλικτων ευκαιριών μάθησης και η προσπάθεια αλλαγής του περιλαμβάνει την ενσωμάτωση της μάθησης του σεβασμού προς το περιβάλλον και την προαγωγή στους μαθητές της δυνατότητας να αναπτύξουν μια «βιώσιμη νοοτροπία». Αυτό σημαίνει ότι με την εδραίωση της έννοιας της βιωσιμότητας στα πλαίσια της διδασκαλίας και μάθησης, στη διοίκηση των σχολικών μονάδων

καθώς και στη διαχείριση των πανεπιστημιούπολεων και των εγκαταστάσεών τους, τα σχολεία μπορούν να παρέχουν στους μαθητές σταθερές ευκαιρίες να *ζήσουν αυτό που μαθαίνουν*. Σκοπός αυτής της προσέγγισης είναι η ανάπτυξη ενός προγράμματος χωρίς αποκλεισμούς για ολόκληρα τα σχολεία με τη συμμετοχή όλων- μαθητές, προσωπικό, γονείς, συνεργάτες και ενδιαφερόμενα μέρη της κοινότητας, η σύνταξη μια προοπτικής προσανατολισμένης στο μέλλον με στόχο την αύξηση του αντικτύπου του εκπαιδευτικού σχεδίου της αποτελεσματικής αειφορίας και βιωσιμότητας στα κίνητρα των μαθητών και τέλος, η μετάβαση από την *περιβαλλοντική εκπαίδευση στη μάθηση για αειφορία* καθώς η τελευταία θεωρεί τους εκπαιδευόμενους ως τους πλέον ενεργούς και εμπλεκόμενους παράγοντες αλλαγής των μελλοντικών κοινωνιών (Unesco, 2016; Sukma et al., 2019).

6.2. Η έννοια του αποτελεσματικού σχολείου ως ανοιχτού κοινωνικού συστήματος

Η προσπάθεια που κατέβαλε ο Hoy (2003; 2008; 2011) να ορίσει το αποτελεσματικό σχολείο και να το περιγράψει ως ένα ενιαίο ανοιχτό σύστημα που επηρεάζεται από τα διάφορα υποσυστήματα που το συναποτελούν αποτελεί ένδειξη ότι για να επιτύχει μια εκπαιδευτική απόπειρα για αύξηση του ακαδημαϊκού κεφαλαίου μιας χώρας χρειάζονται ποιοτικές υλικές και μη υλικές εισροές που μετασχηματίζονται μέσα από τη διαδικασία ενός εκπαιδευτικού προγράμματος σε ποιοτικές εκροές. Η ανοιχτότητα ενός συστήματος, όπως είναι το σχολείο, περιλαμβάνει τέσσερα συστατικά στοιχεία που το καθιστούν λειτουργικό και συνάμα δυναμικό: τις εισροές, τη διαδικασία του μετασχηματισμού τους, τις εκροές και το περιβάλλον (Katz & Kahn, 1978). Οι τρεις αρχές βάσει των οποίων λειτουργεί ένα ανοιχτό σύστημα όπως είναι το σχολείο είναι η ανατροφοδότηση (feedback), σύμφωνα με την οποία ο οργανισμός πληροφορείται για τον τρόπο λειτουργίας του και τον βαθμό επίτευξης των στόχων που έχουν τεθεί, η ισορροπία (equilibrium) που συνεπάγεται την κατάσταση της ηρεμίας μεταξύ των αντίθετων δυνάμεων και δείχνει την προσπάθεια και την τάση του συστήματος να κινηθεί σε μια νέα θέση όπου οι διάφορες αντικρουόμενες δυνάμεις αλληλοαναιρούνται και αλληλο-εξουδετερώνονται και η προσαρμογή (adaptation), που σημαίνει ότι το σύστημα δέχεται και αφομοιώνει τις αλλαγές που συντελούνται ώστε να μπορεί να επιβιώνει μέσω της διαδικασίας του ελέγχου και της πληροφόρησης (Πασιαρδής, 2015).

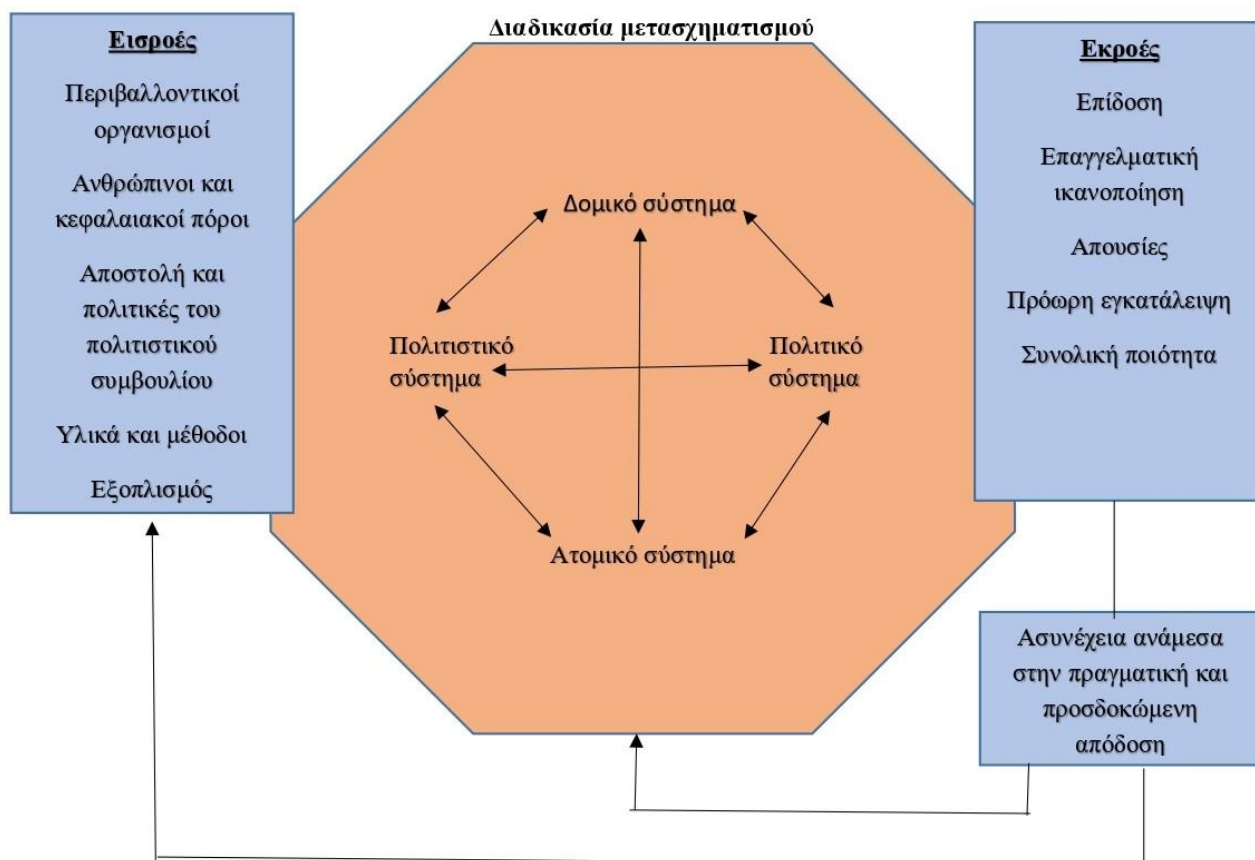
Τα υπο-συστήματα που αποτελούν το σχολείο είναι το γραφειοκρατικό/δομικό, που σχετίζεται με τη δομή και την οργανωσιακή κουλτούρα και συμπεριφορά εντός του πλαισίου, το πολιτιστικό όπου εντάσσονται οι νόρμες, οι αξίες και οι παραδοχές του σχολείου, η κουλτούρα του, το ατομικό υποσύστημα όπου εντάσσονται οι προσωπικές απόψεις, το προσωπικό κεφάλαιο των μαθητών και η προϋπάρχουσα γνώση τους, οι προσδοκίες και τα επιτεύγματά τους και το πολιτικό σύστημα, ως το πλαίσιο των ανθρωπίνων σχέσεων που αναπτύσσει τις πολιτικές και οικονομικές συνθήκες που θα του επιτρέψουν στο σχολείο να αναπτυχθεί και να παράξει νέα γνώση και ποιοτικότερες εκροές (Hoy, 2011)

Η αρμονία μεταξύ των τεσσάρων υποσυστημάτων και η ισορροπημένη αποδοχή και αφομοίωση των επιδράσεων του εξωτερικού περιβάλλοντος το καθιστούν αποτελεσματικό στη λειτουργία του και αποδοτικότερο στη σαφή του αποστολή. Συνεπώς, τα τέσσερα κριτήρια βάσει των οποίων κρίνεται η αποτελεσματικότητά του είναι: η ποιότητα και η ποσότητα των αποτελεσμάτων που απορρέει, η αποδοτικότητα παραγωγής του, η προσαρμοστικότητα και η ευελιξία του σχολικού οργανισμού. Κάθε προσπάθεια αποτελεσματικής λειτουργίας του και κάθε προσπάθεια αλλαγής του οφείλει να περάσει μέσα από το πρίσμα και

τη λογική αυτή (Burke, 2002; Mott, 1972; Πασιαρδή 2014).

W.K.Hoy, 2003 2008 2011

Το σχολείο ως ανοιχτό σύστημα



Γράφημα 10. Αποτελεσματικότητα του σχολείου ως κοινωνικού συστήματος (W.K. Hoy, 2011)

6.3. Τα αποτελεσματικά σχολεία ως οργανισμοί μάθησης

Ερευνητικά δεδομένα έχουν αποδείξει πως αποτελεσματικά σχολεία είναι εκείνα τα σχολεία που λειτουργούν και εργάζονται ως κοινότητες συνεχούς μάθησης (Fullan, 1995; Silins, Zarins & Mulford, 2002). Τα σχολεία ως οργανισμοί μάθησης αποτελούν ιδανικούς τύπους σχολικής διαχείρισης ζητημάτων και οργάνωσης για την αντιμετώπιση των προκλήσεων του συνεχώς εξελισσόμενου εξωτερικού περιβάλλοντος όπου ζουν και κινούνται με το έργο τους και τους ανθρώπους, ευνοούν και διευκολύνουν την οργανωτική αλλαγή και την καινοτομία, την παραγωγικότητα και απόδοσή τους και οδηγούν στη βελτίωση των αποτελεσμάτων των μαθητών καθώς και στη βελτίωση συμπεριφορών, στάσεων, δυνατοτήτων και χαρακτηριστικών του ανθρώπινου παράγοντα (Giles & Hargreaves, 2006; Stoll & Fink, 1996; Fullan, 1995; Gandolfi, 2006).

Τα σχολεία που λειτουργούν και καθίστανται αποτελεσματικά ως οργανισμοί μάθησης βασίζονται σε τρεις βασικές αρχές και παραδοχές που καθορίστηκαν από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή το 2018. Σύμφωνα με την πρώτη αρχή ή παραδοχή, πρέπει να δεχτούμε ότι τα σχολεία θεσπίζουν κοινές αξίες, προϋποθέσεις, νόρμες και κανόνες για συνεχή και συνεργατική μάθηση προκειμένου να δημιουργηθούν οι κατάλληλες συνθήκες για περαιτέρω συνεχή μάθηση, πειραματισμό, ευέλικτη εξάσκηση δεξιοτήτων και καινοτομική δράση. Σύμφωνα με τη δεύτερη αρχή ή παραδοχή, πρέπει να αποδεχτούμε την παραδοχή ότι η αποτελεσματική εκπαίδευση στο μοντέλο του σχολείου ως οργανισμού και κοινότητας μάθησης συμπεριλαμβάνει όχι μόνο ακαδημαϊκές επιδόσεις αυτών που εμπλέκονται στη μάθηση αλλά και τον αναστοχασμό και τις ηθικές αξίες όπως ακεραιότητα, τόλμη, συνεργασία, καλή διάθεση, πίστη και αφοσίωση, την ικανότητα αυτοδιαχείρισης της μάθησης, την αυτονομία, την προσωπική εμπλοκή και την ευημερία που αυτά συνεπιφέρουν. Σύμφωνα με την τρίτη αρχή ή παραδοχή, η αποτελεσματική διασφάλιση της ποιότητας δεν είναι μόνο ένα μέσο παρακολούθησης και ελέγχου του τι έχει κατορθωθεί αλλά συμβάλλει και στην αποτελεσματικότητα της σχολικής ηγεσίας, καθώς βοηθά τους διευθυντές των σχολείων να βελτιώσουν, να αναμορφώσουν και να καλυτερεύσουν την παρεχόμενη ποιότητα των εκπαιδευτικών υπηρεσιών στους μαθητές τους (European Commission, 2018)

Οι υπεύθυνοι χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής έχουν αναζητήσει πολλές εναλλακτικές στρατηγικές προκειμένου να προωθήσουν αυτή την αλλαγή του σχολείου και να προωθήσουν την καινοτομία με απώτερο σκοπό να ανταποκριθούν στα συχνά απογοητευτικά αποτελέσματα των μεταρρυθμιστικών εκπαιδευτικών πρωτοβουλιών και στην έλλειψη ικανότητας πολλών σχολείων να δρομολογήσουν και να διατηρήσουν τις δικές τους καινοτομίες, για αυτό το λόγο προτείνουν και προωθούν την αναμόρφωση του σχολείου σε οργανισμό μάθησης (Kools & Stoll, 2016).

Βασικά στοιχεία σε ένα σχολείο που λειτουργεί ως οργανισμός μάθησης είναι:

- Η μάθηση
- Η προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη και ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών με την ανταλλαγή εμπειριών, απόψεων, πρακτικών, ιδεών στο πλαίσιο της ομαδικής συνεργασίας
- Η ανοιχτότητα του σχολείου ως σύστημα στις διασυνδέσεις και αλληλεπιδράσεις του εσωτερικού και εξωτερικού περιβάλλοντος για να ανταποκρίνεται στις προκλήσεις της αλλαγής.

Ο μετασχηματισμός του σχολείου σε οργανισμό μάθησης μεγιστοποιεί την απόδοση και την αποτελεσματικότητα του σχολείου και βελτιώνει την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης σύμφωνα με τη βιβλιογραφία και την έρευνα του Silins (Silins et al., 2002). Πιο συγκεκριμένα, ο μετασχηματισμός του σχολείου σε οργανισμό μάθησης που ευνοεί την αποτελεσματικότητά του γίνεται μέσω:

- της προαγωγής, ενδυνάμωσης και ενίσχυσης των ανθρώπων να μαθαίνουν (Kools & Stoll, 2016)
- της εύκολης προσαρμογής και προσαρμοστικότητας των σχολείων που μπορούν και διαθέτουν ευελιξία και ελίσσονται (Brandt, 2003)
- της προαγωγής ενός ποιοτικού σχολικού κλίματος και μιας συνεργατικής κουλτούρας που μαθαίνει συνεχώς να εξελίσσεται και να βελτιώνεται (Lawler & Sil-litoe, 2013)
- της ικανότητας του ερευνητικού σχεδιασμού και της ερευνητικής πράξης για την ανάπτυξη καινοτόμων δράσεων (Giles & Hargreaves, 2006; OECD, 2016)
- της ενδυνάμωσης της επαγγελματικής ιδιότητας και δεοντολογίας των εκπαιδευτικών (Wennergren & Blossing, 2017).

Δύο είναι τα βασικά συστατικά ενός σχολείου που λειτουργεί ως οργανισμός μάθησης: η συνεχής μάθηση και ο συνεχής μετασχηματισμός. Η εκπαιδευτική μονάδα πρέπει να είναι ικανή να αλλάζει για να επιβιώνει και να αναπτύσσεται σε ένα ραγδαία μεταβαλλόμενο, αβέβαιο και δυναμικό περιβάλλον μέσα στο οποίο ζούμε. Είναι αναγκαίο, συνεπώς, αυτή η εκπαιδευτική μονάδα να μαθαίνει συνεχώς ώστε να είναι ικανή να μετασχηματίζεται και να ελίσσεται μέσα στα πλαίσια επικοινωνίας, μάθησης, επαγγελματικής και επιστημονικής ανάπτυξης των μελών της, συνεργασίας, ευελιξίας και ιεραρχικά του λιτού σχήματος διοίκησης που καθιερώνει (Κυθραιώτης & Πασιαρδής, 2015).

Οι Rena Ng Tee (2016) έχοντας κάνει την έρευνά τους κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα σχολεία με χαρακτηριστικά του οργανισμού που μαθαίνει ενδυναμώνουν την ατομική και συλλογική μάθηση, προάγουν την ανάληψη ρίσκων και τον πειραματισμό, καταλήγουν σε πορίσματα ερευνών δράσης για τη βελτίωσή τους και οποιεσδήποτε αποτυχίες γίνονται εφελτήριο για επανεκκίνηση, αναστοχασμό και επίτευξη.

Πολλά ερευνητικά προγράμματα έχουν διεξαχθεί για την καθιέρωση των αξιών του σχολείου ως οργανισμού μάθησης και την αντιμετώπιση των προκλήσεων ώστε το ίδιο το σχολείο να υλοποιεί και πραγματώνει την συνεχή οργανωσιακή βιωσιμότητά του και τη βελτίωση των εκπαιδευτικών του στόχων και εκπαιδευτικών εκροών. Σύμφωνα με τους Salim Salabi κ. συν. (2023) το ερευνητικό πρόγραμμα που ανέπτυξαν στο σχολείο

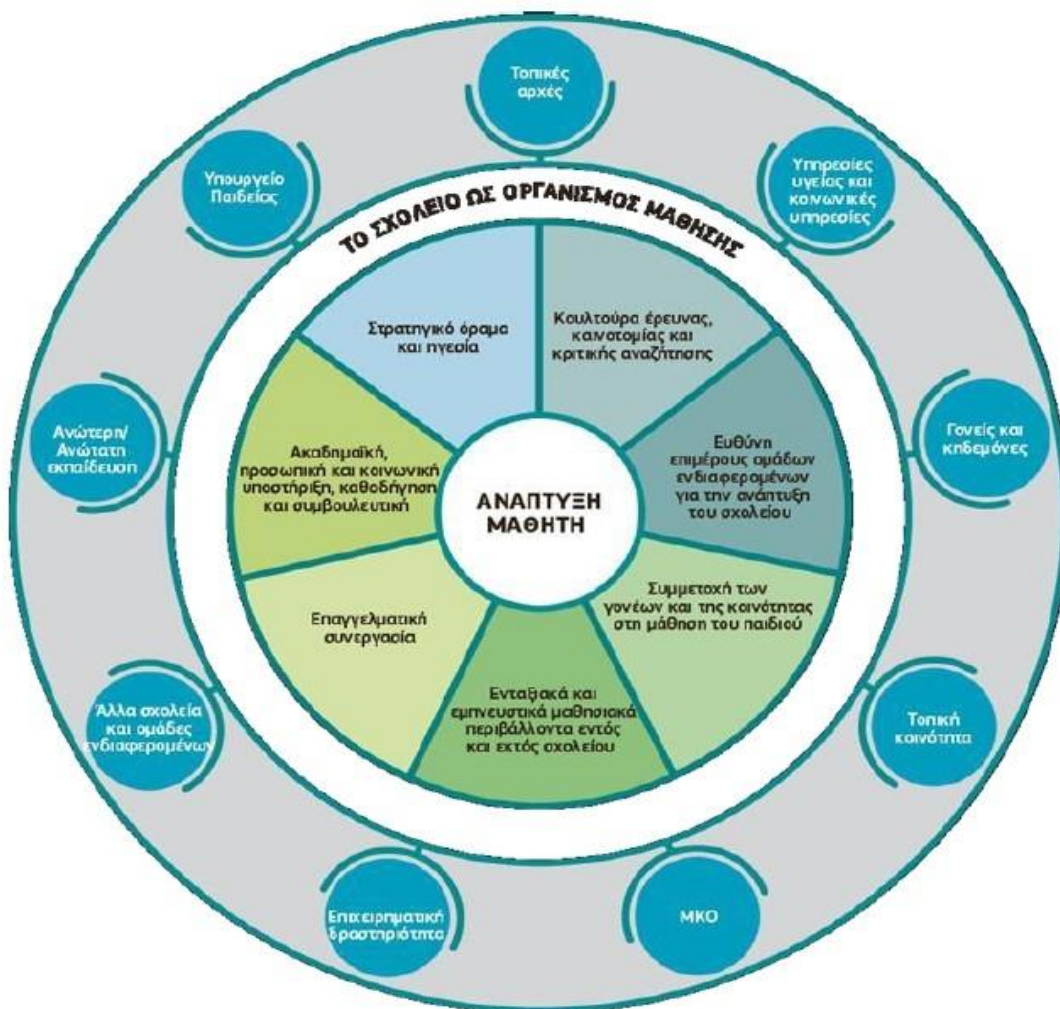
Sukma Bangsa στη Βόρεια Σουμάτρα στην Ινδονησία κατέληξαν σε οχτώ τεχνικά βήματα ώστε να καταστήσουν το σχολείο αποτελεσματικό μέσα από την εφαρμογή ενός ερευνητικού προγράμματος που το καθιστά ως έναν οργανισμό που μαθαίνει:

1. το στυλ της μετασχηματιστικής ηγεσίας
2. η λήψη αποφάσεων κατά περίπτωση και περίπτωση δίνοντας ιδιαίτερο βάρος στα προβλήματα συναισθηματικής φύσεως
3. η ευθυγράμμιση του συντονιστή των δραστηριοτήτων με το πρόγραμμα
4. η διασφάλιση ευνοϊκών οικονομικών συνθηκών για την ιεράρχηση των δραστηριοτήτων της εκπαιδευτικής διαδικασίας
5. η εργασιακή ανασκόπηση αυτών που έχουν κατορθωθεί και ο συνεχής αναστοχασμός
6. η δημιουργία ενός περιβάλλοντος συνεχούς μάθησης και αυτό-βελτίωσης
7. η αξιολόγηση των δραστηριοτήτων που πραγματοποιούνται
8. η εκδήλωση ενδιαφέροντος για τις εκπαιδευτικές εκροές.

Απώτερος στόχος του προγράμματος ήταν η μακροχρόνια βιωσιμότητα του εκπαιδευτικού οργανισμού της περιοχής και η ικανοποίηση των υψηλών επιπέδων και προσδοκιών που είχαν θέσει και προβλέψει οι εκπαιδευτικοί για τους μαθητές τους.

Πολλοί ερευνητές (Senge, 1990b; Johnson, 1998a; Prewitt, 2003; Sadler, 2003) τονίζουν, επιπρόσθετα, το ρόλο της ηγεσίας ως έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες που οδηγούν τον εκπαιδευτικό οργανισμό σε ανάπτυξη και τον θέτουν σε κίνηση για να βελτιωθεί. Οι ερευνητές υποστηρίζουν τη θέση πως ότι ο οργανισμός απαιτεί κάποιο διαφορετικό είδος ηγεσίας προκειμένου να ανταποκριθεί αποτελεσματικά σε παραδοσιακούς και νέους ρόλους διοίκησης. Η μετάβαση σε έναν οργανισμό μάθησης είναι μια πολύπλοκη διαδικασία με την έννοια ότι ο ηγέτης θα πρέπει να κατανοεί τις ανάγκες των μελών του οργανισμού, τις συνθήκες, τους στόχους του οργανισμού και να προχωρά με σταθερά βήματα και με λεπτές κινήσεις για να πραγματοποιηθεί η μετάβαση αυτή.

Σύμφωνα με τον Fullan (1995), το σχολείο που μαθαίνει είναι αυτό που αναζητά και προσπαθεί να αλλάξει την κουλτούρα που έως εκείνη τη στιγμή επικρατεί και αυτό βέβαια απαιτεί την αλλαγή, τη διάθεση, τη συνεχή εξάσκηση και αυτό-βελτίωση και οδηγεί στην καλλιέργεια του επαγγελματικού προφίλ του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός οργανισμός ως οργανισμός μάθησης απαιτεί προσπάθειες για τη μάθηση



Γράφημα 11. Το σχολείο ως οργανισμός μάθησης.

του ατόμου και την εξέλιξη όλων των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε αυτόν. Αυτό μπορεί να προέλθει από την αλλαγή της κουλτούρας μάθησης μέσα στον εκπαιδευτικό οργανισμό και την παρουσία εργασιακού κλίματος και διαπροσωπικών σχέσεων μέσα σε αυτόν που προωθεί τη μάθηση και την προσπάθεια συνεχούς τελειοποίησης των γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων που έχουν οι εργαζόμενοι εκπαιδευτικοί. Η δημιουργία ενός συλλογικού οράματος για το μέλλον του σχολικού οργανισμού, η ενδυνάμωση

και η βελτίωση των εργαζομένων να χειριστούν τις προκλήσεις του εξωτερικού περιβάλλοντος, η ενίσχυσή τους να διαμορφώσουν μαθησιακές συμπεριφορές και να δημιουργήσουν μαθησιακά περιβάλλοντα ικανά να μεταμορφώσουν την προσπάθεια όλων των μελών, η αναγνώριση και δέσμευση από όλα τα μέλη του οργανισμού μιας κοινά συμφωνημένης πορείας, η αποδοχή της αλλαγής, ο πειραματισμός και η ανάληψη επαγγελματικών ρίσκων, η αξιολόγηση των πρακτικών και προγραμμάτων και η συνακόλουθη ανατροφοδότηση. Η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη, η επιβράβευση και η αναγνώριση, η συνεργασία και η δυνατότητα συμμετοχικής λήψης αποφάσεων είναι καθοριστικές ικανότητες και δεξιότητες για τους ηγέτες ενός οργανισμού μάθησης που μπορούν και τον καθιστούν ως έναν εκπαιδευτικό οργανισμό ύψιστης λειτουργικής και αποτελεσματικής αποστολής.

ΜΕΡΟΣ Β' ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ

7.Μεθοδολογία της έρευνας

Στο κεφάλαιο αυτό παρατίθεται ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουμε θέσει για τις ανάγκες της έρευνάς μας, η μεθοδολογία που έχουμε χρησιμοποιήσει προκειμένου να εξάγουμε ερευνητικά δεδομένα, τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα στα οποία καταλήγουμε βάσει του σκοπού της έρευνάς μας. Συγκεκριμένα, παρουσιάζουμε τα δημογραφικά και εργασιακά στοιχεία του δείγματος μας, τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήσαμε, τη διαδικασία δειγματοληψίας και επεξεργασίας των δεδομένων μας και τα αποτελέσματα στα οποία καταλήξαμε μέσα από την ανάλυση των δεδομένων που συλλέξαμε και διαμέσου των μεθόδων και τεχνικών που μας παρείχε το στατιστικό μας εργαλείο.

7.1.Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση του βαθμού εμφάνισης τεσσάρων στυλ ηγεσίας (μετασχηματιστικό, συναλλακτικό, παθητικό/αποφευκτικό, παιδαγωγικό) στα σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Κεντρική Μακεδονία, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που εργάζονται εκεί και η διερεύνηση του βαθμού διαφοροποίησης της εμφάνισης των παραπάνω στυλ ηγεσίας ανάλογα με το φύλο, την ηλικία τους, το εάν εργάζονται στη γενική ή ειδική αγωγή, την επαγγελματική τους κατάσταση, το ανώτατο επίπεδο σπουδών τους, τα έτη υπηρεσίας τους, τον τύπο του σχολείου όπου εργάζονται και το νομό όπου βρίσκεται το σχολείο τους. Επιπλέον, διερευνούνται οι αντιλήψεις τους σχετικά με τη σχολική αποτελεσματικότητα και η επίδραση που έχουν σε αυτή τα δημογραφικά και εργασιακά τους χαρακτηριστικά. Τέλος, διερευνάται εάν υφίσταται σχέση ή συσχέτιση μεταξύ των τεσσάρων στυλ ηγεσίας και των διαστάσεων αυτών με το επίπεδο της αποτελεσματικότητας των σχολείων των εκπαιδευτικών. Τα στυλ ηγεσίας εξετάστηκαν ως ανεξάρτητες μεταβλητές και η σχολική αποτελεσματικότητα εξετάστηκε ως εξαρτημένη μεταβλητή, ως συνέπεια δηλαδή των παραγόντων που επικρατούν στο χώρο της εργασίας που, εν προκειμένω, είναι ο χώρος του σχολείου. Οι παράγοντες αυτοί σχετίζονται με τη σαφή αποστολή του σχολείου, τις υψηλές προσδοκίες, τις ευκαιρίες μάθησης, το ασφαλές περιβάλλον, τις θετικές σχέσεις σχολείου- οικογένειας και την κινητοποίηση και παρακολούθηση της προόδου των μαθητών,

Ως εκ τούτου τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν είναι τα εξής:

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται είναι:

1. Ποιο είναι το κυρίαρχο στυλ ηγεσίας στα σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Κεντρικής Μακεδονίας σύμφωνα με τις αντιλήψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και πώς αυτό διαφοροποιείται ανάλογα με τα δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά τους;

2. Πώς ορίζεται η σχολική αποτελεσματικότητα σύμφωνα με τις αντιλήψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας και πώς αυτή διαφοροποιείται ανάλογα με τα δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά τους;
3. Ποια είναι η σχέση που διαμορφώνεται ανάμεσα στους τύπους του διευθυντή-ηγέτη και στην αποτελεσματικότητα των σχολικών τους μονάδων στην Κεντρική Μακεδονία σύμφωνα με τις αντιλήψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης; Υπάρχει σχέση ή συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών;

7.2. Ερευνητική διαδικασία

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τον Απρίλιο, τον Μάιο και τον Ιούνιο του 2023 σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (δημόσια δημοτικά σχολεία) στην Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας. Για την επιλογή του δείγματος ακολουθήθηκε η μέθοδος ευκολίας (convenience sampling) (Robson, 2010). Για την προώθηση του ερωτηματολογίου, ο ερευνητής είτε βρέθηκε έξω από τις σχολικές μονάδες είτε βρήκε τα email των σχολείων και προχώρησε σε ενημέρωση των διευθυντών των σχολικών μονάδων ώστε οι ίδιοι να προωθήσουν το σύνδεσμο της έρευνας στα email των εκπαιδευτικών. Οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν κατά τη διανομή των ερωτηματολογίων μέσω email ότι τα αποτελέσματα τα οποία θα εξαχθούν θα χρησιμοποιηθούν για καθαρά ερευνητικούς σκοπούς, ενώ διαβεβαιώθηκε η διασφάλιση της ανωνυμίας τους. Επίσης, για να μειωθεί η πιθανότητα της μη ενημέρωσης κάποιων εκπαιδευτικών, αξιοποιήθηκε και γνωστό μέσο κοινωνικής δικτύωσης όπως και η κλειστή ομάδα εκπαιδευτικών των νομών Κεντρικής Μακεδονίας στις οποίες ο ερευνητής είναι μέλος. Πριν από τη διανομή των ερωτηματολογίων, διεξήχθη πιλοτική έρευνα με τη διανομή του σε 14 άτομα, προκειμένου να ελεγχθεί ως προς τη σαφήνεια και τη διατύπωση των απαντήσεων, να υπάρξει και μία ανατροφοδότηση από τους συμμετέχοντες και να ελεγχθεί η αξιοπιστία των εργαλείων αυτό-αναφοράς. Κατά τη διεξαγωγή της έρευνας δεν εντοπίστηκε κάποιο πρόβλημα, οπότε και έγινε η διανομή στον πληθυσμό-στόχο. Για τη διεξαγωγή των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα Jamovi 2.2.5.

7.3 Μέθοδος δειγματοληψίας

Ως πληθυσμός ορίζεται το σύνολο όλων των υποκειμένων στα οποία αναφέρεται ή τα οποία αφορά άμεσα η έρευνα η οποία διεξάγεται. Η αντιπροσώπευση του πληθυσμού στα πλαίσια μίας ερευνητικής προσπάθειας επιτυγχάνεται με την κατάλληλη επιλογή δείγματος ικανού να αντιπροσωπεύσει με αξιοπιστία τις τάσεις που εμφανίζονται στον πληθυσμό (Creswell, 2011). Στην παρούσα έρευνα ο πληθυσμός αποτελείται από το σύνολο των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης των σχολικών μονάδων της Κεντρικής Μακεδονίας. Για τις ανάγκες της έρευνας επιλέχθηκε η εφαρμογή της μεθοδολογίας της τυχαίας δειγματοληψίας από εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Κεντρικής Μακεδονίας.

Στο πρώτο στάδιο έγινε η συγκέντρωση όλων των εκπαιδευτικών μονάδων με τη βοήθεια του διαδικτύου και στη συνέχεια προγραμματίστηκαν κάποιες επισκέψεις του ερευνητή στις εν λόγω μονάδες ώστε να υπάρξει επαφή με το εκπαιδευτικό προσωπικό. Οι επαφές έγιναν έξω από τις μονάδες με το πέρας του εργασιακού ωραρίου των εκπαιδευτικών ώστε να μην υπάρξει παρενόχληση στο έργο τους. Σε κάθε συνάντηση έξω από την μονάδα ο ερευνητής περιέγραφε στον εκάστοτε διδάσκοντα το σκοπό της έρευνας, το πρόγραμμα στα πλαίσια του οποίου η έρευνα υλοποιείται και τον τρόπο διασφάλισης της ανωνυμίας προτού ζητηθεί η συναίνεση τους για τη συμμετοχή. Μετά τη συναίνεση των διδασκόντων λάμβανε χώρα η αναλυτική περιγραφή της διαδικασίας συμμετοχής καθώς και του εργαλείου της έρευνας.

Επίσης, ακολούθησε η διανομή των ερωτηματολογίων και ηλεκτρονικά μέσω της εφαρμογής google forms. Οι συμμετέχοντες οδηγούνταν μέσω ενός συνδέσμου που ήταν στο email που στείλαμε στον αντίστοιχο δικτυακό τόπο και συμπλήρωναν το ερωτηματολόγιο. Στην πρώτη σελίδα του ερωτηματολογίου υπήρχε μια συνοδευτική επιστολή στην οποία ενημερώνονταν οι εκπαιδευτικοί για τον σκοπό της έρευνας, για τον τρόπο συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου και για την εξασφάλιση της ανωνυμίας τους αναφέροντας πως όλα τα δεδομένα που θα χρησιμοποιούνταν ήταν καθαρά και αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς.

Η διαδικασία συλλογής των απαντήσεων ξεκίνησε από τον Απρίλιο του 2023 και ολοκληρώθηκε τον Ιούνιο του 2023. Με τον τρόπο αυτόν συλλέχθηκαν 162 πλήρως απαντημένα ερωτηματολόγια, τα οποία αποτέλεσαν και το δείγμα της παρούσας ερευνητικής εργασίας.

Τέλος, πρέπει να αναφερθεί πως το ερωτηματολόγιο μοιράστηκε αρχικά σε 14 εκπαιδευτικούς για να διαπιστωθεί ότι δεν υπάρχουν ερωτήσεις που δεν είναι σαφώς διατυπωμένες, να γίνει ξεκάθαρο ότι είναι κατανοητές, να υπολογισθεί ο χρόνος συμπλήρωσής του ερωτηματολογίου και να ελεγχθεί η αξιοπιστία, η εσωτερική συνέπειά του και η εγκυρότητά του.

7.4. Περιγραφή δείγματος

Από τους 162 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην έρευνα, οι 125 ήταν γυναίκες σε ποσοστό 77,2%, ενώ οι άνδρες εκπαιδευτικοί ήταν 37 αντιπροσωπεύοντας το 22,8% των συμμετεχόντων. Η ανισοκατανομή στο δείγμα αντικατοπτρίζει την ανισοκατανομή των φύλων στον εκπαιδευτικό πληθυσμό.

Για την καταγραφή των ηλικιών υπήρξε ομαδοποίηση σύμφωνα με την οποία στην πρώτη ομάδα ηλικίας 21-30 ετών περιλαμβάνονται 22 εκπαιδευτικοί (13,6%), στη δεύτερη ομάδα ηλικίας 31-40 ετών περιλαμβάνονται 47 εκπαιδευτικοί (29%), στην τρίτη ομάδα ηλικίας 41-50 ετών περιλαμβάνονται 33 εκπαιδευτικοί (20,4%) και τέλος στην πέμπτη και τελευταία ομάδα ηλικίας 51-60 ετών περιλαμβάνονται 60 εκπαιδευτικοί (37%). Σύμφωνα με τα παραπάνω αποτελέσματα το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων (37%) τοποθετείται στην ηλικιακή ομάδα 51-60 ετών και ακολουθεί με μικρή διαφορά ένα ποσοστό εκπαιδευτικών 29% όπου ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 31-40 ετών.

Ως προς το εάν εργάζονται στη γενική εκπαίδευση ή στην ειδική αγωγή, οι 128 εκπαιδευτικοί εργάζονται στη γενική εκπαίδευση σε ποσοστό 79% ενώ οι 34 εκπαιδευτικοί εργάζονται στην ειδική αγωγή σε ποσοστό 21%.

Σε ότι αφορά τα ακαδημαϊκά προσόντα των 162 συμμετεχόντων, παρατηρήθηκε ότι υπάρχει ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών της τάξης του 49,4% που είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου πέραν του βασικού πτυχίου (80 εκπαιδευτικοί) ενώ το υπόλοιπο ποσοστό της τάξης του 50,6% είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών (82 εκπαιδευτικοί). Από τα παραπάνω προκύπτει πως οι μισοί ερωτώμενοι δηλώνουν υψηλό μορφωτικό επίπεδο και σημαντική αντίληψη της σπουδαιότητας ανάπτυξης, ενδυνάμωσης και επικαιροποίησης των γνώσεων και δεξιοτήτων τους.

Ως προς την επαγγελματική κατάσταση, οι 56 εκπαιδευτικοί εργάζονται ως αναπληρωτές σε διάφορα σχολεία στην Κεντρική Μακεδονία σε ποσοστό της τάξης 35% ενώ οι 106 εκπαιδευτικοί εργάζονται ως μόνιμοι (65%).

Ως προς τη συνολική υπηρεσία των συμμετεχόντων στην εκπαίδευση σε έτη, 63 εκπαιδευτικοί ανήκουν στην κατηγορία 1- 10 έτη (39%), 49 εκπαιδευτικοί ανήκουν στην κατηγορία 11-20 έτη (30,2), μόνο 16 στην κατηγορία 21-30 έτη (9,8%) και 34 στην κατηγορία 31-40 έτη (21%). Είναι έκδηλο λοιπόν το γεγονός ότι μόνο το ένα τρίτο των εκπαιδευτικών του δείγματος (50 εκπαιδευτικοί) έχουν υπηρεσία στην εκπαίδευση σε έτη πάνω από 20 χρόνια και είναι αρκετά έμπειροι. Τα υπόλοιπα δύο τρίτα έχουν υπηρεσία κάτω από 20 έτη (112 εκπαιδευτικοί).

Αναφορικά με τον τύπο των σχολικών μονάδων του δείγματος, οι 113 συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί στην πλειονότητά τους υπηρετούν σε πολυθέσια σχολεία- νηπιαγωγεία (69,8%) ενώ οι υπόλοιποι 49 εκπαιδευτικοί υπηρετούν σε ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία- νηπιαγωγεία (30,2%).

Τέλος, όσον αφορά στον νομό όπου βρίσκεται η σχολική μονάδα όπου υπηρετούν παρατηρούμε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο προέρχεται από τον νομό Θεσσαλονίκης (58 εκπαιδευτικοί, 35,8%), οι 39 εκπαιδευτικοί είναι από τον νομό Πέλλας (24%), οι 20 εκπαιδευτικοί είναι από τον νομό Ημαθίας (12,3%), οι 17 από τον νομό Σερρών (10,5%), οι 15 από τον νομό Πιερίας (9,4%), οι 7 από τον νομό Κιλκίς (4,3%) και οι 6 εκπαιδευτικοί είναι από τον νομό Χαλκιδικής (3,7%).

Στον πίνακα 4 που ακολουθεί παρατίθενται οι συχνότητες και τα ποσοστά των δημογραφικών και εργασιακών χαρακτηριστικών του δείγματος ανά κατηγορία μεταβλητής

Πίνακας 4. Δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά του δείγματος

Συμμετέχοντες N=162 Μεταβλητές	Κατηγορίες	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Φύλο	Άνδρας	37	77,2%
	Γυναίκα	125	22,8%
Ηλικία	21-30 έτη	22	13,6%
	31-40 έτη	47	29%
	41-50 έτη	33	20,4%
	51-60 έτη	60	37%
Τύπος εργασίας	Γενική εκπαίδευση	128	79%
	Ειδική αγωγή	34	21%
Επαγγελματική κατάσταση	Μόνιμος εκπαιδευτικός	106	65%
	Αναπληρωτής εκπαιδευτικός	56	35%
Ανώτατο επίπεδο σπουδών	Κάτοχος πτυχίου	82	49,4%
	Κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου	80	50,6%
Υπηρεσία στην εκπαίδευση σε έτη	1-10 έτη	63	39%
	11-20 έτη	49	30,2%
	21-30 έτη	16	9,8%
	31-40 έτη	34	21%
Τύπος σχολείου	Πολυθέσιο	113	69,8%
	Ολιγοθέσιο	49	30,2%
Νομός σχολείου	Θεσσαλονίκης	58	35,8%
	Πέλλας	39	24%
	Ημαθίας	20	12,3%
	Σερρών	17	10,5%
	Πιερίας	15	9,4%
	Κιλκίς	7	4,3%
	Χαλκιδικής	6	3,7%

7.5. Ερευνητικά εργαλεία

Για να συλλέξουμε τα δεδομένα της έρευνάς μας χρησιμοποιήσαμε ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού τύπου το οποίο αποτελείται από τρία μέρη. Το πρώτο μέρος περιέχει ερωτήσεις καταγραφής των δημογραφικών και εργασιακών χαρακτηριστικών του δείγματος (φύλο, ηλικία, υπηρεσία σε έτη, ανώτατο επίπεδο σπουδών, επαγγελματική κατάσταση, τύπος εργασίας, τύπος σχολείου κ.ά.). Το δεύτερο και τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου περιλαμβάνουν αντίστοιχα το ερωτηματολόγιο Πολυπαραγοντικής ηγεσίας (MLQ 5X) και το ερωτηματολόγιο της κλίμακας Σχολικής Αποτελεσματικότητας των Baldwin, Freeman, Coney, Fading & Thomas (1993) την οποία υιοθέτησε ο Dorji (2015).

Για να μετρήσουμε και να αξιολογήσουμε τα στυλ σχολικής ηγεσίας χρησιμοποιήσαμε το Πολυπαραγοντικό Ερωτηματολόγιο Ηγεσίας (Multifactor Leadership Questionnaire) και πιο συγκεκριμένα τη μορφή MLQ-Form 5x των Avolio & Bass (2004) όπως μεταφράστηκε από τον Μαγουλιανίτη (2011) στα ελληνικά και είναι διαθέσιμο στη μορφή της αποτύπωσης και αξιολόγησης της ηγετικής συμπεριφοράς από τους εργαζόμενους εκπαιδευτικούς.

Οι Bass & Avolio (2004) που είναι οι δημιουργοί του ερωτηματολογίου αναφέρουν ότι αυτό μετρά και αξιολογεί την πλήρη έκταση των ηγετικών στυλ (full range leadership FRL) των προϊσταμένων και διευθυντών και πιο συγκεκριμένα, το μετασχηματιστικό (transformational), το συναλλακτικό (transactional) και το παθητικό-προς αποφυγή (passive/avoidant) στυλ ηγεσίας. Το ερωτηματολόγιο δίνει, επίσης, τη δυνατότητα της μέτρησης τριών ακόμη επιμέρους διαστάσεων που αφορούν στην έκβαση της ηγεσίας (leadership outcomes) και είναι η πρώτη, η επιπλέον προσπάθεια του ηγέτη (extra effort), η δεύτερη, η αποτελεσματικότητα του ηγέτη (effectiveness) και η τρίτη, η ικανοποίηση από την ηγεσία (satisfaction with leadership). Το ερωτηματολόγιο επικεντρώνεται στις συμπεριφορές, τις πρακτικές, τις στάσεις και τα χαρακτηριστικά των ηγετών τα οποία αξιολογούνται από τους συνεργάτες και υφισταμένους τους, ανεξάρτητα από το επίπεδο ιεραρχίας που βρίσκονται σε σχέση με τον αξιολογούμενο ηγέτη.

