



ΔΙΕΘΝΕΣ  
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ  
ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**Η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου στην Α/θμια εκπαίδευση και η ηγετική  
διαχείριση στη επίτευξη στόχων της εκπαιδευτικής μονάδας.**

**Επόπτης καθηγητής: Πασχαλούδης Δημήτριος  
Ονοματεπώνυμο φοιτήτριας: Κουνατίδου Γεωργία**

**ΚΑΤΕΡΙΝΗ  
ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ 2024**



## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ.....	3
ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΠΙΝΑΚΩΝ .....	5
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ .....	7
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	8
ABSTRACT.....	9
ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....	10
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ.....	12
1.1 Ορισμός της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου .....	12
1.2 Η έννοια της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου .....	15
1.3 Η μέτρηση της ποιότητας, πρότυπα ποιότητας, μοντέλα ποιότητας .....	19
1.4 Οι δείκτες ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.....	21
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΗΓΕΣΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ .....	31
2.1 Ο εννοιολογικός προσδιορισμός της ηγεσίας.....	31
2.2 Τύποι Ηγεσίας .....	35
2.3 Η Έννοια της ηγεσίας στην εκπαίδευση .....	39
2.4 Τα μοντέλα της εκπαιδευτικής ηγεσίας.....	41
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. ΘΕΩΡΙΕΣ ΗΓΕΤΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ.....	47
3.1 Θεωρία προσανατολισμού κατεύθυνσης X κ Ψ ηγετικού στυλ.....	47
3.2 Συναλλακτική ηγετική συμπεριφορά.....	48
3.3 Μετασχηματιστικό στυλ ηγεσία .....	48
3.4 Χαρακτηριστικά του μετασχηματιστικού ηγέτη .....	50
3.5 Μετασχηματιστική ηγεσία και η σχέση της με το σχολικό περιβάλλον .....	51
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	54
4.1 Ο σκοπός της έρευνας και τα ερωτήματα που διερευνώνται.....	54
4.2 Περιγραφή της μεθόδου προσέγγισης του δείγματος.....	54
4.3 Η περιγραφή του δείγματος .....	55
4.4 Το ερωτηματολόγιο ως ερευνητικό εργαλείο .....	55
4.5 Συλλογή και ανάλυση δεδομένων .....	56
4.6 Εγκυρότητα .....	56
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ .....	58
5.1 Η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου .....	58
5.2 Μοντέλο εκπαιδευτικής ηγεσίας.....	68
5.3 Δημογραφικά στοιχεία.....	74
5.4 Μελέτη της σχέσης μεταξύ φύλου και ποιότητας εκπαιδευτικού έργου .....	79

5.5 Μελέτη της σχέσης μεταξύ φύλου και ηγετικής επάρκειας.....	79
5.6 Μελέτη της σχέσης μεταξύ μορφωτικού επιπέδου και ποιότητας εκπαιδευτικού έργου .....	80
5.7 Μελέτη της σχέσης μεταξύ μορφωτικού επιπέδου και ηγετικής επάρκειας.....	81
5.8 Μελέτη της σχέσης ποιότητας εκπαιδευτικού έργου και ηγετικής επάρκειας .....	81
5.9 Μελέτη της σχέσης ποιότητας εκπαιδευτικού έργου και ηγετικής επάρκειας .....	82
5.10 Διερεύνηση του βαθμού πρόβλεψης της ποιότητας εκπαιδευτικού έργου από την ηγετική επάρκεια .....	83
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6. ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ .....</b>	<b>84</b>
<b>ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ .....</b>	<b>89</b>
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....</b>	<b>92</b>

## ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1 Χαρακτηριστικά εκπαιδευτικού οργανισμού ποιότητας.....	18
Πίνακας 2 Έκθεση για την Ποιότητα της Σχολικής Εκπαίδευσης: 16 Δείκτες Ποιότητας .....	23
Πίνακας 3 Δείκτες Ποιότητας του Εκπαιδευτικού Έργου Σύμφωνα με το Τμήμα Αξιολόγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου .....	24
Πίνακας 4 Δείκτες Ποιότητας του Εκπαιδευτικού Έργου Σύμφωνα με το Τμήμα Ποιότητας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου .....	26
Πίνακας 5 Η Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας – Διαδικασία Αυτό αξιολόγησης, σύμφωνα με το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων .....	28
Πίνακας 6 Οι διαφορές μεταξύ του μάνατζερ και του ηγέτη .....	34
Πίνακας 7 Τυπολογία μοντέλων εκπαιδευτικής ηγεσίας.....	42
Πίνακας 8 Χαρακτηριστικά της μετασηματιστικής και της συναλλακτικής ηγεσίας.....	48
Πίνακας 9 Δείκτης αξιοπιστίας Cronbach'sa.....	57
Πίνακας 10 Κατανομή απόψεων για το αν οι στόχοι και το περιεχόμενο της διδασκαλίας διαμορφώνονται ανάλογα με τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών .....	58
Πίνακας 11 Κατανομή απόψεων για το αν ο διδακτικός χρόνος αξιοποιείται κατάλληλα για τη διδασκαλία του γνωστικού αντικείμενου και της διδακτές ύλης.....	59
Πίνακας 12 Κατανομή απόψεων για το αν η διδασκαλία δομείται με ποικιλία διδακτικών προσεγγίσεων και εισάγονται καινοτομίες σε θέματα διδακτικής μεθοδολογίας .....	60
Πίνακας 13 Κατανομή απόψεων για το αν τα διαθέσιμα διδακτικά και οπτικοακουστικά μέσα χρησιμοποιούνται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.....	61
Πίνακας 14 Κατανομή απόψεων για το αν η αξιολόγηση της προόδου των μαθητών γίνεται συστηματικά και με ποικίλες μεθόδους.....	62
Πίνακας 15 Κατανομή απόψεων για το αν οι μαθητές δηλώνουν ικανοποιημένοι με αυτά που μαθαίνουν.....	63
Πίνακας 16 Κατανομή απόψεων για το αν προωθείται η ολόπλευρη ανάπτυξη κάθε μαθητή, ανεξαρτήτως ικανοτήτων, γένους, κοινωνικής ή πολιτισμικής προέλευσης.....	64
Πίνακας 17 Κατανομή απόψεων για το αν οι μαθητές αναπτύσσουν γνώσεις, στάσεις και δεξιότητες για τη ζωή μετά το σχολείο.....	65
Πίνακας 18 Κατανομή απόψεων για το αν οι μαθητές του σχολείου συμμετέχουν σε εθνικούς ή διεθνείς διαγωνισμούς-διακρίσεις.....	66
Πίνακας 19 Κατανομή απόψεων για το αν οι εγκαταστάσεις του σχολείου είναι επαρκώς συντηρημένες και λειτουργούν με ασφάλεια.....	67
Πίνακας 20 Κατανομή απόψεων για το αν υπάρχουν ειδικά διαμορφωμένες αίθουσες και εργαστήρια για τη διδασκαλία ειδικών μαθημάτων .....	68
Πίνακας 21 Κατανομή απόψεων για το αν ο διευθυντής ηγέτης κατανοεί και σέβεται τα προσωπικά προβλήματα των εκπαιδευτικών.....	69
Πίνακας 22 Κατανομή απόψεων για το αν ο διευθυντής ηγέτης είναι ικανός να ελέγχει τον θυμό του και να επιδράσει καταλυτικά σε μια κρίσιμη κατάσταση .....	70
Πίνακας 23 Κατανομή απόψεων για το αν ο διευθυντής ελέγχει τυχόν παρορμητικές αντιδράσεις και τις περιορίζει αποτελεσματικά.....	71

Πίνακας 24 Κατανομή απόψεων για το αν ο διευθυντής σέβεται και διατηρεί καλές σχέσεις με ανθρώπους με διαφορετική κουλτούρα .....	72
Πίνακας 25 Κατανομή απόψεων για το αν ο διευθυντής αφήνει μεγάλα περιθώρια ελευθερίας στην ομάδα των εκπαιδευτικών για να λύσουν πολλά ζητήματα στη δουλειά τους .....	73
Πίνακας 26 Κατανομή απόψεων για το αν ο διευθυντής επιτρέπει στα μέλη της ομάδας να χρησιμοποιούν τη δική τους κρίση για την επίλυση προβλημάτων .....	74
Πίνακας 27 Φύλο ερωτώμενων .....	75
Πίνακας 28 Μορφωτικό επίπεδο ερωτώμενων .....	75
Πίνακας 29 Εκπαιδευτική εμπειρία ερωτώμενων .....	76
Πίνακας 30 Μέτρα κεντρικής τάσης για κάθε μεταβλητή του ερωτηματολογίου .....	77
Πίνακας 31 Μέτρα κεντρικής τάσης για τις νέες μεταβλητές .....	79
Πίνακας 32 Η ποιότητα εκπαιδευτικού έργου σε σχέση με το φύλο .....	79
Πίνακας 33 Η ηγετική επάρκεια του διευθυντή σε σχέση με το φύλο .....	80
Πίνακας 34 Η ποιότητα εκπαιδευτικού έργου σε σχέση με το μορφωτικό επίπεδο .....	80
Πίνακας 35 Η ηγετική επάρκεια του διευθυντή σε σχέση με το μορφωτικό επίπεδο .....	81
Πίνακας 36 Η σχέση ανάμεσα στο ποιοτικό εκπαιδευτικό έργο και την ηγετική επάρκεια .....	82
Πίνακας 37 Η σχέση ανάμεσα στις διαστάσεις του ποιοτικού εκπαιδευτικού έργου και την ηγετική επάρκεια .....	82
Πίνακας 38 Σύνοψη μοντέλου παλινδρόμησης .....	83
Πίνακας 39 Στατιστική σημαντικότητα ελέγχου .....	83
Πίνακας 40 Βαθμός συσχέτισης ηγετικής επάρκειας και ποιοτικού εκπαιδευτικού έργου .....	83

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

Γράφημα 1 Κατανομή απόψεων για το αν οι στόχοι και το περιεχόμενο της διδασκαλίας διαμορφώνονται ανάλογα με τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών.....	58
Γράφημα 2 Κατανομή απόψεων για το αν ο διδακτικός χρόνος αξιοποιείται κατάλληλα για τη διδασκαλία του γνωστικού αντικειμένου και της διδακτές ύλης.....	59
Γράφημα 3 Κατανομή απόψεων για το αν η διδασκαλία δομείται με ποικιλία διδακτικών προσεγγίσεων και εισάγονται καινοτομίες σε θέματα διδακτικής μεθοδολογίας.....	60
Γράφημα 4 Κατανομή απόψεων για το αν τα διαθέσιμα διδακτικά και οπτικοακουστικά μέσα χρησιμοποιούνται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.....	61
Γράφημα 5 Κατανομή απόψεων για το αν η αξιολόγηση της προόδου των μαθητών γίνεται συστηματικά και με ποικίλες μεθόδους.....	62
Γράφημα 6 Κατανομή απόψεων για το αν οι μαθητές δηλώνουν ικανοποιημένοι με αυτά που μαθαίνουν.....	63
Γράφημα 7 Κατανομή απόψεων για το αν προωθείται η ολόπλευρη ανάπτυξη κάθε μαθητή, ανεξαρτήτως ικανοτήτων, γένους, κοινωνικής ή πολιτισμικής προέλευσης.....	64
Γράφημα 8 Κατανομή απόψεων για το αν οι μαθητές αναπτύσσουν γνώσεις, στάσεις και δεξιότητες για τη ζωή μετά το σχολείο.....	65
Γράφημα 9 Κατανομή απόψεων για το αν οι μαθητές του σχολείου συμμετέχουν σε εθνικούς ή διεθνείς διαγωνισμούς-διακρίσεις.....	66
Γράφημα 10 Κατανομή απόψεων για το αν οι εγκαταστάσεις του σχολείου είναι επαρκώς συντηρημένες και λειτουργούν με ασφάλεια.....	67
Γράφημα 11 Κατανομή απόψεων για το αν υπάρχουν ειδικά διαμορφωμένες αίθουσες και εργαστήρια για τη διδασκαλία ειδικών μαθημάτων.....	68
Γράφημα 12 Κατανομή απόψεων για το αν ο διευθυντής ηγέτης κατανοεί και σέβεται τα προσωπικά προβλήματα των εκπαιδευτικών.....	69
Γράφημα 13 Κατανομή απόψεων για το αν ο διευθυντής ηγέτης είναι ικανός να ελέγχει τον θυμό του και να επιδράσει καταλυτικά σε μια κρίσιμη κατάσταση.....	70
Γράφημα 14 Κατανομή απόψεων για το αν ο διευθυντής ελέγχει τυχόν παρορμητικές αντιδράσεις και τις περιορίζει αποτελεσματικά.....	71
Γράφημα 15 Κατανομή απόψεων για το αν ο διευθυντής σέβεται και διατηρεί καλές σχέσεις με ανθρώπους με διαφορετική κουλτούρα.....	72
Γράφημα 16 Κατανομή απόψεων για το αν ο διευθυντής αφήνει μεγάλα περιθώρια ελευθερίας στην ομάδα των εκπαιδευτικών για να λύσουν πολλά ζητήματα στη δουλειά τους.....	73
Γράφημα 17 Κατανομή απόψεων για το αν ο διευθυντής επιτρέπει στα μέλη της ομάδας να χρησιμοποιούν τη δική τους κρίση για την επίλυση προβλημάτων.....	74
Γράφημα 18 Φύλο ερωτώμενων.....	75
Γράφημα 19 Μορφωτικό επίπεδο ερωτώμενων.....	76
Γράφημα 20 Εκπαιδευτική εμπειρία ερωτώμενων.....	77

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η αποτελεσματική ηγεσία επηρεάζει και καθορίζει σημαντικά την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου ώστε μια σχολική μονάδα να λειτουργεί αποτελεσματικά. Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να διερευνηθεί η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ο βαθμός ηγετικής επάρκειας του διευθυντή, η σχέση ανάμεσα στις δύο μεταβλητές και η επίδραση δημογραφικών παραγόντων στην ποιότητα εκπαιδευτικού έργου και στην ηγετική επάρκεια του διευθυντή. Στην έρευνα συμμετείχαν 109 εκπαιδευτικοί και εφαρμόστηκε η δειγματοληψία ευκολίας. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση αξιολογήθηκε ως μέτρια. Ακόμη, η ηγετική επάρκεια του διευθυντή βρέθηκε να είναι μέτρια. Το φύλο δεν επιδρά γενικά στις διαστάσεις της ποιότητας εκπαιδευτικού έργου με εξαίρεση της διάσταση της κοινωνικής και πολιτιστικής ατζέντας. Ομοίως, το φύλο και το μορφωτικό επίπεδο δεν καθορίζουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την ηγετική επάρκεια. Το ποιοτικό εκπαιδευτικό έργο και η ηγετική επάρκεια σχετίζονται σε μεγάλο βαθμό και η σχέση είναι θετική και στατιστικώς σημαντική. Η ηγετική επάρκεια σχετίζεται ισχυρότερα με τα μαθησιακά αποτελέσματα και λιγότερα ισχυρώς με τις υπόλοιπες διαστάσεις του ποιοτικού εκπαιδευτικού έργου. Τέλος, η ηγετική επάρκεια είναι ένας παράγοντας ο οποίος προβλέπει σε σημαντικά μεγάλο βαθμό την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου. Όσο πιο αποτελεσματική και επαρκής ηγεσία εφαρμόζει ένας διευθυντής, τόσο ποιοτικότερο είναι το εκπαιδευτικό έργο. Έτσι, οι σχολικές μονάδες είναι αναγκαίο να στελεχώνονται από ικανούς και έμπειρους διευθυντές ώστε να διασφαλίζεται η πρόσβαση στην ποιοτική παιδεία.

Λέξεις-κλειδιά: Εκπαιδευτικό Έργο, Ποιότητα, Ηγεσία, Διευθυντής Σχολείου, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση



## ABSTRACT

Effective leadership significantly influences and determines the quality of the educational work so that a school unit operates efficiently. The purpose of this work was to investigate the quality of educational work in primary education, the degree of leadership competence of the principal, the relationship between the two variables and the effect of demographic factors on the quality of educational work and the leadership competence of the principal. 109 teachers participated in the survey and convenience sampling was applied. According to the results, the quality of the educational work in primary education was evaluated as moderate. Also, the manager's leadership ability was found to be moderate. Gender does not generally affect the dimensions of the quality of educational work with the exception of the dimension of the social and cultural agenda. Likewise, gender and educational level do not determine teachers' views of leadership competence. Quality educational work and leadership competence are highly related and the relationship is positive and statistically significant. Leadership competence is more strongly related to learning outcomes and less strongly to the remaining dimensions of quality educational work. Finally, leadership competence is a factor that significantly predicts the quality of educational work. The more effective and adequate leadership a principal applies, the higher the quality of the educational work. Thus, it is necessary for the school units to be staffed by competent and experienced managers in order to ensure access to quality education.

Keywords: Educational Work, Quality, Leadership, School Director, Primary Education

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο χώρος της εκπαίδευσης είναι κρίσιμος και ιδιαίτερα σημαντικός γιατί συμβάλλει στη θέσπιση βάσεων για την ομαλή ανάπτυξη των μαθητών, για την διαπαιδαγώγηση τους και για την παροχή εφοδίων μέσα από τα οποία οι μαθητές μπορούν να μαθαίνουν να είναι ανεξάρτητοι, να ενταχθούν αποτελεσματικά στην κοινωνία και να προετοιμαστούν σταδιακά ως αυριανοί πολίτες. Μία σχολική μονάδα είναι σημαντικό να λειτουργεί αποτελεσματικά και στα πλαίσια της είναι αναγκαίο να παράγεται ποιοτικό εκπαιδευτικό έργο. Η παραγωγή ποιοτικού εκπαιδευτικού έργου συνεπάγεται ότι πληρούνται σημαντικές προϋποθέσεις στα πλαίσια λειτουργίας των σχολίων. Τέτοιου είδους προϋποθέσεις δύναται να αφορούν τις μεθόδους διδασκαλίας που εφαρμόζονται και τη διδακτική διαδικασία στο σύνολό της, την εκπλήρωση των μαθησιακών στόχων, την εικόνα που παρουσιάζει ένα σχολείο κ.ά. Εκτός από τα παραπάνω και άλλα περισσότερα, η σχολική μονάδα μπορεί να λειτουργεί ορθά και όταν διευθύνεται από στελέχη τα οποία είναι αποτελεσματικά ώστε να παρακινούν τα υπόλοιπα μέλη, να συμβάλουν στην επίλυση προβλημάτων και να προάγουν το όραμα του σχολείου. Ένας διευθυντής σε κάθε σχολική μονάδα διαδραματίζει έναν ιδιαίτερο και ιδιόρρυθμο ρόλο και είναι αναγκαίο όχι μόνο να εφαρμόζει ηγετικές πρακτικές οι οποίες είναι ενδεικτικές αλλά οι πρακτικές αυτές να είναι επαρκείς. Υπάρχουν αναφορές ότι η ηγεσία είναι μια σημαντική παράμετρος η οποία ασκεί επιρροή σε ένα σχολείο και την αποτελεσματικότητά του (Early&Weindling, 2004; Marzano, Waters&McNulty, 2005; Zarotis, Ntalossis&Koukoli, 2020), Συνεπώς είναι απαραίτητο στα πλαίσια ηγεσίας ένας διευθυντής να αξιολογεί διαρκώς τις πρακτικές που εφαρμόζει (Saiti, 2012; ZarotisNtalossis&Koukoli, 2019).

Με γνώμονα τις παραπάνω σκέψεις, η παρούσα εργασία συνιστά μία προσπάθεια να διερευνηθεί η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και ηγετική επάρκεια. Σκοπός είναι να μελετηθούν αυτές οι μεταβλητές, να εξεταστεί εάν και πως σχετίζονται μεταξύ τους και να διερευνηθεί εάν παράγοντες όπως δημογραφικά στοιχεία καθορίζουν τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου αλλά και για την ηγετική επάρκεια του διευθυντή.

Οι σχολικές μονάδες ανά την Ελλάδα αλλά και τον υπόλοιπο κόσμο είναι σημαντικό να λειτουργούν αποτελεσματικά για τους λόγους που αναφέρθηκαν παραπάνω. Μέσα από την παρούσα εργασία τίθεται ένα βασικό ζήτημα που αφορά στη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολο του και η διερεύνηση μεταβλητών όπως ηγετική επάρκεια, η οποία κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική, αναμένεται να οδηγήσει σε σημαντικά συμπεράσματα για τη

σημερινή εκπαιδευτική κοινότητα αλλά και υπό ποιες συνθήκες αυτή δύναται να αναβαθμιστεί. Η μελέτη της ηγετικής επάρκειας μπορεί να εμπλουτίσει την υφιστάμενη βιβλιογραφία και να συντελέσει ουσιαδώς στην παροχή ποιοτικής παιδείας. Αναμένεται λοιπόν να αντληθούν δεδομένα τα οποία όχι μόνο θα στοιχειοθετούν την υφιστάμενη κατάσταση αλλά θα υποδεικνύουν πώς μπορεί να κατακτηθεί μία υψηλού επιπέδου εκπαίδευση και πώς μπορούν να τεθούν ισχυρές βάσεις ώστε αυτή να μη φαντάζει ουτοπία αλλά να μπορεί να επιτευχθεί στην πράξη.

Η εργασία δομείται σε δύο (2) βασικά μέρη. Το πρώτο μέρος είναι το θεωρητικό. Σε αυτό αναλύεται η έννοια της ποιότητας εκπαιδευτικού έργου, γίνεται προσέγγιση της ηγεσίας και της ηγεσίας σε σχέση με την εκπαίδευση και παρουσιάζονται σχετικές θεωρίες ηγετικής συμπεριφοράς. Ακόμη παρουσιάζεται η μεθοδολογία έρευνας. Το δεύτερο μέρος είναι το ερευνητικό. Σε αυτό παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας γύρω από τα οποία αναπτύσσεται συζήτηση με γνώμονα αποτελέσματα άλλων ερευνών. Η εργασία κλείνει με τα συμπεράσματα, τις ελλείψεις και τους περιορισμούς της έρευνας και ακολουθεί η βιβλιογραφία που χρησιμοποιήθηκε.

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ

## 1.1 Ορισμός της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου

Η εκπαίδευση αντιπροσωπεύει μια βασική κοινωνική λειτουργία που επηρεάζει τον πολιτισμό και την κουλτούρα ενός λαού, καθώς και την ατομική, κοινωνική και εθνική πρόοδο (Πετρίδου, 2002). Σε πολλές χώρες, οι κυβερνήσεις συχνά αναθεωρούν την εκπαιδευτική πολιτική τους, προσαρμόζοντάς την στις συγκεκριμένες συνθήκες, καθώς θεωρούν την εκπαίδευση ως τον κύριο παράγοντα που επηρεάζει την κοινωνική, πολιτική και οικονομική ανάπτυξή τους (Σαΐτης, 1997α). Τις τελευταίες δεκαετίες, ο διάλογος για την ποιότητα στην εκπαίδευση κατέχει μια κυρίαρχη θέση στη δημόσια συζήτηση, καθώς προσπαθούμε να δρομολογήσουμε την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων και να τα προσαρμόσουμε στα αυξανόμενα αναγκαία δεδομένα των σύγχρονων κοινωνιών. Εθνικές κυβερνήσεις και διεθνείς οργανισμοί, όπως η Ευρωπαϊκή Ένωση και ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ), δηλώνουν την πρόθεσή τους να διασφαλίσουν την ποιότητα στην εκπαίδευση. Σε πολλές χώρες, όπως η Αγγλία και οι Ηνωμένες Πολιτείες, έχουν δημιουργηθεί οργανισμοί που ασχολούνται με την προώθηση της ποιότητας σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης. Στην Ελλάδα, παρόμοιες νομοθετικές πρωτοβουλίες είχαν ως αποτέλεσμα το 2001 τη δημιουργία του Τμήματος Ποιότητας στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ενώ το 2005 εγκαθιδρύθηκε το πλαίσιο εξασφάλισης της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008; Zarotis, Ntalossis & Koukoli, 2020).

Το ζήτημα της ποιότητας στην εκπαίδευση δεν είναι νέο, αλλά αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής λειτουργίας και προσαρμόζεται σε κάθε ιστορικό συμφραζόμενο και τις τότε κυρίαρχες συνθήκες (Ματθαίου, 2007-β). Το ίδιο ισχύει και για την έννοια της "ποιότητας στην εκπαίδευση," η οποία έχει εξελιχθεί με την πάροδο του χρόνου. Πριν τον 19ο αιώνα, στην Ευρώπη και τις Ηνωμένες Πολιτείες, υπήρχε ήδη συζήτηση για το αν η γενική παιδεία ήταν ανώτερη σε σχέση με την τεχνική και την βασική εκπαίδευση. Στην πρόιμη ιστορία της εκπαίδευσης, η ποιότητα θεωρούνταν ότι είχε σχέση με τα εκπαιδευτικά ιδρύματα που ήταν γνωστά και αξιόπιστα κατά την εποχή. Κατά τον 19ο αιώνα, όμως, κοινωνικές αλλαγές, ιδεολογικές τάσεις, εθνικές προσπάθειες και η δημιουργία εθνικών κρατών άλλαξαν την αντίληψη για την ποιότητα της εκπαίδευσης. Τότε η ποιοτική εκπαίδευση θεωρούνταν αυτή που συνέβαλε στον διαμορφωτικό ρόλο της εθνικής ταυτότητας και ενίσχυσε τους θεσμούς και την εξουσία του εθνικού κράτους.

Κατά τον 20ο αιώνα, η ποιοτική εκπαίδευση θεωρούνταν αυτή που, πέραν της πλήρωσης της εθνικής και πνευματικής της αποστολής, είχε σημαντική συνεισφορά στην επιτυχή πραγματοποίηση κοινωνικών και αναπτυξιακών προγραμμάτων. Οι νέοι τύποι σχολείων γενικής εκπαίδευσης είχαν ως ουσιαστικό κριτήριο ποιότητας τη συμβολή τους στη μείωση των κοινωνικών ανισοτήτων και στη διασφάλιση οικονομικών ευκαιριών (Ματθαίου, 2007-β). Στη σύγχρονη εποχή, υπάρχει αυξανόμενος προβληματισμός σχετικά με την ικανότητα των εκπαιδευτικών οργανισμών να ανταποκριθούν επιτυχώς στις γρήγορες αλλαγές στο περιβάλλον της εκπαίδευσης. Αυτό περιλαμβάνει την προετοιμασία και εκπαίδευση του ανθρώπινου δυναμικού τους, συμπεριλαμβανομένων των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των διευθυντών. Ο στόχος είναι να δημιουργηθούν συνθήκες ώστε αυτοί οι οργανισμοί να επιβιώσουν μακροπρόθεσμα και να λειτουργήσουν με δημιουργικότητα στο σύγχρονο περιβάλλον της γνώσης και της τεχνολογίας. Για να επιτύχουμε αυτόν τον στόχο, η εφαρμογή πρακτικών ποιότητας αποτελεί κρίσιμο εργαλείο (Μπρίνια, 2008).

Η ποιότητα των εκπαιδευτικών οργανισμών διαμορφώνει επίσης την ποιότητα του ανθρώπινου δυναμικού, της οικονομίας και της κοινωνίας. Στη σύγχρονη εποχή, η ποιοτική εκπαίδευση θεωρείται αυτή που επιδιώκει προτεραιότητες που σχετίζονται με τη σχέση της εκπαίδευσης με την οικονομία. Οι σύγχρονες θέσεις εργασίας απαιτούν από τα άτομα να διαθέτουν δεξιότητες και ικανότητες που πρέπει να αποκτήσουν μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος προτού εισέλθουν στην αγορά εργασίας. Συνεπώς, η ποιοτική εκπαίδευση σήμερα προετοιμάζει τα άτομα να αποκτήσουν τη δυνατότητα να μαθαίνουν συνεχώς, να προσαρμόζονται διαρκώς σε μια κοινωνία που απαιτεί υψηλές αποδόσεις και διαρκείς αλλαγές, να διαχειρίζονται πληροφορίες, γνώσεις και προσωπικές σχέσεις, να καινοτομούν και να παράγουν. Η ορισμός της ποιότητας στην εκπαίδευση αποτελεί μια δύσκολη επιχείρηση λόγω των διαφορετικών απόψεων που υπάρχουν σχετικά με τους στόχους και τους σκοπούς της εκπαίδευσης, καθώς και των κοινωνικών και πολιτικών λειτουργιών που εξυπηρετεί (Δούκας, 1999).

Συχνά ακούμε ότι "η ποιότητα είναι εύκολο να αναγνωριστεί, αλλά δύσκολο να οριστεί και αδύνατο να μετρηθεί" (Βλάχος, Δαγκλής & Βαβουράκη, 2007). Πολλές διάφορες απόψεις έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς, προσπαθώντας να καθορίσουν τον εννοιολογικό προσδιορισμό της ποιότητας στην εκπαίδευση. Η πιο διαδεδομένη από αυτές τις απόψεις ορίζει την ποιοτική εκπαίδευση ως αυτή που συμβάλλει στην πνευματική ανάπτυξη του ατόμου και στην εξέλιξη της προσωπικότητάς του. Μια δεύτερη άποψη ορίζει την ποιότητα της εκπαίδευσης με βάση τα τελικά αποτελέσματα, συσχετίζοντάς την με την επίτευξη των αμέσως ορατών στόχων, χωρίς να θίγει τη συνολική συνεισφορά του εκπαιδευτικού ιδρύματος. Υπάρχουν διάφορες προσεγγίσεις

για τον καθορισμό της ποιότητας στην εκπαίδευση, και δεν υπάρχει απόλυτη συμφωνία μεταξύ των ερευνητών σχετικά με το περιεχόμενό της. Μια τρίτη προσέγγιση ορίζει την ποιότητα βάσει της ικανοποίησης των αναγκών των "πελατών" ή καταναλωτών, δηλαδή των γονέων και της αγοράς εργασίας. Η ποιότητα της εκπαίδευσης παραμένει μια πολύπλοκη έννοια, με πολλές ερμηνείες, και αντιμετωπίζεται με διάφορους τρόπους όπως η διοίκηση ποιότητας, η διασφάλιση ποιότητας, η μέτρηση ποιότητας, η εκτίμηση ποιότητας, και η πιστοποίηση ποιότητας. Η ποιότητα της εκπαίδευσης εξαρτάται από πολλές παραμέτρους, συμπεριλαμβανομένων των εισροών (πόροι, μαθητές, εκπαιδευτικοί), των διαδικασιών (μέθοδοι διδασκαλίας, περιεχόμενο του μαθήματος), και των αποτελεσμάτων (μάθηση, επίδοση των μαθητών) του εκπαιδευτικού συστήματος. Αυτοί οι παράγοντες αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους και επηρεάζουν την ποιότητα της εκπαίδευσης, με στόχο την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων. Καθεμία από αυτές τις παραμέτρους πρέπει να λαμβάνεται υπόψη κατά την αξιολόγηση της ποιότητας της εκπαίδευσης (Zarotis, Ntalossis & Koukoli, 2020).

Πολλοί ερευνητές συμφωνούν ότι αντί να εξετάζουμε ξεχωριστά αυτούς τους παράγοντες, πρέπει να ερευνήσουμε τον τρόπο με τον οποίο αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους (Δούκας, Βαβουράκη, Θωμοπούλου, Κούτρα & Σμυρνωτοπούλου, 2007). Συνεπώς, η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος πρέπει να ξεκινά από τη βελτίωση των ποικίλων παραμέτρων που το αποτελούν, με σκοπό τη συνολική βελτίωση του συστήματος (Βαβουράκη, Ζουγανέλη, Σοφού & Κούτρα, 2007). Συνεπώς, ο ορισμός της ποιότητας στην εκπαίδευση είναι λιγότερο σημαντικός σε σχέση με την καθορισμό των παραγόντων που επηρεάζουν την ποιότητα αυτή. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η ποιότητα καθορίζεται από τρεις βασικούς παράγοντες σύμφωνα με το Τμήμα Ποιότητας της Εκπαίδευσης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Οι παράγοντες αυτοί είναι το διοικητικό πλαίσιο, το παιδαγωγικό πλαίσιο και η υλικοτεχνική υποδομή. Αυτοί οι παράγοντες αλληλοεπηρεάζονται και συνεργούν με σκοπό την επίτευξη των στόχων του εκπαιδευτικού συστήματός μας.

Στον όρο "διοικητικό πλαίσιο" αναφερόμαστε στη γενικότερη εκπαιδευτική πολιτική και τους μηχανισμούς εφαρμογής της, περιλαμβάνοντας νομοθεσία, υπηρεσίες, εκπαιδευτικούς, καθώς και τον τρόπο αξιοποίησης του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης. Από την άλλη, το "παιδαγωγικό πλαίσιο" περιλαμβάνει τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, τις διδακτικές μεθόδους και το διδακτικό υλικό που χρησιμοποιείται στη διδασκαλία. Το πλαίσιο της υλικοτεχνικής υποδομής αποτελείται από τις κτιριακές εγκαταστάσεις, τις βιβλιοθήκες, τα εργαστήρια και το εποπτικό υλικό. Αυτοί οι παράγοντες δεν πρέπει να αντιμετωπίζονται

απομονωμένα, αλλά πρέπει να συνεργάζονται μεταξύ τους για να αναπτύξουν πρωτοβουλίες με σκοπό τη διαρκή βελτίωση της εκπαιδευτικής ποιότητας (Ntalossis, Zarotis & Koukoli, 2019a).

## 1.2 Η έννοια της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου

Η ποιότητα της εκπαίδευσης είναι κοινή ευθύνη όλων των εμπλεκόμενων φορέων, καθώς όλοι προσφέρουν ενεργά τη συνεισφορά τους στην αποτελεσματική λειτουργία μιας εκπαιδευτικής μονάδας. Η εξέλιξη της εκπαιδευτικής μονάδας βασίζεται στον σωστό οργανισμό και τη διοικητική της δομή. Μέσω αυτής της διαδικασίας, επιτυγχάνεται η ικανοποίηση όχι μόνο των εκπαιδευτικών οργάνων αλλά και των μαθητών/μαθητριών. Η έννοια του εκπαιδευτικού έργου εμφανίστηκε στην Ελλάδα κατά τη δεκαετία του '80, καθώς μέρος της προσπάθειας να ανανεωθεί η διαδικασία αξιολόγησης και να εξακριβωθεί η έννοια της αξιολόγησης (Ζουγανέλη, Καφετζόπουλος, Σοφού, & Τσάφος, 2008). Σε μια πρώτη ανάγνωση, φαίνεται ότι η έννοια του εκπαιδευτικού έργου σχετίζεται μόνο με το παιδαγωγικό έργο, τη στάση και τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής δράσης (Γκότοβος, 1984).

