



# **ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ**

Διπλωματική Εργασία

**Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ/ΝΤΡΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗ ΤΩΝ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ.**

**ΟΙ ΑΝΤΙΑΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΗΣ Γ' ΑΘΗΝΑΣ**

της

**ΕΥΑΓΓΕΛΙΑΣ ΠΑΝΑΓΙΩΤΑΚΗ-ΚΑΡΒΟΥΝΗ**

Επιβλέπων καθηγητής

Ειρήνη Ιωαννίδου

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης  
στη διοίκηση & οργάνωση εκπαιδευτικών μονάδων

Θεσσαλονίκη, Ιούνιος 2018



Η παρούσα Διπλωματική Εργασία καλύπτεται στο σύνολό της νομικά από δημόσια άδεια πνευματικών δικαιωμάτων CreativeCommons:

Αναφορά Δημιουργού - Μη Εμπορική Χρήση - Παρόμοια Διανομή



**Μπορείτε να:**

- **Μοιραστείτε:** αντιγράψετε και αναδιανέμετε το παρόν υλικό με κάθε μέσο και τρόπο
- **Προσαρμόστε:** αναμείξτε, τροποποιήστε και δημιουργήστε πάνω στο παρόν υλικό

**Υπό τους ακόλουθους όρους:**

- **Αναφορά Δημιουργού:** Θα πρέπει να καταχωρίσετε αναφορά στο δημιουργό, με σύνδεσμο της άδειας, και με αναφορά αν έχουν γίνει αλλαγές. Μπορείτε να το κάνετε αυτό με οποιονδήποτε εύλογο τρόπο, αλλά όχι με τρόπο που να υπονοεί ότι ο δημιουργός αποδέχεται το έργο σας ή τη χρήση που εσείς κάνετε.
- **Μη Εμπορική Χρήση:** Δε μπορείτε να χρησιμοποιήσετε το υλικό για εμπορικούς σκοπούς.
- **Παρόμοια Διανομή:** Αν αναμείξετε, τροποποιήσετε, ή δημιουργήσετε πάνω στο παρόν υλικό, πρέπει να διανείμετε τις δικές σας συνεισφορές υπό την ίδια άδεια CreativeCommonsόπως και το πρωτότυπο.

Αναλυτικές πληροφορίες νομικού κώδικα στην ηλεκτρονική διεύθυνση:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode>

## Υπεύθυνη Δήλωση

Με ατομική μου ευθύνη και γνωρίζοντας τις κυρώσεις που προβλέπονται από τον Κανονισμό Σπουδών του Μεταπτυχιακού Προγράμματος στη Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων του Αλεξάνδρειου ΤΕΙ Θεσσαλονίκης, δηλώνω υπεύθυνα ότι:

- Η παρούσα Διπλωματική Εργασία αποτελεί έργο αποκλειστικά δικής μου δημιουργίας, έρευνας, μελέτης και συγγραφής.
- Για τη συγγραφή της Διπλωματικής μου Εργασίας δεν χρησιμοποίησα ολόκληρο ή μέρος έργου άλλου δημιουργού ή τις ιδέες και αντιλήψεις άλλου δημιουργού χωρίς να γίνεται σαφής αναφορά στην πηγή προέλευσης(βιβλίο, άρθρο από επιστημονικό περιοδικό, ιστοσελίδα κλπ.).

Θεσσαλονίκη, Ιούνιος 2018

Η Δηλούσα: Ευαγγελία Παναγιωτάκη-Καρβούνη

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Οι ραγδαίες αλλαγές σε διάφορους τομείς που συμβαίνουν στην εποχή μας δεν άφησαν ανεπηρέαστο το χώρο της εκπαίδευσης. Η ηγεσία της σχολικής μονάδας και η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών αναδεικνύεται σημαντικός παράγοντας στο αίτημα για αποτελεσματικότερο σχολείο και βελτίωση της παρεχόμενης ποιότητας. Στο επίκεντρο των συζητήσεων για τη ποιοτική βελτίωση των σχολείων βρίσκεται πάντα ο ρόλος του ηγέτη-διευθυντή, το στυλ της ηγεσίας του και η αλληλεπίδραση με όλα τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής μονάδας. Ιδιαίτερα ο μετασχηματιστικός ηγέτης είναι αυτός που θα προωθήσει την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, θα διαμορφώσει το όραμα, τη συλλογική κουλτούρα και θα επιδιώξει την επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Δημοτικών σχολείων σχετικά με το ρόλο του διευθυντή/ντριας στην επαγγελματική τους ενδυνάμωση, καθώς και οι απόψεις τους για το στυλ ηγεσίας που υιοθετεί. Πρόκειται για ποσοτική, διαδικτυακή έρευνα που υλοποιήθηκε σε σχολεία Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην περιφέρεια της Γ' Αθήνας και το δείγμα αποτέλεσαν 122 δάσκαλοι και εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων. Στους εκπαιδευτικούς δόθηκε ένα ανώνυμο ερωτηματολόγιο που εστάλη στο e-mail των σχολείων τους μέσω της Google forms. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως οι διευθυντές/ντριες των σχολικών μονάδων υιοθετούν σε σημαντικό ποσοστό στρατηγικές μετασχηματιστικής ηγεσίας για να προωθήσουν την ενδυνάμωσή τους. Θεωρούν ότι η ενδυνάμωση συμβάλλει στην διαμόρφωση θετικού κλίματος στη σχολική μονάδα, στη δημιουργία συνεργατικής κουλτούρας, αλληλοϋποστήριξης μεταξύ των μελών του διδακτικού προσωπικού και στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Όσον αφορά τις δυσκολίες που προκύπτουν κατά την ενδυνάμωσή τους από τη σχολική ηγεσία οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι είναι σημαντικές όταν ο διευθυντής/ντρια του εκπαιδευτικού οργανισμού προσπαθεί να τους επιβάλλει τις απόψεις του ή όταν νιώθουν εργασιακό άγχος κι υπάρχουν εντάσεις μεταξύ τους.

Προτείνεται μελλοντική έρευνα που να περιλαμβάνει και τις αντιλήψεις των διευθυντών σχετικά με το ρόλο τους στην επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, καθώς και την ανάγκη περισσότερα άτομα να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και να

συμμετέχουν σε αποφάσεις που αφορούν το σχολείο, ώστε να αισθάνονται περισσότερο ενδυναμωμένα και ικανοποιημένα.

**Λέξεις κλειδιά:** επαγγελματική ενδυνάμωση ,διευθυντής σχολικής μονάδας, ηγεσία, λήψη αποφάσεων ,στυλ ηγεσίας.

## **ABSTRACT**

The rapid changes occurring in our day and age affected greatly the educational field. The leadership of the school unit, as well as the empowerment of the teaching staff are arising as two factors of great significance for improving the quality of the educational system. Discussions around the subject often lead to the role of the leader-Principal, his management style and his interaction with the members of the school unit. This is because the progressive leader is the one to promote the empowerment of the teachers, form the vision and the working environment, and will seek for the professional development of the staff. The present thesis aims to investigate the views of Primary School teachers on the leadership style of their Principal as well as his role in their professional development. It is a quantitative, Internet-based research, that took place in Primary Schools of the third district of Athens and had a total of 122 participant teachers. To them it was given an anonymous questionnaire, which was sent via e-mail and Google forms to their schools. The analysis of the results showed that, indeed, the majority of the teachers believe that the Principals adopt progressive leadership strategies to promote their empowerment. Moreover, they consider that empowerment contributes to the configuration of a positive working environment, to the establishment of cooperative and supportive relationships between the teaching staff and to

professional satisfaction overall. Regarding the difficulties arising during their empowerment by the school leadership, teachers believe that these are only significant when the Principal tries to implement his own ideas or when they feel excessive stress and are involved in disagreements. Concluding, a future investigation on the views of the Principals regarding their role in empowering their teaching staff, as well as their need of other members taking initiative towards this goal, is highly suggested.

Key words: professional empowerment, leadership, Principal of school unit, leadership style, decision-making

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

<b>ΠΕΡΙΛΗΨΗ</b>	<b>4</b>
<b>ABSTRACT</b>	<b>5</b>
<b>ΕΙΣΑΓΩΓΗ</b>	<b>13</b>
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup>: ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗ</b>	<b>17</b>
1.1 Η έννοια της ενδυνάμωσης στην εκπαίδευση	17
1.2 Φάσεις ενδυνάμωσης	20
1.3 Οι διαστάσεις της ενδυνάμωσης	23
1.4 Παράγοντες που επηρεάζουν την ενδυνάμωση	28
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup> :Η ΗΓΕΣΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ</b>	<b>33</b>
2.1 Η έννοια της ηγεσίας στην εκπαίδευση	33
2.2 Στυλ ηγεσίας στην εκπαίδευση	37
2.2.1 Σύγχρονες προσεγγίσεις ηγεσίας	39
2.3 Στυλ ηγεσίας και επαγγελματική ενδυνάμωση	41
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup>: ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗ</b>	<b>45</b>
3.1 Ο ρόλος και τα καθήκοντα του διευθυντή της σχολικής μονάδας	45
3.2 Εννοιολογική προσέγγιση και χαρακτηριστικά του Μέντορα	48

<b>3.3 Ο αποτελεσματικός διευθυντής-Μέντορας στο σχολικό περιβάλλον</b>	<b>50</b>
<b>3.4 Ο ρόλος του διευθυντή στην επαγγελματική ενδυνάμωση του προσωπικού</b>	<b>51</b>
<b>3.5 Τεχνικές υποκίνησης του προσωπικού</b>	<b>60</b>
<b>3.6 Οφέλη και δυσκολίες από την ενδυνάμωση για τους εκπαιδευτικούς και το σχολείο</b>	<b>62</b>
<b>3.7 Σχετικές έρευνες με την ενδυνάμωση</b>	<b>64</b>
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup> : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ</b>	<b>71</b>
<b>4.1 Μεθοδολογική προσέγγιση</b>	<b>72</b>
<b>4.1.1 Ποσοτική έναντι ποιοτικής έρευνας</b>	<b>72</b>
<b>4.1.2 Πρωτογενή έναντι δευτερογενών δεδομένων</b>	<b>73</b>
<b>4.2 Εργαλείο έρευνας</b>	<b>74</b>
<b>4.3 Περιορισμοί έρευνας</b>	<b>75</b>
<b>4.4 Πιλοτική αξιολόγηση του εργαλείου</b>	<b>76</b>
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5<sup>ο</sup> :ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ</b>	<b>76</b>
<b>5.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά</b>	<b>77</b>
<b>5.2 Στυλ ηγεσίας</b>	<b>78</b>
<b>5.3 Ενέργειες του διευθυντή που συμβάλλουν στην επαγγελματική ενδυνάμωση</b>	<b>82</b>
<b>5.4 Συμβολή ενδυνάμωσης</b>	<b>86</b>
<b>5.5 Δυσκολίες κατά την ενδυνάμωση που λαμβάνουν από τον διευθυντή</b>	<b>88</b>



<b>5.6 Συσχέτιση του στυλ ηγεσίας με την ενδυνάμωση</b>	<b>90</b>
<b>5.7 Συσχέτιση των στρατηγικών ενδυνάμωσης με το βαθμό συμβολής της ενδυνάμωσης</b>	<b>96</b>
<b>5.8 Διαφοροποίηση ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά</b>	<b>101</b>
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6<sup>ο</sup> :ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΕΡΕΥΝΑΣ</b>	<b>104</b>
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ</b>	<b>107</b>
<b>Ελληνική</b>	<b>107</b>
<b>Ξενόγλωσση</b>	<b>110</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ-ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ</b>	<b>122</b>

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1. Δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά	77
Πίνακας 2. Περιγραφικά στοιχεία για τα χαρακτηριστικά του στυλ ηγεσίας	80
Πίνακας 3. Περιγραφικά στοιχεία για τις ενέργειες του διευθυντή που συμβάλλουν στην επαγγελματική ενδυνάμωση	84
Πίνακας 4. Περιγραφικά στοιχεία για την συμβολή της ενδυνάμωσης	87
Πίνακας 5. Περιγραφικά στοιχεία για τις δυσκολίες κατά την ενδυνάμωση που λαμβάνουν από τον διευθυντή	89
Πίνακας 6. Συσχέτιση μεταξύ των χαρακτηριστικών του στυλ ηγεσίας και των στρατηγικών επαγγελματικής ενδυνάμωσης	95
Πίνακας 7. Συσχέτιση μεταξύ των στρατηγικών επαγγελματικής ενδυνάμωσης και του βαθμού συμβολής της ενδυνάμωσης	99
Πίνακας 8. Σημαντική διαφορά ως προς το φύλο	101
Πίνακας 9. Σημαντικές διαφορές ως προς τα έτη προϋπηρεσίας	102

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

<b>ΓΡΑΦΗΜΑ 1. Περιγραφικά στοιχεία για τα χαρακτηριστικά του στυλ ηγεσίας</b>	82
<b>ΓΡΑΦΗΜΑ 2. Περιγραφικά στοιχεία για τις ενέργειες του διευθυντή που συμβάλλουν στην επαγγελματική ενδυνάμωση</b>	85
<b>ΓΡΑΦΗΜΑ 3. Γράφημα 2. Περιγραφικά στοιχεία για την συμβολή της ενδυνάμωσης</b>	88
<b>ΓΡΑΦΗΜΑ 4. Περιγραφικά στοιχεία για τις δυσκολίες κατά την ενδυνάμωση που λαμβάνουν από τον διευθυντή</b>	90

## **ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ**

Με την ολοκλήρωση της διπλωματικής μου εργασίας θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου κ. Ειρήνη Ιωαννίδου για την πολύτιμη καθοδήγησή της και την εξαιρετική συνεργασία μας σε όλη τη διάρκεια εκπόνησης της παρούσας εργασίας.

Επίσης, τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς, συνοδοιπόρους μου στο παρόν Μεταπτυχιακό για τις σημαντικές συμβουλές και την ηθική υποστήριξή τους.

Τις θερμές ευχαριστίες μου στους εκπαιδευτικούς των σχολείων της Γ΄ Αθήνας, όπου και απευθυνόταν η έρευνά μου για τον προσωπικό χρόνο που αφιέρωσαν και την πρόθυμη συμμετοχή τους στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου για την περάτωση της εργασίας μου.

Τέλος, την οικογένειά μου που ήταν συμπαραστάτες στο ταξίδι μου αυτό για την αγάπη και υπομονή που επέδειξαν για το χρόνο που τους στέρησα.

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σε μια κοινωνία που διαρκώς αλλάζει με τις κοινωνικο-οικονομικές, δημογραφικές και πολιτικές συνθήκες να μεταβάλλονται διαρκώς και την τεχνολογική πρόοδο να εξελίσσεται ραγδαία ,το άτομο καλείται να αντιμετωπίσει προβλήματα σύνθετα και πολύπλοκα που η επίλυσή τους απαιτεί υψηλές γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες (Ματσαγγούρας,2000).

Ο ρόλος του σχολείου αναδεικνύεται καθοριστικός και το αίτημα για βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης είναι επιτακτικό. Οι εκπαιδευτικοί ασκούν ένα επάγγελμα σύνθετο που απαιτεί θετική στάση απέναντι στη διαδικασία συνεχούς εκπαίδευσης, ετοιμότητα, ευαισθητοποίηση κι εμπλουτισμό των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις σημερινές απαιτήσεις.

Ο Guskey(2003)αναγνωρίζει πως τα σχολεία μπορούν να βελτιωθούν μόνο όταν οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές τους βελτιωθούν κι αυτοί, τονίζοντας με αυτόν τον τρόπο τη σημασία της επαγγελματικής ανάπτυξης ώστε και οι εκπαιδευτικοί να έχουν εξοπλιστεί άριστα και οι μαθητές να επιτύχουν υψηλά ποσοστά απόδοσης.

Ο διευθυντής επομένως, καλείται να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο για την εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας με μια σύγχρονη προσέγγιση που διαμορφώνεται από τις σημερινές συνθήκες όπως συνεργατικότητα, διαμόρφωση θετικού κλίματος, επικοινωνία, σωστό προγραμματισμό και κυρίως την συνειδητοποίηση της ανάγκης να ενισχυθεί η θέση του εκπαιδευτικού μέσω της ενδυνάμωσης ώστε να ανταποκριθεί στις νέες κοινωνικές, πολιτισμικές και επαγγελματικές απαιτήσεις(Παπακωνσταντίνου,1992).

Οι σύγχρονες μελέτες θέλουν τον εκπαιδευτικό καινοτόμο ,στοχαζόμενο κι ερευνητή που θα εντάσσεται σε μια διαρκή διαδικασία μάθησης, προβάλλοντας με αυτόν τον τρόπο το αίτημα για την επαγγελματική ανάπτυξή του (Παπαναούμ,2005).Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας καλείται με τις ενέργειές του να ενισχύσει την *επαγγελματική ενδυνάμωση* του προσωπικού μέσα από τη διαμόρφωση σχολικής κουλτούρας ανάπτυξης, την αναγνώριση του έργου τους και τη συμβολή του στην συνειδητοποίηση της αλληλεξάρτησης των μελών μέσα από το διάλογο και τις κοινές δραστηριότητες(Boreham, 2004).

Ως «ενδυνάμωση του ρόλου του εκπαιδευτικού» νοείται η 'ισχυροποίηση' της φωνής του και της εμπιστοσύνης του για την αποτελεσματικότητα της εργασίας του μέσα από τη διαρκή εξέλιξή του και συνεργασία του με τα μέρη της σχολικής μονάδας( Anderson,2002).

Για την ενδυνάμωση το κέντρο της αλλαγής είναι το σχολείο και πρωτεργάτες όλοι όσοι εμπλέκονται στον εκπαιδευτικό οργανισμό. Σύμφωνα με τους Short,Greer & Melvin(1994) η σχολική κοινότητα αναλαμβάνει την ευθύνη για την ανάπτυξή της και την επίλυση των προβλημάτων της. Η επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών συνεπάγεται την εμπλοκή τους και την ανάληψη ενεργούς δράσης στα θέματα που απασχολούν το σχολείο με στόχο να αναπτυχθούν επαγγελματικά και να έχουν πιο ενεργό ρόλο στις σχολικές διεργασίες.

Στην ενεργοποίηση και στη βελτίωση της απόδοσης των εκπαιδευτικών συμβάλλουν η *υποκίνηση* και η *ενδυνάμωση*. Η πρώτη αναφέρεται στη διαδικασία που ενεργοποιεί τις ικανότητές τους με στόχο να επιτευχθούν οι στόχοι της μονάδας ,ενώ η ενδυνάμωση συνδυάζει ενέργειες μεταβίβασης ευθυνών και εξουσίας ώθησης κι ανάπτυξη του προσωπικού με στόχο την καλύτερη απόδοση και ικανοποίηση στην εργασία(Μπουραντάς,2002).

Πολλές έρευνες αναδεικνύουν τον κρίσιμο ρόλο του διευθυντή στην ανάπτυξη σχολείων υψηλής ποιότητας (Leithwood et al.,2004). Στο εξωτερικό υπάρχουν μια σειρά από έρευνες για το ρόλο του διευθυντή στην επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών όπως των Youngs et King(2002), Breteson & Johansson(2000). Στην Ελλάδα υπάρχει μικρή βιβλιογραφία σχετική με το ρόλο του διευθυντή/ντριας στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών όπως των Σωτηριάδου, Χαραλάμπους & Αθανασούλα-Ρέππα(2008) που εξετάζει το ρόλο του διευθυντή στην ενδυνάμωση εκπαιδευτικών στην Κύπρο καθώς και την έρευνα των Zembylas & Papanastasiou (2005) που μελετά την ενδυνάμωση Κυπρίων εκπαιδευτικών σε σχέση με την εργασιακή ικανοποίηση. Σχετικά με το θέμα αυτό δεν υπάρχει ανάλογη μελέτη εκτός από τις προηγούμενες.

Αναγκαία προϋπόθεση είναι να δημιουργηθεί το κατάλληλο πλαίσιο για την επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, το οποίο θα διαμορφωθεί μέσα από τις αντιλήψεις και τις ενέργειες του διευθυντή-ηγέτη (Youngs & King,2002). Είναι αυτός που έχει την ευθύνη να μετατρέψει τον εκπαιδευτικό οργανισμό σε μια «κοινότητα μάθησης» για τους ενήλικες και τους μαθητές με στόχο τη σχολική βελτίωση, την καλύτερη ανάπτυξη του προσωπικού και τη διαμόρφωση μιας διαφορετικής κουλτούρας( Stoll et al.,2006).

Επιπλέον, η διασφάλιση από την πλευρά του διευθυντή ότι οι εκπαιδευτικοί θα συμμετέχουν στις αποφάσεις που έχουν σχέση με την κοινή αναπτυξιακή προσπάθεια έχει καθοριστική σημασία για την επαγγελματική τους ανάπτυξη ιδιαίτερα λόγω της πολυπλοκότητας του εκπαιδευτικού μας συστήματος.

Οι αλλαγές στην εκπαίδευση προσκρούουν στη συγκεντρωτική δομή του εκπαιδευτικού μας συστήματος που τείνει να δημιουργεί λύσεις «ενός μεγέθους που ταιριάζει σε όλους» και οι οποίες δε λαμβάνουν υπόψη το πλαίσιο κάθε φορά του σχολείου και τις απόψεις των εκπαιδευτικών σε αποφάσεις που καλούνται να υλοποιήσουν (Lieberman,2000).Επιπλέον, η μείωση των πόρων που προορίζεται για την επαγγελματική τους ανάπτυξη υπονομεύει την αναβάθμιση των γνώσεων και πρακτικών τους μέσα από το πλαίσιο της δια βίου μάθησης.

Αναδύεται λοιπόν το ζήτημα εάν με τις υπάρχουσες συνθήκες και με δεδομένες τις περιορισμένες δυνατότητες ανάληψης πρωτοβουλιών σε επίπεδο της σχολικής μονάδας είναι δυνατή η διαδικασία της επαγγελματικής ενδυνάμωσης. Αυτός ήταν και ο λόγος επιλογής του συγκεκριμένου θέματος, το οποίο διερεύνησα στα σχολεία Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην περιφέρεια της Γ' Αθήνας.

Η παρούσα διπλωματική εργασία έχει **σκοπό** να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη Γ' Αθήνας σχετικά με το ρόλο του διευθυντή/ντριας στην επαγγελματική τους ενδυνάμωση μέσα στον εκπαιδευτικό οργανισμό. Επίσης να αναζητηθεί η συσχέτιση μεταξύ του στυλ ηγεσίας που υιοθετεί ο διευθυντής/ντρια και την επίδραση που έχει στην ενδυνάμωση του προσωπικού.

Σε σχέση με τον ερευνητικό σκοπό, διατυπώθηκαν τα παρακάτω **ερευνητικά ερωτήματα**:

1. Ποιες οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο του διευθυντή/ντριας του σχολείου στην επαγγελματική τους ενδυνάμωση;
2. Υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ του στυλ ηγεσίας και της επαγγελματικής ενδυνάμωσης;
3. Ποια τα οφέλη της ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών για τους ίδιους και για το σχολείο;
4. Ποιες οι δυσκολίες κατά την εφαρμογή της ενδυνάμωσής τους από το διευθυντή/ ντρια;

Η συγκεκριμένη εργασία διαιρείται σε δύο μέρη. Το πρώτο μέρος αποτελεί το θεωρητικό πλαίσιο και το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει το εμπειρικό μέρος της έρευνας. Το πρώτο μέρος απαρτίζεται από τα εξής τρία κεφάλαια:

- Στο **πρώτο κεφάλαιο** αναλύεται η επαγγελματική ενδυνάμωση. Επιχειρείται η εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου της επαγγελματικής ενδυνάμωσης στην εκπαίδευση, οι φάσεις της ενδυνάμωσης, οι διαστάσεις της καθώς και οι παράγοντες που επηρεάζουν την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών.

- Στο **δεύτερο κεφάλαιο** προσεγγίζεται εννοιολογικά η έννοια της ηγεσίας στην εκπαίδευση. Παρουσιάζονται τα στυλ ηγεσίας, οι σύγχρονες προσεγγίσεις ηγεσίας και επιχειρείται μια συσχέτιση ανάμεσα στα διαφορετικά στυλ ηγεσίας και στην επαγγελματική ενδυνάμωση.

- Στο **τρίτο κεφάλαιο** παρουσιάζεται ο ρόλος της ηγεσίας και της ενδυνάμωσης. Αναφέρονται ο ρόλος και τα καθήκοντα του διευθυντή της σχολικής μονάδας, ο ρόλος του διευθυντή/ντριας στην επαγγελματική ενδυνάμωση του προσωπικού, παρουσιάζονται τεχνικές υποκίνησης του προσωπικού, τα οφέλη και οι δυσκολίες από την ενδυνάμωση για τους εκπαιδευτικούς και το σχολείο και σχετικές έρευνες που έχουν γίνει στην Ελλάδα και στο εξωτερικό για το συγκεκριμένο θέμα.

- Στο **τέταρτο κεφάλαιο** παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο της ερευνητικής μεθοδολογίας, το ερευνητικό εργαλείο και οι περιορισμοί της έρευνας.

- Στο **πέμπτο κεφάλαιο** παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας, γίνεται ανάλυση των απαντήσεων και σύγκριση των αποτελεσμάτων με προηγούμενα ευρήματα.

- Στο **έκτο κεφάλαιο** παρουσιάζονται τα συμπεράσματα και μελλοντικές προτάσεις.

Στη συνέχεια παρατίθεται η ελληνική και ξενόγλωσση βιβλιογραφία με αλφαβητική σειρά και το παράρτημα με το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων.



## Κεφάλαιο 1ο

### ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗ

#### 1.1 Η έννοια της επαγγελματικής ενδυνάμωσης στην εκπαίδευση

Ως *ενδυνάμωση* χαρακτηρίζεται η διαδικασία που αναπτύσσεται για τη βελτίωση, την ενίσχυση και ενθάρρυνση των ατόμων σε μια συλλογικότητα, σε μια οργανωτική μονάδα, σε μια κοινότητα προκειμένου να αποκτήσουν περισσότερη δύναμη (Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής ΑΠΘ, 1998).

Αναφέρεται στη μεταβίβαση της εξουσίας στη λήψη αποφάσεων στα άτομα που εργάζονται στον οργανισμό, ώστε η άποψή τους να εκτιμάται περισσότερο και να παρωθούνται να δημιουργήσουν ευκαιρίες και να επιτύχουν λύσεις σε ένα πλαίσιο αναπτυξιακό για την προσωπικότητά τους (Rappaport, 1987).

Η έννοια της ενδυνάμωσης συνδέεται με τις παραδοσιακές έννοιες του management όπως η ανάθεση καθηκόντων και μεταβίβαση εξουσίας, η συμμετοχή των εργαζομένων, η παρακίνηση, η ανάπτυξη και η δέσμευσή τους στον οργανισμό με σκοπό αφενός την υψηλότερη απόδοση και την υψηλότερη ικανοποίησή τους από την εργασία κι αφετέρου αφορά στη συμπεριφορά και στο συναίσθημα των υπαλλήλων (Μπουραντάς, 2005).

Όπως αναφέρει ο Μπουραντάς (2005) με την ενδυνάμωση τα άτομα γίνονται δημιουργικά, καινοτόμα, ξέρουν να επιχειρηματολογούν, είναι αποφασιστικά και διακρίνονται από αυτοπεποίθηση, πνεύμα συνεργασίας κι έχουν θετική στάση στις αλλαγές.

Για τους Zimmerman & Rappaport (1988), ενδυνάμωση είναι «μια εννοιολογική κατασκευή που συνδέει τις δεξιότητες και τις δυνάμεις του ατόμου και τις εν δυνάμει συμπεριφορές του, με μια κοινωνική και προσωπική αλλαγή».