Περιλαμβάνει 45 ερωτήσεις οι οποίες μετρούν και αξιολογούν τις 11 υπο-διαστάσεις του στυλ ηγεσίας, 4 ερωτήσεις για κάθε υπο-διάσταση, 3 ερωτήσεις αξιολογούν την επιπλέον ηγετική προσπάθεια, 4 ερωτήσεις την ηγετική αποτελεσματικότητα και 2 ερωτήσεις μετρούν και αξιολογούν την ικανοποίηση και ευχαρίστηση από την ηγεσία. Όπως αναφέρθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, οι επιμέρους υπο-διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας είναι:

- α) Η εξιδανικευμένη επιρροή – χαρακτηριστικά του ηγέτη.
- β) Η εξιδανικευμένη επιρροή- συμπεριφορά του ηγέτη.
- γ) Η εμπνευσμένη παρακίνηση.
- δ) Η ενεργοποίηση νοητικών ικανοτήτων.
- ε) Το εξατομικευμένο ενδιαφέρον.

Οι υπο-διαστάσεις της συναλλακτικής ηγεσίας είναι:

- α) Αμοιβή με βάση την Επίδοση
- β) Η κατ' Εξαίρεση ηγεσία (Ενεργητική)

Οι υπο-διαστάσεις της παθητικής /προς αποφυγή ηγεσίας είναι:

- α) Η κατ' Εξαίρεση ηγεσία (Παθητική).
- β) Η ηγεσία laissez – faire.

Τέλος, οι υπο-διαστάσεις της έκβασης της ηγεσίας είναι:

- α) Η μεγαλύτερη προσπάθεια.
- β) Η αποτελεσματικότητα του ηγέτη
- γ) Η ευχαρίστηση από την ηγεσία.

Οι αξιολογούντες εκπαιδευτικοί βαθμολογούν τον άμεσα προϊστάμενό τους και διευθυντή της σχολικής μονάδας σε πεντάβαθμη κλίμακα Likert από «Καθόλου» (1) έως «Σχεδόν Πάντα» (5), ανάλογα με τον βαθμό που ο αξιολογούμενος ηγέτης εκδηλώνει τις συγκεκριμένες συμπεριφορές, πρακτικές, στάσεις και χαρακτηριστικά των μορφών ηγεσίας που αναφέρονται. Στον πίνακα 5 παρουσιάζεται αναλυτικά το εύρος των ερωτήσεων του Πολυπαραγοντικού Ερωτηματολογίου Ηγεσίας όπως δημιουργήθηκε από τους δημιουργούς της κλίμακας.

Οι ερωτήσεις που καταγράφονται αντιστοιχίζονται και επισημαίνουν τα χαρακτηριστικά και τα στοιχεία της ηγεσίας που ακολουθείται από τους προϊστάμενους- διευθυντές των σχολικών μονάδων και εξάγεται ο μέσος όρος για κάθε χαρακτηριστικό που προκύπτει από την άθροιση των απαντήσεων και τη διαίρεση δια του πλήθους αυτών. Προηγούμενες έρευνες έχουν επιβεβαιώσει την εσωτερική συνοχή, την αξιοπιστία, την εγκυρότητα της εννοιολογικής κατασκευής καθώς και την προβλεπτική εγκυρότητα του ερωτηματολογίου (Antonakis, Avolio & Sivasubramaniam, 2003. Bass & Avolio, 1997. Kanste, Miettunen & Kyngäs, 2007. Tejada, Scandura & Pillai, 2001).

Για τη μέτρηση της σχολικής αποτελεσματικότητας χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα των Baldwin, Freeman, Coney, Fading & Thomas (1993) την οποία υιοθέτησε ο Dorji (2015) και περιλαμβάνει συνολικά 44 ερωτήσεις, οι οποίες αναφέρονται στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Οι διαστάσεις που αποτελούν τη σχολική αποτελεσματικότητα είναι επτά και αυτές είναι οι εξής:

- α) Η σαφής αποστολή του σχολείου
- β) Οι υψηλές προσδοκίες για μάθηση
- γ) Η παιδαγωγική ηγεσία του διευθυντή
- δ) Οι ευκαιρίες που δίνονται για μάθηση
- ε) Το ασφαλές περιβάλλον του σχολείου
- στ) Οι θετικές σχέσεις σχολείου- οικογένειας
- ζ) Η παρακολούθηση της προόδου των μαθητών

Συγκεκριμένα, αξιολογήθηκαν και οι 44 ερωτήσεις, απλά απομονώθηκε η διάσταση της παιδαγωγικής ηγεσίας με σκοπό να αποσαφηνιστεί το μέγεθος επίδρασης που αυτή ασκεί με τα υπόλοιπα στυλ ηγεσίας του διευθυντή στις υπόλοιπες και επιμέρους διαστάσεις της σχολικής αποτελεσματικότητας. Επιπρόσθετα, είναι αναγκαίο να αναφέρουμε πως δυο- τρεις από τις ερωτήσεις άλλαξαν λεκτική μορφή χωρίς να αλλοιώνεται το νόημα ώστε να γίνει πιο κατανοητό και προσιτό στους εκπαιδευτικούς του δείγματός μας.

Η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου είναι με αρκετά υψηλή (Cronbach's $\alpha=0,94$) και αναφέρεται στις επτά διαστάσεις της σχολικής αποτελεσματικότητας: α) στην αποστολή του σχολείου (7 ερωτήσεις) (Cronbach's $\alpha=0,899$), β) στις υψηλές προσδοκίες για επιτυχία (5 ερωτήσεις) (Cronbach's $\alpha=0,847$), γ) στις ευκαιρίες που δίνονται από τη σχολική μονάδα για μάθηση (6 ερωτήσεις) (Cronbach's $\alpha=0,635$), δ) στο ασφαλές σχολικό περιβάλλον με τάξη, πειθαρχία και κανόνες (5 ερωτήσεις) (Cronbach's $\alpha=0,848$), ε) στις θετικές σχέσεις μεταξύ σχολείου και οικογένειας (6 ερωτήσεις) (Cronbach's $\alpha=0,894$), και στ) στη συστηματική παρακολούθηση της προόδου των μαθητών (5 ερωτήσεις) (Cronbach's $\alpha=0,897$). Η απομονωμένη διάσταση της παιδαγωγικής ηγεσίας σημείωσε αξιοπιστία Chronbach's $\alpha=0.922$.

7.6. Τεχνικές ανάλυσης δεδομένων

Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό εργαλείο Jamovi 2.2.5 για Windows. Αξιοποιήθηκαν εφαρμογές περιγραφικής και διερευνητικής στατιστικής. Ειδικότερα, για τις αριθμητικές μεταβλητές, παρουσιάζονται πίνακες με τις μέσες τιμές και τις τυπικές αποκλίσεις ενώ για τις κατηγορικές παρουσιάζονται πίνακες με απόλυτες και σχετικές συχνότητες. Για τον έλεγχο των διαφορών στις μέσες τιμές μίας μεταβλητής (σχολική αποτελεσματικότητα) μεταξύ δύο κατηγοριών (άνδρες-γυναίκες, ανώτατο επίπεδο σπουδών, τύπος σχολείου, επαγγελματική κατάσταση, τύπος εργασίας) εφαρμόστηκε το t-test για ανεξάρτητα δείγματα.

Μορφές Ηγεσίας	Ερωτήσεις
Μετασηματιστική ηγεσία	
Εξιδανικευμένη Επιρροή –Χαρακτηριστικά	10, 18, 21, 25
Εξιδανικευμένη Επιρροή – Συμπεριφορά	6, 14, 23, 34
Εμπνευσμένη Παρακίνηση	9, 13, 26, 36
Ενεργοποίηση Νοητικών Ικανοτήτων	2, 8, 30, 32
Εξατομικευμένο Ενδιαφέρον	15, 19, 29, 31
Συναλλακτική Ηγεσία	
Αμοιβή με βάση την Επίδοση	1, 11, 16, 35
Κατ' Εξαίρεση Ηγεσία (Ενεργητική)	4, 22, 24, 27
Παθητική –προς αποφυγή Ηγεσία	
Κατ' Εξαίρεση Ηγεσία (Παθητική)	3, 12, 17,20
Ηγεσία Laissez-Faire	5, 7, 28, 33
Αποτελέσματα της Ηγεσίας	
Μεγαλύτερη Προσπάθεια	39, 42, 44
Αποτελεσματικότητα	37, 40, 43, 45
Ευχαρίστηση από την Ηγεσία	38, 41

Πίνακας 5. *Εύρος ερωτήσεων του Πολυπαραγοντικού Ερωτηματολογίου Ηγεσίας (Bass & Avolio, 2004)*

Μεταβλητές σχολικής αποτελεσματικότητας	Ερωτήσεις
Σαφής αποστολή του σχολείου	1,2,3,4,5,6,7
Υψηλές προσδοκίες για τους μαθητές	8,9,10,11,12
Παιδαγωγική ηγεσία	13,14,15,16,17,18,19,20,21
Ευκαιρίες μάθησης.	22,23,24,25,26,27,28
Ασφαλές περιβάλλον με τάξη και κανόνες	29,30,31,32,33
Σχέσεις οικογένειας- σχολείου	34,35,36,37,38,39

Πίνακας 6. *Εύρος ερωτήσεων της κλίμακας Σχολικής Αποτελεσματικότητας των Baldwin, Freeman, Coney, Fading & Thomas (1993) την οποία υιοθέτησε ο Dorji (2015).*

Για την σύγκριση της άποψης σε σχέση με μια ποιοτική μεταβλητή με περισσότερα από δύο επίπεδα (ηλικία, υπηρεσία των εκπαιδευτικών σε έτη, νομός σχολικής μονάδας), η χρήση του t-test δεν ήταν η κατάλληλη. Για τον λόγο αυτό χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση διακύμανσης (ANOVA). Η συσχέτιση μεταξύ των διαστάσεων του στυλ ηγεσίας και της σχολικής αποτελεσματικότητας έγινε με τη χρήση του συντελεστή Pearson r ενώ πραγματοποιήθηκε πολλαπλή ανάλυση παλινδρόμησης προκειμένου να εκτιμηθεί η συμβολή των παραγόντων των τεσσάρων στυλ ηγεσίας στη διαμόρφωση της διακύμανσης της αποτελεσματικότητας των σχολικών μονάδων.

8.Αποτελέσματα

Στο παρόν κεφάλαιο παρατίθενται αναλυτικά τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις στατιστικές αναλύσεις των δεδομένων της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα παρουσιάζονται οι δείκτες αξιοπιστίας (Cronbach's α) των κλιμάκων μέτρησης, οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις των τριών στυλ ηγεσίας και των διαστάσεών τους καθώς και της σχολικής αποτελεσματικότητας με τις αντίστοιχες διαστάσεις της. Στη συνέχεια, με τη χρήση κατάλληλων στατιστικών ελέγχων (t-test και One-way Anova) εξετάζεται η ύπαρξη διαφοροποίησης ανάλογα με τα δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά του δείγματος. Τέλος, παρατίθενται οι πίνακες

Πολυπαραγοντικό Ερωτηματολόγιο Ηγεσίας

Μεταβλητές	Συντελεστής Cronbach's Alpha	Πλήθος ερωτήσεων
Μετασχηματιστική Ηγεσία		
Εξιδανικευμένη επιρροή- χαρακτηριστικά	.851	4
Εξιδανικευμένη επιρροή- συμπεριφορά	.699	4
Εμπνευσμένη παρακίνηση	.867	4
Ενεργοποίηση Νοητικών Ικανοτήτων	.792	4
Εξατομικευμένο Ενδιαφέρον	.722	4
Συναλλακτική Ηγεσία		
Αμοιβή με βάση την επίδοση	.735	4
Κατ' Εξαίρεση Ηγεσία (Ενεργητική)	.748	4
Ηγεσία Προς αποφυγή		
Κατ' Εξαίρεση Ηγεσία (Παθητική)	.690	4
Ηγεσία Laissez-Faire	.791	4
Αποτέλεσμα της ηγεσίας		
Επιπλέον προσπάθεια	.948	3
Αποτελεσματικότητα	.919	4
Ευχαρίστηση από την Ηγεσία	.803	2

Πίνακας 7. Αξιοπιστία του Πολυπαραγοντικού Ερωτηματολογίου Ηγεσίας (Bass & Avolio, 2004)

συσχετίσεων μεταξύ των παραγόντων σχολικής αποτελεσματικότητας και των διαστάσεων της μετασχηματιστικής, συναλλακτικής, παθητικής και παιδαγωγικής ηγεσίας καθώς και οι πίνακες πολλαπλής παλινδρόμησης με την καταγραφή της συμβολής των παραγόντων των τριών στυλ ηγεσίας στη διαμόρφωση της διακύμανσης της αντιλαμβανόμενης σχολικής αποτελεσματικότητας εκ μέρους των εκπαιδευτικών.

8.1. Έλεγχος της εσωτερικής συνέπειας των κλιμάκων

Για τον έλεγχο της εσωτερικής συνέπειας των κλιμάκων μέτρησης που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε ανάλυση των συσχετίσεων μεταξύ των ερωτημάτων κάθε κλίμακας (inter-item analysis), υπολογίζοντας τον συντελεστή Chronbach α , χωριστά για τους παράγοντες του Πολυπαραγοντικού Ερωτηματολογίου Ηγεσίας (MLQ5X) και της Κλίμακας Σχολικής Αποτελεσματικότητας. Όπως καταγράφεται στον πίνακα 7, οι τιμές κυμαίνονται από 0,69 έως 0,94 πράγμα που αποδεικνύει την αξιοπιστία τους, αφού για όλες τις διαστάσεις η τιμή του συντελεστή Chronbach α

είναι πάνω από 0,70, όπου σύμφωνα με τον Field (2005) είναι η κατώτερη αποδεκτή τιμή για τις κοινωνικές και ως εκ των πραγμάτων παιδαγωγικές επιστήμες.

Κλίμακα σχολικής αποτελεσματικότητας

Μεταβλητές	Συντελεστής Cronbach's Alpha	Πλήθος ερωτήσεων
Σαφής αποστολή του σχολείου	.899	7
Υψηλές προσδοκίες για τους μαθητές	.847	5
Παιδαγωγική ηγεσία	.922	9
Ευκαιρίες μάθησης.	.635	7
Ασφαλές περιβάλλον με τάξη και κανόνες	.848	5
Σχέσεις οικογένειας- σχολείου	.894	6
Παρακολούθηση της προόδου των μαθητών	.897	5

Πίνακας 8. Αξιοπιστία κλίμακας Σχολικής Αποτελεσματικότητας των Baldwin, Freeman, Coney, Fading & Thomas (1993) την οποία υιοθέτησε ο Dorji (2015).

8.2. Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το στυλ ηγεσίας

Για να απαντηθεί το ερευνητικό ερώτημα «ποιο στυλ ηγεσίας ανάμεσα στο μετασχηματιστικό, συναλλακτικό και παθητικό προς αποφυγή κυριαρχεί στα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης» όπως το αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί εμπειρικά πραγματοποιήθηκε έρευνα περιγραφικών αναλύσεων και συγκρίσεων. Για να αποτυπωθεί μία γενική εικόνα της αντιλαμβανόμενης μορφής ηγεσίας που ασκείται από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας υπολογίστηκε η μέση τιμή όλων των αριθμητικών τιμών των απαντήσεων κάθε εκπαιδευτικού, ανά παράγοντα, προκειμένου να προκύψει ο μέσος όρος της συνολικά αντιλαμβανόμενης Μετασχηματιστικής και Συναλλακτικής ηγεσίας και Ηγεσίας προς αποφυγή. Η κλίμακα Likert δίνει το βαθμό συχνότητας (1= Καθόλου, 2= Σπάνια 3=Μερικές φορές, 4= Πολλές Φορές, 5=Σχεδόν Πάντα) και αποτυπώνει αυτό που συμβαίνει και που περιγράφει κάθε πρόταση.

Ως προς τους τύπους ηγεσίας, διαπιστώνεται ότι υπερίσχυσε η εμφάνιση της μετασχηματιστικής ηγεσίας (Μ.Τ 3,60), ακολούθησε η συναλλακτική (Μ.Τ 3,32) και κατόπιν η ηγεσία προς αποφυγή (Μ.Τ. 2,65).

Όπως προκύπτει από τον πίνακα 8 η μέση τιμή της συνολικά αντιλαμβανόμενης μετασχηματιστικής ηγεσίας είναι 3.60 και της συναλλακτικής 3.32 όπου με βάση τη χρησιμοποιούμενη κλίμακα Likert 1 έως 5 αντιστοιχεί στο «Μερικές φορές». Η μέση τιμή της συνολικά αντιλαμβανόμενης Ηγεσίας Προς Αποφυγή είναι 2.29 όπου αντιστοιχεί στο μέσο των απαντήσεων «σπάνια» και «μερικές φορές».

Για την καλύτερη κατανόηση των δεδομένων της παρούσης έρευνας παρατίθενται αναλυτικά οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις των επιμέρους διαστάσεων των τριών στυλ ηγεσίας. Στον Πίνακα 9 εμφανίζονται οι μέσες τιμές κάθε ερώτησης και η συνολική μέση τιμή ανά παράγοντα, που αφορούν στις απαντήσεις που έδωσαν οι συμμετέχοντες για να περιγράψουν τα στοιχεία μετασχηματιστικής συμπεριφοράς των διευθυντών τους. Από τον πίνακα 9 διαπιστώνεται ότι οι μέσες τιμές ανά παράγοντα δεν διαφέρουν πολύ μεταξύ τους και κυμαίνονται από 2.98 έως 3.99. Οι συγκεκριμένες τιμές δείχνουν μία τάση προς τη θετική κατεύθυνση. Η υψηλότερη μέση τιμή 3.82 παρατηρείται στη διάσταση «εξιδανικευμένη επιρροή- χαρακτηριστικά», υποδηλώνοντας ότι ο αξιολογούμενος διευθυντής κάποιες φορές σκέφτεται τις ηθικές συνέπειες των αποφάσεών του και δίνει έμφαση στη συλλογικότητα. Παρόμοια μέση τιμή αλλά λίγο χαμηλότερη εμφανίζουν και οι υπόλοιπες διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας όπως η «εξιδανικευμένη επιρροή χαρακτηριστικά», με μέση τιμή 3.64, υποδηλώνοντας ότι οι διευθυντές μερικές φορές προς συχνά επιδεικνύουν αίσθημα δύναμης και αυτοπεποίθησης καθώς και ο παράγοντας «εμπνευσμένη παρακίνηση» (Μ.Τ.=3.69) δείχνοντας μία τάση των διευθυντών να δείχνουν ένα αίσθημα αισιοδοξίας ότι οι στόχοι θα επιτευχθούν και προβάλλοντας ένα συναρπαστικό όραμα για το μέλλον του σχολικού οργανισμού Στον αντίποδα, η διάσταση «εξατομικευμένο ενδιαφέρον» (Μ.Τ.= 3.38) υποδηλώνει ότι ο διευθυντής ενίοτε αντιμετωπίζει λιγότερο συχνά τους εκπαιδευτικούς ως άτομα με διαφορετικές ανάγκες, ικανότητες και φιλοδοξίες ενώ τους παροτρύνει πάλι λιγότερο συχνά το να βλέπουν τα προβλήματα από διαφορετικές γωνίες («ενεργοποίηση νοητικών ικανοτήτων», Μ.Τ.=3.49).

Πίνακας 9. Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις των τριών στυλ ηγεσίας

	ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ	ΣΥΝΑΛΛΑΚΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ	ΗΓΕΣΙΑ ΠΡΟΣ ΑΠΟΦΥΓΗ
Μέση τιμή	3.60	3.32	2.29
Τυπική απόκλιση	0.782	0.675	0.635

Πίνακας 10. Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις των διαστάσεων της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας

Διαστάσεις	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Μετασχηματιστική ηγεσία	3.60	0.885
Εξιδανικευμένη επιρροή- χαρακτηριστικά		
10.Μου δημιουργεί συναισθήματα υπερηφάνειας που συνεργάζομαι μαζί του/της.	3.82	1.18
18.Θέτει ως προτεραιότητα το καλό της ομάδας πιο πάνω από το προσωπικό του όφελος και συμφέρον.	3.99	1.09
21.Λειτουργεί με τρόπους που αποκτούν και κερδίζουν το σεβασμό μου.	3.86	1.20
25.Επιδεικνύει αίσθημα σταθερότητας, ισχύος και αυτοπεποίθησης.	3.58	1.18
Συνολική Μέση τιμή	3.81	1.162
Εξιδανικευμένη επιρροή- συμπεριφορά		
6.Αναφέρεται στις σπουδαίες και με νόημα αξίες και πεποιθήσεις για τον ίδιο και τους συναδέλφους του	2.98	1.20
14.Τονίζει τη σημασία που έχει το αποδεκτό και ισχυρό αίσθημα σκοπού.	3.72	1.10
23. Σκέφτεται τις δεοντολογικές και ηθικές συνέπειες των αποφάσεων	3.91	1.15
34. Δίνει προτεραιότητα στη σπουδαιότητα ύπαρξης μιας κοινής και συλλογικής αίσθησης αποστολής.	3.95	1.11
Συνολική Μέση τιμή	3.64	0.716
Εμπνευσμένη παρακίνηση		
9.Μιλάει με αισιοδοξία και θετική προσδοκία για το μέλλον.	3.77	1.09
13. Μιλάει με ενθουσιασμό και ζωνφό ενδιαφέρον για τους στόχους που πρέπει να κατορθωθούν.	3.75	1.12
26.Προβάλλει ένα συναρπαστικό και αποφασιστικό όραμα για το μέλλον.	3.38	1.23
36. Εκφράζει την πεποίθηση και τη σιγουριά		

ότι οι στόχοι θα κατορθωθούν.	3.85	1.04
Συνολική Μέση τιμή	3.69	0.949
Ενεργοποίηση νοητικών Ικανοτήτων		
2.Επανεξετάζει κρίσιμα στοιχεία που θεωρούνται δεδομένα και αναρωτιέται αν είναι κατάλληλα.	3.24	1.11
8.Αναζητά διαφορετικές θεωρήσεις και οπτικές γωνίες/απόψεις για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που ανακύπτουν.	3.07	1.15
30.Με παρακινεί να εξετάζω και να αντιλαμβάνομαι τα προβλήματα από πολλές και διαφορετικές γωνίες.	3.55	1.14
32. Εκφράζει νέους τρόπους με τους οποίους μπορούμε να επιτύχουμε και να πραγματοποιήσουμε την ολοκλήρωση ενός έργου.	3.69	1.17
Συνολική Μέση τιμή	3.49	0.897
Εξατομικευμένο Ενδιαφέρον		
15.Αφιερώνει αρκετό χρονικό διάστημα ώστε να δίνει σαφείς οδηγίες και να καθοδηγεί.	3.41	1.13
19.Μου συμπεριφέρεται κυρίως ως ξεχωριστό άτομο παρά απλώς ως μέλος της ομάδας	3.49	1.27
29.Με αντιμετωπίζει ως έναν άνθρωπο που διαθέτει ιδιαίτερες ανάγκες, κλίσεις, ικανότητες και στόχους.	2.98	1.32
31.Με βοηθάει ώστε να εξελίσσω τις ικανότητες και τις δυνατότητές μου.	3.66	1.18
Συνολική Μέση τιμή	3.38	0.906

Η συνολική μέση τιμή για το στυλ της συναλλακτικής ηγεσίας είναι 3.32 όπως καταγράφεται στον πίνακα 10. Σε ότι αφορά στις διαστάσεις της συναλλακτικής ηγεσίας, υπάρχει σημαντική απόκλιση μεταξύ των μέσων τιμών των δύο διαστάσεων, με τη μέση τιμή της διάστασης «Αμοιβή με βάση την επίδοση» να είναι 3.82 και της διάστασης «Κατ' εξαίρεση ηγεσία (ενεργητική)» να είναι 2.81. Αναλυτικότερα, τα αποτελέσματα αυτά δηλώνουν την τάση των διευθυντών να παρέχουν μερικές φορές έως συχνά βοήθεια

ως αντάλλαγμα των προσπαθειών των εκπαιδευτικών στους ίδιους, αποσαφηνίζουν ενεργά ποιοι είναι οι στόχοι που πρέπει να επιτευχθούν και ποιοι είναι οι υπεύθυνοι για την εκπλήρωση αυτών των στόχων και εκφράζουν την ικανοποίησή τους όταν οι εκπαιδευτικοί ανταποκρίνονται στις προσδοκίες τους, ενώ αντίθετα εστιάζουν λιγότερο συχνά στα λάθη και στις αποκλίσεις από τα καθιερωμένα, στην καταγραφή τους και στη διόρθωση των ατοπημάτων.

Πίνακας 11. Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις των διαστάσεων της Συναλλακτικής Ηγεσίας.

Διαστάσεις	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Συναλλακτική ηγεσία	3.32	1.18
Αμοιβή με βάση την επίδοση		
1.Μου προσφέρει στήριξη και βοήθεια, ως αντάλλαγμα των προσπαθειών που έχω καταβάλει.	3.75	1.24
11.Αποσαφηνίζει ποιος έχει τον υπεύθυνο ρόλο για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων και σκοπών.	3.75	1.14
16.Αποσαφηνίζει τα αποτελέσματα που αναμένονται να φανούν όταν θα έχουν επιτευχθεί οι προκαθορισμένοι στόχοι επίδοσης.	3.64	1.20
35.Εκφράζει την ικανοποίησή του/της όταν μπορώ και ανταποκρίνομαι στις προσδοκίες του/της.	4.14	1.03
Συνολική Μέση Τιμή:	3.82	1.15
Κατ' εξαίρεση ηγεσία (ενεργητική)		
4 Εστιάζει την προσοχή του/της σε λάθη, εξαιρέσεις, παρεκκλίσεις και αποκλίσεις από τα καθιερωμένα.	2.86	1.18
22 Εστιάζει την προσοχή του/της αποκλειστικά στη διόρθωση και αντιμετώπιση λαθών, ατοπημάτων και παραπόνων.	2.81	1.26
24.Κάνει καταγραφή κάθε σφάλματος που συμβαίνει.	2.89	1.22
27 Μου επικεντρώνει το ενδιαφέρον και την προσοχή στις αποτυχίες εκπλήρωσης των στόχων που έχουν τεθεί.	2.70	1.12
Συνολική Μέση Τιμή	2.81	1.20

Σχετικά με το ηγετικό στυλ παθητικής προς αποφυγή ηγεσίας (πίνακας 12) η συνολική μέση τιμή καταγράφεται στο 2.29 ενώ η διάσταση της κατ' εξαίρεση ηγεσίας- παθητική εμφανίζει τη μεγαλύτερη μέση τιμή 2.77 υποδηλώνοντας ότι οι σχολικοί διευθυντές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης δεν παρεμβαίνουν μέχρι τα προβλήματα πάρουν σοβαρή τροπή ή να χειροτερέψουν ή να γίνουν πολύ χρόνια ώστε να αναλάβουν δράση, να αλλάξουν την παγιωμένη κατάσταση και να επιλύσουν αυτά τα προβλήματα. Η διάσταση της ηγεσίας laissez faire εμφανίζει την πιο χαμηλή μέση τιμή (M.T.=1.81) υποδηλώνοντας και ταυτόχρονα, διασαφηνίζοντας ότι οι σχολικοί διευθυντές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης απουσιάζουν ελάχιστες φορές όταν τους έχουν ανάγκη οι εκπαιδευτικοί ή ελάχιστες πάλι φορές αποφεύγουν να παίρνουν τις σημαντικές αποφάσεις για το σχολείο, αποφεύγουν πάλι σε ελάχιστο βαθμό να εμπλακούν όταν ανακύπτουν σημαντικά και σοβαρά ζητήματα και δεν τείνουν να χρονοτριβούν και να αντιδράσουν όταν ανακύπτουν κρίσιμα ή επείγοντα ζητήματα.

Πίνακας 12. Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις των διαστάσεων της Ηγεσίας Προς Αποφυγή

Διαστάσεις	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση
Παθητική- προς αποφυγή ηγεσία	2.29	1.14
Κατ' εξαίρεση ηγεσία (Παθητική)		
3.Δεν κάνει παρέμβαση έως ότου τα προβλήματα πάρουν πολύ σοβαρή τροπή και εξέλξη.	2.98	1.24
12.Περιμένει τα πράγματα να καταστούν χειρότερα ώστε στο τέλος να επέμβει.	2.02	1.08
17.Υποστηρίζει ένθερμα την άποψη «μην αλλάζεις κάτι εάν προηγουμένως δεν είσαι σίγουρος ότι είναι χαλασμένο».	2.26	1.21
20.Ακολουθεί την τακτική ότι τα προβλήματα πρέπει να παρατείνονται και να γίνουν χρόνια και διαρκή πριν εκπονήσει σχέδιο δράσης	3.83	1.16
Συνολική Μέση Τιμή	2.77	1.17

Ηγεσία Laissez-faire

5.Αποφεύγει την εμπλοκή του/της και

ενεργό δράση του/ όταν ανακλύπτουν ζωτικής σημασίας ζητήματα.	1.90	1.15
7.Είναι απών/ούσα όταν τον/την χρειάζονται και τον έχουν ανάγκη.	1.59	0.956
28.Προσπαθεί να κρατηθεί μακριά από τη λήψη αποφάσεων.	1.88	1.12
33.Καθυστερεί και χρονοτριβεί να αντιδρά και να ανταποκρίνεται σε επείγοντα ζητήματα.	1.89	1.17
Συνολική Μέση Τιμή	1.81	1.10

Τέλος, όσον αφορά στη μεταβλητή «έκβαση της ηγεσίας» (πίνακας 12) η συνολική μέση τιμή καταγράφεται στο 3.84 με τη διάσταση «αποτελεσματικότητα του διευθυντή-ηγέτη» να παρουσιάζει τη μεγαλύτερη μέση τιμή (Μ.Τ.=3.95). Κατά τους εκπαιδευτικούς λοιπόν, ο διευθυντής συχνά ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις απαιτήσεις του σχολείου και στις ανάγκες των εκπαιδευτικών που σχετίζονται με τη δουλειά τους. Ακολουθεί ο παράγοντας «ευχαρίστηση από την ηγεσία» με μέση τιμή 3.88, δηλώνοντας ότι ο διευθυντής συχνά χρησιμοποιεί ικανοποιητικές μεθόδους ηγεσίας και συνεργάζεται ικανοποιητικά μαζί τους, ενώ τέλος, ο παράγοντας «μεγαλύτερη προσπάθεια» καταγράφει τη μικρότερη μέση τιμή (Μ.Τ.=3.66) υποδηλώνοντας με αυτόν τον τρόπο την αίσθηση των εκπαιδευτικών ότι ο διευθυντής μεγαλώνει την επιθυμία τους για επιτυχία και επιπλέον προσπάθεια σε μέτριο βαθμό.

Πίνακας 13. Μέσες τιμές και Τυπικές αποκλίσεις των διαστάσεων της Έκβασης της Ηγεσίας

Διαστάσεις	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Έκβαση της ηγεσίας	3.84	1.04
Μεγαλύτερη προσπάθεια		
39.Με παρακινεί να κάνω περισσότερα από ό,τι θα ανέμενα και εγώ ο ίδιος/α.	3.44	1.30
42.Αυξάνει/εντείνει την επιθυμία μου και την προσπάθειά μου για την επιτυχή έκβαση ενός έργου.	3.78	1.23
44.Αυξάνει την επιθυμία μου να προσπαθώ περισσότερο.	3.77	1.20
Συνολική Μέση τιμή	3.66	1.19
Αποτελεσματικότητα		
37.Ανταποκρίνεται αποτελεσματικά		

στις ανάγκες που σχετίζονται με τη δουλειά μου.	3.95	1.07
40.Με αντιπροσωπεύει με αποτελεσματικό τρόπο στους προϊσταμένους/ανωτέρους μου.	3.83	1.23
43.Ανταπεξέρχεται με αποτελεσματικό τρόπο στις απαιτήσεις και στις ανάγκες του σχολείου.	4.10	1.04
45. Ηγείται μιας αποτελεσματικής εκπαιδευτικής ομάδας.	3.93	1.17
Συνολική Μέση τιμή	3.95	1.01
Ευχαρίστηση από την Ηγεσία.		
38.Κάνει χρήση αποτελεσματικών στρατηγικών μεθόδων ηγεσίας.	3.59	1.21
41.Υφίσταται συνεργασία μας σε πολύ ικανοποιητικά επίπεδα.	4.16	0.977
Συνολική Μέση Τιμή	3.88	1.00

Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς της έρευνας οι διευθυντές των σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Κεντρική Μακεδονία συνενώνουν στον ίδιο περίπου μέτριο βαθμό συμπεριφορές και χαρακτηριστικά μετασχηματιστικής και συναλλακτικής ηγεσίας στον τρόπο με τον οποίο ηγούνται και διοικούν τις σχολικές τους μονάδες. Η εξιδανικευμένη επιρροή (χαρακτηριστικά και συμπεριφορά), η εμπνευσμένη παρακίνηση και η αμοιβή με βάση την επίδοση αποτελούν τις διαστάσεις ηγεσίας που εμφανίζονται πιο ισχυρά στις απαντήσεις τους και η διάσταση της συναλλακτικής ηγεσίας «κατ' εξαίρεση ηγεσία (ενεργητική)» δε φαίνεται να διαθέτει έντονη παρουσία. Από την άλλη πλευρά, η ηγεσία Laissez faire συγκεντρώνει βαθμολογία από ποτέ έως σπάνια δηλώνοντας πως οι σχολικοί ηγέτες είναι σχεδόν πάντα παρόντες και δεν χρονοτριβούν ώστε να επιλύσουν τυχόν προβλήματα προκύπτουν αλλά είναι πάντα εκεί για να βοηθήσουν και να διορθώσουν τυχόν παραλείψεις ή δυσκολίες στο σχολείο. Σε σχέση με την έκβαση της ηγεσίας, οι εκπαιδευτικοί δίνουν περισσότερη έμφαση στην αποτελεσματικότητα που διακρίνει τον διευθυντή τους στις απαιτήσεις και ανάγκες που προκύπτουν στο σχολικό συγκείμενο και γενικότερα, αισθάνονται ικανοποίηση για τον τρόπο με τον οποίο ασκείται ηγεσία από αυτόν.

8.3. Διαφοροποίηση του αντιλαμβανόμενου στυλ ηγεσίας ανάλογα με τα δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά του δείγματος

Με σκοπό να απαντήσουμε στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα που σχετίζεται με το αν διαφοροποιείται το αντιλαμβανόμενο στυλ ηγεσίας ανάλογα με το δημογραφικό χαρακτηριστικό του φύλου του εκπαιδευτικού (άνδρες- γυναίκες), την ηλικία του, την ειδικότητά του, το εάν εργάζεται στη γενική ή ειδική εκπαίδευση, την επαγγελματική του κατάσταση, το ανώτατο επίπεδο σπουδών του, τα έτη υπηρεσίας και το νομό όπου βρίσκεται η σχολική μονάδα εφαρμόσαμε κάποια συγκεκριμένα στατιστικά εργαλεία (t-test για ανεξάρτητα δείγματα, one- way anova) ανάλογα με τον αριθμό των ανεξάρτητων μεταβλητών.

Αρχικά, διενεργήσαμε έλεγχο t-test για ανεξάρτητα δείγματα για να διαπιστώσουμε εάν πράγματι υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στις μέσες τιμές των μεταβλητών, με ανεξάρτητο παράγοντα τις μεταβλητές των δημογραφικών και εργασιακών χαρακτηριστικών του δείγματός μας και εξαρτημένους παράγοντες το αντιλαμβανόμενο στυλ ηγεσίας και τις διαστάσεις που συμπεριλαμβάνει.

Επίδραση του φύλου στην αντίληψη για το στυλ ηγεσίας του διευθυντή

Από τον αριθμό των εκπαιδευτικών που αξιολόγησαν τις στάσεις και τις συμπεριφορές των διευθυντών τους, οι 37 ήταν άνδρες και οι 125 γυναίκες. Η διεξαγωγή του t-test για ανεξάρτητα δείγματα ανέδειξε βαθμολογίες στα ίδια περίπου επίπεδα για τα δύο φύλα, με τους άνδρες εκπαιδευτικούς να βαθμολογούν με M.T.=3.65 τη μετασχηματιστική ηγεσία του διευθυντή, με M.T.=3.53 τη συναλλακτική ηγεσία του, με M.T.= 2.40 την ηγεσία προς αποφυγή και με M.T.=3.94 την παιδαγωγική ηγεσία του διευθυντή. Οι μέσες τιμές των γυναικών εκπαιδευτικών αντίστοιχα ήταν 3.58, 3.26, 2.26 και για την παιδαγωγική ηγεσία 3.88. Αν και οι άνδρες έδωσαν υψηλότερη βαθμολογία σε σχέση με τις γυναίκες, όπως μπορούμε να παρατηρήσουμε και από τον πίνακα 14, στην εμφάνιση στάσεων, χαρακτηριστικών και συμπεριφορών όλων των τύπων της ηγεσίας βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ανάμεσα στα δύο φύλα μόνο στην αντίληψη για τη συναλλακτική ηγεσία.

Πίνακας 14. Αποτελέσματα t-test Αντιλαμβανόμενου Στυλ Ηγεσίας ανά φύλο

Φύλο	N	M.T.	T.A.	t	p

Μετασηματιστική ηγεσία	Άνδρας	37	3.65	0.717	0.412	0.681
	Γυναίκα	125	3.58	0.802		
Συναλλακτική ηγεσία	Άνδρας	37	3.53	0.577	2.191	0.030
	Γυναίκα	125	3.26	0.691		
Παθητική- προς αποφυγή Ηγεσία	Άνδρας	37	2.40	0.757	1.143	0.255
	Γυναίκα	125	2.26	0.594		
Παιδαγωγική ηγεσία	Άνδρας	37	3.94	0.758	0.420	0.675
	Γυναίκα	125	3.88	0.793		

Αναλυτικότερα , για τη μετασηματιστική ηγεσία βρέθηκε ($t=0.412$, $p=0.681$), για τη συναλλακτική ($t=2.190$, $p=0.030$), για την ηγεσία προς αποφυγή ($t=-1.140$, $p=0.255$) και την παιδαγωγική ηγεσία ($t=0.420$, $p=0.675$), όπου $p>0.05$ και στις τέσσερις μεταβλητές. Με βάση τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας το φύλο του ερωτώμενου εκπαιδευτικού επιδρά στην αντίληψή του για το στυλ ηγεσίας μόνο όσον αφορά στη συναλλακτική μορφή ηγεσίας.

Επίδραση του τύπου εργασίας στην αντίληψη για το στυλ ηγεσίας του διευθυντή

Από το πλήθος των αξιολογούντων εκπαιδευτικών οι 34 εργάζονται στην ειδική αγωγή και οι 128 στην γενική εκπαίδευση.. Η διεξαγωγή του t -test για ανεξάρτητα δείγματα ανέδειξε σχεδόν παρόμοιες βαθμολογίες και για τις δύο κατηγορίες εργαζομένων, με τους εκπαιδευτικούς της γενικής εκπαίδευσης να βαθμολογούν με $M.T.=3.62$ τη μετασηματιστική ηγεσία του διευθυντή, με $M.T.=3.34$ τη συναλλακτική ηγεσία του, με $M.T.= 2.33$ την ηγεσία προς αποφυγή και με $M.T.=4.00$ την παιδαγωγική ηγεσία του διευθυντή. Οι μέσες τιμές των εκπαιδευτικών της ειδικής αγωγής αντίστοιχα ήταν 3.53, 3.25, 2.17 και για την παιδαγωγική ηγεσία 3.61. Αν και οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης έδωσαν υψηλότερη βαθμολογία σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής όπως φαίνεται και από τον πίνακα 9, στην εμφάνιση συμπεριφορών και χαρακτηριστικών όλων των τύπων της ηγεσίας βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ανάμεσα στους δύο τύπους εκπαιδευτικών μόνο ως προς την αντίληψη για την παιδαγωγική ηγεσία. Αναλυτικότερα, για τη μετασηματιστική ηγεσία βρέθηκε ($t=0.603$, $p=0.547$), για τη συναλλακτική ($t=0.674$, $p=0.501$), για την ηγεσία προς αποφυγή ($t=-1.330$, $p=0.185$) και την παιδαγωγική ηγεσία ($t=2.140$, $p=0.038$), όπου η στάθμη σημαντικότητας ήταν $p>0.05$ και στις τέσσερις μεταβλητές.

Πίνακας 15. Αποτελέσματα *t*-test Αντιλαμβανόμενου Στυλ Ηγεσίας ανά τύπο εργασίας

	Τύπος εργασίας	N	M.T.	T.A.	t	p
Μετασχηματιστική ηγεσία	Γενική εκπαίδευση	128	3.62	0.741	0.603	0.547
	Ειδική αγωγή	34	3.53	0.928		
Συναλλακτική ηγεσία	Γενική εκπαίδευση	128	3.34	0.658	0.674	0.501
	Ειδική αγωγή	34	3.25	0.739		
Παθητική- προς αποφυγή	Γενική εκπαίδευση	128	2.33	0.641	1.331	0.185
Ηγεσία	Ειδική αγωγή	34	2.17	0.603		
Παιδαγωγική ηγεσία	Γενική εκπαίδευση	128	3.97	0.703	2.140	0.038
	Ειδική αγωγή	34	3.59	0.984		

Με βάση τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας ο τύπος εκπαίδευσης όπου εργάζεται ο εκπαιδευτικός επιδρά στην αντίληψή του για το στυλ ηγεσίας μόνο όσον αφορά στην παιδαγωγική μορφή ηγεσίας.

Επίδραση του ανώτατου επιπέδου σπουδών του εκπαιδευτικού στην αντίληψη για το στυλ ηγεσίας του διευθυντή

Από το πλήθος των αξιολογούντων εκπαιδευτικών οι 79 κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο και οι 82 είναι απλά κάτοχοι πτυχίου. Η διεξαγωγή του *t*-test για ανεξάρτητα δείγματα ανέδειξε σχεδόν παρόμοιες βαθμολογίες και για τις δύο κατηγορίες εργαζομένων, με τους εκπαιδευτικούς που κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο να βαθμολογούν με M.T.=3.62 τη μετασχηματιστική ηγεσία του διευθυντή, με M.T.=3.33 τη συναλλακτική ηγεσία του, με M.T.= 2.27 την ηγεσία προς αποφυγή και με M.T.=3.88 την παιδαγωγική ηγεσία του διευθυντή. Οι μέσες τιμές των εκπαιδευτικών που κατέχουν πτυχίο αντίστοιχα ήταν 3.58, 3.31, 2.31 και για την παιδαγωγική ηγεσία 3.91. Αν και οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών έδωσαν υψηλότερη βαθμολογία στη μετασχηματιστική και συναλλακτική ηγεσία του διευθυντή τους σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που είναι κάτοχοι πτυχίου όπως φαίνεται και από τον πίνακα 9, για την εμφάνιση συμπεριφορών και χαρακτηριστικών αυτών των τύπων της ηγεσίας δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ανάμεσα στους δύο τύπους εκπαιδευτικών. Αναλυτικότερα, για τη μετασχηματιστική ηγεσία βρέθηκε ($t=-0.346$, $p=0.729$) για τη συναλλακτική ($t=-0.219$, $p=0.827$) και για την ηγεσία προς αποφυγή ($t=-0.375$, $p=0.708$) και την παιδαγωγική ηγεσία ($t=-0.232$, $p=0.817$) όπου $p>0.05$ και στις τέσσερις μεταβλητές.

Πίνακας 16. Αποτελέσματα *t*-test Αντιλαμβανόμενου Στυλ Ηγεσίας ανά ανώτατο επίπεδο σπουδών

	Ανώτατο επίπεδο σπουδών	N	M.T.	T.A.	t	p
Μετασχηματιστική ηγεσία	Κάτοχος πτυχίου	82	3.58	0.700	-0.346	0.729
	Κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου	79	3.62	0.863		
Συναλλακτική ηγεσία	Κάτοχος πτυχίου	82	3.31	0.709	-0.219	0.827
	Κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου	79	3.33	0.641		
Παθητική- προς αποφυγή Ηγεσία	Κάτοχος πτυχίου	82	2.31	0.553	0.375	0.708
	Κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου	79	2.27	0.713		
Παιδαγωγική ηγεσία	Κάτοχος πτυχίου	82	3.91	0.685	0.232	0.817
	Κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου	79	3.88	0.876		

***Επίδραση της επαγγελματικής κατάστασης του εκπαιδευτικού στην αντίληψη για το
στυλ ηγεσίας του διευθυντή***

Από το πλήθος των αξιολογούντων εκπαιδευτικών οι 106 εργάζονται ως μόνιμοι και οι 56 ως αναπληρωτές στην πρωτοβάθμιας εκπαίδευση. Η διεξαγωγή του *t*-test για ανεξάρτητα δείγματα ανέδειξε σχεδόν παρόμοιες βαθμολογίες και για τις δύο κατηγορίες εργαζομένων, με τους μόνιμους εκπαιδευτικούς να βαθμολογούν με $M.T.=3.57$ τη μετασχηματιστική ηγεσία του διευθυντή, με $M.T.=3.28$ τη συναλλακτική ηγεσία του, με $M.T.=2.31$ την ηγεσία προς αποφυγή και με $M.T.=3.93$ την παιδαγωγική ηγεσία του διευθυντή. Οι μέσες τιμές των εκπαιδευτικών της ειδικής αγωγής αντίστοιχα ήταν 3.65, 3.39, 2.27 και για την παιδαγωγική ηγεσία 3.82. Αν και οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης έδωσαν υψηλότερη βαθμολογία σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής όπως φαίνεται και από τον πίνακα 9, στην εμφάνιση συμπεριφορών και χαρακτηριστικών όλων των τύπων της ηγεσίας βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ανάμεσα

στους δύο τύπους εκπαιδευτικών μόνο στην αντίληψη για την παιδαγωγική ηγεσία. Αναλυτικότερα, για τη μετασχηματιστική ηγεσία βρέθηκε ($t=0.644$, $p=0.521$) για τη συναλλακτική ($t=0.945$, $p=0.346$) και για την ηγεσία προς αποφυγή ($t=-0.315$, $p=0.753$) και την παιδαγωγική ηγεσία ($t=-0.907$, $p=0.366$) όπου $p>0.05$ και στις τέσσερις μεταβλητές.