Η χρήση της έννοιας "εκπαιδευτικό έργο" επικρατεί στην Ελλάδα κατά τη δεκαετία του '80, καθώς μέρος μιας προσπάθειας να ανανεωθεί η διαδικασία αξιολόγησης και να διευκρινιστεί εννοιολογικά η έννοια της αξιολόγησης (Ζουγανέλη, Καφετζόπουλος, Σοφού, & Τσάφος, 2008). Στην αρχική ερμηνεία της έννοιας "εκπαιδευτικό έργο," φαίνεται να σχετίζεται αποκλειστικά με το παιδαγωγικό έργο, τη στάση και τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής δράσης (Γκότοβος, 1984). Ωστόσο, το εκπαιδευτικό έργο αντιλαμβάνεται ως μια πιο σύνθετη και πολυπαραγοντική διαδικασία. Ο Κασσωτάκης (1992) καθορίζει το εκπαιδευτικό έργο ως το σύνολο ποικίλων δραστηριοτήτων στο ευρύτερο πλαίσιο της σχολικής ζωής που στοχεύουν στην επίτευξη των καθιερωμένων στόχων της εκπαίδευσης και περιλαμβάνει όλα τα προϊόντα του εκπαιδευτικού συστήματος. Έτσι, φαίνεται ότι το εκπαιδευτικό έργο συνδέεται με όλους τους παράγοντες που αφορούν στο ευρύτερο θεσμικό πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος, τη σχολική μονάδα και το έργο των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική πρακτική. Συνεπώς, ο Μπαλάσκας (1992) υποστηρίζει ότι το εκπαιδευτικό έργο αποτελεί το σύνολο των ενεργειών που πραγματοποιούν η πολιτεία, οι τοπικοί παράγοντες και όλοι οι εργαζόμενοι στη σχολική μονάδα με σκοπό να βελτιώσουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτό υπογραμμίζει τη σύνθετη φύση του εκπαιδευτικού έργου, καθώς περιλαμβάνει πολλούς φορείς και επαγγελματίες που συνεργάζονται για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Ίσως ο πλέον περιεκτικός ορισμός που καλύπτει και συνοψίζει όλες τις προηγούμενες πτυχές του εκπαιδευτικού έργου να είναι αυτός του Παπακωνσταντίνου (1993): το σύνολο των

ενεργειών και προσπαθειών που γίνονται για την εκτέλεση και την επίτευξη συγκεκριμένων εργασιών στο πλαίσιο του σχολείου, καθώς και το αποτέλεσμα της συνολικής λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος ή οποιασδήποτε εκπαιδευτικής διαδικασίας και απασχόλησης των εκπαιδευτικών, καθώς και της εκπαίδευσης ως θεσμού. Επιπλέον, το εκπαιδευτικό έργο λαμβάνει χώρα σε τρία συνδεδεμένα επίπεδα (Παπακωνσταντίνου, 1993):

1. Σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος: Αντιλαμβάνεται ως διαδικασία και τελικό προϊόν της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος ως σύνολο.
2. Σε επίπεδο σχολικής μονάδας: Εμπεριέχει τόσο τη διαδικασία όσο και το αποτέλεσμα της οργανωμένης και σχεδιασμένης δραστηριότητας στο εσωτερικό της σχολικής μονάδας.
3. Σε επίπεδο σχολικής τάξης: Είναι το αποτέλεσμα της δραστηριότητας ενός συγκεκριμένου εκπαιδευτικού, και ως εκ τούτου, είναι το προϊόν της διδακτικής πράξης σε συγκεκριμένη τάξη.

Συνοψίζοντας, το εκπαιδευτικό έργο περιλαμβάνει όλες τις διαδικασίες που προηγούνται και συμπεριλαμβάνουν τη διδακτική διαδικασία, ξεκινώντας από την εκπόνηση σχολικών προγραμμάτων και διδακτικών μέσων έως τον καθορισμό του διοικητικού πλαισίου, το σχολικό κλίμα και τον συντονισμό των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Αυτό το χαρακτηριστικό της πολυπλοκότητας του εκπαιδευτικού έργου επιβάλλει τη διασφάλιση της ποιότητας και τη δημιουργία δεικτών ποιότητας. Επιπρόσθετα, η ανάλυση του συγκεκριμένου πεδίου παρέχει τις ακόλουθες απόψεις σχετικά με την έννοια της ποιότητας στην εκπαίδευση (Βαβουράκη, κ.ά., 2008):

- Η ποιότητα της εκπαίδευσης αποτελεί έννοια που βασίζεται στην ανθρωποπλαστική διάσταση, στην οποία η ποιοτική εκπαίδευση συμβάλλει στην πνευματική ανάπτυξη του ατόμου, στην ηθική του ανάταση και στην ανάπτυξη μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας και αμέριου χαρακτήρα.
- Η ποιότητα της εκπαίδευσης κρίνεται με βάση το τελικό αποτέλεσμα, καθώς θεμελιώνεται σε μετρήσιμα κριτήρια και εκφράζεται μέσω της επίτευξης των άμεσα ορατών στόχων του σχολείου.
- Η ποιότητα συνδέεται με την ικανοποίηση των αναγκών των αποδεκτών του εκπαιδευτικού αγαθού, δηλαδή των μαθητών, των γονέων, της αγοράς εργασίας και της κοινωνίας γενικότερα.

Οι διάφορες προσεγγίσεις που αναφέρθηκαν παραπάνω δεν έχουν ως σκοπό να αναδείξουν μια μοναδική άποψη σε βάρος των άλλων, αλλά να επιτρέψουν έναν γόνιμο και δημιουργικό



συνδυασμό τους, που θα κατανοεί την έννοια της ποιότητας στην εκπαίδευση ως ολοκληρωμένη και πολυδιάστατη, χωρίς προκαταλήψεις και μονόπλευρες αξιολογήσεις. Αυτό συμβαίνει διότι το εκπαιδευτικό έργο, όπως παρουσιάστηκε παραπάνω, αφορά όχι μόνο συγκεκριμένες πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά περιλαμβάνει πληθώρα σημαντικών παραμέτρων της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, από τα προγράμματα σπουδών και τις μεθόδους διδασκαλίας έως την επάρκεια των εκπαιδευτικών, τη διαθεσιμότητα της υλικοτεχνικής υποδομής και τη διατήρηση θετικού σχολικού κλίματος. Αυτή η πολυπλοκότητα του εκπαιδευτικού έργου καθιστά απαραίτητη τη δημιουργία δεικτών ποιότητας. Στο πλαίσιο αυτό, η φιλοσοφία της ποιότητας στη σχολική κοινότητα υποστηρίζει ορισμένες βασικές αρχές (Πετρίδου, 2005):

- Συμμετοχή και συνεργασία: Η ποιότητα στην εκπαίδευση προωθείται μέσω της ενεργού συμμετοχής και συνεργασίας όλων των εμπλεκόμενων στο εκπαιδευτικό έργο, όπως εκπαιδευτικών, γονέων, μαθητών και κοινότητας.
- Στοχοθεσία ανάλυση και βελτίωση: Η ποιότητα απαιτεί τη συστηματική ανάλυση των εκπαιδευτικών διαδικασιών και τη διαρκή βελτίωσή τους.
- Κεντρική έμφαση στις ανάγκες των μαθητών: Η ποιότητα συνδέεται με την ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών και των άλλων ενδιαφερομένων φορέων.
- Συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη: Η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών πρέπει να είναι συνεχής και να προάγεται με σκοπό τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Με βάση αυτές τις αρχές, μπορεί να διαμορφωθεί μια σφαιρική και ολοκληρωμένη κατανόηση της ποιότητας στην εκπαίδευση, που θα λαμβάνει υπόψη πολλαπλές πτυχές του εκπαιδευτικού έργου. Ο πίνακας 1 που παρουσιάζεται στη συνοπτική παρουσίαση παραπάνω διευκρινίζει τα χαρακτηριστικά ενός εκπαιδευτικού οργανισμού ποιότητας σε αντιδιαστολή με έναν άλλο που δεν έχει ποιοτικά χαρακτηριστικά. Αυτά τα χαρακτηριστικά περιλαμβάνουν:

- Δέσμευση όλων των συμμετεχόντων στη διοίκηση της εκπαιδευτικής μονάδας για τη βελτίωση της ποιότητας και η αναγνώριση της σημασίας αυτής ως πρωταρχικού παράγοντα αποτελεσματικότητας.
- Συνεχής και δυναμική προσπάθεια βελτίωσης της ποιότητας από όλους, με σκοπό τη δημιουργία προστιθέμενης αξίας που θα καταδεικνύει τη διαφορά για την επιβίωση και την ανάπτυξη του οργανισμού.
- Έμφαση στην ικανοποίηση των πελατών (σε αυτήν την περίπτωση, των μαθητών) και συστηματική παρακολούθηση της αυτής.
- Διαρκής επιμόρφωση των εργαζομένων και η υποκίνηση τους για την ενεργό συμμετοχή τους στην υπόθεση της ποιότητας και την υιοθέτηση της σχετικής νοοτροπίας.

Ο πίνακας αυτός δίνει ένα σαφές πλαίσιο για τα χαρακτηριστικά που απαιτούνται για να δημιουργηθεί ένας εκπαιδευτικός οργανισμός ποιότητας και να επιτευχθεί η βελτίωση της ποιότητας στην εκπαίδευση.

**Πίνακας 1** Χαρακτηριστικά εκπαιδευτικού οργανισμού ποιότητας

<b>Εκπαιδευτικός Οργανισμός Ποιότητας</b>	<b>Συνήθης Εκπαιδευτικός Οργανισμός</b>
Στόχος η ικανοποίηση των αναγκών των πελατών	Στόχος η αντιμετώπιση προβλημάτων
Στόχος η πρόληψη των προβλημάτων	Στόχος η αντιμετώπιση των προβλημάτων
Μεθοδευμένο στρατηγικό σχέδιο ποιότητας	Βραχυπρόθεσμες πολιτικές δράσης
Ύπαρξη προτύπων ποιότητας για όλα τα δεδομένα του εκπαιδευτικού οργανισμού	Ανυπαρξία προτύπων ποιότητας
Αφοσίωση και δέσμευση στη φιλοσοφία της ποιότητας	Εποπτεία και έλεγχος των δράσεων και των αποτελεσμάτων
Επένδυση στην εκπαίδευση του ανθρώπινου δυναμικού	Η εκπαίδευση υπολογίζεται ως κόστος
Συμμετοχή όλου του προσωπικού στη βελτίωση της ποιότητας	Ορισμένοι αποφασίζουν και ορισμένοι εκτελούν
Συνεχείς αξιολογήσεις και εκτιμήσεις των διαδικασιών ποιότητας	Ελλιπείς διαδικασίες επαναπληροφόρησης
Η ποιότητα είναι στοιχείο της κουλτούρας του οργανισμού	Η ποιότητα είναι θετικό αποτέλεσμα εκπαιδευτικής διαδικασίας
Οι εργαζόμενοι σαν πελάτες που πρέπει να ικανοποιούνται οι ανάγκες τους	Διαχωρισμός των εργαζόμενων βάσει της ιεραρχικής δομής

Πηγή: Πετρίδου (2002)

Ο σημαντικός παράγοντας στην επίτευξη της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου είναι η διακυβέρνηση και η οργάνωση της κάθε σχολικής μονάδας. Η αποτελεσματική διοίκηση του σχολείου συμβάλλει σημαντικά στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Αυτό περιλαμβάνει τη σωστή διαχείριση των πόρων, την υποστήριξη και επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού, τη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος και την αξιοποίηση της καλύτερης δυνατής υλικοτεχνικής υποδομής.

Οι εσωτερικές λειτουργίες περιλαμβάνουν επίσης τις μαθησιακές διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα μέσα στη σχολική μονάδα. Αυτές οι διαδικασίες πρέπει να είναι καλά σχεδιασμένες και

εκτελεστές αποτελεσματικά. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού προσωπικού, καθώς και ο τρόπος με τον οποίο παρέχεται η εκπαίδευση, επηρεάζουν σημαντικά την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου. Επιπλέον, η ανοικτή και αποτελεσματική επικοινωνία ανάμεσα στους διάφορους παράγοντες της σχολικής κοινότητας (γονείς, εκπαιδευτικούς, διοίκηση, μαθητές) είναι επίσης σημαντική για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης.

Η εγκαθίδρυση μηχανισμών και διαδικασιών για τον συνεχή έλεγχο και τη διασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση είναι κρίσιμη για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Η συστηματική παρακολούθηση και αξιολόγηση των διάφορων παραμέτρων που επηρεάζουν την εκπαίδευση, όπως οι μέθοδοι διδασκαλίας, τα εκπαιδευτικά προγράμματα, η απόδοση των μαθητών, και η απόδοση του εκπαιδευτικού προσωπικού, επιτρέπει την αναγνώριση περιοχών που χρειάζονται βελτίωση. Σημαντικό είναι ότι η ποιότητα της εκπαίδευσης δεν αξιολογείται μόνο απόμονα των παραγόντων της, αλλά απαιτεί την αξιολόγηση της αλληλεπίδρασης και των συσχετίσεών τους. Αυτό σημαίνει ότι οι πολιτικές και οι διαδικασίες πρέπει να επικεντρώνονται στον συνολικό χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος και πώς οι διάφορες πτυχές του αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους. Η διαρκής βελτίωση και η ανοιχτή συνεργασία μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων παραγόντων, όπως η διοίκηση, οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές και οι γονείς, είναι κρίσιμη για τη διασφάλιση της ποιότητας της εκπαίδευσης (Zarotis, Ntalossis & Koukoli, 2020).

### **1.3 Η μέτρηση της ποιότητας, πρότυπα ποιότητας, μοντέλα ποιότητας**

Για να είναι δυνατή η αξιολόγηση της ποιότητας, δημιουργήθηκαν διάφορα βραβεία, πρότυπα και μοντέλα ποιότητας, τα οποία αναλύουν την έννοια αυτή σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Αυτά τα χαρακτηριστικά λειτουργούν ως συνιστώσες που επιτρέπουν στους οργανισμούς να παρακολουθούν και να βελτιώνουν τις υπηρεσίες τους με συστηματικό και μεθοδικό τρόπο.

#### ***Βραβεία ποιότητας***

Αρχικά, όσον αφορά τα βραβεία ποιότητας, αυτά έχουν αναπτυχθεί κυρίως σε ανεπτυγμένες χώρες όπως η Ιαπωνία, οι Ηνωμένες Πολιτείες και η Ευρώπη, και καθορίζουν το πλαίσιο για την επιχειρηματική αριστεία, συμβάλλοντας στην διάδοση και υιοθέτηση της φιλοσοφίας της Ολικής Ποιότητας (Martinez et al., 1998). Τα πιο δημοφιλή βραβεία ποιότητας περιλαμβάνουν:

1. Το Deming Prize (Βραβείο Δέμινγκ) στην Ιαπωνία
2. Το Malcolm Baldrige National Quality Award (Εθνικό Βραβείο Μάλκολμ Μπάλντριτζ για την Ποιότητα) στις Ηνωμένες Πολιτείες.
3. Το European Quality Award (Ευρωπαϊκό Βραβείο Ποιότητας) στην Ευρώπη

Το βραβείο "Deming Prize" ιδρύθηκε το 1951 από την Ένωση Ιαπώνων Επιστημόνων και Μηχανικών προς τιμήν του δάσκαλου της ποιότητας William Edwards Deming. Αυτό το βραβείο απονέμεται σε επιχειρήσεις που κατά τη διάρκεια του προηγούμενου έτους έχουν σημειώσει τη σημαντικότερη βελτίωση στους τομείς της διοίκησης της επιχείρησης, της ενεργού συμμετοχής του προσωπικού σε όλους τους τομείς, της συνεχούς εκπαίδευσης του προσωπικού και της ικανοποίησης των πελατών (Μπλάνας, 2003).

Το Βραβείο "Malcolm Baldrige" (The Malcolm Baldrige National Quality Award) δημιουργήθηκε από τον πρόεδρο των Ηνωμένων Πολιτειών Ronald Reagan και απονεμήθηκε για πρώτη φορά το 1988 με σκοπό την αναγνώριση της επιχειρηματικής τελειότητας. Τα κριτήρια αξιολόγησης αυτού του βραβείου περιλαμβάνουν επτά γενικές κατηγορίες (Μπλάνας, 2003): ηγεσία, στρατηγικός σχεδιασμός, εστίαση στον πελάτη και ικανοποίηση του, πληροφόρηση και ανάλυση, εστίαση στους ανθρώπινους πόρους, διοίκηση λειτουργιών και λειτουργικά αποτελέσματα.

Το Ευρωπαϊκό Βραβείο Ποιότητας (The European Quality Award) ιδρύθηκε το 1992 από το Ευρωπαϊκό Ίδρυμα για τη Διοίκηση της Ποιότητας (European Foundation for Quality Management, EFQM) με τη στήριξη του Ευρωπαϊκού Οργανισμού Ποιότητας (European Organization for Quality, EOQ) και της Ευρωπαϊκής Επιτροπής. Πρόκειται για ένα πρότυπο αυτοαξιολόγησης για ευρωπαϊκές επιχειρήσεις και οργανισμούς με σκοπό την προώθηση της ποιότητας ως στρατηγική για παγκόσμιο ανταγωνιστικό πλεονέκτημα (Bohoris, 1995).

### ***Διεθνή πρότυπα ποιότητας***

Πέρα από τα βραβεία ποιότητας, έχουν αναπτυχθεί διάφορα διεθνή πρότυπα ποιότητας ISO (Quality Assurance Standards). Πιο συγκεκριμένα, ο Διεθνής Οργανισμός Τυποποίησης (International Organization for Standardization - ISO) έχει αναπτύξει αναγνωρισμένα συστήματα ποιότητας, όπως το ISO 9000, με στόχο την προώθηση της ανάπτυξης των συστημάτων διοίκησης ποιότητας σε παγκόσμια κλίμακα. Με την πάροδο του χρόνου, πολλά από τα σχετικά πρότυπα έχουν υποστεί πολλαπλές αναθεωρήσεις, με αποτέλεσμα να υπάρχουν σήμερα περισσότερα από 17.000 πρότυπα στο σύστημα τυποποίησης ISO. Αυτά τα πρότυπα καλύπτουν σχεδόν όλες τις επιχειρηματικές δραστηριότητες και αντιστοιχούν στις τρεις βασικές κατευθύνσεις των επιχειρήσεων: την οικονομία, το περιβάλλον και την κοινωνία.

### ***Μοντέλα ποιότητας***

Αέναα, πολλοί ερευνητές έχουν αναλύσει την ζωνρή αυτή πρακτική της εκπαίδευσης, την ποιότητά της, και το πώς μπορεί να αξιολογηθεί. Αυτές οι προσπάθειες έχουν οδηγήσει στην

ανάπτυξη διάφορων μοντέλων. Ένα διεθνώς αναγνωρισμένο μοντέλο για την αξιολόγηση και κατανόηση της ποιότητας των υπηρεσιών είναι το μοντέλο SERVQUAL (προέρχεται από τις λέξεις Service - Quality). Το μοντέλο SERVQUAL επικεντρώνεται στον πελάτη και βοηθά στην ανάλυση της σύγκρισης μεταξύ των προσδοκιών του πελάτη και της αντίληψής του σχετικά με πέντε διαστάσεις της ποιότητας: αξιοπιστία, διασφάλιση, φυσικά χαρακτηριστικά, εξατομίκευση και ανταπόκριση. (Parasuraman, Zeithaml & Berry, 1988).

Στη συνέχεια, το 1994, οι Cronin & Taylor προτείνουν ένα διαφορετικό μοντέλο, το SERVPERF (που προέρχεται από τις λέξεις Service και Performance), με σκοπό να μετρήσουν την ποιότητα των υπηρεσιών. Τα χαρακτηριστικά που συνήθως εξετάζονται στο SERVPERF είναι παρόμοια με αυτά που περιγράφονται στο μοντέλο SERVQUAL. Η κύρια διαφορά τους είναι ότι το SERVPERF λαμβάνει υπόψη μόνο την αντιλαμβανόμενη απόδοση της ποιότητας της υπηρεσίας και δεν λαμβάνει υπόψη τις προσδοκίες των πελατών (Cronin & Taylor, 1994). Κατά το μοντέλο της αντιλαμβανόμενης ποιότητας υπηρεσιών, η ποιότητα μιας υπηρεσίας, όπως την αντιλαμβάνονται οι πελάτες, αναλύεται σε δύο βασικές διαστάσεις, όπως περιγράφει ο Gronroos (2001):

- **Λειτουργική ποιότητα διαδικασίας:** Αφορά τον τρόπο με τον οποίο ο πελάτης αντιλαμβάνεται τη διαδικασία παραγωγής της υπηρεσίας. Από πώς βιώνει τη διαδικασία που οδηγεί στην παροχή της υπηρεσίας.
- **Τεχνική ποιότητα αποτελέσματος:** Αφορά το αποτέλεσμα της υπηρεσίας που παρέχεται, δηλαδή το τι παραμένει στον πελάτη όταν η διαδικασία παραγωγής και παροχής της υπηρεσίας έχει ολοκληρωθεί. Εδώ, η ποιότητα αποτιμάται από τον τρόπο με τον οποίο ο πελάτης βιώνει το αποτέλεσμα της υπηρεσίας.

#### 1.4 Οι δείκτες ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου

Η πολύπλευρη έννοια της ποιότητας στον τομέα της εκπαίδευσης και η πολυδιάστατη φύση του εκπαιδευτικού έργου δυσκολεύουν την επιστημονική κοινότητα να δώσει μια σαφή και απόλυτη κατανόηση της έννοιας της ποιότητας στον εκπαιδευτικό τομέα. Ωστόσο, έχουν γίνει σημαντικές προσπάθειες να καθοριστούν κριτήρια ποιότητας μέσω της χρήσης δεικτών μέτρησης. Ο όρος "δείκτες" αναφέρεται γενικά σε παράμετρος ή μετρήσιμες μεταβλητές που χρησιμοποιούνται για να απεικονίσουν τη συνολική κατάσταση ή την αλλαγή της κατάστασης σε οποιοδήποτε πεδίο μελέτης. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, οι "δείκτες **ποιότητας**" αναφέρονται σε αριθμητικές μεταβλητές που χρησιμοποιούνται για να μετρήσουν ή να αξιολογήσουν την

ποιότητα ενός συστήματος, μιας διαδικασίας ή ενός προϊόντος, σε αυτή την περίπτωση, την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου.

Οι δείκτες ποιότητας στην εκπαίδευση είναι στοιχεία ή στατιστικές παράμετροι που χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν πώς λειτουργεί ένα εκπαιδευτικό σύστημα με σκοπό την επίτευξη των επιθυμητών συνθηκών και αποτελεσμάτων στην εκπαίδευση. Αυτοί οι δείκτες περιγράφουν διάφορες πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως δομές, οργάνωση, σχεδιασμό και πολιτική του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι δείκτες αυτοί χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση και την βελτίωση της εκπαιδευτικής ποιότητας.

Οι δείκτες ποιότητας αποτελούν το πρώτο βήμα προς την επιστημονική ανάλυση των εκπαιδευτικών συστημάτων. Αυτοί οι δείκτες, μέσω της συγκριτικής αξιολόγησης που παρέχουν, προσδοκούν να συμβάλουν στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης στην πράξη. Επιπλέον, αναμένεται να διευκολύνουν τη σύγκλιση και τη συγκριτική αξιολόγηση των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων, επιτρέποντας την αναγνώριση των καλών πρακτικών και των πεδίων που χρειάζονται βελτίωση. Είναι, λοιπόν, ένα εργαλείο που παρέχει ακριβείς πληροφορίες σχετικά με την εκπαιδευτική κατάσταση και συμβάλλει στην προσπάθεια βελτίωσης και αναβάθμισης του εκπαιδευτικού έργου. Για να είναι οι δείκτες ποιότητας αξιόπιστοι, είναι σημαντικό να συσχετίζονται με τα κοινωνικά, οικονομικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά που επηρεάζουν τη λειτουργία των σχολικών μονάδων. Αυτή η συσχέτιση επιτρέπει να λαμβάνονται υπόψη τα τοπικά, περιφερειακά και εθνικά στοιχεία που επηρεάζουν την ποιότητα της εκπαίδευσης σε κάθε περιοχή. Έτσι, οι δείκτες αποκτούν μεγαλύτερη αξιοπιστία και δυνατότητα προσφοράς σημαντικών πληροφοριών για την ποιότητα της εκπαίδευσης σε διάφορα επίπεδα και συγκείμενα.

Συνοψίζοντας, οι δείκτες ποιότητας αποτελούν ένα εργαλείο που χρησιμοποιείται σε οργανωμένα μοντέλα για να διευκολύνει τη μέτρηση και την αξιολόγηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Ο σκοπός τους είναι η ποιοτική βελτίωση της εκπαίδευσης. Τονίζεται πως διάφορες φορείς και επιστημονικές μελέτες έχουν διατυπώσει δείκτες ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, περιλαμβάνοντας την Ευρωπαϊκή Ένωση, το Τμήμα Αξιολόγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, το Τμήμα Ποιότητας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, καθώς και άλλες επιστημονικές μελέτες. Αυτοί οι δείκτες αποτελούν μια σημαντική προσπάθεια για την βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος (Zarotis, Ntalossis & Koukoli, 2020).

## Η Ευρωπαϊκή Ένωση

Η Ευρωπαϊκή Ένωση (Ε.Ε.) εξέδωσε την "Ευρωπαϊκή Έκθεση για την Ποιότητα της Σχολικής Εκπαίδευσης: 16 Δείκτες Ποιότητας" με σκοπό να διευκολύνει τη συγκριτική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συστημάτων σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο, καθώς και να προωθήσει την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου. Αυτή η έκθεση περιλαμβάνει δεκαέξι δείκτες ποιότητας που καλύπτουν τέσσερις διαφορετικούς άξονες της σχολικής εκπαίδευσης:

1. Δείκτες Επιδόσεων: Αφορούν στις επιδόσεις των μαθητών, τα επίπεδα γνώσεων και δεξιοτήτων που αποκτούν, καθώς και τα επίπεδα εκπαίδευσης που επιτυγχάνουν.
2. Δείκτες Επιτυχίας και Μετάβασης: Αξιολογούν την ποιότητα της εκπαιδευτικής επιτυχίας των μαθητών και τη μετάβασή τους σε επόμενα επίπεδα εκπαίδευσης.
3. Δείκτες Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης: Παρέχουν πληροφορίες σχετικά με το πόσο αποτελεσματικά παρακολουθείται η εκπαίδευση και ποιες είναι οι πτυχές που επιδρούν στην αποδοτικότητά της.
4. Δείκτες Πόρων και Δομών: Αξιολογούν τους διαθέσιμους πόρους και την οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος.

Αυτοί οι δείκτες αποτελούν ένα εργαλείο για τη συλλογή στοιχείων και την αξιολόγηση της εκπαίδευσης, με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου σε διάφορα επίπεδα.

### Πίνακας 2 Έκθεση για την Ποιότητα της Σχολικής Εκπαίδευσης: 16 Δείκτες Ποιότητας

4 Άξονες	16 Δείκτες ποιότητας
A) Δείκτες Επιδόσεων: τα επίπεδα των επιδόσεων των μαθητών σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα	1) Μαθηματικά 2) Αναγνωστικές Ικανότητες 3) Θετικές Επιστήμες 4) Τεχνολογίες των πληροφοριών και των επικοινωνιών (ΤΠΕ) 5) Ξένες γλώσσες 6) Ικανότητα του μαθαίνει 7) Αγωγή του πολίτη
B) Δείκτες Επιτυχίας και Μετάβασης	8) Ποσοστά εγκατάλειψης του σχολείου 9) Ολοκλήρωση του δεύτερου κύκλου της Β'βάθμιας εκπαίδευσης 10) Συμμετοχή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση
Γ) Δείκτες Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης	11) Αξιολόγηση και οργάνωση της σχολικής εκπαίδευσης 12) Συμμετοχή των γονέων

Δ) Δείκτες Πόρων και Δομών

13) Εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών

14) Συμμετοχή στην προσχολική εκπαίδευση

15) Αριθμός μαθητών ανά ηλεκτρονικό υπολογιστή

16) Εκπαιδευτική δαπάνη ανά μαθητή

Πηγή: European Commission (2000)

### Το Τμήμα Αξιολόγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

Ο οδηγός αποτίμησης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου που αναπτύχθηκε από το Τμήμα Αξιολόγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου περιλαμβάνει 20 δείκτες ποιότητας, οι οποίοι έχουν ομαδοποιηθεί σε επτά θεματικές περιοχές για τη συστηματική αξιολόγηση διάφορων διαστάσεων της σχολικής πραγματικότητας. Οι θεματικές περιοχές είναι οι εξής:

1. Διαθέσιμα Μέσα - Πόροι.
2. Πρόγραμμα Σπουδών - Βιβλία.
3. Προσωπικό Σχολείου.
4. Διοίκηση.
5. Κλίμα - Σχέσεις - Συνεργασίες.
6. Διδακτική - Μαθησιακή Διαδικασία.
7. Εκπαιδευτικά Επιτεύγματα.

Οι δείκτες αυτοί χρησιμοποιούνται για να αξιολογηθεί η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου στις σχολικές μονάδες και να προωθηθεί η βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

**Πίνακας 3** Δείκτες Ποιότητας του Εκπαιδευτικού Έργου Σύμφωνα με το Τμήμα Αξιολόγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

	Θεματικές Περιοχές	Δείκτες Ποιότητας του Εκπαιδευτικού Έργου
ΑΞΙΟΛΟΓΩΜΕΝΑ	Διαθέσιμα Μέσα – Πόροι	Κτίριο, Χώροι και Εξοπλισμός Οικονομικοί Πόροι
	Πρόγραμμα Σπουδών - Βιβλία	Πρόγραμμα Σπουδών Σχολικά Βιβλία – Διδακτικές οδηγίες
	Προσωπικό Σχολείου	Διδακτικό Προσωπικό Διοικητικό – Ειδικό Επιστημονικό – Βοηθητικό Προσωπικό
ΔΙ ΑΔ ΠΚ	Διοίκηση	Συντονισμός Σχολικής Ζωής Διαμόρφωση –



	Κλίμα – Σχέσεις Συνεργασίες	Εφαρμογή Σχολικού Προγράμματος Αξιοποίηση Μέσων – Πόρων Σχέσεις Εκπαιδευτικών μεταξύ τους και με υπόλοιπο προσωπικό Σχέσεις Εκπαιδευτικών – Μαθητών και Μαθητών μεταξύ τους Σχέσεις Σχολείου – Γονέων και Κηδεμόνων Σχέσεις Σχολείου με Εκπαιδευτικούς Θεσμούς, Τοπική και Ευρύτερη (περιφερειακή ) Κοινωνία
ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ	Διδακτική –Μαθησιακή Διαδικασία	Ποιότητα της Διδασκαλίας (σαφήνεια στόχων, αξιοποίηση χρόνου διδασκαλίας, ποικιλία διδακτικών μεθόδων, αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών,επιστημονική παρουσίαση διδακτικού αντικειμένου) Ποιότητα της Μάθησης Λειτουργία της Αξιολόγησης
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑ	Εκπαιδευτικά Επιτεύγματα	Φοίτηση (ροή - διαρροή των μαθητών) Επίδοση - Πρόοδος των Μαθητών Ατομική και Κοινωνική Ανάπτυξη των Μαθητών Επαγγελματικός προσανατολισμός και ακαδημαϊκή προοπτική μαθητών

Πηγή: Σολομών (1999)

Οι προτεινόμενες θεματικές ενότητες και οι δείκτες ποιότητας που συνδυάζονται μεταξύ τους συμπληρώνουν ο ένας τον άλλο, καθιστώντας έτσι την αξιολόγηση της ποιότητας πιο διεισδυτική, αναλυτική και αποτελεσματική. Αυτή η προσέγγιση επιτρέπει την εξερεύνηση

διαφόρων πτυχών της σχολικής πραγματικότητας και παρέχει ένα πλήρες πλαίσιο για την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2000).

### **Το Τμήμα Ποιότητας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου**

Ο οδηγός αποτίμησης και σχεδιασμού του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα αναφέρεται σε τέσσερις θεματικές περιοχές που αφορούν την αξιολόγηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Οι περιοχές αυτές είναι:

1. Διαχείριση και Αξιοποίηση Πόρων: Εστιάζει στην αξιολόγηση της διαχείρισης των πόρων της σχολικής μονάδας, συμπεριλαμβανομένων των οικονομικών πόρων, των υλικών, και του προσωπικού.
2. Σχέσεις- Κλίμα: Ασχολείται με τον τρόπο που αναπτύσσονται οι σχέσεις στη σχολική μονάδα και το κλίμα που επικρατεί μεταξύ των εκπαιδευτικών, των μαθητών και της σχολικής κοινότητας.
3. Εκπαιδευτικές Διαδικασίες: Αξιολογεί τις μεθόδους διδασκαλίας και τις εκπαιδευτικές διαδικασίες που χρησιμοποιούνται στη σχολική μονάδα.
4. Εκπαιδευτικά Αποτελέσματα: Επικεντρώνεται στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών επιδόσεων και αποτελεσμάτων που επιτυγχάνουν οι μαθητές.

Αυτές οι θεματικές περιοχές συνολικά αποτελούν μια πλήρη και ολοκληρωμένη αξιολόγηση της σχολικής πραγματικότητας σε σχέση με την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου (Ματθαίου, 2000).

**Πίνακας 4** Δείκτες Ποιότητας του Εκπαιδευτικού Έργου Σύμφωνα με το Τμήμα Ποιότητας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

<b>Θεματικές Περιοχές</b>	<b>Δείκτες Ποιότητας του Εκπαιδευτικού Έργου</b>
1. Διαχείριση και Αξιοποίηση Πόρων	1.1 Υλικοτεχνική Υποδομή 1.2 Ανθρώπινο Δυναμικό 1.3 Οργανωτικό Πλαίσιο 1.4 Προδιαγραφές και Μέσα Διδασκαλίας
2. Σχέσεις- Κλίμα	2.1 Φυσιογνωμία Σχολικής Μονάδας 2.2 Σχέσεις μεταξύ Εκπαιδευτικών 2.3 Σχέσεις Εκπαιδευτικών – Μαθητών 2.4 Σχέσεις μαθητών μεταξύ τους 2.5 Σχέσεις Σχολείου – Γονέων 2.6 Σχέσεις Σχολείου με το Θεσμικό του Περιβάλλον
3. Εκπαιδευτικές Διαδικασίες	3.1 Διδακτική Διαδικασία 3.2 Μαθησιακή Διαδικασία

#### 4. Εκπαιδευτικά Αποτελέσματα

#### 3.3 Αξιολόγηση

##### 4.1 Φοίτηση

##### 4.2 Επίδοση / Πρόοδος

##### 4.3 Συναισθηματική Ανάπτυξη

##### 4.4 Επαγγελματική/ Ακαδημαϊκή Ανέλιξη / Προοπτική

---

Πηγή: Ματθαίου (2020)

### **Το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων**

Η αυτό αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων, όπως προγραμματίστηκε από το ΥΠΑΙΘΠΑ για το σχολικό έτος 2023-2024, αποτελεί μια διαδικασία με στόχο την αξιολόγηση και βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στις σχολικές μονάδες σε όλες τις βαθμίδες της γενικής εκπαίδευσης της χώρας. Κατά τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας, οι σχολικές μονάδες αξιολογούν τον εαυτό τους σε διάφορες πτυχές, συμπεριλαμβανομένων των εκπαιδευτικών πρακτικών, της διαχείρισης των πόρων, των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων και των σχέσεων με τη σχολική κοινότητα. Ο στόχος είναι να προσδιοριστούν τα σημεία ισχύος και τα σημεία αναπτυξιακής ανάγκης και να ληφθούν μέτρα για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η αυτοαξιολόγηση είναι ένα σημαντικό εργαλείο για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής ποιότητας και την προσφορά υψηλότερων προτύπων εκπαίδευσης σε επίπεδο σχολικών μονάδων. Η αυτοαξιολόγηση της ποιότητας στο σχολείο είναι μια διαδικασία που εκτελείται υπό την ευθύνη του Διευθυντή του σχολείου και του Συλλόγου Διδασκόντων. Συνοψίζεται σε τέσσερα κύρια βήματα:

1. **Αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου:** Σε αυτό το στάδιο, οι ενδιαφερόμενοι (Διευθυντής, Σύλλογος Διδασκόντων) προβαίνουν στην αξιολόγηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου του σχολείου. Αυτή η αξιολόγηση μπορεί να περιλαμβάνει τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά στοιχεία για το έργο του σχολείου.
2. **Προγραμματισμός δράσεων βελτίωσης:** Με βάση τα αποτελέσματα της αυτό αξιολόγησης, καθορίζονται δράσεις που απαιτούνται για τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο.
3. **Υλοποίηση, παρακολούθηση και αξιολόγηση δράσεων:** Οι καθορισμένες δράσεις για τη βελτίωση της ποιότητας εφαρμόζονται, παρακολουθούνται και αξιολογούνται.