Πολλοί είναι οι μελετητές που προσπάθησαν να ορίσουν την ενδυνάμωση με βάση την ανθρώπινη φύση και την επιρροή που δέχεται από το περιβάλλον και το στυλ ηγεσίας (Thomas & Velthouse, 1990).

Στη μελέτη τους υποστηρίζουν ότι η προσωπική δύναμη συνδέεται θετικά με την εργασιακή ικανοποίηση και οφείλεται στις επιλογές του ατόμου αλλά και στα συμβάντα του περιβάλλοντος.

Για να επιτευχθεί η ενδυνάμωση απαιτούνται κάποιες ενέργειες ,όπως αυτές που προτείνουν οι Blanchard,Carlos και Randolph(1999):

1) Πληροφόρηση των εργαζομένων για θέματα που σχετίζονται με την εργασία τους και τον οργανισμό που εργάζονται, ώστε να δημιουργείται σε αυτούς αφενός το αίσθημα της εμπιστοσύνης κι αφετέρου να γνωρίζουν ακριβώς τι πρέπει να κάνουν για να επιτύχει ο οργανισμός υψηλότερες επιδόσεις.

2) Οριοθέτηση της αυτονομίας τους ως άτομα και ομάδες τέτοια ώστε να συμφωνεί με το όραμα και τους στόχους του οργανισμού.

3)Σχηματισμός ομάδων και μεταξύ τους συνεργασία για να επέλθει μεγαλύτερη παρακίνηση και δέσμευση (Μπουραντάς,2005).

Γενικότερα, πολλές μελέτες έχουν γίνει αναφορικά με την ενδυνάμωση αλλά και πιο συγκεκριμένα με την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών.

Όπως υποστηρίζουν οι Short,Greer και Melvin(1994 )«η ενδυνάμωση χαρακτηρίζεται ως μία διαδικασία μέσω της οποίας οι σχολικοί συμμετέχοντες αναπτύσσουν την ικανότητα να αναλαμβάνουν την προσωπική τους ανέλιξη και να αποφασίζουν για τα δικά τους προβλήματα», ενώ οι σύγχρονες τάσεις στην εκπαίδευση θεωρούν ότι όταν οι εκπαιδευτικοί ενδυναμώνονται οι σχολικές μονάδες γίνονται περισσότερο αποτελεσματικές» (όπ.αναφ.στο Σωτηριάδου, Χαραλάμπους και Αθανασούλα-Ρέππα,2008).

Οι Heck και Brandon (1995)υποστηρίζουν ότι η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών συνίσταται σε τρεις παραμέτρους:

1)Τη συμμετοχή τους στη λήψη των αποφάσεων

2)Την εκχώρηση εξουσίας που είναι αναγκαία για τη συμμετοχή τους στη λήψη απόφασης και

3) Τη διάχυση της πληροφορίας και την κατάρτιση που απαιτείται για την εφαρμογή των αποφάσεων στο σχολικό οργανισμό.

Οι εκπαιδευτικοί που ενδυναμώνονται παίρνουν πρωτοβουλίες ,ασκούν κριτική και αναπτύσσονται τόσο επαγγελματικά, όσο και προσωπικά και κοινωνικά(Fauzi,2016).

Για τους Pollak & Mills(1997), το κλειδί στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών βρίσκεται στη σχολική ηγεσία και ιδιαίτερα στον μετασχηματιστικό ηγέτη ,ο οποίος μέσω της εξατομικευμένης προσέγγισης και επιδιώκοντας τη δημιουργικότητα και την εσωτερική παράθεση των εργαζομένων προωθεί την ενδυνάμωση των υφισταμένων του(Bass &Avolio,1994).

Οι Sweetland &Hoy (2000)θεωρούν ότι είναι πιο αποτελεσματική η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών όταν έχει στόχο τη βελτίωση του επαγγελματισμού τους και ανάλογα με τη

σχέση της με τα διάφορα οργανωτικά και προσωπικά χαρακτηριστικά που την οδηγούν σε διαφορετικές κατευθύνσεις τη χωρίζουν σε οργανωτική και παιδαγωγική .Επίσης, θεωρούν ότι για να είναι αποτελεσματική η ενδυνάμωση πρέπει να είναι αυθεντική.

Ο Bolin(1989)υποστηρίζει πως η ενδυνάμωση δίνει το δικαίωμα στους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων σχετικών με την πολιτική του σχολείου και γενικά τη σχολική ζωή ,όπως επίσης να κρίνουν ποια αντικείμενα και με ποιον τρόπο θα τα διδάξουν. Όταν οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται πως αντιμετωπίζονται ως επαγγελματίες ,η ενδυνάμωσή τους είναι περισσότερο αποτελεσματική κι αυτό επηρεάζει την αποτελεσματικότητα της εργασίας τους, την απόδοση των μαθητών τους αλλά και αυξάνει το σεβασμό και την αυτοεκτίμησή τους.

Διαχωρισμός της ενδυνάμωσης σε *εξωτερική* και *εσωτερική δύναμη* γίνεται από τους Wilson και Coolican(1996). Η μεν πρώτη αναφέρεται στην παροχή πληροφοριών και γνώσεων στον εκπαιδευτικό από εξωτερικές πηγές ώστε να ανταπεξέλθει στο έργο του αλλά και να βελτιώσει το επαγγελματικό του status ,ενώ η δεύτερη αφορά την ισχύ που πηγάζει από τον εσωτερικό του κόσμο και αναφέρεται στην αποφασιστικότητα αλλά και στην ικανότητά του να λαμβάνει σημαντικές αποφάσεις.

Η ανάγκη να συνυπάρξουν οι δύο αυτές δυνάμεις ώστε να νιώσουν αληθινά ενδυναμωμένοι οι εκπαιδευτικοί επισημαίνεται συχνά σε βιβλιογραφικές μελέτες (Vogt & Murrel,1990·Blasé &Blasé,1999).

Στη μελέτη τους οι Rinehart και Short (1998) αναφέρουν ότι υπάρχει υψηλή συσχέτιση ανάμεσα στην επαγγελματική ικανοποίηση και στην ενδυνάμωση. Όταν οι διευθυντές ζητούν από τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων και να έχουν ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη, η εργασιακή ικανοποίηση αυτών αυξάνεται.

Έρευνα των Zembylas και Papanastasiou (2005)σε Κύπριους εκπαιδευτικούς Π/θμιας και Δ/θμιας εκπ/σης έδειξε κάποιους σημαντικούς παράγοντες που επηρεάζουν την ενδυνάμωσή τους όπως είναι οι συνθήκες που επικρατούν στο χώρο εργασίας τους, η συμμετοχή τους στις αποφάσεις που λαμβάνονται, οι δυνατότητες που τους δίδονται για επαγγελματική ανάπτυξη, η αναγνώριση του έργου τους και η συμβολή τους στην επιτυχία των μαθητών τους. Οι εκπαιδευτικοί που διακατέχονται από ενθουσιασμό κατά τη διδασκαλία τους είναι αυτοί που σημειώνουν το πιο υψηλό ποσοστό ενδυνάμωσης(Edwards,Green and Lyons,2002).

Έρευνα σε εκπαιδευτικούς σχολείων στη Georgia έδειξε επίσης τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στην εργασιακή ικανοποίηση και στην ενδυνάμωση.. Αύξηση της ενδυνάμωσης αυξάνει την ικανοποίηση, ενώ μείωση της ενδυνάμωσης μειώνει αντίστοιχα την ικανοποίηση

(Cypert,2009).Σημαντικός παράγοντας ,επομένως, είναι οι κατάλληλες συνθήκες στο χώρο εργασίας και η συμβολή των διευθυντών στην ενδυνάμωση του προσωπικού προκειμένου να δημιουργηθεί το κατάλληλο περιβάλλον.

Οι Pan και Wang (2000) για να διαπιστώσουν αν στον οργανισμό πραγματοποιείται η διαδικασία της ενδυνάμωσης αναφέρουν κάποια στοιχεία που μπορούν να το υποδείξουν. Αυτά είναι:

1)Το άτομο, όταν έχει πλήρη έλεγχο της εργασίας του και μπορεί να εξελίξει τη γνώση και τις δεξιότητές του

2)Το περιβάλλον, όταν είναι κατάλληλο προκειμένου τα άτομα να είναι αυτόνομα ,να κάνουν προσωπικές επιλογές και να έχουν συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων

3)Το αποτέλεσμα της ενδυνάμωσης, όταν καθιερώνει αισθήματα συνεργασίας και υπευθυνότητας, όπως επίσης να οδηγεί στη βελτίωση του κοινωνικού κι επαγγελματικού status των εκπαιδευτικών.

Από τη βιβλιογραφική επισκόπηση καταλήγουμε στη θετική σχέση μεταξύ της ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών και της επαγγελματικής τους ικανοποίησης καθώς και με την προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη. Οι εκπαιδευτικοί που ενδυναμώνονται είναι περισσότερο πιθανόν να παραμείνουν στην εργασία τους με υψηλό μάλιστα βαθμό αφοσίωσης (Ηλιοφώτου,Γεωργίου,Σωκράτους,2014).

Διαφαίνεται επομένως η σημασία που έχει η ενδυνάμωση στη βελτίωση του έργου των εκπαιδευτικών, της σχολικής μονάδας και τελικά ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος(Κεφαλίδου ,2015).

## 1.2 Φάσεις σχολικής ενδυνάμωσης

Στα τέλη της δεκαετίας του 1970 και στις αρχές της δεκαετίας του 1980 ,η έννοια της σχολικής ενδυνάμωσης αρχίζει να μορφοποιείται ως ένας διαφορετικός τρόπος εκπαιδευτικής πολιτικής, χωρίς όμως να αντιπροσωπεύει ακόμα μια συστηματική προσπάθεια για εκπαιδευτική αλλαγή.

Η πρώτη φάση συνοψίστηκε από τον Ο.Ο.Σ.Α μέσα από το πρόγραμμα **International School Improvement Project** (Reynolds et al.,1993),όπου ορίζεται η σχολική βελτίωση ως «η συστηματική και συνεχής προσπάθεια που σκοπεύει στην αλλαγή των συνθηκών μάθησης και άλλων συναφών συνθηκών σε ένα ή περισσότερα σχολεία και με απώτερο σκοπό την πραγματοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων πιο αποτελεσματικά» (Velzen ,Miles ,Ekholm ,Hameyer & Robin,1985).

Δόθηκε έμφαση σε οργανωτικές αλλαγές, στην αυτοαξιολόγηση του σχολείου και στην αναμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος, χωρίς να επηρεάζονται σημαντικά τα μαθησιακά αποτελέσματα και οι διδακτικές πρακτικές (Hopkins & Reynolds ,2001). (Ifanti,2009).

Οι καινοτομίες στηρίζονταν σε γνώσεις που παράγονται από φορείς έξω από το σχολείο και όχι μέσα σε αυτό και με τις προσπάθειες για αλλαγή να εμπλέκουν κατά κύριο λόγο το σχολείο και λιγότερο τον εκπαιδευτικό.

Αναδείχθηκε ένα νέο μοντέλο για τη σχολική ενδυνάμωση με προσανατολισμό «από κάτω προς τα πάνω». Έδινε έμφαση στην πρακτική γνώση που αποκτιέται μέσα στο σχολείο και επικεντρώθηκε στις αλλαγές στις εκπαιδευτικές διαδικασίες παρά στη διοίκηση του σχολείου. Επεδίωκε τη συζήτηση γύρω από τους στόχους και τα αποτελέσματα των προγραμμάτων για ενδυνάμωση χωρίς να τα θεωρεί δεδομένα και ήταν προσανατολισμένο σε ποιοτικές μεθόδους αξιολόγησης παρά σε ποσοτικές μετρήσεις ((Reynolds, Hopkins, & Stoll,1993). Ως αποτέλεσμα ήταν να στραφεί το ερευνητικό ενδιαφέρον στην αναζήτηση τρόπων προκειμένου να δημιουργηθεί στενότερος δεσμός ανάμεσα στη βελτίωση της σχολικής τάξης και στην ευρύτερη ενδυνάμωση του σχολείου (MacGilchrist,2003,σ.3,όπως αναφέρεται στο Υφαντή &Κυριακοπούλου,2011 α,σ.29).

Η **δεύτερη φάση** ξεκίνησε στις αρχές της δεκαετίας του 1990 και ήταν η σύγκλιση των θεωρητικών και των ερευνητικών πεδίων της σχολικής βελτίωσης και της σχολικής αποτελεσματικότητας (Ifanti,2011,σ.130).

Οι Reynolds,Hopkins και Stoll(1993) παρουσίασαν τη σύζευξη αυτή μέσα από τρία διαφορετικά προγράμματα.

Το πρώτο από τα τρία προγράμματα (Improving the Quality of Education for All,Cambridge Institute of Education)προσανατολίστηκε προς τα μαθησιακά αποτελέσματα και βασίστηκε σε ποιοτικές αλλά και σε ποσοτικές μετρήσεις. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι είναι πιο αποδοτική η προσπάθεια για σχολική ενδυνάμωση, όταν οι προσπάθειες για εξέλιξη του σχολείου συνδέονται με αυτές που αναφέρονται στις εσωτερικές συνθήκες που επικρατούν μέσα σε αυτό (Reynolds, Hopkins, & Stoll, 1993).

Το δεύτερο πρόγραμμα (Halton, Board of Education's Effective Schools Project,Canada)έδινε έμφαση στη συνεργατική διδασκαλία, στις μαθητικές εκροές και στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προσωπικού. Πέτυχε να συνδυάσει τις γνώσεις που παρέχει η σχολική ενδυνάμωση με τις πρακτικές της σχολικής αποτελεσματικότητας για να υλοποιηθεί η αλλαγή που στηριζόταν στις δυνάμεις του ίδιου του σχολείου( Reynolds, Hopkins, & Stoll, 1993).

Το τρίτο πρόγραμμα(The Cardiff Change Agent Study,University of Wales,Cardiff) κινητοποίησε τους εκπαιδευτικούς σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο, στόχευσε στα μαθητικά αποτελέσματα με ταυτόχρονη μελέτη των σχολικών διεργασιών ,προσανατολίστηκε και «από κάτω προς τα πάνω» και «από πάνω προς τα κάτω» και τέλος ,επιχείρησε να τροποποιήσει τη συμπεριφορά των εμπλεκόμενων στο πρόγραμμα αλλά και των στάσεων και αξιών που χαρακτηρίζουν τη δομή των σχέσεων μέσα στο σχολείο( Reynolds, Hopkins, & Stoll, 1993).

Με τις προσπάθειες αυτές αναδείχθηκε το σχολείο ως «μονάδα αλλαγής» με την προσφορά στρατηγικών και καθοδήγησης ώστε να επιτευχθεί η εκπαιδευτική αλλαγή σε επίπεδο σχολικής τάξης(Hopkins & Reynolds,2001),ενώ παράλληλα η εισαγωγή μοντέλων διδασκαλίας στήριξε την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών(Wrigley,T.2004).

Η **τρίτη φάση** εξελίχθηκε από τα μέσα της δεκαετίας του 1990 και εξής και ήταν συνέπεια των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων σε διάφορες χώρες και της συμβολής των ερευνητικών αποτελεσμάτων.

Διαπιστώθηκε ότι οι προσπάθειες για ενδυνάμωση και βελτίωση του σχολείου σε μεγάλη κλίμακα δεν είχαν επιτυχία(Harris &Chrispeels(2006) και η αξίωση για υψηλές επιδόσεις επειδή στηρίχθηκε στην απαίτηση για λογοδοσία και υψηλά κριτήρια απόδοσης έπληξε κυρίως τα σχολεία των κοινωνικά υποβαθμισμένων περιοχών(Thoonen, Sleegers, Oort & Peetsma,2012).

Για τους λόγους αυτούς, η προσπάθεια στράφηκε προς συγκεκριμένους τομείς, όπως η εστίαση στη μάθηση με έμφαση στην ποιότητα της παρεχόμενης διδασκαλίας, η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων των εκπαιδευτικών ,των μαθητών και της κοινότητας ,η επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού και η καλλιέργεια συνεργατικού πνεύματος κλπ. ώστε να ενισχυθεί η ικανότητα του σχολείου για διαρκή βελτίωση και να ανταποκριθεί στις υψηλές απαιτήσεις που επέβαλε η πολιτική της λογοδοσίας (Hopkins & MacGilchrist ,1998), (Ifanti, 2011).

Επίσης, αυξήθηκε το ενδιαφέρον για τη σχολική ηγεσία άμεσα συνδεδεμένη με τη μάθηση των μαθητών ,καθώς και η συμβολή του διευθυντή στην αλλαγή της σχολικής κουλτούρας. Η ηγεσία γίνεται μετασχηματιστική, ενώ σημαντικός είναι και ο ρόλος της κατευθυντικής/καθοδηγητικής ηγεσίας στην επίτευξη των στόχων για μαθησιακά αποτελέσματα (Hopkins, Harris, Stoll, & Mackay ,2011).

Η **τέταρτη φάση** της σχολικής ενδυνάμωσης για πολλούς μελετητές βρίσκεται σε εξέλιξη και τα σημαντικότερα στοιχεία που αναδεικνύονται είναι η επαγγελματική ανάπτυξη και οι ικανότητες των εκπαιδευτικών ως αναγκαίες συνθήκες για αποτελεσματική μάθηση με μετατόπιση του κέντρου βάρους από τη διδασκαλία στη μάθηση. Ο μαθητής πρέπει να

καλλιεργήσει τις δεξιότητες εκείνες που θα του επιτρέψουν να ζήσει στην κοινωνία της γνώσης (Hopkins et al., 2011).

Η **πέμπτη φάση** που εισερχόμαστε, προβλέπει τη διάχυση της γνώσης και τη βελτίωση μέσω συστημικής αλλαγής. Οι Hopkins et al.( 2014) υπογραμμίζουν όχι μόνο τη σπουδαιότητα προσδιορισμού των παραγόντων που χαρακτηρίζουν τα επιτυχημένα εκπαιδευτικά συστήματα αλλά και την ανάγκη κατανόησης των διαφορετικών συνδυασμών τους, ώστε να υπάρξουν επιτυχημένες εκπαιδευτικές αλλαγές σε συστήματα που έχουν διαφορετικό βαθμό εξέλιξης .

Σύμφωνα με τους Hargreaves & Hopkins (2004) το ενδυναμωμένο σχολείο απαντάει στην πρόκληση για αλλαγή ,μαθαίνει πώς να αναγνωρίζει και να εφαρμόζει αποτελεσματικές και καινοτόμες επαγγελματικές πρακτικές και στρατηγικές και να θέτει σε εφαρμογή ιδέες που θα οδηγήσουν στην ίδια τη βελτίωσή του.

### **1.3 Οι διαστάσεις της επαγγελματικής ενδυνάμωσης**

Οι Bolman και Deal (2008) αναφέρουν ότι οι οργανισμοί που είναι προοδευτικοί ενδυναμώνουν τους εργαζόμενους, καθώς επενδύουν στη δική τους ανάπτυξη. Με τη σειρά τους οι εργαζόμενοι γίνονται περισσότερο καινοτόμοι και παραγωγικοί, προκειμένου να πραγματοποιηθεί το έργο.

Η ενδυνάμωση ,εκτός από τη διαρκή πληροφόρηση των εργαζομένων ,περιλαμβάνει και «την ενθάρρυνση της αυτονομίας και της συμμετοχής, τον επανασχεδιασμό των συνθηκών εργασίας, την θέσπιση ομαδικότητας, την προώθηση της ισότητας και την έγκυση νοήματος στην εργασία»(Bolman και Deal,2008).

Οι Blasé και Blasé (2001) αναφέρουν ότι «οι εκπαιδευτικοί ηγέτες καλούνται να παραχωρήσουν εξουσία και να τη μοιραστούν με τους εκπαιδευτικούς παρά να την επιβάλουν πάνω τους ,με την πεποίθηση ότι αυτή η κατανομή της εξουσίας θα απελευθερώσει τις μεγάλες δυνατότητες των εκπαιδευτικών, ώστε να πραγματοποιηθεί βελτίωση των σχολείων και αύξηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και επιτευγμάτων».

Οι Short & Rinehart (1992) προσδιόρισαν τις κάτωθι έξι διαστάσεις της επαγγελματικής ενδυνάμωσης:

- **Συμμετογή στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων**

Αυτή η διάσταση σχετίζεται με την αυξημένη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων που αφορούν το σχολείο κι επηρεάζουν άμεσα το έργο τους(Short & Rinehart,1992).Συνδέεται άμεσα με τις προσπάθειες που γίνονται για τον

εκδημοκρατισμό του χώρου εργασίας και την αποκέντρωση της διοίκησης(Αγαπητού Χ.,2012).

Για την ενίσχυση των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων χρειάζεται η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών να δείξει προθυμία να αφιερώσει χρόνο και ενέργεια στη διαδικασία αυτή. Οι διευθυντές πρέπει να οικοδομήσουν κλίμα εμπιστοσύνης και να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή του προσωπικού στη λήψη αποφάσεων και στην επίλυση των προβλημάτων, εξαλείφοντας ταυτόχρονα τον εκφοβισμό ή τον φόβο. Αν δεν υπάρχει προθυμία από την πλευρά των διευθυντών να παραχωρήσουν εξουσία αλλά και από τους εκπαιδευτικούς να δεχθούν αυτή που τους προσφέρεται, δε θα υπάρξει πραγματική συνεργασία(Κεφαλίδου Φωτεινή,2015).

Ο Rice(1994)αναφέρει ότι όταν οι αποφάσεις που αφορούν το σχολείο λαμβάνονται από αυτούς που είναι και πιο κοντά στην εκτέλεσή τους, τότε θα είναι εφικτή κι επιτυχής η εφαρμογή τους. Οι εκπαιδευτικοί θα νιώθουν επαγγελματικά ενδυναμωμένοι ,στόχος πολλών μεταρρυθμιστικών αλλαγών στα σχολεία (Leithwood & Jantzi,2006).

Οι Blasé και Blasé (2001)υποστηρίζουν πως η ενδυνάμωση είναι η διαδικασία μέσω της οποίας ο ηγέτης μπορεί να βοηθήσει τους γύρω του να αναπτύξουν γνώσεις και δεξιότητες ώστε να είναι ικανοί να πάρουν αποτελεσματικές αποφάσεις και κατόπιν να τους δώσει την εξουσία να πάρουν αποφάσεις.

Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων θα επιφέρει μακροπρόθεσμα οφέλη για το σχολείο και το προσωπικό (Pashardis,1994).Έχοντας περισσότερο ενεργό ρόλο θα ενισχυθεί το ηθικό και η παρόθηση του προσωπικού ,θα βελτιωθεί το σχολικό κλίμα και ο σχολικός οργανισμός θα γίνει πιο παραγωγικός και αποτελεσματικός(Philips,1989 όπ.αναφ.στο Pashardis,1994). Επιπρόσθετα, θα βελτιωθούν τα μαθησιακά αποτελέσματα και θα αυξηθεί η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία( Marks &Louis,1997).

Σύμφωνα με τους Sweetland και Hoy(2000),απαραίτητο συστατικό της ενδυνάμωσης είναι η συμμετοχή των διδασκόντων στη λήψη αποφάσεων σχετικά με θέματα όπως η διαμόρφωση του προγράμματος, η σχολική ζωή των μαθητών, οικονομικά θέματα κλπ. Θα πρέπει όμως αφενός οι αποφάσεις να εστιάζουν σε θέματα που τους ενδιαφέρουν άμεσα όπως οι συνθήκες εργασίας του προσωπικού, η διαχείριση της τάξης, οι καθημερινές σχολικές εμπειρίες των μαθητών κλπ.(Marks &Louis,1997) κι αφετέρου να νιώθουν τη συμμετοχή τους αυθεντική κι ότι η γνώμη τους μπορεί να επηρεάσει το αποτέλεσμα της απόφασης(Short & Greer,1989).

Βέβαια ,δεν πρέπει να παραβλέπουμε το γεγονός ότι το αυξημένο επίπεδο συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων μπορεί να οδηγήσει σε διαπροσωπικές



συγκρούσεις κι αρνητικό σχολικό κλίμα(Short,1992).Στην περίπτωση αυτή, ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας είναι καθοριστικός. Οφείλει να δίνει στους διδάσκοντες τον απαραίτητο χρόνο, τις γνώσεις και τα κίνητρα που θα τους βοηθήσουν σημαντικά στη λήψη σπουδαίων αποφάσεων(Hoy & Miskel,2008).

- **Επαγγελματική ανάπτυξη**

Η επαγγελματική ανάπτυξη αναφέρεται στην αντίληψη των εκπαιδευτικών ότι το σχολείο τους παρέχει ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη, συνεχή μάθηση και διεύρυνση των γνώσεων και δεξιοτήτων τους(Short,1992).

Πολλοί μελετητές θεωρούν ότι είναι επιτακτική ανάγκη η διαρκής επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, ώστε μέσω της πληροφόρησης και των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων να επανεξετάσουν τις διδακτικές πρακτικές τους και να αντιμετωπίσουν τις διαφοροποιημένες ανάγκες των μαθητών τους(Coble,2011).

Οι Fullan και Hargreaves (1992)αναφέρουν ότι η επαγγελματική ανάπτυξη περιλαμβάνει την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων σε καινούρια θέματα, τη συμπλήρωση των γνώσεων που αποκτήθηκαν από παλιά, την προώθηση της διδακτικής ικανότητας, την ανάπτυξη της ικανότητας συνεργασίας και τη βαθύτερη συνειδητοποίηση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού.

Σύμφωνα με τον Martin και τους συνεργάτες του (2001),θα πρέπει να υιοθετηθεί από τους εκπαιδευτικούς το μοντέλο της δια βίου μάθησης ,αφού η επαγγελματική ανάπτυξη και η ουσιαστική επαγγελματική εξέλιξη συμπίπτουν και πιστεύουν πως το σχολείο στο οποίο απασχολούνται θα τους δώσει την ευκαιρία να αναπτυχθούν προσωπικά και επαγγελματικά.

Ο Maeroff (1988:53) θεωρεί ότι όταν οι εκπαιδευτικοί εξελίσσονται επαγγελματικά έχουν και πιο βαθιά γνώση της διδασκαλίας με τις διάφορες στρατηγικές διδασκαλίας που αναπτύσσουν και οικοδομώντας σταδιακά την ενδυνάμωσή τους πετυχαίνουν βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Οι McCaslin et al (2005)πιστεύουν πως οι ηγέτες πρέπει να παρέχουν γερά θεμέλια στους εκπαιδευτικούς σχετικά με την παιδαγωγική και τη διαχείριση της τάξης, ώστε να μπορέσουν να αναπτυχθούν με την πάροδο του χρόνου.

- **Κύρος/επαγγελματικός σεβασμός**

Η διάσταση αυτή συνδέεται με την αντίληψη των εκπαιδευτικών ότι οι γονείς, μαθητές, συνάδελφοι και τα μέλη της ευρύτερης κοινωνίας σέβονται τις γνώσεις τους, δείχνουν σεβασμό και θαυμασμό στο πρόσωπό τους και αναγνωρίζουν το έργο και την τεχνογνωσία τους (Short,1994).

Τα τελευταία χρόνια το επάγγελμα του εκπαιδευτικού έχει αμφισβητηθεί έντονα από τους υπόλοιπους κλάδους. Σε αυτό συνέβαλε η φθίνουσα εμπιστοσύνη της κοινωνίας στην εκπαίδευση και ειδικότερα στα προσόντα των εκπαιδευτικών, ο μικρός βαθμός αυτονομίας και οι περιορισμένες δυνατότητες εξέλιξής τους(Maeroff,1998).