Πίνακας 17. Αποτελέσματα *t-test* Αντιλαμβανόμενου Στυλ Ηγεσίας ανά επαγγελματική κατάσταση

	Επαγγελματική κατάσταση	N	M.T.	T.A.	t	p
Μετασχηματιστική ηγεσία	Αναπληρωτής	56	3.65	0.672	0.644	0.521
	Μόνιμος	106	3.57	0.835		
Συναλλακτική ηγεσία	Αναπληρωτής	56	3.39	0.606	0.945	0.346
	Μόνιμος	106	3.28	0.708		
Παθητική- προς αποφυγή Ηγεσία	Αναπληρωτής	56	2.27	0.700	-0.315	0.753
	Μόνιμος	106	2.31	0.601		
Παιδαγωγική ηγεσία	Αναπληρωτής	56	3.82	0.780	-0.907	0.366
	Μόνιμος	106	3.93	0.785		

Με βάση τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας η επαγγελματική κατάσταση του εκπαιδευτικού (μόνιμος ή εκπαιδευτικός) δεν παρουσιάζει στατιστικά σημαντική επίδραση στην αντίληψή του για το στυλ ηγεσίας του διευθυντή της σχολικής μονάδας όπου εργάζεται.

Ανάλυση διακύμανσης Ανομα για το Αντιλαμβανόμενο Στυλ Ηγεσίας με την υπηρεσία σε έτη των εκπαιδευτικών

Η ηλικία των εκπαιδευτικών επιδρά θετικά και στατιστικά σημαντικά ($F=2.984$, $p=0.038$) με το πώς αντιλαμβάνονται τον ηγέτη της σχολικής τους μονάδας, προφανώς και το στυλ ηγεσίας που κάθε φορά ασκεί ανάλογα με τις περιστάσεις που καλείται να αντιμετωπίσει μόνο ως προς τη διάσταση της παιδαγωγικής ηγεσίας και μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί της ηλικιακής κατηγορίας 41- 50 έτη δίνουν $M.T.= 4.08$ έναντι των υπόλοιπων στην αξία του διευθυντή τους ως παιδαγωγού/ καθοδηγητή/ εκπαιδευτικού ηγέτη.

Πίνακας 18. Αποτελέσματα ανάλυσης διακόμανσης Ανονα για το Αντιλαμβανόμενο Στυλ Ηγεσίας ανά ηλικία

	Ηλικία εκπαιδευτικών	N	M.T	T.A	F	p
Μετασχηματιστική ηγεσία	21-30	21	3.29	0.917	1.813	0.141
	31-40	47	3.51	0.749		
	41-50	33	3.77	0.644		
	51-60	60	3.67	0.814		
Συναλλακτική ηγεσία	21-30	21	3.06	0.639	2.116	0.106
	31-40	47	3.25	0.723		
	41-50	33	3.33	0.631		
	51-60	60	3.46	0.658		
Παθητική- προς αποφυγή ηγεσία	21-30	21	2.48	0.909	0.422	0.738
	31-40	47	2.27	0.621		
	41-50	33	2.29	0.699		
	51-60	60	2.25	0.489		
Παιδαγωγική ηγεσία	21-30	21	3.48	1.012	2.984	0.038
	31-40	47	3.76	0.703		
	41-50	33	4.08	0.764		
	51-60	60	4.02	0.708		

Ανάλυση διακύμανσης Ανονα για το Αντιλαμβανόμενο Στυλ Ηγεσίας με την υπηρεσία σε έτη των εκπαιδευτικών

Πίνακας 19. Αποτελέσματα ανάλυσης διακύμανσης Ανονα για το αντιλαμβανόμενο Στυλ Ηγεσίας ανά υπηρεσία σε έτη

	Υπηρεσία σε έτη στην εκπαίδευση	N	M.T.	T.A.	F	p
Μετασχηματιστική ηγεσία	1-10 έτη	63	3.29	0.796	3.30	<u>0.026</u>
	11-20 έτη	49	3.54	0.794		
	21-30 έτη	16	3.63	0.644		
	31-40 έτη	34	4.12	0.814		
Συναλλακτική ηγεσία	1-10 έτη	63	3.24	0.685	2.33	0.083
	11-20 έτη	49	3.40	0.668		
	21-30 έτη	16	3.23	0.449		
	31-40 έτη	34	3.59	0.729		
Παθητική- προς αποφυγή ηγεσία	1-10 έτη	63	2.29	0.708	2.02	0.121
	11-20 έτη	49	2.37	0.595		
	21-30 έτη	16	2.31	0.403		
	31-40 έτη	34	2.05	0.632		
Παιδαγωγική ηγεσία	1-10 έτη	63	3.66	0.843	7.22	<u><0.001</u>
	11-20 έτη	49	3.88	0.719		
	21-30 έτη	16	4.07	0.547		
	31-40 έτη	34	4.45	0.695		

Η υπηρεσία των εκπαιδευτικών σε έτη επιδρά θετικά και στατιστικά σημαντικά ($F=7.22$, $p<0.001$) με το πώς αντιλαμβάνονται τον ηγέτη της σχολικής τους μονάδας, προφανώς και το στυλ ηγεσίας που κάθε φορά αυτός ασκεί ανάλογα με τις περιστάσεις που καλείται να αντιμετωπίσει μόνο ως προς τη διάσταση της μετασχηματιστικής ηγεσίας και τη διάσταση της παιδαγωγικής ηγεσίας και μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί που έχουν από 31 έως 40 έτη υπηρεσία στην εκπαίδευση δίνουν $M.T.=4.12$ για τη μετασχηματιστική ηγεσία και $M.T.=4.45$ για την παιδαγωγική ηγεσία έναντι των υπόλοιπων στην αξία του διευθυντή τους ως παιδαγωγού/ καθοδηγητή/ εκπαιδευτικού ηγέτη.

8.4. Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα της σχολικής τους μονάδας

Σε αυτή την υπο-ενότητα, αναφέρουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας που υπηρετούν και των συνιστωσών της. Οι εκπαιδευτικοί μίλησαν θετικά για την αποτελεσματικότητα του σχολείου και τις ιδιαίτερες του πτυχές. Ήταν πιο αισιόδοξοι για το γεγονός ότι το σχολικό περιβάλλον όπου εργάζονταν ήταν ασφαλές (Μ.Τ.=4,05) και παρακολουθούνταν συστηματικά η πρόοδος των μαθητών (Μ.Τ.=4,13). Οι τομείς της αποστολής, των υψηλών προσδοκιών και των σχέσεων με τους γονείς ήταν λιγότερο θετικοί, αν και τα ποσοστά θετικής συμφωνίας σε αυτούς τους τομείς ήταν αρκετά υψηλά.

Η διάσταση της σαφούς αποστολής του σχολείου συγκέντρωσε Μ.Τ.=3.97, δηλαδή οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την παιδαγωγική σημασία του σχολείου καθώς προσφέρει το μορφωτικό αγαθό της μάθησης στους μαθητές και γνωρίζουν το οργανωμένο σχέδιο που υπάρχει κάθε χρόνο με στόχους που πρέπει να επιτύχουν. Αναγνωρίζουν επίσης τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου που γίνεται σε συνεργασία δική τους και του διευθυντή (Μ.Τ.=4.14) καθώς και την δυνατότητά αναθεώρησής του όποτε απαιτείται (Μ.Τ.=3.99). Ταυτόχρονα, όπως παρατηρούμε και τον πίνακα 20, οφείλουμε να παρατηρήσουμε πως οι εκπαιδευτικοί στόχοι των εκπαιδευτικών ταυτίζονται με τους στόχους του σχολείου δίνοντας την αίσθηση μιας κοινής, συλλογικής και συνειδητής προσπάθειας για τη μορφωτική λειτουργία του σχολείου (Μ.Τ.=3.94).

Πίνακας 20. Μέση τιμή και τυπική απόκλιση της διάστασης της αποστολής του σχολείου.

Διαστάσεις	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Σαφής αποστολή του σχολείου	3.97	0.775

Αποστολή του σχολείου

1.Υφίσταται ένα σχέδιο δράσης με οργάνωση κάθε σχολική χρονιά στο οποίο καταγράφονται αντικειμενικοί στόχοι, σκοποί και επιθυμητά αποτελέσματα.

4.03

1.000

2.Ο σχεδιασμός και ο προγραμματισμός του σχολείου μου διαμορφώνεται κάθε σχολική χρονιά με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών και του διευθυντή.

4.14

0.968

3.Σημαντικές κοινωνικές τάσεις λαμβάνονται υπόψη κατά τον

προγραμματισμό - σχεδιασμό του σχολείου.	3.94	0.973
4.Ως εκπαιδευτικός εγώ και οι μαθητές μου γνωρίζουμε τον σκοπό και τους στόχους του σχολείου.	3.86	0.981
5.Οι στόχοι μου ως εκπαιδευτικού ευθυγραμμίζονται με τους στόχους του σχολείου.	3.94	0.930
6.Διατυπώνω με σαφήνεια στους μαθητές μου τους εκπαιδευτικούς στόχους.	3.99	0.909
7.Ο σχεδιασμός - προγραμματισμός του σχολείου αναθεωρείται, παρακολουθείται και αξιολογείται περιοδικά από το Σύλλογο των διδασκόντων και τον/τη Διευθυντή/ντριά του σχολείου μου.	3.85	1.10
Συνολική Μέση Τιμή	3.97	0.775

Η διάσταση των υψηλών προσδοκιών για μάθηση σημειώνει Μ.Τ.=3.97 στα ίδια επίπεδα με τη διάσταση της σαφούς αποστολής του σχολείου καθώς οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι οι προσδοκίες τους για κάθε μαθητή είναι υψηλές και προσαρμόζονται στο επίπεδο του, γνωστοποιούνται στους μαθητές και διατηρούνται με αρκετά υψηλό ποσοστό στο πέρασμα του χρόνου με συνέπεια (Μ.Τ.=3.85). Επιπρόσθετα, όλοι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν πως οι υψηλές τους προσδοκίες αφορούν σε όλους τους μαθητές και δεν αποτελούν στοιχεία διάκρισης οι οποιεσδήποτε κοινωνικές ή πολιτισμικές διαφορές που μπορεί να υπάρχουν (Μ.Τ.-4.01).

Πίνακας 21. Μέση τιμή και τυπική απόκλιση της διάστασης της προσδοκίας για επιτυχία.

Διαστάσεις	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Υψηλές προσδοκίες για επιτυχία	3.97	0.702
Προσδοκίες για επιτυχία		
8.Οι προσδοκίες μου για μαθησιακά αποτελέσματα στη σχολική τάξη είναι υψηλές και προσαρμόζονται στο μαθησιακό επίπεδο κάθε μαθητή.	4.03	0.895
9.Οι προσδοκίες μου γνωστοποιούνται στους μαθητές μου και στο οικογενειακό τους περιβάλλον.	4.10	0.813
10.Προσδοκώ όλοι οι μαθητές μου, πέρα από τις κοινωνικές και πολιτισμικές		

καταβολές που διαθέτουν, να δουλέψουν προς την επίτευξη των υψηλών προσδοκιών – προτύπων που έχω θέσει για αυτούς.	4.01	0.936
11.Οι προσδοκίες μου για τα υψηλά ακαδημαϊκά επιτεύγματα εδράζονται στη γνώση των ιδιαίτερων ικανοτήτων και αναγκών των μαθητών μου και στην προηγούμενη απόδοσή τους.	3.85	0.903
12.Διατηρώ υψηλές ακαδημαϊκές προσδοκίες για κάθε μαθητή μου στο πέρασμα του χρόνου με συνέπεια.	3.87	0.906
Συνολική Μέση Τιμή	3.97	0.702

Η διάσταση της παιδαγωγικής ηγεσίας σημειώνει υψηλά επίπεδα συμφωνίας (Μ.Τ.=3.89) με την έννοια ότι όλοι αναγνωρίζουν την παιδαγωγική ηγεσία που ασκεί ο διευθυντής στη σχολική κοινότητα, ενθαρρύνει τις επιμορφωτικές διαδικασίες και δράσεις στο σχολείο, όχι μόνο για τους μαθητές αλλά και για τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς (Μ.Τ.=4.05) και καθιστά την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα ως την ύψιστη αποστολή του σχολείου μαζί με τους εκπαιδευτικούς (Μ.Τ.=3.92). Επίσης, σε χαμηλότερο ποσοστό συμφωνίας, αλλά εξίσου σημαντικό, είναι το γεγονός ο διευθυντής κατανέμει την εξουσία (Μ.Τ.=3.78) για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στο σχολείο ενώ σε μικρότερο ποσοστό τους εμπνυχώνει να αναλαμβάνουν και οι ίδιοι ηγετικούς ρόλους (Μ.Τ.=3.68).

Πίνακας 22. Μέση τιμή και τυπική απόκλιση της διάστασης της παιδαγωγικής/καθοδηγητικής ηγεσίας.

Διαστάσεις	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Παιδαγωγική ηγεσία του διευθυντή	3.89	0.783
Παιδαγωγική/καθοδηγητική ηγεσία		
13. Ο/η διευθυντής/ντρια μου γνωρίζει το σχολείο και το πρόγραμμα σπουδών για κάθε μάθημα.	4.00	1.02
14.Η επικοινωνία ανάμεσα στο σχολείο και στην οικογένεια είναι συχνή και αποτελεσματική.	3.94	0.986
15.Οι αποφάσεις που λαμβάνονται σε επίπεδο σχολείου βασίζονται στη συμμετοχή των δασκάλων και του/της διευθυντή/ντριας.	4.09	0.931

16. Οι γενικές εκπαιδευτικές αποφάσεις για το σχολείο της περιφέρειας στην οποία ανήκει και το δικό μου λαμβάνονται σε επίπεδο ανώτερων στελεχών της εκπαίδευσης.	3.79	0.968
17. Ο/η διευθυντής/ντρια μου συμμετέχει και ενθαρρύνει επιμορφωτικές διαδικασίες και δράσεις.	4.05	0.983
18 Ο/η διευθυντής/ντριά μου και εγώ ως εκπαιδευτικός καθιστούμε την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα ως την υψηλότερη αποστολή μέσα στο σχολείο.	3.92	0.939
19. Ο/η διευθυντής/ντριά μου παρέχει/κατανέμει ηγεσία για τον προσδιορισμό και την αλλαγή προς το καλύτερο των εκπαιδευτικών προγραμμάτων του σχολείου μου.	3.78	1.08
20. Ο/η διευθυντής/ντριά μου πραγματοποιεί δίκαιη και σημαντική αξιολόγηση για κάθε εργαζόμενο.	3.81	1.01
21. Ο διευθυντής μου με εμπνυχώνει να συμμετέχω σε ηγετικούς ρόλους	3.68	1.05
Συνολική Μέση Τιμή	3.89	0.783

Η διάσταση των ευκαιριών για μάθηση συγκεντρώνει $M.T.=3.92$ και αναφέρεται σε θέματα διδασκαλίας και εκπαιδευτικής δράσης είτε στο πλαίσιο της τάξης είτε στο πλαίσιο των σχολικών εκδρομών που υποστηρίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία και καθοδήγηση. Οι δηλώσεις που συγκεντρώσαν τις υψηλότερες μέσες τιμές είναι αυτή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών ($M.T.=4.19$) και αυτή της παροχής ίσων ευκαιριών μάθησης και εργασίας σε μικρές ομάδες ατόμων ($M.T.=4.12$), πράγμα που σημαίνει πως η αποτελεσματική αξιοποίηση του τρόπου και του χρόνου διδασκαλίας των εκπαιδευτικών είναι πρωταρχικής σημασίας και ο πυρήνας της εφαρμογής της έννοιας της αποτελεσματικότητας στη σχολική εκπαίδευση.

Πίνακας 23. Μέση τιμή και τυπική απόκλιση της διάστασης των ευκαιριών για μάθηση.

Διαστάσεις	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Ευκαιρίες για μάθηση	3.92	0.733

Ευκαιρίες για μάθηση

22. Αξιοποιώ τον χρόνο της διδασκαλίας μου αποτελεσματικά ώστε οι μαθητές μου να αφομοιώνουν σε ικανοποιητικό βαθμό τον αναμενόμενο όγκο του προγράμματος σπουδών.	3.85	0.934
23. Προσπαθώ να περιορίσω τις συμπεριφορές των μαθητών μου που εκτροχιάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία στην τάξη στον ελάχιστο δυνατό βαθμό.	3.85	2.56
24. Είμαι απαλλαγμένος από διάφορα καθήκοντα και ευθύνες της διοίκησης και τις γραφειοκρατικές ενέργειες, ώστε να μπορώ να επικεντρωθώ στο παιδαγωγικό και καθοδηγητικό μου έργο.	3.61	1.15
25. Ο/η διευθυντής/ντρια με ενισχύει σε θέματα που αφορούν σε προβληματικές συμπεριφορές των μαθητών μου.	3.85	1.01
26. Το σχολείο μου προσφέρει εξωσχολικές δραστηριότητες, όπως εκδρομές, επισκέψεις, συναντήσεις, βιωματικές ασκήσεις κτλ. που υποστηρίζουν την εκπαιδευτική και καθοδηγητική διαδικασία.	3.99	0.965
27. Η διδασκαλία μου διαφοροποιείται ανάλογα με τις ανάγκες, τις κλίσεις, τα ενδιαφέροντα, τις ικανότητες και ιδιαιτερότητες των μαθητών.	4.19	0.790
28. Παρέχω στους μαθητές μου πολλές ευκαιρίες για μάθηση σε μικρές ομάδες– περιβάλλοντα ατόμων.	4.12	0.822
Συνολική Μέση Τιμή	3.92	0.733

Η διάσταση του ασφαλούς περιβάλλοντος με τάξη, πειθαρχία και κανόνες είναι η δεύτερη στη σειρά σημαντικότερη διάσταση σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών μετά την παρακολούθηση της προόδου των μαθητών και συγκέντρωσε Μ.Τ.=4.05. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την ασφάλεια των μαθητών την σημαντικότερη συνθήκη έτσι ώστε να μπορέσουν να διδάξουν οι ίδιοι και προσπαθούν να εμφυσήσουν στους μαθητές τρόπους ορθής σχολικής συμπεριφοράς ως δεξιότητες για την ασφάλεια της ψυχική και σωματική ακεραιότητα όλης της σχολικής κοινότητας (Μ.Τ.=4.26).

Πίνακας 24. Μέση τιμή και τυπική απόκλιση της διάστασης του ασφαλούς σχολικού περιβάλλοντος.

Διαστάσεις	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Ασφαλές σχολικό περιβάλλον	4.05	0.723

Ασφαλές σχολικό περιβάλλον

29. Διδάσκω, παράλληλα με άλλες δεξιότητες, κανόνες ορθής σχολικής συμπεριφοράς.

4.26

0.983

30. Εφαρμόζω τις αρχές της πειθαρχίας και της τάξης με δίκαιο και συνεπή τρόπο.

4.07

0.916

31. Ενθαρρύνω τους γονείς να συμμετέχουν και να υποστηρίζουν τις πειθαρχικές διαδικασίες του σχολείου.

3.82

0.965

32. Το φυσικό περιβάλλον του σχολείου είναι καθαρό και καλά διατηρημένο.

4.02

0.939

33. Διδάσκω και εξασκώ με τους μαθητές μου τους κανόνες για την ασφάλεια όλων των μελών της σχολικής μονάδας (μαθητές, εκπαιδευτικοί κ.ά.).

4.07

0.936

Συνολική Μέση Τιμή**4.05****0.723**

Η διάσταση των σχέσεων μεταξύ σχολείου- οικογένειας συγκεντρώνει $M.T=3.72$ με τους εκπαιδευτικούς να συμφωνούν ότι έχουν αποτελεσματική και συχνή επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών προφανώς για να τους ενημερώνουν για την πρόοδό τους ή κάποιο θέμα σχετικά με τη συμπεριφορά τους ($M.T.=3.96$) και ότι ενθαρρύνουν τους γονείς να υποστηρίζουν τις εκπαιδευτικές δράσεις του σχολείου για τη μάθηση των παιδιών τους ($M.T.=3.83$). Λιγότερο ποσοστό συμφωνίας υπήρξε όσον αφορά στη διάθεση των οικονομικών πόρων που προέρχονται από το Δήμο και τις σχολικές επιτροπές για τη στήριξη της διδασκαλίας τους ($M.T.=3.44$).

Πίνακας 25. Μέση τιμή και τυπική απόκλιση της διάστασης των σχέσεων μεταξύ σχολείου-οικογένειας.

Διαστάσεις	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Σχέσεις μεταξύ σχολείου- οικογένειας	3.72	0.830
Σχέσεις μεταξύ σχολείου-οικογένειας		
34. Ενθαρρύνω τους γονείς να συμμετέχουν ενεργά στον καθορισμό των σχολικών δράσεων και δραστηριοτήτων.	3.56	1.07
35. Ενθαρρύνω τους γονείς να συμμετέχουν ενεργά στις σχολικές δραστηριότητες.	3.80	0.983
36. Διατηρώ αποτελεσματική και		

συχνή επικοινωνία με τους γονείς.	3.96	0.884
37. Οι πόροι, οι οποίοι προέρχονται από τον Δήμο, χρησιμοποιούνται εκ μέρους μου για την ενίσχυση και τη βοήθεια της διδασκαλίας και καθοδήγησης των μαθητών μου.	3.44	1.23
38. Αξιοποιώ τις κοινωνικές υπηρεσίες από το εξωτερικό περιβάλλον (σχολικούς ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς, εργοθεραπευτές κτλ.) του σχολείου όσο πιο αποτελεσματικά μπορώ.	3.72	0.968
39. Ενθαρρύνω τους γονείς να υποστηρίξουν τις εκπαιδευτικές–καθοδηγητικές δραστηριότητες του σχολείου.	3.83	0.982
Συνολική Μέση Τιμή	3.72	0.830

Τέλος, η συστηματική παρακολούθηση της προόδου των μαθητών συγκεντρώνει το μεγαλύτερο ποσοστό συμφωνίας των εκπαιδευτικών με μέση τιμή Μ.Τ.=4.13. Υπάρχει σχετικά απόλυτη συμφωνία ότι το σχολείο τους αξιολογεί τις επιδόσεις των μαθητών με διάφορους τρόπους (Μ.Τ.=4.20), αξιολογεί τακτικά τους μαθητές (Μ.Τ.=4.19) και χρησιμοποιεί τα δεδομένα της αξιολόγησης προς βελτίωση της διδασκαλίας (Μ.Τ.=4.14). Η τακτική ενημέρωση των γονέων για την πρόοδο των παιδιών τους (Μ.Τ.=4.05) έρχεται σε πλήρη συμφωνία με την παραπάνω δήλωση των εκπαιδευτικών ότι διατηρούν αποτελεσματική και συχνή επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών, πράγμα που σημαίνει ότι οι γονείς είναι ενήμεροι για το τι γίνεται στο σχολείο και φυσικά είναι ενήμεροι για την πρόοδο των παιδιών τους.

Πίνακας 26. Μέση τιμή και τυπική απόκλιση της διάστασης της συστηματικής παρακολούθησης της προόδου των μαθητών.

Διαστάσεις	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Συστηματική παρακολούθηση της προόδου των μαθητών	4.13	0.679
Συστηματική παρακολούθηση της προόδου των μαθητών		
40. Το σχολείο μου αξιολογεί τις επιδόσεις των μαθητών τακτικά.	4.19	0.733
41. Το σχολείο μου αξιολογεί τα επιδόσεις των μαθητών με διάφορους τρόπους.	4.20	0.765
42. Το σχολείο μου ενημερώνει τους γονείς των μαθητών τακτικά για την		

πρόοδο που σημειώνουν α παιδιά τους.	4.05	0.847
43. Το σχολείο μου χρησιμοποιεί τα δεδομένα αξιολόγησης των μαθητών για τη βελτίωση της διδασκαλίας.	4.14	0.870
44. Το σχολείο μου ενημερώνει τους μαθητές τακτικά για την πρόοδό τους.	4.09	0.814
Συνολική Μέση Τιμή	4.13	0.679

Συνεπώς, αντιλαμβανόμαστε από τους πίνακες που βλέπουμε πως οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Κεντρική Μακεδονία θεωρούν ότι εργάζονται σε μια αποτελεσματική σχολική μονάδα με κύρια χαρακτηριστικά την εξασφάλιση ενός ασφαλούς περιβάλλοντος μάθησης όπου δίνονται πολλαπλές ευκαιρίες στους μαθητές, αξιολογούνται με τρόπο συνεπή και δίκαιο, διατηρούν υψηλές προσδοκίες για αυτούς, επικοινωνούν με τους γονείς για την πρόοδό τους κάτω από την εκπαιδευτική καθοδήγηση και τον παιδαγωγικό ρόλο του διευθυντή- ηγέτη. Ταυτόχρονα, δε ξεχνούν ποιος είναι ο πρωταρχικός στόχος του σχολείου ο οποίος είναι σαφώς οριοθετημένος και δε διστάζουν να συνεργάζονται και να επικοινωνούν με τον διευθυντή τους για τρέχοντα ζητήματα της σχολικής τους μονάδας.

8.5. Διαφοροποίηση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας ανάλογα με τα δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά του δείγματος

Επίδραση του φύλου στη σχολική αποτελεσματικότητα όπως την αντιλαμβάνονται και εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας

Προκειμένου να απαντηθεί το δεύτερο σκέλος του τρίτου ερευνητικού ερωτήματος που αναφέρεται στη διαφοροποίηση του βαθμού σχολικής αποτελεσματικότητας όπως την αντιλαμβάνονται και την εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί ανάλογα με τα δημογραφικά και εργασιακά τους χαρακτηριστικά (φύλο, τύπος εργασίας, επίπεδο σπουδών, επαγγελματική κατάσταση, τύπος σχολείου, ηλικία, υπηρεσία σε έτη και νομός όπου βρίσκεται η σχολική μονάδα) διενεργήθηκαν t- tests ανεξάρτητων δειγμάτων και αναλύσεις διακύμανσης one- way Ανοva σε κάθε μία από τις επιμέρους διαστάσεις της καθώς και στο σύνολο αυτής.

Αρχικά, προκειμένου να αποσαφηνιστεί εάν το φύλο των εκπαιδευτικών αποτελεί παράγοντα που διαφοροποιεί τη συνολική αντιλαμβανόμενη και στην πράξη σχολική αποτελεσματικότητα και τις διαστάσεις αυτής, διενεργήθηκε t-test για ανεξάρτητα δείγματα όπου έγινε αξιολόγηση, εκτίμηση και έλεγχος των διαφορών ανάμεσα στις μέσες τιμές μεταξύ των δύο φύλων (37 άνδρες εκπαιδευτικοί και 126 γυναίκες εκπαιδευτικοί). Όπως

έγινε φανερό από τα αποτελέσματα δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις μέσες τιμές των δύο φύλων ως προς τη συνολική σχολική αποτελεσματικότητα ($t=0.843$, $p=0.401$) και ως προς τις επιμέρους διαστάσεις της: «αποστολή του σχολείου» ($t=0.997$, $p=0.320$), «υψηλές προσδοκίες» ($t=-0.187$, $p=0.852$), «παιδαγωγική ηγεσία» ($t=0.420$, $p=0.675$) «ευκαιρίες μάθησης» ($t=0.697$, $p=0.487$), «ασφαλές περιβάλλον» ($t=0.291$, $p=0.771$), «θετικές σχέσεις σχολείου- οικογένειας» ($t=1.13$, $p=0.262$) και τέλος, «παρακολούθηση της προόδου των μαθητών» ($t=1.68$, $p=0.095$). Ωστόσο, στη διάσταση «θετικές σχέσεις οικογένειας- σχολείου» οι άνδρες εκπαιδευτικοί εκφράζουν λίγο υψηλότερο ενδιαφέρον (Μ.Τ.=3.83) έναντι των γυναικών συναδέλφων τους (Μ.Τ.= 3.69). Οι μέσες τιμές, οι τυπικές αποκλίσεις και τα αποτελέσματα του t-test για ανεξάρτητα δείγματα απεικονίζονται στον πίνακα 27.

Πίνακας 27. Σύγκριση μέσων τιμών των διαστάσεων της σχολικής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών όπως την εφαρμόζουν ανάλογα με το φύλο τους

	Φύλο					
	Άνδρες		Γυναίκες		t	p
	Μ. Τ.	Τ. Α.	Μ. Τ.	Τ. Α.		
Παράγοντες						
Αποστολή του σχολείου	4.08	0.759	3.93	0.780	0.997	0.320
Υψηλές προσδοκίες	3.95	0.711	3.98	0.702	-0.187	0.852
Παιδαγωγική ηγεσία	3.94	0.758	3.88	0.753	0.420	0.675
Ευκαιρίες μάθησης	3.98	0.500	3.91	0.790	0.697	0.487
Ασφαλές περιβάλλον	4.08	0.703	4.04	0.731	0.291	0.771
Σχέσεις σχολείου-οικογένειας	3.83	0.605	3.69	0.885	1.13	0.262
Παρακολούθηση της προόδου των μαθητών	4.30	0.528	4.08	0.712	1.68	0.095
Συνολικά:	Μ.Τ.=4.02	Τ.Α.=0.506	Μ.Τ.=3.96	Τ.Α.=0.614	0.843	0.401

Επίδραση τύπου εργασίας στη σχολική αποτελεσματικότητα όπως την εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Μακεδονίας

Με τη χρήση της μεθόδου ελέγχου t-test πάλι για ανεξάρτητα δείγματα εξετάστηκε η ύπαρξη ή μη στατιστικά σημαντικών διαφοροποιήσεων στις μέσες βαθμολογίες των διαστάσεων της σχολικής αποτελεσματικότητας με βάση τον τύπο εργασίας των εκπαιδευτικών οι οποίοι κατηγοριοποιήθηκαν σε δύο πάλι ομάδες. Η πρώτη ομάδα περιλαμβάνει τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στη γενική εκπαίδευση (128 εκπαιδευτικοί) και η άλλη ομάδα περιλαμβάνει τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στην ειδική αγωγή (34 εκπαιδευτικοί). Σύμφωνα με τον πίνακα 28 όπου καταγράφονται τα αποτελέσματα της σύγκρισης των μέσων όρων των δύο ομάδων φαίνεται να υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ αυτών ως προς τη διατήρηση υψηλών προσδοκιών για τους μαθητές ($t=-2.40, p=0.018$), ως προς την παιδαγωγική ηγεσία ($t=-2.14, p=0.038$), ως προς την παροχή ευκαιριών μάθησης ($t=2.15, p=0.033$), ως προς την εξασφάλιση ενός ασφαλούς περιβάλλοντος με τάξη, πειθαρχία και κανόνες ($t=-3.87, p<0.001$), ως προς την εξασφάλιση θετικών σχέσεων οικογένειας- σχολείου ($t=-3.12, p=0.002$) και ως προς την παρακολούθηση της προόδου των μαθητών ($t=-3.89, p<0.001$) και όσον αφορά στην συνολική σχολική αποτελεσματικότητα υπάρχει διαφοροποίηση ανάμεσα στις δύο κατηγορίες των εκπαιδευτικών στατιστικά σημαντική ($t=3.50, p<0.001$).

Πίνακας 28. Σύγκριση μέσων τιμών των διαστάσεων της σχολικής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών όπως την εφαρμόζουν ανάλογα με τον τύπο εργασίας τους

	Τύπος εργασίας					
	Γενική εκπαίδευση		Ειδική αγωγή		t	p
	M. T.	T. A.	M. T.	T. A.		
Παράγοντες						
Αποστολή του σχολείου	4.01	0.725	3.81	0.938	1.31	0.191
Υψηλές προσδοκίες	4.04	0.667	3.72	0.782	2.40	0.018
Παιδαγωγική ηγεσία	3.97	0.703	3.59	0.984	2.14	0.038
Ευκαιρίες μάθησης	3.99	0.720	3.68	0.748	2.15	0.033
Ασφαλές περιβάλλον	4.16	0.679	3.63	0.746	3.87	< 0.001

Σχέσεις σχολείου-οικογένειας	3.82	0.780	3.33	0.911	3.12	<u>0.002</u>
-------------------------------------	------	-------	------	-------	------	---------------------

Παρακολούθηση της προόδου των μαθητών	4.24	0.642	3.75	0.685	3.89	<u><0.001</u>
--	------	-------	------	-------	------	-------------------------

Συνολικά:	M.T.=4.04	T.A.=0.559	M.T.=3.66	T.A.=0.610	3.50	<u><0.001</u>
------------------	-----------	------------	-----------	------------	------	-------------------------

Επίδραση επιπέδου σπουδών στη σχολική αποτελεσματικότητα όπως την εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Μακεδονίας

Στη συνέχεια, η μέθοδος ελέγχου ανεξάρτητου δείγματος t test χρησιμοποιήθηκε για να χωριστούν οι ερωτηθέντες σε δύο ομάδες ανάλογα με το μορφωτικό τους επίπεδο για να ελεγχθεί εάν υπήρχε σημαντική διαφορά στη μέση βαθμολογία της διάστασης της σχολικής αποτελεσματικότητας. Στην πρώτη ομάδα συμμετείχαν εκπαιδευτικοί με πανεπιστημιακό πτυχίο (82 δάσκαλοι) και στην άλλη ομάδα εκπαιδευτικοί που είχαν ολοκληρώσει μεταπτυχιακές σπουδές (80 δάσκαλοι). Σύμφωνα με τον πίνακα 29 που καταγράφει τη σύγκριση των δύο συνόλων μέσων, ως προς τη συνολική σχολική αποτελεσματικότητα ($t=0,553$, $p=0,581$) και ως προς τις επιμέρους διαστάσεις του, τη «σχολική αποστολή» ($t=0,945$, $p=0,346$), «υψηλές προσδοκίες» ($t=0,856$, $p=0,393$), «παιδαγωγική ηγεσία» ($t=0,232$, $p=0,817$), «ευκαιρίες μάθησης» ($t=-0,380$, $p=0,704$), «ασφαλές περιβάλλον» ($t=-0,705$, $p=0,482$), «σχέσεις σχολείου-οικογένειας» ($t=-0,450$, $p=0,653$) και «παρακολούθηση της προόδου των μαθητών» ($t=1,13$, $p=0,261$).

Τα επίπεδα της σχολικής αποτελεσματικότητας των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα δεν διαφοροποιούνται ανάλογα με το επίπεδο σπουδών και δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες εκπαιδευτικών.

Πίνακας 29. Σύγκριση μέσων τιμών των διαστάσεων της σχολικής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών όπως την εφαρμόζουν ανάλογα με το επίπεδο σπουδών τους

	Επίπεδο σπουδών					
	Κάτοχοι πτυχίου		Κάτοχοι μεταπτυχιακού		t	p
	M. T.	T. A.	M. T.	T. A.		
Παράγοντες						
Αποστολή του σχολείου	4.02	0.677	3.91	0.865	0.945	0.346

Υψηλές προσδοκίες	4.02	0.645	3.92	0.757	0.856	0.393
Παιδαγωγική ηγεσία	3.91	0.685	3.88	0.876	0.232	0.817
Ευκαιρίες μάθησης	3.90	0.651	3.94	0.812	-0.380	0.704
Ασφαλές περιβάλλον	4.09	0.659	4.01	0.785	0.705	0.482
Σχέσεις σχολείου-οικογένειας	3.69	0.822	3.95	0.842	-0.450	0.653
Παρακολούθηση της προόδου των μαθητών	4.19	0.610	4.07	0.742	1.13	0.261

Συνολικά: M.T.= 3.99 T.A.= 0.530 M.T.=3.93 T.A.= 0.646 t=0.553 p=0.581

Επίδραση επαγγελματικής κατάστασης στη σχολική αποτελεσματικότητα όπως την εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Μακεδονίας

Με τη χρήση της μεθόδου ελέγχου t-test για ανεξάρτητα δείγματα εκ νέου εξετάσαμε αν υφίστανται ή όχι στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις στις μέσες τιμές βαθμολογίας των διαστάσεων της σχολικής αποτελεσματικότητας με βάση την επαγγελματική κατάσταση των ερωτηθέντων, οι οποίοι ομαδοποιήθηκαν σε δύο κύριες κατηγορίες. Η πρώτη ομάδα περιλαμβάνει τους εκπαιδευτικούς που είναι αναπληρωτές (56 εκπαιδευτικοί) και η άλλη ομάδα περιλαμβάνει τους εκπαιδευτικούς που έχουν κατοχυρώσει μια μόνιμη θέση εργασίας (106 εκπαιδευτικοί). Σύμφωνα με τον πίνακα 30 στον οποίο καταγράφονται τα αποτελέσματα της σύγκρισης των μέσων τιμών των βαθμολογιών που έδωσαν οι δύο ομάδες των ερωτηθέντων φαίνεται να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ αυτών μόνο ως προς την εξασφάλιση ενός ασφαλούς περιβάλλοντος με τάξη, πειθαρχία και κανόνες ($t=-2.67$, $p=0.009$) και οι υπόλοιπες επιμέρους διαστάσεις της σχολικής αποτελεσματικότητας έχουν ως εξής: «αποστολή του σχολείου» ($t=3.78$, $p=0.705$), «υψηλές προσδοκίες» ($t=-0.408$, $p=0.683$), «παιδαγωγική ηγεσία» ($t=-0.907$, $p=0.366$), «ευκαιρίες μάθησης» ($t=-1.93$, $p=0.055$), «σχέσεις σχολείου-οικογένειας» ($t=-1.81$, $p=0.072$) και «παρακολούθηση της προόδου των μαθητών» ($t=-1.93$, $p=0.055$).

Τα επίπεδα της σχολικής αποτελεσματικότητας των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα διαφοροποιούνται μόνο στη διάσταση του ασφαλούς περιβάλλοντος ανάλογα με

την επαγγελματική κατάσταση και υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες εκπαιδευτικών μόνο όσον αφορά σε αυτή.

Πίνακας 30. Σύγκριση μέσων τιμών των διαστάσεων της σχολικής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών όπως την εφαρμόζουν ανάλογα με την επαγγελματική τους κατάσταση.

Επαγγελματική κατάσταση						
	Αναπληρωτές εκπαιδευτικοί		Μόνιμοι εκπαιδευτικοί		t	p
	M. T.	T. A.	M. T.	T. A.		
Παράγοντες						
Αποστολή του σχολείου	4.00	0.747	3.95	0.793	3.79	0.705
Υψηλές προσδοκίες	3.94	0.696	3.99	0.708	-0.408	0.683
Παιδαγωγική ηγεσία	3.82	0.780	3.93	0.785	-0.907	0.366
Ευκαιρίες μάθησης	3.77	0.709	4.00	0.737	-1.93	0.055
Ασφαλές περιβάλλον	3.83	0.806	4.17	0.949	-2.67	0.009
Σχέσεις σχολείου-οικογένειας						
Παρακολούθηση της προόδου των μαθητών	3.56	0.845	3.80	0.814	-1.81	0.072
Συνολικά:	M.T.=3.84	T.A.=0.589	M.T.=4.01	T.A.=0.566	-1.68	0.094

Επίδραση τύπου σχολείου στη σχολική αποτελεσματικότητα όπως την εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Μακεδονίας

Με τη χρήση της μεθόδου ελέγχου t-test για ανεξάρτητα δείγματα εξετάστηκε εάν υφίστανται ή όχι σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάμεσα στις μέσες τιμές βαθμολογιών των διαστάσεων της σχολικής αποτελεσματικότητας με βάση τον τύπο σχολείου όπου εργάζονται οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι κατηγοριοποιήθηκαν σε δύο πάλι ομάδες. Η πρώτη ομάδα περιλαμβάνει τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε πολυθέσιο σχολείο (113 εκπαιδευτικοί) και η άλλη ομάδα περιλαμβάνει τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται

σε ολιγοθέσιο δημοτικό σχολείο ή νηπιαγωγείο (49 εκπαιδευτικοί). Σύμφωνα με τον πίνακα 31 όπου καταγράφονται τα αποτελέσματα της σύγκρισης των μέσων τιμών βαθμολογιών των δύο ομάδων φαίνεται να υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ αυτών ως προς την κατανόηση της σαφούς αποστολής του σχολείου ($t=-2.26$, $p=0.025$), ως προς τη διατήρηση υψηλών προσδοκιών για τους μαθητές ($t=-3.99$, $p<0.001$), ως προς την παιδαγωγική ηγεσία ($t=-3.58$, $p<0.001$), ως προς την εξασφάλιση ενός ασφαλούς περιβάλλοντος με τάξη, πειθαρχία και κανόνες ($t=-2.43$, $p=0.016$), ως προς την εξασφάλιση θετικών σχέσεων οικογένειας- σχολείου ($t=-4.49$, $p<0.001$) και ως προς την παρακολούθηση της προόδου των μαθητών ($t=-2.85$, $p=0.005$) και όσον αφορά στην συνολική σχολική αποτελεσματικότητα υπάρχει διαφοροποίηση ανάμεσα στις δύο κατηγορίες των εκπαιδευτικών στατιστικά σημαντική ($t=-3.80$, $p<0.001$).

Πίνακας 31. Σύγκριση μέσων τιμών των διαστάσεων της σχολικής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών όπως την εφαρμόζουν ανάλογα με τον τύπο του σχολείου στο οποίο εργάζονται

	Τύπος σχολείου				t	p
	Πολυθέσιο		Ολιγοθέσιο			
	M. T.	T. A.	M. T.	T. A.		
Παράγοντες						
Αποστολή του σχολείου	3.88	0.768	4.17	0.759	-2.26	<u>0.025</u>
Υψηλές προσδοκίες	3.83	0.718	4.29	0.549	-3.99	<u><0.001</u>
Παιδαγωγική ηγεσία	3.75	0.785	4.22	0.684	-3.58	<u><0.001</u>
Ευκαιρίες μάθησης	3.86	0.754	4.06	0.670	-1.59	0.113
Ασφαλές περιβάλλον	3.96	0.729	4.26	0.671	-2.43	<u>0.016</u>
Σχέσεις σχολείου-οικογένειας	3.55	0.852	4.10	0.638	-4.49	<u><0.001</u>
Παρακολούθηση της προόδου των μαθητών	4.04	0.701	4.36	0.572	-2.85	<u>0.005</u>
Συνολικά:	M.T.=3.84	T.A.=0.586	M.T.=4.21	T.A.=0.522	t=-3.80	p= <u><0.001</u>

Ανάλυση διακύμανσης Ανονα για τη σχολική αποτελεσματικότητα με την ηλικία των εκπαιδευτικών

Στη συνέχεια, εφαρμόσαμε αναλύσεις διακύμανσης one- way ανονα για τις μεταβλητές με περισσότερες από δύο κατηγορίες όπως η ηλικία και τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών που σημειώνουν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Πρώτα απ' όλα, η ανάλυση διακύμανσης ανονα για την εξέταση εάν υφίσταται διαφοροποίηση της συνολικής σχολικής αποτελεσματικότητας και των διαστάσεων της, μεταξύ των ομάδων διαφορετικής ηλικίας ανέδειξε σημαντικές στατιστικά διαφορές. Οι συμμετέχοντες τείνουν να συμφωνούν ως προς τη συνολική σχολική αποτελεσματικότητα ($F= 3.155$, $p=0.031$). Όσον αφορά στην συνολική σχολική αποτελεσματικότητα, σύμφωνα με το κριτήριο ίσων διασπορών Tukey, παρατηρείται σημαντική διαφορά ανάμεσα στην πρώτη (21- 30 ετών) και τελευταία ηλικιακή ομάδα (51- 60 ετών) ($F= 3.155$, $p=0.031$) με τους μεγαλύτερους σε ηλικία εκπαιδευτικούς (>51 ετών) να χρησιμοποιούν περισσότερες πρακτικές αποτελεσματικής λειτουργίας του σχολείου, να αντιλαμβάνονται και να ορίζουν την αποτελεσματικότητα διαφορετικά σε σχέση με αυτούς που ανήκουν στην ηλικιακή κατηγορία 21- 30 ετών (Μ.Τ.= 4.10 έναντι Μ.Τ.=3.67 των νεότερων εκπαιδευτικών) ή τα κριτήρια με τα οποία κρίνεται για να χαρακτηριστεί μια μονάδα αποτελεσματική να είναι πιο αυστηρά σε σχέση με τους παλαιότερους (Πίνακας 32).