4. **Αξιολόγηση και αξιοποίηση των αποτελεσμάτων:** Στο τέλος της διαδικασίας, πραγματοποιείται αξιολόγηση των αποτελεσμάτων των δράσεων που υλοποιήθηκαν και των αλλαγών που έχουν επέλθει στο εκπαιδευτικό έργο του σχολείου. Τα αποτελέσματα αυτής της διαδικασίας μπορούν να αξιοποιηθούν για τη συνεχή βελτίωση της εκπαιδευτικής πρακτικής.

**Πίνακας 5Η** Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας – Διαδικασία Αυτό αξιολόγησης, σύμφωνα με το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων

<b>Τομείς</b>	<b>Δείκτες</b>
<b>A. ΔΕΔΟΜΕΝΑ</b>	
1. Μέσα και Πόροι	1.1 Σχολικός χώρος, υλικοτεχνική υποδομή, οικονομικοί πόροι 1.2 Στελέχωση σχολείου
<b>B. ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ</b>	
2. Ηγεσία, Διοίκηση και Οργάνωση του Σχολείου	2.1 Οργάνωση και συντονισμός της σχολικής ζωής 2.2 Διαχείριση και αξιοποίηση μέσων και πόρων 2.3 Αξιοποίηση, υποστήριξη και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού
3. Διδασκαλία και Μάθηση	3.1 Ανάπτυξη και εφαρμογή διδακτικών πρακτικών 3.2 Ανάπτυξη και εφαρμογή παιδαγωγικών πρακτικών και πρακτικών αξιολόγησης των μαθητών
4. Κλίμα και Σχέσεις στο Σχολείο	4.1 Σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών – μαθητών και μεταξύ των μαθητών 4.2 Σχέσεις του σχολείου με γονείς και συνεργασίες με εκπαιδευτικούς – κοινωνικούς φορείς
5. Προγράμματα, Δράσεις Βελτίωσης, Παρεμβάσεις	5.1 Εκπαιδευτικά προγράμματα και καινοτομίες, υποστηρικτικές και αντισταθμιστικές παρεμβάσεις 5.2 Ανάπτυξη και εφαρμογή σχεδίων δράσης για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου
<b>Γ. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ</b>	
6. Εκπαιδευτικά Αποτελέσματα	6.1 Φοίτηση και διαρροή των μαθητών 6.2 Επιτεύγματα και πρόοδος των μαθητών 6.3 Ατομική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών
7. Αποτέλεσμα τα Σχολείου	7.1 Επίτευξη των στόχων του σχολείου

Πηγή: Υπ. Απόφ. 30972/Γ1/05.03.201

**Άλλες επιστημονικές μελέτες**

Οι δεκατρείς δείκτες αποτελεσματικότητας του έργου των σχολείων που παρουσιάζονται από τους Sammons, Hillman & Mortimore (1995) είναι μια σημαντική συλλογή παραμέτρων που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των σχολείων. Αυτοί οι δείκτες περιλαμβάνουν:

### **Κοινό όραμα και στόχο**

1. Διοίκηση με επαγγελματισμό
2. Επιβοηθητικό περιβάλλον μάθησης
3. Έμφαση στη διδασκαλία & μάθηση
4. Αποτελεσματική διδασκαλία
5. Υψηλές προσδοκίες
6. Θετική ενίσχυση των μαθητών
7. Δικαιώματα και υποχρεώσεις των μαθητών
8. Συνεργασία σχολείου – οικογένειας
9. Το σχολείο ως «οργανισμός μάθησης»
10. Σύνδεση με θεσμικούς φορείς
11. Αξιοποίηση μέσων-πόρων
12. Έλεγχος προόδου των μαθητών
13. Κοινό όραμα και στόχοι

Αυτοί οι δείκτες χρησιμοποιούνται για να αξιολογηθεί πώς τα σχολεία αποτελούν αποτελεσματικά μέσα για την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης και για τη βελτίωση των αποτελεσμάτων των μαθητών. Τέλος, όπως αναφέρουν οι Καρακατσάνη, Προβατά & Παπαλόη (2012) οι δείκτες, που σχετίζονται με την αποτελεσματικότητα του σχολικού έργου και καλύπτουν διάφορες πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας και του σχολικού περιβάλλοντος. Ας εξετάσουμε σύντομα καθένα από αυτούς:

1. **Φυσικές συνθήκες:** Αφορά το περιβάλλον του σχολείου, όπως τα κτίρια, τον εξοπλισμό, την ασφάλεια και άλλες φυσικές πτυχές που επηρεάζουν την ποιότητα της εκπαίδευσης.
2. **Διοίκηση και σχεδιασμός:** Αναφέρεται στη διοίκηση του σχολείου, τον τρόπο που σχεδιάζει και υλοποιεί τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες.
3. **Μόρφωση και εκπαίδευση:** Σχετίζεται με την ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης στο σχολείο.
4. **Κοινωνική ζωή:** Αφορά το κλίμα, τις σχέσεις και τις κοινωνικές εν δράσεις στο σχολείο.

5. **Οικονομική διαχείριση:** Επισημαίνει τον τρόπο που διαχειρίζονται τα οικονομικά του σχολείου, πόσο αποτελεσματικά και βιώσιμα.
6. **Σχέσεις με το κοινωνικό περιβάλλον:** Αναφέρεται στο πώς το σχολείο αλληλοεπιδρά με την ευρύτερη κοινωνία και τους εταίρους, όπως τους γονείς και την τοπική κοινότητα.

Αυτοί οι δείκτες παρέχουν έναν ευρύτερο πλαίσιο για την αξιολόγηση και βελτίωση της ποιότητας του σχολικού έργου, καλύπτοντας όλες τις σημαντικές πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΗΓΕΣΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

### 2.1 Ο εννοιολογικός προσδιορισμός της ηγεσίας

Η ηγεσία αναφέρεται στην θέση στην κορυφή μιας ιεραρχικής δομής ενός οργανισμού και αποτελεί την ικανότητα να επηρεάσετε τη συμπεριφορά μιας ομάδας προκειμένου να επιτύχετε συγκεκριμένους στόχους (Koontz & O'Donnel, 1982, οπ. αναφ. στο Σαΐτης, 2005). Αυτή η διαδικασία περιλαμβάνει την αλληλεπίδραση ενός ηγέτη με τα μέλη της ομάδας προκειμένου να επιτευχθεί η θεληματική συνεργασία που θα οδηγήσει στην επίτευξη των επιθυμητών αποτελεσμάτων (Σαΐτης, 2005: 240). Συνεπώς, η ηγεσία δεν προσπαθεί να αναγκάσει τους ανθρώπους να ακολουθήσουν κατευθύνσεις, αλλά αντίθετα, επιδιώκει να τους εμπνεύσει και να τους καθοδηγήσει με δημιουργικό τρόπο. Έχει θετική επίδραση στην απόδοση των εργαζομένων και στην επαγγελματική τους ανάπτυξη με στόχο την επίτευξη των στόχων του οργανισμού. Τα βασικά στοιχεία που αναδεικνύουν την έννοια της ηγεσίας είναι (Bryman, 1996. Μπουραντάς, 2005):

- ο ηγέτης: το πρόσωπο ή η ομάδα που ασκεί την ηγεσία
- η ομάδα, οι υφιστάμενοι, οι συνεργάτες, οι οπαδοί: τα άτομα που υλοποιούν τους στόχους υπό τις οδηγίες του ηγέτη
- το έργο: αυτό που επιδιώκει να φέρει εις πέρας ο ηγέτης
- η πηγή ισχύος: από πού πηγάζει η δύναμη εξουσίας του ηγέτη
- η κουλτούρα: οι αξίες και οι στόχοι του οργανισμού που συνδέουν τον ηγέτη με τους συνεργάτες
- το περιβάλλον: μέσα στο οποίο δρα ο ηγέτης και οι υφιστάμενοι.

Επιπλέον ορισμοί αναδεικνύουν ότι η ηγεσία αντιπροσωπεύει τον κινητήριο παράγοντα που φέρει την ευθύνη για οποιαδήποτε μεταβολή, είτε θετική είτε αρνητική, εντός ενός οργανισμού. Επιπλέον, η ηγεσία θεωρείται τόσο μια ατομική ικανότητα όσο και μια κοινωνική διαδικασία που ασκεί επιρροή. Μπορεί να επηρεάσει πολλές σημαντικές πτυχές, όπως τον τρόπο που ερμηνεύονται τα γεγονότα, τον καθορισμό των στόχων, την επίτευξη επιθυμητών αποτελεσμάτων, τον συντονισμό των δραστηριοτήτων, τα ατομικά κίνητρα, τις σχέσεις και τον κοινό προσανατολισμό (Hoy & Miskel, 2005).

Επιπλέον, ο ορισμός του (Μπουραντάς, 2005) επισημαίνει ότι η ηγεσία αποτελεί τη διαδικασία επηρεασμού της σκέψης, των συναισθημάτων, των στάσεων και των συμπεριφορών μιας ομάδας ανθρώπων, είτε αυτή είναι μικρή είτε μεγάλη, είτε είναι τυπική είτε άτυπη, από ένα άτομο (ηγέτη). Αυτός ο επηρεασμός συμβαίνει με τέτοιο τρόπο ώστε τα μέλη της ομάδας, εθελοντικά

και πρόθυμα, σε συνεργασία, δίνουν τον καλύτερο τους εαυτό για την επίτευξη αποτελεσματικών στόχων που απορρέουν από την αποστολή της ομάδας και τη φιλοδοξία της για πρόοδο ή ένα καλύτερο μέλλον. Τα βασικά συστατικά στοιχεία ενός συστήματος ηγεσίας, όπως περιγράφονται από τον Μαντζάρη (2003), είναι:

- οι εταιρικοί στόχοι και οι τομείς ισχύος του συστήματος ηγεσίας
- οι αρχές του κώδικα δεοντολογίας και συμπεριφοράς
- οι θέσεις και αρχές για τα επιμέρους υποσυστήματα του οργανισμού
- ο τρόπος εφαρμογής και λειτουργίας του ηγετικού μηχανισμού
- η δομή του συστήματος κινήτρων και υποκίνηση
- το σύστημα ανάπτυξης και αξιολόγησης του προσωπικού
- οι κατευθυντήριες οδηγίες για ευθύνες και αρμοδιότητες
- η έκταση της ισχύος της εξουσίας κάθε ηγετικής θέσης
- η εξειδίκευση και η δόμηση των ευθυνών.

Συνεπώς, η ηγεσία μπορεί να οριστεί ως η ικανότητα επηρεασμού μιας ομάδας με σκοπό την εκπλήρωση συγκεκριμένων στόχων, δηλαδή τη δυνατότητα κινητοποίησης της ομάδας για την ολοκλήρωση των συγκεκριμένων στόχων και αντανάκλα τη δύναμη που κατέχει ο ηγέτης (Owens, 2001). Ο ηγέτης δημιουργεί σαφείς και ορατές αξίες, καθορίζει την εταιρική στρατηγική και η συμβολή του θεωρείται κρίσιμη για τη λειτουργία και την εξέλιξη του οργανισμού. Δεδομένης της πολυπλοκότητας και των απαιτήσεων της ηγεσίας, ο ηγέτης πρέπει να δίνει προσοχή σε κριτήρια απόδοσης που αφορούν το σύστημα ηγεσίας που ασκεί, όπως περιγράφονται από τον Μάντζαρη (2003):

- Ικανότητα επηρεασμού της ομάδας για την επίτευξη των στόχων.
- Δημιουργία σαφών και ορατών αξιών.
- Καθορισμός της εταιρικής στρατηγικής.
- Καταλυτική συμβολή στη λειτουργία και την εξέλιξη του οργανισμού.
- Βαθμός συμμετοχής του προσωπικού στις αποφάσεις
- Ελευθερία έκφρασης αντιρρήσεων και αντιθέτων απόψεων

Αυτά τα κριτήρια αποτελούν σημαντικά μέτρα αξιολόγησης της απόδοσης της ηγεσίας ενός ηγέτη. Ανάλογα με τη στάση του ηγέτη, οι υφιστάμενοι μπορούν να εκδηλώσουν δύο διαφορετικές στάσεις προς τις επιταγές του ηγέτη τους, όπως περιγράφει ο Yukl (2002):



1. Αφοσίωση: Σε αυτήν τη στάση, οι υφιστάμενοι υιοθετούν τις απόψεις και τις οδηγίες του ηγέτη με απόλυτη αφοσίωση. Είναι πλήρως δεσμευμένοι στις αποφάσεις και τους στόχους που έχει θέσει ο ηγέτης και τα ακολουθούν πιστά.
2. Συμμόρφωση: Σε αυτήν τη στάση, οι υφιστάμενοι εκτελούν τις εντολές του ηγέτη χωρίς απόλυτη αφοσίωση. Δηλαδή, ακολουθούν τις οδηγίες του ηγέτη, αλλά όχι απαραίτητα με πλήρη σύμφωνη άποψη ή αφοσίωση. Εκτελούν τα καθήκοντά τους λόγω υποχρέωσης, χωρίς να τις αγκαλιάζουν απόλυτα.

Η στάση των υφισταμένων συνήθως εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο ο ηγέτης διαχειρίζεται την εξουσία που διαθέτει και τον τρόπο που ασκεί την ηγεσία. Αυτό αποτελεί απόρροια των θεμελιωδών αρχών που χαρακτηρίζουν το σύστημα ηγεσίας που εφαρμόζει ο ηγέτης. Οι αρχές που πρέπει να διέπουν ένα σύστημα ηγεσίας, όπως περιγράφονται από τον Χολέβας (1995), περιλαμβάνουν:

- **Δικαιοσύνη και Αντικειμενικότητα στη Συμπεριφορά:** Αυτές οι αρχές αναφέρονται στην ανάγκη να επικρατεί δικαιοσύνη και αντικειμενικότητα στην αξιολόγηση και τη μεταχείριση των υφισταμένων. Οι αποφάσεις και οι ενέργειες του ηγέτη πρέπει να βασίζονται στη δικαιοσύνη και να είναι απαλλαγμένες από προσωπικές προκαταλήψεις.
- **Αξιοκρατική Κρίση:** Αυτή η αρχή αναφέρεται στη σημασία της αξιοκρατικής κρίσης στη λήψη αποφάσεων. Ο ηγέτης πρέπει να βασίζεται στις αποφάσεις του σε επιστημονική γνώση και δεδομένα, αντί να λαμβάνει αποφάσεις με βάση τις προσωπικές του πεποιθήσεις.
- **Τακτικές Συναντήσεις και Συζητήσεις:** Ο ηγέτης πρέπει να διατηρεί τακτικές συναντήσεις και συζητήσεις με τους συνεργάτες του. Αυτό διασφαλίζει την ανοικτή επικοινωνία και την ανταλλαγή απόψεων.
- **Σεβασμός προς τις Απόψεις όλων:** Ο ηγέτης πρέπει να σέβεται τις απόψεις και τις ιδέες όλων των μελών της ομάδας. Αυτό δημιουργεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας.
- **Ειλικρίνεια στις Σχέσεις:** Η ειλικρίνεια πρέπει να διέπει τις σχέσεις μεταξύ του ηγέτη και των υφισταμένων. Ο ανοικτός και ειλικρινής διάλογος είναι σημαντικός για την επίτευξη αμοιβαίας κατανόησης.
- **Συνεκτικότητα της Ομάδας:** Η συνεκτικότητα και η ενότητα της ομάδας πρέπει να διατηρούνται. Ο ηγέτης πρέπει να ενθαρρύνει την ομαδικότητα και την αλληλοσυνεργασία μεταξύ των μελών της ομάδας.

Αυτές οι αρχές αποτελούν θεμέλιο για τη δημιουργία ενός υγιούς και αποτελεσματικού συστήματος ηγεσίας. Σωστά, οι όροι "**ηγεσία**" και "**διοίκηση**" είναι δύο διακριτικές έννοιες που, παρόλο που μπορεί να έχουν κοινά στοιχεία, έχουν ουσιαστικές διαφορές στη σημασία τους. Αυτές οι διαφορές περιλαμβάνουν:

- **Ηγεσία (Leadership):** Η ηγεσία αφορά τη δυνατότητα να επηρεάζετε, να καθοδηγείτε και να εμπνέετε άλλους προς την επίτευξη κοινών στόχων. Είναι πιο σχετική με την καθοδήγηση και την κατεύθυνση των ανθρώπων.
- **Διοίκηση (Management):** Η διοίκηση αφορά την οργάνωση, τον έλεγχο και τη διαχείριση των πόρων και των διαδικασιών στο πλαίσιο μιας οργάνωσης. Στο επίπεδο της διοίκησης, προσέγγιση είναι πιο τεχνική και διαδικαστική.

Συνοπτικά, η ηγεσία είναι συχνά συνδεδεμένη με την επιρροή, την κατεύθυνση και την κίνητρο, ενώ η διοίκηση είναι πιο συχνά συνδεδεμένη με την οργάνωση, τον έλεγχο και την αποτελεσματική λειτουργία των διαδικασιών. Και οι δύο έννοιες είναι σημαντικές σε έναν οργανισμό, και συχνά οι ηγέτες πρέπει να έχουν ικανότητες τόσο ηγεσίας όσο και διοίκησης για να είναι αποτελεσματικοί (Πασιαρδής, 2004; Ntalossis, Zarotis & Koukoli, 2019b). Πιο αναλυτικά, οι διαφορές μεταξύ του μάνατζερ και του ηγέτη παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα 6 (Μπουραντάς, 2005: 203).

**Πίνακας 6** Οι διαφορές μεταξύ του μάνατζερ και του ηγέτη

<b>Ο Μάνατζερ</b>	<b>Ο Ηγέτης</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• διορίζεται</li> <li>• χρησιμοποιεί νόμιμη εξουσία</li> <li>• δίνει οδηγίες – εντολές, ανταμοιβές – τιμωρίες, παρακινεί μέσω «κατώτερων» αναγκών</li> <li>• ελέγχει</li> <li>• επικεντρώνεται στις διαδικασίες, στα συστήματα και στη λογική – μυαλό</li> <li>• κινείται σε προκαθορισμένα πλαίσια</li> <li>• ενδιαφέρεται για το «πώς»</li> <li>• δέχεται και διαχειρίζεται την κατεστημένη κατάσταση</li> <li>• αποδέχεται την πραγματικότητα</li> <li>• δίνει έμφαση στο παρόν, βραχυπρόθεσμη προοπτική</li> <li>• κάνει τα πράγματα σωστά</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• αναδεικνύεται</li> <li>• χρησιμοποιεί προσωπική δύναμη</li> <li>• διαμορφώνει όραμα, εμπνέει, πείθει, κινητοποιεί μέσω ιδανικών, αξιών, «ανώτερων» αναγκών</li> <li>• κερδίζει εμπιστοσύνη, ενδυναμώνει</li> <li>• επικεντρώνεται σε ανθρώπους, καρδιά συναισθήματα, διαίσθηση</li> <li>• ανοίγει ορίζοντες, διευρύνει τα πλαίσια</li> <li>• ενδιαφέρεται για το «γιατί» προκαλεί το κατεστημένο, κάνει αλλαγές, καινοτομεί</li> <li>• ερευνά την πραγματικότητα</li> <li>• δίνει έμφαση στο μέλλον, μακροπρόθεσμη προοπτική</li> <li>• κάνει τα σωστά πράγματα</li> </ul>

Πηγή: Μπουραντάς (2005)

Η διοίκηση και η ηγεσία αποτελούν δύο σημαντικές πτυχές της οργανωσιακής λειτουργίας, και η συνδυασμένη εφαρμογή τους μπορεί να οδηγήσει σε επιτυχία. Η διοίκηση εστιάζει στην οργάνωση, τον έλεγχο και τη διαχείριση των πόρων και των διαδικασιών, ενώ η ηγεσία εστιάζει στην επίτευξη κοινών στόχων μέσω της επιρροής, της καθοδήγησης και της έμπνευσης των ανθρώπων. Οι διευθυντές και οι ηγέτες σε μια οργάνωση πρέπει να ενσωματώνουν τόσο τη διοίκηση όσο και την ηγεσία στην προσέγγισή τους. Η διοίκηση παρέχει τη δομή, τον έλεγχο και την αποτελεσματική λειτουργία της οργάνωσης, ενώ η ηγεσία διευθύνει και εμπνέει τα μέλη της ομάδας για την επίτευξη κοινών στόχων. Οι δύο αυτές διαστάσεις συνεργάζονται για να επιτύχουν την εύρυθμη λειτουργία και επιτυχία στον οργανισμό, καθώς η διοίκηση δημιουργεί το πλαίσιο για την ηγεσία να ασκήσει την επίδρασή της με τον καλύτερο τρόπο. Οι ηγέτες πρέπει να ενστερνιστούν τις αρχές της ηγεσίας για να ενεργοποιήσουν το προσωπικό, να κατευθύνουν την εταιρική κουλτούρα και να επιτύχουν τους στόχους της οργάνωσης.

## 2.2 Τύποι Ηγεσίας

Τα χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού ηγέτη είναι πολύ σημαντικά για την επίτευξη επιτυχίας σε μια οργανωσιακή και ομαδική προσπάθεια. Ένας αποτελεσματικός ηγέτης πρέπει να είναι ικανός να διαμορφώσει μια θετική οργανωτική κουλτούρα και να ενεργοποιήσει τα μέλη της ομάδας για την παραγωγή αποτελεσμάτων. Οι έξι τύποι ηγεσίας που αναφέρονται από τον (Goleman, 2002), αντιπροσωπεύουν διάφορες προσεγγίσεις της ηγεσίας, αλλά μόνο οι τέσσερις από αυτές διαμορφώνουν ένα θετικό κλίμα.

### **Καταναγκαστικός τύπος ηγεσίας**

Ο καταναγκαστικός τύπος ηγεσίας (coercive style of leadership) χαρακτηρίζεται από τη χρήση αυθεντικής εξουσίας και καταναγκασμού για τον έλεγχο της ομάδας ή της οργανωσιακής κατάστασης. Αυτός ο τύπος ηγεσίας συνήθως περιλαμβάνει αυστηρές αποφάσεις και αυταρχική συμπεριφορά από τον ηγέτη. Οι συνέπειες αυτής της καταναγκαστικής ηγεσίας μπορεί να είναι:

- **Αντίδραση Αντίστασης:** Οι υφιστάμενοι μπορεί να αντιδρούν αρνητικά στις αυστηρές αποφάσεις και στην αυταρχική συμπεριφορά του ηγέτη. Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε αντίσταση, μείωση της παραγωγικότητας και απώλεια εμπιστοσύνης.
- **Απώλεια Δημοτικότητας:** Ο ηγέτης που χρησιμοποιεί αυτόν τον τύπο ηγεσίας μπορεί να χάσει τη δημοτικότητά του μεταξύ των υφισταμένων. Οι άνθρωποι συνήθως προτιμούν ηγέτες που είναι δίκαιοι και επικοινωνιακοί.

- **Απώλεια Δημιουργικότητας:** Η αυστηρότητα και ο καταναγκασμός μπορεί να αποθαρρύνουν την δημιουργικότητα και την καινοτομία στην οργάνωση. Τα μέλη της ομάδας ενδέχεται να μην είναι πρόθυμα να προτείνουν ιδέες ή να αναζητήσουν λύσεις.
- **Αυξημένος Στρες:** Οι υφιστάμενοι μπορεί να αντιμετωπίσουν αυξημένο στρες λόγω της αυστηρότητας του ηγέτη και του φόβου για τυχόν αρνητικές συνέπειες.

Ο καταναγκαστικός τύπος ηγεσίας μπορεί να είναι απαραίτητος σε ορισμένες κρίσιμες καταστάσεις, αλλά πρέπει να χρησιμοποιείται με προσοχή και συνοδευόμενος από άλλες μορφές ηγεσίας που προωθούν τη συνεργασία, την καινοτομία και τη δημιουργικότητα.

### **Εξουσιαστικός τύπος**

Ο εξουσιαστικός τύπος ηγεσίας, ή αλλιώς Authoritative leader, είναι ένας τύπος ηγεσίας που συχνά είναι αποτελεσματικός, ειδικά σε προβληματικές καταστάσεις. Αυτός ο τύπος ηγεσίας διακρίνεται από τα εξής χαρακτηριστικά:

- **Οραματισμός:** Ο ηγέτης έχει ένα ξεκάθαρο όραμα για το μέλλον και μπορεί να το μεταφέρει στους υφιστάμενους.
- **Παρακίνηση:** Ο ηγέτης ενθαρρύνει τους εργαζόμενους να επιδιώκουν τους κοινούς στόχους.
- **Καθορισμός Ρόλων:** Ορίζει σαφείς ρόλους για τα μέλη της ομάδας.
- **Δέσμευση:** Επιδιώκει τη μέγιστη δέσμευση από τους εργαζόμενους όσον αφορά την επίτευξη των οραματικών στόχων του οργανισμού.
- **Σαφείς Κανόνες:** Θεσπίζει σαφείς κανόνες για όλους τους εργαζόμενους.
- **Αξιολόγηση:** Επιδεικνύει συστηματικά τους εργαζόμενους για την απόδοσή τους σε σχέση με τη συμβολή τους στην επίτευξη των στόχων του οργανισμού.
- **Ευελιξία:** Είναι σχετικά ευέλικτος και επιτρέπει την έκφραση απόψεων και τη λήψη αποφάσεων από τους εργαζόμενους.
- **Διακίνηση Ιδεών:** Δίνει περιθώρια για καινοτομίες και πειραματισμούς, και ενθαρρύνει τους εργαζόμενους να αναλαμβάνουν υπολογισμένα ρίσκα.

Αυτή η μορφή ηγεσίας είναι ειδικά κατάλληλη για την επίτευξη μακροπρόθεσμων αποτελεσμάτων και για την αντιμετώπιση προβληματικών καταστάσεων. Ωστόσο, πρέπει να δίνεται προσοχή ώστε να διατηρείται η ισορροπία μεταξύ αυθεντικής εξουσίας και ευελιξίας, καθώς και να δίνεται η δυνατότητα στους υφιστάμενους να συμμετέχουν στις αποφάσεις και να εκφράζουν τις απόψεις τους.

### Συναδελφικός τύπος

Ο συναδελφικός τύπος ηγεσίας, ή αλλιώς Affiliative leader, είναι ένας τύπος ηγεσίας που θέτει την έμφαση στα άτομα και τα συναισθήματά τους πάνω από τους στόχους και τα καθήκοντα. Ο ηγέτης αυτού του τύπου ενδιαφέρεται κυρίως να δημιουργήσει σχέσεις εμπιστοσύνης και αρμονίας μεταξύ των μελών της ομάδας. Αυτός ο τύπος ηγεσίας έχει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

- **Ενδιαφέρον για συναισθηματικές σχέσεις:** Ο ηγέτης επικεντρώνεται στη δημιουργία ισχυρών συναισθηματικών σχέσεων με τους εργαζόμενους.
- **Διατήρηση της αρμονίας:** Στόχος του είναι να διατηρήσει την αρμονία μεταξύ των μελών της ομάδας.
- **Ενθαρρύνει την ανταλλαγή ιδεών και απόψεων:** Οι εργαζόμενοι έχουν την ελευθερία να εκφράσουν τις απόψεις τους και να ανταλλάξουν ιδέες.
- **Εμπιστοσύνη και ευελιξία:** Διαφυλάσσει την εμπιστοσύνη και αυξάνει την ευελιξία στην ομάδα.
- **Διάθεση για καινοτομίες:** Ο ηγέτης αυτού του τύπου ενθαρρύνει τους εργαζόμενους να προτείνουν καινοτόμες ιδέες και να αναλαμβάνουν υπολογισμένα ρίσκα.

Αυτή η μορφή ηγεσίας ευνοεί την επικοινωνία μεταξύ των μελών της ομάδας, δημιουργώντας ένα κλίμα συνεργασίας και ενθάρρυνσης της ανταλλαγής ιδεών. Επιπλέον, ενθαρρύνει τη δημιουργία εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών της ομάδας και τον ελεύθερο διάλογο, ενισχύοντας έτσι τη συναισθηματική συνοχή και τη συνεργασία. Ο συναδελφικός τύπος ηγεσίας μπορεί να έχει ορισμένα μειονεκτήματα. Η έμφαση στην αρμονία και τις σχέσεις μπορεί να οδηγήσει σε δυσκολίες όταν πρέπει να βελτιωθούν αποδόσεις και όταν οι εργαζόμενοι χρειάζονται σαφείς κατευθύνσεις για την εκτέλεση πολύπλοκων εργασιών. Για να αντιμετωπιστούν αυτά τα μειονεκτήματα, ορισμένοι ηγέτες συνδυάζουν τον συναδελφικό τύπο ηγεσίας με χαρακτηριστικά από την εξουσιαστική ηγεσία.

Ο συνδυασμός αυτός μπορεί να επιτρέψει στον ηγέτη να διατηρήσει την αρμονία και τις σχέσεις μεταξύ των μελών της ομάδας, ενώ ταυτόχρονα παρέχει σαφείς κατευθύνσεις και καθοδήγηση όταν απαιτείται. Αυτή η προσέγγιση μπορεί να είναι ιδανική για καταστάσεις όπου πρέπει να επιτευχθούν συγκεκριμένοι στόχοι και να διατηρηθεί ένα θετικό εργασιακό περιβάλλον. Η συνδυασμένη προσέγγιση μπορεί να ισορροπήσει μεταξύ της συναισθηματικής συνοχής και της επίτευξης στόχων, δημιουργώντας ένα πιο ολοκληρωμένο και αποτελεσματικό στίλ ηγεσίας.

### **Δημοκρατικός Τύπος**

Ο δημοκρατικός τύπος ηγεσίας επικεντρώνεται στην αναζήτηση συναίνεσης και δημιουργίας εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών της ομάδας. Αν και αυτός ο τύπος ηγεσίας μπορεί να έχει ορισμένα πλεονεκτήματα, όπως ευελιξία, υπευθυνότητα και υψηλό ηθικό, υπάρχουν και ορισμένα μειονεκτήματα που μπορούν να προκύψουν από την πολύ έντονη επιδίωξη της συναίνεσης. Ένα από τα βασικά μειονεκτήματα αυτού του τύπου ηγεσίας είναι η απώλεια χρόνου. Η διαδικασία αναζήτησης συναίνεσης και δημιουργίας εμπιστοσύνης μπορεί να απαιτήσει πολύ χρόνο, και αυτό μπορεί να είναι κρίσιμο σε καταστάσεις όπου ο χρόνος είναι περιορισμένος, όπως σε έκτακτες καταστάσεις ή προθεσμίες. Επιπλέον, η υπερβολική έμφαση στη συναίνεση μπορεί να οδηγήσει στην επανεξέταση γνωστών ιδεών χωρίς να υπάρχει σημαντική προσθήκη αξίας. Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε σύγχυση και αίσθηση έλλειψης κατεύθυνσης. Συνεπώς, ο δημοκρατικός τύπος ηγεσίας πρέπει να χρησιμοποιείται με προσοχή και να συνδυάζεται με άλλες προσεγγίσεις ανάλογα με το πλαίσιο και τους στόχους της ομάδας ή του έργου.

### **Συντονιστικός τύπος**

Ο συντονιστικός τύπος ηγεσίας επικεντρώνεται στην θέσπιση υψηλών στόχων απόδοσης και απαιτεί από τους υφισταμένους να επιτύχουν αυτούς τους στόχους με υψηλές προδιαγραφές. Αυτός ο τύπος ηγεσίας ενδέχεται να λειτουργήσει αποτελεσματικά σε ορισμένες καταστάσεις, ιδίως σε ομάδες με έμπειρα μέλη που διαθέτουν πολλές ικανότητες και είναι αυτοκινούμενες. Ωστόσο, ο συντονιστικός τύπος ηγεσίας μπορεί να έχει αρνητικές επιπτώσεις στο κλίμα της ομάδας. Η υπερβολικά υψηλή πίεση που ασκείται στα μέλη μπορεί να οδηγήσει σε απώλεια εμπιστοσύνης, αντίστασης και αδυναμίας για την ανάπτυξη πρωτοβουλιών. Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε ένα κλίμα εργασίας που είναι αρνητικό και απαιτητικό, και μπορεί να μην ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα ή την ανάπτυξη ατομικών ικανοτήτων. Για τον λόγο αυτό, ο συντονιστικός τύπος ηγεσίας πρέπει να χρησιμοποιείται με σύνεση και να εξετάζεται προσεκτικά προτού εφαρμοστεί. Είναι σημαντικό να εξετάζονται οι ανάγκες και οι χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης ομάδας ή κατάστασης για να αποφασιστεί ποιος τύπος ηγεσίας είναι πλέον κατάλληλος.

### **Προπονητικός τύπος**

Οι ηγέτες-προπονητές έχουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη και την καθοδήγηση των εργαζομένων προς την επίτευξη των προσωπικών και επαγγελματικών τους στόχων. Αν και αυτή η μορφή ηγεσίας μπορεί να απαιτήσει αρκετό χρόνο και προσοχή από τους ηγέτες, μπορεί να έχει σημαντικά οφέλη μακροπρόθεσμα στην ανάπτυξη των εργαζομένων. Οι ηγέτες-

προπονητές προσφέρουν ατομική προσοχή και καθοδήγηση, βοηθώντας τους εργαζόμενους να κατανοήσουν τις δυνατότητές τους και να θέσουν στόχους για την ανάπτυξή τους. Επιπλέον, αυτοί οι ηγέτες παρέχουν σαφείς κατευθύνσεις και ανατροφοδότηση, πράγμα που βοηθά στην επίτευξη των στόχων.

Αν και η ανάπτυξη αυτού του τύπου ηγεσίας μπορεί να απαιτήσει επιπλέον χρόνο και προσπάθεια, η επένδυση αυτή μπορεί να αποδώσει σε βελτιωμένη απόδοση, αυξημένη ευχαρίστηση των εργαζομένων, καθώς και μείωση του κινδύνου αποχώρησης και απώλειας ταλέντου. Είναι σημαντικό να αναγνωρίζουν οι ηγέτες τη σημασία της ανάπτυξης των εργαζομένων και να δεσμεύονται για αυτόν τον σκοπό. Αυτή η μορφή ηγεσίας είναι ιδανική για ανθρώπους που αντιλαμβάνονται τη σημασία της αυτο-ανάπτυξης και είναι πρόθυμοι να εργαστούν γι' αυτό. Επιπλέον, οι εργαζόμενοι που επιθυμούν να προπονηθούν και να καθοδηγηθούν συνήθως είναι πιο ανοικτοί σε κατευθύνσεις και ανατροφοδότηση, κάτι που συντελεί στη βελτίωση της απόδοσής τους και την ανάπτυξή τους. Επομένως, ο τύπος αυτός της ηγεσίας μπορεί να είναι πολύ αποτελεσματικός στον τομέα της επαγγελματικής ανάπτυξης, όταν εφαρμόζεται σε άτομα που επιθυμούν να βελτιώσουν τις ικανότητές τους και να αναπτυχθούν (Zarotis Ntalossis & Koukoli, 2019).