Οι Ashton και Webb(1986)υποστηρίζουν πως οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ασήμαντοι και ότι παραμερίζονται από τη λήψη σημαντικών αποφάσεων στα σχολεία, γεγονός που πλήττει το επαγγελματικό τους κύρος και τους δημιουργεί αισθήματα επαγγελματικής ανεπάρκειας.

Οι Blasé και Kirby (2000)ανέφεραν ότι οι ηγέτες που αφιερώνουν χρόνο για τους υπαλλήλους τους διαπιστώνουν αυξημένη παρώθηση και ψηλό ηθικό στους εργαζόμενους.

Οι Blasé και Blasé (1994)διαπίστωσαν σε έρευνά τους ότι η εμπλοκή των εκπαιδευτικών στη σχολική διοίκηση ,ο σεβασμός στο πρόσωπό τους, η αύξηση της αυτονομίας, η βελτίωση των συνθηκών εργασίας, οι υψηλότεροι μισθοί, ο αυξημένος έλεγχος των ίδιων πάνω στο επάγγελμά τους συνδέονται άμεσα ή έμμεσα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το επαγγελματικό τους κύρος.

- **Επαγγελματική αυτονομία**

Η επαγγελματική αυτονομία αναφέρεται στην αίσθηση ελευθερίας των εκπαιδευτικών ότι μπορούν να ελέγξουν ορισμένες πτυχές της εργασιακής τους ζωής, όπως το πρόγραμμα, τη διδακτέα ύλη, τα σχολικά βιβλία(Short,1994).

Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2004),η αυτονομία αναφέρεται στη δυνατότητα των εκπαιδευτικών να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων σχετικών με την εκπαιδευτική πολιτική, αλλά και στον αυτοπροσδιορισμό του επαγγελματικού ρόλου, αυτό-αξιολόγηση και ανάπτυξη πρωτοβουλιών που αφορούν στην καθημερινή διδακτική πράξη.

Οι Hoy και Miskel (2008)υποστηρίζουν ότι με την ενθάρρυνση τα άτομα προάγουν την αυτονομία τους και μπορούν να παίρνουν προσωπικές αποφάσεις αλλά και να δέχονται την ευθύνη για τις πιθανές συνέπειες των πράξεών τους.

Οι διευθυντές πρέπει να είναι εκείνοι που θα ενδυναμώσουν το προσωπικό τους, πρέπει να είναι μετασχηματιστικοί ηγέτες.Να επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων και στην επιλογή του περιεχομένου της επαγγελματικής τους εκπαίδευσης. Να δημιουργούν θετικό κλίμα ,να δίνουν προτεραιότητα στις σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς, ώστε να οικοδομηθεί η συνεργασία μεταξύ τους. Ο εκπαιδευτικός με αυτό τον τρόπο θα αισθανθούν υπεύθυνοι και θα ενδυναμωθούν(Leech and Fulton,2008).

Οι εκπαιδευτικοί που έχουν αυτονομία διαθέτουν και αυτοεκτίμηση, δημιουργικότητα, επαγγελματική ικανοποίηση και νιώθουν ότι είναι αποτελεσματικοί στην τάξη(Blasé &

Blasé,2001).Όπως έδειξε και έρευνα του CTQ σε μεγάλη αστική περιοχή της Βόρειας Καρολίνας, η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών υπήρξε βασικός παράγοντας για τη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών( Berry et al,2010b).

- **Αυτο-αποτελεσματικότητα**

Η αυτο-αποτελεσματικότητα βασίζεται στην αντίληψη των εκπαιδευτικών ότι διαθέτουν τις ικανότητες να βοηθήσουν τους μαθητές τους να μάθουν και να επηρεάσουν τις αλλαγές στην εκπαιδευτική διαδικασία(Short,1992).

Ο Bandura ορίζει την αυτό-αποτελεσματικότητα ως *«οι πεποιθήσεις στις δυνατότητες κάποιου να οργανώνει και να φέρνει εις πέρας τις ενέργειες που απαιτούνται για την παραγωγή απτών επιτευγμάτων»* (Bandura,1995:2).

Τα άτομα που έχουν εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους θέτουν υψηλούς στόχους κι εντατικοποιούν τις προσπάθειές τους για να υπερβούν τις αντιξοότητες. Αντιθέτως, τα άτομα που έχουν χαμηλή αυτό-αποτελεσματικότητα αντιμετωπίζουν ως προσωπικές απειλές τα δύσκολα έργα κι εγκαταλείπουν την προσπάθεια σε κάθε εμπόδιο που παρουσιάζεται. Τα άτομα αυτά κινδυνεύουν από άγχος και κατάθλιψη(Bandura,1994).

Στο χώρο της εκπαίδευσης υπάρχει στενή σχέση ανάμεσα στην αυτό-αποτελεσματικότητα και στην επαγγελματική ενδυνάμωση. Όταν οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται επαρκείς στο έργο τους νιώθουν περισσότερο ενδυναμωμένοι από αυτούς με χαμηλή αυτοεπάρκεια(Edwards et al.,1998).Επίσης, έχουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων εντός αλλά και εκτός της σχολικής τάξης(Ruscoe et al.,1989).

Σύμφωνα με τον Berry και τους συνεργάτες του(2010a),μεγάλο μέρος στη βελτίωση και στις μεταρρυθμίσεις του σχολείου με τη δημιουργία ενδυναμωμένων εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα οφείλεται στη συλλογική και ατομική αυτό-αποτελεσματικότητα της ηγεσίας των εκπαιδευτικών.

Οι Tucker και Stronge(2005)δηλώνουν ότι *«...ένας εξαιρετικά καταρτισμένος εκπαιδευτικός είναι ένα καλό σημείο εκκίνησης, αλλά οι περισσότεροι από εμάς θα ήθελαν το παιδί μας να έχει έναν εξαιρετικά αποτελεσματικό εκπαιδευτικό ,του οποίου η διδασκαλία αποδίδει υψηλά ποσοστά μάθησης των μαθητών»*(σελ.6)

- **Επιρροή στη σχολική ζωή**

Αναφέρεται στην αντίληψη των εκπαιδευτικών ότι με τη στάση και τις πράξεις τους μπορούν να επιδράσουν στη σχολική ζωή και στο εκπαιδευτικό έργο της μονάδας.

Νιώθουν ότι αυτό που κάνουν είναι σημαντικό, αξίζει τον κόπο κι αναγνωρίζονται τα επιτεύγματά τους(Short,1992).Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται την υποστήριξη και ανατροφοδότηση από τους συναδέλφους τους ώστε να αναπτυχθούν προσωπικά κι επαγγελματικά(Berry et al.,2007).

Ο Blasé(1987) αναφέρει ότι τα χαμηλά επίπεδα των κινήτρων εργασίας οφείλονται ότι οι εκπαιδευτικοί δε λαμβάνουν την αναγνώριση που τους αξίζει με αποτέλεσμα να έχουν μειωμένο ενδιαφέρον στο σχολικό περιβάλλον που εργάζονται, ιδιαίτερα όταν δεν υποστηρίζονται από το διευθυντή, τους συναδέλφους τους και την κοινότητα(Ashton &Webb,1986).

Οι ενδυναμωμένοι εκπαιδευτικοί έχουν μεγαλύτερη αίσθηση της επιρροής στο σχολείο κι αυτό συνδέεται με την αποτελεσματικότητα και με το πώς αντιλαμβάνονται ότι είναι σε θέση να αλλάξουν τη ζωή ενός μαθητή(Branch, Hanushek & Rivkin, 2013).Δυστυχώς, είναι πολλοί οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν ότι υποτιμάται το έργο τους κι ότι έχουν απομακρυνθεί από τον κύριο στόχο της διδασκαλίας(Blasé &Blasé,2001).

#### **1.4 Παράγοντες που επηρεάζουν την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών**

Οι Reezigt και Creemers (2005)αναφέρουν τέσσερις βασικούς παράγοντες που πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά το σχεδιασμό της ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών. Κατά τον Κλάδη (2017)οι παράγοντες αυτοί είναι οι εξής:

- Η πίεση για βελτίωση

Συχνά τα σχολεία χρειάζονται κάποιο είδος εξωτερικής πίεσης για να εισέλθουν στη διαδικασία της ενδυνάμωσης. Αυτή η πίεση μπορεί να είναι ωφέλιμη για τα σχολεία που μπορούν να ανταπεξέλθουν σε αυτήν και επιβλαβής σε αυτά που δε λαμβάνουν ικανοποιητική υποστήριξη.

Μπορεί να ασκηθεί από τους μηχανισμούς της αγοράς που δημιουργούν ανταγωνισμό αλλά και κίνητρο για βελτίωση, την εξωτερική αξιολόγηση και υπευθυνότητα που βασίζεται στις μαθητικές εκροές, γιατί οι επιδόσεις των μαθητών πιέζουν για βελτίωση, από εξωτερικούς παράγοντες όπως είναι οι σχολικοί σύμβουλοι, από τη συμμετοχή των γονέων στο σχολείο και τέλος από τις κοινωνικές αλλαγές.

- Η έκβαση δύο εθνικών εκπαιδευτικών στόχων:

α)Οι στόχοι εκείνοι που αφορούν τις μαθητικές επιδόσεις κι αντανακλούν μεγάλο εύρος γνώσεων, στάσεων, ικανοτήτων και

β)Οι στόχοι εκείνοι που αφορούν την αλλαγή δηλαδή στη σχολική ενδυνάμωση καθεαυτή.

- Οι διαθέσιμοι πόροι

Σημαντικά στοιχεία για το συγκεκριμένο παράγοντα ενδυνάμωσης είναι τα εξής:

α)Η αυτονομία στα σχολεία και ειδικότερα όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς στόχους, τα εκπαιδευτικά μέσα, το εκπαιδευτικό προσωπικό και τη χρηματοδότηση.

β)Οι οικονομικοί πόροι και οι επιθυμητές συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών καθώς ο φόρτος εργασίας και η δυναμική των τάξεων επηρεάζει τα κίνητρα για πρωτοβουλίες τους στη βελτίωση του σχολείου.

γ)Η υποστήριξη από την τοπική κοινότητα, γονείς, σχολικούς συμβούλους και περιφερειακούς διευθυντές εκπαίδευσης (Reezigt & Creemers,2005).

- Οι εκπαιδευτικοί

Αποτελούν βασικότατο παράγοντα της εκπαιδευτικής αλλαγής ,αφού κάθε προσπάθεια για μεταρρύθμιση διαδραματίζεται μέσα στην τάξη και στις καθημερινές πρακτικές τους συμπεριλαμβανομένων των γνώσεων και ικανοτήτων τους -λόγω της θέσης τους- να μεταφέρουν αξίες(Barton,2003).

Για να είναι αποτελεσματικοί θα πρέπει και οι ίδιοι να επαναπροσδιορίσουν τις μεθόδους τους και τις σχέσεις τους με τους γονείς των μαθητών τους, τους συναδέλφους τους και την κοινωνία γενικότερα. Απαιτείται να είναι ευπροσάρμοστοι, πρόθυμοι να εκπαιδευτούν, να μπορούν να δουλεύουν συνεργατικά, να επιλύουν προβλήματα, να συμμετέχουν σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες έρευνας προκειμένου να λάβουν τις κατάλληλες αποφάσεις και να θεωρούν τους εαυτούς τους ως « δια βίου μαθητές»(Ifanti,2011).

Σύμφωνα με την έρευνα των Zembylas και Papanastasiou(2005)σε δείγμα Κύπριων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ,η ικανοποίηση που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί από διάφορες πτυχές του επαγγέλματός τους ,όπως οι συνθήκες εργασίας ,η συμμετοχή τους στη λήψη των αποφάσεων, οι ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη, ο

βαθμός αναγνώρισης που δέχεται το εκπαιδευτικό τους έργο, η συμβολή τους στη μαθητική επιτυχία επηρεάζει σημαντικά το βαθμό στον οποίο νιώθουν επαγγελματικά ενδυναμωμένοι.

Στο ίδιο αποτέλεσμα καταλήγει και η εργασία των Edwards, Green και Lyons (2002), ότι οι εκπαιδευτικοί που διακατέχονται από ενθουσιασμό κατά τη διδασκαλία τους και νιώθουν ευτυχείς με το επάγγελμά τους είναι αυτοί που έχουν το μεγαλύτερο ποσοστό ενδυνάμωσης.

Στην εργασία του Κλάδη (2017), αναφέρονται ως προϋπόθεση για την ενδυνάμωση του σχολείου *τρεις βασικές παράμετροι* που έχουν σχέση με το ρόλο του εκπαιδευτικού.

Η πρώτη παράμετρος αναφέρεται στην κατάλληλη **ηγεσία** της σχολικής μονάδας. Θα πρέπει να εμπνέει το προσωπικό, ώστε να συνεργάζεται ισότιμα σε όλους τους τομείς δραστηριοποίησης και ανάληψης ευθυνών στο σχολείο. Είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να συμμετέχουν στην άσκηση της σχολικής ηγεσίας και να μην είναι απομονωμένοι από διαχειριστικούς ρόλους, ώστε να μην καθίσταται προβληματική η οποιαδήποτε εφαρμογή για βελτίωση του σχολείου (Reezigt & Creemers, 2005).

Ένας τρόπος που ο σχολικός ηγέτης συμβάλλει στην παρακίνηση και στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών είναι η εκχώρηση ευθυνών. Αυτές αφορούν στο διδακτικό/παιδαγωγικό τους έργο που σχετίζεται με τους μαθητές, στην επικοινωνία με τους γονείς, στη διοργάνωση εκδηλώσεων συν την ευθύνη λήψης απόφασης (Bogler & Nir, 2012).

Όπως αναφέρει η Ντόμπρου (2017) στην εργασία της για την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών υπάρχουν κάποιοι παράγοντες αναφορικά με τη λήψη απόφασης σε θέματα του σχολείου που ο σχολικός ηγέτης πρέπει να λάβει σοβαρά υπόψη. Αυτοί είναι:

- α) η διανομή ευρέως της ευθύνης και της εξουσίας για ηγεσία στο σχολείο
- β) η δυνατότητα να μοιράζεται την εξουσία με το προσωπικό όσον αφορά τη λήψη αποφάσεων
- γ) η εξασφάλιση αποτελεσματικής επίλυσης προβλημάτων σε ομάδες κατά τη διάρκεια συνεδριάσεων του προσωπικού
- δ) η παροχή αυτονομίας στους εκπαιδευτικούς
- ε) η μεταβολή των συνθηκών εργασίας ώστε το προσωπικό να έχει προγραμματισμό συνεργασίας
- στ) η εξασφάλιση επαρκούς συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων σχετικά με νέες πρωτοβουλίες στο πλαίσιο του σχολείου και η δημιουργία ευκαιριών για επαγγελματική ανάπτυξη (Muijs & Harris, 2003).

Η δεύτερη παράμετρος έχει σχέση με την **επαγγελματική ανάπτυξη** των εκπαιδευτικών.

Η επαγγελματική ανάπτυξη προωθεί την ανάπτυξη ιδεών και οραμάτων κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος τα οποία σχετίζονται με την σχολική κουλτούρα,

την επικοινωνία, την ευθύνη και τη συνειδητοποίηση του κοινωνικού ρόλου του εκπαιδευτικού(Κουρουτσίδου, Λέφας & Φώκιαλη,2005).

Όπως αναφέρει η Ντόμπρου(2017),η συνεργατική κουλτούρα μεταξύ των εκπαιδευτικών, καθώς συμβάλλει στη δημιουργία θετικού εργασιακού περιβάλλοντος, στην προώθηση της θετικής αλληλεπίδρασης και στην απόφαση από κοινού για σημαντικά ζητήματα του σχολείου είναι σημαντική για την ενδυνάμωσή τους .Ο εκπαιδευτικός ενισχύεται και ως άτομο και ως μέλος της εκπαιδευτικής ομάδας κι αυτό οδηγεί στην οικοδόμηση ενός κοινωνικού κεφαλαίου αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς (Minckler,2014).

Σύμφωνα με βιβλιογραφικές αναφορές (Mahony & Hextall, 2004)η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συνδέεται με την αλλαγή στις εκπαιδευτικές πρακτικές και πεποιθήσεις τους σε ένα περιβάλλον υπευθυνότητας κι εμπιστοσύνης ,με κλίμα αλληλοκατανόησης, με την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων γύρω από τη διδασκαλία. Οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται στη συνείδησή τους την επιμόρφωση ως αναπόσπαστο κομμάτι για την διαρκή επαγγελματική τους ανάπτυξη(Χατζηπαναγιώτου,2013).

Όπως αναφέρει ο Κλάδης (2017)για να είναι επιτυχής η ενδυνάμωση, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εκλαμβάνουν τους εαυτούς τους ως μαθητευόμενους, να είναι πρόθυμοι να επιμορφώνονται , να συνεργάζονται με τους συναδέλφους τους και να εμπλέκονται στη διαδικασία τη έρευνας. Με αυτόν τον τρόπο αποκτούν αυτοπεποίθηση, βελτιώνουν τις διδακτικές τεχνικές τους, αναπτύσσονται επαγγελματικά κι αυτό έχει θετικό αντίκτυπο στους μαθητές τους αλλά και στην εκπαιδευτική ηγεσία(Jones & Webb,2007).

Το περιεχόμενο της επιμόρφωσης οφείλει να λαμβάνει υπόψη του την κουλτούρα του σχολείου, τις ικανότητες και γνώσεις των εκπαιδευτικών και να τους εμπλέκει ενεργά στη διαδικασία της μάθησης με το θεωρητικό και πρακτικό υπόβαθρο που τους προσφέρει(Starkey et al.,2009).

Ένα ενδυναμωμένο σχολείο με σχέσεις συνεργασίας αντί ανταγωνισμού και με μια ηγεσία που η ίδια φροντίζει για τη διαρκή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι το είδος του σχολείου που πρέπει να λειτουργεί στις μέρες μας(Day,2000).

Η τρίτη παράμετρος έχει σχέση με τη γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο.

Κρίνεται απαραίτητη καθώς οικογενειακό περιβάλλον και σχολείο πρέπει να συνεργάζονται και προς όφελος των μαθητών αλλά και της ενίσχυσης της σχολικής κουλτούρας.

Η άσκηση αποτελεσματικής γονεϊκής εμπλοκής εστιάζει στις εξής περιοχές:

- Συνεργασία στο σχολικό χώρο γονέων κι εκπαιδευτικών με σκοπό την ολοκληρωμένη ενημέρωση για την πρόοδο κι ανάπτυξη των παιδιών(Symeou, 2007).
- Δραστηριότητες μάθησης στο σπίτι με παροχή ιδεών για το πώς μπορούν να βοηθήσουν οι γονείς τα παιδιά τους ώστε να ανταποκριθούν στις σχολικές τους υποχρεώσεις(Power & Clark,2000).
- Παροχή βοήθειας στις οικογένειες για τη διαμόρφωση περιβάλλοντος ενισχυτικού για τη μάθηση.
- Προσφορά εθελοντικής εργασίας για τη στήριξη δραστηριοτήτων του σχολείου
- Συνεργασία με την κοινότητα για ενίσχυση και στήριξη του σχολείου όσο και των μαθητών και των οικογενειών τους(Davis & Coates,2005).

Άλλος σημαντικός παράγοντας που λειτουργεί ως κίνητρο για την ψυχολογική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών στο σχολείο είναι η αναγνώριση της σημασίας του έργου τους από τον σχολικό ηγέτη(Khany & Tazik,2016).Οι εκπαιδευτικοί που θεωρούσαν ότι ενδυναμώνονταν στο εργασιακό τους περιβάλλον σημείωναν και υψηλότερα επίπεδα εμπιστοσύνης στο διευθυντή τους κι ένιωθαν αυτόνομοι και ικανοί να ασκήσουν επιρροή σημαντική στο χώρο της εργασίας τους(Moye, Henkin & Egley,2004).

Κατά την Αγαπητού(2012)έρευνες που αφορούν στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών προσπάθησαν να εξετάσουν κατά πόσο η ηλικία, τα έτη υπηρεσίας και το επίπεδο σπουδών επηρεάζουν τα επίπεδα ενδυνάμωσης.

Το αποτέλεσμα έδειξε ότι οι μεγαλύτεροι και οι έχοντες περισσότερα χρόνια υπηρεσίας νιώθουν λιγότερο ενδυναμωμένοι, γεγονός που υποδεικνύει ότι η κόπωση λόγω του χρόνου επηρεάζει την αίσθηση ισχύος των εργαζομένων. Επίσης, τα ακαδημαϊκά προσόντα επηρεάζουν την αίσθηση ενδυνάμωσης καθώς οι εκπαιδευτικοί που παρακολουθούν μεταπτυχιακά προγράμματα είναι περισσότερο ενδυναμωμένοι σε σχέση με τους συναδέλφους τους (Σωτηριάδου, Χαραλάμπους και Αθανασούλα-Ρέππα,2008).

Επιπλέον, η έρευνα των Short και Johanson (1994)κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η σύγκρουση ρόλων και τα διλήμματα που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να συνδυάσουν τις οικογενειακές με τις επαγγελματικές τους υποχρεώσεις ,αλλά και να ανταποκριθούν ικανοποιητικά στα διδακτικά τους καθήκοντα και στην τήρηση της πειθαρχίας στην τάξη είναι αρνητικοί παράγοντες στις αντιλήψεις τους για την ενδυνάμωσή τους.



Βέβαια, καθοριστικός παράγοντας που αναστέλλει την επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών είναι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ο συγκεντρωτικός του χαρακτήρας δεν επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς τη διαμόρφωση και άσκηση δικής τους εκπαιδευτικής πολιτικής. Ο ρόλος τους είναι απλά εκτελεστικός(Παναγιωτάκου & Παπάνης,2007).

Ο εκπαιδευτικός είναι διεκπεραιωτής των εγκυκλίων και των νόμων που επιβάλλονται «εκ των άνω», ενώ και η συμμετοχή του στη λήψη αποφάσεων αν και θεσμικά προβάλλεται ως σημαντική, στη διοικητική πράξη είναι τυπική και μη ουσιαστική, εφόσον συνδέει την εφαρμογή κι εκτέλεση των αποφάσεων με τα όργανα διοίκησης του σχολείου κι όχι με την ατομική του δέσμευση στις συλλογικές διαδικασίες(Χατζηπαναγιώτου,2003).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο

### Η ΗΓΕΣΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

#### 2.1 Η έννοια της ηγεσίας στην εκπαίδευση

Το σύγχρονο σχολείο αντιμετωπίζει διαρκείς προκλήσεις λόγω των μεταβαλλόμενων πολιτικών επιλογών και των ανταγωνιστικών πρακτικών της αγοράς και η ανάγκη για μια **ηγεσία** που θα χαράξει στρατηγικές για αποτελεσματικότητα και βελτίωση των επιπέδων μάθησης είναι επιτακτική(Λούης & Χατζηγεωργίου,2009).

Στη βιβλιογραφία υπάρχουν εκατοντάδες ορισμοί της έννοιας της ηγεσίας χωρίς να έχει προσδιοριστεί με σαφήνεια. Ο Πασιαρδής (2004:209)θεωρεί ότι *«ηγεσία είναι το πλέγμα εκείνων των συμπεριφορών που χρησιμοποιείς με τους άλλους όταν προσπαθείς να επηρεάσεις τη δική τους συμπεριφορά»*. Σύμφωνα με τον Κουτούζη (1999 σελ.140) *«ηγεσία είναι η διαδικασία κατά την οποία ένα άτομο επηρεάζει τη συμπεριφορά ή και τις πράξεις άλλων ανθρώπων με σκοπό την επίτευξη κάποιων επιθυμητών στόχων. Αντίστοιχα, ο ηγέτης μιας ομάδας είναι το άτομο εκείνο που επιχειρεί να καθοδηγήσει την ομάδα»*.

Ο John Gardner(2007)περιγράφει την ηγεσία ως μια διαδικασία πειθούς ή προσωπικού παραδείγματος μέσα από την οποία ένα άτομο παρακινεί/επηρεάζει/προτρέπει μια ομάδα για

την επιδίωξη στόχων που κατέχονται ή μοιράζονται από κοινού ο ηγέτης με τους οπαδούς του.

Αξιοποιώντας τους ορισμούς που υπάρχουν στη βιβλιογραφία ο Μπουραντάς(2005:197)ορίζει την ηγεσία ως τη διαδικασία όπου ο ηγέτης μπορεί να επηρεάσει στάσεις ,συμπεριφορές, σκέψεις και συναισθήματα μιας ομάδας ανθρώπων με τέτοιο τρόπο, ώστε τα άτομα αυτά εθελοντικά και πρόθυμα με την κατάλληλη συνεργασία να υλοποιούν τους στόχους που απορρέουν από την αποστολή της ομάδας. Και ηγέτη αυτόν που *«ασκεί επιρροή(όχι εξουσία),εμπνέει, κινητοποιεί ,οδηγεί κι ενώνει τους ανθρώπους μέσω κοινού οράματος κι εξουσιών, ώστε να δίνουν εθελοντικά ,αυτοβούλως και πρόθυμα τον καλύτερό τους εαυτό για να επιτυγχάνουν τις υψηλότερες δυνατές επιδόσεις για «το κοινό καλό» κατά τον Αριστοτέλη»*(Μπουραντάς,2012, σελ.149).

Σύμφωνα με τον Κουτούζη(1999,όπ.αναφ.στην Αγαπητού,2012)οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί χαρακτηρίζονται από ιδιομορφία και πολυπλοκότητα κι είναι επιτακτική η ανάγκη να διοικούνται αποτελεσματικά. Η ηγεσία στις σχολικές μονάδες είναι βασικός παράγοντας της αποδοτικής παιδείας. Σύμφωνα με τους Leithwood, Jantzi και Steinbach (1999)η **εκπαιδευτική ηγεσία** περιλαμβάνει τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών κατά τη διδασκαλία τους αλλά και κατά την υλοποίηση δραστηριοτήτων ανάπτυξης των μαθητών.

Στη σχολική μονάδα η εκπαιδευτική ηγεσία είναι ο διευθυντής ,ο οποίος είναι ο κύριος υπεύθυνος του σχολείου και έχει διαφορετικό ρόλο από εκείνον που έχει ο ηγέτης (Μαρκογιαννάκη & Κουτρούκης,2015).Ο διευθυντής ασχολείται με τα διοικητικά του καθήκοντα και διεκπεραιώνει τα θέματα της σχολικής μονάδας ,ενώ ο ηγέτης είναι αυτός που θα δημιουργήσει το κατάλληλο περιβάλλον μάθησης για το διδακτικό προσωπικό και τους μαθητές, θα συνεργαστεί ως προς το όραμα και τους στόχους του σχολείου με τους εκπαιδευτικούς και θα τους παρέχει τους πόρους που είναι απαραίτητοι για τη μάθηση (Μπινιάρη,2012).

Επομένως, είναι απαραίτητο ο διευθυντής ως ηγέτης να έχει την ικανότητα παρακίνησης κι ενδυνάμωσης του προσωπικού του ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι του σχολείου(Brauckmann & Pashiardis, 2012).

Τα επιτυχημένα σχολεία χρειάζονται ηγεσία υψηλής ποιότητας (Davis,2009) που θα είναι ικανή να επιδράσει θετικά στην επαγγελματική ενδυνάμωση ,στην απόδοση και στα αποτελέσματα των μαθητών(Day et al,2009)κι επίσης θα δημιουργήσει το κατάλληλο εργασιακό περιβάλλον ώστε οι εκπαιδευτικοί να έχουν μεγαλύτερη αυτονομία (Hoy,2012).