Πίνακας 32. Αποτελέσματα ανάλυσης διακύμανσης Ανονα για τη σχολική αποτελεσματικότητα με βάση την ηλικία των εκπαιδευτικών.

	Ηλικία εκπαιδευτικών	N	M.T.	T.A.	F	p
Αποστολή του σχολείου	21-30 έτη	21	3.55	0.922	2.259	0.090
	31-40 έτη	47	3.94	0.728		
	41-50 έτη	33	3.96	0.780		
	51-60 έτη	60	4.12	0.711		
Υψηλές προσδοκίες	21-30 έτη	21	3.92	0.688	0.297	0.827
	31-40 έτη	47	3.96	0.639		
	41-50 έτη	33	3.90	0.802		
	51-60 έτη	60	4.04	0.714		

Παιδαγωγική ηγεσία	21-30 έτη	21	3.48	1.012	2.984	<u>0.038</u>
	31-40 έτη	47	3.76	0.703		
	41-50 έτη	33	4.08	0.764		
	51-60 έτη	60	4.02	0.708		
Ευκαιρίες μάθησης	21-30 έτη	21	3.59	0.890	2.128	0.106
	31-40 έτη	47	3.83	0.560		
	41-50 έτη	33	4.14	0.993		
	51-60 έτη	60	3.99	0.586		
Ασφαλές περιβάλλον	21-30 έτη	21	3.73	0.830	3.555	<u>0.019</u>
	31-40 έτη	47	3.91	0.747		
	41-50 έτη	33	4.10	0.826		
	51-60 έτη	60	4.24	0.544		
Σχέσεις οικογένειας-σχολείου	21-30 έτη	21	3.39	0.860	2.802	<u>0.047</u>
	31-40 έτη	47	3.67	0.865		
	41-50 έτη	33	3.63	0.902		
	51-60 έτη	60	3.93	0.715		
Παρακολούθηση της προόδου των μαθητών	21-30 έτη	21	4.00	0.732	4.103	<u>0.010</u>
	31-40 έτη	47	3.98	0.783		
	41-50 έτη	33	4.04	0.703		
	51-60 έτη	60	4.35	0.501		
Συνολική σχολική αποδοτικότητα	21-30 έτη	21	3.67	0.669	3.155	<u>0.031</u>
	31-40 έτη	47	3.86	0.568		
	41-50 έτη	33	3.98	0.644		
	51-60 έτη	60	4.10	0.516		

Στατιστικά σημαντικές διαφορές σημειώθηκαν ανάμεσα στις δύο κατηγορίες των εκπαιδευτικών για την παιδαγωγική ηγεσία του διευθυντή (Μ.Τ.=4.02 έναντι Μ.Τ.=4.08 των εκπαιδευτικών της ηλικιακής κατηγορίας 41-50 ετών και Μ.Τ.=3.48 των εκπαιδευτικών από 21-30 ετών), των εκπαιδευτικών ηλικίας από 21- 30 έτη (Μ.Τ.=3.59) έναντι των εκπαιδευτικών ηλικίας 41-50 έτη (Μ.Τ.=4.14) για την παροχή ευκαιριών μάθησης, των εκπαιδευτικών ηλικιακής κατηγορίας 21-30 ετών (Μ.Τ.=3.73) και των εκπαιδευτικών ηλικιακής κατηγορίας 51- 60 ετών (Μ.Τ.= 4.24) για το ασφαλές περιβάλλον του σχολείου, των εκπαιδευτικών ηλικίας 21-30 έτη (Μ.Τ.=3.93) και των εκπαιδευτικών ηλικίας 51-60 έτη (Μ.Τ.=3.39) έναντι των εκπαιδευτικών ηλικίας 41- 50 έτη (Μ.Τ.=3.63) για τις θετικές σχέσεις οικογένειας και σχολείου και των εκπαιδευτικών ηλικίας 31-40 έτη (Μ.Τ.=3.98).σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς ηλικίας 51-60 έτη (Μ.Τ.=4.35).

Ανάλυση διακύμανσης Ανονα για τη σχολική αποτελεσματικότητα με βάση την υπηρεσία σε έτη των εκπαιδευτικών

Στατιστικά σημαντική βρέθηκε η επίδραση της συνολικής υπηρεσίας σε έτη στη σχολική αποτελεσματικότητα στο σύνολό της ($F=6.07$, $p=0.001$), στη σαφή αποστολή του σχολείου ($F=6.56$, $p<0.001$), στην παιδαγωγική ηγεσία ($F=7.22$, $p<0.001$), στις ευκαιρίες μάθησης, ($F=4.22$, $p=0.009$), στο ασφαλές περιβάλλον ($F=7.75$, $p<0.001$), στις σχέσεις οικογένειας- σχολείου ($F=3.07$, $p=0.035$) και στην παρακολούθηση της προόδου των μαθητών ($F=5.57$, $p=0.002$). Αναλυτικότερα, σύμφωνα με το κριτήριο Tukey (για ίσες κατανομές πληθυσμού) διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί με συνολική υπηρεσία 31-40 έτη παρουσιάζουν συνολικά αυξημένη αποτελεσματικότητα για τις σχολικές τους μονάδες όπου εργάζονται (Μ.Τ.=4.40) από τους εκπαιδευτικούς με υπηρεσία στην εκπαίδευση 1 έως 10 έτη (Μ.Τ.=3.77) και αυτή η διαφορά των μέσων όρων είναι στατιστικά σημαντική. Ως προς την αποστολή το σχολείου οι εκπαιδευτικοί με συνολική προϋπηρεσία 11 έως 15 έτη παρουσιάζουν μειωμένη αποτελεσματικότητα (Μ.Τ.= 3.83) σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με συνολική υπηρεσία 31 έως 40 (Μ.Τ. =4.54) και αυτή η διαφορά των μέσων όρων είναι στατιστικά σημαντική. Ως προς την παιδαγωγική ηγεσία που ασκεί ο διευθυντής τους οι εκπαιδευτικοί με συνολική προϋπηρεσία 31-40 έτη πάλι εκδήλωσαν υψηλότερη αποτελεσματικότητα (Μ.Τ. =4.45) σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που έχουν υπηρεσία 1 έως 10 έτη (Μ.Τ.=3.66) και σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που έχουν υπηρεσία 11 έως 20 έτη (Μ.Τ.=3.88). Ως προς τις ευκαιρίες μάθησης οι εκπαιδευτικοί με υπηρεσία 31 έως 40 έτη (Μ.Τ.=4.18) και οι εκπαιδευτικοί με υπηρεσία 11 έως 20 έτη (Μ.Τ.=3.90) παρουσιάζουν υψηλότερη αποτελεσματικότητα σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με υπηρεσία 1 έως 10 έτη (Μ.Τ.=3.71). Ως προς το ασφαλές περιβάλλον οι εκπαιδευτικοί με υπηρεσία 21 έως 30 έτη (Μ.Τ.=4.10) και οι εκπαιδευτικοί με υπηρεσία 31 έως 40 έτη (Μ.Τ.=4.53) παρουσιάζουν πιο αυξημένη αποτελεσματικότητα σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς με υπηρεσία 1 έως 10 έτη (Μ.Τ.=3.81). Ως προς τις θετικές σχέσεις οικογένειας – σχολείου οι εκπαιδευτικοί με υπηρεσία 31 έως 40 έτη (Μ.Τ.=4.14) παρουσιάζουν πιο αυξημένη αποτελεσματικότητα σε σύγκριση πάλι με τους εκπαιδευτικούς με υπηρεσία 1 έως 10 έτη (Μ.Τ.=3.50) και αυτή η διαφορά των μέσων όρων είναι στατιστικά σημαντική.

Τέλος, ως προς την παρακολούθηση της προόδου των μαθητών οι εκπαιδευτικοί με υπηρεσία σε έτη 31 έως 40 έτη παρουσιάζουν μέσο όρο Μ.Τ.= 4.54 σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς με υπηρεσία στην εκπαίδευση σε έτη 1 έως 10 (Μ.Τ.=3.97) και αυτή η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική. Συμπερασματικά, οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία

μεγαλύτερη των 20 ετών αντιλαμβάνονται και εφαρμόζουν την αποτελεσματικότητα σε πιο υψηλό βαθμό σε σχέση με αυτούς που έχουν υπηρεσία κάτω από 20 έτη.

Πίνακας 33. Αποτελέσματα ανάλυσης διακύμανσης Anova για τη σχολική αποτελεσματικότητα με βάση την υπηρεσία σε έτη των εκπαιδευτικών

	Υπηρεσία σε έτη στην εκπαίδευση	N	M.T.	T.A.	F	p
Αποστολή του σχολείου	1-10 έτη	63	3.83	0.810	6.56	<u><0.001</u>
	11-20 έτη	49	3.99	0.712		
	21-30 έτη	16	4.54	0.527		
	31-40 έτη	34	3.91	0.796		
Υψηλές προσδοκίες	1-10 έτη	63	3.90	0.671	2.03	0.119
	11-20 έτη	49	3.91	0.719		
	21-30 έτη	16	4.31	0.606		
	31-40 έτη	34	4.02	0.753		
Παιδαγωγική ηγεσία	1-10 έτη	63	3.66	0.843	7.22	<u><0.001</u>
	11-20 έτη	49	3.88	0.719		
	21-30 έτη	16	4.45	0.547		
	31-40 έτη	34	4.07	0.695		
Ευκαιρίες μάθησης	1-10 έτη	63	3.71	0.674	4.22	<u>0.009</u>
	11-20 έτη	49	3.90	0.497		
	21-30 έτη	16	4.29	0.689		
	31-40 έτη	34	4.18	0.986		
Ασφαλές περιβάλλον	1-10 έτη	63	3.81	0.764	7.75	<u><0.001</u>
	11-20 έτη	49	4.17	0.554		
	21-30 έτη	16	4.10	0.449		
	31-40 έτη	34	4.53	0.818		
Σχέσεις οικογένειας- σχολείου	1-10 έτη	63	3.50	0.851	3.07	<u>0.035</u>
	11-20 έτη	49	3.84	0.711		
	21-30 έτη	16	3.76	0.859		
	31-40 έτη	34	4.14	0.856		

Παρακολούθηση της προ- όδου των μαθητών	1-10 έτη	63	3.97	0.737	5.57	<u>0.002</u>
	11-20 έτη	49	4.28	0.526		
	21-30 έτη	16	4.04	0.477		
	31-40 έτη	34	4.54	0.741		

Ο πρώτος νομός που φαίνεται να έχει πολύ υψηλά επίπεδα αποτελεσματικότητας των σχολικών μονάδων είναι ο νομός Κιλκίς με Μ.Τ.=4.32, δεύτερος νομός με Μ.Τ.=4.08 είναι ο νομός Ημαθίας, τρίτος νομός είναι ο νομός Πέλλας με Μ.Τ.=4.00, τέταρτος και πέμπτος είναι οι νομοί Θεσσαλονίκης και Χαλκιδικής αντίστοιχα με μέσες τιμές Μ.Τ.=3.92, έκτος στη σειρά είναι ο νομός Πιερίας με Μ.Τ.=3.83 και τελευταίος ο νομός Σερρών με Μ.Τ.=3.76.

Οι μέσες τιμές που πήραμε για την αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων φαίνεται στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 34. Σύγκριση μέσων τιμών των νομών όπου εργάζονται οι εκπαιδευτικοί ως προς την αποτελεσματικότητα των σχολικών τους μονάδων.

	Νομός σχο- λείου	N	Μέση τιμή	Τυπική από- κλιση
Συνολική σχολική αποτελε- σματικότητα	Θεσσαλονί- κης	58	3.92	0.602
	Πέλλας	39	4.00	0.597
	Ημαθίας	20	4.08	0.628
	Πιερίας	15	3.83	0.577
	Σερρών	17	3.76	0.594
	Κιλκίς	7	4.32	0.442
	Χαλκιδικής	6	3.92	0.385

8.6. Συσχετίσεις μεταβλητών

Το τρίτο ερώτημα της ερευνητικής μας προσπάθειας αφορούσε στο εάν υπάρχει σχέση ή συσχέτιση ανάμεσα στα τέσσερα στυλ ηγεσίας, δηλαδή το μετασχηματιστικό, συναλλακτικό, παθητικό-προς αποφυγή και παιδαγωγικό, στις επιμέρους διαστάσεις της σχολικής αποτελεσματικότητας και στη συνολική αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας. Έτσι, λοιπόν, σύμφωνα με τα αποτελέσματα, έχουμε:

Μετασχηματιστική ηγεσία και αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων

Για την εξατομικευμένη επιρροή- χαρακτηριστικά αυτή συσχετίζεται θετικά και στατιστικά σημαντικά με τις πρακτικές και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σαφή αποστολή του σχολείου σε υψηλό βαθμό ($r=0.609$, $p<0.001$), σε μέτριο βαθμό με τις υψηλές προσδοκίες για τους μαθητές ($r=0.392$, $p<0.001$), σε μέτριο βαθμό με τις ευκαιρίες για μάθηση και την ώρα καθήκοντος ($r=0.432$, $p<0.001$), σε ασθενή βαθμό με το ασφαλές περιβάλλον με τάξη, πειθαρχία και κανόνες ($r=0.294$, $p<0.001$), σε μέτριο βαθμό με τις θετικές σχέσεις οικογένειας- σχολείου ($r=0.416$, $p<0.001$) και σε ασθενή βαθμό με τη συχνή παρακολούθηση της προόδου των μαθητών ($r=0.230$ σε στάθμη σημαντικότητας $p=0.003$).

Για την εξιδανικευμένη επιρροή- συμπεριφορά του διευθυντή της σχολικής μονάδας που αυτός ασκεί προς τους εκπαιδευτικούς αυτή συσχετίζεται θετικά και στατιστικά σημαντικά σε ισχυρό βαθμό με τις αντιλήψεις, θεωρήσεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών για την αποστολή του σχολείου ($r=0.581$, $p<0.001$), σε μέτριο βαθμό με τις υψηλές προσδοκίες για μάθηση ($r=0.484$, $p<0.001$), σε μέτριο βαθμό με τις ευκαιρίες που δίνουν οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές για μάθηση ($r=0.446$, $p<0.001$), σε μέτριο βαθμό με το ασφαλές περιβάλλον για μάθηση ($r=0.350$, $p<0.001$), σε μέτριο βαθμό με την προσπάθεια που καταβάλλουν οι εκπαιδευτικοί για εδραίωση θετικών σχέσεων μεταξύ οικογένειας- σχολείου ($r=0.408$, $p<0.001$) και σε αδύναμο βαθμό με την παρακολούθηση της προόδου των μαθητών ($r=0.286$, $p<0.001$) σε στάθμη σημαντικότητας 0.001 για όλες τις διαστάσεις της αποτελεσματικότητας.

Όσον αφορά στην εμπνευσμένη παρακίνηση επισημαίνουμε πως αυτή συσχετίζεται θετικά σε μέτριο βαθμό και στατιστικά σημαντικά με τη διάσταση της σαφούς αποστολής του σχολείου ($r=0.589$, $p<0.001$), σε μέτριο βαθμό και στατιστικά σημαντικά με τη διάσταση των υψηλών προσδοκιών ($r=0.343$, $p<0.001$), σε μέτριο βαθμό με τη διάσταση

των ευκαιριών μάθησης ($r=0.366$, $p<0.001$), σε ασθενή βαθμό συσχετίζεται με τη διάσταση του ασφαλούς περιβάλλοντος ($r=0.299$, $p<0.001$), σε μέτριο βαθμό με τη διάσταση των θετικών σχέσεων οικογένειας- σχολείου ($r=0.388$, $p<0.001$) και σε ασθενή βαθμό με τη συχνή κινητοποίηση των μαθητών ($r=0.215$, $p=0.006$).

Όσον αφορά στην ενεργοποίηση των νοητικών ικανοτήτων αυτή συσχετίζεται θετικά σε ισχυρό βαθμό και στατιστικά σημαντικά με τη σαφή αποστολή του σχολείου ($r=0.598$, $p<0.001$), σε μέτριο βαθμό με τις υψηλές προσδοκίες που τρέφουν οι εκπαιδευτικοί για τους μαθητές τους ($r=0.384$, $p<0.001$), σε μέτριο βαθμό με τις ευκαιρίες που τους παρέχουν για μάθηση ($r=0.424$, $p<0.001$), σε ασθενή βαθμό με το ασφαλές περιβάλλον του σχολείου ($r=0.297$, $p<0.001$), σε μέτριο βαθμό με τις θετικές σχέσεις οικογένειας-σχολείου ($r=0.349$, $p<0.001$) και σε ασθενή βαθμό με την συχνή παρακολούθηση της προόδου των μαθητών ($r=0.241$, $p=0.002$).

Όσον αφορά στο εξατομικευμένο ενδιαφέρον του διευθυντή των εκπαιδευτικών φαίνεται πως αυτό συσχετίζεται θετικά σε ισχυρό βαθμό και στατιστικά σημαντικά με τη σαφή αποστολή του σχολείου ($r=0.576$, $p<0.001$), σε μέτριο βαθμό με τις υψηλές προσδοκίες που τρέφουν οι εκπαιδευτικοί για τους μαθητές τους ($r=0.423$, $p<0.001$), σε μέτριο βαθμό με τις ευκαιρίες που τους παρέχουν για μάθηση ($r=0.450$, $p<0.001$), σε μέτριο βαθμό με το ασφαλές περιβάλλον του σχολείου ($r=0.354$, $p<0.001$), σε μέτριο βαθμό με τις θετικές σχέσεις οικογένειας-σχολείου ($r=0.439$, $p<0.001$) και σε ασθενή βαθμό με την συχνή παρακολούθηση της προόδου των μαθητών ($r=0.260$, $p<0.001$).

Συνολικά, σε γενικές γραμμές η μετασχηματιστική ηγεσία συσχετίζεται θετικά και στατιστικά σημαντικά με την αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κεντρική Μακεδονία σε ισχυρό βαθμό $r=0.566$ σε στάθμη σημαντικότητας $p<0.001$.

Συναλλακτική ηγεσία και αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων

Όσον αφορά στη συναλλακτική ηγεσία των διευθυντών των σχολικών μονάδων παρατηρήθηκε πως η διάσταση της αμοιβής με βάση την επίδοση συσχετίζεται θετικά σε υψηλό βαθμό και στατιστικά σημαντικά με τη σαφή αποστολή του σχολείου ($r=0.556$, $p<0.001$), σε μέτριο βαθμό με τις υψηλές προσδοκίες που τρέφουν οι εκπαιδευτικοί για τους μαθητές τους ($r=0.451$, $p<0.001$), σε μέτριο βαθμό με τις ευκαιρίες που τους παρέχουν για μάθηση ($r=0.468$, $p<0.001$), σε μέτριο βαθμό με το ασφαλές περιβάλλον του

σχολείου ($r=0.342$, $p<0.001$), σε μέτριο βαθμό με τις θετικές σχέσεις οικογένειας- σχολείου ($r=0.392$, $p<0.001$) και σε μέτριο βαθμό με την συχνή παρακολούθηση της προόδου των μαθητών ($r=0.260$, $p<0.001$).

Όσον αφορά στην κατ' εξαίρεση ηγεσία- ενεργητική αυτή συσχετίζεται θετικά σε πολύ ασθενή βαθμό και στατιστικά μη σημαντικά με όλες τα διαστάσεις της σχολικής αποτελεσματικότητας: με τη σαφή αποστολή του σχολείου σε πολύ ασθενή βαθμό ($r=0.118$, $p=0.134$), με τις υψηλές προσδοκίες που τρέφουν οι εκπαιδευτικοί για τους μαθητές τους σε πολύ ασθενή βαθμό ($r=0.104$, $p=0.189$), σε πολύ ασθενή βαθμό, σχεδόν μηδαμινό με τις ευκαιρίες που τους παρέχουν για μάθηση ($r=0.022$, $p=0.783$), σε μέτριο βαθμό με το ασφαλές περιβάλλον του σχολείου ($r=0.056$, $p<0.001$), σε πολύ ασθενή βαθμό σχεδόν ανεπαίσθητο με τις θετικές σχέσεις οικογένειας- σχολείου ($r=0.030$, $p=0.703$) και σε ασθενή βαθμό με την συχνή παρακολούθηση της προόδου των μαθητών ($r=0.108$, $p=0.172$).

Παθητική- προς αποφυγή ηγεσία και αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων

Η παθητική κατ' εξαίρεση ηγεσία συσχετίζεται αρνητικά και στατιστικά σημαντικά σε ασθενή βαθμό με τη σαφή αποστολή του σχολείου ($r=-0.255$, $p<0.001$) και με τις ευκαιρίες που δίνουν οι εκπαιδευτικοί για μάθηση ($r=-0.176$, $p=0.025$), ενώ συσχετίζεται αρνητικά σε ασθενή βαθμό πάλι και όχι στατιστικά σημαντικά με τις υψηλές προσδοκίες για τους μαθητές ($r=-0.013$, $p=0.875$), με τις πρακτικές για την ασφάλεια του σχολικού περιβάλλοντος ($r=-0.037$, $p=0.642$) και με τη προσπάθεια για εδραίωση θετικών σχέσεων οικογένειας- σχολείου ($r=-0.060$, $p=0.447$) ενώ συσχετίζεται θετικά σε ανεπαίσθητο βαθμό και όχι στατιστικά σημαντικά με την αξιολόγηση και την παρακολούθηση της προόδου των μαθητών ($r=0.049$, $p=0.540$).

Η δε ηγεσία laissez- faire συσχετίζεται αρνητικά και στατιστικά σημαντικά σε ισχυρό βαθμό με την αντίληψη για τη σαφή αποστολή του σχολείου ($r=-0.507$, $p<0.001$), σε ασθενή βαθμό με τις υψηλές προσδοκίες ($r=-0.245$, $p=0.002$), σε μέτριο βαθμό με τις ευκαιρίες μάθησης ($r=-0.334$, $p<0.001$), σε ασθενή βαθμό με το ασφαλές περιβάλλον ($r=-0.201$, $p=0.010$) και σε ασθενή βαθμό με τις θετικές σχέσεις οικογένειας- σχολείου ($r=-0.279$, $p<0.001$). Επιπλέον, με την παρακολούθηση της προόδου των μαθητών συσχετίζεται αρνητικά σε ασθενή βαθμό, αλλά όχι στατιστικά σημαντικά ($r=-0.118$, $p=0.135$).

Παιδαγωγική ηγεσία και αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων

Για την παιδαγωγική (εκπαιδευτική) ηγεσία του διευθυντή της σχολικής μονάδας που αυτός ασκεί προς τους εκπαιδευτικούς αυτή συσχετίζεται θετικά και στατιστικά σημαντικά σε πολύ ισχυρό βαθμό με τις αντιλήψεις, θεωρήσεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών για την αποστολή του σχολείου ($r=0.787$, $p<0.001$), σε ισχυρό βαθμό με τις υψηλές προσδοκίες για μάθηση ($r=0.582$, $p<0.001$), σε ισχυρό βαθμό με τις ευκαιρίες που δίνουν οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές για μάθηση ($r=0.601$, $p<0.001$), σε ισχυρό βαθμό με το ασφαλές περιβάλλον για μάθηση ($r=0.502$, $p<0.001$), σε ισχυρό βαθμό με την προσπάθεια που καταβάλλουν οι εκπαιδευτικοί για εδραίωση θετικών σχέσεων μεταξύ οικογένειας- σχολείου ($r=0.520$, $p<0.001$) και σε μέτριο βαθμό με την παρακολούθηση της προόδου των μαθητών ($r=0.422$, $p<0.001$) σε στάθμη σημαντικότητας 0.001 για όλες τις διαστάσεις της αποτελεσματικότητας των σχολικών μονάδων.

Έκβαση της ηγεσίας

Όσον αφορά στην έκβαση της ηγεσίας του διευθυντή των σχολικών μονάδων η διάσταση της επιπλέον προσπάθειας που περιλαμβάνει τις μορφές της παρακίνησης των εκπαιδευτικών να κάνουν περισσότερα για το σχολείο, της αύξησης της επιθυμίας τους για επιτυχία και της αύξησης της επιθυμίας τους να προσπαθούν περισσότερο συσχετίζεται θετικά και στατιστικά σημαντικά με όλες τις διαστάσεις της σχολικής αποτελεσματικότητας: σε ισχυρό βαθμό με τη σαφή αποστολή του σχολείου ($r=0.631$, $p<0.001$), σε μέτριο βαθμό με τις υψηλές προσδοκίες για τους μαθητές ($r=0.442$, $p<0.001$), σε μέτριο βαθμό με τις ευκαιρίες για μάθηση των μαθητών ($r=0.441$, $p<0.001$), σε μέτριο βαθμό με τις πρακτικές για ασφαλές περιβάλλον με τάξη, πειθαρχία και κανόνες ($r=0.350$, $p<0.001$), σε μέτριο βαθμό με τις θετικές σχέσεις οικογένειας-σχολείου ($r=0.457$, $p<0.001$) και σε ασθενή βαθμό με τη συχνή κινητοποίηση και παρακολούθηση της προόδου των μαθητών ($r=0.252$, $p<0.001$).

Η αποτελεσματικότητα της ηγεσίας κρίνεται θετικά σε μέτριο προς σχετικά υψηλό βαθμό από τους εκπαιδευτικούς καθώς αυτοί θεωρούν πως ο διευθυντής τους ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στις ανάγκες που οι ίδιοι έχουν για την εργασία τους, στην αποτελεσματική τους εκπροσώπηση στους προϊσταμένους τους, στην αποτελεσματική ανταπόκριση των απαιτήσεων του σχολείου και στην ηγεσία της ομάδας των εκπαιδευτικών του σχολείου που θεωρούν ως αποτελεσματική. Συσχετίζεται θετικά και στατιστικά σημαντικά με όλες τις διαστάσεις της αποτελεσματικότητας: σε ισχυρό βαθμό με την αποστολή του σχολείου ($r=0.657$, $p<0.001$), σε μέτριο βαθμό με τις υψηλές προσδοκίες ($r=0.435$, $p<0.001$), σε μέτριο βαθμό με τις ευκαιρίες για μάθηση ($r=0.473$, $p<0.001$), σε μέτριο βαθμό για τη διατήρηση ασφαλούς σχολικού περιβάλλοντος ($r=0.389$,

$p < 0.001$), σε μέτριο βαθμό με τις εδραίωση θετικών σχέσεων του σχολείου με την οικογένεια ($r = 0.472$, $p < 0.001$) και σε αδύναμο βαθμό συσχετίζεται με την παρακολούθηση της προόδου και τη συχνή κινητοποίηση των μαθητών ($r = 0.288$, $p < 0.001$).

Τέλος, η αντίληψή τους για την χρήση ικανοποιητικών μεθόδων παρακίνησης και δημιουργίας οράματος και η συνεργασία σε ικανοποιητικό επίπεδο μαζί με τον διευθυντή συνεπάγεται την ευχαρίστηση των εκπαιδευτικών από την άσκηση της ηγεσίας του και είναι σχετικά μεγάλη. Συσχετίζεται θετικά και στατιστικά σημαντικά σε υψηλό βαθμό με τη σαφή αποστολή του σχολείου ($r = 0.675$, $p < 0.001$), σε μέτριο βαθμό με τις υψηλές προσδοκίες για μάθηση ($r = 0.467$, $p < 0.001$), σε υψηλό βαθμό με τις ευκαιρίες για μάθηση ($r = 0.517$, $p < 0.001$), σε μέτριο βαθμό με το ασφαλές περιβάλλον ($r = 0.411$, $p < 0.001$), σε μέτριο βαθμό με τις θετικές σχέσεις οικογένειας και σχολείου ($r = 0.495$, $p < 0.001$) και σε μέτριο βαθμό με την αξιολόγηση και παρακολούθηση της προόδου των μαθητών ($r = 0.324$, $p < 0.001$).

8.7. Αναλύσεις παλινδρόμησης

Πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις γραμμικής παλινδρόμησης (Πίνακες 36, 37 και 38) με στόχο να αποτυπωθεί η συμβολή των παραγόντων της μετασχηματιστικής, συναλλακτικής και παιδαγωγικής ηγεσίας στη διαμόρφωση της διακύμανσης της αποτελεσματικότητας των σχολικών μονάδων. Όσον αφορά στο αποφευκτικό στυλ ηγεσίας, αυτό δεν συμπεριλήφθηκε στην ανάλυση καθώς οι διαστάσεις του παρουσιάζουν αρνητική συσχέτιση με τη σχολική αποτελεσματικότητα, οπότε δε θα μπορούσε εκ των πραγμάτων να συμβάλει στη διαμόρφωσή της. Επιπρόσθετα, εξετάστηκε το ποσοστό της διακύμανσης που εξηγεί η μετασχηματιστική και παιδαγωγική ηγεσία επιπλέον του ποσοστού που ερμηνεύει η συναλλακτική ηγεσία με τη χρήση του μοντέλου της πολλαπλής ιεραρχικής παλινδρόμησης.

Το ποσοστό διακύμανσης της σχολικής αποτελεσματικότητας που εξηγεί η μετασχηματιστική ηγεσία

Στην πρώτη ανάλυση γραμμικής παλινδρόμησης, ως εξαρτημένη μεταβλητή θεωρήσαμε τη μέση τιμή της συνολικής σχολικής αποτελεσματικότητας ενώ ως ανεξάρτητη μεταβλητή εισαγάγαμε τη μέση τιμή της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Με αυτόν τον τρόπο εξετάσαμε το ποσοστό διακύμανσης της σχολικής αποτελεσματικότητας που ερμηνεύει η μετασχηματιστική ηγεσία.

Σύμφωνα με τα ευρήματα και αποτελέσματα της παλινδρόμησης, έτσι όπως καταγράφονται στον πίνακα 37, ένα μεγάλο ποσοστό της τάξης του 32% της συνολικής διακύμανσης της σχολικής αποτελεσματικότητας ερμηνεύεται και εξηγείται από την ανεξάρτητη μεταβλητή της μετασχηματιστικής ηγεσίας ($R^2=0.320$). Η μετασχηματιστική ηγεσία είναι αξιόπιστος και στατιστικά σημαντικός παράγοντας του μοντέλου. Συμπερασματικά, όταν οι διευθυντές υιοθετούν στάσεις, πρακτικές και συμπεριφορές μετασχηματιστικού ηγέτη μπορούμε να προβλέψουμε, να ερμηνεύσουμε και να προγνώσουμε τα επίπεδα διακύμανσης της αποτελεσματικής λειτουργίας των σχολικών μονάδων.

Προβλεπτικός παράγοντας: ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ

Πίνακας 36. *Ανάλυση παλινδρόμησης για την πρόβλεψη της σχέσης μεταξύ της μετασχηματιστικής ηγεσίας και της σχολικής αποτελεσματικότητας*

Μοντέλο	R	R²	β	t	p
Σχολική Αποτελεσματικότητα	0.566	0.320	0.566	8.66	<.001

Το ποσοστό διακύμανσης της σχολικής αποτελεσματικότητας που εξηγεί η συναλλακτική ηγεσία

Στη δεύτερη ανάλυση γραμμικής παλινδρόμησης, ως εξαρτημένη μεταβλητή θεωρήσαμε τη μέση τιμή της συνολικής σχολικής αποτελεσματικότητας ενώ εισαγάγαμε ως ανεξάρτητη μεταβλητή τη μέση τιμή της συναλλακτικής ηγεσίας και εξετάσαμε το ποσοστό διακύμανσης της σχολικής αποτελεσματικότητας που ερμηνεύει η συναλλακτική ηγεσία.

Σύμφωνα με τα ευρήματα της παλινδρόμησης, όπως παρουσιάζονται στον πίνακα 37, η συναλλακτική ηγεσία εξηγεί ένα ποσοστό της τάξης του 16% της συνολικής διακύμανσης της σχολικής αποτελεσματικότητας ($R^2=0.160$). Η συναλλακτική ηγεσία είναι αξιόπιστος και στατιστικά σημαντικός παράγοντας του μοντέλου και συνεπώς, συμπεραίνουμε πως όταν οι διευθυντές υιοθετούν στάσεις,, πρακτικές και συμπεριφορές συναλλακτικού ηγέτη μπορούμε να προβλέψουμε, να ερμηνεύσουμε και να προγνώσουμε τα επίπεδα διακύμανσης της αποτελεσματικής λειτουργίας των σχολικών μονάδων.

Προβλεπτικός παράγοντας: ΣΥΝΑΛΛΑΚΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ

Πίνακας 37. *Ανάλυση παλινδρόμησης για την πρόβλεψη της σχέσης μεταξύ της συναλλακτικής ηγεσίας και της σχολικής αποτελεσματικότητας*

Μοντέλο	R	R ²	β	t	p
Σχολική	0.400	0.160	0.400	5.52	<.001
Αποτελεσματικότητα					

Το ποσοστό διακύμανσης της σχολικής αποτελεσματικότητας που εξηγεί η παιδαγωγική ηγεσία

Στην τρίτη ανάλυση γραμμικής παλινδρόμησης, θεωρήσαμε ως εξαρτημένη μεταβλητή τη μέση τιμή της συνολικής σχολικής αποτελεσματικότητας ενώ ως ανεξάρτητη μεταβλητή εισαγάγαμε τη μέση τιμή της παιδαγωγικής ηγεσίας. Με αυτόν τον τρόπο εξετάσαμε το ποσοστό διακύμανσης της σχολικής αποτελεσματικότητας που ερμηνεύει η παιδαγωγική ηγεσία εφόσον αφαιρεθεί ως διάσταση από την κλίμακα της σχολικής αποτελεσματικότητας.

Σύμφωνα με τα ευρήματα της παλινδρόμησης, όπως παρουσιάζονται στον πίνακα 38, η παιδαγωγική ηγεσία εξηγεί ένα ποσοστό της τάξης του 51,6% της διακύμανσης της σχολικής αποτελεσματικότητας ($R^2 = 0.516$). Η παιδαγωγική ηγεσία είναι αξιόπιστος και στατιστικά σημαντικός παράγοντας του μοντέλου και συνεπώς, μπορούμε να καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι όταν οι διευθυντές υιοθετούν στάσεις, πρακτικές και συμπεριφορές παιδαγωγικού ηγέτη, μπορούμε να προβλέψουμε, να ερμηνεύσουμε και να προγνώσουμε τα επίπεδα διακύμανσης της αποτελεσματικής λειτουργίας των σχολικών μονάδων.

Προβλεπτικός παράγοντας: ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ

Πίνακας 38. *Ανάλυση παλινδρόμησης για την πρόβλεψη της σχέσης μεταξύ παιδαγωγικής ηγεσίας και της σχολικής αποτελεσματικότητας*

Μοντέλο	R	R ²	β	t	p
Σχολική	0.718	0.516	0.718	11.3	<.001
Αποτελεσματικότητα					

Το ποσοστό διακύμανσης της σχολικής αποτελεσματικότητας που εξηγεί η μετασχηματιστική ηγεσία πέρα από αυτό που εξηγεί η συναλλακτική και η παιδαγωγική

Στην τέταρτη ανάλυση που σχετίζεται με την ιεραρχική πολλαπλή παλινδρόμηση αξιολογήθηκε η μεταβλητότητα του ποσοστού διακύμανσης της σχολικής αποτελεσματικότητας που ερμηνεύει η μετασχηματιστική και παιδαγωγική ηγεσία πέρα από αυτό που

ερμηνεύει η συναλλακτική. Η εισαγωγή των προβλεπτικών παραγόντων έγινε σε τρία βήματα με τη μέθοδο Model builder-blocks της καρτέλας multiple regression του εργαλείου Jamovi. Στο πρώτο βήμα εισαγάγαμε τη συναλλακτική ηγεσία ως προβλεπτικό παράγοντα, στο δεύτερο βήμα εισαγάγαμε τη μετασηματιστική ηγεσία, ταυτόχρονα, ως προβλεπτικό παράγοντα μαζί με τη συναλλακτική και στο τρίτο βήμα εισαγάγαμε και τους τρεις παράγοντες, δηλαδή τη συναλλακτική, τη μετασηματιστική και την παιδαγωγική ηγεσία.

Πίνακας 39. Ανάλυση ιεραρχικής πολλαπλής παλινδρόμησης για την πρόβλεψη του επιπλέον ποσοστού που εξηγεί η μετασηματιστική και η παιδαγωγική ηγεσία

Κριτήριο	Προβλεπτικοί παράγοντες	R	R ²	ΔR ²	β	t	p
Σχολική Αποτελεσματικότητα/	Βήμα 1 ^ο						
	Συναλλακτική ηγεσία	.398	.159	.00	.398	5.48	<.001
	Βήμα 2 ^ο						
	Συναλλακτική Ηγεσία				.0487	.562	0.575
	Μετασηματιστική Ηγεσία	.567	.322	.163	.534	6.159	<.001
	Βήμα 3 ^ο						
	Συναλλακτική Ηγεσία				.075	1.024	0.307
	Μετασηματιστική Ηγεσία				.046	.485	.628
	Παιδαγωγική Ηγεσία	.723	.522	.200	.650	8.113	<.001

Από τα αποτελέσματα της ιεραρχικής πολλαπλής παλινδρόμησης όπως απεικονίζονται στον πίνακα 39, προκύπτει ότι μόνο η μετασηματιστική ηγεσία είναι στατιστικά σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας του μοντέλου στο δεύτερο βήμα και μόνο η παιδαγωγική ηγεσία είναι στατιστικά σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας του μοντέλου στο τρίτο βήμα. Η μετασηματιστική ηγεσία εξηγεί ένα επιπλέον 16.3% του ποσοστού διακύμανσης της σχολικής αποτελεσματικότητας από αυτό που εξηγεί η συναλλακτική

ηγεσία και η παιδαγωγική ηγεσία εξηγεί ένα επιπλέον 20% του ποσοστού διακύμανσης της σχολικής αποτελεσματικότητας από αυτό που εξηγεί η μετασχηματιστική και η συναλλακτική ηγεσία στο τελευταίο βήμα.

Συμπερασματικά, η μετασχηματιστική ηγεσία επαυξάνει την επίδραση της συναλλακτικής ηγεσίας και η παιδαγωγική ηγεσία επαυξάνει την επίδραση της μετασχηματιστικής και συναλλακτικής ηγεσίας στην αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων και η άσκηση και των τριών ηγετικών στυλ ερμηνεύει κατά ένα μεγάλο μέρος ένα σημαντικό ποσοστό της διακύμανσης της σχολικής αποτελεσματικότητας.

9.Συζήτηση των αποτελεσμάτων

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση του βαθμού εμφάνισης τεσσάρων συγκεκριμένων στυλ ηγεσίας (μετασχηματιστικό, συναλλακτικό, παθητικό/αποφευκτικό, παιδαγωγικό) του διευθυντή- ηγέτη στα σχολεία Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κεντρική Μακεδονία σύμφωνα με τις αντιλήψεις, θεωρήσεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών και η επίδραση των τεσσάρων αυτών διαφορετικών στυλ ηγεσίας στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας όπου εργάζονται. Παράλληλα, διερευνήθηκε η επίδραση που έχουν τα δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών του δείγματος (φύλο, ηλικία, το εάν οι εκπαιδευτικοί εργάζονται στη γενική εκπαίδευση ή στην ειδική αγωγή, η επαγγελματική τους κατάσταση, το ανώτατο επίπεδο σπουδών τους, η συνολική υπηρεσία, ο τύπος του σχολείου όπου εργάζονται-πολυθέσιο- ολιγοθέσιο και ο νομός όπου βρίσκεται η σχολική τους μονάδα) στην ευρύτερη αντίληψή τους για την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζονται. Η σχολική αποτελεσματικότητα εξετάστηκε ως εξαρτημένη μεταβλητή, ως αποτέλεσμα δηλαδή του παράγοντα της ηγεσίας του διευθυντή που επικρατεί στον εργασιακό χώρο, που εδώ εν προκειμένω είναι ο ζωτικός χώρος του σχολείου και σχετίζεται με το περιεχόμενο και την ουσία της εργασίας, με το πλαίσιο μέσα στο οποίο εκτελείται και διεξάγεται η εργασία, με τις συνθήκες της εργασίας, με τη φύση και την ιδιαιτερότητα που έχει, με το στυλ ηγεσίας που ασκείται από τους διευθυντές, με τις σχέσεις που αναπτύσσονται με τους γονείς και με τη συχνή παρακολούθηση της προόδου των μαθητών.

9.1. Το αντιλαμβανόμενο στυλ ηγεσίας των διευθυντών των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Κεντρικής Μακεδονίας

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα στο οποίο καλείται να απαντήσει η παρούσα έρευνα αναφέρεται στο αντιλαμβανόμενο από τους εκπαιδευτικούς στυλ ηγεσίας που ασκείται από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων σε σχέση με τις διαστάσεις των στυλ της

μετασχηματιστικής, συναλλακτικής, παθητικής- προς αποφυγή και παιδαγωγικής ηγεσίας και στη διαφοροποίηση της σε σχέση με συγκεκριμένα δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά. Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα είναι: *«Ποιο είναι το κυρίαρχο στυλ ηγεσίας στα σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Κεντρικής Μακεδονίας σύμφωνα με τις αντιλήψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και πώς αυτό διαφοροποιείται ανάλογα με τα δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά τους;»*

Ως προς τους αντιλαμβανόμενους τύπους ή τα αντιλαμβανόμενα στυλ ηγεσίας που ασκούν οι διευθυντές διαπιστώνουμε ότι υπερίσχυσε σε αρκετά υψηλό βαθμό η εμφάνιση της μετασχηματιστικής ηγεσίας με μέση τιμή 3.60, ακολούθησε η συναλλακτική ηγεσία με μέση τιμή 3.32 (οι τιμές από 3 έως 4 αντιστοιχούν από το «μερικές φορές έως «συχνά») και στο τέλος ακολούθησε η ηγεσία προς αποφυγή με μέση τιμή 2.29 που αντιστοιχεί στο μέσο των απαντήσεων «σπάνια» και «μερικές φορές». Επιπρόσθετα, η παιδαγωγική ηγεσία του διευθυντή συγκέντρωσε μέση τιμή 3.89 που αντιστοιχεί ανάμεσα στη δήλωση «ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ» και στη δήλωση «συμφωνώ» με την τάση των εκπαιδευτικών να αποδέχονται ότι ο διευθυντής τους ασκεί το ρόλο του καθοδηγητή και του παιδαγωγού ηγέτη που δίνει συμβουλές, στηρίζει και ενδυναμώνει το έργο τους.

Σύμφωνα λοιπόν με τα ευρήματα της έρευνάς μας το στυλ ηγεσίας που αναδείχθηκε ως το κυρίαρχο και επικράτησε έναντι των άλλων είναι το μετασχηματιστικό επιβεβαιώνοντας και επικροτώντας προηγούμενες έρευνες όπως αυτή των Βασιλειάδου και Διερωνίτου (2014) που διεξήχθη σε δείγμα 170 εκπαιδευτικών δημόσιων σχολείων και στην οποία εντόπισαν σε μέτριο βαθμό εφαρμογή των μετασχηματιστικών πρακτικών από τους διευθυντές των σχολείων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τις εμπειρικές έρευνες των Νταφούλη (2009) και Διάδου (2014) οι οποίες κατέληξαν στο συμπέρασμα και διαπίστωσαν ότι οι διευθυντές Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης υιοθετούν σε ικανοποιητικά επίπεδα το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας σε σχέση με τα υπόλοιπα δύο, το συναλλακτικό και το παθητικό- προς αποφυγή στυλ, την έρευνα της Δούγαλη (2018) τα αποτελέσματα της οποίας έδειξαν ότι τελικά οι σχολικοί ηγέτες υιοθετούν πρακτικές και στάσεις του μετασχηματιστικού στυλ ηγεσίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα και αυτές επιδρούν στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και φυσικά, την έρευνα του Dorji (2015) για τις συμπεριφορές και στάσεις του διευθυντή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην επαρχία Thimphu. στο Μπουτάν που επικράτησε κατά πολύ το στυλ του μετασχηματιστικού ηγέτη που εμπνέει το όραμα και δίνει ώθηση στην αποτελεσματικότερη λειτουργία και πιο οργανωμένη συγκρότηση των σχολικών μονάδων.