### **2.3 Η Έννοια της ηγεσίας στην εκπαίδευση**

Οι εκπαιδευτικές μονάδες εν προκειμένου να επιτελέσουν το σκοπό τους απαραίτητη προϋπόθεση είναι η ύπαρξη αποτελεσματικής διοίκησης, καθώς διάφορες έρευνες έχουν καταδείξει ότι τόσο η πρόοδος, όσο και η συμπεριφορά των μαθητών εξαρτάται όχι μόνο από τα χαρακτηριστικά, αλλά και από τον τρόπο διοίκησης ενός εκπαιδευτικού οργανισμού. Η ηγεσία στην εκπαίδευση είναι πολύ περισσότερο από την απλή διαχείριση. Ένας αποτελεσματικός ηγέτης στον τομέα της εκπαίδευσης πρέπει να είναι έμπρακτο παράδειγμα, να επηρεάζει θετικά τη σχολική κοινότητα τη συμπεριφορά και την απόδοση των μαθητών και να προωθεί την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων (Day et al., 2009).

Σύμφωνα με τη μελέτη των Everard, Morris & Wilson (2004), οι ερευνητές υπογραμμίζουν τη σημασία της υπευθυνότητας, της ακεραιότητας, της κατανόησης, της πρωτοβουλίας, της αναλυτικής σκέψης και της στρατηγικής σκέψης για έναν ηγέτη στον τομέα της εκπαίδευσης. Επίσης, τονίζουν τη σημασία του σεβασμού προς τις απόψεις και τις ανάγκες των άλλων. Συνεπώς, αναμένεται από έναν ηγέτη στον τομέα της εκπαίδευσης να είναι παρών και προσιτός σε όλα τα επίπεδα του σχολείου, όπως εκφράζεται από τον Πασιαρδή (2004). Ο ρόλος του ηγέτη

έχει κρίσιμη σημασία για τη σωστή λειτουργία του σχολείου και, εν τέλει, για την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι απαιτήσεις αυτής της θέσης υπερβαίνουν συχνά τις ικανότητες ενός μόνο ατόμου, όπως αναφέρουν οι Davis και συνεργάτες του (2005).

Ο ηγετικός ρόλος του διευθυντή σχολείου περιλαμβάνει πολλές σημαντικές πτυχές, όπως αναφέρεται στη μελέτη του Ιορδανίδη (2005). Συγκεκριμένα, αυτές οι πτυχές περιλαμβάνουν τη δημιουργία ενός οράματος για το σχολείο, την παροχή κινήτρων στο προσωπικό, τη διαχείριση της ομάδας, και τη δημιουργία ενός κατάλληλου εκπαιδευτικού κλίματος. Επιπλέον, ο ηγέτης του σχολείου ξεχωρίζει για τις του γνώσεις και τις ικανότητές του, επιδιώκοντας ταυτόχρονα την προώθηση της γενικής εκπαιδευτικής πολιτικής που ορίζεται από το Υπουργείο Παιδείας, καθώς και την επίτευξη των ειδικών στόχων και της εκπαιδευτικής κουλτούρας που διαμορφώνονται μέσα στο σχολείο, σύμφωνα με τη μελέτη του Saiti (2012).

Επιπρόσθετα, ο διευθυντής του σχολείου πρέπει να εκτελεί πολλούς διαφορετικούς ρόλους, συμπεριλαμβανομένων του οργανωτή, του επόπτη, του εκπαιδευτή, του συντονιστή, του τεχνοκράτη, και του εκπροσώπου του σχολείου, όπως αναφέρεται στη μελέτη του Σαΐτη (2007). Επίσης, ο ηγέτης του σχολείου έχει την ευθύνη να εκθέτει τους στόχους και το όραμα του σχολείου σε όλους όσους συμμετέχουν στο σχολικό οργανισμό, συμπεριλαμβανομένου του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων και της τοπικής κοινότητας, όπως αναφέρεται στη μελέτη του Dempster (2009). Τέλος, προκειμένου να είναι αποτελεσματικός, ο διευθυντής πρέπει να τηρεί τις αρχές της ηγεσίας στην εκπαίδευση, οι οποίες προάγουν την δυνατότητα επιτυχούς διοίκησης και οργάνωσης του εκπαιδευτικού έργου, όπως καθορίζονται από τους Koontz και O'Donnell (1983), όπως αναφέρεται στη μελέτη του Σαΐτη (2007). Ωστόσο, η έρευνα των Boris-Schacter και Langer (2006) επισημαίνει ότι ο διευθυντής ενός σχολείου είναι περισσότερο αφοσιωμένος σε διοικητικές εργασίες παρά στην διαχείριση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αυτό αποτελεί μια πρόκληση για την ανάπτυξη του ως ηγέτη του σχολείου, καθώς υποστηρίζεται ότι οι ευθύνες του διευθυντή θα έπρεπε να επικεντρώνονται περισσότερο στην εκπαίδευση και τη μάθηση (Γεωργιάδου & Καμπουρίδης, 2010; ZarotisNtalossis&Koukoli, 2019).

Στην πραγματικότητα, προτείνεται ότι ο διευθυντής θα πρέπει να αφιερώνει λιγότερο χρόνο σε γραφειοκρατικές υποχρεώσεις και περισσότερο χρόνο στην τάξη, τη διδασκαλία, την καθοδήγηση και τη συμβουλευτική προς τους καθηγητές. Αυτό περιλαμβάνει επίσης την ενίσχυση της προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, όπως υποστηρίζει η μελέτη των Boris-Schacter και Langer (2006). Συνοψίζοντας, η ηγεσία στον τομέα της εκπαίδευσης διακρίνεται από τον σεβασμό προς το προσωπικό, την ικανότητα κατανόησης των



λαθών, τον όρο για συνεχή ανάπτυξη και πρόοδο, την προτίμηση της ομαδικής εργασίας, την ανάληψη υπευθυνοτήτων και την διατήρηση της ακεραιότητας. Επίσης, περιλαμβάνει τη δημιουργία ενός οργανωτικού κλίματος που προωθεί τη συνεργασία και την ανταλλαγή ιδεών. Τέλος, περιλαμβάνει την ενθάρρυνση της πρωτοβουλίας και της καινοτομίας στον τομέα της εκπαίδευσης.

## 2.4 Τα μοντέλα της εκπαιδευτικής ηγεσίας

Το πεδίο της εκπαιδευτικής ηγεσίας έχει εξελιχθεί και αναπτυχθεί με τον χρόνο, και η ταξινόμηση των Leithwood και Duke του 1999 προσφέρει ένα σημαντικό πλαίσιο για την κατανόηση διαφόρων τύπων ηγεσίας στον τομέα της εκπαίδευσης. Η ταξινόμηση αυτή βασίστηκε σε μια εκτενή ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και προσδιόρισε έξι βασικούς τύπους ηγεσίας:

1. Εκπαιδευτική Ηγεσία (Instructional Leadership): Αναφέρεται στην ηγεσία που επικεντρώνεται στην προώθηση της ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης. Οι διευθυντές που ασκούν αυτόν τον τύπο ηγεσίας επικεντρώνονται στην εκπαιδευτική πρακτική των εκπαιδευτικών και στην υποστήριξη της ανάπτυξης της μάθησης των μαθητών.
2. Διοικητική ή Διαχειριστική Ηγεσία (Managerial Leadership): Αναφέρεται στην ηγεσία που επικεντρώνεται στην αποτελεσματική διαχείριση των διοικητικών και οργανωτικών καθηκόντων ενός σχολείου. Οι διευθυντές που ασκούν αυτόν τον τύπο ηγεσίας επικεντρώνονται στη διαχείριση των πόρων και την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου.
3. Συμμετοχική Ηγεσία (Participative Leadership): Αναφέρεται στην ηγεσία που ενθαρρύνει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών και των ενδιαφερομένων μερών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και στην ανάπτυξη κοινοτικών προσεγγίσεων.
4. Μετασχηματιστική Ηγεσία (Transformational Leadership): Αναφέρεται στην ηγεσία που επιδιώκει να ενθαρρύνει την αλλαγή και την καινοτομία, προάγοντας την ενέργεια και την έμπνευση στο σχολείο.
5. Ηθική Ηγεσία (Moral Leadership): Αναφέρεται στην ηγεσία που βασίζεται στις ηθικές αξίες και την επικεντρώνεται στη δημιουργία ενός ηθικού κλίματος στο σχολείο.
6. Ενδεχόμενη Ηγεσία (Contingent Leadership): Αναφέρεται στην ηγεσία που προσαρμόζεται στις συγκεκριμένες συνθήκες και ανάγκες του σχολείου.

Αυτή η ταξινόμηση προσφέρει μια πολύτιμη προοπτική για την κατανόηση της ποικιλίας των ρόλων που μπορεί να ασκεί ένας εκπαιδευτικός ηγέτης στον τομέα της εκπαίδευσης. Η ταξινόμηση των τύπων ηγεσίας στον τομέα της εκπαίδευσης συμπληρώθηκε από πρόσθετες κατηγορίες από διάφορους ερευνητές, επεκτείνοντας το πλαίσιο της κατανόησης της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Οι πρόσθετες κατηγορίες περιλαμβάνουν: τη διαπροσωπική (interpersonal) και τη συναλλακτική (transactional) ηγεσία, ενώ από τον (Bush & Glover 2003) προστέθηκε στην τυπολογία η μεταμοντέρνα (postmodern) ηγεσία (Κατσαρός, 2008) και από τον Woods (2005) η ηθικά μετασχηματίζουσα ηγεσία (ethically transforming) και η δημοκρατική (democratic) ηγεσία.

**Πίνακας 7** Τυπολογία μοντέλων εκπαιδευτικής ηγεσίας

<b>Υποστηρικτές</b>	<b>Μοντέλο ηγεσίας</b>	<b>Κεντρική θέση</b>
Leithwood & Duke(1999)	Καθοδηγητική/Παιδαγωγική (instructional)	Επηρεάζει τη διδασκαλία και τη μάθηση
	Διοικητική ή διαχειριστική (managerial)	Διαχείριση συστημάτων και διαδικασιών
	Συμμετοχική (participative)	Συμμετοχή -παρακίνηση προσωπικού
	Μετασχηματιστική (transformational)	Μεταδίδει το «μεγάλο» στόχο και όραμα, αυξάνει τις υποχρεώσεις και ανυψώνει τις φιλοδοξίες
	Ηθική (moral)	Αναδεικνύει τις αξίες και τον ηθικό κώδικα του ηγέτη.
	Ενδεχόμενη (contigent)	Προσαρμοστικότητα σε μοναδικές συνθήκες και προβλήματα που συμβαίνουν σε συγκεκριμένα μέρη και στιγμές
Bush & Glover (2006)	Διαπροσωπική (interpersonal)	Συνεργασία και διαπροσωπικές σχέσεις
	Συναλλακτική (transactional)	Ανταλλαγή σχέσεων μεταξύ του ηγέτη και των υφισταμένων.
Bush (2006)	Μεταμοντέρνα (postmodern)	Δίνει έμφαση στις εμπειρίες του κάθε ατόμου και στον τρόπο που νοηματοδοτεί αυτές τις εμπειρίες
Woods (2005)	Ηθικά Μετασχηματίζουσα	Αλλαγή του οργανισμού ως

(ethically transforming)	προς την ηθική, αμοιβαία βελτίωση της συνειδητοποίησης, διασκορπισμένη ενδυνάμωση.
Δημοκρατική (democratic)	Διανεμημένη διακυβέρνηση μεταξύ ηγετών που εργάζονται μαζί

---

Πηγή: Ιδία χρήση

Παρακάτω θα παρουσιαστούν εν συντομία τα βασικά μοντέλα της εκπαιδευτικής ηγεσίας και θα εστιάσουμε στο μοντέλο της μετασχηματιστικής και συναλλακτικής ηγεσίας.

### ***Καθοδηγητική-Παιδαγωγική Ηγεσία (Instructional Leadership)***

Η καθοδηγητική ή παιδαγωγική ηγεσία αποτελεί σημαντικό τύπο ηγεσίας που εφαρμόζεται αποκλειστικά στον τομέα της εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο αυτού του μοντέλου, ο διευθυντής επικεντρώνεται στη διευθέτηση της διδασκαλίας και της μάθησης στο σχολείο με στόχο τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πρακτικής και της επίδρασης στην ποιότητα της εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, οι πρακτικές της καθοδηγητικής ηγεσίας περιλαμβάνουν την αλληλεπίδραση του διευθυντή με τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς, την παρακολούθηση των μαθησιακών διαδικασιών, και την παροχή καθοδήγησης και υποστήριξης προκειμένου να ενθαρρυνθεί η ανάπτυξη της μάθησης και η βελτίωση της εκπαιδευτικής πρακτικής. Ο διευθυντής παίζει καίριο ρόλο στην προαγωγή της ποιότητας της διδασκαλίας και της εκπαίδευσης στο σχολείο, επικεντρώνοντας την ηγεσία του στη διδακτική διάσταση της εκπαίδευσης (Κατσαρός, 2008).

Η καθοδηγητική ηγεσία στον τομέα της εκπαίδευσης είναι στενά συνδεδεμένη με την προώθηση της μάθησης και της επίτευξης των εκπαιδευτικών στόχων. Ο διευθυντής διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην καθοδήγηση των εκπαιδευτικών και των μαθητών προς την επίτευξη της μάθησης και την παραγωγή αποτελεσμάτων.

Ωστόσο, στα τέλη της δεκαετίας του 1990, η καθοδηγητική ηγεσία φαίνεται να υποστούν κριτική, καθώς περιορίζεται συχνά στον οργανωτικό σχεδιασμό της διδασκαλίας και της μάθησης, αφήνοντας άλλες οργανωτικές πτυχές του σχολείου ανεξέταστες. Οι διευθυντές που ασκούν αυτόν τον τύπο ηγεσίας εξαρτώνται συχνά από την εξουσία που προκύπτει από τη διοικητική θέση τους και επικεντρώνονται στις εξειδικευμένες γνώσεις που κατέχουν. Σε αυτό το

πλαίσιο, πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι η διαχείριση του σχολείου θα πρέπει να είναι πιο συνεργατική και ευέλικτη, δίνοντας περισσότερες αρμοδιότητες για τη λήψη αποφάσεων στην εκπαιδευτική μονάδα και ενθαρρύνοντας τη συμμετοχή των ενδιαφερομένων. Αυτή η προσέγγιση προωθεί μια ηγεσία που εμπνυχώνει, συντονίζει και κινητοποιεί το σχολικό προσωπικό προς την επίτευξη των στόχων της εκπαίδευσης (Κουτούζης, 2012).

### *Διοικητική ή Διαχειριστική Ηγεσία (Managerial Leadership).*

Στον τομέα της διοικητικής ηγεσίας, η προσοχή επικεντρώνεται στην αποτελεσματική εκτέλεση των υποχρεώσεων των εργαζομένων, στα καθήκοντά τους, και στη συμπεριφορά του ηγέτη. Οι περισσότερες θεωρήσεις υπογραμμίζουν ότι η συμπεριφορά των μελών του οργανισμού εδράζεται κυρίως στη λογική, ενώ η εξουσία και η επιρροή εξασκούνται από άτομα που κατέχουν επίσημες θέσεις στην ιεραρχία (σύμφωνα με τη μελέτη των Leithwood, Jantzi&Steinbach το 1999). Το συγκεκριμένο μοντέλο ηγεσίας εμφανίζει απόλυτη αντίθεση με την ηγεσία που επικεντρώνεται στην καινοτομία, την αλλαγή και την ανάληψη ρίσκου. Το ξεχωριστό είναι ότι δεν συμπεριλαμβάνει καθόλου την έννοια του οράματος, που αποτελεί τον πυρήνα σε πολλά άλλα μοντέλα ηγεσίας. Στη διοικητική ηγεσία, η εστίαση επικεντρώνεται στη διαχείριση των υφιστάμενων δραστηριοτήτων, αντί να επικεντρώνεται στη δημιουργία ενός οράματος για ένα καλύτερο μέλλον στον τομέα της εκπαίδευσης (σύμφωνα με την έρευνα του Dressler το 2001).

Παρόλο που η διοικητική ηγεσία μπορεί να φαίνεται λογική και γραφειοκρατική, επηρεάζει τόσο την ανάπτυξη της ηγεσίας όσο και τις πρακτικές της. Αν και έχει δεχθεί κριτικές και απορρίψεις ως περιορισμένη και τεχνοκρατική, αποτελεί ένα κρίσιμο στοιχείο για την επιτυχία της ηγεσίας, καθώς εξασφαλίζει την εφαρμογή του σχολικού οράματος και της στρατηγικής. Όπως επισημαίνει ο Bush, η διοίκηση χωρίς οράματα οδηγεί στη διαχείριση, ενώ το οράμα χωρίς αποτελεσματική εφαρμογή εγγυάται την απογοήτευση (Bush, 2003, όπως αναφέρεται στη μελέτη των Βιτσιλάκη& Ράπτη, 2007).

### *Συμμετοχική Ηγεσία (Participative Leadership)*

Η συμμετοχική ηγεσία βασίζεται στην πεποίθηση ότι η συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, που υποστηρίζεται από τις αρχές της δημοκρατίας, θα βελτιώσει την αποτελεσματικότητα του σχολείου (σύμφωνα με τη μελέτη των Leithwood & Duke το 1999). Αυτό το μοντέλο βασίζεται σε τρία βασικά κριτήρια:

- Συμμετοχή Ολόκληρου του Εκπαιδευτικού Προσωπικού: Υποστηρίζει ότι η συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη για την αύξηση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας. Αυτό σημαίνει ότι οι απόψεις και οι αποφάσεις πρέπει να λαμβάνονται υπόψη από όλους τους εκπαιδευτικούς.
- Δημοκρατικές Διαδικασίες: Επισημαίνει ότι οι διαδικασίες πρέπει να είναι δημοκρατικές, προκειμένου να συμπεριλάβουν τη γνώμη και τη συμμετοχή των ενδιαφερομένων μερών, συμπεριλαμβανομένων των εκπαιδευτικών, των γονέων και των μαθητών.
- Άσκηση Εξουσίας από Οποιοδήποτε Μέλος της Σχολικής Κοινότητας: Το μοντέλο υποστηρίζει ότι η εξουσία για τη λήψη αποφάσεων πρέπει να ασκείται από οποιοδήποτε μέλος της σχολικής κοινότητας, και όχι μόνο από τα άτομα που κατέχουν επίσημες θέσεις εξουσίας στην ιεραρχία.

Συνολικά, η συμμετοχική ηγεσία προωθεί την ενεργή συμμετοχή όλων των ενδιαφερομένων πλευρών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων στο σχολικό περιβάλλον, ενισχύοντας έτσι τη δημοκρατία και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος.

### *Ηθική Ηγεσία (Moral Leadership)*

Στην ηθική ηγεσία, το κεντρικό ενδιαφέρον επικεντρώνεται στις αξίες και την ηθική του ηγέτη. Ο ηγέτης αντιλαμβάνεται τη δύναμη της εξουσίας και την επίδρασή των προσωπικών του πεποιθήσεων σχετικά με το τι είναι ηθικό και τι δεν είναι. Οι αξίες που επιλέγει και υιοθετεί για τη λήψη αποφάσεων έχουν ζωτική σημασία. Επίσης, η δυναμική των σχέσεων και η διανομή της εξουσίας μεταξύ των διαφόρων ενδιαφερομένων μερών, είτε εντός του σχολικού οργανισμού είτε εκτός αυτού, έχουν καίρια σημασία για τον ηγέτη. Ο ηθικός ηγέτης επιδεικνύει συνέπεια και σταθερότητα στην εφαρμογή των αξιών του και διασφαλίζει ότι υπάρχει συμφωνία ανάμεσα στις αξίες που υποστηρίζει και στις πρακτικές που ακολουθεί. Συνεπώς, η ηθική ηγεσία βασίζεται στην προσωπική ηθική του ηγέτη και στην ικανότητά του να εφαρμόζει αυτές τις αξίες σε κάθε περίπτωση και να επιδεικνύει συνέπεια και σταθερότητα.

Στα στοιχεία της ηθικής ηγεσίας περιλαμβάνεται η προώθηση της ελεύθερης έκφρασης και διακίνησης απόψεων και ιδεών, καθώς και η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων. Αυτές οι αρχές αποτελούν θεμέλιο για την ηθική ηγεσία. Μέσω της εκχώρησης εξουσίας και της διανομής της εξουσίας στους οπαδούς, η ηθική ηγεσία επιτρέπει στα μέλη της κοινότητας να διαμορφώνουν το έργο τους μέσα από την προσωπική τους θεώρηση και να δίνουν σε αυτό βάθος, πίστη και ιδιαίτερη προσοχή στην επίτευξη των στόχων τους. Αυτή η προσέγγιση δημιουργεί ένα περιβάλλον όπου οι άνθρωποι νιώθουν ότι έχουν εξουσία και ευθύνη για τις αποφάσεις και τις

πράξεις τους. Συνεπώς, η ηθική ηγεσία προωθεί την αυτονομία, την ελεύθερη έκφραση και τη συμμετοχή των ατόμων στη διαμόρφωση του κοινού στόχου και της κοινής αξίας.

### *Ενδεχομενική Ηγεσία (Contingent Leadership)*

Αναμφίβολα, σε μια σχολική μονάδα όπου συνυπάρχουν πολλαπλές διαφορετικές προσωπικότητες και διαμορφώνονται πολύπλοκες διαπροσωπικές σχέσεις, η ικανότητα ενός ηγέτη να εφαρμόζει το κατάλληλο μοντέλο ηγεσίας ανάλογα με την κατάσταση είναι κρίσιμη. Αυτό υπογραμμίζει τη σημασία της ενδεχόμενης ηγεσίας, όπου ο ηγέτης πρέπει να είναι ευέλικτος και να επιλέγει το κατάλληλο μοντέλο ηγεσίας ανάλογα με την κατάσταση. Ο ηγέτης πρέπει να αντιλαμβάνεται τις ανάγκες, τις δυνατότητες και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζει η σχολική μονάδα και να προσαρμόζει την προσέγγισή του ανάλογα. Αυτό μπορεί να σημαίνει τη χρήση διαφόρων μοντέλων ηγεσίας όπως η διοικητική ηγεσία, η συμμετοχική ηγεσία ή η ηθική ηγεσία, ανάλογα με την κατάσταση και τους στόχους που έχουν θέσει. Η ενδεχόμενη ηγεσία απαιτεί από τον ηγέτη να είναι ευέλικτος και προσαρμοστικός για να επιτύχει την αποτελεσματική διοίκηση της σχολικής μονάδας.

Κανένας τύπος ηγεσίας δεν μπορεί να είναι αποτελεσματικός αν δεν προσαρμόζεται στο συγκεκριμένο σχολικό πλαίσιο. Κάθε σχολική μονάδα έχει τις δικές της ιδιαιτερότητες, προκλήσεις και ανάγκες, και ο ηγέτης πρέπει να είναι ευέλικτος και προσαρμοστικός για να ανταποκριθεί σε αυτές. Αυτό σημαίνει ότι οι διευθυντές και οι ηγέτες πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να επιλέγουν το κατάλληλο μοντέλο ηγεσίας και να χρησιμοποιούν ηγετικές πρακτικές από διάφορους τύπους ηγεσίας ανάλογα με το πλαίσιο και τις ανάγκες τους. Οι ηγέτες πρέπει να είναι ικανοί να ανταποκρίνονται στις μεταβαλλόμενες ανάγκες της σχολικής κοινότητας και να εφαρμόζουν το κατάλληλο μοντέλο ηγεσίας για τη συγκεκριμένη κατάσταση.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. ΘΕΩΡΙΕΣ ΗΓΕΤΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ

### 3.1 Θεωρία προσανατολισμού κατεύθυνσης X κ Ψ ηγετικού στυλ

Η θεωρία του DouglasMcGregor, όπως παρουσιάστηκε στο έργο του το 1960 (McGregor, 1960, σελ. 33-48), έχει έντονη επίδραση στον τομέα της ηγεσίας, και συνιστά ότι ο τρόπος με τον οποίο χειριζόμαστε τους ανθρώπους - εργαζομένους μπορεί να επηρεάσει την απόδοσή τους. Βασικά, η θεωρία αναφέρει ότι η στάση και η προσέγγιση της διοίκησης της επιχείρησης έχουν κρίσιμη σημασία για τον τρόπο με τον οποίο οι εργαζόμενοι συμπεριφέρονται στην εργασία τους. Η εκτίμηση που δείχνει η διοίκηση για τη συμπεριφορά των εργαζομένων έχει αντίκτυπο στον βαθμό της υποκίνησής τους. Ο McGregor αναγνωρίζει δύο διακριτικά στυλ ηγεσίας με βάση τις παραδοχές που ένας ηγέτης έχει για τους υπαλλήλους του και για την ανθρώπινη φύση γενικότερα. Αυτές οι παραδοχές επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο η ηγεσία αντιμετωπίζει και διαχειρίζεται τους υπαλλήλους της. Συγκεκριμένα, τον διαχωρίζει σε δύο στυλ:

- **Στυλ Αυταρχικής Ηγεσίας (Θεωρία X):** Στην αυταρχική ηγεσία, ο ηγέτης έχει την τάση να πιστεύει ότι οι υπάλληλοι δεν έχουν μεγάλες ικανότητες και ότι πρέπει να εποπτεύονται στενά. Αυτό το στυλ βασίζεται στην προϋπόθεση ότι οι υπάλληλοι είναι αναισθητοποιημένοι και χρειάζονται καθοδήγηση.
- **Στυλ Δημοκρατικής Ηγεσίας (Θεωρία Y):** Στη δημοκρατική ηγεσία, ο ηγέτης έχει υψηλές προσδοκίες από τους υπαλλήλους του, πιστεύοντας ότι έχουν τις ικανότητες και την ευφυΐα που απαιτούνται για να αναλάβουν περισσότερη ευθύνη. Σε αυτό το στυλ, η ηγεσία δίνει ελευθερία στους υπαλλήλους να συμμετέχουν και να αναπτύσσουν τη δημιουργικότητά τους.

Οι παραδοχές αυτές αναφέρονται στις πεποιθήσεις του ηγέτη για τις ικανότητες και τη συμπεριφορά των υπαλλήλων του, και επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζει και καθοδηγεί την ομάδα του. Στις σύγχρονες επιχειρήσεις, η διοίκηση αντιμετωπίζει πολύ πιο σύνθετες και πολυδιάστατες προκλήσεις. Υπάρχουν πολλοί παράγοντες που επηρεάζουν την ηγεσία, όπως η παγκοσμιοποίηση, η τεχνολογική εξέλιξη, η πολυπολιτισμικότητα και η γρήγορη αλλαγή. Οι διοικητικές προσεγγίσεις στις επιχειρήσεις σήμερα είναι πολυποίκιλες και εξατομικευμένες σύμφωνα με τις ανάγκες και το περιβάλλον κάθε επιχείρησης. Η ηγεσία διαμορφώνεται ανάλογα με τον συγκεκριμένο τομέα, το μέγεθος της επιχείρησης, τον πολιτισμό της εταιρείας, τις αντιδράσεις των υπαλλήλων και πολλούς άλλους παράγοντες.

Ωστόσο, η θεωρία του McGregor εξακολουθεί να έχει αξία ως ένα εργαλείο για την κατανόηση των βασικών προσεγγίσεων της ηγεσίας. Είναι σημαντικό να προσαρμόζουμε τις ηγετικές

στρατηγικές μας στις συγκεκριμένες ανάγκες και συνθήκες της επιχείρησής μας, αλλά η θεωρία του McGregor μπορεί να λειτουργήσει ως βάση για τη συζήτηση και την ανάλυση των θεμάτων που αφορούν την σχέση ανάμεσα στη διοίκηση και τους υπαλλήλους στον εργασιακό χώρο.

### 3.2 Συναλλακτική ηγετική συμπεριφορά

Στη συναλλακτική ηγετική συμπεριφορά, ο ηγέτης, στην προκειμένη περίπτωση ο διευθυντής σχολείου, είναι ενήμερος εκ των προτέρων για τις απαιτήσεις που οι συνεργάτες του έχουν από την εργασία τους και διασφαλίζει ότι αυτές οι ανάγκες θα ικανοποιηθούν ως αντάλλαγμα για τις υπηρεσίες που παρέχουν. Αυτό στοχεύει στην επαγγελματική δέσμευση στους στόχους του οργανισμού, δημιουργώντας ένα είδος συμμόρφωσης, ευθυνών και επιθυμιών όσον αφορά τους προκαθορισμένους στόχους. Παρόλα αυτά, αυτή η διαδικασία δεν είναι αυτό κατευθυνόμενη. Συνήθως, οι συναλλακτικοί ηγέτες, όπως ο διευθυντής, ανταποκρίνονται στις ανάγκες των συνεργατών του μόνο με ανταπόδοση σε μορφή έργου ή υπηρεσίας, όπως περιγράφει ο Πασιδιάρης (2014). Ο συναλλακτικός ηγέτης-διευθυντής συνήθως υιοθετεί ρόλο διεκπεραιωτή, επικεντρώνεται στη διαδικασία, δεν επιδιώκει αλλαγές και, συχνά, χαρακτηρίζεται ως αυταρχικός.

**Πίνακας 8** Χαρακτηριστικά της μετασχηματιστικής και της συναλλακτικής ηγεσίας

<b>Μετασχηματιστική Ηγεσία</b>	<b>Συναλλακτική Ηγεσία</b>
Εξιδανικευμένη επιρροή: αυξάνει το βαθμό του ακολούθου με τον ηγέτη	Εξαρτώμενη ανταμοιβή: ο ηγέτης ξεκαθαρίζει τι πρέπει να κάνει ο ακόλουθος για να ανταμειφθεί για την προσπάθειά του
Εμπνευσμένη ηγεσία: Μεταφέρει υψηλές προσδοκίες, χρησιμοποιεί σύμβολα και εκφράζει σημαντικούς σκοπούς με απλό τρόπο	Ένεργη διοίκηση βάσει προσδοκιών: η ηγέτης παρακολουθεί την απόδοση του ακολούθου και αναλαμβάνει διορθωτική δράση όποτε απαιτείται
Πνευματική διέγερση: άσκηση επιρροής στους ακολούθους, ώστε να αναζητούν πιο δημιουργικές λύσεις	Παθητική ηγεσία: ο ηγέτης περιμένει να εμφανιστεί το πρόβλημα προτού αναλάβει διορθωτική δράση
Εξατομικευμένη ευαισθητοποίηση: δίνει προσοχή σε κάθε πρόσωπο, καθοδηγεί και συμβουλεύει	Φιλελευθερισμός: ο ηγέτης αποφεύγει να αναλάβει δράση

Πηγή: Bass (1990b)

### 3.3 Μετασχηματιστικό στυλ ηγεσία

Η έννοια της μετασχηματιστικής ηγεσίας εισήχθη αρχικά από τον Burns (1978), ο οποίος ισχυρίστηκε ότι στη μετασχηματιστική ηγεσία οι ηγέτες και οι οπαδοί συμμετέχουν σε μια αμοιβαία διαδικασία μεταφέροντας ο ένας τον άλλο σε υψηλότερα επίπεδα ηθικής και



κινήτρων.Ως εκ τούτου, η μετασχηματιστική ηγεσία δεν πηγάζει αποκλειστικά από τον διευθυντή, αλλά και από τους εκπαιδευτικούς, μέσα από τις πρωτοβουλίες που τους παρέχονται (Leithwood&Jantzi, 2000). Αυτό σημαίνει ότι η ηγεσία προκύπτει από ηγετικούς ρόλους που αναδύονται από όλα τα μέλη μιας σχολικής κοινότητας, όπως τη διευθυντική ομάδα, τους εκπαιδευτικούς, τα μαθητικά συμβούλια και τον σύλλογο γονέων. Ο ρόλος του ηγέτη είναι να αξιοποιεί τις ικανότητες όλων αυτών των ατόμων(Ntalossis, Zarotis&Koukoli, 2019b).

Ο μετασχηματιστικός ηγέτης ανακαλύπτει τρόπους να εμπνέει τα μέλη του οργανισμού να θέσουν στην άκρη τα προσωπικά τους συμφέροντα για το κοινό καλό της ομάδας. Δημιουργεί προσωπικές σχέσεις με τους εργαζόμενους, θέτει μακροπρόθεσμους στόχους, παροτρύνει τα μέλη να επιδιώξουν αυτούς τους στόχους μέσω της δικής του δέσμευσης, διαμορφώνει ένα όραμα, προσανατολίζει την οργάνωση προς αυτό και προωθεί τη συζήτηση για αλλαγές (Hoy και Miskel 2008).Ένα σημαντικό τμήμα των σύγχρονων ερευνών επικεντρώνεται στον προσδιορισμό της καταλληλότητας των πρακτικών της μετασχηματιστικής ηγεσίας στα σχολεία που αντιμετωπίζουν σημαντικές προκλήσεις για αλλαγή (Leithwood, Jantzi, &Steinbach, 1999). Αυτές οι ερευνητικές εργασίες υποστηρίζουν την ιδέα ότι ο σχολικός μετασχηματισμός απαιτεί από τον ηγέτη να προωθεί την πίστη στην αλλαγή, να υποστηρίζει την αλλαγή και να διαθέτει την ικανότητα να οδηγεί τη διαδικασία της αλλαγής (Boyne, 2004).

Σήμερα, η μετασχηματιστική ηγεσία θεωρείται ίσως η πιο ιδανική πρακτική ηγεσίας στα σχολεία (Hallinger, 2003). Ωστόσο, σύμφωνα με τον Κατσαρό (2008), η εφαρμογή ενός μετασχηματιστικού μοντέλου ηγεσίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αντιμετωπίζει προκλήσεις λόγω του συγκεντρωτισμού, της αυστηρής ιεραρχικής δομής και της γραφειοκρατίας. Προκύπτουν σοβαρά ερωτήματα σχετικά με το εάν οι διευθυντές, που συχνά λειτουργούν ως διεκπεραιωτές της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής, διαθέτουν την ικανότητα και τη δυνατότητα να υιοθετήσουν μετασχηματιστικά ή συναλλακτικά μοντέλα ηγεσίας. Αυτά τα μοντέλα προϋποθέτουν αυξημένη αυτονομία των εκπαιδευτικών και των σχολικών μονάδων, ανάληψη πρωτοβουλιών και τη δυνατότητα να καθορίζουν το όραμά τους σύμφωνα με τις ιδιαιτερότητες της κάθε σχολικής μονάδας. Επίσης, όπως επισημαίνει ο Bass (1998), η μετασχηματιστική ηγεσία είναι πιο πιθανή να αναδυθεί σε περιόδους οικονομικής και πολιτικής κρίσης, καθώς αποτελεί μια εναλλακτική πρόταση για την αντιμετώπιση του αβέβαιου και ασταθούς περιβάλλοντος.