Σύμφωνα με τους Leech &Fulton (2008) *«τα επιτυχημένα σχολεία έχουν διευθυντές ,που παρουσιάζουν κοινά χαρακτηριστικά: σαφή αίσθηση της αποστολής, καλά καθορισμένους*

*στόχους, αυτοπεποίθηση, δέσμευση για υψηλά πρότυπα, συμμετοχική μετασχηματιστική ηγεσία και ενεργό εμπλοκή στη διαδικασία αλλαγής».*

Για να αναπτυχθεί αυτή η ηγεσία πρέπει να υποστηρίζεται από τις εξής διαστάσεις:

- Οι εκπαιδευτικοί να έχουν όραμα, προσδοκίες και ενδιαφέροντα(Lieberman,1995).
- Να ενθαρρύνεται και να υποστηρίζεται η δια βίου επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ,ώστε να είναι σε θέση να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους στο σχολείο(Pounder,2006).
- Να δημιουργούνται ευκαιρίες ηγεσίας στο σχολείο(Hart,1994).
- Να εξασφαλιστούν ανθρώπινοι και υλικοί πόροι καθώς και ο απαιτούμενος χρόνος ,ο οποίος είναι απαραίτητος για ανάληψη θέσεων ηγεσίας από τους εκπαιδευτικούς και δεν επαρκεί λόγω του πλήθους των εκπαιδευτικών τους καθηκόντων καθημερινά(Murphy,2007).
- Να δοθούν κίνητρα και να αναγνωριστεί το έργο τους ώστε να αναλάβουν ηγετικά καθήκοντα καθώς η ανταμοιβή των εκπαιδευτικών που εμπλέκονται είναι οι επιπλέον υπευθυνότητες(Murphy,2007).
- Ξεκάθαροι ρόλοι για να υπάρξει ισορροπία ανάμεσα στις υπευθυνότητες της τάξης τους και στις ευθύνες που αναλαμβάνουν με την άσκηση της σχολικής ηγεσίας (Murphy,2007).

Ο Millete (1988 όπ.αναφ.στο Mwangi,2013) αναφέρει ότι σημαντικό ρόλο παίζει η ποιότητα της ηγεσίας στην επιτυχία ή όχι του σχολείου. Οι διευθυντές πρέπει να έχουν τις δεξιότητες που απαιτούνται για τη δημιουργία αποτελεσματικών σχολείων. Οφείλουν να είναι οι κύριοι φορείς καινοτομιών, να συμμετέχουν στις διάφορες φάσεις της σχολικής ζωής, να παρακινούν και να εμπνεύχουν τους εκπαιδευτικούς αλλά και να διαμορφώνουν την εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική(Αθανασούλα-Ρέππα,2008).

Σε έρευνα για αποτελέσματα της ηγεσίας οι Leithwood &Jantzi (2005)τα προσδιορίζουν σε μετρήσιμους στόχους όπως είναι ο βαθμός που οι εκπαιδευτικοί ικανοποιούνται από την εργασία τους, ο βαθμός βελτίωσης των διδακτικών πρακτικών, η σχολική μαθησιακή κουλτούρα και οι γενικότερες πρακτικές μάθησης.

Οι πιο σημαντικές πρακτικές ηγεσίας:

- θέτουν κατευθύνσεις (μέσω του οράματος, των στόχων και των προσδοκιών),
- βοηθούν ατομικά τους εκπαιδευτικούς (μέσω υποστήριξης και μοντελοποίησης της διδασκαλίας),

- εστιάζουν στην οργανωσιακή διάρθρωση (μέσω της ενίσχυσης της συνεργασίας με τις οικογένειες και τις κοινότητες) και
- διαχειρίζονται ολόκληρο τον οργανισμό (μέσω της παροχής των διαθέσιμων οργανωσιακών πόρων).

Συμπερασματικά, η βασική ιδέα πίσω από τη σχολική ηγεσία είναι η σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ της ηγεσίας και των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών διαμέσου της επιρροής στην απόδοση των εκπαιδευτικών η οποία βελτιώνεται μέσω της επαγγελματικής τους ανάπτυξης (Friedkin & Slater, 1994).

Πολυάριθμες μελέτες έχουν αποδείξει πώς επηρεάζει η διευθυντική ηγεσία τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης, επιδρώντας καταλυτικά στα μαθησιακά αποτελέσματα της μαθητικής κοινότητας (Printy, 2008 ).

Επίσης, διαπιστώνεται ότι ο ρόλος της ηγεσίας είναι πολύ σημαντικός όσον αφορά στην εξέλιξη της σχολικής μονάδας κι ανάλογα με το προφίλ του προσωπικού αλλά και του ηγέτη παρουσιάζει διαφορετικά χαρακτηριστικά. Μπορεί να αναφέρεται όχι μόνο στη δράση ενός ατόμου αλλά και σε περισσότερες ηγετικές φυσιογνωμίες μέσα στη μονάδα που συμμετέχουν ενεργά στο όραμα, στους στόχους αλλά και στη λήψη αποφάσεων προκειμένου να επιτευχθούν (Everard & Morris, 1999).

Συνοψίζοντας, το σύγχρονο σχολείο χρειάζεται έναν διευθυντή που θα συνδυάζει τα χαρακτηριστικά του μάνατζερ και του ηγέτη.

Ως μάνατζερ πρέπει να διαθέτει τεχνικές και διαπροσωπικές δεξιότητες, ώστε μέσα από τις λειτουργίες του Προγραμματισμού, της Οργάνωσης, της Διεύθυνσης και του Ελέγχου να συντονίζει πόρους και δραστηριότητες για την επίτευξη των στόχων (Κουτούζης, 1999).

Ως ηγέτης, όπως αναφέρει ο Day (2004), να δημιουργεί και να μεταδίδει το όραμα, να προωθεί τη συλλογική κουλτούρα και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, να συμβάλλει στη δημιουργία γόνιμων σχέσεων με τους γονείς και το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου και να διαθέτει μια προσωπικότητα με χαρακτηριστικά ευελιξίας και αισιοδοξίας (Αριστοτέλους & Αγγελίδης, 2008).

## 2.2 Στυλ ηγεσίας στην εκπαίδευση

Το στυλ ηγεσίας αναφέρεται στον τρόπο ή σε μια ιδιαίτερη μορφή συμπεριφοράς που χρησιμοποιεί ο ηγέτης για να παρακινήσει τους υφισταμένους του να εκτελέσουν κάποιο έργο κι είναι το αποτέλεσμα παραγόντων όπως των αντιλήψεων του ηγέτη για τον άνθρωπο και της εξουσίας που του δίνει η θέση του και ο τρόπος που τη χρησιμοποιεί(Μπουραντάς,2005).

Ο Πασιαρδής(2012)διακρίνει τους εξής τρεις τύπους ηγεσίας:

- **Συναλλακτική ηγεσία**

Σύμφωνα με τον Burns(1978),συναλλακτικοί ηγέτες είναι αυτοί που παρωθούν τα μέλη του οργανισμού με ανταμοιβές. Βολιδοσκοπούν τις ανάγκες των υφισταμένων τους και τις ικανοποιούν με ανταπόδοση σε έργο ή υπηρεσίες(Πασιαρδής,2004).

Θα μπορούσε να χαρακτηριστεί αυτή η σχέση ως ένα είδος συμβολαίου μεταξύ τους. Ο ηγέτης φροντίζει τις ανάγκες του προσωπικού εφόσον αυτοί ανταποκρίνονται επιτυχώς σε καθήκοντα που έχουν συμφωνηθεί εκ των προτέρων (Coleman& Early,2005) χρησιμοποιώντας ανταμοιβές (χρηματικές, ηθικές ή επαγγελματικές)αλλά και τιμωρίες (επιπτώσεις) για να προωθήσει την απόδοσή τους(Cellis,2001).

Κατά τους Hoy & Miskel(2008,όπ.αναφ.στην Αγαπητού,2012)η συναλλακτική ηγεσία αποτελείται από τρία χαρακτηριστικά:

Τις *εξαρτώμενες αμοιβές*, όπου ο ηγέτης διασαφηνίζει το ρόλο και τις απαιτήσεις του έργου των υφισταμένων του και ανάλογα με την επίδοση και την προσπάθεια που κατέβαλλαν ,εφόσον επιτευχθούν οι στόχοι, τούς αποδίδει και τις ανταμοιβές.

Την *ενεργητική διοίκηση με εξαίρεση*, όπου υπάρχει συνεχής έλεγχος κι αξιολόγηση των δραστηριοτήτων του προσωπικού από τον ηγέτη και παρέμβασή του με διορθωτική δράση ή και τιμωρία σε περίπτωση παρουσίασης προβλημάτων και

Την *παθητική διοίκηση με εξαίρεση*, όπου ο ηγέτης είναι αδύναμος να παρέμβει και αυτό συμβαίνει μόνο στην περίπτωση που καθίσταται αναγκαίο εξαιτίας της διόγκωσης των προβλημάτων.

Συμπερασματικά, η συναλλακτική ηγεσία χαρακτηρίζεται από σχέσεις αμοιβαίας εμπιστοσύνης, σαφή καθορισμό των στόχων και των ανταμοιβών μεταξύ των μερών με στόχο την αύξηση της εργασιακής απόδοσης στο πλαίσιο της σχολικής αποτελεσματικότητας Πασιαρδής(2012,όπ. αναφ. στην Ντόμπρου,2017).

- **Μετασχηματιστική ηγεσία**

Σε αντίθεση με τη συναλλακτική, βασικό χαρακτηριστικό της είναι η εμπλοκή των ηγετών κι εκπαιδευτικών στην ηγεσία της σχολικής μονάδας, ώστε να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και να συμμετέχουν από κοινού στο όραμα του οργανισμού με βασικά στοιχεία την ηθική, την αφοσίωση και την παρώθηση(Χρίστου,2010).

Ένας μετασχηματιστικός ηγέτης επιδιώκει την αλλαγή και την καινοτομία προς όφελος του οργανισμού, ενδιαφέρεται για τις ανάγκες των υφισταμένων του, λειτουργεί ως φίλος και καθοδηγητής τους, επικεντρώνεται στην επίτευξη μακροπρόθεσμων στόχων, τους δίνει «όραμα» είτε με την έννοια της αποστολής είτε της έμπνευσης με σκοπό την ενδυνάμωσή τους, διαμορφώνει την κουλτούρα και δεσμεύει τα μέλη με την εμπιστοσύνη τους προς αυτόν ως προϋπόθεση για την επίτευξη του οράματος Menon-Eliphotou(2011,όπ.αναφ.στον Κλάδη,2017).

Κατά τον Bass(1985)τα βασικά χαρακτηριστικά του μετασχηματιστικού ηγέτη συνοψίζονται στα τέσσερα(4) I, τα οποία είναι:

1. *Ηγέτης με ιδανική επιρροή-επιδραστικός (Idealized influence)*

Ο ηγέτης αυτός έχει ξεκάθαρο όραμα, εμπνέει σεβασμό και εμπιστοσύνη στους συνεργάτες του, δείχνει αυτοπεποίθηση και σιγουριά για σημαντικά ζητήματα, παραβλέπει τις ανάγκες του θέτοντας σε προτεραιότητα τις ανάγκες των άλλων με αποτέλεσμα οι υφιστάμενοί του να ταυτίζονται μαζί του και να επιδιώκουν να ακολουθούν το παράδειγμά του(Bass & Avolio,1994).

2. *Πνευματικός παρωθητής (Inspirational motivator)*

Ο ηγέτης αυτός υιοθετεί συμπεριφορές τέτοιες ώστε οι υφιστάμενοί του να βρίσκουν ενδιαφέρον και νόημα στο έργο τους. Τους προβάλλει ένα ελκυστικό και αισιόδοξο μέλλον για τον οργανισμό, θέτει φιλόδοξους στόχους και τους διαβεβαιώνει για την επιτυχή έκβασή τους. Με αυτόν τον τρόπο καλλιεργείται ομαδικό πνεύμα συνεργασίας, αισιοδοξίας και δέσμευσης για την επίτευξη του κοινού οράματος(Bass & Avolio,1994).

3. *Διανοητικός παρωθητής(Intellectual stimulator)*

Ο ηγέτης εδώ προωθεί τη δημιουργικότητα και την καινοτομία του προσωπικού, τους παρακινεί να επανεξετάσουν παγιωμένες πρακτικές και να είναι δεκτικοί στις αλλαγές. Τους ενδυναμώνει ,τους προτείνει νέες ιδέες ακόμα και αμφιλεγόμενες χωρίς να έχουν το φόβο της τιμωρίας ή της γελοιοποίησης.Stone,Russell &Patterson(2003,όπ.αναφ.στην Αγαπητού,2012).

#### 4. Ατομικός υποστηρικτής(*Individualized consideration*)

Ο ηγέτης δείχνει εξατομικευμένο ενδιαφέρον για την ανάγκη του προσωπικού να εξελιχθεί. Αναλαμβάνοντας το ρόλο του μέντορα αξιοποιεί τις γνώσεις και τις ικανότητές τους ξεχωριστά ώστε να επιτύχουν υψηλή απόδοση και τους παροτρύνει να αναλάβουν την ευθύνη για την προσωπική τους ανάπτυξη(Bass & Avolio,1994).

Σύμφωνα με τους Bass & Avolio,(1994),η συναλλακτική με τη μετασχηματιστική ηγεσία λειτουργούν συμπληρωματικά μεταξύ τους και θα μπορούσαν πρακτικές κι από τις δύο αυτές μορφές να υιοθετηθούν για την ηγεσία στο σύγχρονο σχολείο.

- **Κατανεμημένη ηγεσία**

Αυτή η μορφή ηγεσίας κατανέμεται σε πολλά μέλη του οργανισμού χωρίς να υπάρχει σχέση απόλυτης εξάρτησης από το διευθυντή(Harris,2004).Κάθε άτομο ξεχωριστά ενεργεί στο χώρο ευθύνης του χρησιμοποιώντας την τεχνογνωσία του κι έχοντας την υποστήριξη των υπολοίπων. Τα άτομα αυτά αποτελούν το σχήμα της κατανεμημένης ηγεσίας και επιδιώκουν να πετύχουν τους στόχους που έχει θέσει η μονάδα για την εκπλήρωση του οράματός της(Θεοφιλίδης,2012).

Η κατανεμημένη ηγεσία δεν προαποφασίζεται αλλά προκύπτει μέσα από την υιοθέτηση συμμετοχικού στυλ ηγεσίας για να αντιμετωπιστούν προβλήματα στη σχολική μονάδα ή να αναληφθεί σχέδιο δράσης(Θεοφιλίδης,2012).Με αυτόν τον τρόπο οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται ενεργά σε θέματα της σχολικής μονάδας, ενώ ο ηγέτης αξιολογεί και διευκολύνει τη συγκεκριμένη διαδικασία(Murphy,2005).

Στο πλαίσιο της ηγεσίας αυτής οι ηγετικές ενέργειες κατανέμονται σε όλες τις ενδιαφερόμενες ομάδες, συμπεριλαμβανομένων των εκπαιδευτικών, των γονέων, των μαθητών και της ευρύτερης κοινότητας.(Harris & Lambert(2003,όπ.αναφ.στην Καφαντάρη,2014).

#### **2.2.1 Σύγχρονες προσεγγίσεις ηγεσίας**

Στο πέρασμα των χρόνων ,οι θεωρίες που αναπτύχθηκαν για την ηγεσία, εστιάζουν στα χαρακτηριστικά, στους παράγοντες και στα στυλ ηγεσίας που διακρίνουν τους αποτελεσματικούς ηγέτες(Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου,2013)και ομαδοποιούνται σε κατηγορίες που είτε επικεντρώνονται στα ατομικά χαρακτηριστικά του ηγέτη είτε μελετούν

τη συμπεριφορά είτε εστιάζουν στα συναισθήματα και υποστηρίζουν τις αντιλήψεις των υφισταμένων( Κάντας,2008,όπ.αναφ.στον Κλάδη,2017).

Ένα στυλ ηγεσίας που ταυτίζει την ηγεσία με συγκεκριμένες λειτουργίες της διοίκησης είναι η **διοικητική ηγεσία**(Κατσαρός,2008).

Όπως αναφέρει ο Θεοφιλίδης (2012) παρουσιάζει τα εξής χαρακτηριστικά:

α) Είναι ιεραρχικής μορφής εξουσία και επομένως δημιουργούνται επίπεδα προϊσταμένου και υφισταμένων.

β) Υπάρχει καταμερισμός στην εργασία ώστε ανάλογα με τη θέση που κατέχει κάποιος να έχει και εξειδικευμένα καθήκοντα.

γ) Τη διοίκηση ασκούν άτομα που είναι ειδικά εκπαιδευμένα στη βάση σταθερών κανόνων.

Επομένως, ο διευθυντής –ηγέτης που υιοθετεί αυτό το στυλ ηγεσίας επιδιώκει να έχει και τον έλεγχο των δραστηριοτήτων του σχολείου και συγχρόνως τη δύναμη της εξουσίας συγκεντρωμένη στο πρόσωπό του.

Αρκετοί μελετητές επικεντρώθηκαν και στην **ηθική ηγεσία**.

Σύμφωνα με τους Leithwood & Duke(1999)αυτός ο τύπος ηγεσίας εστιάζει «στις αξίες και στον ηθικό κώδικα του ηγέτη, κι έτσι εξουσία κι επιρροή πρέπει να προέρχονται από τις ισχύουσες αντιλήψεις σχετικά με το τι είναι σωστό ή λάθος».

Σημαντικά στοιχεία στην ηθική ηγεσία είναι η ισότητα ευκαιριών πρόσβασης στην εκπαίδευση, η ισοτιμία στελεχών εκπαίδευσης και εκπαιδευτικών, ο δωρεάν και δημόσιος χαρακτήρας της εκπαίδευσης, η αυτονομία στο εκπαιδευτικό έργο, η αλληλεγγύη και η αντιμετώπιση κοινωνικών και επαγγελματικών δυσκολιών(Κατσαρός,2008).

Ένας άλλος τύπος ηγεσίας είναι η **ενδεχομενική ηγεσία**.

Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, κανένα στυλ ηγεσίας δεν μπορεί να είναι αποτελεσματικό σε όλες τις καταστάσεις κι ότι οι ηγέτες πρέπει να προσαρμόζουν το στυλ ηγεσίας τους αξιοποιώντας διαφορετικές πρακτικές ηγεσίας στις ιδιαίτερες απαιτήσεις του σχολείου ή κάποιων συμβάντων που απαιτούν την προσοχή(Κατσαρός,2008).

Το μοντέλο αυτό της ηγεσίας αναγνωρίζει το πλεονέκτημα της προσαρμογής του στυλ ηγεσίας σε μια ιδιαίτερη κατάσταση παρά στην υιοθέτηση της άποψης «ένα μέγεθος ταιριάζει σε όλους»(Κατσαρός,2008,σελ.111).

Η **αυθεντική ηγεσία** ,ένα ακόμα στυλ ηγεσίας που περιλαμβάνει τη σύμπραξη του διευθυντή –ηγέτη, των εκπαιδευτικών και το πλαίσιο λειτουργίας προσδιορίζεται από τέσσερις παράγοντες, όπως αναφέρονται στην Ντόμπρου(2017):



α) Αντικειμενική ανάλυση και ισορροπημένη επεξεργασία των δεδομένων πριν τη λήψη μιας απόφασης (Avolio & Gardner,2005)

β) Εσωτερική ηθική που συμβάλλει στην αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς του ατόμου(Καραγιαννάκη,2014).

γ) Ανοικτή ανταλλαγή πληροφοριών ώστε να διαφαίνεται η αυθεντικότητα του χαρακτήρα (Avolio & Gardner,2005)και

δ) Αυτογνωσία, που συμβάλλει στην αναγνώριση των αδυναμιών και στην αντίληψη της πραγματικότητας(Καραγιαννάκη,2014).

Η **μεταμοντέρνα ηγεσία**, μια νέα σχολή σκέψης στη διοίκηση, θεωρεί το ανθρώπινο δυναμικό ως τον πιο σημαντικό παράγοντα στη σχολική μονάδα που επιδιώκει την εκπλήρωση κάποιου σκοπού. Για την αποτελεσματικότητα του οργανισμού θεωρεί ως κυρίαρχη έννοια –δράση τη δημοκρατική λειτουργία. Επομένως ,η αποκέντρωση, η παροχή κινήτρων, η συμμετοχική διοίκηση, ο εκδημοκρατισμός του χώρου εργασίας είναι προϋποθέσεις για την αποτελεσματική διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού και κατ'επέκταση τη μεγιστοποίηση της ποιότητας και αποτελεσματικότητας της μονάδας Καραλλής(2006,όπ.αναφ.στον Κλάδη,2017).

Η σχολική μονάδα λειτουργεί ως «μανθάνουσα κοινότητα» με τα μέλη της να επιδιώκουν τη συνεχή βελτίωση και με ηγέτες που έχουν όραμα και προσανατολισμό κι ενθαρρύνουν την ανάληψη ηγετικών καθοδηγητικών ρόλων στη βάση, ώστε όλο το προσωπικό να αισθάνεται πως συνέβαλλε στην παραγωγή του έργου κι όχι μόνο ο ηγέτης (Woods& Harvey,2003).

### **2.3 Στυλ ηγεσίας και επαγγελματική ενδυνάμωση**

Καθοριστικός παράγοντας στη διαμόρφωση θετικού κλίματος στο σχολείο και κατ' επέκταση στην επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών είναι η ηγεσία της σχολικής μονάδας καθώς η προσωπικότητα και το στυλ ηγεσίας επηρεάζουν τα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης κι εργασιακής δέσμευσης των εκπαιδευτικών (Bogler & Nir,2015).

Στη μελέτη τους οι Bass & Avolio (1994,όπ.αναφ.στο Πασιαρδής,2004) υποστηρίζουν ότι η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών προωθείται με το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας καθώς θεμελιώνει την εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών στους σκοπούς του οργανισμού και τους ενδυναμώνει για την επίτευξη αυτών(Hoy & Miskel,2008).

Η μετασχηματιστική ηγεσία βασίζεται στη διάσταση που δίνει ο ηγέτης για δημιουργία οράματος και αλλαγή, επίτευξη μακροπρόθεσμων στόχων και γενικά οτιδήποτε αφορά στην ανάπτυξη της σχολικής μονάδας χωρίς να αναμένει ανταποδοτικό όφελος. Οι ηγέτες αυτοί μπορεί να είναι ανάλογα με το περιβάλλον που βρίσκονται είτε δημοκρατικοί είτε αυταρχικοί.

Στη σχολική μονάδα διαμορφώνεται μια κουλτούρα που να μπορεί να αντιμετωπίσει τις μεταβαλλόμενες συνθήκες. Ο οργανισμός αποκτά προοπτική, ενεργοποιεί τις νοητικές δυνατότητες για καινοτομία, παρακινεί σε αλλαγή στάσεων κι αντιλήψεων για να καταστεί δυνατό να ανταποκριθεί στις συνθήκες που διαμορφώνονται.

Η πρώτη κίνηση ενός μετασχηματιστικού ηγέτη είναι να θέσει το όραμα. Στη μελέτη του ο Thompson (1999) αναφέρει ότι πρώτα ο διευθυντής πρέπει να ξεκαθαρίσει μέσα του το όραμα που θέλει και να πιστέψει ότι μπορεί να το πραγματοποιήσει κι ύστερα να το μοιραστεί με τους εκπαιδευτικούς και να τους βοηθήσει να το κατανοήσουν και να συνεργαστούν μαζί του για να το πετύχουν.

Σύμφωνα με τον Ingram (1997) ο ηγέτης που ενδυναμώνει τους εκπαιδευτικούς με ένα όραμα που μοιράζονται και αφοσιώνονται για να το πετύχουν είναι ο μετασχηματιστικός. Αυτό πρέπει να αντανakλά τα ενδιαφέροντα, τις αξίες και τις ανάγκες ολόκληρης της σχολικής κοινότητας γιατί μόνο του πιθανότατα να μην ωθήσει στην ενδυνάμωση εκπαιδευτικών και μαθητών και να μην υπάρξουν επομένως τα επιθυμητά αποτελέσματα (Sergiovanni ,1990) .

Ο μετασχηματιστικός ηγέτης παροτρύνει τους εκπαιδευτικούς στον καθορισμό του οράματος του οργανισμού, καλλιεργεί μέσω της συνεργασίας και της επικοινωνίας τις συναδελφικές σχέσεις μεταξύ των μελών, προάγει την εμπιστοσύνη ανάμεσα στο διευθυντή και στους διδάσκοντες και προωθεί την ενδυνάμωσή τους (Σωτηριάδου, Χαραλάμπους & Αθανασιάδου-Ρέππα,2008).

Έρευνες έχουν δείξει ότι με τη μετασχηματιστική ηγεσία κινητοποιούνται και δεσμεύονται οι εκπαιδευτικοί στη δημιουργία κοινού οράματος μέσα στη σχολική μονάδα, αναπτύσσονται οι ικανότητές τους και δημιουργείται ένα υποστηρικτικό περιβάλλον που ενισχύει την αποτελεσματικότητά τους (Leithwood & Jantzi, 1997).

Η Melenyzer (1990) διεξήγαγε έρευνα σχετικά με τους παράγοντες εκείνους που ευνοούν την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, όπου και διαφαίνεται η σημασία της

μετασχηματιστικής ηγεσίας. Η υποστήριξη και η αναγνώριση του έργου των εκπαιδευτικών από τον ηγέτη αποτελούν σημαντικές προϋποθέσεις επαγγελματικής ενδυνάμωσης.

Σύμφωνα με τους Marzano et al.(2005) ο διευθυντής πρέπει να δείχνει το ενδιαφέρον του ξεχωριστά στις ανάγκες όλων των εκπαιδευτικών, να βοηθάει το διδακτικό προσωπικό στην επίλυση παλιών προβλημάτων με νέους τρόπους, να έχει υψηλές προσδοκίες για τους εκπαιδευτικούς και μαθητές και να αποτελεί πρότυπο γι' αυτούς.

Φαίνεται ,λοιπόν, πως η μετασχηματιστική ηγεσία ταιριάζει περισσότερο στις αλλαγές που επιδιώκονται στο σύγχρονο σχολείο και προωθεί την ενδυνάμωση του προσωπικού.

Αντίθετα, η συναλλακτική ηγεσία εστιάζει στη διεκπεραίωση κάποιων εργασιών και θεωρείται γραφειοκρατική. Ο ηγέτης προσφέρει αξιώματα, ασφάλεια, δουλειές και βρίσκεται σε μεγαλύτερη συναλλαγή και συμμόρφωση με τους εκπαιδευτικούς(Αθανασούλα-Ρέππα,2008).Το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στην εκπλήρωση βραχυπρόθεσμων στόχων ,στα εξωτερικά κίνητρα και στις ανάγκες των εκπαιδευτικών. Μπορεί να βοηθήσει στη λειτουργία του σχολείου αλλά από μόνη της δεν μπορεί να αναπτύξει την εμπιστοσύνη και την αφοσίωση στους εκπαιδευτικούς ούτε να αυξήσει την εργασιακή τους ικανοποίηση(όπ.αναφ.στην Αγαπητού,2012).

Όσον αφορά την κατανεμημένη ηγεσία αυτή συνδέεται με την ενδυνάμωση και αυτό δικαιολογείται από το γεγονός ότι αποδίδεται εξουσία κι ευθύνες στους εκπαιδευτικούς για ανάληψη πρωτοβουλιών, συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων και δραστηριοποίηση για τη βελτίωση της σχολικής μονάδας.

Όπως αναφέρει στην εργασία της η Νικολάου,E.(2013) ο πυρήνας δράσης της ηγεσίας αυτής είναι η συμμετοχή πολλών ατόμων καθώς υποστηρίζει ότι στη σχολική μονάδα όλο το προσωπικό είναι σημαντικό για να είναι αποτελεσματικός ο οργανισμός.