Συνεπώς μπορούμε να συμπεράνουμε πως η παρουσία του μετασχηματιστικού στυλ που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί ηγέτες στην Ελλάδα πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός ότι η χώρα μας διανύει μια περίοδο περιέργων συνθηκών με υγειονομικές, πολιτικές, οικονομικές και κοινωνικές μεταβολές και βέβαια αυτό δεν έχει να κάνει μόνο με την Ελλάδα καθώς είμαστε τμήμα του παγκόσμιου χάρτη και επηρεαζόμαστε άμεσα από τις διεθνείς εξελίξεις. Σύμφωνα με τον Bass (Bass, 1990) οι μετασχηματιστικοί ηγέτες αναδεικνύονται σε περιόδους όπου επικρατούν κρίσιμες και ταραχώδεις συνθήκες, συνθήκες αβεβαιότητας και έλλειψης οικονομικής (ή και πολιτικής σταθερότητας) και διαδραματίζουν σημαντικό και καταλυτικό ρόλο καθώς μέσω της εμπύχωσης της ενθάρρυνσης που προσφέρουν, του οράματος και της παρακίνησης που παρέχουν, αποκαλύπτουν επαγγελματικές ευκαιρίες, καθησυχάζουν τους φόβους των άλλων, εγγυώνται σταθερότητα και ασφάλεια, πιστεύουν ότι μπορούν να μεταβάλλουν το άσχημο και δυσοίωνο κλίμα το οποίο έρχονται να ανατρέψουν, να φέρουν την αλλαγή και να προκαλέσουν αισθήματα βεβαιότητας, σιγουριάς, αισιοδοξίας και ενθουσιασμού. Ο ίδιος ερευνητής (1998) διατείνεται και επισημαίνει ακόμα ότι η μετασχηματιστική ηγεσία, σε αντίθεση με τη συναλλακτική ηγεσία, αναδύεται κάτω από τέτοιου είδους συνθήκες και πως οι ηγέτες νιώθουν ότι πρέπει να εντοπίσουν τις παραλείψεις και τα προβλήματα της υπάρχουσας κατάστασης που υφίσταται και συντηρείται μέσω μηχανισμών και αυτοματισμών που έχουν συντηρήσει οι παραδοσιακές δομές χρόνων και προσπαθούν να διαμορφώσουν και να μετουσιώσουν ένα όραμα που θα κινητοποιήσει τα μέλη του οργανισμού και θα έχει θετικές συνέπειες στην κοινωνία.

Επίσης, οι πρακτικές που ακολουθεί ο μετασχηματιστικός ηγέτης πρέπει να στοχεύουν πάντα στη συνεχή αλλαγή και μετασχηματισμό του σχολείου υπό το πρίσμα της εξέλιξης της αποτελεσματικότητας και ποιοτικής αναβάθμισης της σχολικής μονάδας που εδράζεται πάνω στον καθορισμό κατευθύνσεων, τη δόμηση οράματος, τον καθορισμό επιμέρους στόχων και τη διατύπωση υψηλών προσδοκιών (Sun & Leithwood, 2012).

Επιπρόσθετα, ο Antonakis (2001) διαπίστωσε ότι η εφαρμογή και υιοθέτηση των μετασχηματιστικών πρακτικών στην άσκηση ηγεσίας συντελείται κυρίως σε έντονα γραφειοκρατικά συστήματα όπου ο έλεγχος και ο συγκεντρωτικός μηχανισμός της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι κυρίαρχα στοιχεία ενώ σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας των Lowe, Kroeck και Sivasubramaniam (1996) η μετασχηματιστική ηγεσία είναι το στυλ της ηγεσίας που επικρατεί κυρίως σε δημόσιους οργανισμούς όπως είναι ο σχολικός οργανισμός ενώ σε ιδιωτικούς οργανισμούς εφαρμόζεται σε πολύ χαμηλά επίπεδα εξαιτίας της συγκέντρωσης όλων των εξουσιών στα χέρια του διευθυντή- ηγέτη τους.

Παρόλα αυτά, το γεγονός είναι ότι πράγματι οι διευθυντές των ελληνικών σχολείων δεν έχουν υιοθετήσει στο μέγιστο και ύψιστο βαθμό τις συμπεριφορές του μετασχηματιστικού ηγέτη, γενικότερα στην Κεντρική Μακεδονία αλλά και πανελλαδικά, ίσως να οφείλεται στο ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα πάσχει από έλλειψη ιδεών, υπέφερε από πολιτικές χρόνων του τύπου «ράβε- ξήλωνε» από προηγούμενες κυβερνήσεις και από γραφειοκρατικούς και συγκεντρωτικούς μηχανισμούς που δεν την έκαναν να προχωρήσει και να πάει ένα βήμα μπροστά και να αποκτήσει μεγαλύτερη αυτονομία και μακρόπνοη προοπτική. Παρά τις πομπώδεις και βερμπαλιστικές θεωρήσεις και εξαγγελίες του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων περί αποκέντρωσης και εκσυγχρονισμού της ελληνικής εκπαίδευσης, οι σημαντικότερες και οι γενικές εκπαιδευτικές αποφάσεις λαμβάνονται κεντρικά από το ίδιο το Υπουργείο με αποτέλεσμα ο διευθυντής της σχολικής μονάδας να αναλαμβάνει να εκπληρώσει την πιστή εφαρμογή διατάξεων, εγκυκλίων και κοινών υπουργικών αποφάσεων (ΚΥΑ) που λαμβάνονται σε κεντρικό, κυβερνητικό ή υπουργικό επίπεδο (Σαΐτης, 2008). Επομένως, είναι ένα έργο εξαιρετικά δύσκολο, επίπονο και χρονοβόρο για τους διευθυντές να ξεκινήσουν νέες ρηξικέλευθες ιδέες, να εισάγουν καινοτομίες και να προωθήσουν την αλλαγή για την επίτευξη του οράματος που έχουν στο μυαλό εάν προηγουμένως το Υπουργείο Παιδείας δε δώσει μεγαλύτερη αυτονομία, ευελιξία ακόμη και χωριστό οικονομικό προϋπολογισμό στη σχολική μονάδα (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006).

Αναλυτικότερα, οι διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας που εμφανίζουν την υψηλότερη μέση τιμή είναι αυτή της εξιδανικευμένης επιρροής (χαρακτηριστικά και συμπεριφορά) και της εμπνευσμένης παρακίνησης υποδηλώνοντας ότι οι σχολικοί ηγέτες στηρίζουν και υποστηρίζουν τους εκπαιδευτικούς, είναι αισιόδοξοι ότι οι στόχοι που έχουν τεθεί θα υλοποιηθούν, προβάλλουν ένα συναρπαστικό όραμα για το μέλλον, τους εμπνέουν εμπιστοσύνη, μεταδίδουν στο εκπαιδευτικό προσωπικό τις αξίες και το ισχυρό αίσθημα σκοπού και της συλλογικής αίσθησης αποστολής της σχολικής μονάδας και λειτουργούν ως υπόδειγμα βάζοντας το καλό της ομάδας πάνω από το προσωπικό τους συμφέρον και δημιουργώντας τη βάση για την αποδοχή καινοτόμων και ριζικών μετασχηματισμών. Ως ιδιαίτερα σημαντικό και ενθαρρυντικό αξιολογείται το συγκεκριμένο αποτέλεσμα της έρευνάς μας εφόσον αντιληφθούμε ότι η σχολική κουλτούρα επιδρά κατά ένα πολύ μεγάλο βαθμό θετικά στα μαθησιακά αποτελέσματα, αλλά και δέχεται την επίδραση από τις αξίες, τα ιδανικά, τις πεποιθήσεις, τις θετικές αντιλήψεις που προβάλλει ο διευθυντής με το παράδειγμα του και την αλληλεπίδρασή του με τους υφιστάμενους εκπαιδευτικούς και μπορεί να μετατρέψει τη σχολική μονάδα σε μια κριτική και αναστοχαστική

κοινότητα συνεχούς μάθησης, όπου δε θα έχουν χώρο ρατσιστικές και βίαιες συμπεριφορές, αλλά θα είναι διανοητισμένη με εθνικά και πολυπολιτισμικά στοιχεία άλλων λαών. Στα ίδια συμπεράσματα κατέληξε και η έρευνα του Dorji και η έρευνα των Khasawneh & Abu-Tineh (2012) σύμφωνα με τους οποίους, η εμπνευσμένη παρακίνηση εμπνέει το προσωπικό να είναι δεσμευμένο στην εκτέλεση του καθήκοντος προς τον οργανισμό μέσω της έμπνευσης, της παρακίνησης και της επικοινωνίας υψηλών προσδοκιών και standards (Dorji, 2015; Khasawneh & Abu-Tineh, 2012). Στην ίδια γραμμή, δεν παραλείπουμε να αναφέρουμε πως η εμφάνιση υψηλής μέσης τιμής της εμπνευσμένης παρακίνησης στην έρευνά μας έρχεται σε αντίθεση με αποτελέσματα της έρευνας της Γκόλια (2014), στα οποία βρέθηκε ότι οι διευθυντές των σχολείων δεν προβάλλουν ένα συγκλονιστικό όραμα για το μέλλον και δεν μιλούν με ενθουσιασμό για τους στόχους που πρέπει να επιτευχθούν, δεν προκαλούν νέα εγχειρήματα και δεν αποπνέουν αίσθημα δύναμης και μετασχηματισμού και δεν στηρίζουν νέες προσπάθειες για αλλαγή με αποτέλεσμα το σχολείο να στερείται καινοτομίας, ριζικών και ρηξικέλευθων μεταβολών, οι διευθυντές του να μην μπορούν να επιδεικνύουν ένα αίσθημα αισιοδοξίας και ζωτικότερης προσπάθειας για νεωτερισμούς εξαιτίας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος που ως σύστημα, συντελεί κατά κάποιο τρόπο στην επιβράδυνση ζητημάτων διευθέτησης και διεκπεραίωσης διοικητικών υποθέσεων (γραφειοκρατικός χαρακτήρας) και στη συγκέντρωση όλων των εξουσιών διοίκησης και λήψης αποφάσεων σε μια ομάδα επιτελείου, αυτή του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων (συγκεντρωτικός χαρακτήρας).

Το εξατομικευμένο ενδιαφέρον είναι ακόμη ένα στοιχείο και γνώρισμα του μετασχηματιστικού ηγέτη που φαίνεται να το διαθέτουν οι αξιολογούμενοι διευθυντές σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Οι σχολικοί ηγέτες στην έρευνά μας τείνουν από μερικές φορές έως συχνά να αναπτύσσουν μια ξεχωριστή προσωπική σχέση με τους υφισταμένους τους, να τους καθοδηγούν, να αναγνωρίζουν τις ανάγκες και ικανότητές τους και να τους συμπεριφέρονται ως ξεχωριστές οντότητες που θέλουν επαγγελματικά να αναπτυχθούν δείχνοντάς τους προσωπικό ενδιαφέρον για επαγγελματική ενίσχυση είτε ως μέντορες είτε ως πάροχοι συμβουλών για την ανάπτυξη του υψηλότερου επιπέδου του δυναμικού τους (Bass, 1990; Hoffman & Frost, 2006; Dorji, 2015).

Το αποτέλεσμα ότι η διάσταση του εξατομικευμένου ενδιαφέροντος συγκριτικά με τις τρεις προηγούμενες διαστάσεις (εξιδανικευμένη επιρροή-χαρακτηριστικά- συμπεριφορά και εμπνευσμένη παρακίνηση) δεν έχει τόσο υψηλή τιμή πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός ότι στην ελληνική εκπαιδευτική κουλτούρα το πραγματικό ενδιαφέρον της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών είναι βασικά υπόθεση προσωπική ή μπορεί να

καθορίζεται από τους ιθύνοντες του Υπουργείου Παιδείας. Προφανώς και σύμφωνα με τις νέες θεωρήσεις, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι συνυφασμένη με το ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας και για αυτό το λόγο οι διευθυντές των σχολείων είναι αναγκαίο να αποκτήσουν ακόμα πιο μεγάλη αυτονομία και ευελιξία ώστε ενθαρρύνουν περισσότερο ελεύθερα τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε προγράμματα επιμόρφωσης και να έχουν τη δυνατότητα διοργάνωσης ημερίδων και ενδοσχολικών επιμορφώσεων ώστε τελικά η συνεχής επιμόρφωση σε νέες καινοτομίες και νέες θεματικές ενότητες που άπτονται της σύγχρονης ελληνικής πραγματικότητας να αποτελέσει τον πυρήνα της εκπαιδευτικής πολιτικής της χώρας μας.

Η ενεργοποίηση των νοητικών ικανοτήτων είναι επίσης ένα στοιχείο και γνώρισμα της μετασχηματιστικής ηγεσίας που εφαρμόζουν στις πρακτικές τους οι διευθυντές σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Μέσα από τις διαδικασίες της διανοητικής διέγερσης και πνευματικής παρακίνησης οι ηγέτες βοηθούν και ενισχύουν τους υφιστάμενούς τους να αναπτύξουν την ικανότητα κριτικής επίλυσης των προβλημάτων με τρόπο δημιουργικό που βασίζεται στην καινοτομία, να παρατηρούν και να θεωρούν τα προβλήματα από διαφορετικές οπτικές γωνίες, να επανεξετάζουν τα δεδομένα και να κρίνουν αν αυτά είναι κατάλληλα για την περίπτωση ενώ επίσης οι διευθυντές παρακινούν τους εκπαιδευτικούς να εμπλακούν και να συμμετέχουν σε μία συντονισμένη συνισταμένη προσπάθειών για την επίτευξη ενός κοινού στόχου και σκοπού, υιοθετώντας πρακτικές και συμπεριφορές που είναι αποδεκτές, ηθικά νόμιμες και αποτελεσματικές (Avolio & Bass, 2004). Η διανοητική διέγερση είναι χαρακτηριστικό των μετασχηματιστικών διευθυντών που ενθαρρύνουν τις δεξιότητες των εκπαιδευτικών να σκεφτούν εξυπνότερα, με ορθολογισμό ώστε να επιλύσουν προσεκτικότερα τα προβλήματα που παρουσιάζονται (Bass, 1990; Hoffman & Frost, 2006; Dorji, 2015) και η υψηλή μέση τιμή που δίνουν οι εκπαιδευτικοί σε αυτή τη διάσταση μας πληροφορεί πως οι διευθυντές διαθέτουν επίσης αυτό τα χαρακτηριστικό.

Η μετασχηματιστική ηγεσία επηρεάζει συνεπώς τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις συνθήκες εργασίας, εν προκειμένω τις σχολικές συνθήκες, για την εργασιακή τους δέσμευση, για την προσπάθειά τους για αλλαγή και για επαγγελματική ανάπτυξη (Day et al., 2001; Fullan, 2002), για την εφαρμογή καινοτομιών και για προσπάθεια για την βελτιωμένη επίδοση των μαθητών τους. Ωστόσο στην έρευνα της Γκόλια (2014) διαπιστώθηκε και επισημάνθηκε ότι οι διευθυντές στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς να σκεφτούν κριτικά και να αναλογιστούν τι προσπάθησαν, τι κατόρθωσαν και ποιες είναι οι διαφορετικές οπτικές μέσα από τις οποίες μπορούν να

θεωρήσουν τα πράγματα ενώ δεν τους ενθαρρύνουν και δεν τους καθοδηγούν προκειμένου οι ίδιοι να θέσουν στόχους και να τους πετύχουν.

Το αμέσως επόμενο στυλ ηγεσίας που καταγράφει χαμηλότερες τιμές από το μετασχηματιστικό είναι το συναλλακτικό. Οι διευθυντές που αξιολογήθηκαν, σύμφωνα πάντα με τις δηλώσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών, σε μέτριο βαθμό εμφανίζονται να προσφέρουν βοήθεια ως αντάλλαγμα των προσπαθειών των εκπαιδευτικών, να δηλώνουν με σαφήνεια ποιος είναι υπεύθυνος για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων, να κάνουν ξεκάθαρο τι αποτελέσματα περιμένουν να δουν όταν θα έχουν επιτευχθεί οι στόχοι και εκφράζουν ικανοποίηση όταν ανταποκρίνονται οι εκπαιδευτικοί στις προσδοκίες τους. Οι συναλλακτικοί ηγέτες δίνουν ανταμοιβές για την επιβράβευση μιας καλής προσπάθειας και επιβάλλουν τιμωρίες για φτωχή απόδοση, μειωμένη αποδοτικότητα και αρνητικά αποτελέσματα (Bass, 2008). Βέβαια, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η μορφή της επιβράβευσης που μπορεί να πάρει μια καλή προσπάθεια είναι η αύξηση των αδειών, η κάλυψη της γραφειοκρατικής εργασίας από τον ίδιο τον διευθυντή στη θέση του εκπαιδευτικού, η καλή επικοινωνία και στήριξη, ο δημόσιος έπαινος του εκπαιδευτικού κ.ά.

Η διάσταση της συναλλακτικής ηγεσίας με τη χαμηλότερη βαθμολόγηση είναι αυτή της ηγεσίας κατ' εξαίρεση (ενεργητική). Οι αξιολογούμενοι διευθυντές λιγότερο συχνά εστιάζουν την προσοχή τους και δίνουν προτεραιότητα στα λάθη και τις παρεκκλίσεις από τα καθιερωμένα, δεν επικεντρώνουν ιδιαίτερα την προσοχή τους στις αποτυχίες επίτευξης των στόχων και στην αντιμετώπιση λαθών, παρεκκλίσεων, σφαλμάτων, παραπόνων και αποτυχιών ενώ δεν καταγράφουν συχνά και συστηματικά τα λάθη συστηματικά και δεν εφιστούν την προσοχή των εκπαιδευτικών στις αποτυχίες επίτευξης των στόχων. Συνεπώς, καταλαβαίνουμε πως η συναλλακτική ηγεσία είναι ένα στυλ ηγεσίας που συναντάται στην ελληνική πραγματικότητα καθώς σχετίζεται άμεσα με το καθημερινό, διοικητικό και διαχειριστικό κομμάτι της σχολικής ζωής και επιφέρει μια μορφή επιβράβευσης ή αναγνώρισης από τον διευθυντή προς τους εκπαιδευτικούς σαν μια τήρηση ενός άγραφου ή άτυπου ηθικού κώδικα που όπως μας πληροφορεί η Παπαδοπούλου (2012) αναφέρεται στην *«παροχή υπηρεσιών των υφισταμένων προς τον προϊστάμενό τους για να επιτευχθεί ο στόχος»* (Παπαδοπούλου, 2012).

Ακόμα, το στυλ της συναλλακτικής ηγεσίας το οποίο έρχεται δεύτερο, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, συνεπάγεται ότι ο διευθυντής τείνει και δύναται να αξιοποιήσει ό,τι κρίνεται πρόσφορο κατά τη γνώμη του στις συναλλαγές με τους υφιστάμενους του εκπαιδευτικούς και να τους ανταμείβει με βάση την επίδοσή τους όταν αυτοί ανταποκρίνονται στις προσδοκίες και εντολές του, κατά κάποιο τρόπο, για την εύρυθμη

λειτουργία της σχολικής μονάδας και την αποκατάσταση θεμάτων καθημερινής διοικητικής φύσεως που άπτονται του σχολικού θεσμού π.χ. εξαργύρωση κάποιου έργου, υποχώρηση σε ζητήματα αρχών και στόχων, συμβιβασμός με τις γνώμες των άλλων σύμφωνα με τον Γιασεμή (2016). Τα ευρήματα που έχουμε εξαγάγει συμφωνούν με τα πορίσματα της έρευνας του παραπάνω ερευνητή.

Τέλος, σε βαθμό κάτω του μετρίου οι διευθυντές εκδηλώνουν συμπεριφορές παθητικής-αποφευκτικής ηγεσίας (M.T.=2.29). Αναλυτικότερα, η διάσταση με τη μικρότερη συχνότητα εμφάνισης, σε σχέση με όλες τις διαστάσεις του πολυπαραγοντικού μοντέλου ηγεσίας, είναι η ηγεσία *laissez faire* (M.T.=1.81). Γίνεται αντιληπτό ότι κατά μέσο όρο οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στην έρευνα βλέπουν λίγα χαρακτηριστικά παθητικού ηγέτη στους σχολικούς ηγέτες των μονάδων που υπηρετούν. Οι συμμετέχοντες σπάνια αξιολογούν τους διευθυντές τους ως αδιάφορους, απόντες και ανεύθυνους. Το εύρημα αυτό είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικό και πιθανότατα να οφείλεται στη διαδικασία επιλογής των διευθυντών οι οποίοι τα τελευταία χρόνια κρίνονται με βάση τα τυπικά προσόντα, το προσοντολόγιο και την επίδοση τους σε συνεντεύξεις και όχι με βάση την παλαιότητα και τα περισσότερα χρόνια υπηρεσίας, όπως ίσχυε παλαιότερα. Αυτό σημαίνει ότι οι τωρινοί διευθυντές επέλεξαν να ασκήσουν τα καθήκοντα του Διευθυντή με σοβαρότητα, ευσυνειδησία και με σαφή αντίληψη της αποστολής τους με σκοπό να προσφέρουν στην εκπαίδευση και να ενισχύσουν το ακαδημαϊκό επίπεδο της περιοχής στην οποία εργάζονται ή θα εργαστούν.

Κατά συνέπεια, οι σχολικοί διευθυντές στην παρούσα έρευνα μπορούν να ακολουθούν το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας ή το συναλλακτικό ή και τα δύο στυλ μαζί ώστε να έρθουμε σε συμφωνία και με τη θεωρία των Hater & Bass (1988) που αναφέρει πως η μετασχηματιστική ηγεσία είναι μία επέκταση και συνέχιση της συναλλακτικής ηγεσίας απλά και μόνο ή ως οι δύο όψεις του ίδιου νομίσματος και πως τα δύο στυλ ηγεσίας διαφέρουν μεταξύ τους κυρίως ως προς τον τρόπο με τον οποίο ο ηγέτης θα μπορέσει να παρακινήσει και να προκαλέσει σε δράση τους υφισταμένους του εκπαιδευτικούς, να τους ενεργοποιήσει και να τους κινητοποιήσει να παράγουν το έργο που απαιτείται για την αύξηση της ποσότητας ή της βελτίωση της ποιότητάς του σύμφωνα με το κριτήριο των αναγκών και της πραγμάτωσης του μακρόπνοου σχεδίου του σχολείου.

Το συγκεκριμένο εύρημα έρχεται σε αντίθεση με τη θεωρία του Burns (1978) όπου υποστηρίζεται ότι η συναλλακτική και η μετασχηματιστική ηγεσία είναι δύο έννοιες άκρως αντίθετες μεταξύ τους, δύο έννοιες διαφορετικές και αντίθετες που δε συνδέονται μεταξύ τους και δεν εφαρμόζουν καλά η μία δίπλα ή πάνω στην άλλη, ως δύο αντίθετοι

πόλοι ενός συνεχούς ενώ αντίθετα συμβαδίζει και συνάδει με αυτή του Bass (1998) που εκφράζει την άποψη ότι η μετασχηματιστική ηγεσία έχει τις βάσεις της στη συναλλακτική, ως θεμέλιο λίθο πάνω στην οποία οικοδομείται και στερεώνεται καθώς η συναλλακτική ηγεσία σχετίζεται με τη διοικητική πλευρά του οργανισμού και με τη διεκπεραίωση ζητημάτων καθημερινής φύσης και για το λόγο αυτό οι αντιλήψεις για τα δύο αυτά στυλ ηγεσίας συμπλέουν.

Όσον αφορά στην έκβαση της ηγεσίας, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πολύ ευχαριστημένοι και ικανοποιημένοι από το στυλ ηγεσίας που ασκεί και υιοθετεί ο διευθυντής τους δηλώνοντας ότι χρησιμοποιεί αποτελεσματικές μεθόδους και τεχνικές ηγεσίας, ότι τους αντιπροσωπεύει με αποτελεσματικό τρόπο στους προϊσταμένους και ανώτερα στελέχη της εκπαίδευσης και ότι συνεργάζεται συχνά ικανοποιητικά και αρμονικά μαζί τους.

Επιπλέον, όσον αφορά στην αποτελεσματικότητα της ηγεσίας θεωρούν ότι οι διευθυντές τους ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στις απαιτήσεις του σχολείου και στις ανάγκες που σχετίζονται με τη δουλειά των εκπαιδευτικών, τους αντιπροσωπεύει πολύ καλά στους προϊσταμένους τους και ότι ηγούνται μιας αποτελεσματικής ομάδας εκπαιδευτικών. Συνεπώς, πρόκειται για μία αποτελεσματική ηγεσία σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών στην οποία δε θα πρέπει να εφαρμόζεται μόνο ένα συγκεκριμένο στυλ αλλά η άσκηση της θα πρέπει να είναι συνάρτηση του κατά πόσο ευέλικτη είναι η κατάσταση που έχει να αντιμετωπίσει ο διευθυντής και της ευκολίας προσαρμογής της στις συνθήκες μέσα από τις οποίες καλείται να ανταπεξέλθει. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως οι διευθυντές τους ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στις ανάγκες της δουλειάς και στις απαιτήσεις του σχολείου και ηγούνται μιας αποτελεσματικής ομάδας, αυτής των ίδιων των εκπαιδευτικών που προσπαθούν να δίνουν τον καλύτερό τους εαυτό και να έχουν μια καλή εικόνα για τους συναδέλφους τους. Το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί έδωσαν υψηλή μέση τιμή στη δήλωση για την αποτελεσματική ομάδα εκπαιδευτικών μας καθιστά ενήμερους πως έχουν μια καλή αντίληψη και αυτό-αντίληψη του έργου και της ποιότητας του ήθους που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί και έχουν διαμορφώσει θετικές εικόνες για τους συνεργάτες τους. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνουν τα αποτελέσματα της έρευνας των Waldman, Bass και Yammarino (1990) που αποκαλύπτουν ότι ένας ηγέτης μπορεί να χρησιμοποιεί ως κίνητρο την αμοιβή με βάση την επίδοση για να επιτύχει την αποτελεσματικότητα του έργου των υφισταμένων του, να πετυχαίνει τον σεβασμό και τη διαμόρφωση της θετικής αυτό-αντίληψης και αντίληψής των συναδέλφων τους, να κατορθώνει την ευχαρίστησή τους από τον τρόπο άσκησης της ηγεσίας του και ταυτόχρονα, αυτοί οι υφιστάμενοι να τον θεωρούν χαρισματικό, αποτελεσματικό και συνετό ηγέτη

που επιδρά θετικά μέσω της φυσικής, πνευματικής και κοινωνικο- συναισθηματικής διασύνδεσής του μαζί τους (Aaltio- Marjosola & Takala, 2000; Waldman, Bass και Yammarino, 1990). Συμπληρωματικά, κάποιες άλλες έρευνες από το διεθνή χώρο στις οποίες εφαρμόστηκε και το ίδιο ερευνητικό εργαλείο (Yukl, 1999, Bass, 1998, όπ. αν. στο Hoy & Miskel, 2008) έδειξαν ότι οι μετασχηματιστικές πρακτικές, στάσεις και συμπεριφορές των ηγετών παρωθούν και παρακινούν τους υφισταμένους τους σε καταβολή μεγαλύτερης προσπάθειας, εργασιακής απόδοσης και μεγαλύτερης παραγωγικής ενέργειας και προκαλούν περισσότερη ευχαρίστηση σε αυτούς.

Θα πρέπει να αναφερθεί και η αξία της παιδαγωγικής ηγεσίας και να τονιστεί η σημασία που δίνουν οι εκπαιδευτικοί σε αυτήν, ένα γεγονός που ερμηνεύεται πως οι διευθυντές των σχολικών μονάδων όπου εργάζονται οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται στη διδακτική διαδικασία είτε άμεσα βοηθώντας τον εκπαιδευτικό στον σχεδιασμό και την υλοποίηση διδασκαλιών στην τάξη είτε έμμεσα προτείνοντας τρόπους επαγγελματικής βελτίωσης (Bush, 2011; Southworth, 2002). Επίσης, προωθούν τις δημοκρατικές διαδικασίες λήψης αποφάσεων με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών καθώς καθιστούν και οι δύο πλευρές την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα ως την ύψιστη αποστολή στο σχολείο. Οι διευθυντές κατανέμουν ηγεσία για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και εμπνυχώνουν τους εκπαιδευτικούς ενώ δεν παραλείπεται να αναφερθεί πως οι γενικές εκπαιδευτικές αποφάσεις λαμβάνονται σε επίπεδο ανώτερων στελεχών της εκπαίδευσης και από το υπουργείο, πράγμα που υπογραμμίζει αυτό που αναφέραμε και προηγουμένως, ότι ουσιαστικά τα περιθώρια αυτονομίας και ευελιξίας των σχολικών μονάδων είναι περιορισμένα και υφίσταται ένας συγκεντρωτικός και γραφειοκρατικός μηχανισμός του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Το στυλ της παιδαγωγικής ηγεσίας είναι, επομένως, κάτι το οποίο υιοθετούν στην καθημερινή κουλτούρα και πρακτική οι διευθυντές της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κεντρική Μακεδονία. Η υιοθέτηση της παιδαγωγικής κουλτούρας η οποία συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι γεγονός στη σχολική πρακτική και αποτελεί μια μορφή κανονισμού εργασίας των εκπαιδευτικών πάνω στον οποίο μπορούν να δουλεύουν: η μάθηση των μαθητών είναι αποφασιστικής σπουδαιότητας για την αποστολή του σχολείου, η βελτίωση των πρακτικών για ποιοτικότερη και υψηλότερων επιτευγμάτων μάθηση και εκπαίδευση, η παροχή ανατροφοδότησής στους εκπαιδευτικούς, η συνεργασία με τοπικούς κοινωνικούς φορείς, η στήριξη της εσωτερικής ανάγκης των εκπαιδευτικών για επαγγελματική βελτίωση και ανάπτυξη είναι ενέργειες που προωθούν τον παιδαγωγικό χαρακτήρα και την προσωπικότητα του σχολείου

μέσα από τον παιδαγωγικό προσανατολισμό της ηγεσίας του διευθυντή- ηγέτη (Borich, 2016; Waters, Marzano & McNulty, 2004; Hallinger & Heck, 1998; Nelson & Ehren, 2014).

Τέλος, όσον αφορά στα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που επιδρούν στο αντιλαμβανόμενο στυλ ηγεσίας του διευθυντή πρέπει να αναφέρουμε πως το φύλο επιδρά στην αντίληψη της συναλλακτικής ηγεσίας, με τους άνδρες εκπαιδευτικούς να αντιλαμβάνονται περισσότερα στοιχεία συναλλακτικού ηγέτη στον διευθυντή τους σε σχέση με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς. Επίσης, ο τύπος της εργασίας παρουσιάζει επίδραση στην αντίληψη της παιδαγωγικής ηγεσίας, με τους εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης να βλέπουν τον διευθυντή τους περισσότερο ως ένα εκπαιδευτικό ηγέτη σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής. Ακόμη, η ηλικία με τους εκπαιδευτικούς που ανήκουν στην ηλικιακή κατηγορία από 41 έως 50 έτη φαίνεται να αντιλαμβάνονται σαφώς υψηλότερα τον παιδαγωγικό χαρακτήρα του διευθυντή τους, προφανώς επειδή έχουν αποκτήσει μια μόνιμη θέση εργασίας στην εκπαίδευση, μια μακροχρόνια δέσμευση και μια προσωπική σχέση με τον διευθυντή της σχολικής τους μονάδας.

9.2. Ο βαθμός της αποτελεσματικότητας των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας

Στο συγκεκριμένο σημείο παρουσιάζονται οι πρακτικές και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη σχολική αποτελεσματικότητα των μονάδων που υπηρετούν, ενώ παράλληλα επισημαίνονται και οι έλεγχοι που υλοποιήθηκαν με σκοπό τη διερεύνηση αν οι πρακτικές και οι αντιλήψεις αυτές επηρεάζονται από βασικά δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων. Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα είναι: *«Πώς ορίζεται η αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων σύμφωνα με τις αντιλήψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Κεντρικής Μακεδονίας και πώς αυτή διαφοροποιείται ανάλογα με τα δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά τους;»*

Οι εκπαιδευτικοί κατά μέσο όρο συμφωνούν ότι η σχολική τους μονάδα είναι αποτελεσματική και αντιλαμβάνονται επαρκώς τόσο τη συνολική αποτελεσματικότητα της ό-πως επίσης και όλους τους επιμέρους παράγοντες που την καθορίζουν.

Οι εκπαιδευτικοί εκφράζονται θετικά ως προς τη συνολική αποτελεσματικότητα του σχολείου τους και τις επιμέρους διαστάσεις της ενώ εκφράζονται περισσότερο θετικά ως προς το γεγονός ότι το σχολείο στο οποίο υπηρετούν αποτελεί ένα ασφαλές περιβάλλον

και ότι κινητοποιεί και παρακολουθεί συστηματικά την πρόοδο των μαθητών. Ταυτόχρονα, στα ίδια υψηλά επίπεδα περίπου εκφράζονται θετικά ως προς την σαφή αποστολή του σχολείου τους, τις υψηλές προσδοκίες για τους μαθητές, ακολουθούν οι ευκαιρίες μάθησης που δίνουν στους μαθητές τους και τέλος, σε υψηλά επίπεδα πάλι εκφράζονται θετικά οι εκπαιδευτικοί ως προς τις σχέσεις με τους γονείς και με το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών με το οποίο επικοινωνούν σε τακτά χρονικά διαστήματα.

Συμπερασματικά κατά μέσο όρο οι συμμετέχοντες στην έρευνα φαίνεται να έχουν αρκετά θετικές αντιλήψεις και να εφαρμόζουν καλές πρακτικές σχετικά με την αποτελεσματικότητα των μονάδων που υπηρετούν γεγονός που αναδεικνύει μία ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από το έργο που παράγεται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση της περιοχής του νομού όπου εργάζονται τόσο από τη διοίκηση και ηγεσία του διευθυντή τους όσο και από τον τρόπο λειτουργίας των μονάδων σε αυτήν.

Πρώτο σημαντικό εύρημα είναι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση της αποστολής του σχολείου προκειμένου να υπάρξει ένα σχέδιο βελτίωσης που να εκβάλλει στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του (Mujis κ. ά., 2004; Dorji, 2015; Λιακοπούλου, 2020). Από τα αποτελέσματα της έρευνάς μας φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί των σχολείων γνωρίζουν καλά ότι υπάρχει ένα οργανωμένο σχέδιο κάθε χρόνο με στόχους που πρέπει να υλοποιηθούν, ο προγραμματισμός και ο σχεδιασμός του οποίου γίνεται με τη συμμετοχή τους. Λαμβάνονται υπόψιν οι κοινωνικές τάσεις και οι ανάγκες των μαθητών και των γονέων στο σχεδιασμό αυτού του σχεδίου ενώ παράλληλα οι εκπαιδευτικοί κάνουν ξεκάθαρους τους στόχους αυτούς στους μαθητές και δεν παραλείπεται, όταν και εφόσον χρειαστεί, αυτό το σχέδιο να αναθεωρηθεί από το σύλλογο διδασκόντων και του διευθυντή σε μετέπειτα χρόνο.

Η σαφής αποστολή του σχολείου είναι παράγοντας σχολικής αποτελεσματικότητας και κάθε χρόνο υπάρχει ένα οργανωμένο σχέδιο με στόχους που πρέπει να επιτευχθούν ο προγραμματισμός του οποίου αναπτύσσεται με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών και του διευθυντή. Ταυτόχρονα, οι εκπαιδευτικοί στόχοι διατυπώνονται με σαφήνεια και ο διευθυντής μαζί με τους εκπαιδευτικούς θέτουν την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα ως την σημαντικότερη αποστολή του σχολείου ως ένα κοινό όραμα για επιτυχία. Όπως διατείνεται ο Noonan (2003) ο επιτυχημένος ηγέτης είναι αυτός που προωθεί και διαμορφώνει ένα ρεαλιστικό, αξιόπιστο και ελκυστικό όραμα. Αυτό το όραμα σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς είναι πράγματι ξεκάθαρο και σαφές στις σχολικές τους μονάδες και δίνει έμφαση στη διδασκαλία και στη μάθηση των μαθητών. Η συμμετοχή όλων στη δημιουρ-

γία κοινών στόχων εγγυάται την ενσυνείδητη δέσμευση στην προσπάθεια επίτευξης αυτών και στην κατανόηση τελικά ότι όλοι είναι υπεύθυνοι για την πραγματοποίηση του συμφωνηθέντος οράματος και εν γένει για την αποτελεσματικότητα του σχολείου (Dean, 1999).

Όσον αφορά στις υψηλές προσδοκίες μάθησης, ένα σχολείο θεωρείται επιτυχημένο και αποτελεσματικό όταν οι εκπαιδευτικοί του τρέφουν υψηλές προσδοκίες για τις επιδόσεις των μαθητών τους (MacBeath, 2001; Edmonds, 1979; Θεοφιλίδης, 2012; Καπαχτσή, 2013). Οι εκπαιδευτικοί Κεντρικής Μακεδονίας μέσα στη σχολική τάξη διατηρούν υψηλές προσδοκίες για τους μαθητές τους που γνωστοποιούνται στους μαθητές και στους γονείς και στηρίζονται στο επίπεδο του κάθε μαθητή. Οι προσδοκίες αυτές διατηρούνται ανεξάρτητα από τις κοινωνικές και πολιτισμικές καταβολές των μαθητών και όλοι αναμένεται να εργαστούν προς την σωστή κατεύθυνση προς εκπλήρωση των υψηλών ακαδημαϊκών στόχων και προσδοκιών. Οι εκπαιδευτικοί εκφράζονται πολύ θετικά στη διατήρηση υψηλών προσδοκιών για τους μαθητές τους και υιοθετούν τα χαρακτηριστικά της μαθητοκεντρικής προσέγγισης ως προσπάθεια υλοποίησης υψηλών standards για αυτούς.

Επιπλέον, όπως υποστηρίζει η Νικολαΐδου (2012), οι υψηλές προσδοκίες αποτελούν παράγοντα επίτευξης μαθησιακών επιτευγμάτων και συνεπώς αποτελεσματικότητας (Lezotte, 2001), καθώς ο διευθυντής ηγέτης μπορεί να δώσει κίνητρα στο εκπαιδευτικό προσωπικό ώστε να έχουν υψηλές προσδοκίες για τους μαθητές τους και κατ' εξακολούθηση, να έχουν υψηλές προσδοκίες για τους εαυτούς τους και τους ηγέτες τους. Παράλληλα, ο διευθυντής- ηγέτης μπορεί να έχει υψηλές προσδοκίες τόσο για τους μαθητές όσο και για το προσωπικό προκειμένου να πετύχει την αποτελεσματικότητα της σχολικής του μονάδας (Νικολαΐδου, 2012).

Επιπλέον, με την άσκηση ηγετικού ρόλου από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας και από την ομάδα του Συλλόγου Διδασκόντων μέσα από συμμετοχικές διαδικασίες δημιουργείται το οργανωμένο σχέδιο της σχολικής χρονιάς με στόχους, όραμα, και προτεραιότητες, αποφασίζονται χρονοδιαγράμματα για να εφαρμοστούν οι αποφάσεις, αξιολογείται στα σχολεία η πρόοδος των μαθητών και υιοθετείται η πρακτική της ανατροφοδότησης υπό την κριτική ματιά της παιδαγωγικής ηγεσίας του διευθυντή, ηγεσίας που ενδυναμώνει και τους εκπαιδευτικούς να αισθάνονται και οι ίδιοι έτσι και να δημιουργούν και στο επίπεδο της τάξης τους την αίσθηση της συλλογικότητας (Θεοφιλίδης, 2012). Αυτό έρχεται σε συμφωνία με τα ευρήματα άλλων ερευνών που υπογραμμίζουν ότι ο διευθυντής των σχολικών μονάδων πρέπει να έχει το ρόλο του παιδαγωγού που

καλεί τους εκπαιδευτικούς να αξιολογήσουν παρωθητικά, να θέτουν στόχους, να διδάσκουν διαφοροποιημένα, να ενθαρρύνουν τους μαθητές και να συμβάλλουν στη διαμόρφωση υποστηρικτικού κλίματος μάθησης για τους μαθητές (Τριλιανός, 2013; Slavin, 2007; Κωνσταντίνου, 2000; Αλεξόπουλος & Μπαμπάλης, 2021).

Ο παιδαγωγικός ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας εξαιρείται στα ευρήματα της έρευνάς μας. Για να πετύχει το ρόλο του ο σχολικός ηγέτης θα πρέπει να συμβάλλει από κοινού με τους εκπαιδευτικούς στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών μέσα από συζητήσεις μαζί τους σε θέματα διδασκαλίας με σκοπό την ενθάρρυνση της αλληλεπίδρασης των εκπαιδευτικών μεταξύ τους και μεταξύ αυτών και των μαθητών τους, της παρακίνησής τους προς αναζήτηση βέλτιστων πρακτικών διδασκαλίας με τους μαθητές τους, της εύστοχης και ευέλικτης διαχείρισης των αναλυτικών και ωρολογίων προγραμμάτων και των περιβαλλόντων μάθησης. Ακόμη, θα πρέπει να πρωτοστατεί ο ίδιος μέσα από τη διαμόρφωση ενός κοινού οράματος του σχολείου για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς μέσα από την καλλιέργεια μιας σχολικής κουλούρας της ευέλικτης συνεργασίας και του αμοιβαίου σεβασμού (Robinson, 2010; Moos, Johanson & Day, 2011; Day, Gu & Sammons, 2016; Αλεξόπουλος & Μπαμπάλης, 2021).

Πράγματι, οι εκπαιδευτικοί της έρευνάς μας συμφωνούν ότι οι διευθυντές τους γνωρίζουν το σχολείο και το πρόγραμμα σπουδών για κάθε μάθημα, ενθαρρύνουν τις επιμορφωτικές δράσεις του σχολείου, κατανέμουν ηγεσία και παρακινούν τους ίδιους να ασκήσουν εκπαιδευτική ηγεσία στο σχολείο ενώ δεν παραλείπουν να συμφωνήσουν ότι οι αποφάσεις που λαμβάνονται σε επίπεδο σχολείου λαμβάνονται μέσα από συμμετοχικές και δημοκρατικές διαδικασίες τόσο εκ μέρους του ίδιου του διευθυντή όσο και των ίδιων από κοινού. Τέλος, αναφέρουν ότι οι γενικές αποφάσεις λαμβάνονται σε επίπεδο ανώτερων στελεχών της εκπαίδευσης αναδεικνύοντας έτσι τον συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό χαρακτήρα και μηχανισμό της ελληνικής εκπαίδευσης δίχως στοιχεία αυτονομίας των σχολικών μονάδων.

Οι ευκαιρίες μάθησης επίσης, είναι ένας παράγοντας που συνίσταται στην εκπαιδευτική λειτουργία του σχολείου και συνυφάνεται με την πεποίθηση του εκπαιδευτικού και του ηγέτη ότι κύριος σκοπός του σχολείου είναι η διδασκαλία. Ο διευθυντής- ηγέτης μαζί με τους εκπαιδευτικούς συντείνουν στην ανάπτυξη και επιδίωξη του στόχων του σχολείου οι οποίοι πρέπει να κοινοποιηθούν σε όλους τους ενδιαφερόμενους. Στη δική μας έρευνα οι εκπαιδευτικοί επικροτούν την πρακτική της κοινοποίησης των στόχων του σχολείου στους μαθητές και στους γονείς και σε όλη την σχολική κοινότητα και ο διευθυντής- ηγέτης συντονίζει την εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος ενώ παράλληλα,

ενισχύει το μαθησιακό κλίμα του σχολείου. Αυτό έρχεται σε συμφωνία με τα ευρήματα άλλων ερευνών και ενδυναμώνει την άποψη πως το καλό μαθησιακό κλίμα συναρτάται με την παροχή πλούσιων ευκαιριών μάθησης και ταυτόχρονα με την εξάσκηση παιδαγωγικής ηγεσίας εκ μέρους του διευθυντή ώστε να γίνει πράξη η αποτελεσματική λειτουργία του (Νικολαΐδου, 2012; Hallinger & Heck, 1998).