### 3.4 Χαρακτηριστικά του μετασχηματιστικού ηγέτη

Ο Bass (1985), αναθεωρώντας το αρχικό μετασχηματιστικό μοντέλο ηγεσίας του Burns(1978), υποστήριξε ότι οι ιδιότητες που σχετίζονται με τη μετασχηματιστική και τη συναλλακτική ηγεσία συμβάλλουν στη διαμόρφωση της αποτελεσματικότητας του ηγέτη. Αυτές οι δύο πρακτικές ηγεσίες δεν ανταγωνίζονται αλλά συνεργάζονται, συμπληρώνονται και αλληλοενισχύονται προκειμένου να διασφαλίσουν τη συνεχή ικανοποίηση των αναγκών τόσο του οργανισμού όσο και των εργαζομένων. Σύμφωνα με τον Bass (1985) τα χαρακτηριστικά του μετασχηματιστικού ηγέτη θα πρέπει να είναι τα εξής:

#### *Εξιδανικευμένη επιρροή ή Χάρισμα (Idealized influence/charisma)*

Η έννοια της εξιδανικευμένης επιρροής ή χάρισμα (Idealized Influence/Charisma) που περιγράφει ο Bass αναφέρει ότι οι μετασχηματιστικοί ηγέτες λειτουργούν ως πρότυπο συμπεριφοράς για τους οπαδούς τους. Οι οπαδοί θαυμάζουν, σέβονται και εμπιστεύονται τους ηγέτες τους ως άτομα που διαθέτουν ξεχωριστές ικανότητες, υψηλό ηθικό πρότυπο, αξίες και ένα ξεκάθαρο όραμα. Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες αποτελούν πρότυπο που οι οπαδοί τους εξιδανικεύουν και ταυτίζονται μαζί τους, καθώς τους θεωρούν πηγή έμπνευσης λόγω του καθαρού οράματός τους και της αξιοπιστίας τους. Έτσι, ο ηγέτης μεταδίδει τις αξίες και τις πεποιθήσεις του παρέχοντας ένα υψηλό πρότυπο συμπεριφοράς, λειτουργώντας ως υπόδειγμα για τους οπαδούς του τόσο σε προσωπικό όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο (Bass & Avolio, 1994).

#### *Εμπνευσμένηπαρώθηση (inspirationalmotivation)*

Η εμπνευσμένη παρώθηση αναφέρεται στην ικανότητα ενός ηγέτη να εμπνέει και να κινητοποιεί τους οπαδούς του προς την επίτευξη συλλογικών στόχων. Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες λειτουργούν ως φορείς ενός σαφούς οράματος και ενθαρρύνουν τα μέλη τους να πιστέψουν στο ομαδικό πνεύμα και όραμα. Προσπαθούν να ενθαρρύνουν τη συνεργασία και να προωθήσουν την ενθουσιασμένη συμμετοχή των μελών σε μια συντονισμένη προσπάθεια για την επίτευξη κοινών στόχων(Bass & Avolio, 2004).

Στον εκπαιδευτικό οργανισμό, οι μετασχηματιστικοί διευθυντές προωθούν την υιοθέτηση καινοτόμων ιδεών, ενισχύουν τον ενθουσιασμό και την αισιοδοξία, ενθαρρύνουν την ομαδική εργασία και δίνουν έμφαση στους στόχους του οργανισμού. Έχουν την αποστολή να εμπυχώσουν τους εκπαιδευτικούς με ένα ισχυρό αίσθημα σκοπού και να μεταδώσουν το όραμά τους με σαφείς επικοινωνιακές δεξιότητες.Επίσης, σημαντικό είναι ότι, σύμφωνα με τον Bass (1990), η παρουσία αυτών των μετασχηματιστικών ηγετών κατά περίοδο κρίσης είναι

καθοριστικής σημασίας, καθώς μπορούν να αναδείξουν επαγγελματικές ευκαιρίες και να προκαλέσουν ενθουσιασμό στους εμπλεκόμενους (Bass, 1990).

### ***Εξατομικευμένο ενδιαφέρον (Individualized consideration)***

Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες διακρίνονται και από την ικανότητά τους να αναπτύσσουν προσωπικές σχέσεις με τους υφισταμένους τους. Ενδιαφέρονται για τις ανάγκες, τα προβλήματα και την ευημερία του καθενός, παρέχοντας στήριξη και ενθάρρυνση. Ο ηγέτης αντιμετωπίζει τους υφισταμένους ως μοναδικές οντότητες και αναγνωρίζει τις διαφορετικές τους ανάγκες και ικανότητες. Παρέχει αρμοδιότητες που ανταποκρίνονται στις δυνατότητές τους και συμβάλλει στην προσωπική τους ανάπτυξη. Στην ουσία, λειτουργεί ως μέντορας και αναθέτει καθήκοντα σε προσωπική βάση, προωθώντας την ανάπτυξη κάθε μέλους της ομάδας (Bass & Avolio, 1993).

### ***Διανοητικό ερέθισμα (Intellectual stimulation)***

Η εδραίωση σχέσεων βασισμένων στην έμπνευση και το προσωπικό ενδιαφέρον αποτελεί καίριο παράγοντα για τη δημιουργία μιας ατμόσφαιρας πνευματικής διέγερσης. Στο πλαίσιο αυτό, ο ηγέτης διαδραματίζει σημαντικό ρόλο, καθώς ενθαρρύνει τους οπαδούς του να αναπτύξουν δημιουργική σκέψη και να προτείνουν νέες ιδέες, όπως αναφέρεται από τον Bass (1985). Ο ηγέτης επιδεικνύει προθυμία να αμφισβητήσει την υφιστάμενη κατάσταση και να αναλάβει ρίσκα, κάτι που οδηγεί στη δημιουργία των βάσεων για την ενθάρρυνση της δέσμευσης, της πρόσθετης προσπάθειας και της αλλαγής στον οργανισμό, όπως εξηγεί ο Yukl (2010). Οι ηγέτες που ενθαρρύνουν αυτήν την προσέγγιση διανοητικής διέγερσης προωθούν την αμφισβήτηση των παλιών ιδεών και αξιών, προάγουν τη δημιουργική σκέψη και τη φαντασία, καθώς και προτρέπουν την επίλυση παλαιών προβλημάτων με καινοτόμους τρόπους, όπως αναφέρουν οι Avolio και Bass (2004).

## **3.5 Μετασχηματιστική ηγεσία και η σχέση της με το σχολικό περιβάλλον**

Τον τελευταίο αιώνα, η διοίκηση της εκπαίδευσης έχει βιώσει σημαντικές εξελίξεις, με τη μετασχηματιστική ηγεσία να καταλαμβάνει έναν κορυφαίο ρόλο. Αναγνωρίζεται ως ίσως η πλέον κατάλληλη πρακτική ηγεσίας στον τομέα της εκπαίδευσης, σύμφωνα με τον Hallinger (2003). Ο Leithwood (1994), συνδυάζοντας τις θεωρίες της ηγεσίας του Burns (1978) και του Bass (1985) και προσαρμόζοντάς τες στο περιβάλλον της εκπαίδευσης, συνέβαλε σημαντικά στη διαμόρφωση της μετασχηματιστικής ηγεσίας ως πρακτική που εφαρμόζεται με επιτυχία στα σχολεία. Σύμφωνα με το μοντέλο του Leithwood εντοπίστηκαν 8 τομείς όπου οι πρακτικές της μετασχηματιστικής ηγεσίας εφαρμόζονται μέσα στο σχολείο και είναι οι εξής:

- Η ανάπτυξη κοινού οράματος και η οικοδόμηση κοινών στόχων.
- Η επιδίωξη υψηλών προσδοκιών.
- Η παροχή εξατομικευμένης υποστήριξης.
- Η πνευματική διέγερση.
- Η παροχή των κατάλληλων προτύπων, πεποιθήσεων και συμπεριφορών.
- Οι υψηλές προσδοκίες απόδοσης
- Η χρήση ανταποδοτικών αμοιβών και η εφαρμογή διοίκησης με εξαίρεση.
- Η ενίσχυση της συμμετοχής και της συνεργασίας των γονέων και της ευρύτερης κοινότητας.

Το μοντέλο του Leithwood προωθεί την ιδέα της κατανεμημένης ηγεσίας, όπου ο διευθυντής συνεργάζεται στενά με τους εκπαιδευτικούς και δεν επιχειρεί να ασκήσει απολύτως την εξουσία του πάνω τους. Αντίθετα, εκδηλώνει ενδιαφέρον για το προσωπικό του καθένα, ενθαρρύνει την δημιουργικότητά τους και εμπνέει το όραμά του για τη διαδικασία της μάθησης, σύμφωνα με την ανάλυση του Stewart (2006). Αυτό το μοντέλο διακρίνεται από τα προηγούμενα μοντέλα μετασχηματιστικής ηγεσίας, καθώς προσδιορίζει τη σημασία της ανάπτυξης παραγωγικών σχέσεων μεταξύ της εκπαιδευτικής κοινότητας και της ευρύτερης τοπικής κοινότητας. Στόχος του είναι να ενθαρρύνει την ενεργή συμμετοχή των γονέων των μαθητών στην εκπαίδευση, ενθαρρύνοντάς τους να συμμετέχουν ενεργά τόσο στην εκπαίδευση των παιδιών τους στο σπίτι όσο και στο σχολικό περιβάλλον, σύμφωνα με την έρευνα των Leithwood και Jantzi (2000).

Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες επηρεάζουν θετικά το προσωπικό τους, εμπνέοντάς το και εκμεταλλεύοντάς τις ικανότητές του μέσω της δημιουργίας ισχυρών συστημάτων υποστήριξης. Ενθαρρύνουν την καινοτομία, καθιστώντας την μια σημαντική πτυχή του σχολικού περιβάλλοντος. Επίσης, χτίζουν ένα όραμα και κοινούς στόχους που καθοδηγούν το σχολείο προς την αποτελεσματικότητα. Στο μοντέλο αυτό της μετασχηματιστικής ηγεσίας, η ηγεσία δεν περιορίζεται στον ρόλο του διευθυντή, αλλά είναι αποτέλεσμα των αναδυόμενων ηγετικών ρόλων όλων των μελών μιας σχολικής κοινότητας, όπως των εκπαιδευτών, των μαθητικών συμβουλίων, και του συλλόγου γονέων, όπως αναδεικνύεται από την έρευνα του Hallinger (2003). Οι κριτικοί της θεωρίας της μετασχηματιστικής ηγεσίας υποστηρίζουν ότι αυτή η προσέγγιση παραβλέπει τις απαραίτητες δεξιότητες διαχείρισης (Marks&Printy, 2003). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τον διευθυντή να μην είναι σε θέση να αντιμετωπίσει ζητήματα που

σχετίζονται με την διαμόρφωση του προγράμματος σπουδών, την εποπτεία της διδασκαλίας και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του οργανισμού. Επιπλέον, λίγες μελέτες παρέχουν ακριβή δεδομένα σχετικά με τις συγκεκριμένες συμπεριφορές, ενέργειες και δεξιότητες του διευθυντή που συνδέονται με τη μετασχηματιστική ηγεσία.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ**

### **4.1 Ο σκοπός της έρευνας και τα ερωτήματα που διερευνώνται**

Η τρέχουσα έρευνα αποτελεί μια πειραματική μελέτη στον τομέα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, με σκοπό να εξετάσει τη σχέση μεταξύ της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας και του βαθμού ηγετικής επάρκειας του διευθυντή σχολείου. Ειδικότερα, οι ερευνητικοί στόχοι της παρούσας εργασίας κατανέμονται σε τρεις κύριους τομείς. Όσον αφορά την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου, ο πρώτος στόχος ήταν η ανάλυση της ποιότητας αυτού από τους εκπαιδευτικούς στα σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Ο δεύτερος στόχος ήταν η διερεύνηση του βαθμού ηγετικής επάρκειας που έχει ο σχολικός διευθυντής με το βαθμό ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και ο τρίτος στόχος επικεντρώνεται στη διερεύνηση της πιθανής επίδρασης των δημογραφικών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων (φύλο, μόρφωση, προϋπηρεσία) στη συνολική τους εκτίμηση για την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου. Ο ανωτέρω σκοπός πλαισιώνεται από τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου;
- Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την ηγετική επάρκεια του διευθυντή;
- Υπάρχει συνάφεια ανάμεσα στην ηγετική επάρκεια του διευθυντή και την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου;
- Καθορίζουν τα δημογραφικά στοιχεία τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου;

### **4.2 Περιγραφή της μεθόδου προσέγγισης του δείγματος**

Στην παρούσα έρευνα ακολουθήθηκε ποσοτική προσέγγιση με τη χρήση ερωτηματολογίου και επιλέχθηκε, μεταξύ άλλων, όπως η ποιοτική, για συγκεκριμένους λόγους. Στις ποσοτικές έρευνες δίνεται η δυνατότητα να διερευνηθούν με συστηματικό τρόπο διάφορα φαινόμενα. Η διερεύνηση αυτών των φαινομένων δύναται να πραγματοποιηθεί με την αξιοποίηση αριθμητικών δεδομένων τα οποία στην πράξη δύναται να αποτυπωθούν σε πίνακες και σχεδιαγράμματα. Η απεικόνιση των δεδομένων και των αποτελεσμάτων της ερευνητικής διαδικασίας διευκολύνουν την προσπάθεια να ανακαλυφθούν τα αίτια για τα οποία μεταβάλλονται τα κοινωνικά φαινόμενα. Το ερευνητικό κοινό μπορεί να αξιοποιήσει έναν

μεγάλο αριθμό δείγματος και ένα επεξεργαστεί δεδομένα πιο εύκολα και πιο άμεσα σε σχέση με άλλες μεθόδους συλλογής δεδομένων όπως είναι οι συνεντεύξεις. Ακόμη, η ποσοτική προσέγγιση επιλέχθηκε διότι υπάρχουν περισσότερες πιθανότητες να αναδειχθούν γενικές τάσεις, οι υποθέσεις της έρευνας θέτονται σε ένα πιο αυστηρό και πιο έγκυρο πλαίσιο ελέγχου, η αντιπροσωπευτικότητα του πληθυσμού είναι μεγαλύτερη και γίνεται καλύτερη στόχευση σε ερευνητικά ερωτήματα διότι επιτυγχάνεται η αποτελεσματικότερη σύνδεση και μελέτη των μεταβλητών μεταξύ τους (Martin, 2008).

### 4.3 Η περιγραφή του δείγματος

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 109 άτομα/εκπαιδευτικοί. Οι εκπαιδευτικοί προέρχονται από την Πρωτοβάθμια βαθμίδα εκπαίδευσης και η επιλογή αυτών έγινε πραγματοποιώντας την συμπτωματική δειγματοληψία ή δειγματοληψία ευκολίας. Οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες είναι γυναίκες, απόφοιτοι ΑΕΙ, με πάνω από 20 έτη εκπαιδευτικής εμπειρίας.

### 4.4 Το ερωτηματολόγιο ως ερευνητικό εργαλείο

Για την επίτευξη του ερευνητικού σκοπού, χρησιμοποιήθηκαν ποσοτικές μέθοδοι συλλογήςδεδομένων, με ερευνητικό εργαλείο(ερωτηματολόγιο) προσαρμοσμένο για εκπαιδευτικούς ΠρωτοβάθμιαςΕκπαίδευσης. Το ερωτηματολόγιο διαμορφώθηκε αξιοποιώντας ερωτήσεις κλειστού τύπου μεσκοπό τη σαφήνεια των απαντήσεων και την ακρίβεια στην κωδικοποίηση, καταχώρηση, καιανάλυση των αποτελεσμάτων (Cohen&Manion, 1994).Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει εισαγωγικό κείμενο, στο οποίο περιγράφεται ο σκοπόςτης έρευνας και παρέχει πληροφόρηση για τη διασφάλιση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων. Ακόμη, υπάρχει σχετική πληροφόρηση επιβεβαιωνόταν ότι η χρήση των δεδομένων περιορίζεται στους σκοπούς της συγκεκριμένης έρευνας.Επιπλέον, επισημαίνεται ότι η συμμετοχή είναι ουσιώδης για την επιτυχία της έρευνας καιτην επαρκή αντανάκλαση της σύγχρονης εκπαιδευτικής πραγματικότητας.Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από τρία μέρη.Το πρώτο μέρος αποσκοπεί στην ποιότητα τουεκπαιδευτικού έργου, το δεύτερο μέρος στη διερεύνηση του βαθμού ηγετικής επάρκειας τουδιευθυντή σχολείου και το τρίτο και τελευταίο στην απεικόνιση των δημογραφικώνστοιχείων. Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε εντοπίστηκε στην έρευνα της Κουτόβα (2014).

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται συνολικά από το σημείο αυτό της έρευνας είναι σημαντικό να γίνει αναφορά στο ότι δόθηκε έμφαση σε δύο μεταβλητές. Οι πρώτες 11 αφορούν στην **ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου** και οι επόμενες 6 (προτάσεις 11, 12, 13, 14, 15, 16 και 17) αφορούν στο **μοντέλο εκπαιδευτικής ηγεσίας** ή διαφορετικά στο **βαθμό ηγετικής επάρκειας**

*του διευθυντή*. Οι 3 τελευταίες αφορούν στο δημογραφικό προφίλ των συμμετεχόντων. Το πρώτο ζήτημα επιδέχεται επιμέρους διάκριση καθώς το σύνολο των 11 προτάσεων αφορούν στη διδακτική διαδικασία, στα μαθησιακά αποτελέσματα, στην κοινωνική και πολιτιστική ατζέντα και στη φυσιογνωμία του σχολείου. Κάθε μία διάσταση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου αφορά σε συγκεκριμένες προτάσεις ως ακολούθως:

- **Διδακτική διαδικασία:** αντικατοπτρίζει το συνολικό σκορ των προτάσεων 1, 2, 3, 4 και 5 του ερωτηματολογίου και αφορά ζητήματα τα οποία συνδέονται με τη μεθοδολογία που ακολουθείται κατά τη διδασκαλία.
- **Μαθησιακά αποτελέσματα:** αντικατοπτρίζει το συνολικό σκορ των προτάσεων 6, 7 και 8 του ερωτηματολογίου και αφορά ζητήματα που συνδέονται με τις επιδόσεις όπως και την πρόοδο του μαθητικού κοινού.
- **Κοινωνική και πολιτιστική ατζέντα:** αφορά στην πρόταση 9 του ερωτηματολογίου και συνδέεται με ζητήματα όπως οι ερευνητικές προσπάθειες, η συμμετοχή σε διαγωνισμούς κλπ.
- **Φυσιογνωμία σχολείου:** αντικατοπτρίζει το συνολικό σκορ των προτάσεων 10 και 11 του ερωτηματολογίου και έχει να κάνει με την εικόνα του σχολείου (εγκαταστάσεις, υποδομή κλπ).

#### **4.5 Συλλογή και ανάλυση δεδομένων**

Τα δεδομένα της έρευνας συλλέχθηκαν τον Σεπτέμβριο και τον Οκτώβριο του 2023 και η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε το Νοέμβριο 2023. Για τη συλλογή των δεδομένων κατασκευάστηκε ένα ψηφιακό ερωτηματολόγιο και σε αυτό ήταν καθοριστική η συμβολή των εργαλείων GoogleForms. Τα ερωτηματολόγια στάλθηκαν στους ερωτώμενους ψηφιακά και τα αποτελέσματα καταγράφηκαν επίσης σε ψηφιακή μορφή (φόρμα Excel). Τα δεδομένα κωδικοποιήθηκαν και υπέστησαν επεξεργασία με τη βοήθεια του στατιστικού προγράμματος SPSS. Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν πίνακες με σχετικές και απόλυτες συχνότητες, έγιναν έλεγχοι υποθέσεων, πραγματοποιήθηκαν συσχετίσεις και μοντέλα παλινδρόμησης.

#### **4.6 Εγκυρότητα**

Για τις ανάγκες της έρευνας έγινε υπολογισμός του δείκτη Cronbach's για να διερευνηθεί εάν υπάρχει εσωτερική συνάφεια ανάμεσα στις μεταβλητές του ερωτηματολογίου. Για κάθε επιμέρους διάσταση της ποιότητας εκπαιδευτικού έργου αλλά και για την κλίμακα που μετρά την ηγετική επάρκεια η τιμή του δείκτη φάνηκε να είναι ικανοποιητική. Στις έρευνες, τιμή άνω



του 0,70 θεωρείται καλή (Miller, 1995) και στην περίπτωση που εξετάζεται οι τιμές είναι όλες πάνω από 0,70 με εξαίρεση τη διάσταση της φυσιγνωμίας του σχολείου όπου είναι πιο μικρή. Η διάσταση αυτή, παρά τον χαμηλό δείκτη, αξιοποιήθηκε καταχρηστικά στην έρευνα. Για την διάσταση της κοινωνικής και πολιτιστικής ατζέντας δεν κατέστη εφικτό να γίνει έλεγχος καθώς η διάσταση αντιπροσωπεύει μία μεταβλητή.

**Πίνακας 9** Δείκτης αξιοπιστίας Cronbach'sa

	Cronbach'sa
Διδακτική διαδικασία	,831
Μαθησιακά αποτελέσματα	,730
Κοινωνική και πολιτιστική ατζέντα	-
Φυσιγνωμία σχολείου	,634
Ηγετική επάρκεια	,889

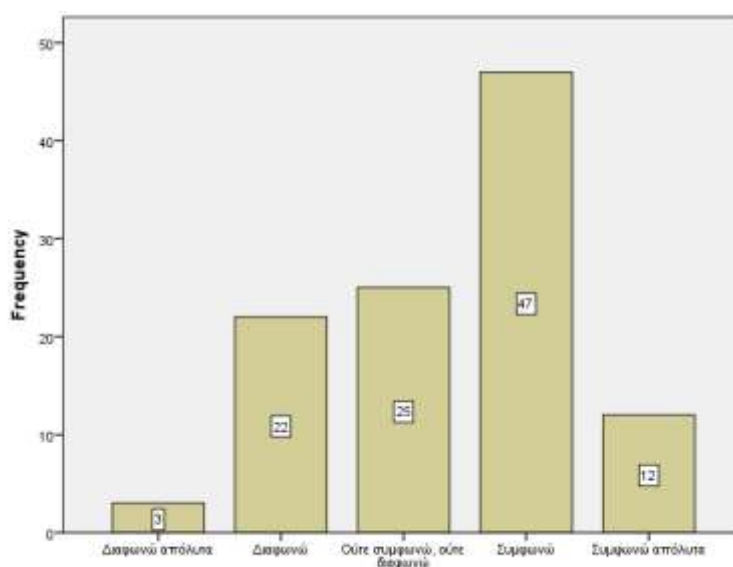
## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

### 5.1 Η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου

Με βάση τα δεδομένα του παρακάτω πίνακα συμπεραίνεται ότι το 2,7% των ερωτώμενων δεν πιστεύει καθόλου ότι οι στόχοι και το περιεχόμενο της διδασκαλίας διαμορφώνεται ανάλογα με τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών. Το 19,8% των ερωτώμενων απλώς διαφώνησε έχοντας λιγότερο ακραία άποψη. Μετριοπαθώς τοποθετήθηκε το 22,5% του δείγματος και το υπόλοιπο 53,1% είχε θετική άποψη. Από το ποσοστό αυτό, το 42,3% συμφώνησε και το 10,8% συμφώνησε σε απόλυτο βαθμό. Αυτοί που απάντησαν θετικά είναι περισσότεροι (53,1%) σε σχέση με εκείνους που απάντησαν αρνητικά (22,5%) αλλά και ουδέτερα (22,5%). Τέλος, η ερώτηση που μελετάται δεν απαντήθηκε από το 1,8% του δείγματος (2 άτομα).

**Πίνακας 10** Κατανομή απόψεων για το αν οι στόχοι και το περιεχόμενο της διδασκαλίας διαμορφώνονται ανάλογα με τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών

		n	%
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	3	2,7
	Διαφωνώ	22	19,8
	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	25	22,5
	Συμφωνώ	47	42,3
	Συμφωνώ απόλυτα	12	10,8
	Total		109
Missing	System	2	1,8
Total		111	100,0

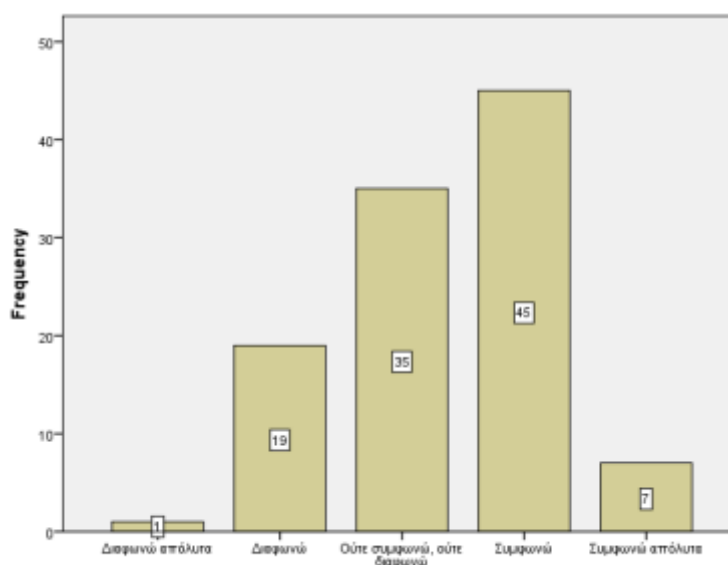


**Γράφημα 1** Κατανομή απόψεων για το αν οι στόχοι και το περιεχόμενο της διδασκαλίας διαμορφώνονται ανάλογα με τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών

Σύμφωνα με τον παρακάτω πίνακα συμπεραίνεται ότι το 0,9% των ερωτώμενων διαφωνούν απόλυτα ότι ο διδακτικός χρόνος αξιοποιείται κατάλληλα για τη διδασκαλία του γνωστικού αντικείμενου και της διδακτέας ύλης. Ωστόσο το 17,1% των ερωτώμενων απλώς διαφώνησε, ενώ το 31,5% απάντησε μετριοπαθώς και το υπόλοιπο 46,8% συμφώνησε σε απόλυτο βαθμό. Η ερώτηση που μελετάται δεν απαντήθηκε από 3,6% του δείγματος δηλαδή 4 άτομα.

**Πίνακας 11** Κατανομή απόψεων για το αν ο διδακτικός χρόνος αξιοποιείται κατάλληλα για τη διδασκαλία του γνωστικού αντικείμενου και της διδακτέας ύλης

		n	%
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	1	,9
	Διαφωνώ	19	17,1
	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	35	31,5
	Συμφωνώ	45	40,5
	Συμφωνώ απόλυτα	7	6,3
	Total	107	96,4
Missing	System	4	3,6
Total		111	100,0

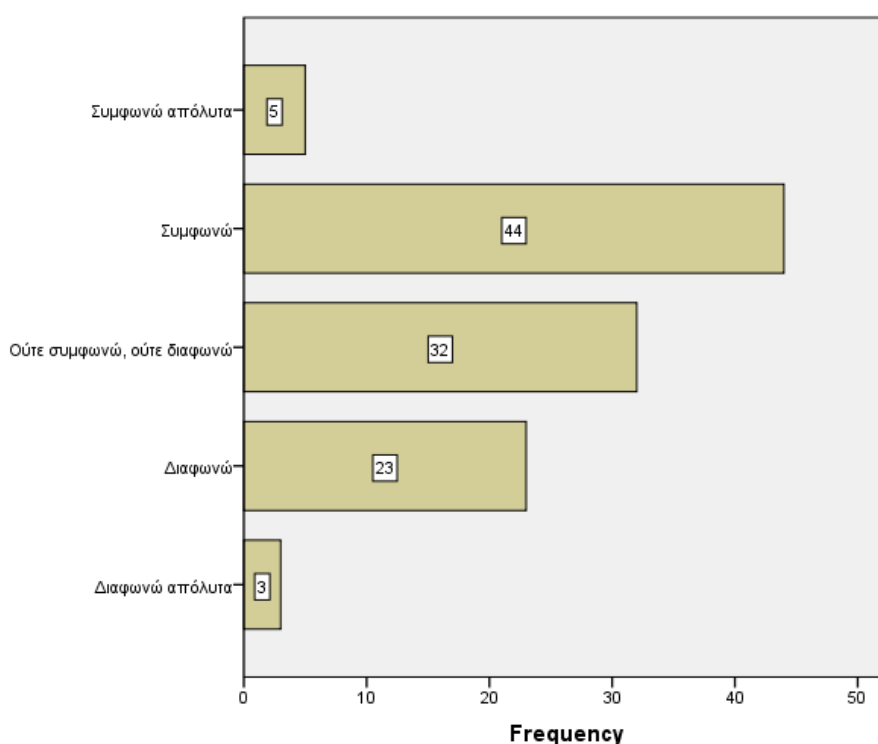


**Γράφημα 2** Κατανομή απόψεων για το αν ο διδακτικός χρόνος αξιοποιείται κατάλληλα για τη διδασκαλία του γνωστικού αντικείμενου και της διδακτέας ύλης

Στην ερώτηση αν η διδασκαλία δομείται με ποικιλία διδακτικών προσεγγίσεων και εισάγονται καινοτομίες σε θέματα διδακτικής μεθοδολογίας, το 2,7% των ερωτηθέντων διαφωνούν απόλυτα, το 20,7% διαφωνούν, ενώ το 28,8% παραμένει ουδέτερο. Ωστόσο το 44,1% είχε θετική άποψη και πιο συγκεκριμένα το 39,6% συμφώνησε, ενώ το 4,5% συμφώνησε απόλυτα. Η ερώτηση δεν απαντήθηκε από το 3,6% του δείγματος που αντιστοιχεί σε 4 άτομα.

**Πίνακας 12** Κατανομή απόψεων για το αν η διδασκαλία δομείται με ποικιλία διδακτικών προσεγγίσεων και εισάγονται καινοτομίες σε θέματα διδακτικής μεθοδολογίας

		n	%
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	3	2,7
	Διαφωνώ	23	20,7
	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	32	28,8
	Συμφωνώ	44	39,6
	Συμφωνώ απόλυτα	5	4,5
	Total	107	96,4
Missing	System	4	3,6
Total		111	100,0

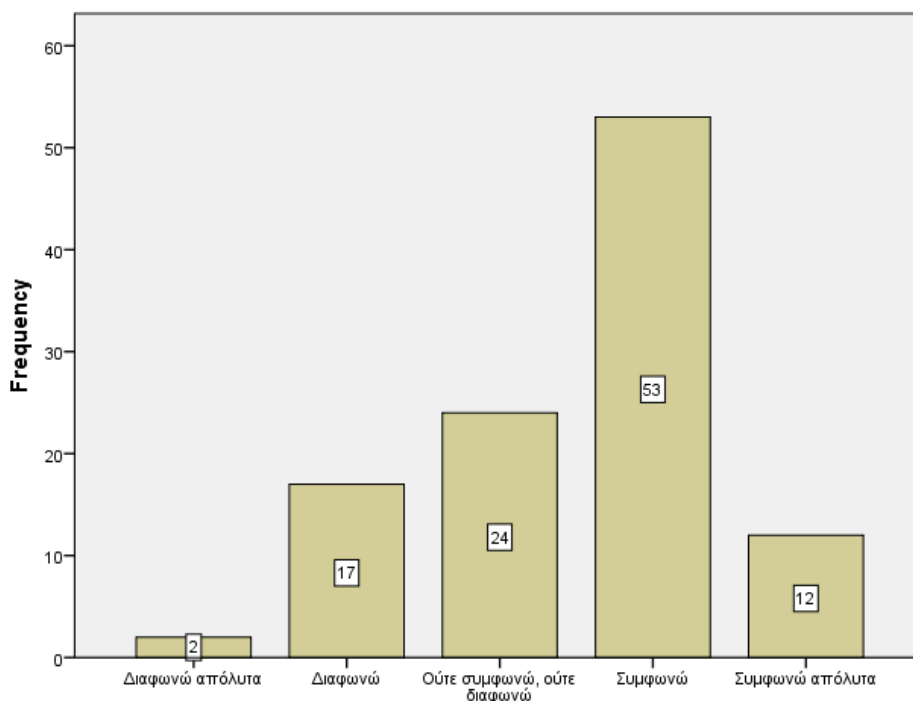


**Γράφημα 3** Κατανομή απόψεων για το αν η διδασκαλία δομείται με ποικιλία διδακτικών προσεγγίσεων και εισάγονται καινοτομίες σε θέματα διδακτικής μεθοδολογίας

Με βάση τον παρακάτω πίνακα συμπεραίνεται ότι το 1,8% του δείγματος διαφωνεί απόλυτα ότι τα διαθέσιμα διδακτικά και οπτικοακουστικά μέσα χρησιμοποιούνται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, το 15,3% διαφωνεί, ενώ ουδέτερο παραμένει το 21,6%. Από το ποσοστό αυτό συμφώνησε το 47,7% και το 10,8% συμφώνησε σε απόλυτο βαθμό. Η ερώτηση δεν απαντήθηκε από το 2,7% του δείγματος που αντιστοιχεί σε 3 άτομα.

**Πίνακας 13** Κατανομή απόψεων για το αν τα διαθέσιμα διδακτικά και οπτικοακουστικά μέσα χρησιμοποιούνται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας

		n	%
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	2	1,8
	Διαφωνώ	17	15,3
	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	24	21,6
	Συμφωνώ	53	47,7
	Συμφωνώ απόλυτα	12	10,8
	Total	108	97,3
Missing	System	3	2,7
Total		111	100,0

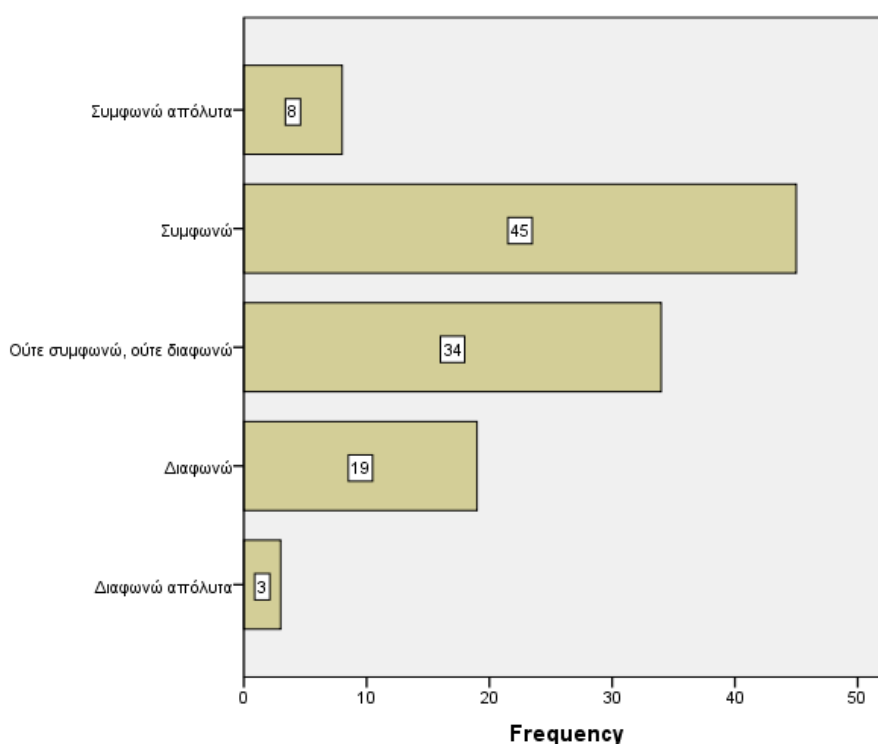


**Γράφημα 4** Κατανομή απόψεων για το αν τα διαθέσιμα διδακτικά και οπτικοακουστικά μέσα χρησιμοποιούνται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας

Στην επόμενη ερώτηση, αν η αξιολόγηση της προόδου των μαθητών γίνεται συστηματικά και με ποικίλες μεθόδους, το 2,7% του δείγματος διαφώνησε απόλυτα, το 17,1% διαφώνησε, ενώ το 30,6% παρέμεινε ουδέτερο. Συγκεκριμένα από το ποσοστό 47,7% που είχαν θετική άποψη, το 40,5% συμφώνησε, ενώ το 7,2% συμφώνησε απόλυτα. Τέλος, η ερώτηση που μελετάται δεν απαντήθηκε από το 1,8% του δείγματος (2 άτομα).