Ένας από τους στόχους της διοίκησης του σχολείου είναι όλοι οι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων κι αυτό μπορεί να γίνει εφικτό με την κατανεμημένη ηγεσία. Κέντρο του σχεδιασμού πρέπει να είναι οι ανάγκες των μαθητών κι επομένως με τη συμμετοχή όλων εξασφαλίζεται συγχρόνως κι ο πιο αποτελεσματικός τρόπος ελέγχου(όπ.αναφ.στη Νικολάου,2013).

Σύμφωνα με τον MacBeath,(2005),το μοντέλο αυτό έχει ως στόχο την ανάπτυξη των ανθρωπίνων σχέσεων ενισχύοντας τα κίνητρα για δράση ,τον αυτοσεβασμό, τη συμμετοχή και την οργανωτική ικανότητα του προσωπικού. Επιπλέον, προωθεί την καινοτομία και τη δημιουργικότητα κι απαιτεί την αξιοποίηση της πείρας.

Η ανάπτυξη αυτού του μοντέλου ηγεσίας στο σχολικό οργανισμό μπορεί να προωθηθεί ή και να ανασταλεί από διάφορους εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες(Hoy & Miskel,2008).

Παράγοντες ευνοϊκοί σύμφωνα με πολλές μελέτες είναι η αμοιβαία εμπιστοσύνη, η συνεργασία, ο κοινός προσανατολισμός προς το όραμα και τους στόχους του οργανισμού, η ενθάρρυνση για ανάληψη πρωτοβουλιών, η αναγνώριση της συμβολής κάθε ατόμου στην πρόοδο του οργανισμού και η οικονομική αυτονομία του σχολείου. Στην περίπτωση αυτή η κατανομημένη ηγεσία είναι ελκυστική κι εφαρμόσιμη από τους διευθυντές, εκπαιδευτικούς, μαθητές και συμβάλλει στην επαγγελματική ενδυνάμωση(Hoy & Miskel, 2008, Leithwood, Sammons,Harris & Hopkins,2006,όπ.αναφ.στη Νικολάου,2013).

Παράγοντες απόθησης στην εμπλοκή των εκπαιδευτικών στην κατανομή της ηγεσίας είναι μεταξύ άλλων η πίεση από το φόρτο εργασίας, η έλλειψη εμπιστοσύνης, η έλλειψη ελαστικότητας κι ελευθερίας, κλίμα ανασφάλειας, οι ιεραρχικές δομές του συστήματος και η λογοδοσία δηλαδή η απαίτηση για υπευθυνότητα κι απολογισμό των εκπαιδευτικών στο χώρο του σχολείου κι η ανησυχία που προκαλείται εξαιτίας αυτής. Στην περίπτωση αυτή η κατανομημένη ηγεσία λειτουργεί απωθητικά για όσους συμμετέχουν στην άσκηση εξουσίας (Oduro,2004,όπ.αναφ.στη Νικολάου,2013).

Το στυλ ηγεσίας που τελικά θα υιοθετήσει ο σχολικός ηγέτης θα παίζει σημαντικό ρόλο στις διάφορες πτυχές της σχολικής ζωής. Σε κάθε περίπτωση πάντως , ανεξάρτητα από το στυλ ηγεσίας που θα επιλέξει ,ο σχολικός ηγέτης είναι αυτός που με τη στάση του μπορεί να κρίνει την πορεία του σχολικού οργανισμού αλλά και να καθορίσει την πορεία των μαθητών κι εκπαιδευτικών ( όπ.αναφ.στη Μαλλιάρια ,2015).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup>

### ΗΓΕΣΙΑ ΚΙ ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗ

#### 3.1 Ο ρόλος και τα καθήκοντα του διευθυντή της σχολικής μονάδας

Σύμφωνα με τον Κατσαρό (2008,σελ.16),η *διοίκηση* στο χώρο της εκπαίδευσης ορίζεται ως η εξειδικευμένη ανθρώπινη δραστηριότητα που προσπαθεί να υλοποιήσει στον καλύτερο δυνατό βαθμό τους σκοπούς και τους στόχους της εκπαίδευσης αξιοποιώντας τους διαθέσιμους πόρους μέσα από τις λειτουργίες του σχεδιασμού, της οργάνωσης, του συντονισμού και του ελέγχου.

Ο διευθυντής του σχολείου σαν όργανο διοίκησης σύμφωνα με το Νόμο «είναι υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, το συντονισμό της σχολικής ζωής...» (Νόμος 1566/1985, άρθρο 11) κι επομένως έχει την απόλυτη ευθύνη της λειτουργίας του. Σύμφωνα με την αριθ. 105657/2002 (ΦΕΚ 1340,τ.Β΄) υπουργική απόφαση, ο διευθυντής βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής κοινότητας και είναι διοικητικός αλλά και επιστημονικός-παιδαγωγικός υπεύθυνος στον χώρο αυτό ( άρθρο 27).Όπως αναφέρει ο Σαΐτης (2007), ο διευθυντής της σχολικής μονάδας μεταξύ άλλων :

- Καθοδηγεί τη σχολική κοινότητα , ώστε να θέσει υψηλούς στόχους και να εξασφαλίσει τις προϋποθέσεις για την επίτευξή τους για ένα σχολείο δημοκρατικό και ανοικτό στην κοινωνία.
- Συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς ισότιμα και με πνεύμα αλληλεγγύης.
- Διατηρεί και ενισχύει τη συνοχή του συλλόγου διδασκόντων, αμβλύνει τις αντιθέσεις, ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών, εμπνέει και παρέχει θετικά κίνητρα σ' αυτούς .
- Επιδιώκει το σχολείο του να γίνει μονάδα επιμόρφωσης του διδακτικού προσωπικού σε θέματα διοικητικά, παιδαγωγικά και επιστημονικά.
- Έχει τη γενική διεύθυνση του σχολείου του και το εκπροσωπεί στις σχέσεις του προς τρίτους .
- Σημαντικό καθήκον του η επικοινωνία κι ενημέρωση με τους γονείς και η εξισορρόπηση των συμφερόντων όλων των εμπλεκομένων στη σχολική μονάδα(Ρεσ,2004).

Επιπλέον, οφείλει να γνωρίζει ότι τα άτομα με την εργασία τους επιδιώκουν την αναγνώριση και τη δημιουργικότητα ώστε να ικανοποιούν τις ψυχολογικές τους ανάγκες. Ο ίδιος πρέπει να καταβάλλει τη μεγαλύτερη δυνατή προσπάθεια για την εγκαθίδρυση ζεστού και θετικού κλίματος στο σχολείο και να είναι ο κύριος φορέας καινοτομιών ,ένας δια βίου μαθητής που θα συσσωρεύει γνώσεις και δεξιότητες πάνω σε αυτές που ήδη κατέχει(Πασιαρδής,2004).

Δυστυχώς, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι ιεραρχικά δομημένο και απόλυτα συγκεντρωτικό με τη συγκέντρωση της εξουσίας στην κορυφή της ιεραρχίας, στον Υπουργό Παιδείας που προΐσταται του υπουργείου του. Οι αποφάσεις που αφορούν στην επιλογή του προσωπικού ,στο πρόγραμμα σπουδών και στο εκπαιδευτικό υλικό λαμβάνονται από την κρατική κεντρική εξουσία (Κουτούζης,1999). Αυτή η άκαμπτη γραφειοκρατία στερεί από τους διευθυντές τη δυνατότητα να αναλάβουν πρωτοβουλίες και παραμένουν απλοί εντολοδόχοι προαποφασισμένων αποφάσεων(Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου,2004).

Έρευνα της Χατζηπαναγιώτου (2003,σελ.167) σχετικά με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων αναφέρει ότι το διδακτικό προσωπικό δε γνώριζε τα περιθώρια της αυτονομίας που τους δίνονται στο πλαίσιο της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής και μάλιστα κυριαρχούσε η αντίληψη ότι αποτελούν τους διεκπεραιωτές νόμων κι εγκυκλίων που επιβάλλονται από την κεντρική εξουσία, η οποία και είναι η κατεξοχήν πηγή εξουσίας(όπ.αναφ.στη Ξεσφίγγη,2012).

Ο Dupont (όπ.αναφ.στο Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου,1994,σελ.171)μελέτησε τους τρόπους κινητοποίησης ενός σχολείου και υποστήριξε ότι πέντε αρχές διέπουν τη διεύθυνσή του:

- Τεχνική διοίκηση και διαχείριση: Ο τρόπος που ενεργεί ο διευθυντής πρέπει να είναι ως επαγγελματίας της διοίκησης που γνωρίζει καλά τη θεωρία ώστε να την εφαρμόζει στην πράξη με σκοπό να εξασφαλίζει το μέγιστο της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης.
- Ανθρώπινη: Σύμφωνα με την αρχή αυτή ο διευθυντής πρέπει να γνωρίζει τον τρόπο που θα αναπτύξει τις διαπροσωπικές σχέσεις, να παρακινεί τους υφισταμένους του για εργασία και να προωθεί την εργασία σε ομάδες.
- Παιδαγωγική: Ο διευθυντής εφαρμόζει τις παιδαγωγικές μεθόδους και δίνει ελευθερία κίνησης στους εκπαιδευτικούς να επιλέξουν τις μεθόδους διδασκαλίας τους.
- Συμβολική: Η διεύθυνση πρέπει να εφαρμόζει και να τηρεί πρώτη τα προγράμματα και να αποτελεί το σύμβολο για το προσωπικό.

- Πνευματική-μορφωτική: Το σχολείο πρέπει να προβληθεί ως πνευματικός και μορφωτικός θεσμός της κοινωνίας και ο διευθυντής θα παίζει καθοριστικό ρόλο.

Είναι, επομένως, επιτακτική η ανάγκη να μετατοπιστεί η εξουσία προς τα κάτω και ο εκπαιδευτικός οργανισμός να αναδειχθεί σε κέντρο των εκπαιδευτικών εξελίξεων. Καθοριστικός παράγοντας είναι ο ρόλος του διευθυντή, ο οποίος πρέπει να προσδιορίζει τους στόχους και τις διαδικασίες, να αναθέτει αρμοδιότητες σε κάθε μέλος του προσωπικού, να τους δίνει τη δυνατότητα να συμμετέχουν όλοι στη διαμόρφωση των αποφάσεων, να έχει αμεροληψία και σωστή κρίση και τέλος να εκφράζει έμπρακτα τη συμπαράστασή του είτε για υπηρεσιακά είτε για προσωπικά τους θέματα Μπουρής(2008,σελ.140,όπ.αναφ.στον Τηλελή,2014).

Σύμφωνα με τα ευρήματα έρευνας (Κουσουλού, Μπουνιά & Καμπουρίδη,2004), ο διευθυντής δεν αναλαμβάνει τον ηγετικό του ρόλο αλλά παραμένει απλό μέλος του συλλόγου διδασκόντων με κύριο μέλημα όχι την ποιότητα και τους στόχους του εκπαιδευτικού έργου αλλά τη διεκπεραίωση της καθημερινότητας του σχολείου.

Σε μια εποχή που το σχολείο είναι ανάγκη να δώσει το δικό του «στίγμα» και να ανοίξει την πόρτα στην τοπική κοινωνία αξιοποιώντας ευκαιρίες και διαμορφώνοντας εσωτερικές πρακτικές για την επίλυση των προβλημάτων, η προσωπικότητα, οι ικανότητες και οι γνώσεις του διευθυντή είναι απαραίτητες για την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Αυτό απαιτεί να διαθέτει όχι μόνο εμπειρία στη λειτουργία του συστήματος αλλά και εξειδίκευση στην οργάνωση και διοίκηση των εκπαιδευτικών μονάδων Μυλωνά(2005,όπ.αναφ.στη Κοκελίδου,2007).

Η πολυπλοκότητα του ρόλου του απαιτεί ένα σύνολο από ειδικές λειτουργίες που είναι εξαιρετικά σημαντικές, όπως:

- Λειτουργία *συμβούλου* πάνω σε θέματα διδακτικά, παιδαγωγικά, υπηρεσιακά, προσωπικά.
- Λειτουργία *εμψυχωτή* του προσωπικού στις προσπάθειες και στις πρωτοβουλίες που αναλαμβάνουν.
- Λειτουργία *διευκολυντή της επικοινωνίας* των εκπαιδευτικών μεταξύ τους αλλά και με άλλα πρόσωπα και φορείς τόσο σε άτυπες όσο και σε τυπικές συναντήσεις στο σχολείο.

- Λειτουργία *υποκινητή* των εκπαιδευτικών ώστε να αναλάβουν πρωτοβουλίες ανάλογα με τις ικανότητες και τα ενδιαφέροντά τους ώστε να μεγιστοποιηθεί η απόδοσή τους.

- Λειτουργία *αξιολογητή* του προσφερόμενου έργου των εκπαιδευτικών Μπέλλας(1989,όπ.αναφ.στην Κοκελίδου,2007).

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το διευθυντή τους ασκεί σημαντική επίδραση στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας. Σύμφωνα με τους Smith & Andrews (όπ.αναφ.στο Berube, Gaston & Stepan ,2004),ο ηγέτης –διευθυντής είναι το άτομο που επικοινωνεί με τους υφισταμένους του, τους δίνει συμβουλές και τους παρέχει βοήθεια. Οφείλει να σέβεται την προσωπικότητά τους, να τους στηρίζει στις επιλογές τους και να τους εξασφαλίζει καλές συνθήκες εργασίας (Τζίφας (2006,σελ.9-10).

### **3.2 Εννοιολογική προσέγγιση και χαρακτηριστικά του Μέντορα**

Ο όρος «**μέντορας**» είναι συνώνυμο της καθοδήγησης, της υποστήριξης, της θετικής ενίσχυσης ενός νέου ατόμου από ένα άλλο άτομο μεγαλύτερο και πιο έμπειρο(Φυτράκης-Τεγόπουλος,1991).

Ο Coleman(1997) στο χώρο της εκπαίδευσης ορίζει τον μέντορα ως τον εκπαιδευτικό που έχει την ευθύνη για την κοινωνικοποίηση και ενσωμάτωση του νέου εκπαιδευτικού στην κουλτούρα του σχολείου.

Ο ρόλος του είναι δύσκολος και πολυσύνθετος αλλά η θέλησή του να συμβάλλει στην ανάπτυξη των εκπαιδευομένων τον οδηγεί να επιδιώκει να τους προσφέρει τα κατάλληλα ερεθίσματα ώστε να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη, την αυτοπεποίθησή τους και να αναπροσαρμόζονται δημιουργικά στην πραγματικότητα(Rogers,1999).

Στη Νέα Ζηλανδία πραγματοποιήθηκε έρευνα σε έξι σχολεία από τις Lyn MacDonald και Annaline Flint (2011,όπ.αναφ.στη Δάφκου,2014)σχετικά με τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ένας Μέντορας. Την άποψή τους για το θέμα έδωσαν σε συνέντευξη δεκαεπτά εκπαιδευτικοί –Μέντορες.

Τα χαρακτηριστικά που έδωσαν ταξινομήθηκαν σε τρεις υποκατηγορίες: στις *γνώσεις*, στις *στάσεις* και στις *δεξιότητες*:

Ως προς τις γνώσεις ο Μέντορας πρέπει να έχει βαθιά παιδαγωγική γνώση και να γνωρίζει μια ποικιλία στρατηγικών τις οποίες είναι ικανός να αξιοποιεί κατάλληλα.



Ως προς τις στάσεις ο Μέντορας πρέπει να είναι ανοικτός σε νέα δεδομένα και εμπειρίες και να είναι πρόθυμος να αναθεωρήσει τις δικές του πρακτικές. Θα πρέπει να κάνει αυτοκριτική, να βελτιώνει τις μεθόδους του, να ενσωματώνει νέες πρακτικές και να εξελίσσεται συνεχώς.

Ως προς τις δεξιότητες οι πιο σημαντικές είναι αυτές που σχετίζονται με την επικοινωνία. Θα πρέπει να έχει την ικανότητα να ακούει προσεκτικά αυτόν που του μιλάει, να δείχνει το ενδιαφέρον του και να τον παρακινεί με τον τρόπο του να εμβαθύνει σε περισσότερες λεπτομέρειες. Επίσης, να διαθέτει την ικανότητα να ασκεί σωστή και εποικοδομητική κριτική ώστε να βοηθά τον συνάδελφο εκπαιδευτικό να βελτιωθεί χωρίς να χάσει την αυτοπεποίθησή του και μπερδευτεί. Επίσης, να δείχνει κατανόηση και να προσφέρει συναισθηματική υποστήριξη.

Έρευνες αναφέρουν ότι η επικοινωνία και η ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ Μέντορα και προσωπικού είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχημένη πορεία ενός οργανισμού και τη διαμόρφωση θετικού κλίματος που θα επιδράσει στη διαμόρφωση της προσωπικότητας και της ψυχικής υγείας των εργαζομένων(Πασιαρδής,2001).

Πέρα από ειδικές γνώσεις ο Μέντορας πρέπει να διαθέτει και ανεπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες ώστε να ενισχύσει την αυτενέργεια του προσωπικού και να μπορεί να τους κατανοήσει περισσότερο. Αυτό που πρέπει να αποφύγει είναι να λειτουργήσει ως αυθεντία και μοναδικός φορέας της γνώσης επιβάλλοντας στο προσωπικό τις δικές του απόψεις και ζητώντας τους να αφομοιώσουν τα λόγια του <http://epapanis.blogspot.com/>

Αντίθετα πρέπει να τους παρακινεί να υποβάλλουν ερωτήσεις, να χρησιμοποιούν τη λογική ώστε να μάθουν να οργανώνουν, να αναλύουν, να συνθέτουν, να αξιολογούν τα δεδομένα και να ασκούνται στην απαγωγική και επαγωγική σκέψη (όπ.αναφ.στο Τηλέλης,2014).

Σύμφωνα με τον Τσιπλητάρη, η σχέση ανάμεσα στον Μέντορα και στο προσωπικό θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από αμοιβαίο σεβασμό, ενδιαφέρον, αποδοχή και αλληλεξάρτηση, δημιουργική σκέψη και αμοιβαία ικανοποίηση των αναγκών τους(Χούπας 2010,σελ.21)

Όπως αναφέρεται στον Τηλέλη(2014),ο Μέντορας πρέπει να γνωρίζει τις ατομικές διαθέσεις ή κλίσεις του εκπαιδευόμενου, να τις συνδέσει με τα ενδιαφέροντά του ,να κινητοποιήσει τη φαντασία του και να τον ενεργοποιήσει με σκοπό να ενισχύσει την αυτογνωσία του, τις στοχαστικές σκέψεις του και να δημιουργήσει ελεύθερες συνειδήσεις που έχουν την ικανότητα να αναζητούν και να αμφισβητούν(Postman,2002).

### 3.3 Ο αποτελεσματικός διευθυντής- μέντορας στο σχολικό περιβάλλον

Στη μελέτη του ο Μπουραντάς (2005) αναφέρει ότι ο αποτελεσματικός διευθυντής πρέπει να έχει όραμα που να εμπνέει και να κερδίζει την εμπιστοσύνη του προσωπικού ώστε να τους κινητοποιεί για να υλοποιήσουν τις αλλαγές που χρειάζεται η σχολική μονάδα.

Ο διευθυντής ως σύμβουλος και καθοδηγητής αντανακλά σε σημαντικό ποσοστό την προσωπικότητά του στην αποτελεσματικότητα του οργανισμού ,γιατί σε αυτόν οφείλεται η συνεργασία και η προθυμία που δείχνει το διδακτικό προσωπικό για την υλοποίηση των στόχων της μονάδας.

Ο αποτελεσματικός διευθυντής είναι ο ίδιος παράδειγμα προς μίμηση, κρατάει τις ισορροπίες στις σχέσεις των εκπαιδευτικών, συντονίζει τις δικές τους προσδοκίες με τις δικές του και παίρνει πρωτοβουλίες εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα. Επειδή όμως είναι και ο ίδιος εκπαιδευτικός ενδιαφέρεται για την προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη καταβάλλοντας προσπάθειες για την επιμόρφωσή τους. Ο σκοπός του είναι η παρακίνηση όλου του δυναμικού της μονάδας να εκτελούν το έργο τους σωστά και μέσα στο νόμιμο πλαίσιο (Σαϊτης(2007,σελ.126) .

Για τον Γουρναρόπουλο(2007,σελ.33),ο αποτελεσματικός Μέντορας-διευθυντής πρέπει να έχει διανοητική περιέργεια για το τι γίνεται στη σχολική μονάδα του, προσωπική συναίσθηση ευθύνης για τα σχολικά αποτελέσματα, γνήσιο ενδιαφέρον για το πώς σκέφτονται οι εκπαιδευτικοί και συναίσθημα ότι οι κρίσεις είναι φυσιολογικές. Για να το κατορθώσει πρέπει και ο ίδιος να διαθέτει τις γνωστικές εκείνες δεξιότητες που έχουν σχέση με την οργάνωση, τη διοίκηση ,το συντονισμό και την παρακίνηση κι επίσης, με τη βοήθεια υλικού να είναι σε θέση να βελτιώνει τις σχέσεις του με τους υφισταμένους του ώστε να δημιουργείται ένα ευχάριστο εργασιακό περιβάλλον με θετικό κλίμα προς όφελος των μαθητών. Επιπλέον, πρέπει να έχει το ρόλο του εμπνευστή για όλα τα εμπλεκόμενα μέρη στη σχολική διαδικασία, να μιλά στην ψυχή τους και να απελευθερώνει τις δυνάμεις τους ώστε να δημιουργήσουν ένα καλύτερο μέλλον για τους μαθητές τους. Να προγραμματίζει, να συντονίζει, να ελέγχει και να παίρνει τις καλύτερες αποφάσεις για το κοινό καλό όλων(Μπουραντάς,2010).

Πρωταρχικός στόχος είναι οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ όλου του ανθρώπινου δυναμικού της μονάδας να είναι ομαλές, γιατί αποτελούν το υπόβαθρο για την αγωγή και τη

μόρφωση του «υποκειμένου μέσα από τη σταδιακή μείωση της καθοδήγησης και το πέρασμα στην αυτενέργεια και την αυτόνομη δράση»(Κοσσυβάκη,2004,σελ.22).

Ο Ματσαγγούρας(1998,σελ.54)υποστηρίζει ότι σημαντικοί παράγοντες που διέπουν τον αποτελεσματικό διευθυντή-Μέντορα για την επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας είναι ,μεταξύ άλλων, να ελαχιστοποιεί τις διαφορές εξουσίας μεταξύ του προσωπικού για να αποφευχθούν ανταγωνισμοί, να διοργανώνει κοινές κοινωνικές εκδηλώσεις με τους εκπαιδευτικούς ώστε να ξεφεύγουν από τον επαγγελματικό τους ρόλο και να κινηθούν έξω σαν άτομα, να προωθεί την επικοινωνία με τους γονείς και την τοπική κοινωνία, να δίνει αρμοδιότητες ώστε να νιώθουν όλοι ότι συμμετέχουν στα θέματα που αφορούν την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου και να διαμορφώνει με τη συμπεριφορά του την αποδοχή της διαφορετικότητας, την ισότητα, το σεβασμό στην προσωπικότητα του άλλου.

Ο διευθυντής-Μέντορας είναι ένας αποτελεσματικός ηγέτης επειδή αφενός επιτυγχάνει το στόχο του κι αφετέρου οι διδάσκοντες χωρίς να πιεστούν αισθάνονται την αλλαγή στη συμπεριφορά τους και νιώθουν ικανοποιημένοι με την εξέλιξη αυτή. Σύμφωνα με έρευνες, οι εκπαιδευτικοί που έδειξαν μεγαλύτερη απόδοση αλλά και ικανοποίηση ήταν συνδεδεμένοι με Μέντορες που ήταν πολύ ευαίσθητοποιημένοι και προσανατολισμένοι με την ίδια επιτυχία και στην εργασία και στους εκπαιδευόμενους(Κουτούζης,1999).

Για να ανταπεξέλθει στο ρόλο του ο διευθυντής-Μέντορας είναι απαραίτητο να επιμορφώνεται σε θέματα επικοινωνιακά και επίλυσης συγκρούσεων για να μπορεί να καθοδηγεί σωστά και να ανταπεξέρχεται με επιτυχία στα καθήκοντά του.

Παρόλο όμως τις καλές προθέσεις η σχολική μονάδα δε λειτουργεί χωρίς προβλήματα και ιδιαίτερα όταν ο διευθυντής –Μέντορας απλά διεκπεραιώνει τα διοικητικά του καθήκοντα και δεν εφαρμόζει τον καθοδηγητικό του ρόλο στους υφισταμένους του(Μπαραλός,2012).

### **3.4 Ο ρόλος του Διευθυντή στην επαγγελματική ενδυνάμωση του προσωπικού**

Η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη για την ποιοτική βελτίωση και αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Οι Blasé & Blasé (1994)αναφέρουν ότι «σε σύγκριση με άλλες πηγές ενδυνάμωσης, η σχολική ηγεσία είναι ο πιο σημαντικός παράγοντας που συμβάλλει στην επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών».

Μέσα από έρευνες που έχουν γίνει αναδεικνύεται ο σημαντικός ρόλος της ηγεσίας για σχολεία υψηλής ποιότητας (Leithwood, Louis, Anderson & Wahlstrom, 2004). Ο διευθυντής με την τοποθέτησή του στη θέση αυτή προκειμένου να υποστηρίξει τη σχολική επιτυχία αναλαμβάνει ένα μεγάλο φάσμα ρόλων(Στραβάκου,2003,α).Στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων και δυνατοτήτων του μπορεί να ενεργοποιήσει μηχανισμούς που θα βοηθήσει στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών-συναδέλφων του, γιατί όπως υποστηρίζει ο Fagan(1989)για να μπορέσουν να ενδυναμώσουν τους μαθητές τους πρέπει πρώτα να ενδυναμωθούν επαγγελματικά οι ίδιοι.

Ο Lunenburg (2010c,όπ.αναφ.στη Κατσιγιάννη,2013)υποστηρίζει ότι για τη σχολική ενδυνάμωση απαιτείται ένας διευθυντής που θα ασκεί μετασχηματιστική εξουσία από το «κέντρο». Αυτό σημαίνει ότι θα έχει τις απαιτούμενες ικανότητες, όπως:

- Σε κάθε μέλος του προσωπικού να καλλιεργεί την ηγετική ικανότητα και να συνεργάζεται μαζί του ώστε να λαμβάνονται οι σωστές αποφάσεις για διαρκή βελτίωση.
- Να δημιουργεί το κατάλληλο περιβάλλον για διαρκή μάθηση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.
- Να ενδυναμώνει τους εκπαιδευτικούς ώστε να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και προγράμματα.
- Να ηγείται μέσα από το προσωπικό του παράδειγμα και να επηρεάζει το προσωπικό άμεσα με το ενδιαφέρον του κι όχι έμμεσα με υποδείξεις.
- Σε κάθε περίπτωση να είναι υποστηρικτικός και να παρέχει τη βοήθειά του όποτε χρειασθεί.

Καλείται επομένως ο Διευθυντής στο πλαίσιο της ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη της συλλογικότητας και της αποτελεσματικότητας της μονάδας να αναπτύξει συγκεκριμένες στρατηγικές (Terry,2000):

- Διαμόρφωση ευνοϊκού κλίματος για την ενδυνάμωση
- Προσήλωση έμπρακτη του Διευθυντή στο όραμα του σχολικού οργανισμού
- Διαμόρφωση σχέσης εμπιστοσύνης ανάμεσα στο Διευθυντή και στους εκπαιδευτικούς.
- Ενθάρρυνση κι επιβράβευση όλων των προσπαθειών και πρωτοβουλιών που έχουν στόχο την ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών και την ενδυνάμωση του σχολείου.
- Υποστηρικτικό περιβάλλον με σκοπό την ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών να παίρνουν αποφάσεις σχετικά με τις διδακτικές τους πρακτικές.