Οι εκπαιδευτικοί Κεντρικής Μακεδονίας συμφωνούν πως ο χρόνος αξιοποιείται αποτελεσματικά ώστε οι μαθητές τους να κατανοούν τη διδακτέα ύλη και πως οι ίδιοι παρέχουν πολλές ευκαιρίες ώστε οι μαθητές να εργάζονται τον όγκο του προγράμματος σπουδών σε μικρές ομάδες ώστε να τον μαθαίνουν καλύτερα σε ομαδο-συνεργατικό πλαίσιο. Επίσης, η διδασκαλία τους προσαρμόζεται στις ανάγκες και τις κλίσεις των μαθητών ενώ επισημαίνεται πως το σχολείο προσφέρει εξωσχολικές δραστηριότητες που ενισχύουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτό συνάδει και με αποτελέσματα άλλων ερευνών που υπογραμμίζουν την ανάγκη ενθάρρυνσης των εκπαιδευτικών και της παροχής ευκαιριών στους μαθητές ώστε αυτοί να καταστούν υπεύθυνοι και ενεργοί στην προσωπική τους ανάπτυξη και μάθηση μέσα στην τάξη λαμβάνοντας κυρίαρχες κοινωνικές τάσεις και πρότυπα της κοινωνίας που περιβάλλει το σχολείο (Τριλιανός, 2009; Dinkmeyer, Carlson & Michael, 2015; Snowman & Biehler, 2006).

Η ασφάλεια του περιβάλλοντος μάθησης και γενικά του χώρου του σχολείου είναι από τους δυο πρώτους παράγοντες στον οποίο οι εκπαιδευτικοί δίνουν μεγάλη προτεραιότητα για τη διαφύλαξη της σωματικής ακεραιότητας και ψυχικής υγείας των μαθητών, μιας και μέσα σε ένα τέτοιο περιβάλλον είναι ευκολότερα επιτεύξιμη η ψυχοσωματική ανάπτυξη των παιδιών και η ολόπλευρη εξέλιξή τους. Η αποσόβηση φαινομένων βίας και ψυχολογικού καταναγκασμού, η διδασκαλία αρχών προστασίας και σεβασμού εκ μέρους των εκπαιδευτικών στους μαθητές και η επίπληξη παραβίασης νορμών και κανόνων είναι πρωταρχικής σημασίας για την αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων στην Κεντρική Μακεδονία και αποτελεί τη βάση για την αυτοπραγμάτωση τόσο των μαθητών όσο και των δασκάλων τους. Συνεπώς, σκοπός είναι η ασφάλεια των μαθητών, η εξάσκησή τους σε κανόνες και η πρόληψη και αντιμετώπιση της σχολικής θυματοποίησης των μαθητών (Roberts, 2006; Coker et al., 2014; Kevorkian et al., 2016; Αλεξόπουλος & Μπαμπάλης, 2021).

Οι θετικές σχέσεις οικογένειας- σχολείου είναι ο τελευταίος παράγοντας που έχει βαθμολογηθεί από τους εκπαιδευτικούς ως προς την σπουδαιότητά του για την εκτίμηση της αποτελεσματικότητας των σχολικών τους μονάδων. Οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι ενθαρρύνουν τους γονείς να συμμετέχουν ενεργά στις σχολικές δραστηριότητες ενώ δεν

παύουν να τους ενθαρρύνουν ώστε να υποστηρίξουν το παιδαγωγικό τους έργο και να εμπλέκονται ενεργά στη μάθηση και καθοδήγηση των παιδιών τους ενισχύοντας το ρόλο του δασκάλου. Πράγματι, αυτό το εύρημα έρχεται σε συμφωνία με αντίστοιχα ευρήματα και παραδοχές από τον ελληνικό και διεθνή χώρο για την πρόοδο των μαθητών και για την αξία της ουσιαστικής και θετικής σχέσης της οικογένειας και του σχολείου (Πασιαρδή, 2001; Sammons, Hillman & Mortimore, 1995; MacBeath, 2001; Kooper, 1993; Levine & Lezotte, 1990; Dorji, 2015; Θεοφιλίδης, 2013; Λιακοπούλου, 2020).

Ακόμα, τα δημοτικά σχολεία στην Κεντρική Μακεδονία εμπλέκουν και υποστηρίζουν τους γονείς στις μορφωτικές διαδικασίες του σχολείου εξασφαλίζοντας αποτελεσματική επικοινωνία μαζί τους, ενημερώνοντας τους για τους στόχους που τίθενται και τις προσδοκίες που έχουν για τα παιδιά τους ενώ δεν παύουν να τους ενημερώνουν για την πρόοδο που αυτοί σημειώνουν σε διάφορους τομείς του Αναλυτικού προγράμματος. Ίσως, ως μια καλή πρόταση, να ήταν ωφέλιμη μια πολιτική «ελεύθερης εισόδου στο σχολείο» ώστε να μπορούν οι γονείς να συνομιλούν με το διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς, να μπορούν να προσφέρουν βοήθεια στις αίθουσες διδασκαλίας ή ακόμα να προγραμματιστούν από τους διευθυντές προγράμματα επιμόρφωσης στα οποία θα πρέπει να υποδεικνύουν σε αυτούς ότι τα παιδιά τους χρειάζονται την έμπρακτη στήριξη τους τόσο στο σπίτι όσο και στο σχολείο για την πρόοδό τους (Θεοφιλίδης, 2012).

Η αξιολόγηση και η παρακολούθηση της προόδου των μαθητών είναι ο πρώτος σε σπουδαιότητα παράγοντας αποτελεσματικότητας που συγκέντρωσε την υψηλότερη μέση τιμή σύμφωνα με τις αντιλήψεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών. Αντίστοιχα ευρήματα αναφορικά με το ζήτημα της προόδου των μαθητών διατυπώνονται και εκφράζονται από τους Πασιαρδή & Πασιαρδή (2001) οι οποίοι διατείνονται ότι ένα σχολείο γνωματεύεται ως αποτελεσματικό όταν λειτουργεί κοντά στο μέγιστο των δυνατοτήτων του και όταν χρησιμοποιεί όλες του τις δυνάμεις ώστε να καταστεί ως τέτοιο. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν και συμφωνούν πως το σχολείο τους αξιολογεί συστηματικά και με διάφορους τρόπους τις επιδόσεις των μαθητών, ενημερώνει τους γονείς τακτικά για την αξιολόγησή τους, ενημερώνει τους μαθητές τακτικά για την πρόοδό τους ενώ χρησιμοποιεί τα δεδομένα της αξιολόγησης για βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Σε αντίστοιχα συμπεράσματα έχουν καταλήξει και ο Τριλιανός (2013), Κασσωτάκης (2003), Oosterhof (2006) που επισημαίνουν πως, μέσω της αξιολόγησης των μαθητών, η εκπαιδευτική κοινότητα του σχολείου έχει τη δυνατότητα όχι μόνο να διατυπώσει κρίσεις για της επιδόσεις των μαθητών αλλά και να λάβει την αναγκαία ανατροφοδότηση που απαιτείται για τα αποτελέσματα του παιδαγωγικού και διδακτικού έργου που έχει ασκήσει και

έτσι, να προβεί σε αλλαγές προς όφελος της ολόπλευρης ανάπτυξή τους (Τριλιανός 2013; Κασσωτάκης, 2003; Oosterhof; 2006).

Επίσης, το γεγονός ότι ένα σχολείο και ο διευθυντής- ηγέτης του αξιολογούν τόσο τους μαθητές όσο και το εκπαιδευτικό προσωπικό προμηθεύει τον διευθυντή με μια δεξαμενή δεδομένων που έχουν προκύψει από τεχνικές και στρατηγικές και μπορεί να τον υποβοηθήσει στην ανάπτυξη αναστοχασμού, να συμβάλλει σε έναν διάλογο μαζί με τους εκπαιδευτικούς και να συντείνει σε μια προσπάθεια βελτίωσης της σχολικής μονάδας καθώς *«το σχολείο μαθαίνει το σχολείο»* (Νικολαΐδου, 2012; Θεοφιλίδης, 2014). Επίσης, η λογική της αξιολόγησης μπορεί να πάρει και τη μορφή της αυτό-αξιολόγησης του σχολείου (Καπαχτσή & Κακανά, 2013) καθώς τα σχολεία με καλές πρακτικές αυτοαξιολόγησης είναι σε θέση *«να προσφέρουν καλύτερο αναλυτικό πρόγραμμα, να αξιοποιήσουν τον χρόνο μάθησης, να βελτιώσουν το σχολικό κλίμα και τις διδακτικές και παιδαγωγικές συμπεριφορές των εκπαιδευτικών, να εναρμονίσουν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα με τις ανάγκες των μαθητών και να προσφέρουν καλύτερη υποστήριξη»* (Hofman, Dijkstra & Hofman, 2009).

Τέλος, δε θα πρέπει να μην αναφερθεί και η διχογνωμία των εκπαιδευτικών για την εξασφάλιση οικονομικών πόρων για την ενίσχυση του σχολείου και την καθοδήγηση της διδασκαλίας και για την αξιοποίηση των κοινωνικών υπηρεσιών ώστε να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της σχολικής ζωής καλύτερα. Αυτό προφανώς και ερμηνεύεται με βάση το γεγονός ότι στην Ελλάδα τα ποσά που πιστώνονται στις σχολικές μονάδες για προμήθεια υλικοτεχνικού εξοπλισμού και κάλυψη λειτουργικών αναγκών επικυρώνονται μέσα από τις σχολικές επιτροπές των Δήμων και σε συνδυασμό με τις γενικές διαπιστώσεις του Υπουργείου Παιδείας και όχι βάσει κάποιου χωριστού προϋπολογισμού στο κάθε σχολείο που βοηθάει στην αποκέντρωση και στην ευελιξία κάθε μονάδας να δώσει προτεραιότητα στις δικές της πραγματικές ανάγκες. Πιθανόν, η βοήθεια της κοινότητας και η στήριξη και προσφορά επιφανών ανθρώπων του επιχειρηματικού κόσμου της περιοχής για τον εμπλουτισμό και την ανανέωση των ήδη υπάρχοντων προγραμμάτων θα μπορούσαν να συντελέσουν στο εκπαιδευτικό και κοινωνικό έργο του σχολείου (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006).

Εν κατακλείδι, γίνεται αντιληπτό ότι ο τύπος της εργασίας, η επαγγελματική κατάσταση των εκπαιδευτικών, ο τύπος του σχολείου στο οποίο εργάζονται οι εκπαιδευτικοί Κεντρικής Μακεδονίας, η ηλικία και η υπηρεσία τους σε έτη αποτελούν δημογραφικούς και επαγγελματικούς παράγοντες που επηρεάζουν την πρακτική τους και τη γνώμη τους

για την αποτελεσματικότητα της σχολικής τους μονάδας. Πιο συγκεκριμένα, παρατηρείται διαφοροποίηση ως προς τον τύπο της εργασίας στους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στη γενική εκπαίδευση ή στη ειδική αγωγή και ειδικότερα με τους πρώτους να θεωρούν πιο αποτελεσματική τη σχολική μονάδα τους πιθανόν λόγω της ιδιαίτερης διαχείρισης και γνώσης των θεμάτων που άπτονται της ειδικής αγωγής και συγκεκριμένων προβλημάτων που ενδεχομένως παρουσιάζονται από τους μαθητές. Επίσης, παρατηρείται διαφοροποίηση στους εκπαιδευτικούς που εργάζονται ως αναπληρωτές και μόνιμοι (επαγγελματική κατάσταση), με τους μόνιμους να αντιλαμβάνονται περισσότερο αποτελεσματική τη σχολική τους μονάδα προφανώς λόγω της πείρας και της μονιμότερης εγκατάστασής τους σε αυτή δίνοντας τον καλύτερό τους εαυτό στη συλλογική προσπάθεια πραγμάτωσης της αποστολής της ενώ παράλληλα, επισημάνθηκε διαφοροποίηση ως προς τον τύπο του σχολείου όπου εργάζονται οι εκπαιδευτικοί (πολυθέσιο- ολιγοθέσιο) και πιο συγκεκριμένα, στα ολιγοθέσια σχολεία όπου οι εκπαιδευτικοί εργάζονται τα θεωρούν πιο αποτελεσματικά επιβεβαιώνοντας και τις απόψεις άλλων ερευνητών ότι τελικά η αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση συντελούνται σε μικρές τάξεις και σε περιβάλλοντα που στοιχίζονται από μικρό αριθμό μαθητών (Πασιαρδής, 2006). Επίσης, παρατηρήθηκε θετική συσχέτιση σχολικής αποτελεσματικότητας και ηλικίας και υπηρεσίας σε έτη των εκπαιδευτικών, πράγμα που σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη ηλικία και αρκετά χρόνια υπηρεσίας στο σχολείο γνωρίζουν, λόγω μακροχρόνιας πείρας και γνώσεων, πώς να εφαρμόζουν πρακτικές και συμπεριφορές για την αποτελεσματική του λειτουργία, είτε πρόκειται για ζητήματα διδασκαλίας είτε γενικότερα για τη σφαιρικότερη αντίληψη των πραγμάτων του σχολικού προγραμματισμού.

Επιπλέον, ο πρώτος νομός που φαίνεται να έχει πολύ υψηλά επίπεδα αποτελεσματικότητας των σχολικών μονάδων είναι ο νομός Κιλκίς και ακολουθούν με τη σειρά οι νομοί Ημαθίας, Πέλλας, Θεσσαλονίκης, Χαλκιδικής και Πιερίας σύμφωνα με τις αντιλήψεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών. Τελευταίος αναδείχθηκε ο νομός Σερρών με υψηλή μέση τιμή $M.T.=3.76$, πράγμα που μας κάνει να συμπεράνουμε πως τελικά τόσο ο διευθυντής όσο και οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν μεθόδους και πρακτικές ποιοτικής και αποτελεσματικής λειτουργίας των σχολείων τους.

9.3.Συσχέτιση του αντιλαμβανόμενου στυλ ηγεσίας με την αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη Μακεδονία

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε στο βαθμό συσχέτισης της αποτελεσματικότητας των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη Μακεδονία και των επιμέρους διαστάσεων της με τις διαστάσεις των τριών στυλ ηγεσίας, μετασχηματιστική,

συναλλακτική και ηγεσία προς αποφυγή. Η απάντηση αναφέρεται στο ερώτημα *«ποια είναι η σχέση που διαμορφώνεται ανάμεσα στους τύπους του διευθυντή- ηγέτη και στην αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων σύμφωνα με τις αντιλήψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Κεντρικής Μακεδονίας; Υπάρχει σχέση ή συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών;»*

Η μετασχηματιστική ηγεσία είναι το στυλ ηγεσίας που επικρατεί στις σχολικές μονάδες των σχολείων της Κεντρικής Μακεδονίας, υιοθετούν σε μεγάλο βαθμό οι διευθυντές της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και καθιστούν πιο εργασιακά ικανοποιημένους τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι τους θεωρούν ως δυναμικούς επαγγελματίες που ασκούν αποτελεσματική ηγεσία. Τα ευρήματά μας έρχονται σε συμφωνία με τα ευρήματα άλλων ερευνών που αναφέρουν ότι σε σχολεία όπου ο διευθυντής υιοθετεί ένα μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται περισσότερο ικανοποιημένοι και αυτό έχει ως αποτέλεσμα καλύτερα επιτεύγματα των μαθητών (Griffith, 2004, Silins & Mulford, 2007). Επιπρόσθετα, σχετίζεται άμεσα με τις αντιλήψεις των διευθυντών, με τα αποτελέσματα σε επίπεδο του οργανισμού και με τις επιδόσεις των μαθητών (Πασιαρδής, 2015) ενώ θεωρείται πως σχετίζεται θετικά με τη δημιουργία και την κατεύθυνση του οράματος, τη σαφή αποστολή του σχολείου, τις ευκαιρίες μάθησης, το ασφαλές περιβάλλον, τις υψηλές προσδοκίες, τις θετικές σχέσεις σχολείου- οικογένειας και την παρακολούθηση και κινητοποίηση των μαθητών (Dorji, 2015).

Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας καταφάσκουν και συνάδουν με τα αποτελέσματα των ερευνών των Thrupp & Willmott (2003), των Ware & Kitsantas (2007) και των Wahlstrom & Louis (2008) που διαπίστωσαν ότι το στυλ της μετασχηματιστικής ηγεσίας είναι αυτό που προκαλεί και επιφέρει θετικές συνέπειες στο χώρο της εκπαίδευσης και μάλιστα, σε ζητήματα διδασκαλίας των εκπαιδευτικών, στα κίνητρά τους, στην ποιότητα του εκπαιδευτικού τους έργου και στην κάλυψη των ανώτερων επιπέδων της πυραμίδας των αναγκών του Maslow, που αναφέρονται στην προσωπική τους ολοκλήρωση, την κοινωνική τους αποδοχή και στην αναγνώριση του παιδαγωγικού τους ρόλου που συντείνει στην βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών. Εντούτοις, έρχεται σε αντίφαση με τα αποτελέσματα των ερευνών των Robbins & Junge (2017) που διατείνονται ότι τα υψηλά ποσοστά της εμφάνισης των μετασχηματιστικών πρακτικών, συμπεριφορών και στάσεων μπορούν να προκαλέσουν υψηλά ποσοστά επαγγελματικής εξουθένωσης, πράγμα που δεν επιδοκιμάζεται από την έρευνά μας αφού οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας τείνουν να νιώθουν ικανοποίηση από την εφαρμογή της ηγεσίας του διευθυντή τους, θεωρούν ότι

ηγείται μιας αποτελεσματικής εκπαιδευτικής ομάδας και εκφράζονται θετικά γενικότερα ως προς τον αποτελεσματικό τρόπο διαχείρισης των ζητημάτων του σχολείου.

Η συναλλακτική ηγεσία επιδρά στην προσπάθεια των εκπαιδευτικών να προσπαθήσουν περισσότερο, έστω και με όρους αμοιβαίας εξάρτησης και ανταποδοτικών σχέσεων, με την έννοια ότι οι πρωτοβουλίες δεν προέρχονται μόνο από τους ηγέτες αλλά και από τους ίδιους καθώς οι τελευταίοι μπορούν να διαφοροποιήσουν το πρόγραμμα σπουδών και το εκπαιδευτικό υλικό ανάλογα με τις ανάγκες και τις ικανότητες των εκπαιδευτικών και να παρέχουν ευκαιρίες για μάθηση. Αναγνωρίζουν ότι οι διευθυντές παρέχουν βοήθεια σε αυτούς ως αντάλλαγμα των προσπαθειών τους και τους δεσμεύουν καθιστώντας τους υπεύθυνους από κοινού για την επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας. Στις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων με τον διευθυντή γίνεται ξεκάθαρο σε αυτούς, μετά από συζήτηση, ποια είναι τα αποτελέσματα που περιμένουν να δουν από κοινού ενώ δεν παραλείπει να εκφράζει την ικανοποίησή του όταν ανταποκρίνονται όλοι στις προσδοκίες της σχολικής μονάδας. Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας επικυρώνουν τη θεωρία του Bass (1985-1990) που όρισε τους συναλλακτικούς ηγέτες ως τους ανθρώπους που κάνουν τις συναλλαγές, ως αυτούς που καθορίζουν τι χρειάζεται να κάνουν οι υφιστάμενοι εκπαιδευτικοί ώστε να πετύχουν τους προσωπικούς τους στόχους και τους στόχους του οργανισμού και οι οποίοι με τη σειρά τους βοηθούν τους υφισταμένους τους εκπαιδευτικούς να αποκτήσουν εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους για να φτάσουν τους δικούς τους στόχους. Συνεπώς, η συναλλακτική ηγεσία ασχολείται περισσότερο με τη δομή και την επίτευξη των στόχων του οργανισμού και όχι τόσο με τους ανθρώπους, την προαγωγή και διατήρηση της αλλαγής και της ανάπτυξης, πράγμα που πετυχαίνει η μετασχηματιστική ηγεσία (Adair, 1983).

Συνολικά, σε γενικές γραμμές η συναλλακτική ηγεσία ασκεί επίδραση στην αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κεντρική Μακεδονία, γεγονός που επιβεβαιώνει και τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών για την υπεροχή της μετασχηματιστικής έναντι της συναλλακτικής ηγεσίας του διευθυντή η οποία επιδρά στην αποτελεσματικότητα της σχολικής του μονάδας και κυρίως, σε ζητήματα που έχουν να κάνουν περισσότερο με θέματα διαχείρισης απλών και καθημερινών καταστάσεων και διαδικασιών που είναι λεπτομερώς καθορισμένες με σαφείς οδηγίες ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι του οργανισμού, όταν τα οργανωσιακά προβλήματα είναι απλά και ξεκάθαρα, ενώ δεν μπορεί να ανταποκριθεί με ευελιξία σε πρωτόγνωρες και αναπάντεχες καταστάσεις (Bass, 1990; Lunenburg, 2010; Yukl, 2013). Φαίνεται πως η καλλιέργεια πρακτικών αμοιβαίου οφέλους «δούναι- λαβείν» με το διδακτικό προσωπικό

και η δυνατότητα αξιοποίησης οποιουδήποτε μέσου κρίνεται πρόσφορο από τον διευθυντή στις συναλλαγές με τους υφισταμένους του («εξαργύρωση» έργου, υποχωρήσεις σε θέματα αρχών και στόχων κ.ά.) υφίσταται στα σχολεία μιας και το συγκεκριμένο μοντέλο, σε συνάρτηση με τα καθεστώσ των αναπληρωτών εκπαιδευτικών, δεν εστιάζει στις μακροχρόνιες δεσμεύσεις (Γιασεμής, 2016).

Επίσης, η παθητική- προς αποφυγή ηγεσία παρουσιάζει αρνητική συσχέτιση με την αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων τόσο ως οργανισμών όσο και ως πλέγμα σχέσεων ανάμεσα σε ανθρώπους σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κεντρική Μακεδονία και δεν παίζει καταλυτικό ρόλο στη διαμόρφωση της αποτελεσματικής λειτουργίας των σχολείων, ενώ στα ίδια αποτελέσματα έφτασαν οι Κανατά, Δάρρα, Σοφός και Κλαδάκη (2017) και η Παπάζογλου (2016), που μελέτησαν και διερεύνησαν τη σχέση μεταξύ ηγετικού στυλ και λειτουργίας του σχολείου ως οργανισμού μάθησης και η Διάδου (2014) που μελέτησε τη σχέση μεταξύ του ηγετικού στυλ του διευθυντή και της σχολικής κουλτούρας. Συνεπώς, η αρνητική κατεύθυνση της παθητικής ηγεσίας στην αποτελεσματικότητα του σχολείου δίνει με τη σειρά της το χώρο να αναπτυχθεί το στυλ της μετασχηματιστικής, συναλλακτικής (ως επιβοηθούμενη της πρώτης) και παιδαγωγικής ηγεσίας του διευθυντή και να προβάλλει την προσπάθεια όλων στην οικοδόμηση μιας κοινής κουλτούρας, κοινών αποδεκτών στόχων και ενός κοινού οράματος για όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Όσον αφορά στην παιδαγωγική ηγεσία του διευθυντή τα ευρήματα της έρευνάς μας έρχονται να επιβεβαιώσουν αυτά των άλλων ερευνών σύμφωνα με τα οποία για να είναι σε θέση μια σχολική μονάδα να χαρακτηριστεί ως αποτελεσματική θα πρέπει να έχει μια αποτελεσματική ηγεσία η οποία θα είναι προσανατολισμένη στην καθοδήγηση των εκπαιδευτικών και στα μαθησιακά αποτελέσματα και άρα, στη διδασκαλία που αποτελεί την κορωνίδα και τον πυρήνα της μάθησης. Συνοψίζοντας, η αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων προϋποθέτει μια ηγεσία η οποία θα είναι ταγμένη προς έναν κοινό σκοπό: στην ενίσχυση των εκπαιδευτικών και στα καλά μαθησιακά αποτελέσματα (Marks & Printy, 2003; Smith & Andrew, 1989; Zepeda, 2013; Ταμσόγλου, 2020).

Επιπλέον, αν το δούμε και μέσα από την υψηλή μέση τιμή που δίνουν οι εκπαιδευτικοί στην παιδαγωγική ηγεσία του διευθυντή τους που συμφωνούν κατά ένα μεγάλο ποσοστό ότι έχει τα χαρακτηριστικά του παιδαγωγικού ηγέτη, μπορούμε να ερμηνεύσουμε πως ο ρόλος του διευθυντή των σχολείων Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κεντρική Μακεδονία, πράγματι, είναι να καθοδηγεί και ενδυναμώνει τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους,

να τους στηρίζει και παράλληλα, να εμφυσά σε αυτούς και σε όλη την σχολική κοινότητα το όραμά του και την ξεκάθαρη εικόνα για το πώς πρέπει να λειτουργεί το σχολείο και ποιος είναι ο απώτερος σκοπός λειτουργίας του καθώς και για τις πρακτικές που πρέπει να ακολουθήσουν για την ασφάλεια, τη μάθηση των μαθητών και την επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τις οικογένειές τους. Το εύρημά μας αυτό έρχεται σε συμφωνία με τα ευρήματα επίσης άλλων ερευνών που εξάρουν τη σημασία της παιδαγωγικής ηγεσίας και μάλιστα, την καθοδήγηση εκ μέρους του διευθυντή σε τομείς όπως η μεθοδολογία της διδασκαλίας, η αξιοποίηση του περιβάλλοντος μάθησης στο σχολείο και την τάξη, η διαμόρφωση ενός συνεργατικού και αλληλο-υποστηρικτικού κλίματος ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας διδασκαλίας και μάθησης στο σχολείο (Elmore & Burney, 1997; Hallinger, 1992, 2005; Robinson, Lloyd & Rowe, 2008; Τριλιανός, 2013; Θεοδορίδης & Κυθραιώτης, 2010).

Η παιδαγωγική ηγεσία που επιδρά σε όλους τους παράγοντες της σχολικής αποτελεσματικότητας έχει άμεσο αντίκτυπο και στην αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών του ανθρώπινου δυναμικού του σχολείου και μπορεί να εξηγήσει την προσωπικότητα του και παραπέρα, το σχολικό κλίμα στις συλλογικές του εκφάνσεις, όπως είναι οι συνελεύσεις του συλλόγου διδασκόντων και η συνεργασία του με τον κοινωνικό περίγυρο (Γιακουμής, 2016; Πασιαρδής, 2015; Saitis & Saiti, 2018). Οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν τις αποφάσεις σε επίπεδο του Συλλόγου Διδασκόντων μαζί με το διευθυντή, αναθεωρούν τον σχεδιασμό και προγραμματισμό του οργανωμένου σχεδίου κάθε σχολικό έτος, επικοινωνούν με την οικογένεια συχνά και καλούν τους γονείς να υποστηρίξουν το παιδαγωγικό έργο τους.

Επιπρόσθετα, ο ρόλος της παιδαγωγικής ηγεσίας του διευθυντή είναι σημαντικότερος διότι ο διευθυντής ως παιδαγωγικός ηγέτης και σύμβουλος των εκπαιδευτικών μπορεί να διαμορφώσει το πλαίσιο πάνω στο οποίο θα στηριχτεί και θα υλοποιηθεί το αναλυτικό πρόγραμμα, θα εφαρμοστούν πρακτικές και θα τεθούν στόχοι προς διευκόλυνση και μάθηση όλων των εμπλεκόμενων μερών: τη σαφήνεια και την ακρίβεια του περιεχομένου των γνωστικών αντικειμένων, τον καθορισμό των βημάτων της διδασκαλίας κάθε μαθήματος, τη συνάφειά τους με τις επικρατούσες ιδεολογίες και αξίες της κοινωνίας μέσα στο οποίο βρίσκεται το σχολείο, την αναφορά τους στο εξίσου σημαντικό γνωστικό, συναισθηματικό και ψυχοκινητικό κομμάτι της διδασκαλίας και την αξιολόγηση των βημάτων που επιτεύχθηκαν (Τριλιανός, 2013; Colling & Harvey, 1995; Waters, Marzano &

McNulty, 2008). Συμπληρωματικά, η θετική σχέση και συσχέτιση της παιδαγωγικής ηγεσίας με όλες τις διαστάσεις της αποτελεσματικότητας μας καθιστά ενήμερους για την αξία της στην ακαδημαϊκή επιτυχία και αποτελεσματικότητα των σχολείων.

Η ευχαρίστηση των εκπαιδευτικών από την ηγεσία του διευθυντή τους επιδρά σε όλες τις διαστάσεις της σχολικής αποτελεσματικότητας, πράγμα το οποίο φέρει ως αποτέλεσμα πως στη βάση του εκπαιδευτικού έργου οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ικανοποιημένοι γενικά από τον τρόπο άσκησης της ηγεσίας του διευθυντή τους και αυτό τους κάνει να αισθάνονται καλύτερα και να εκτελούν το παιδαγωγικό τους έργο με υπευθυνότητα και εργασιακή δέσμευση αντλώντας βαθιά ικανοποίηση, πράγμα που επιβεβαιώνεται και από την έρευνα του Griffith (2004) για το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας και την ικανοποίηση που αυτό επιφέρει στους εκπαιδευτικούς (Griffith, 2004).

Ακόμη, έχουμε να παρατηρήσουμε πως τα ευρήματά μας επιβεβαιώνουν τα ευρήματα του Φραγκόπουλου (2019) σύμφωνα με τα οποία αποτελεσματικό είναι «*το σχολείο που στοχεύει στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών, στον εφοδιασμό των μαθητών με ακαδημαϊκά εφόδια και στην καλλιέργεια των κλίσεων και των ικανοτήτων τους με την προσπάθεια των εκπαιδευτικών για ένα καλύτερο σχολείο*» (Φραγκόπουλος, 2019; Stoll & Fink, 1996). Ιδιαίτερα σημαντική είναι η επισήμανση και η συμφωνία με τη μελέτη του Ofsted (2009), σύμφωνα με την οποία η διοίκηση του σχολείου επηρεάζει σημαντικά την αποτελεσματικότητά του, ενώ ο ρόλος του διευθυντή είναι πολύπλευρος υπό την έννοια ότι εξασφαλίζει ένα περιβάλλον με υποδομές και ασφάλεια, παρακινεί το διδακτικό προσωπικό, δημιουργεί κατάλληλο κλίμα συνεργασίας, ομαδικότητας και συναδελφικότητας, οργανώνει τη σχολική μονάδα και επικοινωνεί με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον δομώντας σχέσεις συνεργασίας με γονείς και κοινωνικές δομές ώστε όλοι να είναι ευχαριστημένοι και δημιουργικοί με στόχο τη μετατροπή της σχολικής τους μονάδας σε κοινότητα που μαθαίνει.

Ανακεφαλαιώνοντας, γίνεται σαφώς αντιληπτό ότι υπάρχει επίδραση του στυλ μετασχηματιστικής, συναλλακτικής και παιδαγωγικής ηγεσίας στη συνολική αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Βεβαίως οι επιδράσεις αυτές είναι ισχυρές, οπότε αποδεικνύεται ότι η ύπαρξη στοιχείων που παραπέμπουν σε μετασχηματιστική και παιδαγωγική (εκπαιδευτική) ηγεσία στο σχολικό ηγέτη μπορεί να επηρεάσει θετικά την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας και σε μεγάλο βαθμό ενώ φαίνεται μία λιγότερο θετική επίδραση από την ύπαρξη στοιχείων συναλλακτικής ηγεσίας στο σχολικό ηγέτη στη συνολική σχολική αποτελεσματικότητα. Τέλος, αποδεικνύεται πως η υιοθέτηση χαρακτηριστικών που παραπέμπουν σε παθητική ή προς αποφυγή ηγεσία από το σχολικό ηγέτη

μπορεί να μειώσει και να αποσοβήσει τη συνολική αποτελεσματικότητα που θέτουν ως κύριο στόχο οι σχολικές μονάδες.

9.4. Σύνοψη συμπερασμάτων

Συνοψίζοντας, τα βασικότερα συμπεράσματα που προέκυψαν από την παρούσα έρευνα ήταν:

- πρώτον, το αντιλαμβανόμενο στυλ ηγεσίας που επικρατεί στις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κεντρικής Μακεδονίας συνδυάζει στάσεις και πρακτικές μετασχηματιστικής, συναλλακτικής και παιδαγωγικής ηγεσίας. Οι διευθυντές, κατά την άσκηση των διευθυντικών τους καθηκόντων, επιδεικνύουν σε υψηλό βαθμό όλα τα χαρακτηριστικά του μετασχηματιστικού και παιδαγωγού/εκπαιδευτικού ηγέτη καθώς και του συναλλακτικού, με κυρίαρχο χαρακτηριστικό της συναλλακτικής πρακτικής την παροχή ανταμοιβών για την επιβράβευση μίας καλής προσπάθειας.
- δεύτερον, το επίπεδο της αποτελεσματικότητας των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης καταγράφεται αρκετά υψηλό τόσο στο σύνολό της όσο και στις επιμέρους διαστάσεις της.
- τρίτον, διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ των διαστάσεων της μετασχηματιστικής και παιδαγωγικής ηγεσίας καθώς και της διάστασης της συναλλακτικής ηγεσίας «αμοιβή με βάση την επίδοση» και των παραγόντων αποτελεσματικότητας των σχολικών μονάδων.

Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας καταδεικνύουν με σαφώς περίτρανο τρόπο ότι τελικά η ηγεσία ενός σχολείου επηρεάζει τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών και επιδρά στην αποτελεσματική του λειτουργία σύμφωνα με τις αντιλήψεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών, επιβεβαιώνοντας θεωρητικές παραδοχές χρόνων που συνεχίζουν να έχουν ισχύ μέχρι και σήμερα και να αναμοχλεύουν εκ νέου το ζωντανό διάλογο για το ποιο είναι το αποτελεσματικό σχολείο και ποιοι είναι οι ευρύτεροι σκοποί του. Επιδίωξη της ερευνητικής μας προσπάθειας δεν αποτέλεσε μόνο η καταγραφή των θεωρήσεων του αποτελεσματικού σχολείου αλλά και μόνο και η επιβεβαίωση των αρχών πάνω στις οποίες στηρίζεται σαν σκαλωσιά, αλλά και η πρακτική εφαρμογή των ευρημάτων της στην αποτελεσματικότερη, δυναμικότερη και πιο αναβαθμισμένη λειτουργία που καλείται να επιτελέσει. Λαμβάνοντας υπόψη τον καταλυτικό ρόλο της ηγεσίας στη γενικότερη αποτελεσματική λειτουργία ενός οργανισμού όπως είναι ο σχολικός, υπάρχει η ανάγκη στήριξης και ενδυνάμωσης των νέων ηγετών και διευθυντών των σχολείων αυτών μέσα από τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά ή μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών σχετικά με

τη διοίκηση και την οργάνωση των σχολικών μονάδων και τα στυλ ηγεσίας που είναι χρήσιμο και ωφέλιμο να γνωρίζουν με απώτερο στόχο την επίτευξη της ευελιξίας των σχολικών οργανισμών που στο μέλλον ή στην τρέχουσα περίοδο μπορεί να δουλεύουν. Τα μοντέλα ηγεσίας είναι πολύ σημαντικά να αποτελέσουν αντικείμενο μελέτης για κάθε υποψήφιο διευθυντή σχολικής μονάδας, δηλαδή της μετασχηματιστικής, συναλλακτικής, παιδαγωγικής και παθητικής- αποφευκτικής ηγεσίας και να εξετάζονται οι επιπτώσεις τους στην αποτελεσματική λειτουργία των σχολικών οργανισμών, οι οποίοι τα τελευταία χρόνια έχουν πληγεί από την οικονομική και υγειονομική κρίση και τις ανελαστικές πολιτικές των κυβερνητικών μεταρρυθμίσεων (κατάργηση σχολικών επιτροπών στους δήμους, υπερεξουσίες των διευθυντών, ελλιπής χρηματοδότηση κτλ.). Συνεπώς, κρίνεται απαραίτητη αυτού του είδους η μελέτη και ενασχόληση για την επίτευξη της ανάληψης των καθηκόντων της διεύθυνσης, του σχεδιασμού, του προγραμματισμού, της διοίκησης της σχολικής μονάδας καθώς ο διευθυντής έρχεται αντιμέτωπος με διάφορες προκλήσεις και εκφάνσεις της δύσκολης και σκληρής πραγματικότητας ενός κόσμου που συνεχώς μεταλλάσσεται και βρίσκεται σε μια δυναμική και εξελισσόμενη πορεία (δείτε τη ραγδαία αύξηση της τεχνολογίας με την τεχνητή νοημοσύνη) και με ανθρώπους με διαφορετικές αντιλήψεις και κοινωνικο-πνευματικές επιταγές που αναζητούν- ή και μπορεί να απαιτούν- την εκπλήρωση των παιδαγωγικών και κοινωνικών στόχων του σχολείου.

Συνοψίζοντας, δεν πρέπει να παραλείψουμε να αναφέρουμε πως το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στηρίζεται στην διοικητική δομή της πυραμίδας με γραφειοκρατικά και άκρως συγκεντρωτικά χαρακτηριστικά, στην κορυφή της οποίας βρίσκεται το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων που δεν αφήνει πολλά περιθώρια αυτονομίας και ελευθερίας στον διευθυντή της σχολικής μονάδας έτσι ώστε να μετατραπεί ο ίδιος σε πραγματικό μετασχηματιστικό ηγέτη που θα φέρει τις αλλαγές και θα κάνει πράξη τις καινοτόμες ιδέες του (Koutouzis et al.,2008). Επομένως, είναι επιτακτική ανάγκη να υπάρξει μια αποκέντρωση των εξουσιών και να εκχωρηθούν ίσως περισσότερες αρμοδιότητες και καθήκοντα στις δημοτικές και περιφερειακές επιτροπές παιδείας, στις σχολικές επιτροπές των δήμων και στον διευθυντή της σχολικής μονάδας, που θα μπορούσε να επιφέρει σημαντικές αλλαγές στο πλαίσιο του σχολείου του που γνωρίζει καλά, να καταστήσει το εκπαιδευτικό προσωπικό που τον πλαισιώνει πιο ευχαριστημένο και δεσμευμένο στο έργο που έχει αναλάβει και να προσπαθήσει να εφαρμόσει σημαντικά εγχειρήματα που προσιδιάζουν στην συνθήκη του κάθε σχολείου (Menon & Saitis, 2006). Η αύξηση ευθύνης και η εκχώρηση αρμοδιοτήτων στα όργανα αυτά και το αληθινό και γνήσιο ενδια-

φέρον για την εργασία που πρέπει να εκτελεστεί με τον έναν ή τον άλλον τρόπο θα μπορούσαν να μεταμορφώσουν τη συνολική εκπαίδευση εν γένει και να μεταλαμπαδεύσουν στις νέες γενιές την παραδοχή ότι η μετασχηματιστική ηγεσία δεν είναι πλέον το προαπαιτούμενο για την άσκηση της ηγεσίας και την ανάληψη ηγετικών καθηκόντων, αλλά η δεδομένη συνθήκη μέσα στην οποία ο κόσμος θα μπορέσει να αλλάξει προς το καλύτερο για όλους (Σαΐτης, 2005; Koutouzis et al., 2008).

9.5. Περιορισμοί της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα υφίστανται ορισμένοι περιορισμοί που θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη. Πρώτα από όλα, η παρούσα μελέτη χρησιμοποίησε τη μέθοδο της τυχαίας δειγματοληψίας μιας και τα ερωτηματολόγια στάλθηκαν μέσω email στις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας ώστε να τα απαντήσουν οι εκπαιδευτικοί. Το δείγμα που συγκεντρώθηκε από τα σχολεία είναι, επίσης, αρκετά χαμηλό παρόλο που ο ερευνητής έστειλε επανειλημμένως το ερωτηματολόγιο σε μορφή google form σε όλα τα σχολεία όλων των νομών σε αστικές και μη αστικές περιοχές.

Ακόμη, πρέπει να αναφερθεί πως χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο αυτό-αναφοράς με σκοπό οι εκπαιδευτικοί να αξιολογήσουν το στυλ ηγεσίας του διευθυντή τους, καταθέτοντας τη γνώμη τους, που δεν μπορεί να είναι απόλυτα αμερόληπτη και αντικειμενική καθώς επηρεάζονται από τις προσωπικές σχέσεις που ενδεχομένως έχουν οικοδομήσει με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας όπου υπηρετούν και για αυτό το λόγο, θα ήταν επωφελές σε μια μελλοντική έρευνα να συμπληρωθεί το ερωτηματολόγιο αυτό και από τους σχολικούς διευθυντές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη μορφή, όμως, που σχετίζεται με την αυτό-αξιολόγησή τους ώστε να διαπιστωθεί αν τα αποτελέσματα μεταξύ αυτό-αξιολόγησης και αξιολόγησης των εκπαιδευτικών για το στυλ ηγεσίας ταυτίζονται.

Επίσης, δεν έγινε αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των σχολικών μονάδων βάση των απόψεων των γονέων ώστε να έχουμε μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται οι γονείς οι ίδιοι την απόδοση και την επιτυχία του σχολείου στο οποίο φοιτούν τα παιδιά τους.

Αξιοσημείωτο είναι ακόμη πως σε ορισμένους νομούς δεν υπήρξε ένας σημαντικά εύλογος αριθμός απαντήσεων από τους ερωτώμενους εκπαιδευτικούς ενώ σε κάποιους άλλους νομούς πράγματι υπήρξε ανταπόκριση, οπότε δεν μπορούμε επακριβώς και με απόλυτη ασφάλεια να συμπεράνουμε τη σύγκριση των σχολείων ως προς την αποτελεσματικότητα τους βάσει του νομού. Προφανώς, αυτός είναι και ο λόγος που το δημογραφικό χαρακτηριστικό του νομού δεν έδωσε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ

των σχολείων και μας έδωσε τη διαπίστωση ότι τελικά οι εκπαιδευτικοί, όπου και να εργάζονται, εκτελούν το παιδαγωγικό τους έργο σαφώς με παιδαγωγικό ήθος και δεοντολογικό επαγγελματισμό.

Τέλος, η ανάλυση των δεδομένων και η συσχέτιση των μεταβλητών έγινε με απλό τρόπο, με μεθόδους και αναλύσεις όχι σύνθετες π. χ. τριγωνοποίηση, ιστορικές έρευνες κ.ά. οι οποίες θα μπορούσαν να μας κάνουν να προχωρήσουμε σε εκτενέστερες και σε μεγαλύτερο βάθος συσχετίσεις μεταβλητών και σε περισσότερα επίπεδα.

9.6.Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Η παρούσα μελέτη προέβαλε σημαντικά ευρήματα σχετικά με τη σχέση που υφίσταται ανάμεσα στο στυλ ηγεσίας του διευθυντή και της αποτελεσματικής λειτουργίας των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Κεντρική Μακεδονία.

Τα αποτελέσματα, παρόλα αυτά, δεν μπορούμε να τα θεωρήσουμε απόλυτα αντιπροσωπευτικά των εκπαιδευτικών λόγω του γεγονότος ότι είχαμε περιορισμένο δείγμα στην περιφέρεια της Κεντρικής Μακεδονίας και θα ήταν ωφέλιμο να γινόταν μία έρευνα σε μεγαλύτερη κλίμακα σε διευθυντές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς όλης της ελληνικής επικράτειας από κάποιον κρατικό και επίσημο φορέα ώστε διαφανούν πληρέστερα οι απόψεις όλων των εμπλεκόμενων μερών σε πολλές και διαφορετικές περιοχές της χώρας μας συνολικά.

Επιπλέον, θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί η υιοθέτηση μίας πολυμεθοδικής προσέγγισης σε μια μελλοντική έρευνα, ο συνδυασμός δηλαδή της ποσοτικής με την ποιοτική μεθοδολογία ούτως ώστε να καταστεί πιο κατανοητή η ερμηνεία του φαινομένου της σχολικής ηγεσίας και να ερμηνευθούν οι προεκτάσεις του πολυδιάστατου ορισμού της αποτελεσματικότητας των σχολικών μονάδων.

Εξαιρετικά χρήσιμη θα ήταν επίσης η διεξαγωγή ερευνών συγκριτικά μεταξύ τους από διάφορα σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης των χωρών στην ευρωπαϊκή επικράτεια, ώστε να υπάρχει η δυνατότητα σύγκρισης και αντιπαραβολής των αποτελεσμάτων. Αυτό θα μας βοηθούσε να εξάγουμε πιο αξιόπιστα και έγκυρα αποτελέσματα τα οποία θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν με κατάλληλο τρόπο από τους κρατικούς φορείς χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής στη χώρα μας.

Τέλος, θα μπορούσαν να γίνουν πιλοτικές εφαρμογές εκπαιδευτικών μοντέλων προς βελτίωση της αποτελεσματικότητας των σχολικών μονάδων στο σύνολο των σχολείων της χώρας μας, καθώς και υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων για τους διευθυ-

ντές, εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση με τελικό σκοπό και στόχο την καλύτερη και σφαιρικότερη αντίληψη και εμπέδωση της έννοιας της αποτελεσματικής διδασκαλίας και μάθησης των μαθητών στη σχολική πραγματικότητα.