**Πίνακας 14** Κατανομή απόψεων για το αν η αξιολόγηση της προόδου των μαθητών γίνεται συστηματικά και με ποικίλες μεθόδους

		n	%
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	3	2,7
	Διαφωνώ	19	17,1
	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	34	30,6
	Συμφωνώ	45	40,5
	Συμφωνώ απόλυτα	8	7,2
	Total		109
Missing	System	2	1,8
Total		111	100,0

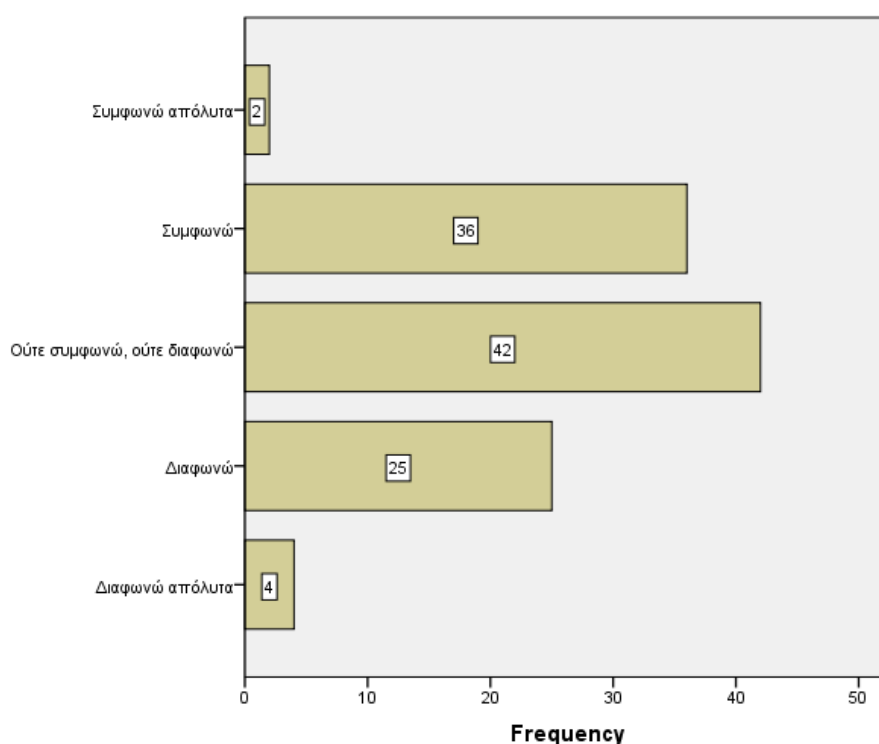


**Γράφημα 5** Κατανομή απόψεων για το αν η αξιολόγηση της προόδου των μαθητών γίνεται συστηματικά και με ποικίλες μεθόδους

Στην παρακάτω ερώτηση, αν οι μαθητές δηλώνουν ικανοποιημένοι με αυτά που μαθαίνουν, το 3,6% των ερωτώμενων διαφώνησε απόλυτα, το 22,5% διαφώνησε, ενώ το 37,8% του δείγματος παρέμεινε ουδέτερο. Από το ποσοστό αυτό συμφώνησε το 32,4% και το 1,8% συμφώνησε απόλυτα. Τέλος, η ερώτηση που μελετάται δεν απαντήθηκε από το 1,8% του δείγματος (2 άτομα).

**Πίνακας 15** Κατανομή απόψεων για το αν οι μαθητές δηλώνουν ικανοποιημένοι με αυτά που μαθαίνουν

		n	%
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	4	3,6
	Διαφωνώ	25	22,5
	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	42	37,8
	Συμφωνώ	36	32,4
	Συμφωνώ απόλυτα	2	1,8
	Total	109	98,2
Missing	System	2	1,8
Total		111	100,0

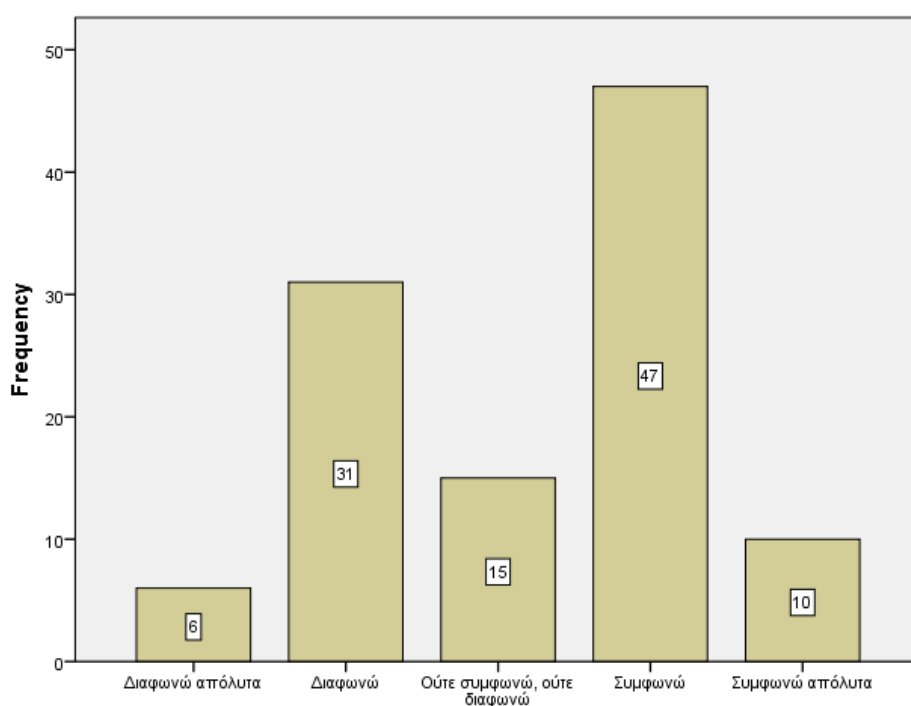


**Γράφημα 6** Κατανομή απόψεων για το αν οι μαθητές δηλώνουν ικανοποιημένοι με αυτά που μαθαίνουν

Με βάση τον παρακάτω πίνακα συμπεραίνεται ότι το 5,4% των ερωτώμενων διαφωνούν απόλυτα ότι προωθείται η ολόπλευρη ανάπτυξη κάθε μαθητή, ανεξαρτήτως ικανοτήτων, γένους, κοινωνικής ή πολιτισμικής προέλευσης. Ωστόσο το 27,9% απλώς διαφώνησε, ενώ το 13,5% παρέμεινε ουδέτερο. Από το ποσοστό αυτό συμφώνησε το 42,3%, ενώ το 9% συμφώνησε σε απόλυτο βαθμό. Τέλος, η ερώτηση που μελετάται δεν απαντήθηκε από το 1,8% του δείγματος (2 άτομα).

**Πίνακας 16** Κατανομή απόψεων για το αν προωθείται η ολόπλευρη ανάπτυξη κάθε μαθητή, ανεξαρτήτως ικανοτήτων, γένους, κοινωνικής ή πολιτισμικής προέλευσης

		n	%
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	6	5,4
	Διαφωνώ	31	27,9
	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	15	13,5
	Συμφωνώ	47	42,3
	Συμφωνώ απόλυτα	10	9,0
	Total		109
Missing	System	2	1,8
Total		111	100,0



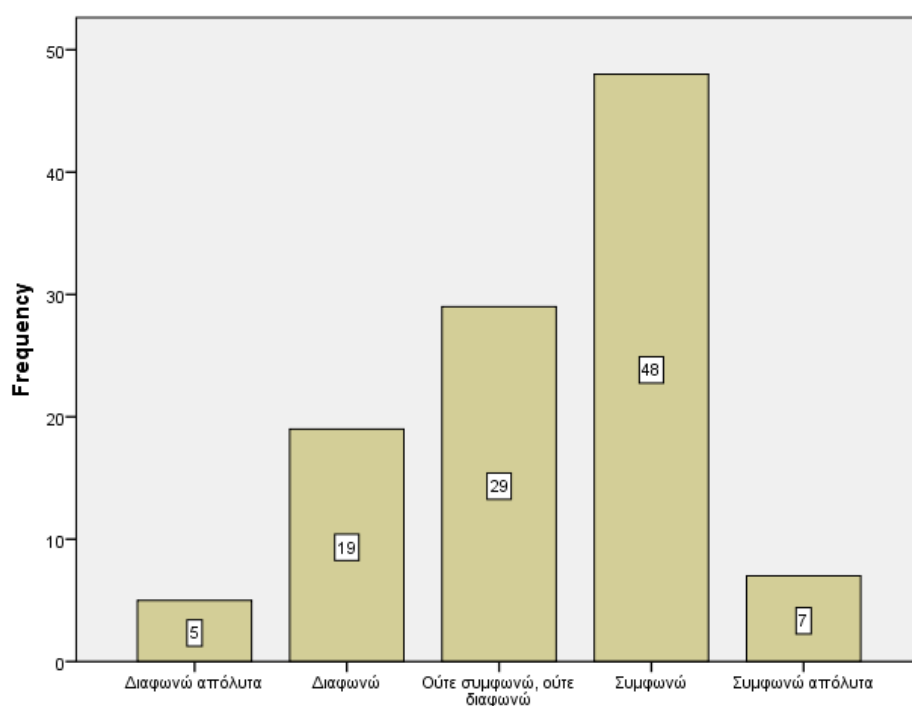
**Γράφημα 7** Κατανομή απόψεων για το αν προωθείται η ολόπλευρη ανάπτυξη κάθε μαθητή, ανεξαρτήτως ικανοτήτων, γένους, κοινωνικής ή πολιτισμικής προέλευσης

Στην ερώτηση αν οι μαθητές αναπτύσσουν γνώσεις, στάσεις και δεξιότητες για τη ζωή μετά το σχολείο, το 4,5% του δείγματος διαφώνησε απόλυτα, το 17,1% διαφώνησε, ενώ το 26,1% παρέμεινε ουδέτερο. Από το ποσοστό αυτό το 43,2% συμφώνησε, ενώ το 6,3% συμφώνησε απόλυτα. Τέλος, η ερώτηση που μελετάται δεν απαντήθηκε από το 2,7% του δείγματος (3 άτομα).



**Πίνακας 17** Κατανομή απόψεων για το αν οι μαθητές αναπτύσσουν γνώσεις, στάσεις και δεξιότητες για τη ζωή μετά το σχολείο

		n	%
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	5	4,5
	Διαφωνώ	19	17,1
	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	29	26,1
	Συμφωνώ	48	43,2
	Συμφωνώ απόλυτα	7	6,3
	Total		108
Missing	System	3	2,7
Total		111	100,0

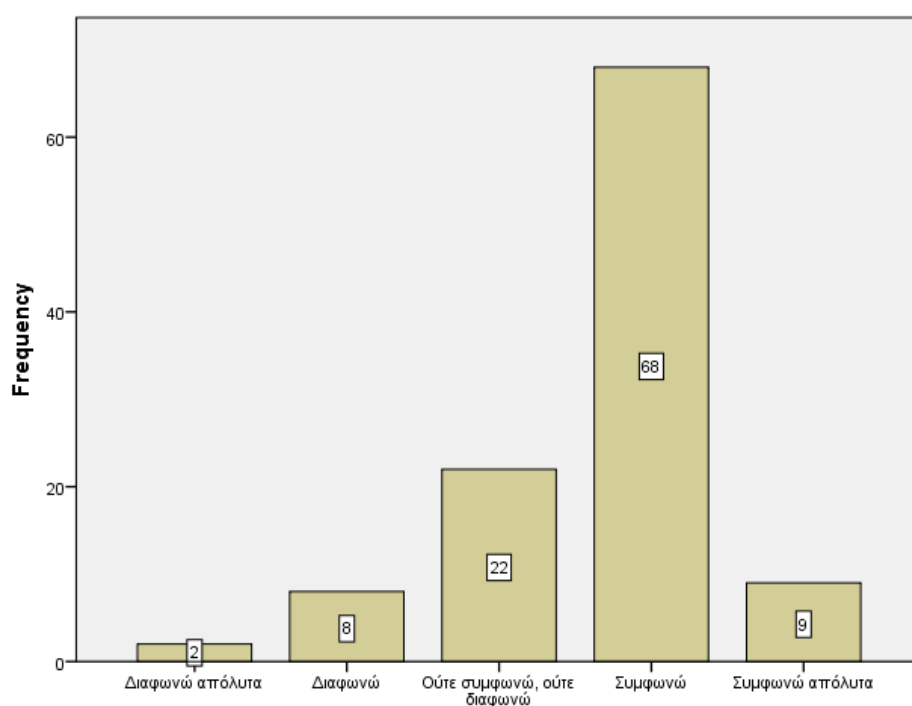


**Γράφημα 8** Κατανομή απόψεων για το αν οι μαθητές αναπτύσσουν γνώσεις, στάσεις και δεξιότητες για τη ζωή μετά το σχολείο

Σύμφωνα με τον παρακάτω πίνακα, το 1,8% του δείγματος διαφώνησε απόλυτα στην ερώτηση, αν οι μαθητές του σχολείου συμμετέχουν σε εθνικούς ή διεθνείς διαγωνισμούς, το 7,2% απλώς διαφώνησε και το 19,8% παρέμεινε ουδέτερο. Από το σύνολο των 69,4% που απάντησαν θετικά, το 61,3% συμφώνησε και το υπόλοιπο 8,1% συμφώνησε σε απόλυτο βαθμό. Τέλος, η ερώτηση που μελετάται δεν απαντήθηκε από το 1,8% του δείγματος (2 άτομα).

**Πίνακας 18** Κατανομή απόψεων για το αν οι μαθητές του σχολείου συμμετέχουν σε εθνικούς ή διεθνείς διαγωνισμούς-διακρίσεις

		n	%
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	2	1,8
	Διαφωνώ	8	7,2
	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	22	19,8
	Συμφωνώ	68	61,3
	Συμφωνώ απόλυτα	9	8,1
	Total	109	98,2
Missing	System	2	1,8
Total		111	100,0

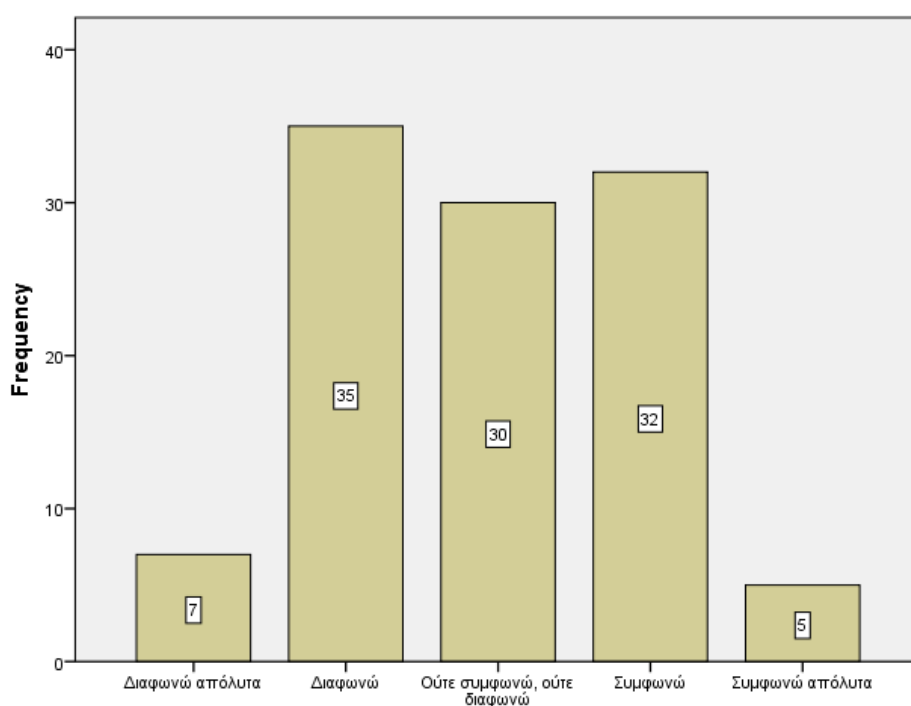


**Γράφημα 9** Κατανομή απόψεων για το αν οι μαθητές του σχολείου συμμετέχουν σε εθνικούς ή διεθνείς διαγωνισμούς-διακρίσεις

Όσο αφορά την ερώτηση αν οι εγκαταστάσεις του σχολείου είναι επαρκώς συντηρημένες και λειτουργούν με ασφάλεια, το 6,3% διαφώνησε απόλυτα, το 31,55 διαφώνησε και το 27% παρέμεινε ουδέτερο. Ωστόσο το 28,8% του δείγματος συμφώνησε, ενώ το 4,5% συμφώνησε σε απόλυτο βαθμό. Επίσης η ερώτηση που μελετάται δεν απαντήθηκε από το 1,8% του δείγματος (2 άτομα).

**Πίνακας 19** Κατανομή απόψεων για το αν οι εγκαταστάσεις του σχολείου είναι επαρκώς συντηρημένες και λειτουργούν με ασφάλεια

		n	%
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	7	6,3
	Διαφωνώ	35	31,5
	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	30	27,0
	Συμφωνώ	32	28,8
	Συμφωνώ απόλυτα	5	4,5
	Total	109	98,2
Missing	System	2	1,8
Total		111	100,0

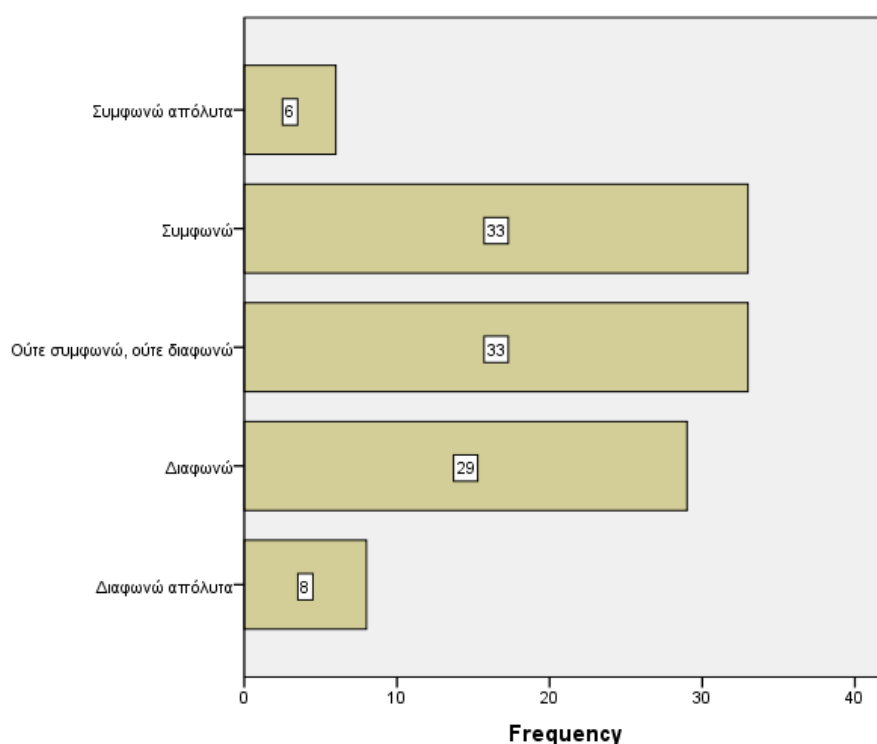


**Γράφημα 10** Κατανομή απόψεων για το αν οι εγκαταστάσεις του σχολείου είναι επαρκώς συντηρημένες και λειτουργούν με ασφάλεια

Συγκεκριμένα από τον πίνακα 11 διαπιστώνουμε ότι στην ερώτηση αν υπάρχουν ειδικά διαμορφωμένες αίθουσες και εργαστήρια για τη διδασκαλία ειδικών μαθημάτων οι ουδέτερες απαντήσεις με αυτές που συμφωνούν παρατηρούμε να συμπίπτουν με ποσοστό 29,7%. Αναλυτικά το 7,2% διαφώνησε απόλυτα, το 26,1% απλώς διαφώνησε και το 5,4% συμφώνησε απόλυτα. Τέλος, η ερώτηση που μελετάται δεν απαντήθηκε από το 1,8% του δείγματος (2 άτομα).

**Πίνακας 20** Κατανομή απόψεων για το αν υπάρχουν ειδικά διαμορφωμένες αίθουσες και εργαστήρια για τη διδασκαλία ειδικών μαθημάτων

		n	%
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	8	7,2
	Διαφωνώ	29	26,1
	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	33	29,7
	Συμφωνώ	33	29,7
	Συμφωνώ απόλυτα	6	5,4
	Total		109
Missing	System	2	1,8
Total		111	100,0



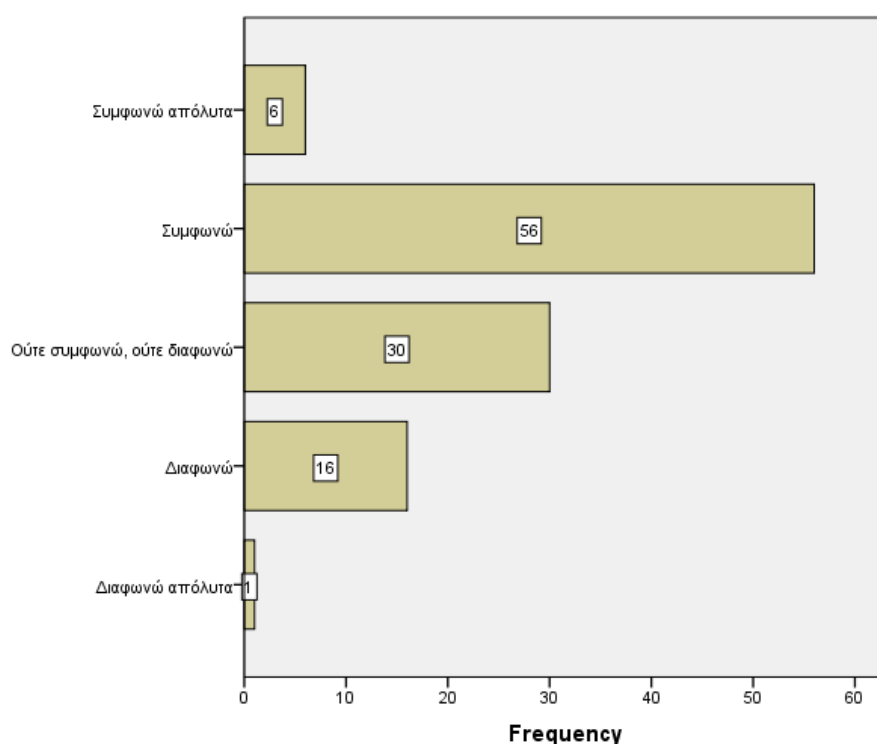
**Γράφημα 11** Κατανομή απόψεων για το αν υπάρχουν ειδικά διαμορφωμένες αίθουσες και εργαστήρια για τη διδασκαλία ειδικών μαθημάτων

## 5.2 Μοντέλο εκπαιδευτικής ηγεσίας

Στο δεύτερο σκέλος του ερωτηματολογίου αναλύουμε το μοντέλο της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Στον πίνακα 12 συμπεραίνουμε ότι το 0,9% διαφωνεί απόλυτα στην ερώτηση ότι ο διευθυντής ηγέτης κατανοεί και σέβεται τα προσωπικά στοιχεία των εκπαιδευτικών, το 14,4% διαφωνεί απόλυτα, ενώ το 27% παραμένει ουδέτερο. Παρατηρούμε ότι ένα μεγάλο ποσοστό 50,5% συμφωνεί, ενώ μόνο το 5,4% συμφωνεί απόλυτα. Και σε αυτή την ερώτηση δεν απαντήθηκε το 1,8% του δείγματος που αντιστοιχεί σε 2 άτομα.

**Πίνακας 21** Κατανομή απόψεων για το αν ο διευθυντής ηγέτης κατανοεί και σέβεται τα προσωπικά προβλήματα των εκπαιδευτικών

		n	%
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	1	,9
	Διαφωνώ	16	14,4
	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	30	27,0
	Συμφωνώ	56	50,5
	Συμφωνώ απόλυτα	6	5,4
	Total	109	98,2
Missing	System	2	1,8
Total		111	100,0

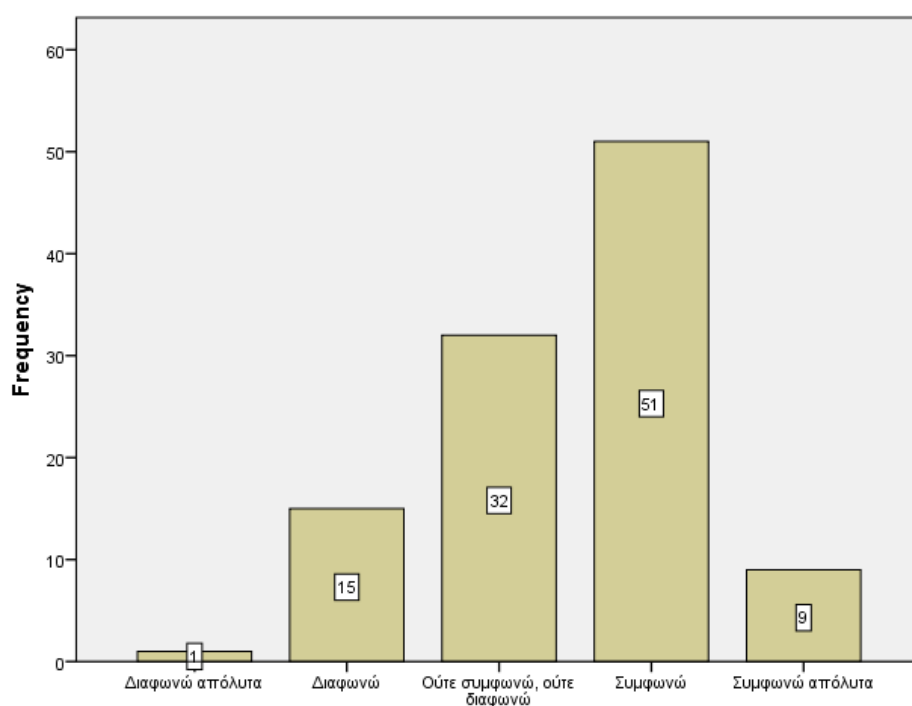


**Γράφημα 12** Κατανομή απόψεων για το αν ο διευθυντής ηγέτης κατανοεί και σέβεται τα προσωπικά προβλήματα των εκπαιδευτικών

Συνεχίζοντας με το μοντέλο της εκπαιδευτικής ηγεσίας στον πίνακα 13 συμπεραίνουμε ότι στην ερώτηση αν ο διευθυντής είναι ικανός να ελέγχει τον θυμό του και να επιδρά καταλυτικά σε μια κρίσιμη κατάσταση, το 0,9% του δείγματος διαφώνησε απόλυτα, το 13,5 % διαφώνησε, ενώ το 28,8% παρέμεινε ουδέτερο. Από το σύνολο 54% που απάντησε θετικά, το 45,9% συμφώνησε, ενώ το 8,1% συμφώνησε σε απόλυτο βαθμό. Επίσης αυτή η ερώτηση δεν απαντήθηκε από το 2,7% του δείγματος (3 άτομα).

**Πίνακας 22** Κατανομή απόψεων για το αν ο διευθυντής ηγέτης είναι ικανός να ελέγχει τον θυμό του και να επιδράσει καταλυτικά σε μια κρίσιμη κατάσταση

		n	%
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	1	,9
	Διαφωνώ	15	13,5
	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	32	28,8
	Συμφωνώ	51	45,9
	Συμφωνώ απόλυτα	9	8,1
	Total	108	97,3
Missing	System	3	2,7
Total		111	100,0

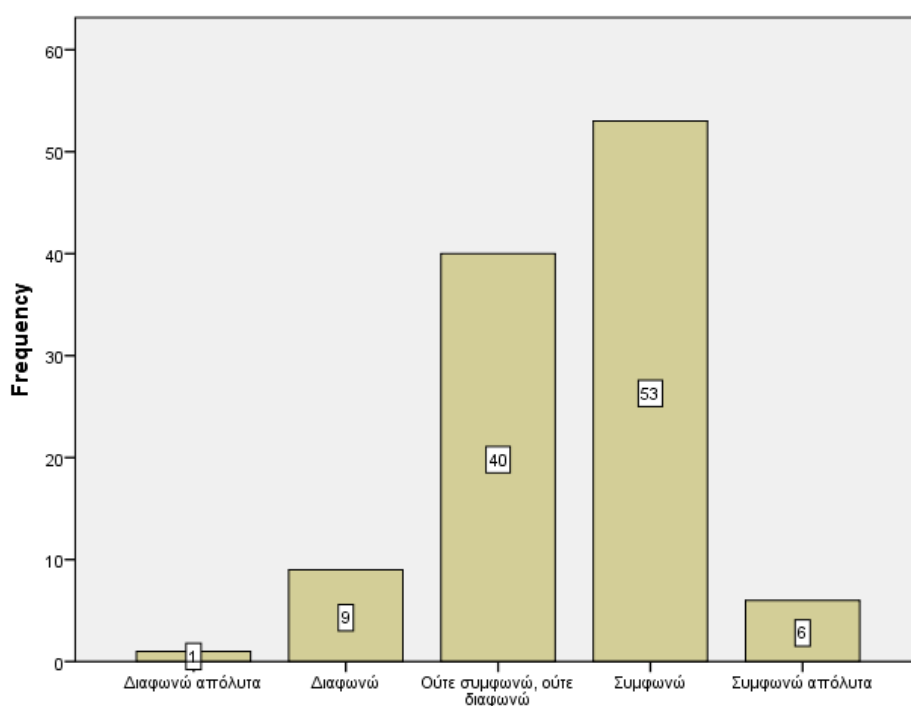


**Γράφημα 13** Κατανομή απόψεων για το αν ο διευθυντής ηγέτης είναι ικανός να ελέγχει τον θυμό του και να επιδράσει καταλυτικά σε μια κρίσιμη κατάσταση

Στην ερώτηση αν ο διευθυντής ελέγχει τυχόν παρορμητικές αντιδράσεις και τις περιορίζει αποτελεσματικά, το 0,9% του δείγματος διαφώνησε απόλυτα, το 8,1% απλώς διαφώνησε, ενώ το 36% παρέμεινε ουδέτερο. Συγκεκριμένα το 47,7% συμφώνησε, ενώ το 5,4% συμφώνησε σε απόλυτο βαθμό. Η ερώτηση δεν απαντήθηκε από το 1,8% του δείγματος (2 άτομα).

**Πίνακας 23** Κατανομή απόψεων για το αν ο διευθυντής ελέγχει τυχόν παρορμητικές αντιδράσεις και τις περιορίζει αποτελεσματικά

		n	%
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	1	,9
	Διαφωνώ	9	8,1
	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	40	36,0
	Συμφωνώ	53	47,7
	Συμφωνώ απόλυτα	6	5,4
	Total	109	98,2
Missing	System	2	1,8
Total		111	100,0

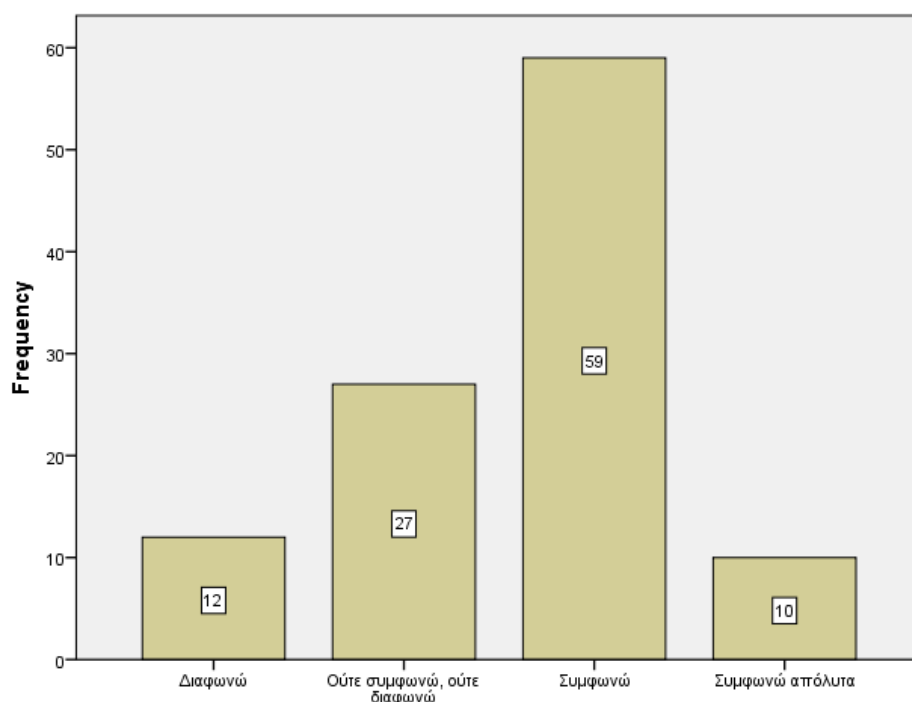


**Γράφημα 14** Κατανομή απόψεων για το αν ο διευθυντής ελέγχει τυχόν παρορμητικές αντιδράσεις και τις περιορίζει αποτελεσματικά

Με βάση τον παρακάτω πίνακα διαπιστώνουμε ότι το 10,8% των ερωτώμενων διαφωνούν ότι ο διευθυντής σέβεται και διατηρεί καλές σχέσεις με ανθρώπους με διαφορετική κουλτούρα, το 24,3% παραμένει ουδέτερο, ενώ από το σύνολο 62,2% που απάντησε θετικά, το 53,2% συμφώνησε και το υπόλοιπο 9% συμφώνησε απόλυτα. Η ερώτηση δεν απαντήθηκε από το 2,7% του δείγματος (3 άτομα).