- Ενθάρρυνση της διαδικασίας για την αξιολόγηση.
- Διάγνωση των διδακτικών αναγκών των εκπαιδευτικών και δυνατότητα πρόσβασης στις κατάλληλες πηγές μάθησης.

Στην εργασία τους οι Bredeson & Johanson (2000) «The school principal's role in teacher professional development» προσδιορίζουν τέσσερις βασικούς ρόλους μέσω των οποίων ο διευθυντής μπορεί να επηρεάσει τη μάθηση και την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Οι ρόλοι αυτοί είναι οι εξής(όπ.αναφ.στη Χατζή,2015):

- *Διαχειριστές(stewards)*

Ο διευθυντής αναγνωρίζει την αξία της μάθησης και επιδιώκει ως έννοια κι ως διαδικασία να αποτελέσει αναπόσπαστο κομμάτι στην καθημερινότητα του εκπαιδευτικού. Υπογραμμίζει συνεχώς την αξία και τους σκοπούς της μάθησης τόσο στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς όσο και στους μαθητές ,τους γονείς και φορείς που έχουν σχέση με την εκπαίδευση.

- *Υποδειγματικοί(models)*

Ο διευθυντής αντιμετωπίζεται ως υπόδειγμα από τους εκπαιδευτικούς, τους οποίους μάλιστα επηρεάζει με τη στάση του όσον αφορά τις πεποιθήσεις και τις πρακτικές τους. Διαθέτει ενθουσιασμό, συνεχή διάθεση για μάθηση και πραγματοποιεί αυτά που υπόσχεται. Η έννοια της μάθησης είναι βασικός παράγοντας στις πρακτικές των διευθυντών που λειτουργούν ως υπόδειγμα και συγχρόνως από τα σημεία που δίνουν έμφαση και τα οποία επιβραβεύουν κάνουν γνωστές τις κατευθύνσεις και τις προσδοκίες που αναμένουν από τους εκπαιδευτικούς σχετικά με τη μάθηση. Γίνεται φανερό από τον τρόπο δράσης του διευθυντή ότι ως άτομο που μαθαίνει επηρεάζει και τη στάση και την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και επομένως και την πρόοδο των μαθητών.

- *Ειδήμονες(experts)*

Για να είναι επιτυχημένη η σχολική ηγεσία είναι απαραίτητο να θεμελιώνεται σε επαγγελματική εμπειρία σχετικά με τη διδασκαλία, τη μάθηση και τη σχολική εκπαίδευση. Οι γνώσεις του και ο τρόπος που ενεργεί ο διευθυντής είναι καταλυτικά για το κύρος και την αξιοπιστία του εκπαιδευτικού. Είναι απαραίτητο να διαθέτει εξειδικευμένη γνώση και δεξιότητες σε διάφορους τομείς όπως: μοντέλα διδασκαλίας, εφαρμογές των νέων τεχνολογιών, θεωρίες αναφορικά με το γνωστικό και μαθησιακό τομέα, μεταβολές στην εκπαίδευση, εκπαίδευση ενηλίκων και ανθρώπινη εξέλιξη(Bredeson & Johansson,2000).

Ωστόσο η σημαντικότητα της εξειδικευμένης γνώσης που κατέχει ο διευθυντής αν δεν εφαρμοστεί στην πράξη με τρόπο που να ενισχύει και να ενθαρρύνει το μαθησιακό περιβάλλον για κάθε άτομο μέσα στο σχολικό πλαίσιο, χάνει την αξία της.

- *Καθοδηγητές επί των εκπαιδευτικών ζητημάτων(instructional leaders)*

Αυτός ο ρόλος αναφέρεται στην καθοδηγητική ικανότητα που διαθέτει ο διευθυντής επί των διδακτικών ζητημάτων. Πρόκειται για πολύ σημαντικό ρόλο και με ιδιαίτερη ευθύνη και επιρροή στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Απαιτεί εγρήγορση, παρακολούθηση των δυνατοτήτων κατάρτισης που παρέχονται στον εκπαιδευτικό και εξέταση των απαιτήσεων που προβάλλονται και των απαιτούμενων πόρων για να επιτευχθούν οι διάφοροι μαθησιακοί στόχοι και σκοποί του σχολείου.

Ο διευθυντής μπορεί με διάφορους τρόπους να αναπτύξει δυναμικές μέσα στο σχολείο του για να βοηθήσει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Οι τρόποι αυτοί είναι οι εξής(όπ.αναφ.στην Κοκελίδου,2007):

### **1)Ενδοσχολική επιμόρφωση**

Σύμφωνα με τον Μαυρογιώργο(1992),η επιμόρφωση είναι σύνολο μέτρων και δραστηριοτήτων που εφαρμόζονται με σκοπό τη βελτίωση κι ανάπτυξη των γνώσεων, των δεξιοτήτων, των ικανοτήτων κι ενδιαφερόντων των εκπαιδευτικών στη διάρκεια της θητείας τους.

Η ενδοσχολική επιμόρφωση είναι σημαντική, γιατί συγκεντρώνει πολλά πλεονεκτήματα όπως τη δυνατότητα να καλύψει άμεσα τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και να αντιμετωπίσει τα εκπαιδευτικά προβλήματα σε τοπικό επίπεδο(Ξωχέλλης,2008).Η επιμόρφωση μέσα στο σχολείο καθιερώνει τη σχολική κοινότητα ως μονάδα μάθησης, όπου τα προβλήματα του κάθε εκπαιδευτικού επισημαίνονται κι αντιμετωπίζονται με συγκεκριμένους τρόπους. Οι εκπαιδευτικοί αποκτούν θετική στάση απέναντι στη δια βίου μάθηση ώστε να αποκομίσουν οφέλη για την ενδυνάμωσή τους(όπ.αναφ.στη Νικολάου,2013).

Ο διευθυντής κατά την άσκηση της ενδοσχολικής πολιτικής μπορεί να οργανώσει επιμορφωτικά προγράμματα σύμφωνα με τις ανάγκες των εκπαιδευτικών και τις πραγματικές ανεπάρκειες του εκπαιδευτικού συστήματος(Τσαφός/Κατσαρού,2000).Αποτελεί καινοτόμο δράση καθώς δεν υποχρεώνει τους εκπαιδευτικούς να παρακολουθήσουν έναν υπάρχοντα τύπο επιμόρφωσης που προτείνεται άνωθεν, αλλά εστιάζει στις προσωπικές τους ανάγκες

δίνοντας τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να προτείνουν οι ίδιοι τους θεματικούς άξονες της επιμόρφωσής τους.

Επιπλέον, δίνει τη δυνατότητα να αναδειχθούν οι ιδιαιτερότητες κάθε σχολικής μονάδας και της τοπικής κοινωνίας βελτιώνοντας συγχρόνως τις σχέσεις μεταξύ των μελών του διδακτικού προσωπικού. Συγχρόνως επιτρέπει τη σύμπραξη σχολείων, ενισχύοντας την αποκέντρωση και τη συνέχιση της επιμόρφωσης και μετά το πέρας του προγράμματος(Επιτροπή των Σοφών,2006).

Η ενδοσχολική επιμόρφωση μπορεί να έχει δύο μορφές: α)Επιμόρφωση των νεοδιοριζόμενων και β)του διδακτικού προσωπικού ως μονάδα επιμόρφωσης(όπ.αναφ.στην Κοκελίδου,2007).

- Επιμόρφωση νεοδιοριζόμενων

Αυτό το πρόγραμμα έχει σκοπό να βοηθήσει και να υποστηρίξει τον νέο εκπαιδευτικό ώστε να διαμορφώσει τους δικούς του τρόπους προσέγγισης των σχολικών προβλημάτων. Επικεντρώνεται στις ανάγκες του νεοδιοριζόμενου με σεμινάρια, παρατήρηση στην τάξη και συνεργασία με πιο έμπειρους συναδέλφους ,οι οποίοι θα επηρεάσουν τις παιδαγωγικές και διδακτικές πρακτικές του (Μαυρογιώργος,1992).

Σημαντικό ρόλο διαδραματίζει κι ο διευθυντής του σχολείου, ο οποίος πρέπει να βοηθήσει τους έμπειρους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν την αξία που έχει για την επαγγελματική τους ανάπτυξη η βοήθεια που προσφέρουν στους νέους συναδέλφους τους. Οι έμπειροι εκπαιδευτικοί πετυχαίνουν με το mentoring των νεοδιόριστων να κρατήσουν ζωντανό το ενδιαφέρον για την εργασία τους (Denmark & Podsen,2000).

Ο διευθυντής μπορεί και πρέπει να αναλάβει τη θέση του μέντορα στο σχολείο για τους νεότερους εκπαιδευτικούς ή να διοργανώνει σεμινάρια mentoring ώστε να τα παρακολουθήσουν όλοι οι εκπαιδευτικοί (Στραβάκου,2007). Η παροχή συμβουλευτικού έργου πάνω σε θέματα διδακτικά και παιδαγωγικά χρειάζεται υπομονή, χρόνο, εξειδίκευση και αποτελεί μεγάλη βοήθεια στους νέους εκπαιδευτικούς για να εγκλιματιστούν στο νέο τους εργασιακό περιβάλλον αλλά και να «διαπραγματεύονται» με τα μέλη και τους μαθητές πιο αποτελεσματικά(Harrison & Killion,2007).

- Η ομάδα του διδακτικού προσωπικού ως μονάδα επιμόρφωσης

Αυτή η μορφή επιμόρφωσης μπορεί να λειτουργήσει είτε με οργάνωση συζητήσεων, εισηγήσεις από το διδακτικό προσωπικό ή και από άλλους ειδικούς, οργάνωση σεμιναρίων, παρακολούθηση διδασκαλιών και παρατήρηση στην τάξη(Μαυρογιώργος,1992)είτε ακόμα και με διεξαγωγή ερευνών από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς που θα τους καταστήσει

ερευνητές και θα αποτελέσει το εφαλτήριο για την επαγγελματική τους ανάπτυξη(Επιτροπή των Σοφών,2006).

Η επιμόρφωση αυτή μπορεί να έχει δύο μορφές: την επιμόρφωση με αποδέκτη τον ίδιο τον εκπαιδευτικό και αυτήν που ο εκπαιδευτικός δημιουργεί τη δική του επιμόρφωση (Γαβριηλίδου,1999).Για την επιτυχή υλοποίηση του προγράμματος είναι σημαντική η πρωτοβουλία και η παρότρυνση από την πλευρά του διευθυντή.

Αυτό θα συμβεί στην πρώτη περίπτωση με το διευθυντή να παρέχει ευκαιρίες στον εκπαιδευτικό για συζήτηση σε ποικίλα θέματα ώστε να δομήσει μια πιο ολοκληρωμένη άποψη, να δώσει εξουσίες στο Σύλλογο Διδασκόντων και να φροντίσει να υπάρχει καλή επικοινωνία μεταξύ των διδασκόντων στη σχολική μονάδα. Όσον αφορά στη δεύτερη περίπτωση, ο διευθυντής μπορεί να διαθέσει τα εργαστήρια (εφόσον υπάρχουν) στους εκπαιδευτικούς για να τα χρησιμοποιήσουν, να τους ενθαρρύνει για παρακολούθηση διδασκαλίας σε άλλον εκπαιδευτικό που εκτιμούν, να επισκεφτούν άλλα σχολεία ώστε να μάθει ο καθένας από τις δεξιότητες του άλλου, να ενθαρρύνει επιμορφωτικά σεμινάρια και να οργανώσει συναντήσεις, ομιλίες και ομαδικές εργασίες(Κοκελίδου,2007).

## **2)Εσωτερικό-εξωτερικό κατάλληλο περιβάλλον**

Το σχολικό κλίμα είναι η ατμόσφαιρα που επικρατεί σε μια σχολική μονάδα και την ξεχωρίζουν από μια άλλη(Hoy,1990).Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004) το σχολικό κλίμα επηρεάζει την παραγωγικότητα, τη διάθεση, την απόδοση των διδασκόντων.

Το ανοιχτό και καλό κλίμα υποκινεί την επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού. Όταν όμως το κλίμα δεν είναι καλό ,τότε χάνεται το ενδιαφέρον κι ο εκπαιδευτικός περιορίζεται σε πρακτικές ρουτίνας(Ανθοπούλου,1999α).

Σημαντικός επίσης παράγοντας για την επαγγελματική ανάπτυξη είναι οι σχέσεις εμπιστοσύνης ανάμεσα στο διευθυντή και στους διδάσκοντες. Η ανάθεση ηγετικών ρόλων στους εκπαιδευτικούς και η συμμετοχή τους στον προσδιορισμό των στόχων βοηθάει να μοιραστούν τις ανησυχίες και τα προβλήματά τους.

Η συμμετοχικότητα ,δηλαδή η καλλιέργεια του συναισθήματος στον εκπαιδευτικό ότι ανήκει στην ευρύτερη ομάδα είναι άλλος ένας σημαντικός παράγοντας. Επιτυγχάνεται με τη συμμετοχή του εκπαιδευτικού στη λήψη αποφάσεων, με την αναγνώριση των ικανοτήτων του και την ενίσχυση των ατομικών πρωτοβουλιών(Ανθοπούλου,1999β).

Ο διευθυντής μπορεί να καλλιεργήσει τη συναδελφικότητα διαμορφώνοντας κατάλληλα το ωρολόγιο πρόγραμμα και οργανώνοντας ομάδες εργασίας, συνεργατική



διδασκαλία κλπ. Θεωρεί ότι μέσα από τη συνεργατική διαδικασία οι εκπαιδευτικοί αναδεικνύονται σε υπεύθυνους, αναπτυσσόμενους επαγγελματίες κι αυτό μπορεί να το πετύχει με αμοιβαίο, ανοιχτό διάλογο κι όχι με κριτική (Blasé & Blasé,2001).

Εξίσου σημαντική για την επαγγελματική ανάπτυξη είναι η φροντίδα για ένα όμορφο και καλά εξοπλισμένο σχολείο κι αυτό σε ένα βαθμό εξαρτάται από τη χρηστή διοίκηση του διευθυντή. Οι σύγχρονες εγκαταστάσεις κι η υλικοτεχνική υποδομή δημιουργούν ένα ζεστό και φιλικό κλίμα προάγοντας την επικοινωνία (Ανθοπούλου1999α,όπ.αναφ.στην Κοκελίδου,2007).Οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να πειραματιστούν σε νέες σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας αλλά και να βελτιώσουν τις δικές τους, όπως επίσης να συμμετέχουν σε κάθε είδους συζητήσεις άφοβα(Αθανασούλα-Ρέππα,1999).

### **3.Συμβουλευτική**

Ο διευθυντής πρέπει να ακούει προσεκτικά και να μοιράζεται τις εμπειρίες του με τους εκπαιδευτικούς ,να τους ενθαρρύνει σε καινοτομίες, να αναγνωρίζει τη δύναμή τους και να τους δίνει επιλογές. Οι εκφράσεις που χρησιμοποιεί πρέπει να δίνονται με ήπιο τρόπο κι όχι δογματικό(Jackson,1995).

Οι συμβουλές που δίνει στους υφισταμένους του αφορούν θέματα ανθρώπινα, παιδαγωγικά, διδακτικά, υπηρεσιακά και μπορούν να συνοδεύονται με επιδείξεις τεχνικών διδασκαλίας στην τάξη ή και στις συνεδριάσεις του Συλλόγου. Είναι δείγματα μιας επικοδομητικής διεύθυνσης-ηγεσίας.

### **4)Ηγετικό στυλ του διευθυντή**

Τα προσωπικά χαρακτηριστικά του ηγέτη είναι ένας άλλος παράγοντας προώθησης της ενδυνάμωσης. Σύμφωνα με έρευνα των Blasé & Blasé (1996)στην οποία κατεγράφησαν οι απόψεις εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά του ηγέτη που επηρεάζουν την ενδυνάμωση προκύπτει ότι ο ενθουσιασμός του ηγέτη για βελτίωση, η αισιοδοξία του , η φιλικότητα απέναντι στους υφισταμένους του κι η ειλικρίνεια τους ωθεί να προσπαθούν περισσότερο για το καλύτερο.

Σε μελέτη της η Melenyzer (1990)εντόπισε 23 ηγετικές συμπεριφορές που συνδέονται με την ενδυνάμωση, κυριότερες των οποίων είναι(όπ.αναφ.στηνΑγαπητού,2012):η αναγνώριση του έργου των εκπαιδευτικών, η επίδειξη

εμπιστοσύνης, η δημιουργία υψηλού προφίλ του σχολείου στην κοινωνία, η ανάπτυξη ομαδικού πνεύματος και συνεργασίας, η παρουσίαση οράματος για το σχολείο κλπ.

Όταν ο διευθυντής είναι παρακινητικός μπορεί να αντιμετωπίζει με ψυχραιμία τις συγκρούσεις και να βοηθάει τους εκπαιδευτικούς να λύνουν προβλήματα που έχουν σχέση με την απόδοση στο έργο τους, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι είναι και το πιο ιδανικό στυλ διοίκησης που θα προωθήσει την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών. Χρειάζεται κι ο ίδιος να μπορεί να προσαρμόζεται στις περιστάσεις και στους ανθρώπους (Everard & Morris, 1999).

### **5) Παρακίνηση**

Μια άλλη στρατηγική για την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών είναι η παρακίνηση και η υποστήριξη. Ο διευθυντής απαιτείται να εντοπίσει πρώτα τις ανάγκες του προσωπικού και να φροντίσει να ικανοποιηθούν ώστε να έχει υψηλή απόδοση ο σχολικός οργανισμός (Μπουραντάς, 2005).

Θα πρέπει να χρησιμοποιεί τον έπαινο, να ενθαρρύνει και να έχει προσωπική επαφή με τους εκπαιδευτικούς. Να διαμορφώνει κλίμα εμπιστοσύνης για τη διευκόλυνση της δημιουργίας νέων ιδεών και ανάληψη δημιουργικών πρωτοβουλιών. Να αναγνωρίζει τις επιδόσεις των υφισταμένων του και να χαιρέτα με τα επιτεύγματά τους. Να τους κάνει να νιώθουν ελεύθεροι να παίρνουν πρωτοβουλίες και να ενισχύει το αίσθημα της δίκαιης μεταχείρισης σε κάθε εκπαιδευτικό αξιολογώντας αντικειμενικά τη συμπεριφορά και τις επιδόσεις του (Σαϊτης, 2007).

Εκτός από την παρακίνηση οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται και υποστήριξη. Ο ηγέτης υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς μέσω της ενθάρρυνσης, της εμπύχωσης, της καθοδήγησης και της διαμόρφωσης ενός περιβάλλοντος που θα τους επιτρέψει να αξιοποιήσουν τις δυνατότητές τους. Όταν οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι θα έχουν υποστήριξη, τότε νιώθουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση.

Για να παρακινήσει το προσωπικό ο διευθυντής χρησιμοποιεί διάφορα κίνητρα προκειμένου να αναλάβουν τις ευθύνες τους, να συνεργαστούν με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, να αλλάξουν τον τρόπο που διδάσκουν από δασκαλοκεντρική σε μαθητοκεντρική ή να την εκσυγχρονίσουν με τις νέες τεχνολογίες. Επίσης, να αναπτύξουν σχέσεις με τους μαθητές, τους γονείς ή τοπικούς φορείς (όπ. αναφ. στην Κοκελίδου, 2007).

## **6) Ανάπτυξη της τεχνολογίας**

Το σύγχρονο σχολείο πρέπει απαραίτητα να είναι εξοπλισμένο με τις νέες τεχνολογίες και ο διευθυντής είναι αυτός που πρέπει να φροντίσει για την εισαγωγή τους. Είναι απαραίτητες για να μπορέσουν να χρησιμοποιηθούν στη διδασκαλία, σε σχολικές γιορτές, στη γραμματειακή υποστήριξη.

Απαραίτητο εξίσου είναι να ενθαρρυνθούν και να παρακινηθούν εκ μέρους του διευθυντή οι εκπαιδευτικοί ώστε να τις χρησιμοποιήσουν. Ένας τρόπος είναι να χρησιμοποιεί ο ίδιος τις νέες τεχνολογίες. Άλλος τρόπος είναι να ενημερώσει τους διδάσκοντες για την ποιότητα και τις διευκολύνσεις που δίδουν οι νέες τεχνολογίες στη διδασκαλία αλλά και στις εργασίες του γραφείου.

Σημαντική είναι και η χρήση του διαδικτύου στη διδασκαλία αλλά και ως πηγή πληροφόρησης. Μέσω του διαδικτύου οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συμμετέχουν σε διάφορα forums για ανταλλαγή σκέψεων κι ιδεών συμβάλλοντας στη διάχυση της γνώσης (όπ, αναφ. στην Κοκελίδου, 2007).

## **7) Τροποποίηση της οργανωτικής δομής**

Η οργανωτική δομή είναι το πλαίσιο μέσα στο οποίο τα άτομα εκτελούν το έργο τους. Ο διευθυντής οφείλει να ρυθμίζει την οργανωτική δομή του σχολείου, η οποία περιλαμβάνει την απόκτηση εξοπλισμού, προμηθειών και άλλων πόρων, ανάθεση καθηκόντων, χρήση του χώρου κλπ. (Κοκελίδου, 2007).

## **8) Παροχή αυτονομίας στη διδασκαλία**

Μία άλλη στρατηγική από την πλευρά του διευθυντή είναι η μεταχείριση των υφισταμένων του ως επαγγελματίες και η παροχή αυτονομίας στη διδασκαλία και στον έλεγχο (Edwards, 2001). Σύμφωνα με τον Μπουραντά (2005), ενισχύεται η αίσθηση της ευθύνης στα άτομα όταν ο διευθυντής δίνει στους υφισταμένους του αυτονομία κι ελευθερία για την εκτέλεση μιας εργασίας ή όταν τους κάνει να κατανοήσουν ότι η τελική ευθύνη για μια επίδοση είναι δική τους. Με αυτόν τον τρόπο τους παρωθεί και τους εμπνέει δίνοντας νόημα στο έργο τους (Bass & Avolio, 1994).

Ο σχολικός οργανισμός για να έχει τα αποτελέσματα που προσδοκά πρέπει ο ηγέτης του να αναπτύξει πρωτοβουλίες, να πειραματισθεί, να κάνει λάθη, να αλλάξει και να

προσαρμοστεί στα νέα δεδομένα(Peters & Waterman,1982)μέσω της ειλικρίνειας, της συνέπειας και της ανοικτής επικοινωνίας(όπ.αναφ.στη Νικολάου,2013).

### 3.5 Τεχνικές υποκίνησης του προσωπικού

Πολλές είναι οι μελέτες που αναγνωρίζουν τη σημασία των κινήτρων στη διαδικασία της υποκίνησης καθώς η επαγγελματική ενδυνάμωση που επέρχεται συμβάλλει στη βελτίωση της επίδοσης ολόκληρου του εκπαιδευτικού οργανισμού.

Οι θεωρίες υποκίνησης βοηθούν το διευθυντή να προσδιορίσει τα κίνητρα που καθορίζουν τη συμπεριφορά των υφισταμένων του κι ανάλογα να επιλέξει τις τεχνικές που θεωρεί ότι θα τον βοηθήσουν να τους υποκινήσει με επιτυχία(Χατζή,2015).

Τα κίνητρα μπορούν να ταξινομηθούν σε τρεις κατηγορίες(Luthans(1992,όπ.αναφ.στη Χατζή,2015):

- Τα *πρωτογενή κίνητρα* βρίσκονται στο υποσυνείδητο του ατόμου κι έχουν σκοπό να μειώσουν την ένταση που δημιουργούν οι βασικές ανάγκες του όπως τη δίψα, την πείνα, τον ύπνο κλπ.
- Τα *γενικά κίνητρα* είναι έμφυτα όπως το κίνητρο της περιέργειας που προέρχεται από την ανάγκη του ατόμου να γνωρίζει τι υπάρχει γύρω του ,το κίνητρο της δραστηριότητας που χαρακτηρίζει την ανάγκη του ατόμου για δημιουργία ,το κίνητρο της ικανότητας που προέρχεται από την ανάγκη του ατόμου να χειρίζεται τις σχέσεις του στο φυσικό περιβάλλον κλπ.
- Τα *δευτερογενή κίνητρα* είναι αποτέλεσμα μάθησης, τα αποκτά το άτομο στη διάρκεια της ζωής του κι έχουν σχέση με το περιβάλλον του. Εδώ ανήκουν το κίνητρο της εξουσίας ,της επιτυχίας, της κοινωνικής ένταξης.

Ένας άλλος διαχωρισμός κινήτρων είναι σε *εσωτερικά* και *εξωτερικά*(όπ.αναφ.στη Χατζή,2015).Τα πρώτα είναι προσωπική επιλογή του ατόμου και πηγάζουν από την προσωπικότητά του ενώ τα δεύτερα από το περιβάλλον του και σχετίζονται με διαφορετικές επιλογές(Καψάλης,2015).

Τα κυριότερα εσωτερικά κίνητρα των εκπαιδευτικών σχετίζονται με την επιθυμία τους να βοηθήσουν τους μαθητές τους να πετύχουν και με την αίσθηση της ολοκλήρωσης όταν οι μαθητές τους μαθαίνουν.

Τα εξωτερικά κίνητρα αφορούν την ασφάλεια, τις οικονομικές απολαβές, την αναγνώριση της απόδοσής τους(Pearson & Moomaw,2006).

Οι μελέτες αναφέρουν ότι αν και τα κίνητρα των εκπαιδευτικών είναι διαφορετικά κατά την είσοδό τους στην υπηρεσία ,παρόλα αυτά υπάρχουν κοινά στοιχεία που επηρεάζουν την παραμονή τους στο επάγγελμα και την ικανοποίησή τους ανεξάρτητα από τους λόγους που τους οδήγησαν στην επιλογή του επαγγέλματος(Lam & Yan,2011).Οι εργασιακές συνθήκες όταν είναι ευνοϊκές είναι σημαντικός παράγοντας στα κίνητρα που αναπτύσσουν καθώς τους οδηγούν στην επαγγελματική ανάπτυξη και ικανοποίηση((Lam & Yan,2011).

Όπως αναφέρουν οι Bush & Middlewood (2005)τα στελέχη οφείλουν να έχουν υπόψη τους κάποιες στρατηγικές προκειμένου να παρωθήσουν τους εκπαιδευτικούς να νιώσουν ικανοποίηση από την εργασία τους.

Έρευνα του Fox(1986,όπ.αναφ.στο Tziava,2003)αναφέρει ότι μέσα από τις παρακάτω ενέργειες ο διευθυντής μπορεί να επηρεάσει τα κίνητρα των δασκάλων και συγκεκριμένα (όπ.αναφ.στη Βασιλάκη,2012):

- Να τους βοηθήσει να κατανοήσουν ότι προτεραιότητες του σχολείου είναι η διδασκαλία και η μάθηση των μαθητών.
- Να τους μιλάει συχνά και με σαφήνεια για τους σκοπούς και τις ανάγκες του σχολείου.
- Να διαθέτει τους κατάλληλους πόρους.
- Να τους συμπεριλάβει στη διαδικασία λήψης αποφάσεων
- Να τους δείχνει σεβασμό κι εμπιστοσύνη παρέχοντας ανεξαρτησία στη λήψη αποφάσεων για τη διδασκαλία.
- Να δημιουργεί το κατάλληλο περιβάλλον εμπιστοσύνης κι ασφάλειας ώστε να τους ενθαρρύνει να εκφράζουν την άποψή τους.
- Να αναγνωρίζει τις προσπάθειες που καταβάλλουν, να δίνει έμφαση στον έπαινο και να τους παρέχει ανατροφοδότηση.
- Να ενθαρρύνει την προσωπική κι επαγγελματική τους ανάπτυξη.
- Να τους παρέχει σωματική και συναισθηματική ασφάλεια.
- Να ενθαρρύνει την επικοινωνία τους μαζί του και να έχει σταθερή συμπεριφορά.
- Να εισάγει καινοτομίες ,να τους βοηθά και να τους παρέχει επαρκή χρόνο για εκπαίδευση και ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση.