Παράρτημα

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

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

Αλεξόπουλος, Π.Ν. & Μπάμπαλης, Κ.Θ. (2021) *Σχολείο και ηγεσία: θεωρητικές διαστάσεις και πρακτικές*. Αθήνα. Διάδραση.

Ανδρεαδάκης, Ν. (2010). *Αποτελεσματικός εκπαιδευτικός*. Πανεπιστημιακές σημειώσεις. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, ΤΕΠΑΕΣ. Ακαδημαϊκό έτος: 2009-2010. Ρόδος.

Ανδρεαδάκης, Ν. & Καδιανάκη, Μ. (2010). Εμπειρική μελέτη της αποτελεσματικής διδασκαλίας και του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού. *Το βήμα των κοινωνικών επιστημών*, 15(57).doi:10.26253/heal.uth.ojs.sst.2010.271

Αρτινοπούλου Β. (2001). Βία στα σχολεία. Το Συνέδριο του Παρισιού, *Ποινική Δικαιοσύνη*, 6, σ. 661-662.

Γερμανός, Δ., Αρβανίτη, Α., Γρηγοριάδης, Α., Κλιάπης, Π. (2007β). Οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τη διαδικασία και το αποτέλεσμα της δημιουργίας συνεργατικού περιβάλλοντος στην τάξη τους, στο πλαίσιο μιας έρευνας-δράσης. Στο Καψάλης, Γ.Δ., Κατσίκης, Α.Ν. (επιμ.), *Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*. Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου, 294-302. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών Αγωγής.

Γερμανός, Δ. (2014). «Παιδαγωγικός ανασχεδιασμός του σχολικού χώρου: Μια προσέγγιση της αναβάθμισης του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος μέσα από την αλλαγή της σχέσης του παιδιού με το χώρο». Στο Γουργιώτου, Ε. (επιμ.) *Αναδιαμόρφωση του μαθησιακού περιβάλλοντος στα νηπιαγωγεία: Αρχιτεκτονικός επανασχεδιασμός και παιδαγωγική αξιοποίηση*. Πρακτικά Επιστημονικής Δημερίδας, Πανεπιστήμιο Κρήτης (υπό έκδοση).

Γιασεμής, Χ. (2016). Μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας και ο ρόλος της κατανεμημένης ηγεσίας στο εκπαιδευτικό σύστημα. Στο Α. Πέτρου & Π. Αγγελίδης (Επιμ.), *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία* (σσ.145-172). Αθήνα: Διάδραση.

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

- Γουρναρόπουλος, (2007). *Η συμβολή του διευθυντή στη διαμόρφωση σχολικού κλίματος*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών. Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού.
- Διάδου, Ε. (2014). *Εκπαιδευτική Ηγεσία και Σχολική Κουλτούρα: Οι Απόψεις των Εκπαιδευτικών των Σχολικών Μονάδων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη Β' Διεύθυνση Π.Ε. Αθήνας*. Διπλωματική Εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Πάτρα.
- Δούγαλη, Ε. (2017). *Στυλ ηγεσίας και επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών: μια ποσοτική διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Ζαβλανός, Μ. (2003). *Η ολική ποιότητα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Σταμούλης.
- Ζήνωνος, Α. (2015). *Ο Αποτελεσματικός-Ηγέτης Διευθυντής Μέσα από το Έργο και Προσφορά στο Σύγχρονο Σχολείο*. Διδακτορική Διατριβή. Πρόγραμμα Δημόσιας Διοίκησης, Σχολή Οικονομικών Επιστημών & Διοίκησης, Πανεπιστήμιο Νεάπολης Πάφου.
- Ζμπάνιος, Δ. & Γιαννακούρα, Α. (2010). Η αξιολόγηση του σχολικού κλίματος από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Μια διερεύνηση σε Γυμνάσια της Αττικής. *Παιδαγωγικός Λόγος* 3/2010, 43-58. Ανακτήθηκε από: www.plogos.gr
- Θεοδωρίδης, Α. & Κυθραιώτης, Α. (2010-2011). *Υλικό για παιδαγωγική ηγεσία*. Ανακτήθηκε από: www.moec.gov.cy/dde/anaptyxi.../igesia.../paidagogiki_igesia.pdf
- Θεοφιλίδης, Χ. (1999). *Η συγγραφή επιστημονικής εργασίας, Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα. Εκδόσεις: Τυπωθήτω.
- Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Σχολική ηγεσία και διοίκηση. Από τη Γραφειοκρατία στη Μετασχηματιστική Ηγεσία*. Αθήνα. Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Θεοφιλίδης, Χ. (2014). *Αυτοαξιολόγηση του σχολείου. Τα σχολεία γνωρίζουν το σχολείο τους*. Εκδόσεις Γρηγόρη. Αθήνα.
- Θεριανός, Κ. (2020). Τι είναι το «αποτελεσματικό σχολείο» και πως μπορούν οι σύλλογοι διδασκόντων να το πραγματοποιήσουν; *Διαδικτυακό Πανελλήνιο Επιστημονικό συνέδριο-συμπόσιο «Όψεις του σύγχρονου σχολείου: Διαχείριση της σχολική τάξης»*. Ανακτήθηκε από: <https://4pekesat.sites.sch.gr/wp-content/uploads/2020/12/K1-1-%CE%98%CE%B5%CF%81%CE%B9%CE%B1%CE%BD%CF%8C%CF%82.pdf>
- Ιορδανίδης, Γ. (2002). *Ο ρόλος του προϊστάμενου διεύθυνσης και γραφείου εκπαίδευσης*. Αθήνα. Αφοί Κυριακίδη.

- Κανατά, Β., Δάρρα, Μ., Σοφός, Α., & Κλαδάκη, Μ. (2017). Το σχολείο ως οργανισμός μάθησης: Αποτύπωση της υφιστάμενης κατάστασης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση / The school as a learning organization: a depiction of the current situation in primary education. *Επιστήμες Αγωγής*, 2017(3), 7-36.
- Κασσωτάκης, Μ. (2003). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. *Η λέσχη των εκπαιδευτικών*, 30, 3-8.
- Καπαχτσή, Β., & Κακανά, Δ. Μ. (2013). Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας: η αξιοπιστία και η εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής ενός εργαλείου μέτρησης. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 16(61). Ανακτήθηκε από: [file:///C:/Users/pc/Downloads/4-11-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/pc/Downloads/4-11-1-PB%20(2).pdf)
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κιρκιγιάννη, Φ. (2011) Ο Αποτελεσματικός Διευθυντής του Σχολείου. *Τα Εκπαιδευτικά*, τ. 99-100, 96-113. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: http://www.taekpaideutika.gr/ekp_99-100/09.pdf, Ανακτημένο στις 8/1/2017.
- Κλωνάρη, Α. (2007). Αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί: Απόψεις μαθητών Β' τάξης Γυμνασίου, στο: Α. Κατσίκης - Κ. Κώτσης - Α. Μικρόπουλος - Γ. Τσαπαρλής (επιμ.), *Διδακτική Φυσικών Επιστημών και Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση: Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 862-868
- Κοντάκος, Α. (2010). *Θέματα Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση και την Διοίκηση*. Πανεπιστημιακές σημειώσεις. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, ΤΕΠΑΕΣ.
- Κουμαράς, Π. (2002). *Οδηγός για την πειραματική διδασκαλία της φυσικής*. Λαμία. Εκδόσεις: Χρόνος.
- Κουτούζης, Μ. (1999). *Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ. Τόμος Α*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κουτούζης, Μ. (2019). *Διοίκηση - Ηγεσία - Αποτελεσματικότητα: Αναζητώντας πεδίο εφαρμογής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*. Ανακτήθηκε από: <https://blogs.sch.gr/pekesipeir/files/2019/02>
- Κυριακίδης, Λ., Χαραλάμπους, Ε. & Παναγιώτου, Α. (2012). *Εγχειρίδιο για την ανάπτυξη σχεδίου δράσης για προώθηση της ποιότητας και της ισότητας στα σχολεία*. Τμήμα Επιστημών της Αγωγής: Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Κωνσταντίνου, Ε. Εκπαιδευτική ηγεσία και διοίκηση: πρακτικές και αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού οργανισμού. Η περίπτωση της περιφερειακής ενότητας Θεσπρωτίας.

Κωνσταντίνου, Χ. Ι. (2000). *Η Αξιολόγηση της Επίδοσης του Μαθητή ως Παιδαγωγική Λογική και Σχολική Πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.

Λιακοπούλου, Μ. (2020). *Βελτιώνοντας την αποτελεσματικότητα του σχολείου: Από τη θεωρία και την έρευνα στην εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα. Εκδόσεις Gutenberg.

Μαγουλιανίτης Γ., (2011). *Μορφές ηγεσίας και όραμα στην Ελληνική Αστυνομία*. Διδακτορική Διατριβή, ΕΑΠ, Πάτρα.

Ματθαίου, Δ., Δημάκος, Γ., & Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. (1999). Ανάλυση Κόστους της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. *Μαθηματική Επιθεώρηση*, 51, 131-143.

Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*. Αθήνα: Γρηγόρης.

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

Μπουραντάς, Δ. (2013). *Μιλώντας στα παιδιά μου για την πραγματικά επιτυχημένη προσωπική και επαγγελματική ζωή*. Αθήνα. Εκδόσεις Πατάκη.

Νικολαΐδου, Μ. (2012). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Ε, και; Χαρτογραφώντας το πεδίο της Ηγεσίας στην Εκπαίδευση: Από τη Θεωρία στην Έρευνα και στην Πρακτική*. Εκδοτικός Όμιλος Ίων. Αθήνα.

Νόμος 1566/1985 : Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις. Ανακτήθηκε από: <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekraideuse/n-1566-1985.html>

Νταφούλη, Σ.(2009). *Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το στυλ χιούμορ και το στυλ ηγεσίας του Διευθυντή σχολικής μονάδας : η διερεύνηση της μεταξύ τους σχέσης και η επίδραση τους στην επαγγελματική ικανοποίηση και το συναίσθημα στην εργασία των εκπαιδευτικών (Διπλωματική Εργασία)*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος .

Παμουκτσόγλου, Α. (2001). Αποτελεσματικό σχολείο: Χαρακτηριστικά και αντιλήψεις σε μια προσπάθεια αξιολόγησής του, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*,5, 81-90.

Παπαδοπούλου, Ο. (2012), Διοίκηση Συγκρούσεων, Επικοινωνία, Μοντέλα ηγεσίας και Λήψη Αποφάσεων. Διπλωματική εργασία. Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Μ.Β.Α., Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών

Παπάζογλου, Α. (2016). *Εκπαιδευτική Ηγεσία και Οργανισμός Μάθησης: Διερεύνηση της Σχέσης στις Σχολικές Μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Διπλωματική Εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Πάτρα.

Παπαϊωάννου, Μ. (2016). Εκπαιδευτική Αποτελεσματικότητα: Δυναμικό Μοντέλο Αξιολόγησης και Μοντέλα Προστιθέμενης Αξίας. Πρακτικά του Α΄ Επιστημονικού Συνεδρίου της Ε.Ε.Ε.Α. με θέμα: «Αξιολόγηση των Σχολικών μονάδων και των Εκπαιδευτικών. Σύγχρονες τάσεις, Διλήμματα και Προοπτικές. 28-29 Μαΐου 2016. Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.

Παπαϊωάννου, Μ.(2017). Εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα: Δυναμικό μοντέλο αξιολόγησης και Μοντέλα προστιθέμενης αξίας στο: Ελληνική Επιθεώρηση Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης. Ειδική έκδοση Πρακτικά του Α΄ Επιστημονικού Συνεδρίου της Ε.Ε.Ε.Α. με θέμα: «Αξιολόγηση των Σχολικών Μονάδων και των Εκπαιδευτικών: Σύγχρονες Τάσεις, Διλήμματα και Προοπτικές», Τόμος 1, τεύχος 2, 2017. Αντλήθηκε από: file:///C:/Users/pc/Downloads/PRAKTIKA_TELIKO.pdf

Παπαναούμ, Ζ. (2001). Το έργο ενδοσχολική επιμόρφωση: ζητήματα έρευνας και εκπαιδευτικής πολιτικής για την ανάπτυξη του σχολείου. Στο Π. Ξωχέλλης & Ζ. Παπαναούμ (Επιμ.), *Πρακτικά του διεθνούς συμποσίου: συνεχιζόμενη εκπαίδευση εκπαιδευτικών και ανάπτυξη του σχολείου*. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ, 10-16.

Πασιαρδής, Π., & Πασιαρδή, Γ. (1993). *Το αποτελεσματικό σχολείο και ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός*. Θεσσαλονίκη: Art of Text.

Πασιαρδής, Π. (1998). Παράμετροι ποιοτικής διεύθυνσης στο δημοτικό σχολείο του 21^{ου} αιώνα. Στο: Κ. Χάρης, Ν. Πετρουλάκης, & Σ. Νικόδημος (Επιμ), *Ελληνική παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα: Πρακτικά 1^{ου} πανελλήνιου συνεδρίου* (σσ. 813–823). Αθήνα: Ατραπός.

Πασιαρδής, Π. & Πασιαρδή, Γ. (2006). *Αποτελεσματικά σχολεία. Πραγματικότητα ή ουτοπία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Πασιαρδής, Π. (2001). Ποιότητα στη Διεύθυνση Εκπαιδευτικών Οργανισμών του 21^{ου} αιώνα. Στο Α. Ανδρέου (Επιμ.). *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*.

Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Σχολή Κοινωνικών Επιστημών και Επιστημών Αγωγής, Κύπρος.

Πασιαρδής, Π. (2008). *Στρατηγικός Σχεδιασμός, καινοτομίες και αξιολόγηση στην εκπαίδευση*. Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Πασιαρδής, Π. (2014). *Εκπαιδευτική ηγεσία: από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή* (νέα αναθεωρημένη έκδοση). Αθήνα. Μεταίχμιο.

Πασιαρδής, Π. (2015). *Διαχείριση Αλλαγής, Σχολική Αποτελεσματικότητα και Στρατηγικός Σχεδιασμός*. Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου. Αθήνα: Ίων.

Ρουσάκης, Ι. (2019). *Διαστάσεις του Αποτελεσματικό σχολείου: Μύθοι και πραγματικότητες*. Σεμινάριο 6^ο επιμορφωτικού κύκλου της Ένωσης Διευθυντών με επιστημονικά υπεύθυνη τη Χατζηπαναγιώτου Παρασκευή. Τμήμα Επιστημών της Αγωγής του Ευρωπαϊκού Πανεπιστημίου Κύπρου. Ανακτήθηκε από: [file:///C:/Users/pc/Desktop/%CE%94%CE%99%CE%A0%CE%9B%CE%A9%CE%9C%CE%91%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%97%20%CE%95%CE%A1%CE%93%CE%91%CE%A3%CE%99%CE%91/191116_%CE%A1%CE%9F%CE%A5%CE%A3%CE%91%CE%9A%CE%97%CE%A3-](file:///C:/Users/pc/Desktop/%CE%94%CE%99%CE%A0%CE%9B%CE%A9%CE%9C%CE%91%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%97%20%CE%95%CE%A1%CE%93%CE%91%CE%A3%CE%99%CE%91/191116_%CE%A1%CE%9F%CE%A5%CE%A3%CE%91%CE%9A%CE%97%CE%A3-%CE%91%CE%A0%CE%9F%CE%A4%CE%95%CE%9B%CE%95%CE%A3%CE%9C%CE%91%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%9F-%CE%A3%CE%A7%CE%9F%CE%9B%CE%95%CE%99%CE%9F.pdf)

<file:///C:/Users/pc/Desktop/%CE%94%CE%99%CE%A0%CE%9B%CE%A9%CE%9C%CE%91%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%97%CE%A3-%CE%91%CE%A0%CE%9F%CE%A4%CE%95%CE%9B%CE%95%CE%A3%CE%9C%CE%91%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%9F-%CE%A3%CE%A7%CE%9F%CE%9B%CE%95%CE%99%CE%9F.pdf>

Ρούσου, Μ. (2020) Σχολική Αποτελεσματικότητα: Ο Διευθυντής – Ηγέτης, *Scientific Journal articles Παιδαγωγική και Εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε από: <http://www.scientific-journal-articles.org/greek/free-online-journals/education/education-articles/roussou-maria/school-effectiveness-school-principal%E2%80%93leader-roussou-maria.htm>

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

Σαΐτης, Χ. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτη, Α., & Σαΐτης, Χ. (2012). *Οργάνωση και διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα. Αυτοέκδοση.

Σουτόπουλος, Ν., & Γεωργίτσης, Ν. (2021). Στάσεις, αντιλήψεις και ψηφιακές δεξιότητες εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Ν. Πρέβεζας για την ΕξΑΕ κατά την έκτακτη περίσταση Μαρτίου-Μαΐου 2020 λήψης μέτρων πρόληψης του ΥΠΑΙΘ κατά του

Covid-19. *1ο Διεθνές Διαδικτυακό Εκπαιδευτικό Συνέδριο Από τον 20ο στον 21ο αιώνα μέσα σε 15 ημέρες*, 145-153. Ανακτήθηκε από: [10.12681/online-edu.3222](https://doi.org/10.12681/online-edu.3222)

Στιβακτάκης, Ε. (2006). Ο διευθυντής του σχολείου ως φορέας και αντικείμενο αξιολόγησης. Συγκριτική μελέτη των απόψεων διευθυντών σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού. Ρόδος. Ανακτήθηκε από: <https://hellanicus.lib.aegean.gr/handle/11610/21673>

Στραβάκου, Π. (2003). *Ο Διευθυντής Σχολικής Μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Ταμίσογλου, Χ. (2020). *Ηγεσία στην εκπαίδευση*. Αθήνα. Gutenberg.

Τριλιανός, Θ. (2013). *Μεθοδολογία της διδασκαλίας*. Αθήνα: Διάδραση.

Φραγκόπουλος, Γ. (2019). *Η αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Συγκριτική μελέτη μεταξύ αστικών και αγροτικών περιοχών*. Διπλωματική εργασία. Πάτρα. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Χαρίση, Δ. (2019). *Ηγεσία και οργανισμός μάθησης: Η συμβολή του ηγετικού προφίλ του Διευθυντή στον μετασχηματισμό του Σχολείου σε Οργανισμό Μάθησης*. Αθήνα. Εκδόσεις: Οσελότος.

Ξενόγλωσση

Aaltio-Marjosola, I., & Takala, T. (2000). Charismatic Leadership, Manipulation and the Complexity of Organizational Life. *Journal of Workplace Learning*, 12 (4), 146-164. doi: 10.1108/13665620010332750

Adair, J. (1983). *Effective leadership*. London: Pan

Akinola, O. (2013). Principals' Leadership Skills and School Effectiveness: The Case of South Western Nigeria, *World Journal of Education Vol 3, n.5*. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1158710.pdf>

Ali, F., Zhou, Y., Hussain, K., Nair, P. K., & Ragavan, N. A. (2016). Does Higher Education Service Quality Effect Student Satisfaction, Image and Loyalty? A Study of International Students in Malaysian Public Universities. *Quality Assurance in Education*, 24, 70-94. doi:10.1108/QAE-02-2014-0008

Ali, N., Sharma, S., & Zaman, A. (2017). School culture and school effectiveness: secondary schools in Pakistan. *MOJEM: Malaysian Online Journal of Educational Management*, 4(4), 50-65. Retrieved from: www.researchgate.net/publication/322720469_SCHOOL_CULTURE_AND_SCHOOL_EFFECTIVENESS_SECONDARY_SCHOOLS_IN_PAKISTAN/link/5cff772b4585157d15a216f5/download

Alper Ay, F., Karakaya, A. & Yilmaz, K. (2015). Relations between self-leadership and critical thinking skills, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 207, p. 29-41. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.10.147

Ali, N. (2017). *Teachers' perceptions of the relationship between principals' instructional leadership, school culture and school effectiveness in secondary schools in Pakistan/Niaz Ali*. Doctoral dissertation, University of Malaya.

Alvy, H. & Robbins, P. (1998). *If I Only Knew....: Success Strategies for Navigating the Principalship*. Retrieved from: https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=Yt5qnPt6xuYC&oi=fnd&pg=PR13&dq=Alvy+%26+Robbins,+1998&ots=mFE5EbetRP&sig=33YwIM-KOo91XB47R83SoZAB277E&redir_esc=y#v=onepage&q=Alvy%20%26%20Robbins%2C%201998&f=false

Andrews, R. L., & Soder, R. (1987). Principal leadership and student achievement. *Educational leadership*, 44(6), 9-11. Retrieved from: https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/journals/ed_lead/el_198703_andrews.pdf

Antonakis, J. (2001). *The validity of the transformational, transactional and laissezfaire leadership model as measured by the multifactor leadership questionnaire (MLQ-5X)*. Unpublished doctoral dissertation, Walden University.

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. doi:10.1016/S1048-9843(03)00030-4

Avolio, B. J., Yammarino, F. J., & Bass, B. M. (1991). Identifying common methods variance with data collected from a single source: An unresolved sticky issue. *Journal of management*, 17(3), 571-587. doi: 10.1177/014920639101700303

- Avolio, B. J., & Bass, B. M. (2004). Multifactor Leadership Questionnaire. Manual and Sampler Set (3rd ed.). Redwood City, CA: Mindgarden. doi:10.1207/s1532754xjpr1602_2
- Avolio, B. J., Walumbwa, F. O., & Weber, T. J. (2009). Leadership: Current theories, research, and future directions. *Annual review of psychology*, 60, 421-449. doi:10.1146/annurev.psych.60.110707.163621
- Baldwin, L., Coney, F., Fanding, D., & Thomas, R. (1993). *School effectiveness Questionnaire*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.
- Barnett, K., & McCormick, J. (2004). Leadership and Individual Principal-Teacher Relationships in Schools. *Educational Administration Quarterly*, 40(3), 406-434. doi: 10.1177/0013161X03261742
- Bass, B. M. (1985). *Leadership performance beyond expectations*. New York: Free Press.
- Bass, B. M. (1985). Leadership: Good, better, best. *Organizational dynamics*, 13(3), 26-40. doi: 10.1016/0090-2616(85)90028-2
- Bass, B. M. (1990). *Bass & Stogdill's handbook of leadership: Theory, research, and managerial applications* (3rd Ed.). Free Press.
- Bass, B. M. (1990). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, 8, 19-31. doi: 10.1016/0090-2616(90)90061-S
- Bass, B.M. and Avolio, B.J. (1990) Developing Trans-formational Leadership: 1992 and Beyond. *Journal of European Industrial Training*, 14, 21-27. doi:10.1108/03090599010135122
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1993). Transformational leadership and organizational culture. *Public administration quarterly*, 112-121. Retrieved from: https://www.academia.edu/4115164/Transformational_Leadership_And_Organizational_Culture
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1994). Transformational leadership and organizational culture. *The International journal of public administration*, 17(3-4), 541-554.
- Bass, B. M. & Avolio, B. J. (1997). *Full range leadership development - Manual for the multifactor leadership questionnaire*. Redwood City, CA: Mind Garden.
- Bass, B. M. (1998). *Transformational leadership: Industrial, military and educational impacts*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership (2nd ed.)*. New York, NY: Psychology Press.
- Bass, B.M. (2008). *The Bass handbook of leadership: Theory, research and managerial applications*. New York: Free Press.
- Beare, H., Coldwell, B. J., & Millikan, R. H. (1989). *Creating an excellent school, some new management techniques*. London: Routledge.
- Bell, L. A. (1980). The School as an Organization: a re-appraisal. *British Journal of Sociology of Education*, 1(2), 183-192. doi: 10.1080/0142569800010204
- Bhengu, T. T., & Mthembu, T. T. (2014). Effective leadership, school culture and school effectiveness: A case study of two 'sister' schools in Umlazi Township. *Journal of Social Sciences*, 38(1), 43-52. doi:10.1080/09718923.2014.11893235
- Blake, R.R. and Mouton, J.S. (1968) *The Managerial Grid: Key Orientations for Achieving Production Through People*. Gulf Publishing Company, Houston.
- Bogler, R. (2005). The Power of Empowerment: Mediating the Relationship between Teachers' Participation in Decision Making and Their Professional Commitment. *Journal of School Leadership*, 15(1), 76–98. doi:10.1177/105268460501500104
- Bogler, R. (2005). Satisfaction of Jewish and Arab teachers in Israel. *The Journal of social psychology*, 145(1), 19-34. doi:10.3200/SOCP.145.1.19-34
- Boleman, L. & Deal, E.T. (2006). Leadership and management effectiveness: A multi-frame, multi-sector analyses. *Human Resource Management*. 30(4):509 – 534. doi:10.1002/hrm.3930300406
- Borich, G.D. (2016). *Observation Skills for Effective Teaching: Research-Based Practice (7th ed.)*. Routledge. doi:10.4324/9781315633206
- Brookover, W. B., & Lezotte, L. W. (1979). Changes in School Characteristics Coincident With Changes in Student Achievement. *Occasional Paper No. 17*. Retrieved from: <https://edwp.educ.msu.edu/research/wp-content/uploads/sites/10/2020/11/op017.pdf>
- Brophy, J. (1986). Teacher influences on student achievement. *American psychologist*, 41(10), 1069-1077. doi: 10.1037/0003-066X.41.10.1069
- Burden, R.P. & Byrd, M.D. (1994). *Methods for Effective Teaching*. London. Allyn and Bacon publications.

- Burke, R. (2002). Hybrid recommender systems: Survey and experiments. *User modeling and user-adapted interaction*, 12, 331-370. doi:10.1023/A:1021240730564
- Burns, J.M. (1978). *Leadership*. New York: Harper and Row.
- Bush, T. (2005). Preparation for School Leadership in the 21st Century: International Perspectives. Paper read at First Head Research Conference, Oslo: University of Lincoln.
- Bush, T. (2008). From management to leadership: semantic or meaningful change? *Educational Management, Administration and Leadership*, 36(2), 271–88 doi:10.1177/1741143207087777
- Bush, T. (2011). *Theories of Educational Management*. London: Paul Chapman.
- Campbell, R.J., Kyriakides, L., Muijs, R.D. & Robinson, W. (2004). *Assessing Teacher Effectiveness: A Differentiated Model*. London: Routledge Falmer.
- Campbell, C. (2015). Leading system-wide educational improvement in Ontario. In A. Harris & M. Jones (Eds.), *Leading futures: Global perspectives on educational leadership*, (pp. 72–104). London: Sage.
- Chavkin, N. F., & Williams Jr, D. L. (1989). Low-income parents' attitudes toward parent involvement in education. *J. Soc. & Soc. Welfare*, 16, 17. Retrieved from: <https://scholarworks.wmich.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1905&context=jssw>
- Cheng, Y. C. (2019). *Paradigm shift in education: Towards the third wave of effectiveness*. Routledge.
- Cheng, Y. C. (2022). *School effectiveness and school-based management: A mechanism for development*. Taylor & Francis.
- Clement, M., & Vandenberghe, R. (2001). How school leaders can promote teachers' professional development. An account from the field. *School Leadership & Management*, 21(1), 43-57. doi:10.1080/13632430120033036
- Cohen, M., & Manasse, A. L. (1982). Effective Principals. *School Administrator*, 30(10), 14-16. Retrieved from: https://scholar.google.com/scholar?cluster=11078094971561871827&hl=en&as_sdt=2005
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cohn, E., & Rossmiller, R. A. (1987). Research on effective schools: Implications for less developed countries. *Comparative Education Review*, 31(3), 377-399. Retrieved

from:https://scholarcommons.sc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1019&context=econ_facpub

Coker, A.L., Clear, E.R., Garcia, L.S., Asaolu, I.O., Cook- Craig, p.g., Brancato, C.GJ. & Fisher, B.S. (2014). Dating violence victimization and perpetration rates among high school students, *Violence against Women*, 20 (10)1220-1238.

Coleman, J. S. (1966). *Equality of educational opportunity*. U.S. Department of Health, Educatio.

Colling, C. & Harvey, L. (1995). Quality Control, Assurance and Assessment. The Link to Continuous Improvement, *Quality Assurance in Education*, 3 (4), pp. 30–34.

Cooper, C. R., Denner, J., & Lopez, E. M. (1999). Cultural brokers: Helping Latino children on pathways toward success. *The Future of Children*, 51-57.

Cooper, P. (1993a) *Effective Schools for Disaffected Students: Integration and Segregation*, London : Routledge.

Coulson, D., & Harvey, M. (2013). Scaffolding student reflection for experience-based learning: A framework. *Teaching in Higher Education*, 18(4), 401-413.

Cooper, P. (1993), Learning from Pupils' Perspectives. *British Journal of Special Education*, 20: 129-133. doi:10.1111/j.1467-8578.1993.tb00060.x

Creemers, B. P. (1994). Effective instruction: An empirical basis for a theory of educational effectiveness. In *Advances in school effectiveness research and practice* (pp. 189-205). Pergamon.

Creemers, B. P. (1994). The history, value and purpose of school effectiveness studies. In *Advances in school effectiveness research and practice* (pp. 9-23). Pergamon.

Creemers, B., Scheerens, J., & Reynolds, D. (2001). The international handbook of school effectiveness research, *Economics of Education Review* 20(5).doi:10.1016/S0272-7757(01)00009-7

Creemers, B., Reynolds, D., Stringfield, S., & Teddlie, C. (2003). *World class schools: International perspectives on school effectiveness*. Routledge.

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. doi:10.1080/09243450600697242

- Creemers, B.P.M., & Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness: a contribution to policy, practice, and theory in contemporary schools*. London and New York: Routledge.
- Creemers, B. P. M., & Kyriakides, L. (2010). Explaining stability and changes in school effectiveness by looking at changes in the functioning of school factors. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(4), 409–427. doi:10.1080/09243453.2010.512795
- Creemers, B. P., Kyriakides, L., & Sammons, P. (2010). *Methodological advances in educational effectiveness research*. Routledge.
- Creemers, B. P., Kyriakides, L., & Antoniou, P. (2012). School Effectiveness and improvement: using a dynamic approach to improve quality in education. *Principles of School Leadership*, 54-69. doi:10.4135/9781526436030.n5
- Creswell, J. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.
- Cruickshank, V. (2017). The Influence of School Leadership on Student Outcomes. *Open Journal of Social Sciences*, 5, 115-123. doi:10.4236/jss.2017.59009.
- Day, C., Gu, Q., & Sammons, P. (2016). The Impact of Leadership on Student Outcomes: How Successful School Leaders Use Transformational and Instructional Strategies to Make a Difference. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 221-258. doi:10.1177/0013161X15616863
- Deal, T. E. (1985). The symbolism of effective schools. *The Elementary School Journal*, 85(5), 601-620. doi: 10.1086/461424
- Dean, M. (1999). *Governmentality, Power and Rule in Modern Society*. London: Sage Publications.
- Dinham, S. (2005). Principal leadership for outstanding educational outcomes. *Journal of educational administration*, 43(4), 338-356. doi:10.1108/09578230510605405
- Dinkmeyer, D. Jr, Carlson, J. & Michael, R. E. (2015). *Consultation Creating School-based Interventions*, New York, NY Routledge.
- Doe, T., Fradale, P., Lynch, D., Quinn, C., & Sell, K. (2016). *Unpacking the effective school leader* (Doctoral dissertation, Southern Cross University, Australia).

- Dorji, K. (2015). *Relationship between Principals Transformational Leadership Behavior and School Effectiveness in Higher Secondary Schools under Thimphu Thromdey*. Royal Institute of Management (RIM).
- Duan, X., Du, X., & Yu, K. (2018). School culture and school effectiveness: The mediating effect of teachers' job satisfaction. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 17(5), 15-25. doi:10.26803/ijlter.17.5.2
- Edmonds, R. (1979). Effective Schools for the Urban Poor. *Educational Leadership*, 37, 15-24.
- Eggen, P. D., & Kauchak, D. P. (1994). *Educational psychology: Classroom connections*.
- Einarsen, S., Oakland, M.S. and Skogstad, A. (2007) Destructive Leadership Behavior: A Definition and Conceptual Model. *The Leadership Quarterly*, 18, 207-216. doi:10.1016/j.leaqua.2007.03.002
- Elmore, R. & Burney, D. (1997). *Investing in teacher learning staff development and instructional improvement in Community School District #2: New York City*. New York National Commission in Teaching and America's Future. Retrieved from: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefind-mkaj/https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED416203.pdf
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Sheldon, S. B., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., Hutchins, D. J. (2019). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action (4th Ed.)*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Evers, C. W., & Lakomski, G. (1996). Science in Educational Administration: A Post positivist Conception. *Educational Administration Quarterly*, 32(3), 379–402. doi:10.1177/0013161X96032003005
- Field, A. (2005). *Discovering Statistics Using SPSS* 2nd ed., London: SAGE.
- Finkelstein, S., & Hambrick, D. C. (1996). *Strategic leadership: Top executives and their effects on organizations*. Minneapolis, MN: West Publishing Company.
- Fisher, D.L. Khine, M.S. (2006). *Contemporary Approaches to Research on Learning Environments*. London: Word Scientific.
- Forsyth, P. B., Adams, C. M., & Hoy, W. K. (2011). Collective trust. *Why schools can't improve*, 101-171. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/262335717_Collective_Trust_Why_Schools_Can't_Improve_Without_It

Four OECD Scenarios for the Future of Schooling (2021). Brochure-ver12.indd. Retrieved from: <https://www.oecd.org/education/ceri/Brochure-Four-OECD-Scenarios-for-the-Future-of-Schooling.pdf>

Fullan, M. (2001). *The New Meaning of Educational Change*. London: Routledge. doi:10.4324/9780203986561

Fullan, M. (2002). Principals as leaders in a culture of change, educational leadership. In The Relationship between the Leadership Styles of Lebanese Public School Principals and Their Attitudes towards ICT versus the Level of ICT Use by Their Teachers, *Open Journal of Leadership*, Vol.2 No.1, 2013. Retrieved from: http://www.michaelfullan.ca/Articles_02/03_02.htm

Fullan, M. (2013). Commentary: The New Pedagogy: Students and Teachers as Learning Partners. *Learning Landscapes*, 6(2), 23-29. doi:10.36510/learnland.v6i2.601

Fullan, M., & Scott, G. (2014). Education PLUS: The world will be led by people you can count on, including you. *Collaborative Impact SPC: Seattle, WA, USA*.

Gardner, J. W. (1990). *On Leadership*. New York: The Free Press.

Gaskell, J. S. (1995). *Secondary schools in Canada: The national report of the exemplary schools project*. Canadian Education Association.

Gaziel, H. (1995). Managerial work patterns of principals at high- and average-performing Israeli elementary schools. *The Elementary School Journal*, 96(2), 179–194. doi:10.1086/461821

George, J. M. (2000). Emotions and leadership: The role of emotional intelligence. *Human relations*, 53(8), 1027-1055. doi: 10.1177/0018726700538001

Ghavifekr, S., & Rosdy, W. A. W. (2015). Teaching and learning with technology: Effectiveness of ICT integration in schools. *International journal of research in education and science*, 1(2), 175-191. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1105224.pdf>

Giles, C. & Hargreaves, A. (2006). The Sustainability of Innovative Schools as Learning Organizations and Professional Learning Communities during Standardized Reform. *Educational Administration Quarterly*, 42(1), 124-156. doi:10.1177/0013161X05278189

Goldstein, S. (1995). *Understanding and managing children's class-room behavior*. New York: Wiley.

- Griffith, J. (2004). Relation of principal transformational leadership to school staff job satisfaction, staff turnover, and school performance. *Journal of Educational Administration*, 42(3), 333-356.
- Grissom, J. A., Egalite, A. J., & Lindsay, C. A. (2021). *How principals affect students and schools: A systematic synthesis of two decades of research*. New York: The Wallace Foundation.
- Grosser, M. (2007). Effective teaching: linking teaching to learning functions. *South African Journal of Education*, 27(1), 37-52.
- Gruenert, S. (2005). Correlations of Collaborative School Cultures with Student Achievement. *NASSP Bulletin*, 89(645), 43–55. doi:10.1177/019263650508964504
- Hofman, H. R., Dijkstra, J. N. & Hofman, A. (2009) School self-evaluation and student achievement, *School Effectiveness and School Improvement*, 20:1, 47-68, doi:10.1080/09243450802664115
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *The elementary school journal*, 86(2), 217-247. doi:10.1086/461445
- Hallinger, P. (1992). The Evolving Role of American Principals: From Managerial to Instructional to Transformational Leaders, *Journal of Educational Administration*, Vol. 30: 3, 35-48 doi:10.1108/09578239210014306
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1998). Exploring the Principal's Contribution to School Effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 9, 157-191. doi: 10.1080/0924345980090203
- Hallinger, P. and Heck, R. (1999) Can Leadership Enhance School Effectiveness? In: *Bush, T., Bell, L., Bolam, R., Glatler, R. and Ribbins, P., Eds., Educational Management: Redefining Theory, Policy and Practice, Paul Chapman, London, 178-190.* doi:10.4135/9781446219676.n14
- Hallinger, P. (2003) Leading Educational Change: Reflections on the Practice of Instructional and Transformational Leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33, 329-352. doi:10.1080/0305764032000122005
- Hallinger, P. (2005). Instructional Leadership and the School Principal: A Passing Fancy That Refuses to Fade Away. *Leadership and Policy in Schools*, 4, 221-239. doi: 10.1080/15700760500244793

- Harris, A., Day, C. & Hadfield, M. (2003). Teachers' Perspectives on Effective School Leadership, *Teachers and Teaching Journal*, vol. 9. doi:10.1080/1354060032000049913
- Hater, J. J., & Bass, B. M. (1988). Superiors' evaluations and subordinates' perceptions of transformational and transactional leadership. *Journal of Applied psychology*, 73(4), 695.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London & New York: Routledge.
- Heneveld, W., & Craig, H. (1996). *Schools count: World Bank project designs and the quality of primary education in Sub-Saharan Africa* (Vol. 303). World Bank Publications.
- Higgs, M. & Dulewicz, V. (2016). *Leading with emotional intelligence. Effective Change Implementation Today's Complex Context*. Palgrave MacMillan.
- Hoffman, B. J., & Frost, B. C. (2006). Multiple intelligences of transformational leaders: an Empirical examination. *International Journal of Manpower*, 27(1), 37–51. doi:10.1108/01437720610652826
- Hofman, H. R., Dijkstra, J. N. & Hofman, A. (2009) School self-evaluation and student achievement, *School Effectiveness and School Improvement*, 20:1, 47-68. doi:10.1080/09243450802664115
- Hoover, T. (1978). *Humanistic Education: Developing the Total Person* Robert Valett. St. Louis: Mosby, 1977. 227 pp. \$7.95. *Journal of Teacher Education*, 29(1), 49–49. doi:10.1177/002248717802900114
- Hopkins, D. (2001). *School Improvement for Real*. doi:10.4324/9780203165799
- Hoppey, D., & McLeskey, J. (2013). A Case Study of Principal Leadership in an Effective Inclusive School. *The Journal of Special Education*, 46(4), 245–256. doi:10.1177/0022466910390507
- Horton, J. (2018). *A Descriptive Study of School Climate and School Culture in Selected Public Secondary Schools in New Jersey and New York*. Seton Hall University. Retrieved from: <https://scholarship.shu.edu/dissertations/2562/>
- Hoy, W. & Miskel, C. (2001). *Educational Administration: Theory, Research and Practice* (6th Ed.). New York: McGraw-Hill.

- Hoy, W. K. (2003). An analysis of enabling and mindful school structures: Some theoretical, research and practical considerations. *Journal of Educational Administration*, 41(1), 87-109. doi:10.1108/09578230310457457
- Hoy, W. K., & Smith, P. A. (2007). Influence: a key to successful leadership. *International journal of educational management*, 21(2), 158-167. doi:10.1108/09513540710729944
- Hoy, W.K., & Miskel, C. G. (2008). *Educational Administration: Theory, Research, and Practice* (8th ed.), New York: Mc Graw Hill.
- Hoy, W. K., & DiPaola, M. (Eds.). (2008). *Improving schools: Studies in leadership and culture*. IAP.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2008). School effectiveness. *Educational administration: Theory, research, and practice*, 299-308.
- Jarl, M., Andersson, K. & Blossing, U (2021) Organizational characteristics of successful and failing schools: a theoretical framework for explaining variation in student achievement, *School Effectiveness and School Improvement*, 32:3, 448-464. doi: 10.1080/09243453.2021.1903941
- Jencks, C. (1972). *Inequality: A reassessment of the effects of family and schooling in America*. New York: Basic Books.
- Jensen, A. (1969). Reducing the heredity-environment uncertainty: A reply. *Harvard Educational Review*, 39(3), 449-483. doi:10.17763/haer.39.3.4158240700761019
- Jung, D. I., Chow, C., & Wu, A. (2003). The role of transformational leadership in enhancing organizational innovation: Hypotheses and some preliminary findings. *The leadership quarterly*, 14(4-5), 525-544. doi:10.1016/S1048-9843(03)00050-X
- Kalogridi, E. (1995). School failure—low self-esteem. *Juvenile delinquency. Modern Educ*, 82, 157-161.
- Kanste, O., Miettunen, J. and Kyngäs, H. (2007), Psychometric properties of the Multifactor Leadership Questionnaire among nurses. *Journal of Advanced Nursing*, 57, 201–212. doi:10.1111/j.1365-2648.2006.04100.x.
- Karadağ, E., & Öztekin Bayir, Ö. (2018). The effect of authentic leadership on school culture: A structural equation model. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 6(1). Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1166860.pdf>

Katz, D., & Kahn, R. L. (1978). *The social psychology of organizations* (Vol. 2, p. 528). New York: Wiley.

Kevorkian, M.M., Rodriguez, A., Earnhard, M.P., Kennedy, T.D., D' Antona, R., Russon, A.G. & Borrer, J. (2016). Bullying in elementary schools, *Journal of Child & Adolescent Trauma*, 9 (4), 267-276. doi: 10.1007/s40653-016-0085-0

Khasawneh, S., Omari, A., & Abu-Tineh, A. M. (2012). The Relationship between Transformational Leadership and Organizational Commitment: The Case For Vocational Teachers in Jordan. *Educational Management Administration & Leadership*, 40(4), 494–508. doi:10.1177/1741143212438217

Kirk, D. J., & Jones, T. L. (2004). *Effective schools*. Boulder, CO: Pearson.