**Πίνακας 24** Κατανομή απόψεων για το αν ο διευθυντής σέβεται και διατηρεί καλές σχέσεις με ανθρώπους με διαφορετική κουλτούρα

		n	%
Valid	Διαφωνώ	12	10,8
	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	27	24,3
	Συμφωνώ	59	53,2
	Συμφωνώ απόλυτα	10	9,0
	Total	108	97,3
Missing	System	3	2,7
Total		111	100,0



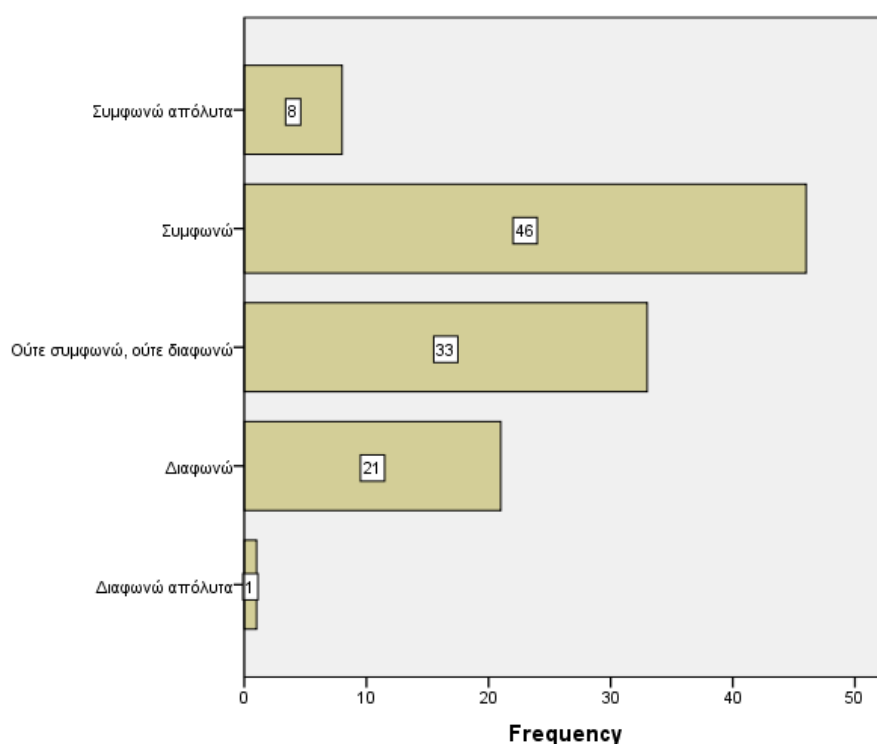
**Γράφημα 15** Κατανομή απόψεων για το αν ο διευθυντής σέβεται και διατηρεί καλές σχέσεις με ανθρώπους με διαφορετική κουλτούρα

Συνεχίζοντας να αναλύουμε το μοντέλο της εκπαιδευτικής ηγεσίας, συμπεραίνουμε από τον πίνακα 16 ότι το 0,9% του δείγματος διαφωνεί απόλυτα στην ερώτηση αν ο διευθυντής αφήνει μεγάλα περιθώρια ελευθερίας στην ομάδα των εκπαιδευτικών για να λύσουν πολλά ζητήματα στη δουλειά τους, το 18,9% διαφωνεί, ενώ το 29,7% παραμένει ουδέτερο, Ωστόσο το 41,4% συμφωνεί και το 7,2% συμφωνεί απόλυτα. Επίσης και αυτή η ερώτηση δεν απαντήθηκε από το 1,8% του δείγματος (2 άτομα).



**Πίνακας 25** Κατανομή απόψεων για το αν ο διευθυντής αφήνει μεγάλα περιθώρια ελευθερίας στην ομάδα των εκπαιδευτικών για να λύσουν πολλά ζητήματα στη δουλειά τους

		n	%
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	1	,9
	Διαφωνώ	21	18,9
	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	33	29,7
	Συμφωνώ	46	41,4
	Συμφωνώ απόλυτα	8	7,2
	Total	109	98,2
Missing	System	2	1,8
Total		111	100,0

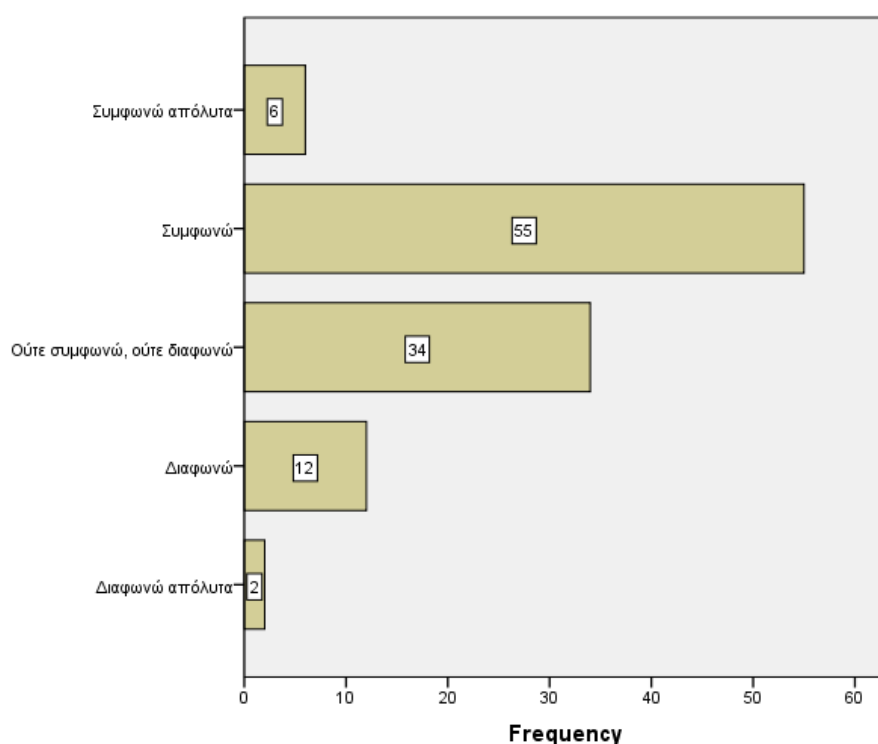


**Γράφημα 16** Κατανομή απόψεων για το αν ο διευθυντής αφήνει μεγάλα περιθώρια ελευθερίας στην ομάδα των εκπαιδευτικών για να λύσουν πολλά ζητήματα στη δουλειά τους

Εν κατακλείδι το μοντέλο της εκπαιδευτικής ηγεσίας ολοκληρώνεται με την ερώτηση αν ο διευθυντής επιτρέπει στα μέλη της ομάδας να χρησιμοποιούν τη δική τους κρίση για την επίλυση προβλημάτων, στην οποία το 1,8% του δείγματος απάντησε ότι διαφωνεί απόλυτα, το 10,8% ότι διαφωνεί, ενώ ουδέτερο παρέμεινε το 30,6%. Από το σύνολο των θετικών απαντήσεων 54,9%, το 49,5% συμφώνησε, ενώ το 5,4% συμφώνησε απόλυτα. Τέλος, η ερώτηση δεν απαντήθηκε από το 1,8% του δείγματος (2 άτομα).

**Πίνακας 26** Κατανομή απόψεων για το αν ο διευθυντής επιτρέπει στα μέλη της ομάδας να χρησιμοποιούν τη δική τους κρίση για την επίλυση προβλημάτων

		n	%
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	2	1,8
	Διαφωνώ	12	10,8
	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	34	30,6
	Συμφωνώ	55	49,5
	Συμφωνώ απόλυτα	6	5,4
	Total	109	98,2
Missing	System	2	1,8
Total		111	100,0



**Γράφημα 17** Κατανομή απόψεων για το αν ο διευθυντής επιτρέπει στα μέλη της ομάδας να χρησιμοποιούν τη δική τους κρίση για την επίλυση προβλημάτων

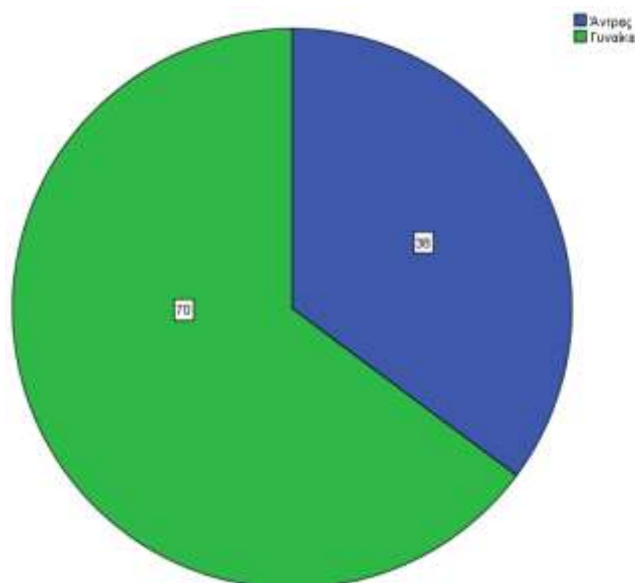
### 5.3 Δημογραφικά στοιχεία

Η συγκεκριμένη ενότητα εξετάζει τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος, όπως το φύλο, το μορφωτικό επίπεδο και τα έτη συνολικής εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας στη Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Συγκεκριμένα διανεμήθηκαν 150 ερωτηματολόγια, από τα οποία επιστράφηκαν πίσω τα 120 εκ των οποίων δεν ήταν επαρκώς συμπληρωμένα για αυτό χρησιμοποιήθηκαν τα 108 ερωτηματολόγια. Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 108 Εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας

Εκπαίδευσης που εργάζονταν στα σχολεία του Νομού Πιερίας. Το δείγμα αποτελείται από 38 άνδρες (34,2%) και 70 γυναίκες (63,1%) (Γράφημα 18)

**Πίνακας 27** Φύλο ερωτώμενων

		n	%
Valid	Αντρας	38	34,2
	Γυναίκα	70	63,1
	Total	108	97,3
Missing	System	3	2,7
Total		111	100,0

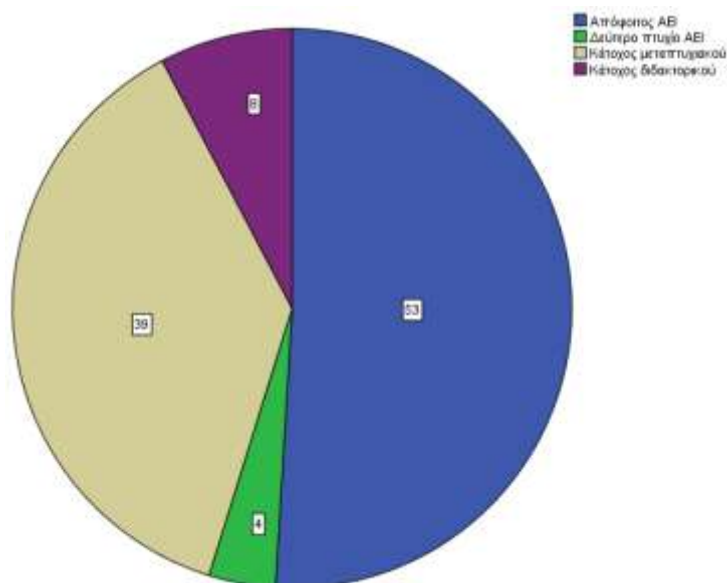


**Γράφημα 18** Φύλο ερωτώμενων

53 συμμετέχοντες (47,7%) ήταν κάτοχοι πτυχίου τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, 4 συμμετέχοντες (3,6%) ήταν κάτοχοι δεύτερου τίτλου σπουδών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, 39 συμμετέχοντες (35,1%) ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών, ενώ 8 συμμετέχοντες (7,2%) ήταν κάτοχοι διδακτορικού τίτλου σπουδών.

**Πίνακας 28** Μορφωτικό επίπεδο ερωτώμενων

		n	%
Valid	Απόφοιτος ΑΕΙ	53	47,7
	Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ	4	3,6
	Κάτοχος μεταπτυχιακού	39	35,1
	Κάτοχος διδακτορικού	8	7,2
	Total	104	93,7
Missing	System	7	6,3
Total		111	100,0

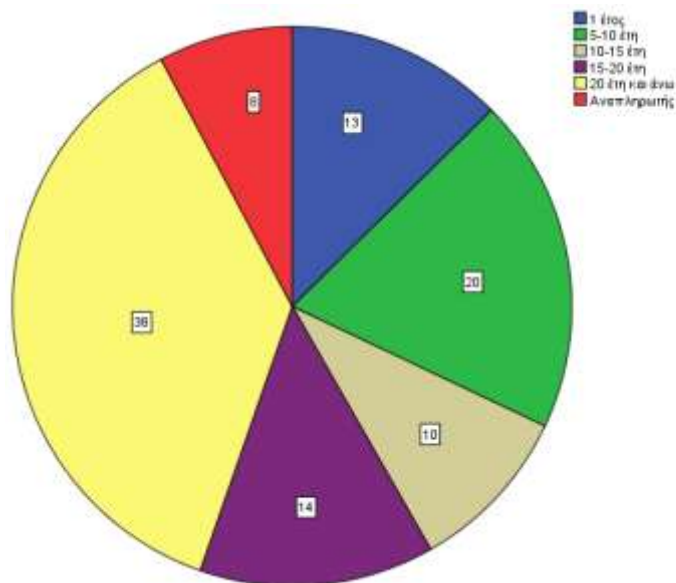


**Γράφημα 19**Μορφωτικό επίπεδο ερωτώμενων

Επίσης, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να δηλώσουν τα συνολικά χρόνια εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Συγκεκριμένα 1 έτος εργάζονταν 13 συμμετέχοντες (11,7%), από 5 έως 10 έτη 20 συμμετέχοντες (18%), 10 άτομα από 10 έως 15 έτη (9%), 14 άτομα (12,6%) από 15 έως 20 έτη, ενώ από 20 έτη και άνω εργάζονταν 38 άτομα (7,2%). Τέλος ως αναπληρωτές εργάζονταν 8 άτομα (7,2%).

**Πίνακας 29**Εκπαιδευτική εμπειρία ερωτώμενων

		n	%
Valid	1 έτος	13	11,7
	5-10 έτη	20	18,0
	10-15 έτη	10	9,0
	15-20 έτη	14	12,6
	20 έτη και άνω	38	34,2
	Αναπληρωτής	8	7,2
	Total	103	92,8
Missing	System	8	7,2
Total		111	100,0



**Γράφημα 20** Εκπαιδευτική εμπειρία ερωτώμενων

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις για όλες τις προτάσεις που συμπεριλήφθηκαν στο ερωτηματολόγιο.

Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα που ακολουθεί, συμπεραίνεται ότι οι ερωτώμενοι απάντησαν μετριοπαθώς γενικά. Αυτό επιβεβαιώνεται από τους μέσους όρους οι οποίοι είναι αρκετά όμοιοι μεταξύ τους. Έτσι, οι απόψεις των ερωτώμενων για τα ζητήματα και τις διαστάσεις που περιγράφηκαν παραπάνω δε διαφέρουν σε μεγάλο βαθμό μεταξύ τους.

**Πίνακας 30** Μέτρα κεντρικής τάσης για κάθε μεταβλητή του ερωτηματολογίου

		M.O.	T.A.
<b>Η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου</b>			
1	Οι στόχοι και το περιεχόμενο της διδασκαλίας διαμορφώνονται ανάλογα με της μαθησιακές ανάγκες των μαθητών	3,39	1,01
2	Ο διδακτικός χρόνος αξιοποιείται κατάλληλα για την διδασκαλία του γνωστικού αντικείμενου και της διδακτέας ύλης	3,36	,88
3	Η διδασκαλία δομείται με ποικιλία διδακτικών προσεγγίσεων και εισάγονται καινοτομίες σε θέματα διδακτικής μεθοδολογίας	3,23	,93
4	Τα διαθέσιμα διδακτικά και οπτικοακουστικά μέσα χρησιμοποιούνται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας	3,52	,95
5	Η αξιολόγηση της προόδου των μαθητών γίνεται συστηματικά και με ποικίλες μεθόδους	3,33	,94
6	Οι μαθητές δηλώνουν ικανοποιημένοι με αυτά που μαθαίνουν	3,06	,88
7	Προωθείται η ολόπλευρη ανάπτυξη κάθε μαθητή, ανεξαρτήτως ικανοτήτων, γένους, κοινωνικής ή πολιτισμικής προέλευσης	3,22	1,12

8	Οι μαθητές αναπτύσσουν γνώσεις, στάσεις και δεξιότητες για τη ζωή μετά το σχολείο	3,31	,99
9	Οι μαθητές του σχολείου συμμετέχουν σε εθνικούς ή διεθνείς διαγωνισμούς-διακρίσεις (ολυμπιάδες μαθητών, αθλητικοί αγώνες, βραβεύσεις κ.ά.)	3,68	,80
10	Οι εγκαταστάσεις του σχολείου είναι επαρκώς συντηρημένες και λειτουργούν με ασφάλεια (θέρμανση, φωτισμός, εξαερισμός)	2,94	1,03
11	Υπάρχουν ειδικά διαμορφωμένες αίθουσες και εργαστήρια για τη διδασκαλία ειδικών μαθημάτων	3,00	1,04
<b>Μοντέλο εκπαιδευτικής ηγεσίας (Βαθμός ηγετικής επάρκειας)</b>			
12	Ο διευθυντής ηγέτης κατανοεί και σέβεται τα προσωπικά προβλήματα των εκπαιδευτικών	3,46	,84
13	Ο διευθυντής είναι ικανός να ελέγχει τον θυμό του και να επιδράσει καταλυτικά σε μια κρίσιμη κατάσταση	3,48	,87
14	Ο διευθυντής ελέγχει τυχόν παρορμητικές αντιδράσεις και τις περιορίζει αποτελεσματικά	3,50	,76
15	Ο διευθυντής σέβεται και διατηρεί καλές σχέσεις με ανθρώπους με διαφορετική κουλτούρα	3,62	,80
16	Ο διευθυντής αφήνει μεγάλα περιθώρια ελευθερίας στην ομάδα των εκπαιδευτικών για να λύσουν πολλά ζητήματα στη δουλειά τους	3,36	,90
17	Ο διευθυντής επιτρέπει στα μέλη της ομάδας να χρησιμοποιούν τη δική τους κρίση για την επίλυση προβλημάτων	3,47	,83
Valid N (listwise)			

Συνοπτικότερη εικόνα για τις απόψεις των ερωτώμενων δίνει ο πίνακας που ακολουθεί. Για κάθε περίπτωση διάστασης (διδασκτική διαδικασία, μαθησιακά αποτελέσματα, κοινωνική και πολιτιστική ατζέντα, φυσιογνωμία του σχολείου και ηγετική επάρκεια) δημιουργήθηκαν νέες μεταβλητές και δόθηκε το όνομα του ζητήματος στο οποίο αφορούν. Οι νέες μεταβλητές προέκυψαν ως άθροισμα του συνολικού σκορ για κάθε πρόταση στις οποίες αφορούν. Ο μέσος όρος για την περίπτωση της διδακτικής διαδικασίας ισούται με 3,33 (με τυπική απόκλιση = ,74) και των μαθησιακών αποτελεσμάτων ισούται με 3,18 (με τυπική απόκλιση = ,80). Ακόμη, ο μέσος όρος για την περίπτωση της κοινωνικής και πολιτιστικής ατζέντας ισούται με 3,68 (με τυπική απόκλιση = ,80) και της φυσιογνωμίας του σχολείου ισούται με 2,96 (με τυπική απόκλιση = ,88). Αναφορικά με την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου, ο μεγαλύτερος μέσος όρος κι ως εκ τούτου οι περισσότερο θετικές απόψεις καταγράφηκαν για το ζήτημα της κοινωνικής και πολιτιστικής ατζέντας. Γενικά, η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου

χαρακτηρίστηκε ως μέτρια προς υψηλή όπως και η ηγετική επάρκεια καθώς για την περίπτωση της ηγετικής επάρκειας ο μέσος όρος ισούται με 3,46 (με τυπική απόκλιση = ,67).

**Πίνακας 31** Μέτρα κεντρικής τάσης για τις νέες μεταβλητές

	M.O.	T.A.
Διδακτική διαδικασία	3,33	,74
Μαθησιακά αποτελέσματα	3,18	,80
Κοινωνική και πολιτιστική ατζέντα	3,68	,80
Φυσιογνωμία σχολείου	2,96	,88
Ηγετική επάρκεια	3,46	,67
Valid N (listwise)		

#### 5.4 Μελέτη της σχέσης μεταξύ φύλου και ποιότητας εκπαιδευτικού έργου

Η διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στο φύλο και την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου έγινε μη παραμετρικά με τη βοήθεια του Mann-Whitney U τεστ λόγω μη ύπαρξης κανονικής κατανομής. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το φύλο δεν επιδρά στατιστικώς σημαντικά στην αντίληψη των ερωτώμενων ως προς το ζήτημα της διδακτικής διαδικασίας ( $p = ,635$ ). Ακόμη, το φύλο δεν επιδρά στατιστικώς σημαντικά στην αντίληψη των ερωτώμενων ως προς το ζήτημα των μαθησιακών αποτελεσμάτων ( $p = ,199$ ) και το ζήτημα της φυσιογνωμίας του σχολείου ( $p = ,305$ ). Υπάρχει, ωστόσο στατιστικώς σημαντική επίδραση του φύλου στις αντιλήψεις των ερωτώμενων σχετικά με το ζήτημα της κοινωνικής και πολιτιστικής ατζέντας ( $p = 0,016$ ).

**Πίνακας 32** Η ποιότητα εκπαιδευτικού έργου σε σχέση με το φύλο

	Φύλο	N	Μέση κατάταξη	Στατιστικά σημαντική διαφορά
Διδακτική διαδικασία	Άντρας	38	52,57	$p >,05$
	Γυναίκα	70	55,55	
Μαθησιακά αποτελέσματα	Άντρας	38	49,29	$p >,05$
	Γυναίκα	70	57,33	
Κοινωνική και πολιτιστική ατζέντα	Άντρας	38	46,00	$p <,05$
	Γυναίκα	70	59,11	
Φυσιογνωμία σχολείου	Άντρας	38	50,37	$p >,05$
	Γυναίκα	70	56,74	

#### 5.5 Μελέτη της σχέσης μεταξύ φύλου και ηγετικής επάρκειας

Η ανάλυση της επίδρασης του φύλου στην αντίληψη των ερωτώμενων για την ηγετική επάρκεια του διευθυντή έγινε επίσης μη παραμετρικά και ο έλεγχος οδήγησε στην εξαγωγή μη

στατιστικώς σημαντικών αποτελεσμάτων ( $p= 0,598$ ). Το αποτέλεσμα δείχνει ότι οι ερωτώμενοι, τόσο οι γυναίκες όσο και οι άνδρες αντιλαμβάνονται σε πολύ όμοιο βαθμό την ηγετική επάρκεια του διευθυντή.

**Πίνακας 33** Η ηγετική επάρκεια του διευθυντή σε σχέση με το φύλο

	Φύλο	N	Μέση κατάταξη	Στατιστικά σημαντική διαφορά
Ηγετική επάρκεια	Άντρας	38	52,36	$p >,05$
	Γυναίκα	70	55,66	

### 5.6 Μελέτη της σχέσης μεταξύ μορφωτικού επιπέδου και ποιότητας εκπαιδευτικού έργου

Για τη μελέτη της σχέσης μεταξύ μορφωτικού επιπέδου και ποιότητας εκπαιδευτικού έργου έγινε ανάλυση διακύμανσης μη παραμετρικά με τη βοήθεια του KruskalWallistest, λόγω μη ύπαρξης κανονικής κατανομής. Σύμφωνα με τα δεδομένα του παρακάτω πίνακα, συμπεραίνεται ότι τα αποτελέσματα δεν είναι στατιστικώς σημαντικά. Πιο συγκεκριμένα, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις των ερωτώμενων ως προς το ζήτημα της διδακτικής διαδικασίας ( $p= 0,89$ ), των μαθησιακών αποτελεσμάτων ( $p= ,276$ ), της κοινωνικής και πολιτιστικής ατζέντας ( $p= ,697$ ) και της φυσιογνωμίας του σχολείου ( $p= ,230$ ). Αυτό υποδεικνύει στην πράξη πως όλοι οι ερωτώμενοι, ανεξάρτητα από το αν έχουν αποφοιτήσει από κάποιο ΑΕΙ, αν κατέχουν δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ, αν κατέχουν μεταπτυχιακό ή διδακτορικό τίτλο, έχουν ίδιες ή παρόμοιες απόψεις για όλα τα παραπάνω ζητήματα που αφορούν στην συνολική τους εκτίμηση για την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου.

**Πίνακας 34** Η ποιότητα εκπαιδευτικού έργου σε σχέση με το μορφωτικό επίπεδο

	Μορφωτικό επίπεδο	N	Μέση κατάταξη	Στατιστικά σημαντική διαφορά
Διδακτική διαδικασία	Απόφοιτος ΑΕΙ	53	56,42	$p >,05$
	Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ	4	18,63	
	Κάτοχος μεταπτυχιακού	39	49,68	
	Κάτοχος διδακτορικού	8	57,25	
Μαθησιακά αποτελέσματα	Απόφοιτος ΑΕΙ	53	52,03	$p >,05$
	Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ	4	25,25	
	Κάτοχος μεταπτυχιακού	39	54,72	
	Κάτοχος διδακτορικού	8	58,44	



Κοινωνική και πολιτιστική ατζέντα	Απόφοιτος ΑΕΙ	53	54,68	p>,05
	Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ	4	42,50	
	Κάτοχος μεταπτυχιακού	39	49,99	
	Κάτοχος διδακτορικού	8	55,31	
Φυσιογνωμία σχολείου	Απόφοιτος ΑΕΙ	53	55,12	p>,05
	Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ	4	29,13	
	Κάτοχος μεταπτυχιακού	39	49,23	
	Κάτοχος διδακτορικού	8	62,75	

### 5.7 Μελέτη της σχέσης μεταξύ μορφωτικού επιπέδου και ηγετικής επάρκειας

Η μελέτη της σχέσης μεταξύ μορφωτικού επιπέδου και ηγετικής επάρκειας έγινε επίσης μη παραμετρικά και το αποτέλεσμα που προέκυψε δεν είναι στατιστικώς σημαντικό ( $p= ,479$ ). Το αποτέλεσμα υποδεικνύει ότι οι ερωτώμενοι αντιλαμβάνονται την ηγετική επάρκεια του εκπαιδευτικού χωρίς να διαφοροποιούν τις αντιλήψεις τους με βάση το μορφωτικό τους επίπεδο.

**Πίνακας 35** Η ηγετική επάρκεια του διευθυντή σε σχέση με το μορφωτικό επίπεδο

Μορφωτικό επίπεδο	N	Μέση κατάταξη	Στατιστικά
			σημαντική διαφορά
Απόφοιτος ΑΕΙ	53	55,19	p>,05
Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ	4	31,50	
Κάτοχος μεταπτυχιακού	39	51,40	
Κάτοχος διδακτορικού	8	50,56	

### 5.8 Μελέτη της σχέσης ποιότητας εκπαιδευτικού έργου και ηγετικής επάρκειας

Μελετήθηκε, μη παραμετρικά με τη βοήθεια του Spearman's rho τεστ, η σχέση ανάμεσα στο ποιοτικό εκπαιδευτικό έργο και την ηγετική επάρκεια. Η ανάλυση έγινε μη παραμετρικά λόγω μη ύπαρξη κανονικής κατανομής. Σύμφωνα με το αποτέλεσμα του ελέγχου, συμπεραίνεται ότι το αποτέλεσμα είναι στατιστικώς σημαντικό σε επίπεδο σημαντικότητας  $Sig=0,01$ . Συμπεραίνεται ότι, ανάμεσα στο ποιοτικό εκπαιδευτικό έργο και την ηγετική επάρκεια υπάρχει ισχυρή σχέση η οποία είναι θετική. Ανάμεσα στις δύο εξεταζόμενες μεταβλητές υπάρχει έντονη αλληλεπίδραση ( $r= ,597$ ,  $p< 0,01$ ) και όσο πιο μεγάλη είναι η ηγετική επάρκεια του διευθυντή, τόσο πιο θετική είναι η επιρροή που ασκείται στο εκπαιδευτικό έργο.

**Πίνακας 36** Η σχέση ανάμεσα στο ποιοτικό εκπαιδευτικό έργο και την ηγετική επάρκεια

		Ηγετική επάρκεια	
Spearman'srho	Ποιοτικό έργο	CorrelationCoefficient	,597**
		Sig. (2-tailed)	,000
		N	109

### 5.9 Μελέτη της σχέσης ποιότητας εκπαιδευτικού έργου και ηγετικής επάρκειας

Προκειμένου να διερευνηθεί η σχέση ανάμεσα στην ηγετική επάρκεια και τις διαστάσεις της ποιότητας εκπαιδευτικού έργου εφαρμόστηκε, εκ νέου, ανάλυση συσχέτισης. Συμπεραίνεται ότι, οι σχέσεις που διερευνήθηκαν είναι στατιστικώς σημαντικές σε επίπεδο σημαντικότητας Sig=0,01. Οι σχέσεις είναι θετικές και όσο υψηλότερος είναι ο βαθμός ηγετικής επάρκειας, τόσο σημειώνεται αύξηση στην ποιότητα των τεσσάρων (4) διαστάσεων του ποιοτικού εκπαιδευτικού έργου. Πιο αναλυτικά, παρατηρείται μικρή σχέση ανάμεσα στην ηγετική επάρκεια και την κοινωνική/πολιτιστική ατζέντα ( $p=,311$ ) ενώ μέτρια είναι η σχέση ανάμεσα στην ηγετική επάρκεια και την διδακτική διαδικασία ( $p=,472$ ), τα μαθησιακά αποτελέσματα ( $p=,550$ ) και τη φυσιογνωμία του σχολείου ( $p=,485$ ). Η ηγετική επάρκεια σχετίζεται περισσότερο ισχυρώς με τα μαθησιακά αποτελέσματα.

**Πίνακας 37** Η σχέση ανάμεσα στις διαστάσεις του ποιοτικού εκπαιδευτικού έργου και την ηγετική επάρκεια

		Ηγετική επάρκεια	
Spearman'srho	Κοινωνική και πολιτιστική ατζέντα	CorrelationCoefficient	,311**
		Sig. (2-tailed)	,001
		N	109
	Διδακτική διαδικασία	CorrelationCoefficient	,472**
		Sig. (2-tailed)	,000
		N	109
	Μαθησιακά αποτελέσματα	CorrelationCoefficient	,550**
		Sig. (2-tailed)	,000
		N	109
	Φυσιογνωμία σχολείου	CorrelationCoefficient	,485**
		Sig. (2-tailed)	,000
		N	109

### 5.10 Διερεύνηση του βαθμού πρόβλεψης της ποιότητας εκπαιδευτικού έργου από την ηγετική επάρκεια

Μετά τους ελέγχους υποθέσεων και τις συσχετίσεις, εξετάστηκε εάν η ηγετική επάρκεια είναι σε θέση να προβλέψει το ποιοτικό εκπαιδευτικό έργο. Για το λόγο αυτό πραγματοποιήθηκε παλινδρόμηση με εξαρτημένη μεταβλητή το ποιοτικό εκπαιδευτικό έργο και ως ανεξάρτητη μεταβλητή την ηγετική επάρκεια. Το αποτέλεσμα ήταν στατιστικώς σημαντικό ( $p < 0,05$ ), γεγονός που υποδεικνύει ότι η ηγετική επάρκεια μπορεί να προβλέψει το ποιοτικό εκπαιδευτικό έργο. Από τα δεδομένα του πίνακα 29 συμπεραίνεται ότι το ποσοστό διακύμανσης της συνολικής ποιότητας εκπαιδευτικού έργου μπορεί να προβλεφθεί σε μεγάλο ποσοστό ( $R = ,670$ ,  $RSquare = ,449$ ,  $beta = ,670$ ,  $t = 5,295$ ). Έτσι, η εξαρτημένη μεταβλητή ερμηνεύεται από την ανεξάρτητα κατά 67% και δείχνει ότι η ηγετική επάρκεια αποτελεί .

**Πίνακας 38** Σύνοψη μοντέλου παλινδρόμησης

Model	R	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics		
				R Square Change	F Change	Sig. F Change
1	,670 <sup>a</sup>	,449	,44973	,449	87,022	,000

a. Predictors: (Constant), Ηγετική επάρκεια

**Πίνακας 39** Στατιστική σημαντικότητα ελέγχου

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	17,601	1	17,601	87,022	,000 <sup>b</sup>
	Residual	21,642	107	,202		
	Total	39,242	108			

a. Dependent Variable: Ποιοτικό έργο

b. Predictors: (Constant), Ηγετική επάρκεια

**Πίνακας 40** Βαθμός συσχέτισης ηγετικής επάρκειας και ποιοτικού εκπαιδευτικού έργου

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients		
		B	Std. Error	Beta	t	Sig.
1	(Constant)	1,206	,228		5,295	,000
	Ηγετική επάρκεια	,601	,064	,670	9,329	,000

a. Dependent Variable: Ποιοτικό έργο

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6. ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Βασικός σκοπός της εργασίας ήταν να αναλυθεί η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου από τους εκπαιδευτικούς, να διερευνηθεί ο βαθμός ηγετικής επάρκειας που έχει ο σχολικός διευθυντής και να διερευνηθεί η σχέση ανάμεσα στην ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και την ηγετική επάρκεια του διευθυντή σε σχέση με δημογραφικούς παράγοντες. Οι εκπαιδευτικοί που αποτέλεσαν το δείγμα της παρούσας έρευνας αξιολόγησαν την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου σε μέτριο βαθμό (Μ.Ο.=3,28). Για την αξιολόγηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου δόθηκε έμφαση σε τέσσερις διαστάσεις οι οποίες αφορούν στη διδακτική διαδικασία, τα μαθησιακά αποτελέσματα, την κοινωνική και πολιτιστική ατζέντα και τέλος τη φυσιογνωμία του σχολείου.

Αντίστοιχα, στην έρευνα της Κουτόβα (2014) για την εκτίμηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου δόθηκε βαρύτητα σε 6 διαστάσεις εκ των οποίων οι τέσσερις είναι όμοιες με αυτές που εξετάστηκαν στην παρούσα έρευνα και οι δύο επιπλέον αφορούν στον συντονισμό και την οργάνωση της σχολικής ζωής αλλά και στο σχολικό κλίμα. Δεδομένης της πρόθεσης να γίνουν συγκρίσεις μεταξύ της παρούσας έρευνας και της Κουτόβα (2014) ώστε η σύγκριση να είναι μεταξύ ομοίων μεγεθών δόθηκε έμφαση στις ίδιες διαστάσεις. Έτσι, στην έρευνα της Κουτόβα (2014) ο μέσος όρος για τις τέσσερις διαστάσεις που σκιαγραφούν την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου ήταν σχεδόν όμοιος με τον μέσο όρο που προέκυψε στην παρούσα έρευνα (Μ.Ο.=3,38). Συνεπώς, και στις δύο έρευνες η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου αξιολογήθηκε από τους συμμετέχοντες στον ίδιο βαθμό.

Πιο συγκεκριμένα, στην παρούσα έρευνα ο μέσος όρος για την διάσταση της διδακτικής διαδικασίας ισούται με 3,33 ενώ στην έρευνα της Κουτόβα (2014) ο μέσος όρος ισούται με 3,50. Για τη διάσταση που αφορά στα μαθησιακά αποτελέσματα ο μέσος όρος στην παρούσα έρευνα βρέθηκε να ισούται με 3,18 ενώ στην έρευνα της Κουτόβα (2014) ο μέσος όρος βρέθηκε να ισούται με 3,20. Ακόμη, στην παρούσα έρευνα ο μέσος όρος για τη διάσταση της κοινωνικής και πολιτικής ατζέντας βρέθηκε να ισούται με 3,68 ενώ στην έρευνα της Κουτόβα (2014) ο μέσος όρος ήταν μικρότερος και βρέθηκε να ισούται με 3,59. Τέλος, όσον αφορά τη διάσταση της φυσιογνωμίας του σχολείου, ο μέσος όρος στην παρούσα έρευνα βρέθηκε να ισούται με 2,96 ενώ στην έρευνα της Κουτόβα (2014) ο μέσος όρος βρέθηκε να ισούται με 3,25.