- Να αποτελεί ο ίδιος πρότυπο μίμησης ,ώστε οι υφιστάμενοί του να τον εκτιμούν και να θαυμάζουν το έργο του.

Κατά τον Σαΐτη (2008),ο διευθυντής της σχολικής μονάδας οφείλει να μελετά τους διάφορους τύπους διοίκησης, να αντιμετωπίζει τα προβλήματα των εκπαιδευτικών με ενσυναίσθηση, να είναι δίκαιος κι αντικειμενικός και να φροντίζει να εξασφαλίζει καλές συνθήκες εργασίας. Επίσης, οφείλει να τους ενημερώνει για τις αρμοδιότητες που τους έχουν ανατεθεί και τι αναμένει από αυτούς.

Επιπρόσθετα, να λάβει υπόψη του ότι οι διδάσκοντες νιώθουν την ανάγκη να επιτύχουν στο έργο τους και να τους προκαλεί ενδιαφέρον το επάγγελμά τους και επίσης, ότι στο μέλλον θα έχουν ευκαιρίες για επαγγελματική εξέλιξη(Σαΐτης,2002).

### **3.6 Οφέλη και δυσκολίες από την ενδυνάμωση για τους εκπαιδευτικούς και το σχολείο**

Όπως αναφέρει ο Κλάδης (2017),σήμερα οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν συνεχώς περισσότερες ευθύνες κι ο ρόλος τους αναβαθμίζεται μέσα από την αναγνώρισή τους ως επαγγελματίες και τη βελτίωση της επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Η ενδυνάμωση είναι καθοριστικής σημασίας στο έργο τους, στην αίσθηση ότι τους σέβονται και στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης(Kleckner & Loadman,1996).

Τα οφέλη που προκύπτουν από την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών αφορούν τους ίδιους αλλά και το σχολείο. Αρχικά η ενδυνάμωση οδηγεί στην επαγγελματική ικανοποίηση(Al-Yaseen & Al-Musaileem,2015). Οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και να τις εφαρμόζουν, να είναι αυτόνομοι στο πλαίσιο της τάξης τους και να αναπτύσσονται προσωπικά κι επαγγελματικά με την ενδυνάμωση είτε μέσω ανταμοιβών είτε ψυχολογική που λαμβάνουν από την ηγεσία του οργανισμού(όπ.αναφ.στη Ντόμπρου,2017).

Σύμφωνα με τους Bogler & Nir(2012),με την ενδυνάμωση οι εκπαιδευτικοί αποκτούν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους κι αυτοεκτίμηση και προσπαθούν τις ίδιες αξίες να τις μεταδώσουν και στους μαθητές τους. Τα οφέλη που αποκομίζουν είναι ότι αποκτούν το αίσθημα της αυτό-αποτελεσματικότητας, της εργασιακής ικανοποίησης και βελτιώνουν τις επιδόσεις των μαθητών τους.

Στη σχολική τάξη αποκτούν μεγαλύτερη αυτονομία ώστε να διατηρούν τον έλεγχο του τμήματός τους, να επιλέγουν τη μέθοδο διδασκαλίας που κρίνουν οι ίδιοι καθώς και τις

παιδαγωγικές πρακτικές(Khany & Tazik, 2016).Αυτό έχει θετικό αντίκτυπο και για τους ίδιους προσωπικά όσον αφορά την επαγγελματική τους ανάπτυξη αλλά και για το σχολείο καθώς αναδεικνύεται το όραμα και η πολιτική του.

Επίσης, όφελος για το σχολείο είναι ότι η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών θα αυξήσει τη συλλογική προσπάθεια, την ομαδική συνεργασία κι άρα την αποδοτικότητα. Ο ρόλος του σχολικού ηγέτη είναι καθοριστικός με το στυλ ηγεσίας που υιοθετεί, τον τρόπο που αξιοποιεί το εργατικό δυναμικό και τη διαμόρφωση θετικού κλίματος στο εργασιακό περιβάλλον ,γιατί βοηθά στην εγκαθίδρυση μιας συνεργατικής κουλτούρας βασισμένη στην αλληλοϋποστήριξη και την αμοιβαία εμπιστοσύνη(Marks & Louis,1997).

Ένα άλλο σημαντικό στοιχείο της ενδυνάμωσης είναι ότι αυξάνει το ποσοστό δέσμευσης των εκπαιδευτικών σε μία απόφαση, αφού πλέον συμμετέχουν όλοι κι είναι προϊόν κοινής συναίνεσης (Καστανίδου & Τσικαντέρη,2015).Ιδίως στην περίπτωση του μετασχηματιστικού ηγέτη που δίνει τα κίνητρα και προτρέπει το προσωπικό να εμπλακεί στις αποφάσεις (Ahmad, Abbas, Latif, & Rasheed, 2014).

Η βελτίωση του σχολείου που επέρχεται μέσα από την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών έχει αντίκτυπο και στα μαθησιακά αποτελέσματα. Η σχολική μονάδα μετατρέπεται σε οργανισμό μάθησης και βελτιώνεται η ποιότητα των εκπαιδευτικών υπηρεσιών(Keiser & Shen, 2000).Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί εξελίσσονται παρακολουθώντας επιμορφωτικά προγράμματα μέσα στο χώρο του σχολείου. Καθοριστική η συμβολή του διευθυντή-ηγέτη καθώς αυτός θα ενημερώσει το διδακτικό προσωπικό σχετικά με ποια προγράμματα εξυπηρετούν τις ανάγκες τους(Honingh &Hooge,2014,όπ.αναφ.στην Ντόμπρου,2017).

Παρά τα οφέλη από την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών προκύπτουν και κάποιες πρακτικές δυσκολίες. Η σχολική μονάδα είναι ένας οργανισμός που περιλαμβάνει εργαζόμενους με διαφορετικές ιδέες, αξίες και συνήθειες και πολλές φορές συμβαίνει να υπάρχει αντιπαράθεση απόψεων που επιφέρει μια δυσκολία σχετική με την ενδυνάμωση(Janssen,2004).

Πολλοί εκπαιδευτικοί θεωρούν πως οι ευθύνες με τις οποίες είναι επιφορτισμένοι τους προσδίδει άγχος κι εξουθένωση. Στην περίπτωση αυτή ο διευθυντής-ηγέτης πρέπει να λειτουργήσει μετασχηματιστικά ,να τους αποφορτίσει επιβραβεύοντας το έργο τους και να τους εμπνεύσει θετικά. Βέβαια ,υπάρχει και η περίπτωση να επιμείνουν κάποιοι εκπαιδευτικοί στην αρνητική τους στάση με αποτέλεσμα να μην αποδεχθούν την ενδυνάμωσή τους από το διευθυντή τους(Μάνεσης, Κατσαούνος & Τσερεγκούνη,2006).

Όπως αναφέρει ο Πασιαρδής (2004) είναι αρκετές οι περιπτώσεις εκπαιδευτικών που δεν επιθυμούν τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων, επειδή θεωρούν είτε πως δεν έχουν τις απαιτούμενες γνώσεις είτε πως δεν είναι οι αποφάσεις αυτές στην ζώνη αποδοχής τους.

Άλλη δυσκολία προέρχεται από το ίδιο το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα λόγω του συγκεντρωτικού του χαρακτήρα και της φύσης του (Κουτούζης,2018,όπ.αναφ.στην Ντόμπρου,2017).

Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας περιορίζεται στα διοικητικά του καθήκοντα και δυσκολεύεται να διατυπώσει ένα όραμα για το σχολείο και να συσπειρώσει τους εκπαιδευτικούς(Κουκουμτζή,2015).Ακόμα όμως κι αν ήταν σε θέση να το επιτύχει απαιτείται κατάλληλη κατάρτιση και προετοιμασία που σε εθνικό τουλάχιστον επίπεδο δε συμβαίνει.

Ο ρόλος του διευθυντή χαρακτηρίζεται από πολυπλοκότητα κι αυτή είναι μία ακόμα δυσκολία για την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών(Σαϊτής,2008).Οι αρμοδιότητες που έχει, διοικητικές, εποπτικές, διδακτικές είναι πολλές και διαφορετικές και είναι αδύνατον να είναι αποτελεσματικός στην ενδυνάμωση του προσωπικού. Επιπλέον, η επιβολή των διαφορετικών του απόψεων έναντι των συναδέλφων του οδηγεί συχνά σε εντάσεις και εμποδίζει τη διαδικασία της ενδυνάμωσης(Janssen,2004,όπ.αναφ.στην Ντόμπρου,2017).

### **3.7 Σχετικές έρευνες με την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών**

Ο διευθυντής –ηγέτης έχει την ευθύνη για την μετατροπή του εκπαιδευτικού οργανισμού σε κοινότητα μάθησης με στόχο την πληρέστερη ανάπτυξη του προσωπικού και τη διαμόρφωση μιας διαφορετικής σχολικής κουλτούρας.

Στην εργασία τους οι Tucker & Coddington (2002)αναφέρουν «...καθώς οι απαιτήσεις πολλαπλασιάζονται και εντείνονται, ο ρόλος του διευθυντή οφείλει και είναι αναγκαίο να μετασχηματιστεί σε εκπαιδευτικό ηγέτη, ρυθμιστή του εξωτερικού περιβάλλοντος, κεντρικό καθοδηγητή και ασκών τον έλεγχο εφαρμογής της πολιτικής, οργανωτή της εκπαιδευτικής κοινότητας».

Οι μελέτες περίπτωσης τεσσάρων επιτυχημένων σχολείων μέσης εκπαίδευσης από την J.Lipsitz (όπ.αναφ.στον Κλάδη,2017) αποδίδουν στα χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών διευθυντών την ικανότητά τους να προωθούν τη συνεργασία μεταξύ των διδασκόντων και τις ομαδικές διαδικασίες. Το κοινό χαρακτηριστικό τους ήταν ότι διέθεταν όραμα που έδινε και την ιδιαίτερη ταυτότητα στον οργανισμό.



Η Fernandez (όπ.αναφ.στον Κλάδη,2017)στην έρευνά της σε σχολεία στον Καναδά περιγράφει την επιρροή του διευθυντή στην ανάπτυξη του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών κι αποδεικνύει ότι η ηγεσία είναι η πρωταρχική μεταβλητή για την υλοποίηση της αλλαγής και τη βελτίωση της διδασκαλίας και μάθησης. Η ερευνήτρια άντλησε τα δεδομένα από 53 συνεντεύξεις εκπαιδευτικών σε πέντε σχολεία σε διάστημα δύο ετών.

Αν και το στυλ ηγεσίας των διευθυντών ήταν διαφορετικό, η συμπεριφορά τους ήταν δημοκρατική με τη συμμετοχή όλων στη λήψη αποφάσεων και με σεβασμό στις επιθυμίες της ομάδας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι χάρη στους ηγέτες αυτούς δημιουργήθηκε μια επαγγελματική κοινότητα εκπαιδευτικών που πέρασε από την απομόνωση στην συνεργασία, στον προοδευτισμό και στη διαμόρφωση ενός οράματος με κατεύθυνση στο μέλλον(Harris,2004).

Σε μελέτη τους το 2015 οι Al-Yaseen και Al-Musaileem διερεύνησαν τις αντιλήψεις 231 ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από μια επαρχία του Κουβέιτ για τη σχέση ενδυνάμωσης κι εργασιακής ικανοποίησης. Το αποτέλεσμα έδειξε έλλειψη ενδυνάμωσης κι ικανοποίησης από την εργασία που οφείλεται κυρίως στην έλλειψη έμφασης για τις ανάγκες των εκπαιδευτικών σε όλες τις βαθμίδες.

Δύο έρευνες για την επιτυχημένη σχολική ηγεσία αναφέρουν τη σημασία της συμμετοχικής –κατανεμημένης ηγεσίας στην ανάπτυξη του σχολείου. Το 1999 η Εθνική Οργάνωση Διευθυντών στις Η.Π.Α διενήργησε σχετική έρευνα σε περιπτώσεις δώδεκα σχολείων μέσω συνεντεύξεων σε μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικούς, διευθυντές από κάθε σχολείο. Τα κοινωνικο-δημογραφικά χαρακτηριστικά των διευθυντών ήταν διαφορετικά, όμως ο τρόπος ηγεσίας ήταν παρόμοιος. Ήταν κυρίως μετασχηματιστικοί ηγέτες που ανέπτυσαν την αυτοπεποίθηση του προσωπικού, ώστε με την εμπιστοσύνη που τους παρείχαν να οδηγήσουν στην κουλτούρα του σχολείου την καινοτομία και την ανάπτυξη.

Οι διευθυντές διέθεταν δεξιότητες επικοινωνίας και υποστήριζαν την εξέλιξη των υφισταμένων τους ώστε να νιώθουν σίγουροι πως συνεισφέρουν στην ολοκλήρωση των προσδοκιών τους για την επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας (όπ.αναφ.Κλάδης,2017).

Η δεύτερη έρευνα υιοθέτησε παρόμοια μεθοδολογία με την προηγούμενη. Σε δέκα σχολεία με προβληματικές καταστάσεις όσον αφορά το μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο των μαθητών, οι διευθυντές σε δύσκολες φάσεις της σχολικής πραγματικότητας υιοθετούσαν το απολυταρχικό στυλ, το οποίο δεν οδηγούσε στην εξέλιξη του σχολείου. Μετά την ολοκλήρωση της επιτήρησης των σχολείων όλοι οι διευθυντές επέλεξαν ηγεσία με

κατανομή της εξουσίας και προώθησαν την καινοτομία και την αλλαγή(όπ.αναφ.στον Κλάδη,2017).

Οι εκπαιδευτικοί δύο φλαμανδικών σχολείων στα οποία έγινε ποιοτική έρευνα υποστήριξαν ότι ο διευθυντής-ηγέτης μέσα από μια σειρά ενεργειών του μπορεί να προωθήσει μια κουλτούρα επαγγελματικής ανάπτυξης. Μερικές από τις ενέργειες αυτές είναι η συζήτηση των καινοτομιών στις συνεδριάσεις του Συλλόγου διδασκόντων, η ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών να παρακολουθούν προγράμματα επιμόρφωσης, η αγορά σχετικών περιοδικών για ενημέρωση κλπ. ( Clement & Vantenberghe 2001,όπ.αναφ.στο Πασιαρδής, 2012).

Οι Leithwood & Jantzi (1990) σε έρευνά τους σε δώδεκα σχολεία στο Οντάριο του Καναδά με ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα βρήκαν ότι οι επιτυχημένοι διευθυντές χρησιμοποιούσαν έξι στρατηγικές(όπ.αναφ.στο Κλάδης,2017):

- Έδιναν έμφαση στους κοινούς στόχους
- Επεδίωκαν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών
- Χρησιμοποιούσαν διάφορους γραφειοκρατικούς μηχανισμούς όπως τη χρηματοδότηση, το σχεδιασμό και την οργάνωση
- Είχαν άμεση και συχνή επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς
- Κατένειμαν αρμοδιότητες, μοιράζονταν την εξουσία, παρακινούσαν για συμμετοχική λήψη αποφάσεων
- Έκαναν χρήση συμβόλων και τελετών για να εκφράσουν τις πολιτιστικές αξίες όπως για να εορτάσουν την εργασία των μαθητών και εκπαιδευτικών

Οι Marks & Louis (1999)στηρίχθηκαν σε προηγούμενες έρευνες για την επαγγελματική ενδυνάμωση και υποστήριξαν ότι οδηγεί τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν μεταξύ τους καλή συνεργασία, εμπιστοσύνη και αλληλοϋποστήριξη(όπ.αναφ.στη Ντόμπρου,2012).

Στη μελέτη τους οι Dee et al.(2002)υποστήριξαν ότι στους εκπαιδευτικούς που συμμετέχουν στις αποφάσεις για θέματα του σχολείου και έχουν ανεπτυγμένες ομαδικές και συναδελφικές σχέσεις ενισχύεται η ενδυνάμωση κι επηρεάζεται θετικά στο σύνολό του ο εκπαιδευτικός οργανισμός(Pearson & Moomaw,2006).

Μια έρευνα που διεξήχθη στο Οχάιο των Η.Π.Α σε 10.544 εκπαιδευτικούς τάξης διαπίστωσε ότι η αναγνώριση του κύρους τους στο σχολείο και οι ευκαιρίες που τους δίνονταν για επαγγελματική ανάπτυξη ευνοούσε την ενδυνάμωσή τους (Klecker & Loadman,1998a).

Άλλοι ερευνητές, όπως οι Lapointe & Davis(2006) υποστήριξαν ότι «η δημόσια απαίτηση για πιο αποτελεσματικά σχολεία έχει αναπτύξει την προσοχή στο σημαντικό ρόλο της σχολικής ηγεσίας και την ισχυρή της επίπτωση στη μάθηση των μαθητών». Στα περισσότερα σχολεία που λειτουργούν αποτελεσματικά οι αποφάσεις λαμβάνονται από κοινού και οι εκπαιδευτικοί έχουν συμφωνήσει με το διευθυντή τους τους τομείς που απαιτείται συλλογική απόφαση σε σχέση με τα σχολεία που οι αποφάσεις λαμβάνονται μονομερώς από το διευθυντή(King,1991).

Ως προτεραιότητα λόγω των μεταβαλλόμενων συνθηκών που επικρατούν πρέπει να εκλαμβάνεται η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ως παράγοντας ενδυνάμωσης τους κι από αυτούς που χαράζουν την εκπαιδευτική πολιτική αλλά και από τους ίδιους. Η εμπειρία από μόνη της δεν εξασφαλίζει την καλή διδασκαλία κι οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν στη διάρκεια των χρόνων να διατηρήσουν τον ενθουσιασμό τους και τις ηθικές επιδιώξεις τους(όπ.αναφ.στο Κλάδης,2017). Χαρακτηριστική είναι η άποψη του Barth ότι «η πιο σημαντική ευθύνη του κάθε εκπαιδευτικού είναι η δημιουργία των κατάλληλων προϋποθέσεων υπό τις οποίες η μάθηση των ανθρώπων θα αυξηθεί ραγδαία. Είτε κάποιος είναι διευθυντής, δάσκαλος, καθηγητής, ιδρυματικός υπάλληλος ή ένας γονέας, το πιο ζωτικής σημασίας έργο του καθενός είναι η προώθηση της ανθρώπινης μάθησης και πάνω απ'όλα της δικής του μάθησης»(Barth,1996,σελ.56).

Το κλειδί για την ενδυνάμωση της σχολικής μονάδας σε καιρούς εκπαιδευτικών αλλαγών αποτελεί η ανάπτυξη της πνευματικής και συναισθηματικής προσωπικότητας των εκπαιδευτικών (Day,2000).Ένα ενδυναμωμένο σχολείο προωθεί την επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού ώστε να είναι ικανοί να καλλιεργήσουν την υπευθυνότητα, την εσωτερική συνοχή της μονάδας, τη συνεργασία μεταξύ τους αλλά και με περιφερειακά σχολεία, Πανεπιστήμια και Τοπική αυτοδιοίκηση (Collinson et al.2009).Αυτή η επάρκεια των εκπαιδευτικών θα προωθήσει την αποτελεσματική σχολική ηγεσία που θα έχει όραμα, θα επαναπροσδιορίζει το πλαίσιο εργασίας και θα επιδιώκει την επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού(Wrigley,2008).

Επιπλέον, εφόσον η ενδυνάμωση του σχολείου προϋποθέτει την ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού είναι σημαντικό να αναγνωριστεί ο βαθμός αυτονομίας στο έργο του εκπαιδευτικού μέσα στη σχολική τάξη. Σε μελέτη των Klecker & Loadman(1996)αναφέρεται ότι η αυτονομία και η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών έχει καθοριστική επίδραση στο έργο τους, στο να τους σέβονται και στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Ενίσχυση του κύρους και της επαγγελματικής αυτονομίας τους είναι η συμμετοχή τους στη σχολική ηγεσία και στις αποφάσεις που λαμβάνονται(Davis & Wilson,2000,όπ.αναφ.στο Κλάδης,2017).

Σε αυτή την περίπτωση οι εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο αποτελεσματικοί κι όπως φαίνεται από τα αποτελέσματα μελέτης του Center for Teaching Quality (CTQ)σε μεγάλη αστική περιοχή της Βόρειας Καρολίνας των Η.Π.Α ,υπάρχει θετική συσχέτιση ενδυνάμωσης και ενθάρρυνσης της αυτό-αποτελεσματικότητας καθώς και σημαντική επιρροή της στη βελτίωση των μαθητικών επιδόσεων(Berry et al,2010a).

Άλλη έρευνα αναφορικά με τις εργασιακές συνθήκες των εκπαιδευτικών που περιελάμβανε απαντήσεις 8.500 διδασκόντων, έδειξε ότι όταν αναγνωρίζονται ως εκπαιδευτικοί εμπειρογνώμονες η επίδραση στη μαθησιακή απόδοση είναι θετική(Hirsch et al.,2006b).

Οι Davis & Wilson(2000)διερεύνησαν την προσπάθεια των διευθυντών να κινητοποιήσουν τους εκπαιδευτικούς τους σε δείγμα 44 διευθυντών και 660 δασκάλων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι στους εκπαιδευτικούς με υψηλότερη ποιότητα ηγεσίας η εσωτερική ικανοποίηση ήταν μεγαλύτερη. Ο υποστηρικτικός σχολικός ηγέτης τους προσέφερε σιγουριά και συναισθηματική υποστήριξη ως επαγγελματίες και τους ενθάρρυνε να αναλάβουν κινδύνους χωρίς το φόβο των συνεπειών(Wagner & Wagner,2015,όπ.αναφ.στο Κλάδης,2017).

Επιπρόσθετα, για να συμβεί η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητο το θετικό κλίμα στη σχολική μονάδα για το οποίο καθοριστικός παράγοντας είναι ο διευθυντής(Leech & Fulton,2008).Αυτός θα πρέπει να είναι μετασχηματιστικός ηγέτης ώστε να παρακινεί τους δασκάλους να τον βοηθήσουν στην κατάρτιση των αποφάσεων και στην επιλογή του περιεχομένου της επαγγελματικής τους εκπαίδευσης( Hirsch et al,2006a). Επιπλέον, πρέπει να δίνει προτεραιότητα στην οικοδόμηση καλών σχέσεων με το προσωπικό και να τους παρακινεί να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων και σε άλλες πτυχές της ηγεσίας ώστε να νιώθουν περισσότερο υπεύθυνοι κι ενδυναμωμένοι(Leech & Fulton,2008,όπ.αναφ.στο Κλάδης ,2017).

Στην εποχή μας, το προφίλ του αυταρχικού διευθυντή που ασκεί εξουσία στο διδακτικό προσωπικό πρέπει να αντικατασταθεί από τον συνεργατικό διευθυντή που ασκεί ηγεσία μαζί με τους εκπαιδευτικούς της μονάδας αναλαμβάνοντας ο καθένας διαφορετικούς ρόλους κι ευθύνες(Blair,2002).

Όπως αναφέρει ο Κλάδης (2017)σε έρευνα στη Σιγκαπούρη σε δείγμα 289 εκπαιδευτικών εξετάστηκε :α)αν υπήρχαν διαφορές ανάμεσα στις αντιλήψεις εκπαιδευτικών και διευθυντών και συμπεριφορών ενδυνάμωσης από τον άμεσο προϊστάμενό τους και β)αντιλήψεις εκπαιδευτικών και διευθυντών και συμπεριφορές ενδυνάμωσης από τον άμεσο προϊστάμενό τους σε σχέση με την ψυχολογική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι αυτές τις συμπεριφορές των διευθυντών και των άμεσων προϊσταμένων τους οι εκπαιδευτικοί τις εκλαμβάνουν ως μια άσκηση ενδυνάμωσης στην καθημερινότητά τους αν και διαφέρουν ως προς ορισμένες συγκεκριμένες διαστάσεις συμπεριφορών της ενδυνάμωσης όπως είναι η παροχή εξατομικευμένης υποστήριξης.

Ενώ όμως στο εξωτερικό υπάρχει πλήθος μελετών σχετικά με τη συμβολή του διευθυντή στη ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών ,στην Ελλάδα μέχρι και τις αρχές της δεκαετίας του '90 λόγω του συγκεντρωτικού χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος ο ρόλος του διευθυντή ήταν κυρίως διοικητικός και διεκπεραιωτικός. Ακολουθώντας στη συνέχεια τις σύγχρονες τάσεις σχολικής ηγεσίας που υπάρχουν στο εξωτερικό άρχισε κι εδώ ο προβληματισμός για τη διαφοροποίηση του ρόλου του σχολικού ηγέτη ώστε να είναι περισσότερο αποτελεσματικός(Ρέππα κ.ά.,1999).

Αν και σταδιακά διαμορφώθηκαν οι συνθήκες για μεγαλύτερη αυτονομία των σχολείων ώστε ο διευθυντής να έχει τη δυνατότητα να αξιοποιήσει τους υλικούς κι ανθρώπινους πόρους που έχει στη διάθεσή του και να διαμορφώσει τη σχολική κουλτούρα, σε έρευνα που έγινε από την Παπαναούμ το 1992 (Παπαναούμ,1995),όσο κι αργότερα από τον Κουτούζη (2008) διαπιστώθηκε ότι οι διευθυντές αντιλαμβάνονται το ρόλο τους σε μεγάλο ποσοστό διεκπεραιωτικό και τα βασικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν είναι τα διαχειριστικά όπως η αντιμετώπιση των καθημερινών λειτουργικών προβλημάτων και η γνώση του θεσμικού πλαισίου. Η σημαντικότερη αιτία σε αυτό είναι η έλλειψη πόρων και γραμματειακής υποστήριξης.

Ανάμεσα στις πιο πρόσφατες έρευνες που έγιναν στην Ελλάδα είναι η ποσοτική έρευνα της Χατζή(2015) σε 80 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη Θεσσαλονίκη σχετικά με το ρόλο του διευθυντή στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών.

Τα αποτελέσματα έδειξαν αρχικά ότι υπάρχει μια θετική συσχέτιση μεταξύ τους. Οι διευθυντές σε κάποιο βαθμό παρακινούν για ανάληψη πρωτοβουλιών, δημιουργούν κλίμα συνεργασίας, δίνουν ευκαιρίες για επιμόρφωση και με το στυλ ηγεσίας που υιοθετούν διευκολύνουν την επαγγελματική εξέλιξη του διδακτικού προσωπικού.

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο διευθυντής πρέπει να αξιοποιεί τις ικανότητές τους για την επίτευξη των στόχων, να τους ενθαρρύνει να παίρνουν πρωτοβουλίες και να πραγματοποιούν τις προτάσεις τους. Υποστηρίζουν πως υπάρχει η καλή συνεργασία μεταξύ τους αλλά όχι όλα τα παραπάνω που θα μπορούσε να τα αξιοποιήσει για το όφελος της σχολικής μονάδας.

Η Χατζοπούλου(2014) διερεύνησε τις απόψεις 196 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη Θεσσαλονίκη για το βαθμό ψυχολογικής ενδυνάμωσης που λαμβάνουν από

το σχολικό ηγέτη. Χρησιμοποίησε ερωτηματολόγιο βασισμένο στο ερωτηματολόγιο των Whetten και Cameron(1995)καθώς και των Quinn και Shepard(1974) . Διαπιστώθηκε ότι η ψυχολογική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών έχει σχέση με την ικανοποίησή τους από την εργασία και με την ικανότητα να ενδυναμώνουν τους μαθητές τους.