Kleickmann, T., Richter, D., Kunter, M., Elsner, J., Besser, M., Krauss, S., & Baumert, J. (2013). Teachers' Content Knowledge and Pedagogical Content Knowledge: The Role of Structural Differences in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 64(1), 90–106. doi:10.1177/0022487112460398

Kochamba, D.M., & Murray, R.K. (2010). *Principals' and teachers' perception of leadership skills*. Retrieved from: <http://74.125.155.132/scholar?qodgJ:scholar.google.com/+kochomba+and+murray&hl=en&as-sdt=10,5,nationalforum.com>

Komariah, A., Mawardi, M. & Abubakar, A. (2017). School Effectiveness - Situational Leadership and School Cultures in Proceedings of the 1st International Conference on Educational Sciences (ICES 2017)-Volume 2, pag.352-257. Retrieved from: <https://www.scitepress.org/Papers/2017/70504/70504.pdf>

Korkmaz, M. (2007). The effects of leadership styles on organizational health. *Educational Research Quarterly*, 30(3), 23-55. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/234644174_The_Effects_of_Leadership_Styles_on_Organizational_Health

Krug, S. E. (1992). Instructional Leadership: A Constructivist Perspective. *Educational Administration Quarterly*, 28, 430-443. doi:10.1177/0013161X92028003012

Krüger, L.M., Witziers, B. & Slegers, P.(2007) The impact of school leadership on school level factors: Validation of a causal model, *School Effectiveness and School Improvement*, 18:1, 1-20, doi:10.1080/09243450600797638

- Kuhaneck, H. M., Madonna, S., Novak, A., & Pearson, E. (2015). Effectiveness of interventions for children with autism spectrum disorder and their parents: A systematic review of family outcomes. *The American Journal of Occupational Therapy*, *69*(5), 6905180040p1-6905180040p14.
- Kupersmidt, J. B., & Coie, J. D. (1990). Preadolescent peer status, aggression, and school adjustment as predictors of externalizing problems in adolescence. *Child development*, *61*(5), 1350-1362. doi: 10.2307/1130747
- Kyle, J. (1987). *Sign and school: Using signs in deaf children's development* (Vol. 33). Multilingual Matters.
- Kyriakides, L., & Campbell, R. J. (2004). School self-evaluation and school improvement: A critique of values and procedures. *Studies in educational evaluation*, *30*(1), 23-36. Retrieved from: https://www.academia.edu/25764937/School_self_evaluation_and_school_improvement_A_critique_of_values_and_procedures
- Kyriakides, L., Demetriou, D., & Charalambous, C. (2006). Generating criteria for evaluating teachers through teacher effectiveness research. *Educational Research*, *48*(1), 1-20. doi: 10.1080/00131880500498297
- Kyriakides, L., & Creemers, B. P. (2008). A longitudinal study on the stability over time of school and teacher effects on student outcomes. *Oxford review of education*, *34*(5), 521-545. doi: 10.1080/03054980701782064
- Kyriakides, L., & Creemers, B. P. (2008). Using a multidimensional approach to measure the impact of classroom-level factors upon student achievement: A study testing the validity of the dynamic model. *School effectiveness and school improvement*, *19*(2), 183-205. Retrieved from: https://www.academia.edu/16944330/Using_a_multidimensional_approach_to_measure_the_impact_of_classroom_level_factors_upon_student_achievement_a_study_testing_the_validity_of_the_dynamic_model
- Lambert, E. (2003) Justice in Corrections: An Exploratory Study of the Impact of Organizational Justice on Correctional Staff. *Journal of Criminal Justice*, *31*, 155-168. Retrieved from: [https://www.scirp.org/\(S\(lz5mqp453edsnp55rrgjt55.\)\)/reference/referencespapers.aspx?referenceid=2123523](https://www.scirp.org/(S(lz5mqp453edsnp55rrgjt55.))/reference/referencespapers.aspx?referenceid=2123523)
- Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. *Educational administration quarterly*, *30*(4), 498-518. doi: 10.1177/0013161X940300040

- Leithwood, K., & Jantzi, D. (1999). Transformational school leadership effects: A replication. *School effectiveness and school improvement*, 10(4), 451-479.
- Leithwood, K., & Duke, D. L. (1999). A Century's Quest to Understand School Leadership. In J. Murphy, & K. S. Louis (Eds.), *Handbook of Research on Educational Administration: A Project of the American Educational Research Association* (pp. 45-72). San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Leithwood, K.A. and Riehl, C. (2003) *What We Know about Successful School Leadership*. National College for School Leadership, Nottingham.
- Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How Leadership Influences Student Learning*. New York: The Wallace Foundation. Retrieved from: <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/school-leadership/key-research/Documents/How-Leadership-Influences-Student-Learning.pdf>
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership: What It Is and How It Influences Pupil Learning*. Nottingham: DfES Publications.
- Leithwood, K. and Jantzi, D. (2006) Transformational School Leadership for Large-Scale Reform: Effects on Students, Teachers, and Their Classroom Practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17, 201-227. doi:10.1080/09243450600565829
- Leithwood, K., Aitken, R., & Jantzi, D. (2006). *Making schools smarter: Leading with evidence*. Corwin Press.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School effectiveness and school improvement*, 17(2), 201-227.
- Leithwood, K.A. & Sun, J. (2012) The Nature and Effects of Transformational School Leadership: A Meta-Analytic Review of Unpublished Research. *Educational Administration Quarterly*, 48, 387-423. doi:10.1177/0013161X11436268
- Levine, D. U., & Lezotte, L. W. (1990). *Unusually effective schools: A review and analysis of research and practice*. Madison, WI: The National Center for Effective Schools Research and Development.
- Lewin, K. (1951). *The Field Theory in Social Science*. New York, NY: Harper.

- Lezotte, L. W., & Passalacqua, J. (1978). Individual School Buildings: Accounting for Differences in Measured Pupil Performance. *Urban Education*, 13(3), 283–293. doi:10.1177/0042085978133003
- Lezotte, L. W. (1991). *Correlates of effective schools: The first and second generation*. Okemos, MI: Effective Schools Products, Ltd.
- Lezotte, L. (2001). *Revolutionary and evolutionary: the effective schools movement*. Okemos, MI: Effective schools products.
- Likert, R., & Bowers, D. G. (1969). Organizational theory and human resource accounting. *American Psychologist*, 24(6), 585. doi: 10.1037/h0028020
- Lipstitz, (1984). Successful Schools for Young Adolescents.
- Liu, Y., Bellibaş, M. Ş., & Gümüş, S. (2021). The effect of instructional leadership and distributed leadership on teacher self-efficacy and job satisfaction: Mediating roles of supportive school culture and teacher collaboration. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(3), 430-453. doi:10.1177/1741143220910438
- Lynch, D., Madden, J., & Doe, T. (2015). *Preparing your school for data driven change*. Dubai, United Emirates. Retrieved from: <http://www.ijicc.net/index.php/video-library.html>
- Lynch, D., Doe, T., & Sell, K. (2016). *Leading School Improvement: A focus on the work of the school leader*. Lulu. Com.
- MacBeath, J. (2001). *Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο. Ουτοπία και πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- MacBeath, J., & Mortimore, P. (2001). *Improving school effectiveness*. McGraw-Hill Education (UK).
- MacBeath, J. & McGlynn, A. (2002). *Self-evaluation. What's in for schools?* London: Routledge Falmer.
- Mackenzie, D. E. (1983). Research for school improvement: An appraisal of some recent trends. *Educational researcher*, 12(4), 5-17. doi: 10.3102/0013189X012004005
- Madaus, G. F., Scriven, M. S., Stufflebeam, D. L., Madaus, G. F., Stufflebeam, D., & Scriven, M. S. (1983). Program evaluation: A historical overview. *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation*, 3-22. Retrieved from: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-94-009-6669-7_1

- Markow, D., Marcia, L., & Lee, H. (2013). *Challenges for school leadership: A survey of teachers and principals*. New York: MetLife, Inc.
- Marks, M. and Printy, M. (2003) Principal Leadership and School Performance: An Integration of Transformational and Instructional Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39, 370-397. doi:10.1177/0013161X03253412
- Marzano, R. J. (2003). *What works in schools: Translating research into action*. ASCD.
- Marzano, R. J., Waters, T., & McNulty, B. A. (2005). *School Leadership That Works: From Research to Results*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and Personality*. New York: Harper & Row.
- McClung Lee, A., White, R. K. & Lippitt, R. (1861). Autocracy and Democracy: An Experimental Inquiry. New York: Harper & Brothers, 1960. \$6.00. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 335(1), 230–231. doi:10.1177/000271626133500176
- Mendels, P. (2012). The Effective Principal: 5 Pivotal practices that shape instructional leadership, *JSD Learning Forward*, 33(1), 54-58. Retrieved from: <http://learningforward.org/docs/february-2012/mendels331.pdf>
- Menon Eliophotou, M., & Saitis, C. (2006). The satisfaction of pre-service and inservice teachers with primary school organization: Evidence from Greece. *Educational Management, Administration & Leadership*, 34(3), 345-363. doi: 10.1177/1741143206065269
- Miller, A., & Dess, G. G. (1993). Assessing Porter's (1980) model in terms of its generalizability, accuracy and simplicity. *Journal of management studies*, 30(4), 553-585. Retrieved from: <https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.1993.tb00316.x>
- Mintzberg, H. (1979). An emerging strategy of "direct" research. *Administrative science quarterly*, 24(4), 582-589. doi:10.2307/2392364
- Mombourquette, C. (2017). The Role of Vision in Effective School Leadership, *International Studies in Educational Administration (Commonwealth Council for Educational Administration & Management (CCEAM)*, 45 (1), 19-36. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/317589799_The_Role_of_Vision_in_Effective_School_Leadership
- Moos, L., Johansson, O., & Day, C. (2011). How school principals sustain success over time: international perspectives, *Studies in Educational Leadership*, Vol. 14. Retrieved

from:https://www.researchgate.net/publication/321556582_How_School_Principals_Sustain_Success_over_Time_International_Perspectives

Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., & Ecob, R. (1988). *School matters*. University of California Press.

Mortimore, P. (1991) School Effectiveness Research: Which Way at the Crossroads? *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 2(3), 213- 229. doi: 101080/092434591002030

Mortimore, P. (1995). The positive effects of schooling. In M. Rutter (Ed.), *Psychosocial disturbances in young people: Challenges for prevention* (pp. 333–363). Cambridge University Press.

Mott, P. E. (1972). *The characteristics of effective organizations*. New York: Harper & Row.

Muijs, D., Chapman, C., & Armstrong, P. (2013). Can Early Careers Teachers Be Teacher Leaders? A Study of Second-year Trainees in the Teach First Alternative Certification Programme. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(6), 767-781. doi:10.1177/1741143213494188

Muijs, D., Kyriakides, L., Van der Werf, G., Creemers, B., Timperley, H., & Earl, L. (2014). State of the art—teacher effectiveness and professional learning. *School effectiveness and school improvement*, 25(2), 231-256. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/263313116_State_of_the_art_-_teacher_effectiveness_and_professional_learning

Mulford, B., & Silins, H. (2003). Leadership for organizational learning and improved student outcomes—What do we know? *Cambridge Journal of Education*, 33(2), 175-195. doi:10.1080/03057640302041

Mulford, B. (2008). *The Leadership Challenge: Improving learning in schools (978-086431-718-6)*. Victoria, Australia: Australian Council of Educational Research.

Murnane, R. J. (1981). Interpreting the evidence on school effectiveness. *Teachers College Record*, 83(1), 19-35. doi: 10.1177/016146818108300106

Myers, E., & Murphy, J. (1995). Suburban secondary school principals' perceptions of administrative control in schools. *Journal of educational administration*, 33(3), 14-37. doi:10.1108/09578239510146956

- National Association of School Psychologists (2019). *NASP Position Statement: School–Family Partnering to Enhance Learning: Essential Elements and Responsibilities*. Retrieved from: www.nasponline.org
- Nelson, R. & Ehren, M.C.M. (2014). Review and synthesis of evidence on the (mechanisms of) impact of school inspections. Retrieved from: <http://schoolinspections.eu/wp-content/uploads/downloads/2014/02/Review-and-synthesis-of-evidence-on-the-mechanisms-of-impact-of-school-inspections.pdf>
- Nikolakaki, M. (2012). *Critical Pedagogy in the New Dark Ages: Challenges and Possibilities. Counterpoints: Studies in the Postmodern Theory of Education. Volume 422*. Peter Lang New York. 29 Broadway 18th Floor, New York, NY 10006.
- Noonan, J. S. (2003). *The elements of leadership. What you should know*. USA: Scarecrow Press.
- Omidifar, R. (2013). Leadership style, organizational commitment and job satisfaction: A case study on high school principals in Tehran, Iran. *American Journal of Humanities and Social Sciences*, 1(4), 263-267. Retrieved from: <https://worldscholars.org/index.php/ajhss/article/view/444/pdf>
- Pang, N. S.-K., & Pisapia, J. (2012). The Strategic Thinking Skills of Hong Kong School Leaders: Usage and Effectiveness. *Educational Management Administration & Leadership*, 40(3), 343–361. doi:10.1177/1741143212436962
- Papadopoulos, M. (1990). *School failure. Report on the prevention and the confrontation of school failure in the high education*. Ministry of Education, Cyprus, Nicosia.
- Pashiardis, P. (1995). Problem and Dilemma Identification in the Decision-Making Process. *International Journal of Educational Reform*, 4(1), 36-45. doi:10.1177/1056787995004001
- Pashiardis, P. & Brauckmann, S. (2008). Introduction to the LISA framework from a Social System's Perspective. Paper presented during the LISA Conference, 13-15 November 2008, Budapest, Hungary.
- Pashiardis, P., & Johansson, O. (Eds.). (2016). *Successful school leadership: International perspectives*. London: Bloomsbury Academic.
- Pate-Bain, H., Achilles, C. M., Boyd-Zaharias, J., & McKenna, B. (1992). Class size does make a difference. *Phi Delta Kappan*, 74, 253-253.

Perez, S. & Dasen, P.R. (1999). (Eds). Dossier: L'investigacion en metria d'educacion. Perspectivas, *Revista Trimestrial de educacion comparada*, no. Special 111, 29 (3). UNESCO.

Pont, B. (2014). School Leadership: From Practice to Policy. *International journal of educational leadership and management*, 2(1), 4-28. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1111660.pdf>

Pratt, J., Hillier, Y., & Mace, J. (1999). Markets and motivation in part-time postgraduate education. *Studies in Higher Education*, 24(1), 95-107. doi:10.1080/03075079912331380168

Purkey, S. C., & Smith, M. S. (1983). Effective schools: A review. *The elementary school journal*, 83(4), 427-452. Retrieved from: <https://www.journals.uchicago.edu/doi/epdf/10.1086/461325>

Ramberg, J., Brodin Låftman, S., Fran son, E., & Modin, B. (2019). School effectiveness and truancy: a multilevel study of upper secondary schools in Stockholm. *International Journal of Adolescence and Youth*, 24(2), 185-198. doi:10.1080/02673843.2018.1503085

Reynolds, D., Hopkins, D., & Stoll, L. (1993). Linking school effectiveness knowledge and school improvement practice: Towards a synergy. *School effectiveness and school improvement*, 4(1), 37-58. doi:10.1080/0924345930040103

Reynolds, D., Creemers, B.P.M., Nesselrodt, P.S., Schaffer, E.C., Stringfield, S., & Teddlie, C. (Eds.). (1994). *Advances in School Effectiveness Research and Practice*. Oxford: Pergamon Press.

Reynolds, D., Sammons, P., De Fraine, B., Van Damme, J., Townsend, T., Teddlie, C., & Stringfield, S. (2014). Educational effectiveness research (EER): A state-of-the-art review. *School effectiveness and school improvement*, 25(2), 197-230. doi:10.1080/09243453.2014.885450

Robbins, C. B. (1994). Cultural Leadership: The Culture of Excellence in Education: By William G. Cunningham and Donn W. Gresso. Boston, Mass.: Allyn and Bacon, 1993. *NASSP Bulletin*, 78(559), 111-112. doi:10.1177/019263659407855930

Roberts, W. B. (2006). *Bullying from both sides. Strategic Intervention for Working with Bullies and Victims*. California: Corwin Press.

Robbins, S.P. and Judge, T.A. (2017). *Organizational Behavior* (17th Edition). Essex: Pearson Education Limited.

- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674. doi:10.1177/0013161X08321509
- Robinson, V. M., Hohepa, M., & Lloyd, C. (2007). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why* (Vol. 41, pp. 1-27). Winmalee: Australian Council for Educational Leaders.
- Robson C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Rogers, S. E., & Danielson, K. E. (1996). *Teacher Portfolios: Literacy Artifacts and Themes*. Heinemann, 361 Hanover Street, Portsmouth, NH 03801-3912.
- Rosenholtz, S. J. (1985). Effective schools: Interpreting the evidence. *American Journal of Education*, 93(3), 352–388. doi: 10.1086/443805
- Ross, J. A., & Gray, P. (2006). School leadership and student achievement: The mediating effects of teacher beliefs. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de éducation*, 798-822.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., Ouston, J., & Smith, A. (1979). *15,000 hours: Secondary schools and their effects on children*. Shepton Mallet: Open Books.
- Saitis, C. & Saiti, A. (2018) *Initiation of Educators into Educational Management Secrets*. Springer Cham. doi:10.1007/978-3-319-47277-5
- Sammons, P., Hillman, J. and Mortimore, P. (1995) *Key Characteristics of Effective Schools. A Review of School Effectiveness Research*. Institute of Education, London.
- Sammons, P. (2010). *School Effectiveness and Equity: Making Connections*. University of Oxford. doi:10.1016/B978-0-08-044894-7.00419-X
- Saphier, J., & Gower, R. (1987). *The skillful teacher*. Carlisle, MA: Research for Better Teaching.
- Scheerens, J. (1992). *Effective schooling: research theory and practice*. United Kingdom. Cassell.
- Scheerens, J., & Bosker, R. J. (1997). *The Foundations of Educational Effectiveness*. Oxford, UK: Pergamon.
- Scheerens, J. (2000). *Improving school effectiveness*. Retrieved from: <https://ris.utwente.nl/ws/files/5154343/Improving-122424e.pdf>

- Scheerens, J. (2013). The use of theory in school effectiveness research revisited. *School effectiveness and school improvement*, 24(1), 1-38. doi:10.1080/09243453.2012.691100
- Scheerens, J. (2015). School effectiveness research. In *International encyclopedia of social and behavioral sciences, 2nd edition* (pp. 80-85). Elsevier.
- Schindler, K. A. (2012). *An analysis of the relationship of perceived principal instructional leadership behaviors and student academic achievement*. Tarleton State University
- Schoemaker, P. J. (1982). The expected utility model: Its variants, purposes, evidence and limitations. *Journal of economic literature*, 529-563. Retrieved from: https://www.researchgate.net/profile/Paul-Schoemaker-2/publication/4721197_The_Expected_Utility_Model_Its_Variants_Purposes_Evidence_and_Limitations/links/0c9605325c1417b1e2000000/The-Expected-Utility-Model-Its-Variants-Purposes-Evidence-and-Limitations.pdf
- Seel, N.M. (2012). Carroll's Model of School Learning. In: Seel, N.M. (eds) *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. Springer, Boston, MA. doi:10.1007/978-1-4419-1428-6_980
- Selamat, N., Samsu, N. Z., & Kamalu, N. S. M. (2013). The impact of organizational climate on teachers' job performance. *Educational Research eJournal*, 2(1), 71-82 doi:10.5838/erej.2013.21.06
- Sergiovanni, T. J. (1995). Small Schools, Great Expectations. *Educational Leadership*, 53(3), 48- 52.
- Sergiovanni, T. (2001). *Leadership: What's in it for schools?* London. Routledge Falmer.
- Shatzer, R. H., Caldarella, P., Hallam, P. R., & Brown, B. L. (2014). Comparing the effects of instructional and transformational leadership on student achievement: Implications for practice. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(4), 445-459.
- Silva, J. P., White, G. P., & Yoshida, R. K. (2011). The Direct Effects of Principal–Student Discussions on Eighth Grade Students' Gains in Reading Achievement: An Experimental Study. *Educational Administration Quarterly*, 47(5), 772–793. doi:10.1177/0013161X11404219
- Simic, I. (1998). Transformational leadership - the key to successful management of transformational organizational changes. *Facta Universitas*, 1(6), pp. 49-55.
- Slavin, R. (2007). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία*. Αθήνα. Μεταίχμιο.

- Smith, W. F., & Andrews, R. L. (1989). *Instructional leadership: How principals makes a difference*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Snowman, J. & Biehler, R. (2006). *Psychology applied to teaching*, 11th ed. Boston: Houghton Mifflin.
- Southworth, G. (2002). Instructional leadership in schools: Reflections and empirical evidence. *School leadership & management*, 22(1), 73-91.doi: 10.1080/13632430220143042:
- Stedman, L. C. (1985). A New Look at the Effective Schools Literature. *Urban Education*, 20(3), 295–326.doi:10.1177/004208598502000304
- Stephenson, J. (2023). *The Alabama school that's passing and failing at the same time*. Retrieved from: <https://alabamareflector.com/2023/02/27/the-alabama-school-thats-passing-and-failing-at-the-same-time/>. Διαβάστηκε στις 7 Φεβρουαρίου 22023.
- Stoll, L. & Fink, D. (1996). *Changing our schools*. Buckingham: Open University Press.
- Stringfield, S.C. & Slavin, R.E. (1992). A hierarchical longitudinal model for elementary school effects. In B.P.M. Creemers & G.J. Reezigt (Eds.), *Evaluation of Educational Effectiveness*, pp. 35–69. Groningen: ICO.
- Stringfield, S. (1998). An anatomy of ineffectiveness. *No quick fixes: Perspectives on schools in difficulty*, 209-221. Retrieved from: https://doi.org/10.1007/978-94-017-7459-8_11 .
- Sukma, E., Ramadhan, S., & Indriyani, V. (2020). Integration of environmental education in elementary schools. In *Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 1481, No. 1, p. 012136). IOP Publishing. doi:10.1088/1742-6596/1481/1/012136
- Summers, A. A., & Wolfe, B. L. (1977). Do schools make a difference?. *The American Economic Review*, 67(4), 639-652. Retrieved from: <http://www.jstor.org/stable/1813396>
- Sustainable goals by 2030 - Sustainable development agenda. United Nations Development Programme. Retrieved from: https://www.undp.org/sustainable-development-goals/no-poverty?gclid=EAIaIQobChMI8ZnM4dn9_wIV-gcGAB04ogsPE-AAYASAAEgISDPD_BwE
- Teddlie, C., & Reynolds, D. (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. Psychology Press.

- Tejeda, M. J., Scandura, T. A., & Pillai, R. (2001). The MLQ revisited psychometric properties and recommendations. *Leadership Quarterly*, 12(1), 31-52. doi: 10.1016/S1048-9843(01)00063-7.
- Thrupp, M. & Willmott, R. (2003). *Education Management in managerialist times*. Maidenhead: Open University Press
- Townsend, T. (1994). *Effecting Schooling for the community*. London and New York. Routledge.
- Townsend, R. W, Innovation and the Value of Failure (2010). *International Journal of Management and Marketing Research*, Vol. 3, No. 1, pp. 75-84, 2010. Retrieved from: <https://ssrn.com/abstract=1668874>
- Tanin, Ī., Yasin, M., Zuroidah, N., Syamsul, H. U. D. A., Lestari, F., & Rahmat, A. (2019). Management development of student worksheets to improve teacher communication skills: A case study self-efficacy and student achievement. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 7(4), 777-798. Retrieved from: https://www.academia.edu/43577291/Management_Development_of_Student_Worksheets_to_Improve_Teacher_Communication_Skills_A_Case_Study_Self_Efficacy_and_Student_Achievement
- Tschannen-Moran, M., Bankole, R. A., Mitchell, R. M., & Moore, D. M. (2013). Student academic optimism: A confirmatory factor analysis. *Journal of Educational Administration*, 51(2), 150-175. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/275076778_Student_Academic_Optimism_A_confirmatory_factor_analysis
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2016). Global education monitoring report summary 2016: education for people and planet: creating sustainable futures for all. Retrieved from: <https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-for-people-and-planet-creating-sustainable-futures-for-all-gemr-2016-en.pdf>
- Van der Berg, S. & Burger, R. (2002) «Education and socio-economic differentials: A study of school performance in the Western Cape», *South African Journal of Economics*. 71(3): 496- 522.
- Van Der Vegt, G. S., Bunderson, J. S., & Oosterhof, A. (2006). Expertness diversity and interpersonal helping in teams: Why those who need the most help end up getting the

least. *Academy of Management Journal*, 49(5), 877–893. Retrieved from: <https://doi.org/10.5465/AMJ.2006.22798169>

Vanlaar, G., Kyriakides, L., Panayiotou, A., Vandecandelaere, M., McMahon, L., De Fraine, B., & Van Damme, J. (2016). Do the teacher and school factors of the dynamic model affect high-and low-achieving student groups to the same extent? A cross-country study. *Research Papers in Education*, 31(2), 183-211.

Verdis, A., Kriemadis, T., & Pashiardis, P. (2003). Historical, comparative and statistical perspectives of school effectiveness research: rethinking educational evaluation in Greece. *International Journal of Educational Management*, 17(4), 155-169. doi: 10.1108/09513540310474383

Vogel, N. (2009). *Setting Up the Preschool Classroom*. Ypsilanti, MI: High Scope Press, High Scope Essentials.

Van Oord, L. (2013) Towards transformative leadership in education, *International Journal of Leadership in Education*, 16:4, 419-434, Retrieved from: 10.1080/13603124.2013.776116

Wahlstrom, K. L., & Louis, K. S. (2008). How teachers experience principal leadership: The roles of professional community, trust, efficacy, and shared responsibility. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 458–495. Retrieved from: <https://doi.org/10.1177/0013161X08321502>

Wallace M. Lornell, *Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and Their Effects on Children*. By Michael Rutter, Barbara Maughan, Peter Mortimore, and Janet Ouston. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1979. 285 pp. *Children & Schools*, Volume 3, Issue 1, October 1980, Pages 73–74, Retrieved from: <https://doi.org/10.1093/cs/3.1.73>

Walters, D. (2012). One vision, many eyes: Reflections on leadership and change. *International Journal of Leadership in Education*, 15(1), 119-127. Retrieved from: <https://doi.org/10.1080/13603124.2011.577908>

Ware, H. and A. Kitsantas (2007) Teacher and collective efficacy beliefs as predictors of professional commitment. *The Journal of Educational Research* 100(5), 303-310. doi: 10.12691/education-5-10-6.

Waters, T., Marzano, R. J., & McNulty, B. (2003). *Balanced Leadership: What 30 Years of Research Tells Us about the Effect of Leadership on Student Achievement*. Aurora, CO:

- Mid-Continent Research for Education and Learning.
Retrieved from:<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED481972.pdf>
- Waters, K. K. (2013). The Relationship between Principals' Leadership Styles and Job Satisfaction as Perceived by Primary School Teachers across NSW Independent Schools. Ph.D. Thesis, University of Wollongong. Retrieved from: <https://ro.uow.edu.au/cgi/view-content.cgi?article=5081&context=theses>
- Watson, L. (2009). Issues in Reinventing School Leadership: Reviewing the OECD Report on Improving School Leadership from an Australian Perspective. *Leading and Managing*, 15(1), 1–13. Retrieved from: <https://search.informit.org/doi/10.3316/ie-lapa.778367461897416>
- Weber, L. (1971). *The English infant school and informal education*. USA: Prentice-Hall.
- Wiest, D. J., Wong, E. H., & Kreil, D. A. (1998). Predictors of global self-worth and academic performance among regular education, learning disabled, and continuation high school students. *Adolescence*, 33(131), 601-618.
- Willower, D. J., & Smith, J. P. (1986). Organizational culture in schools: Myth and creation. *The High School Journal*, 70(2), 87-94.
- Yammarino, F. J., & Bass, B. M. (1990). Transformational leadership and multiple levels of analysis. *Human relations*, 43(10), 975-995. Retrieved from: <https://doi.org/10.1177/001872679004301003>
- Youngs, P., & King, M. B. (2002). Principal leadership for professional development to build school capacity. *Educational administration quarterly*, 38(5), 643-670. doi:10.1177/0013161X0223964
- Yücel, C., Karataş, E. & Aydın, Y. (2012). The Relationship between the Level of Principals' Leadership Roles and Organizational Culture, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, vol. 93, 2013. doi:10.1016/j.sbspro.2013.09.213
- Yukl, G. (1999). An evaluation of conceptual weakness in transformational and charismatic leadership theories. *Leadership Quarterly*, 10 (2), 285–305. Retrieved from: 10.1016/S1048-9843(99)00013-2
- Yukl, G. (2010). *Leadership in Organizations*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Yukl, G.A. (2013) *Leadership in Organizations*. 8th Edition, Prentice-Hall, Upper Saddle River.

Zamir, N. A. (2020). A Review of School Effectiveness Theory for School Improvement. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 10(3), 113–123. Retrieved from: https://hrmars.com/papers_submitted/7028/a-review-of-school-effectiveness-theory-for-school-improvement.pdf

Želvys, R., Dukynaitė, R., Vaitekaitis, J., Jakaitienė, A. (2019). School Leadership and Educational Effectiveness: Lithuanian case in comparative perspective, *Management: Journal of Contemporary Management Issues*, pag. 17-36. Retrieved from: <https://www.proquest.com/openview/a7294396c0cf76d25446350bd75f973a/1?pq-origsite=gscholar&cbl=55100>

Zepeda, S. J. (2013). *The principal as instructional leader: A practical handbook (3rd ed.)*. Larchmont, NY: Eye On Education.

Zhu, W., Sosik, J. J., Riggio, R. E., & Yang, B. (2012). Relationships between transformational and active transactional leadership and followers' organizational identification: The role of psychological empowerment. *Journal of Behavioral and Applied Management*, 13(3), 168-212. doi: 10.21818/001c.17899

Ερωτηματολόγιο για τη σχέση ανάμεσα στα στυλ ηγεσίας του διευθυντή και στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας

Η παρούσα έρευνα μελετά τη σχέση ανάμεσα στα στυλ ηγεσίας του διευθυντή και την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας.

Η συμμετοχή σας σε αυτήν την έρευνα είναι πολύτιμη και για αυτό το λόγο παρακαλούμε να απαντήσετε στις ερωτήσεις με ειλικρίνεια ακολουθώντας τις σχετικές οδηγίες. Η ανωνυμία των απαντήσεων σας διασφαλίζεται σε όλες τις φάσεις της έρευνας και τα στοιχεία που συλλέγονται είναι εμπιστευτικά και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς λόγους.

Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σας!

Με εκτίμηση!

1^η ενότητα: Δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά

Φύλο: Άνδρας Γυναίκα

Ηλικία:.....

Εργάζεστε στη: Γενική εκπαίδευση

Ειδική αγωγή

Επαγγελματική κατάσταση: αναπληρωτής εκπαιδευτικός

μόνιμος εκπαιδευτικός

Ανώτατο επίπεδο σπουδών: κάτοχος πτυχίου

κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου

κάτοχος διδακτορικού τίτλου

Προϋπηρεσία στην εκπαίδευση (σε έτη):.....

2^η Ενότητα: Στυλ ηγεσίας στη σχολική μονάδα

Σας καλούμε να απαντήσετε πόσο συχνά ο διευθυντής/ προϊστάμενος της σχολικής σας μονάδας εκδηλώνει τις παρακάτω συμπεριφορές (1=καθόλου, 2=σπάνια, 3=μερικές φορές, 4=πολλές φορές, 5=σχεδόν πάντα)

Κυκλώστε έναν αριθμό για κάθε δήλωση, ο οποίος σας αντιπροσωπεύει περισσότερο.

1	Μου προσφέρει στήριξη και βοήθεια ως αντάλλαγμα των προσπαθειών που έχω καταβάλει.	1	2	3	4	5
2	Επανεξετάζει κρίσιμα στοιχεία που θεωρούνται δεδομένα και αναρωτιέται αν είναι κατάλληλα.	1	2	3	4	5
3	Δεν κάνει παρέμβαση έως ότου τα προβλήματα πάρουν πολύ σοβαρή τροπή και εξέλιξη.	1	2	3	4	5
4	Εστιάζει την προσοχή του/της σε λάθη, εξαιρέσεις, παρεκκλίσεις και αποκλίσεις από τα καθιερωμένα.	1	2	3	4	5
5	Αποφεύγει την εμπλοκή του/της και ενεργό δράση του/ όταν ανακύπτουν ζωτικής σημασίας ζητήματα.	1	2	3	4	5
6	Αναφέρεται στις σπουδαίες και με νόημα αξίες και πεποιθήσεις για τον ίδιο και τους συναδέλφους του	1	2	3	4	5
7	Είναι απών/ούσα όταν τον/την χρειάζονται και τον έχουν ανάγκη.	1	2	3	4	5
8	Αναζητά διαφορετικές θεωρήσεις και οπτικές γωνίες/απόψεις για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που ανακύπτουν.	1	2	3	4	5
9	Μιλάει με αισιοδοξία και θετική προσδοκία για το μέλλον.	1	2	3	4	5
10	Μου δημιουργεί συναισθήματα υπερηφάνειας που συνεργάζομαι μαζί του/της.	1	2	3	4	5
11	Αποσαφηνίζει ποιος έχει τον υπεύθυνο ρόλο για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων και σκοπών.	1	2	3	4	5
12	Περιμένει τα πράγματα να καταστούν χειρότερα ώστε στο τέλος να επέμβει.	1	2	3	4	5
13	Μιλάει με ενθουσιασμό και ζωηρό ενδιαφέρον για τους στόχους που πρέπει να κατορθωθούν.	1	2	3	4	5

14	Τονίζει τη σημασία που έχει το αποδεκτό και ισχυρό αίσθημα σκοπού.	1	2	3	4	5
15	Αφιερώνει αρκετό χρονικό διάστημα ώστε να δίνει σαφείς οδηγίες και να καθοδηγεί.	1	2	3	4	5
16	Αποσαφηνίζει τα αποτελέσματα που αναμένονται να φανούν όταν θα έχουν επιτευχθεί οι προκαθορισμένοι στόχοι επίδοσης	1	2	3	4	5
17	Υποστηρίζει ένθερμα την άποψη «μην αλλάζεις κάτι εάν προηγουμένως δεν είσαι σίγουρος ότι είναι χαλασμένο».	1	2	3	4	5
18	Θέτει ως προτεραιότητα το καλό της ομάδας πιο πάνω από το προσωπικό του όφελος και συμφέρον.	1	2	3	4	5
19	Με συμπεριφέρεται κυρίως ως ξεχωριστό άτομο παρά απλώς ως μέλος της ομάδας	1	2	3	4	5
20	Ακολουθεί την τακτική ότι τα προβλήματα πρέπει να παρατείνονται και να γίνουν χρόνια και διαρκή πριν εκπονήσει σχέδιο δράσης	1	2	3	4	5
21	Λειτουργεί με τρόπους που αποκτούν και κερδίζουν το σεβασμό μου.	1	2	3	4	5
22	Εστιάζει την προσοχή του/της αποκλειστικά στη διόρθωση και αντιμετώπιση λαθών, ατοπημάτων και παραπόνων	1	2	3	4	5
23	Σκέφτεται τις δεοντολογικές και ηθικές συνέπειες των αποφάσεων	1	2	3	4	5
24	Κάνει καταγραφή κάθε σφάλματος που συμβαίνει.	1	2	3	4	5
25	Επιδεικνύει αίσθημα σταθερότητας, ισχύος και αυτοπεποίθησης.	1	2	3	4	5
26	Προβάλλει ένα συναρπαστικό και αποφασιστικό όραμα για το μέλλον.	1	2	3	4	5
27	Μου επικεντρώνει το ενδιαφέρον και την προσοχή στις αποτυχίες εκπλήρωσης των στόχων που έχουν τεθεί.	1	2	3	4	5
28	Προσπαθεί να κρατηθεί μακριά από τη λήψη αποφάσεων.	1	2	3	4	5
29	Με αντιμετωπίζει ως έναν άνθρωπο που διαθέτει ιδιαίτερες ανάγκες, κλίσεις, ικανότητες και στόχους.	1	2	3	4	5

30	Με παρακινεί να εξετάζω και να αντιλαμβάνομαι τα προβλήματα από πολλές και διαφορετικές γωνίες.	1	2	3	4	5
31	Με βοηθάει ώστε να εξελίσσω τις ικανότητες και τις δυνατότητές μου.	1	2	3	4	5
32	Εκφράζει νέους τρόπους με τους οποίους μπορούμε να επιτύχουμε και να πραγματώσουμε την ολοκλήρωση ενός έργου.	1	2	3	4	5
33	Καθυστερεί και χρονοτριβεί να αντιδρά και να ανταποκρίνεται σε επείγοντα ζητήματα.	1	2	3	4	5
34	Δίνει προτεραιότητα στη σπουδαιότητα ύπαρξης μιας κοινής και συλλογικής αίσθησης αποστολής.	1	2	3	4	5
35	Εκφράζει την ικανοποίησή του/της όταν μπορώ και ανταποκρίνομαι στις προσδοκίες του/της.	1	2	3	4	5
36	Εκφράζει την πεποίθηση και τη σιγουριά ότι οι στόχοι θα κατορθωθούν	1	2	3	4	5
37	Ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις ανάγκες που σχετίζονται με τη δουλειά μου.	1	2	3	4	5
38	Κάνει χρήση αποτελεσματικών στρατηγικών μεθόδων ηγεσίας	1	2	3	4	5
39	Με παρακινεί να κάνω περισσότερα από ό,τι θα ανέμενα και εγώ ο ίδιος/α	1	2	3	4	5
40	Με αντιπροσωπεύει με αποτελεσματικό τρόπο στους προϊσταμένους/ανωτέρους μου	1	2	3	4	5
41	Υφίσταται συνεργασία μας πολύ ικανοποιητικά επίπεδα..	1	2	3	4	5
42	Αυξάνει/εντείνει την επιθυμία μου και την προσπάθειά μου για την επιτυχή έκβαση ενός έργου.	1	2	3	4	5
43	Ανταπεξέρχεται με αποτελεσματικό τρόπο στις απαιτήσεις και στις ανάγκες	1	2	3	4	5

	του σχολείου.					
44	Αυξάνει την επιθυμία μου να προσπαθώ περισσότερο.	1	2	3	4	5
45	Ηγείται μιας αποτελεσματικής εκπαιδευτικής ομάδας.	1	2	3	4	5

3^η Ενότητα:Αποτελεσματικότητα

Παρακαλούμε, αφού διαβάσετε προσεκτικά καθεμιά από τις δηλώσεις που βρίσκονται παρακάτω και να σημειώσετε την έκταση στην οποία κάθε δήλωση χαρακτηρίζει το σχολική σας μονάδα τσεκάροντας ένα \surd στο κατάλληλο πλαίσιο.

1=Καθόλου, 2=Σπάνια, 3=Μερικές φορές, 4=Συχνά, 5=Σχεδόν πάντα

	Στο σχολείο που υπηρετώ:					
1	Υφίσταται ένα σχέδιο δράσης με οργάνωση κάθε σχολική χρονιά στο οποίο καταγράφονται αντικειμενικοί στόχοι, σκοποί και επιθυμητά αποτελέσματα.	1	2	3	4	5
2	Ο σχεδιασμός - προγραμματισμός του σχολείου μου αναπτύσσεται κάθε σχολικό έτος με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών και του διευθυντή.	1	2	3	4	5
3	Σημαντικές κοινωνικές τάσεις λαμβάνονται υπόψη κατά τον προγραμματισμό - σχεδιασμό του σχολείου.	1	2	3	4	5
4	Ως εκπαιδευτικός εγώ και οι μαθητές μου γνωρίζουμε τον σκοπό και τους στόχους του σχολείου.	1	2	3	4	5
5	Οι στόχοι μου ως εκπαιδευτικού ευθυγραμμίζονται με τους στόχους του σχολείου.	1	2	3	4	5
6	Διατυπώνω με σαφήνεια στους μαθητές μου τους εκπαιδευτικούς στόχους.	1	2	3	4	5
7	Ο σχεδιασμός - προγραμματισμός του σχολείου αναθεωρείται, παρακολουθείται και αξιολογείται περιοδικά από το Σύλλογο των	1	2	3	4	5

	διδασκόντων και τον/τη Διευθυντή/ντριά του σχολείου μου.					
8	Οι προσδοκίες μου για μαθησιακά αποτελέσματα στη σχολική τάξη είναι υψηλές και προσαρμόζονται στο μαθησιακό επίπεδο κάθε μαθητή.	1	2	3	4	5
9	Οι προσδοκίες μου γνωστοποιούνται στους μαθητές μου και στο οικογενειακό τους περιβάλλον.	1	2	3	4	5
10	Προσδοκώ όλοι οι μαθητές μου, πέρα από τις κοινωνικές και πολιτισμικές καταβολές που διαθέτουν, να δουλέψουν προς την επίτευξη των υψηλών προσδοκιών-προτύπων που έχω θέσει για αυτούς.	1	2	3	4	5
11	Οι προσδοκίες μου για τα υψηλά ακαδημαϊκά επιτεύγματα εδράζονται στη γνώση των ιδιαίτερων ικανοτήτων και αναγκών των μαθητών μου και στην προηγούμενη απόδοσή του	1	2	3	4	5
12	Διατηρώ υψηλές ακαδημαϊκές προσδοκίες για κάθε μαθητή μου στο πέρασμα του χρόνου με συνέπεια.	1	2	3	4	5
13	Ο/η διευθυντής/ντρια μου γνωρίζει το σχολείο και το πρόγραμμα σπουδών για κάθε μάθημα.	1	2	3	4	5
14	Η επικοινωνία ανάμεσα στο σχολείο και στην οικογένεια είναι συχνή και αποτελεσματική	1	2	3	4	5
15	Οι αποφάσεις που λαμβάνονται σε επίπεδο σχολείου βασίζονται στη συμμετοχή των δασκάλων και του/της διευθυντή/ντριας..	1	2	3	4	5
16	Οι γενικές εκπαιδευτικές αποφάσεις για το σχολείο της περιφέρειας στην οποία ανήκει και το δικό μου λαμβάνονται σε επίπεδο ανώτερων στελεχών της εκπαίδευσης.					
17	Ο/η διευθυντής/ντρια μου συμμετέχει και ενθαρρύνει επιμορφωτικές διαδικασίες και δράσεις.	1	2	3	4	5
18	Ο/η διευθυντής/ντριά μου και εγώ ως εκπαιδευτικός καθιστούμε την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα ως την υψηλότερη αποστολή	1	2	3	4	5

	μέσα στο σχολείο.					
19	Ο/η διευθυντής/ντριά μου παρέχει/ κατανέμει ηγεσία για τον καθορισμό και τη βελτίωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων του σχολείου μου.	1	2	3	4	5
20	Ο/η διευθυντής/ντριά μου πραγματοποιεί δίκαιη και σημαντική αξιολόγηση για κάθε εργαζόμενο.	1	2	3	4	5
21	Ο διευθυντής μου με εμπνυχώνει να συμμετέχω σε ηγετικούς ρόλους.	1	2	3	4	5
22	Αξιοποιώ τον χρόνο της διδασκαλίας μου αποτελεσματικά ώστε οι μαθητές μου να αφομοιώνουν σε ικανοποιητικό βαθμό τον αναμενόμενο όγκο του προγράμματος σπουδών	1	2	3	4	5
23	Προσπαθώ να περιορίσω τις συμπεριφορές των μαθητών μου που εκτροχιάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία στην τάξη στον ελάχιστο δυνατό βαθμό	1	2	3	4	5
24	Είμαι απαλλαγμένος/η από διάφορα καθήκοντα και ευθύνες της διοίκησης και τις γραφειοκρατικές ενέργειες, ώστε να μπορώ να επικεντρωθώ στο παιδαγωγικό και καθοδηγητικό μου έργο	1	2	3	4	5
25	Ο/η διευθυντής/ντριά με ενισχύει σε θέματα που αφορούν σε προβληματικές συμπεριφορές μαθητών μου.	1	2	3	4	5
26	Το σχολείο μου προσφέρει εξωσχολικές δραστηριότητες, όπως εκδρομές, επισκέψεις, συναντήσεις, βιωματικές ασκήσεις κτλ. που υποστηρίζουν την εκπαιδευτική και καθοδηγητική διαδικασία.	1	2	3	4	5
27	Η διδασκαλία μου διαφοροποιείται ανάλογα με τις ανάγκες, τις κλίσεις, τα ενδιαφέροντα, τις ικανότητες και ιδιαιτερότητες των μαθητών.	1	2	3	4	5
28	Παρέχω στους μαθητές μου πολλές ευκαιρίες για μάθηση σε μικρές ομάδες – περιβάλλοντα ατόμων.	1	2	3	4	5
29	Διδάσκω παράλληλα με άλλες δεξιότητες κανόνες ορθής σχολικής συμπεριφοράς.	1	2	3	4	5

30	Εφαρμόζω τις αρχές της πειθαρχίας και της τάξης με δίκαιο και συνεπή τρόπο.	1	2	3	4	5
31	Ενθαρρύνω τους γονείς να συμμετέχουν και να υποστηρίζουν τις πειθαρχικές διαδικασίες του σχολείου.	1	2	3	4	5
32	Το φυσικό περιβάλλον του σχολείου είναι καθαρό και καλά διατηρημένο.	1	2	3	4	5
33	Διδάσκω και εξασκώ με τους μαθητές μου τους κανόνες για την ασφάλεια όλων των μελών της σχολικής μονάδας (μαθητές, εκπαιδευτικοί κ.ά.).	1	2	3	4	5
34	Ενθαρρύνω τους γονείς να συμμετέχουν ενεργά στον καθορισμό των σχολικών δράσεων και δραστηριοτήτων.	1	2	3	4	5
35	Ενθαρρύνω τους γονείς να συμμετέχουν ενεργά στις σχολικές δραστηριότητες.	1	2	3	4	5
36	Διατηρώ αποτελεσματική και συχνή επικοινωνία με τους γονείς.	1	2	3	4	5

37	Οι πόροι, οι οποίοι προέρχονται από τον Δήμο, χρησιμοποιούνται εκ μέρους μου για τη στήριξη της διδασκαλίας - καθοδήγησης των μαθητών μου.	1	2	3	4	5
38	Αξιοποιώ τις κοινωνικές υπηρεσίες από το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου όσο πιο αποτελεσματικά μπορώ.	1	2	3	4	5
39	Ενθαρρύνω τους γονείς να υποστηρίξουν τις εκπαιδευτικές – καθοδηγητικές δραστηριότητες του σχολείου.	1	2	3	4	5
40	Αξιολογώ τις επιδόσεις των μαθητών μου τακτικά.	1	2	3	4	5
41	Αξιολογώ τις επιδόσεις των μαθητών με διάφορους τρόπους.	1	2	3	4	5

42	Ενημερώνω τους γονείς των μαθητών μου τακτικά για την πρόοδο των παιδιών τους.	1	2	3	4	5
43	Χρησιμοποιώ τα δεδομένα αξιολόγησης των μαθητών μου για τη βελτίωση της διδασκαλίας μου.	1	2	3	4	5
44	Ενημερώνω τους μαθητές μου τακτικά για την πρόοδό τους.	1	2	3	4	5