Για το σύνολο των 11 μεταβλητών που εξετάστηκαν οι οποίες καθρεφτίζουν την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου οι ερωτώμενοι, δηλαδή οι εκπαιδευτικοί, απάντησαν κυρίως με

μετριοπάθεια. Ισχυρίστηκαν ότι οι στόχοι και το περιεχόμενο της διδασκαλίας διαμορφώνονται σε μέτριο βαθμό σύμφωνα με τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών και ο διδακτικός χρόνος αξιοποιείται σε μέτριο βαθμό κατάλληλα για την διδασκαλία του γνωστικού αντικειμένου της διδακτέας ύλης. Μέτριες ήταν οι απαντήσεις που έδωσαν οι ερωτώμενοι όσον αφορά το αν η διδασκαλία δομείται με ποικιλία διδακτικών προσεγγίσεων και το αν εισάγονται καινοτομίες σε θέματα διδακτικής μεθοδολογίας. Επιπλέον, στην έρευνα παρατηρήθηκε ότι τα διαθέσιμα διδακτικά και οπτικοακουστικά μέσα χρησιμοποιούνται σε μεγάλο βαθμό κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας αλλά η αξιολόγηση της προόδου των μαθητών γίνεται σε μέτριο βαθμό συστηματικά και αξιοποιώντας ποικίλες μεθόδους. Από τα παραπάνω ζητήματα, τα οποία αφορούν στη διάσταση της διδακτικής διαδικασίας, εκείνο το οποίο φαίνεται να συγκέντρωσε περισσότερο θετικές απόψεις των ερωτώμενων αφορά στην διάθεση διδακτικών και οπτικοακουστικών μέσων.

Ακόμη, οι μαθητές δήλωσαν σε μέτριο βαθμό ικανοποιημένοι με αυτά που μαθαίνουν και η ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών, ανεξαρτήτως ικανοτήτων, γένους, κοινωνικής και πολιτισμικής προέλευσης, προωθείται σε μέτριο βαθμό. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν σε μέτριο βαθμό ότι οι μαθητές αναπτύσσουν γνώσεις, στάσεις και δεξιότητες για τη ζωή μετά το σχολείο. Για τα παραπάνω ζητήματα ο μεγαλύτερος μέσος όρος αφορά στο ζήτημα της ανάπτυξης γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων για τη ζωή από τη μεριά των μαθητών μετά το σχολείο. Οι ερωτώμενοι ισχυρίστηκαν ότι η συμμετοχή των μαθητών του σχολείου σε εθνικούς ή διεθνείς διαγωνισμούς είναι αρκετά μεγάλος και αυτό αποτελεί ένδειξη ότι η κοινωνική και πολιτιστική ατζέντα των σχολείων χαρακτηρίζεται από αξιοπρόσεκτη ποιότητα και αποτελεσματικότητα.

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν σε μέτριο βαθμό ότι οι εγκαταστάσεις του σχολείου είναι επαρκώς συντηρημένες και λειτουργούν με ασφάλεια και πως υπάρχουν σε μέτριο βαθμό ειδικά διαμορφωμένες αίθουσες και εργαστήρια για τη διδασκαλία ειδικών μαθημάτων. Για τα ζητήματα αυτά οι ερωτώμενοι απάντησαν με σχεδόν παρόμοιο τρόπο απαντώντας περισσότερο θετικά στο ζήτημα της ύπαρξης ειδικά διαμορφωμένων αιθουσών και εργαστηρίων. Εξετάζοντας αναλυτικά τις μεταβλητές αλλά και τις διαστάσεις που σκιαγραφούν την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου παρατηρείται ότι η ποιότητα διαμορφώνεται στο μεγαλύτερο βαθμό από την κοινωνική και πολιτιστική ατζέντα και στο μικρότερο βαθμό από τη φυσιογνωμία που παρουσιάζει το σχολείο.

Οι ερωτώμενοι που εξετάστηκαν αξιολόγησαν την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου ως μέτρια και αυτό έρχεται σε κάποιο βαθμό σε αντίθεση με το γεγονός ότι θα περίμενε κανείς οι

εκπαιδευτικοί να προβούν σε θετικότερη αξιολόγηση. Οι εκπαιδευτικοί δραστηριοποιούνται στον χώρο της εκπαίδευσης και με διάφορες διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα στα πλαίσια της, συνεπώς, θα ήταν λογικό η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου να χαρακτηριστεί διαφορετικά (πιο θετικά). Έρευνες από τη διεθνή κοινότητα έχουν εστιάσει στο ζήτημα της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και έχουν υπογραμμίσει την αναγκαιότητα αξιολόγησης δεικτών ποιότητας παρά της ποιότητας, αυτής καθ' αυτής. Χαρακτηριστικά, οι Ζουγανέλη και οι συνεργάτες της (2008) ανακάλυψαν ότι ένα ποσοστό εκπαιδευτικών της τάξεως του 65% συμμαρρίζονται τη σημασία της αξιολόγησης εκπαιδευτικών ενώ το υπόλοιπο 35% έχει διαφορετική γνώμη.

Όσον αφορά το βαθμό ηγετικής επάρκειας από τη μεριά του διευθυντή, στην παρούσα έρευνα βρέθηκε να είναι μέτρια καλός καθώς ο μέσος όρος βρέθηκε να ισούται με 3,46. Αντίστοιχα, στην έρευνα της Κουτόβα (2014) ο μέσος όρος της ηγετικής επάρκειας βρέθηκε να είναι υψηλότερος και να ισούται με 3,63. Τα αποτελέσματα για τις δύο έρευνες δεν διαφέρουν σε μεγάλο βαθμό μεταξύ τους και δείχνουν ότι τα δείγματα των δύο ερευνών αξιολόγησαν την ικανότητα του διευθυντή να ηγείται με παρόμοιο τρόπο. Σε άλλες έρευνες (Leithwood&Jantzi, 1997) έχει βρεθεί πως οι εκπαιδευτικοί παρακινούνται από τους διευθυντές και τη δράση τους, επηρεάζεται η στάση τους και η συμπεριφορά τους θετικά και συνηθίζεται να διαμορφώνουν θετική γνώμη για τους ανωτέρους τους (προϊστάμενος, διευθυντής). Μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί επηρεάζονται περισσότερο από τις δράσεις τους παρά από αυτό που πρεσβεύουν οι ίδιοι ως χαρακτήρες.

Ενδιαφέροντα ευρήματα αναδείχθηκαν από την επαγωγική ανάλυση των μεταβλητών. Στην παρούσα έρευνα παρατηρήθηκε ότι το φύλο, ως παράγοντας, δεν επιδρά στην αντίληψη των ερωτώμενων για την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου, στο σύνολο του. Βρέθηκε ότι οι άντρες και οι γυναίκες ερωτώμενοι δεν έχουν διαφορετικές αντιλήψεις όσον αφορά τη διδακτική διαδικασία, τα μαθησιακά αποτελέσματα και τη φυσιογνωμία του σχολείου. Ωστόσο, βάσει ελέγχου που πραγματοποιήθηκε, παρατηρήθηκε να υπάρχει διαφορά στο επίπεδο της κοινωνικής και πολιτικής ατζέντας ανάμεσα στους άνδρες και τις γυναίκες συμμετέχοντες η οποία ήταν στατιστικά σημαντική. Στην έρευνα της Κουτόβα (2014) οι εκτιμήσεις των ερωτώμενων για την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου δεν βρέθηκε να διαφοροποιούνται στατιστικώς σημαντικά ως προς το φύλο. Για το σύνολο των διαστάσεων της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου η διαφορά του επιπέδου στις απόψεις των ερωτώμενων δεν ήταν στατιστικά σημαντική. Όσον αφορά τον παράγοντα του μορφωτικού επιπέδου και τη σχέση του με την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου στην παρούσα έρευνα δεν εντοπίστηκε κάποια σχέση που να είναι στατιστικά σημαντική

ενώ στην έρευνα της Κουτόβα (2014) βρέθηκε ότι οι αντιλήψεις των ερωτώμενων για την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου καθορίζονται από το μορφωτικό επίπεδο.

Ακόμη, οι ερωτώμενοι της παρούσας έρευνας φάνηκε να έχουν ίδιες απόψεις όσον αφορά την ηγετική επάρκεια του διευθυντή και το ζήτημα αυτό δεν φάνηκε να καθορίζεται από τον παράγοντα φύλο καθώς το αποτέλεσμα του ελέγχου δεν ήταν στατιστικά σημαντικό. Αντίστοιχα, η Κουτόβα (2014) στη δική της έρευνα οδηγήθηκε στο ίδιο αποτέλεσμα και στην ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών στην αντιληπτή ηγετική επάρκεια ως προς το φύλο. Αναφορικά με τον παράγοντα που σχετίζεται με το μορφωτικό επίπεδο, στην παρούσα έρευνα δεν βρέθηκε να υπάρχει κάποια σχέση και οι ερωτώμενοι αντιλαμβάνονται την ηγετική επάρκεια ανεξάρτητα από την βαθμίδα εκπαίδευσης που έχουν ολοκληρώσει. Ωστόσο, στην έρευνα της Κουτόβα (2014) η αντιληπτή ηγετική επάρκεια φάνηκε ότι καθορίζεται από το επίπεδο μόρφωσης και όσο πιο μορφωμένοι ήταν οι ερωτώμενοι, τόσο πιο πολύ φάνηκαν να αξιολογούν θετικά το βαθμό στον οποίο ο διευθυντής διακατέχεται από ηγετική επάρκεια.

Στην παρούσα έρευνα, όπως και στην έρευνα της Κουτόβα (2014) σχετίστηκε η ποιότητα εκπαιδευτικού έργου με την ηγετική επάρκεια και βρέθηκε η σχέση ανάμεσα στις δύο μεταβλητές να είναι ισχυρή και στατιστικώς σημαντική ( $r = ,597$ ). Αντίστοιχα, η Κουτόβα (2014) στη δική της έρευνα οδηγήθηκε σε ίδια αποτελέσματα με τη μόνη διαφορά ότι η σχέση βρέθηκε να είναι πολύ μικρό βαθμό πιο ισχυρή ( $r = ,608$ ). Σχετίστηκε η ηγετική επάρκεια με κάθε διάσταση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Στην παρούσα έρευνα ανάμεσα στην ηγετική επάρκεια και στα μαθησιακά αποτελέσματα ο συντελεστής  $r$  βρέθηκε να ισούται με ,550 ενώ στην έρευνα της Κουτόβα (2014) ο συντελεστής βρέθηκε να είναι μικρότερος ( $r = ,413$ ). Επιπλέον, στην παρούσα έρευνα ανάμεσα στην ηγετική επάρκεια και την διδακτική διαδικασία ο συντελεστής  $r$  βρέθηκε να ισούται με ,472 ενώ στην έρευνα της Κουτόβα (2014) ο συντελεστής βρέθηκε να είναι μικρότερος ( $r = ,381$ ). Αναφορικά με τη σχέση της ηγετικής επάρκειας και της κοινωνικής/πολιτιστικής ατζέντας ο συντελεστής  $r$  βρέθηκε να ισούται με ,311 ενώ στην έρευνα της Κουτόβα (2014) ο συντελεστής  $r$  βρέθηκε να είναι ψηλότερος ( $r = ,424$ ). Τέλος, στην παρούσα έρευνα, αναφορικά με τη σχέση της ηγετικής επάρκειας και της φυσιογνωμίας του σχολείου, ο συντελεστής  $r$  βρέθηκε να ισούται με ,485 ενώ στην έρευνα της Κουτόβα (2014) ο συντελεστής βρέθηκε να είναι χαμηλότερος ( $r = ,408$ ). Στην παρούσα έρευνα ηγετική επάρκεια βρέθηκε να σχετίζεται περισσότερο με τα μαθησιακά αποτελέσματα. Παρόμοια ευρήματα κάνουν αναφορά σε αυτή τη σχέση υποδεικνύοντας ότι η ηγετική επάρκεια ασκεί πολυδιάστατη επιρροή αλλά ξεχωρίζει για την επιρροή που ασκεί στα μαθησιακά αποτελέσματα (Robinson, Hohepa&Lloyd, 2009; Dayetal., 2009).

Αποτελέσματα άλλων ερευνών επιβεβαιώνουν την ισχυρή σχέση που υπάρχει ανάμεσα στην ηγετική επάρκεια και την ποιότητα εκπαιδευτικού έργου (Bush&Jackson, 2002). Όταν ένας διευθυντής είναι αποτελεσματικός ηγέτης και δραστηριοποιείται επαρκώς, τότε υπάρχουν σημαντικές πιθανότητες το εκπαιδευτικό έργο που θα παραχθεί να είναι ποιοτικό (ZarotisNtalossis&Koukoli, 2019; Zarotis, Ntalossis&Koukoli, 2020). Με αυτό έχει συμφωνήσει και οΠασιαρδής (2004) ο οποίος έχει τονίσει μάλιστα τη σημασία της αποτελεσματικής εκπαιδευτικής ηγεσίας και τον κρίσιμο ρόλο που δύναται να διαδραματίσει. Ένας διευθυντής πρέπει να είναι ηγέτης και επαγγελματίας και να εφαρμόζει σταθερή ηγεσία ώστε να διασφαλίζεται η αποτελεσματικότητα του σχολείου.

Τέλος, τόσο στην παρούσα έρευνα όσο και στην έρευνα της Κουτόβα (2014) προέκυψε ίδιο αποτέλεσμα όσον αφορά το εάν η ηγετική επάρκεια αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου ( $p < ,05$ ). Στην παρούσα έρευνα βρέθηκε η ηγετική επάρκεια να προβλέπει την ποιότητα εκπαιδευτικού έργου σε ποσοστό 67% ενώ στην έρευνα της Κουτόβα (2014) η ποιότητα εκπαιδευτικού έργου βρέθηκε να προβλέπεται από την ηγετική επάρκεια σε ποσοστό 60,8%. Σε γενικές γραμμές, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δεν αποκλίνουν σε μεγάλο βαθμό από τα αποτελέσματα της Κουτόβα (2014). Από τη σύγκριση των δύο ερευνών προκύπτει ότι και στις δύο έρευνες προέκυψαν πολύ όμοια αποτελέσματα.



## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

### *Σύνοψη συμπερασμάτων*

Στην παρούσα έρευνα αναδείχθηκε η έννοια και η σημασία της ηγεσίας και η αναγκαιότητα εφαρμογής πρακτικών από τη μεριά των διευθυντών σχολικών μονάδων που να ευνοούν την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου. Από όσα μελετήθηκαν στην εργασία, τόσο στο θεωρητικό όσο και στο ερευνητικό μέρος αυτής, συμπεραίνεται ότι η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου είναι μία έννοια η οποία περιλαμβάνει επιμέρους διαστάσεις. Στο σύνολο του το εκπαιδευτικό έργο μπορεί να είναι αποτελεσματικό όταν ο διευθυντής είναι αποτελεσματικός ηγέτης. Οι σχέσεις ανάμεσα στις δύο μεταβλητές, δηλαδή την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και την ηγετική επάρκεια του διευθυντή, αποδεικνύει έμπρακτα πόσο σημαντικός και καθοριστικός είναι ο ρόλος του διευθυντή.

Η ανάδειξη της έννοιας της αποτελεσματικής ηγεσίας αλλά και της ηγετικής επάρκειας επιβεβαιώνει πόσο σημαντικό είναι ένας διευθυντής να είναι ενεργητικός και να λειτουργεί πολυδιάστατα, μεριμνώντας παράλληλα για την διευκόλυνση του σχολείου μέσα από την εφαρμογή πληθώρας πρακτικών σε επαγγελματικό, παιδαγωγικό, διοικητικό και άλλα επίπεδα. Η έννοια της ηγετικής επάρκειας παραπέμπει στη διδακτική διαδικασία αλλά και στη διαδικασία της μάθησης η οποία είναι σημαντικό να οδηγεί στη διασφάλιση ενός υγιούς και ικανοποιητικού κλίματος για όλα τα μέρη του σχολείου. Παραπέμπει στην αποτελεσματική καθοδήγηση του προσωπικού ενός σχολείου, στην αποτελεσματική επίλυση προβλημάτων αλλά και την ορθή διαχείριση όλων των δραστηριοτήτων που λαμβάνουν χώρα στα πλαίσια του σχολείου. Ο διευθυντής έχει έναν κρίσιμο και καθοριστικό ρόλο να διασφαλίζει το όραμα μιας σχολικής μονάδας και τους στόχους αυτής, να παρέχει κίνητρα στους εκπαιδευτικούς και να συμβάλλει στην δημιουργία, τη διατήρηση και την ισχυροποίηση δεσμών μεταξύ των μερών του σχολείου, δίνοντας παράλληλα βαρύτητα σε έννοιες όπως η αποτελεσματική οργάνωση και ο αποτελεσματικός συντονισμός.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα που προέκυψαν αλλά και τα αποτελέσματα άλλων ερευνών με τα οποία πραγματοποιήθηκε σύγκριση, συμπεραίνεται ότι η ηγετική επάρκεια των διευθυντών δεν είναι πολύ μεγάλη και υπάρχουν σημαντικά περιθώρια για να αυξηθεί περισσότερο. Αυτό υποδεικνύει ότι οι διευθυντές πρέπει να δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στο έργο που επιτελούν, να προσπαθούν σε μεγαλύτερο βαθμό για την αναβάθμιση της διαδικασίας μάθησης και να εμπλέκονται ενεργότερα σε δράσεις μέσα από τις οποίες μπορεί να ευνοηθεί η εύρυθμη

λειτουργία των σχολικών μονάδων, να διασφαλιστούν οι στόχοι του σχολείου και επιτευχθεί η ανάπτυξη και εξέλιξη του εκπαιδευτικού προσωπικού. Δίνοντας μεγαλύτερη έμφαση στην έννοια της ηγεσίας, οι διευθυντές μπορούν να συμβάλουν στην αναβάθμιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου αλλά αυτό είναι κάτι το οποίο προϋποθέτει περισσότερες ηγετικές πρακτικές. Ο διευθυντής μέσα από το ρόλο που έχει μπορεί να ασκήσει επιρροή στη διδακτική διαδικασία, τα μαθησιακά αποτελέσματα, την κοινωνική και πολιτιστική ατζέντα του σχολείου και τη φυσιογνωμία του σχολείου. Συμπεραίνεται ότι ο ρόλος του είναι καθοριστικός και την ίδια στιγμή κρίσιμος, συνεπώς η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου είναι άρρηκτα συνυφασμένη με το βαθμό στον οποίο ένας διευθυντής μπορεί να είναι αποτελεσματικός ηγέτης.

Έτσι, αναδεικνύεται ο διευθυντής, ως προσωπικότητα, είναι το πρόσωπο εκείνο μέσω του οποίου μία σχολική μονάδα μπορεί να αναβαθμιστεί και να αποκτήσει μία διαφορετική ταυτότητα. Συμπεραίνεται ότι ο διευθυντής μπορεί να μετασχηματίσει το εκπαιδευτικό έργο, να θέσει προτεραιότητες και να χαράξει στρατηγικές που μπορούν να βελτιώσουν την εικόνα της εκπαίδευσης σε σημαντικό βαθμό. Η σπουδαιότητα που διακατέχει την παρούσα έρευνα δεν περιορίζεται μόνο στη σημασία του ρόλου του διευθυντή ως ηγετικό πρόσωπο για την αναβάθμιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου αλλά επεκτείνεται σε κοινωνικά πλαίσια. Συνεπώς, η ηγετική επάρκεια συνιστά ένα θέμα το οποίο θα πρέπει να τίθεται στο επίκεντρο της προσοχής για ερευνητική μελέτη και να συνιστά βασικό κίνητρο για την καταβολή προσπαθειών μεταρρύθμισης, τόσο σε επίπεδο εκπαίδευσης όσο και σε επίπεδο κοινωνίας.

Είναι επιθυμητό κάθε σχολική μονάδα να λειτουργεί αποτελεσματικά και η αποτελεσματικότητα είναι μία έννοια η οποία εξετάζεται υπό το πρίσμα διαφόρων παραγόντων. Αναπόφευκτα, η ηγετική επάρκεια είναι ένας από αυτούς τους παράγοντες. Έτσι, συμπεραίνεται ότι κάθε σχολική μονάδα είναι σημαντικό να στελεχώνεται από διευθυντές οι οποίοι έχουν γνώσεις, δεξιότητες, ικανότητες και εμπειρία να διαχειριστούν ζητήματα που αφορούν τη λειτουργία του σχολείου. Το ζήτημα της αναβάθμισης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου είναι διαρκώς καίριο και θα πρέπει να αποτελεί ένα πρωτεύον ζήτημα προς εξέταση για τις κυβερνήσεις οι οποίες είναι υπεύθυνες για την προάσπιση και διασφάλιση του δικαιώματος για πρόσβαση σε ποιοτική παιδεία.

### *Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες*

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα που ανέδειξε η έρευνα, κρίνεται αναγκαίο να γίνει εισήγηση για την υλοποίηση νέων ερευνών στο μέλλον, ως ακολούθως:

1. Είναι σημαντικό να επαναληφθεί η ίδια έρευνα και σε αυτή να συμμετάσχουν περισσότεροι συμμετέχοντες. Κρίνεται σημαντικό, ακόμη, να συμμετάσχουν ερωτώμενοι από διαφορετικές πόλεις της Ελλάδας ώστε να διερευνηθούν περισσότερες απόψεις.
2. Θα μπορούσε να γίνουν ποιοτικές έρευνες και σε αυτές να χρησιμοποιηθούν συνεντεύξεις ως εργαλεία συλλογής δεδομένων. Μέσα από συνεντεύξεις σε ερωτώμενους και πιο συγκεκριμένα σε ηγετικά στελέχη (διευθυντές) θα δινόταν η δυνατότητα να διερευνηθεί το ζήτημα της ηγεσίας βαθύτερα.
3. Θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί η ίδια έρευνα με τον ίδιο αριθμό συμμετεχόντων ή και με μεγαλύτερο και παράλληλα να γίνει χρήση συμπληρωματικών εργαλείων (συνεντεύξεις). Η μικτή έρευνα θα έδινε τη δυνατότητα να επαληθευτούν ή όχι τα αποτελέσματα της έρευνας (ποσοτική έρευνα) και να διεξαχθούν περισσότερα συμπεράσματα.
4. Θα ήταν χρήσιμο να χρησιμοποιηθούν εναλλακτικές τεχνικές για τη μέτρηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου όπως για παράδειγμα η χρήση δεικτών ποιότητας.
5. Τα αποτελέσματα τα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν σε μελλοντικές έρευνες από φορείς (πχ σχολικές μονάδες, διευθύνσεις πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ανά τη χώρα) ώστε να αξιολογηθεί η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και να χαραχτούν πολιτικές για την αναβάθμιση αυτού (πχ διενέργεια επιμορφωτικών σεμιναρίων, εξατομικευμένα προγράμματα στοχευμένα σε διευθυντές κλπ.).

### *Περιορισμοί της έρευνας*

Η έρευνα οδήγησε σε αρκετά ευρήματα, ωστόσο υπήρχαν ορισμένοι περιορισμοί κατά την υλοποίησή της. Αρχικά, το δείγμα της έρευνας (N=109) ήταν μικρό και δε μπορεί να θεωρηθεί πολύ ικανοποιητικό ώστε τα αποτελέσματα να μπορούν να γενικευτούν. Ακόμη, το δείγμα προέρχεται από συγκεκριμένες περιοχές της Ελλάδας, συνεπώς δε δύναται να σκιαγραφηθεί η άποψη εκπαιδευτικών άλλων περιοχών πλην αυτών από τις οποίες προέρχεται το δείγμα της παρούσας έρευνας.

Ένας άλλος βασικός περιορισμός σχετίζεται με τη μεθοδολογία που εφαρμόστηκε. Η χρήση ερωτηματολογίου και ποσοτικής έρευνας κρίνεται ότι περιόρισε τις απόψεις των ερωτώμενων, συνεπώς η μέτρηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και της ηγετικής επάρκειας θα μπορούσε να εκτιμηθεί με τη χρήση άλλων εργαλείων. Για παράδειγμα, συνεντεύξεις σε

εκπαιδευτικούς ή ηγετικά στελέχη θα έδινε τη δυνατότητα μελέτης του θέματος σε μεγαλύτερο βάθος κι έτσι θα μπορούσε να αναδειχθούν περισσότερα και, ίσως, ασφαλέστερα ευρήματα.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

Βαβουράκη, Α., Ζουγανέλη, Α., Σοφού, Ε., & Κούτρα, Χ. (2008). Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση. Στο Δ. Βλάχος, Ι. Δαγκλής, Α. Ζουγανέλη (Επιμ.), Η ποιότητα στην εκπαίδευση: έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (σελ. 27-61). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Βαβουράκη, Α., Ζουγανέλη, Α., Σοφού, Ε., & Κούτρα, Χ. (2007). Ευρωπαϊκές θέσεις για την Ποιότητα στην Εκπαίδευση. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 13, 33 – 42.

Γεωργιάδου, Β., Καμπουρίδης, Γ. (2005). Ο διευθυντής – ηγέτης. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τεύχος 10, 121 – 129. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teychos10/121-129.pdf>.

Γκότοβος, Θ. (1984). Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ιορδανίδης, Γ. (2005). Ο ρόλος του διευθυντή σχολικής μονάδας στην Αγγλία. Στο Α. Καψάλη (Επιμ.), Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων (σελ. 149-154). Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Καντάς, Α. (1998). Οργανωτική – Βιομηχανική Ψυχολογία, τόμος Α'. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα

Καρακατσάνη, Δ., Προβατά, Α., Παπαλόη, Ε. (2012). Αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικής μονάδας και Διοίκηση μέσω Έργων: στόχοι, στάδια και εργαλεία. Στο Δ. Καρακατσάνη & Γ.

Κασσωτάκης, Μ. (1992). Το αίτημα της αντικειμενικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και τα προβλήματά του. Στο Ο.Ι.Ε.Λ.Ε., Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου - Βασική Κατάρτιση και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών (σελ. 46-70). Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων – Καθηγητών

- Κατσαρός, Ι. (2008). Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ,
- Κουτόβα, Χ. (2014). *Η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και η ηγετική επάρκεια του διευθυντή σχολείου*, Μεταπτυχιακή Εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη
- Μαντζάρης, Γ., (2003). Δυναμικό Marketing αγαθών και υπηρεσιών. Αθήνα: Εκδόσεις Γκιούρδας.
- Ματθαίου, Δ. (2000). Οδηγός Αξιολόγησης. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Μπαλάσκας, Κ. (1992). Το Εκπαιδευτικό Έργο: από τον προβληματισμό στον προσδιορισμό και τον σχεδιασμό του. Στο ΟΛΜΕ, Εκπαιδευτικό Έργο: Προβληματισμός, Σχεδιασμός, Υλοποίηση, Αξιολόγηση (σελ. 24-35). Αθήνα.
- Μπλάνας, Γ. (2003). Διοίκηση ολικής ποιότητας: Δίκτυα ανθρώπινου δυναμικού και πληροφορικών συστημάτων. Αθήνα: Πατάκη.
- Μπουραντάς Δ. (2005). Ηγεσία: ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Μπρίνια, Β. (2008). Management & Συναισθηματική Νοημοσύνη: Αθήνα: Σταμούλης.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2000). Δείκτες ποιότητας εκπαιδευτικού έργου (τεύχος Β). Αθήνα. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παπαδιαμαντάκη (Επιμ.), Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής: αναζητώντας το νέο σχολείο (σελ. 111- 130). Αθήνα: Επίκεντρο.
- Παπακωνσταντίνου, Γ. & Αναστασίου, Σ. (2013). Αρχές Διαχείρισης Ανθρώπινου Δυναμικού: Η διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1993). Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο. Αθήνα: Έκφραση.
- Πασιαρδής Π., (2004). Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στην σύγχρονη εποχή. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία – από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στην σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Πετρίδου, Ε. (2005). Ο προγραμματισμός της δράσης της εκπαιδευτικής μονάδας ως βασικό στοιχείο της διοίκησης της ποιότητας στην εκπαίδευση. Στο: Καψάλης, Α. (επιμ.). Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας, σ. 183-194.
- Σαΐτης Χ. (2005). Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2007<sup>α</sup> ). Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία στην πράξη (3η εκδ.). Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σολομών, Ι. (1999). Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο – Τμήμα Αξιολόγησης.

Χολέβας, Γ. (1995). Οργάνωση και Διοίκηση. Αθήνα: Interbooks

### **Ξένη Βιβλιογραφία**

Administration and Policy, June, 54, pp. 1 – 21

Administration: a project of the American Educational Research Association (pp. 45-72).

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

Bass, B. M. (1998). Transformational leadership. Industrial, military and educational impacts. Mahwah, NJ: Elmbraum.

Bass, B., & Avolio, B. (1990). The implications of transactional and transformational

Bohoris, G. A. (1995). A comparative assessment of some major quality awards. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 12(9), pp. 30–43.

Boris-Schacter, S., Langer, S. (2006). *Balanced Leadership*. How effective

Boyne G (2004). A “3Rs” strategy for public service turnaround: Retrenchment, repositioning and reorganization. *Public Money and Management* 24(2), pp. 97–103.

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

Bush, T. & Glover, D. (2003). *School leadership: Concept and evidence*. London: National College for School Leadership.

Bush, T. and Glover, D. (2003). *School Leadership: Concepts and Evidence*. A Review CEDEFOP, Indicators in perspective. The use of quality indicators in vocational education and training, Document, 1998.

Cronin, Jr. J., & Taylor S. A. (1994). SERVPERF Versus SERVQUAL: reconciling performance-based and perceptions-minus-expectations measurement of service quality. *Journal of Marketing*, 58, pp. 125-131.

Davis, S., Darling-Hammond, L., LaPointe, M., & Meyerson, D. (2005). *School leadership Study: Developing Successful Principals*. Stanford, CA: Stanford University Educational Leadership Institute.

Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris A., Leithwood, K. Qing, G., Brown, E., Ahtaridou, E. & Kingston, A. (2009). *The impact of school leadership on pupil outcomes*. University of Nottingham.

Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris A., Leithwood, K. Qing, G., Brown, E., Ahtaridou, E., & Kingston, A. (2009). The impact of school leadership on pupil outcomes. (Research report DCSF - RR108). University of Nottingham.

Dean, J. (1995). *Managing the primary Schools*. London: Routledge.

Dempster, N. (2009). What do we know about leadership? Στο J. MacBeath, & N. Dempster (Eds.) *Connecting Leadership and Learning* (pp. 20 – 31). London: Routledge.

Dressler, B. (2001). Charter School Leadership. *Education & Urban Society*, 33(2), pp. 170-185.

Early, P., & Weindling, D. (2004). *Understanding school leadership*. London: Paul Chapman Publishing.

European Commission (2000). *European Report on the Quality of School Education: sixteen quality indicators*. Report based on the work of the Working Committee on Quality Indicators, May. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Everard, K. B., Morris, G., & Wilson I. (2004). *Effective School Management*, 4th ed., London: Chapman Pu.

Gronroos, C. (2001). The perceived service quality concept: a mistake? *Managing Service Quality*, 11 (3), pp. 150-152.

Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), pp. 329–351.

Hoy, W. K., & Miskel C. G. (2005). *Educational administration: Theory, research and practice*, 7th ed., New York: McGraw Hill.

Hoy, W.K., & Miskel, C. G. (2008). *Educational Administration: Theory, Research, and Practice*. (8th ed.). New York: Mc Graw Hill.

<https://dera.ioe.ac.uk/5119/>.

*Humanities and Social Science*, 24(9) 2, pp. 22-32.

In J. Murphy and K.S. Louis (Eds.), *Handbook of Research on Educational integration of transformational and instructional leadership*. *Educational Administration International Journal of Information Research and Review*, 06(8), pp. 6408-6416.

leadership for individual, team, and organizational development. In R. Woodman, & W. Pasmore, *Research in Organizational Change and Development*. Greenwich: JAI Press.

LEADERSHIP THEORIES OF THE SCHOOL UNIT IN GREECE. *Journal of*

Leithwood, K. & Jantzi, D. (1997). Explaining Variation in Teachers' Perception of Principals' Leadership: a replication. *Journal of Educational Administration*, 35, 312-331.

- Leithwood, K. (1994). *Leadership for School Restructuring*. Educational Administration
- Leithwood, K., Jantzi, D. & Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. Buckingham: Open University Press.
- Leithwood, K., & Duke, D.L. (1999). A century's quest to understand school leadership.
- Marks, H. M., & Printy, S. M. (2003). *Principal leadership and school performance: An*
- Martin, O. (2008). *Η Ανάλυση Ποσοτικών Δεδομένων*. Αθήνα: εκδόσεις Τόπος.
- Martinez-Lorente A. R., Dewhurst F., & Dale B. G., (1998). Total Quality Management: Origins and Evolution of the Term. *The TQM Magazine*, 10(5), pp. 378-386.
- 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.
- Miller, G. (1955). The Magical Number Seven, Plus or Minus Two, Some Limits on Our Capacity for Processing Information. *Psychological Review* 101(2), 343-352.
- National College for School Leadership. Ανακτήθηκε 10/4/2020, από
- Ntalossis D., Zarotis G., Koukoli M. (2019a). EDUCATION AND EFFECTIVE SCHOOL.
- Ntalossis D., Zarotis G., Koukoli M. (2019b). ORGANIZATIONAL, OPERATIONAL AND of Literature Carried out for National College for School Leadership. Nottingham.
- Owens R. (2001). *Organizational Behavior in Education: instructional leadership and school reform*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Parasuraman, A., Zeithaml, V. A., & Berry, L. L., (1988). SERVQUAL: a multiple item scale for measuring consumer perceptions of service quality. *Journal of Retailing*, 64 (1), 12-40
- principals manage their work. New York: Teachers College Press.
- Publishing.
- Quarterly, 30, pp. 498-518
- Quarterly, 39, pp. 370-397.
- Robinson, V., Hohepa, M. & Lloyd, C. (2009). *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why: Best Evidence Synthesis Iteration*. Wellington: Ministry of Education.
- Saiti, A., (2012). Leadership and quality management: an analysis of three key features of the Greek education system. *Quality Assurance in Education*, 20(2), 110- 138.
- Saiti, A., (2012). Leadership and quality management: an analysis of three key features of the Greek education system. *Quality Assurance in Education*, 20 (2), 110- 138



Sammons, P., Hillman, J., & Mortimore, P. (1995). Key Characteristics of Effective Schools: a Review of School Effectiveness Research. A Report by the Institute of Education for the Office for Standards in Education. London: OFSTED

San Francisco: Jossey-Bass.

Simic, I. (1998). Transformational leadership - the key to successful management of

Stewart, J. (2006). Transformational leadership: An evolving concept examined through the transformational organizational changes. *FactaUniversitas*, 1(6), pp. 49-55.

Woods, P. A. (2005). Democratic Leadership in Education. London: Paul Chapman

works of Burns, Bass, Avolio and Leithwood. *Canadian Journal of Educational*

Yukl, G. (2002). *Leadership in Organizations* (5th ed.). Upper Saddle River: PrenticeHall

Zarotis G., Ntalossis D., Koukoli M. (2019). THE LEADERSHIP OF A SCHOOL UNIT.

*International Journal for Innovation Education and Research*, 7(11), pp. 559-569.

Zarotis G., Ntalossis D., Koukoli M. (2020). *Organisation & Management of School Units*.

Chisinau: Scholars' Press.

### **Υπουργικές Αποφάσεις**

Υπ. Απ. 30972/Γ1/05.03.2013 για την Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας - Διαδικασία Αυτοαξιολόγηση