Ο Καμπάς (2016,όπ.αναφ.στην Ντόμπρου,2017)μελέτησε το ρόλο του διευθυντή στη σχολική μονάδα με σκοπό πρώτον να διερευνήσει κατά πόσο οι διευθυντές υιοθετούν το ρόλο του ηγέτη όπως αναφέρει η ελληνική και παγκόσμια βιβλιογραφία και δεύτερον κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν την έννοια του ηγέτη ως έναν ευρύ ρόλο που ο διευθυντής καλείται να ενσαρκώσει.

Διεξήγαγε ποσοτική έρευνα με ερωτηματολόγιο που δόθηκε σε 105 μόνιμους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Μαγνησίας. Τα ευρήματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως ο διευθυντής επιδιώκει στενή συνεργασία με το σύλλογο διδασκόντων αλλά και τον καθένα χωριστά για την αποδοτικότερη λειτουργία του σχολείου, την οποία οι ίδιοι θεωρούν πολύ σημαντική για την επίλυση των καθημερινών προβλημάτων και τη θέσπιση κοινών στόχων. Επίσης, ότι ο διευθυντής προωθεί τις καινοτόμες δράσεις και την ανάληψη πρωτοβουλιών, εμπνέει όραμα και τους παρακινεί για την πραγμάτωσή του.

Η Μπαλινάκου(2015,όπ.αναφ.στην Ντόμπρου,2017)διεξήγαγε ποσοτική έρευνα με ερωτηματολόγιο σε 101 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της περιφέρειας Αττικής για να διερευνήσει τη σχέση επαγγελματικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών με το κλίμα στον εργασιακό χώρο. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα οι εκπαιδευτικοί, χωρίς να υπάρχουν διαφοροποιήσεις ως προς το φύλο, την εμπειρία ή την εκπαίδευσή τους, θεωρούν ότι διαθέτουν υψηλά επίπεδα αυτονομίας, η οποία σχετίζεται με όλες τις κλίμακες του δημιουργικού κλίματος της σχολικής μονάδας.

Ο Γκοργκόλης(2008,όπ.αναφ.στην Ντόμπρου,2017)διερεύνησε τις τεχνικές υποκίνησης των διδασκόντων από το διευθυντή της σχολικής μονάδας. Το ερωτηματολόγιο δόθηκε σε 80 διευθυντές σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Αιτωλοακαρνανίας με τα εξής αποτελέσματα:

α)Οι περισσότεροι διευθυντές αξιολογούν από μέτρια και πάνω υποκινητικές τεχνικές για να υποκινήσουν το προσωπικό

β)Οι διευθυντές που αξιολογούν από πολύ έως πάρα πολύ υποκινητικές τεχνικές έχουν μόνο τις βασικές σπουδές και τη μεγαλύτερη διευθυντική εμπειρία.

Η Αγαπητού & Αθανασούλα-Ρέππα(2012)διερεύνησαν τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την επίδραση που έχουν στην ενδυνάμωση οι μεταβλητές του φύλου, των σπουδών και της ηλικίας.

Τα ευρήματα έδειξαν ότι όσον αφορά το φύλο δεν ασκεί στατιστικά σημαντική επίδραση σε αντίθεση με την ηλικία που οι νεώτεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι έχουν μικρότερο αντίκτυπο στις αποφάσεις για θέματα της σχολικής μονάδας απ' ότι οι πιο μεγάλοι σε ηλικία συνάδελφοί τους. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί με υπηρεσία μεγαλύτερη των είκοσι ετών πιστεύουν πως είναι πιο αυτο-αποτελεσματικοί από τους υπόλοιπους που έπαιρναν μέρος στην έρευνα.

Σχετικά με τις σπουδές τα αποτελέσματα έδειξαν πως ασκούν σημαντική επίδραση στην επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών. Οι έχοντες μεταπτυχιακό ή διδακτορικό δίπλωμα ένιωθαν λιγότερο ενδυναμωμένοι από αυτούς που κατείχαν ένα μόνο πτυχίο. Αυτή η διαφοροποίηση αφορά τον αντίκτυπο που θεωρούν ότι έχει η δράση τους, το κύρος τους, τη λήψη αποφάσεων για τη σχολική ζωή και τις ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης. Μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στο Γυμνάσιο θεωρούν ότι η εμπλοκή τους στη λήψη αποφάσεων είναι μεγαλύτερη από αυτούς που εργάζονται στο Λύκειο(Αγαπητού & Αθανασούλα-Ρέππα,2012,όπ.αναφ.στο Ανδρικόπουλος,2016).

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί παρουσιάζεται η εμπειρική έρευνα, μέσα από την οποία θα διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της περιφέρειας Γ' Αθήνας για το ρόλο του διευθυντή στην επαγγελματική τους ενδυνάμωση, καθώς και τη συσχέτισή της με το στυλ ηγεσίας που υιοθετεί ο σχολικός ηγέτης.

## **Κεφάλαιο 4. Μεθοδολογία έρευνας**

Το παρόν κεφάλαιο είναι αφιερωμένο στην παρουσίαση της ερευνητικής μεθοδολογίας της παρούσας μελέτης. Η ερευνητική μεθοδολογία περιγράφει τον τρόπο που ο εκάστοτε ερευνητής, ή ομάδα ερευνητών, αντιμετωπίζει, μετρά και μεταφράζει την πραγματικότητα.

Ο καθορισμός της ερευνητικής μεθοδολογίας είναι εξαιρετικά μεγάλης σημασίας για κάθε εμπειρική έρευνα καθώς αυτή είναι που θα διαμορφώσει τα αποτελέσματά της, ενώ δεν είναι σε καμία περίπτωση υπερβολή η διαπίστωση ότι η μεθοδολογία είναι αυτή που θα καθορίσει τελικά την επιτυχία ή την αποτυχία της.

## **4.1 Μεθοδολογική προσέγγιση**

Η ερευνητική μεθοδολογία μιας μελέτης περιλαμβάνει μια σειρά από επιμέρους μεθοδολογικές επιλογές, ενώ πιο συγκεκριμένα οι επιλογές αυτές αφορούν: την επιλογή ανάμεσα στην ποσοτική και την ποιοτική προσέγγιση, την επιλογή μεταξύ πρωτογενών και δευτερογενών δεδομένων και την επιλογή μεθόδου/εργαλείου συλλογής των δεδομένων αυτών. Στην συνέχεια παρουσιάζονται και επεξηγούνται οι μεθοδολογικές επιλογές της παρούσας μελέτης.

### **4.1.1 Ποσοτική Έναντι Ποιοτικής Έρευνας**

Οι βασικές ερευνητικές προσεγγίσεις στις κοινωνικές επιστήμες, είναι δύο: η ποσοτική και η ποιοτική. Η πρώτη και βασικότερη μεθοδολογική επιλογή που καλείται να κάνει κάθε μελετητής, το ποια από αυτές τις δύο μεθόδους ή ποιο συνδυασμό τους προτίθεται να ακολουθήσει (Robson, 2002). Η επιλογή αυτή συνδέεται με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες μιας εμπειρικής έρευνας μια και οι δύο έχουν τα δικά τους πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα (Δαφέρμος, 2011).

Η εκάστοτε μεθοδολογική προσέγγιση περιέχει μια σειρά από ερευνητικά εργαλεία τα οποία μπορεί να είναι είτε ποιοτικά είτε ποσοτικά. Η βασική διαφορά μεταξύ των δύο προσεγγίσεων έχει να κάνει με το είδος πληροφορίας και ο τρόπος με τον οποίο συλλέγεται. Σύμφωνα με τον Kvale (1996, σελ.67) η ποσοτική προσέγγιση αναλύει την ποσότητα εμφάνισης ενός γεγονότος ή φαινομένου το οποίο μελετάται ενώ η ποιοτική προσέγγιση αναφέρεται στο είδος και στον χαρακτήρα του φαινομένου.

Για το σκοπό της παρούσας έρευνας επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί η ποσοτική προσέγγιση, βάση της οποίας χρησιμοποιούνται αριθμητικά δεδομένα με σκοπό την στατιστική επεξεργασία μέσω κατάλληλου λογισμικού. Ο Creswell (2001, σελ. 66) υποστήριξε ότι η ποσοτική προσέγγιση είναι μια μορφή εκπαιδευτικής έρευνας κατά την οποία ο εκάστοτε ερευνητής αρχικά αποφασίζει το θέμα. Στη συνέχεια θέτει κάποια



ερωτήματα περιορισμένου εύρους και συλλέγει τα δεδομένα από τους συμμετέχοντες τα οποία μπορούν να εκφραστούν ή να κωδικοποιηθούν αριθμητικά. Κατόπιν αναλύει τα αριθμητικά αυτά δεδομένα με κατάλληλες τεχνικές της στατιστικής. Επίσης, αναφέρει ότι η έρευνα διεξάγεται σε ένα αντικειμενικό και αμερόληπτο περιβάλλον.

Στην ποσοτική προσέγγιση ο/η ερευνητής/τρια καθορίζει μία ή περισσότερες υποθέσεις (hypothesis) και στη συνέχεια προσπαθεί είτε να τις επαληθεύσει ή απορρίψει. Επίσης, βάση της ποσοτικής προσέγγισης μπορούμε να ελέγξουμε μια σχέση αιτίου και αιτιατού. Το κύριο χαρακτηριστικό και πλεονέκτημα της ποσοτικής προσέγγισης έναντι της ποιοτικής είναι η αντικειμενικότητά της (Singh, 2007).

Το πιο αναγνωρίσιμο εργαλείο ποσοτικής έρευνας είναι το ερωτηματολόγιο βάση του οποίου τα δεδομένα τυποποιούνται, οι υπό μελέτη μεταβλητές παίρνουν αριθμητικές τιμές και στη συνέχεια μπορούν να ελεγχθούν τυχόν συσχετίσεις και να βγουν κάποια γενικά συμπεράσματα για τον υπό μελέτη πληθυσμό.

#### **4.1.2 Πρωτογενή Έναντι Δευτερογενών Δεδομένων**

Τα ποσοτικά ερευνητικά δεδομένα διακρίνονται σε πρωτογενή και δευτερογενή. Με τον όρο δευτερογενή περιγράφονται δεδομένα τα οποία έχουν συλλεχθεί για σκοπό διαφορετικό από αυτόν της έρευνας και συνήθως βρίσκονται σε έντυπες ή ηλεκτρονικές βάσεις δεδομένων (Γναρδέλλης, 2003). Ο όρος πρωτογενή δεδομένα αναφέρεται σε εκείνα τα οποία δεν προϋπάρχουν της ερευνητικής προσπάθειας, αντιθέτως συλλέγονται κατά την διάρκειά της και αποκλειστικά για την εξυπηρέτηση των αναγκών της. Τα πρωτογενή δεδομένα παρουσιάζουν τα ακόλουθα πλεονεκτήματα σε σχέση με τα δευτερογενή (Γναρδέλλης, 2003):

Ανταποκρίνονται απόλυτα στις ανάγκες της έρευνας.

Συλλέγονται σε χρονική στιγμή η οποία δεν απέχει σημαντικά χρονικά από την διενέργεια της έρευνας.

Μπορεί να ελεγχθεί το αν συλλέγονται με σωστό και αντικειμενικό τρόπο.

Είναι ομοειδή και ομοιογενή.

Από την άλλη πλευρά τα δευτερογενή δεδομένα παρουσιάζουν τα ακόλουθα πλεονεκτήματα:

Απαιτούν λιγότερο χρόνο και κόπο για την συλλογή τους.

Μπορούν ευκολότερα να συλλεχθούν μεγάλες ποσότητες δεδομένων.

Από τα ανωτέρω προκύπτει ότι εφόσον υπάρχει ο διαθέσιμος χρόνος και μπορεί να καταβληθεί η απαραίτητη προσπάθεια τα πρωτογενή δεδομένα πλεονεκτούν έναντι των δευτερογενών. Κατά συνέπεια επιλέχθηκε η συλλογή πρωτογενών δεδομένων για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας.

## 4.2 Εργαλείο έρευνας

Για τους σκοπούς της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το πιο ευρέως διαδεδομένο εργαλείο ποσοτικής έρευνας, το οποίο είναι το ερωτηματολόγιο. Σύμφωνα με τον Singh (2007) το βασικό πλεονέκτημα που έχει το ερωτηματολόγιο είναι η ευκολία που παρέχει τόσο στην ταχύτητα διανομής και συλλογής δεδομένων όσο και στην επιλογή ικανοποιητικού μεγέθους δείγματος σε διαφορετικές περιοχές την ίδια χρονική στιγμή. Επίσης, ένα πλεονέκτημα το οποίο πρέπει να ληφθεί υπόψη είναι το μικρό κόστος που παρέχεται από την χρήση ερωτηματολογίου. Ένα άλλο σημαντικό στοιχείο είναι η ευκολία που μας παρέχει στην κωδικοποίηση αλλά και στην ανάλυση των δεδομένων για την εξαγωγή αποτελεσμάτων (Singh, 2007).

Το ερωτηματολόγιο που επιλέχθηκε στην παρούσα έρευνα βασίστηκε στο ερωτηματολόγιο από τη μεταπτυχιακή εργασία στο ΕΑΠ της Ντόμπρου Παναγιώτας(2017) με τίτλο «Ηγεσία και ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και η συμβολή του διευθυντή της σχολικής μονάδας. Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Θεσσαλονίκης». Επίσης, στο ερωτηματολόγιο από τη μεταπτυχιακή εργασία στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας της Αγαπητού Χριστίνας(2012)με τίτλο «Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική τους ενδυνάμωση: Ο ρόλος του σχολικού διευθυντή και η επίδραση του στυλ ηγεσίας».

Περιελάμβανε 31 ερωτήσεις κλειστού τύπου, οι οποίες αντιπροσώπευαν τα ερευνητικά ερωτήματα αλλά και κάθε πιθανό άξονα ηγεσίας και ενδυνάμωσης, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία. Για τη μέτρηση χρησιμοποιήθηκε η πεντάβαθμη κλίμακα Likert με διαβάθμιση από το: Πάρα πολύ=5, Πολύ=4, Αρκετά=3, Λίγο=2, Καθόλου=1(Creswell,2011).

Διανεμήθηκε σε 122 εκπαιδευτικούς Α/θμιας εκπαίδευσης Γ΄ Αθήνας ηλεκτρονικά μέσω της Google forms και είναι δομημένο. Δηλαδή οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να

απαντήσουν στις ίδιες ερωτήσεις καθώς και στην ίδια σειρά. Αυτό το χαρακτηριστικό έχειδειχθεί ότι εξασφαλίζει υψηλότερη αξιοπιστία γιατί αν χρησιμοποιούνταν διαφορετικές ερωτήσεις θα υπήρχε δυσκολία στην κωδικοποίηση των απαντήσεων και κατ'έκταση στην αξιοπιστία της ανάλυσης των δεδομένων (Clark-Carter, 2004).

Επιπρόσθετα, επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθούν μόνο ερωτήσεις κλειστού τύπου καθώς σύμφωνα με τους Cohenetal (2007, σελ. 417), *«εξαιρετικά δομημένες, κλειστές ερωτήσεις είναι χρήσιμες, καθώς μπορούν να παράγουν συχνότητες απαντήσεων που επιδέχονται στατιστικούς χειρισμούς και ανάλυση. Επίσης, δίνουν τη δυνατότητα συγκρίσεων μεταξύ ομάδων του δείγματος»*.

Επίσης, με σκοπό να διασφαλίσουμε την εγκυρότητα και την αξιοπιστία ακολουθήθηκαν οι κατευθυντήριες γραμμές οι οποίες καθορίζονται από τη διεθνή βιβλιογραφία. Ουσιαστικά μπορούμε να πούμε ότι δεν υπήρχε κάποιου είδους παρέμβαση από την πλευρά του ερευνητή κατά τη διάρκεια συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου από τους συμμετέχοντες ,ενώ οι ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκαν διατυπώθηκαν έτσι ώστε να εξασφαλισθεί ότι δεν έχουν σκοπό να εκμαιεύσουν κάποια συγκεκριμένη απάντηση (Grovesetal., 2004,Seidman, 2006).

Τέλος, η αξιοπιστία των μετρήσεων-δεδομένων μπορεί να αξιολογηθεί με τη χρήση κατάλληλου ελέγχου αξιοπιστίας με το οποίο γίνεται εκτίμηση της εσωτερικής συνέπειας των στοιχείων ενός ερωτηματολογίου (Gadernannetal., 2012). Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης αξιοπιστίας του Cronbach (1951), ο οποίος είναι διεθνώς αναγνωρισμένος (Nunnaly, 1978).

### **4.3 Περιορισμοί έρευνας**

Ένας σημαντικός περιορισμός της έρευνας είναι ότι το επιλεγθέν δείγμα είναι δεσμευτικό (από μια συγκεκριμένη περιοχή- βολικό δείγμα). Βέβαια αυτό δεν είναι πολύ σημαντικό πρόβλημα με την έννοια ότι ο σκοπός της έρευνας δεν είναι η γενίκευση των συμπερασμάτων σε όλο τον πληθυσμό αλλά η καταγραφή των απόψεων μιας μερίδας εκπαιδευτικών.

Βέβαια, όπως προαναφέρθηκε σε προηγούμενη παράγραφο είναι εφικτή η εξαγωγή κάποιων συμπερασμάτων στους πληθυσμούς οι οποίοι είναι όμοιοι με το δείγμα που μελετάμε. Επίσης, ο Creswell (2011, σ. 237) αναφέρει ότι αυτός ο περιορισμός παρότι είναι σημαντικός μπορεί να παρακαμφθεί καθώς τέτοιου είδους έρευνες μπορούν να έχουν κάποια χρησιμότητα σε έρευνες που θα γίνουν μελλοντικά με παρόμοια θεματολογία.

#### **4.4. Πιλοτική αξιολόγηση του εργαλείου**

Πριν την τελική έρευνα η ερευνήτρια πραγματοποίησε πιλοτική εφαρμογή του εργαλείου προκειμένου να εξασφαλιστεί η αξιοπιστία, η εγκυρότητα και η αντικειμενικότητα του ερωτηματολογίου καθώς και το επίπεδο δυσκολίας των ερωτήσεων. Έστειλε το ερωτηματολόγιο σε 6 εκπαιδευτικούς για να αξιολογήσει αν οι ερωτήσεις ήταν κατανοητές και σαφείς (Robson, 2010). Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί δεν προέβησαν σε διορθώσεις κι αποκλείστηκαν από την τελική έρευνα.

### **Κεφάλαιο 5. Αποτελέσματα έρευνας**

Στο 5<sup>ο</sup> κεφάλαιο της παρούσας εργασίας δίνονται τα αποτελέσματα της έρευνας όπως αυτά προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων στο στατιστικό πρόγραμμα SPSS21. Είναι οργανωμένα σε πίνακες και γραφήματα και συνοδεύονται από την ανάλυσή τους.

Αρχικά, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σχετικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Στη συνέχεια δίνονται τα αποτελέσματα σχετικά με τα χαρακτηριστικά του στυλ ηγεσίας των διευθυντών των σχολικών μονάδων σύμφωνα με την αντίληψη των εκπαιδευτικών, κατόπιν τα αποτελέσματα σχετικά με τις ενέργειες του διευθυντή που συμβάλλουν στην επαγγελματική ενδυνάμωση και στη συνέχεια τα αποτελέσματα σχετικά με την συμβολή της ενδυνάμωσης και τις δυσκολίες κατά την ενδυνάμωση που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί από τον διευθυντή.

Τέλος, δίνονται τα αποτελέσματα που αφορούν τη συσχέτιση των χαρακτηριστικών του στυλ ηγεσίας του διευθυντή με το κατά πόσο ο διευθυντής συμβάλλει στην επαγγελματική ενδυνάμωση και επίσης, τα αποτελέσματα της συσχέτισης μεταξύ του κατά πόσο ο διευθυντής συμβάλλει στην επαγγελματική ενδυνάμωση και τη συμβολή της επαγγελματικής ενδυνάμωσης.

Επιπλέον, δίνονται κάποια αποτελέσματα που αφορούν την διαφοροποίηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών ως προς τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά τους.

### 5.1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά

Στον Πίνακα 1 δίνονται τα αποτελέσματα που αφορούν τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των 122 εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα. Το 52.5% (n=64) των εκπαιδευτικών ήταν γυναίκες και το 47.5% (n=58) των εκπαιδευτικών ήταν άντρες. Αναφορικά με την ηλικιακή κατανομή των εκπαιδευτικών παρατηρήθηκε ότι το 45.1% (n=55) των εκπαιδευτικών ήταν ηλικίας άνω των 50 ετών, το 33.6% (n=41) ήταν ηλικίας 41 έως 50 ετών, το 18% (n=22) ήταν ηλικίας 31 έως 40 ετών και μόλις το 3.3% (n=4) ήταν ηλικίας κάτω των 30 ετών.

Επιπλέον, παρατηρήθηκε ότι το 49.1% (n=57) των εκπαιδευτικών είχαν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, το 32.8% (n=38) των εκπαιδευτικών ήταν κάτοχοι δεύτερου τίτλου σπουδών ενώ το 6% (n=7) των εκπαιδευτικών είχαν διδακτορικό τίτλο σπουδών. Επιπλέον, το 12.1% (n=14) των εκπαιδευτικών δήλωσαν και άλλους εκπαιδευτικούς τίτλους όπως η εξομοίωση, η μετεκπαίδευση, σεμινάρια κ.α.

Τέλος, αναφορικά με τα έτη προϋπηρεσίας παρατηρήθηκε ότι το 30.3% (n=37) των εκπαιδευτικών είχαν άνω των 25 ετών διδακτική εμπειρία, το 23% (n=28) των εκπαιδευτικών είχαν από 21 έως 25 έτη προϋπηρεσίας, το 17.2% (n=21) των εκπαιδευτικών είχαν από 16 έως 20 έτη προϋπηρεσίας, το 18% (n=22) των εκπαιδευτικών είχαν από 11 έως 15 έτη προϋπηρεσίας και το 11.5% (n=14) των εκπαιδευτικών είχαν λιγότερα από 10 έτη προϋπηρεσίας.

**Πίνακας1. Δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά**

		n	%
Φύλο	Άντρας	58	47.5%
	Γυναίκα	64	52.5%

	Κάτω των 30	4	3.3%
Ηλικία	31-40	22	18.0%
	41-50	41	33.6%
	Άνω των 50	55	45.1%
	Κάτοχος δεύτερου πτυχίου	38	32.8%
Εκπαιδευτικό επίπεδο (επιπλέον σπουδές)	Κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος	57	49.1%
	Κάτοχος Διδακτορικού	7	6.0%
	Άλλο	14	12.1%
	1-5	5	4.1%
Έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση	6-10	9	7.4%
	11-15	22	18.0%
	16-20	21	17.2%
	21-25	28	23.0%
	Άνω των 25	37	30.3%

## 5.2. Στυλ ηγεσίας

Η επόμενη ενότητα ερωτήσεων αφορούσε τα χαρακτηριστικά του διευθυντή σχετικά με το στυλ ηγεσίας που υιοθετεί. Τα αποτελέσματα δίνονται αναλυτικά στον Πίνακα 2. Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης προκύπτει ότι το 71.3% (n=87) των εκπαιδευτικών πιστεύουν ότι ο/η διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας όπου εργάζονται σε πολύ ή πάρα πολύ μεγάλο βαθμό εκφράζει με απλό και σαφή τρόπο τι μπορούν και τι πρέπει να κάνουν. Αντίθετα, μόλις το 3.3% (n=4) δήλωσε ότι ο/η διευθυντής/ντρια σε πολύ μικρό βαθμό εκφράζει με απλό και σαφή τρόπο τι μπορούν και τι πρέπει να κάνουν.

Επιπλέον, το 66.3% (n=81) των εκπαιδευτικών πιστεύουν ότι ο/η διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας όπου εργάζονται σε πολύ ή πάρα πολύ μεγάλο βαθμό τους ενθαρρύνει να βρίσκουν νέες ιδέες. Αντίθετα, μόλις το 12.3% (n=15) δήλωσε ότι ο/η διευθυντής/ντρια δεν τους ενθαρρύνει να βρίσκουν νέες ιδέες. Παρόμοια, το 81.1% (n=99) των εκπαιδευτικών πιστεύουν ότι ο/η διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας όπου εργάζονται σε πολύ ή πάρα πολύ μεγάλο ποσοστό νιώθει ικανοποιημένος/η όταν τα μέλη εκπληρώνουν τις προσδοκίες του/της και μόλις το 5.7% (n=7) δήλωσαν ότι αυτό δεν γίνεται καθόλου ή γίνεται σε μικρό βαθμό.

Αναφορικά, με το κατά πόσο ότι ο/η διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας όπου εργάζονται τους βοηθάει στο να εκφράσουν τις προτάσεις τους και τις αποδέχεται παρατηρήθηκε ότι το 68.1% (n=83) των εκπαιδευτικών θεωρούν ότι αυτό γίνεται σε πολύ ή πάρα πολύ μεγάλο βαθμό ενώ το 10.7% (n=13) των εκπαιδευτικών θεωρούν ότι αυτό γίνεται σε μικρό βαθμό ή καθόλου. Επιπλέον, όσον αφορά το κατά πόσο ότι ο/η διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας όπου εργάζονται μιλά με ενθουσιασμό για το τι μπορεί να επιτευχθεί παρατηρήθηκε ότι το 67.2% (n=82) των εκπαιδευτικών θεωρούν ότι αυτό γίνεται σε πολύ ή πάρα πολύ μεγάλο βαθμό ενώ το 8.2% (n=10) των εκπαιδευτικών θεωρούν ότι αυτό γίνεται σε μικρό βαθμό ή καθόλου.

Η επόμενη ερώτηση αφορούσε το βαθμό στον οποίο ο/η διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας όπου εργάζονται τους υποδεικνύει νέους τρόπους για να αντιμετωπίζουν απαιτητικές καταστάσεις. Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι το 61.4% (n=75) θεωρεί ότι ο/η διευθυντής/ντριά τους σε πολύ μεγάλο ή πάρα πολύ μεγάλο βαθμό τους υποδεικνύει νέους τρόπους για να αντιμετωπίζουν απαιτητικές καταστάσεις. Αντίθετα, μόλις 16 εκπαιδευτικοί (13.1%) δήλωσαν ότι ο διευθυντής δεν τους υποδεικνύει νέους τρόπους για να αντιμετωπίζουν απαιτητικές καταστάσεις. Παρόμοια, το 66.4% (n=81) των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι ο/η διευθυντής/ντρια του σχολείου τους σε πολύ ή πάρα πολύ μεγάλο βαθμό αναγνωρίζει/ανταμείβει το έργο τους όταν επιτυγχάνουν τους στόχους τους. Το ποσοστό των εκπαιδευτικών που θεωρεί ότι ο διευθυντής δεν έχει το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό ανήλθε σε 11.4% (n=14).

Η επόμενη ερώτηση αφορούσε το βαθμό στον οποίο ο/η διευθυντής/ντρια του σχολείου τους νιώθει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τα μέλη που νιώθουν απομονωμένα. Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι το 61.5% (n=75) θεωρεί ότι ο/η διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας όπου εργάζονται σε πολύ μεγάλο ή πάρα πολύ μεγάλο βαθμό νιώθει

ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τα μέλη που νιώθουν απομονωμένα. Αντίθετα, μόλις 15 εκπαιδευτικοί (12.3%) δήλωσαν ότι ο διευθυντής δεν νιώθει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τα μέλη που νιώθουν απομονωμένα. Παρόμοια, το 62.3% (n=76) των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι ο/η διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας όπου εργάζονται σε πολύ ή πάρα πολύ μεγάλο βαθμό τους βοηθά να αναπτύξουν τις ικανότητές τους. Το ποσοστό των εκπαιδευτικών που θεωρεί ότι ο διευθυντής δεν έχει το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό ανήλθε σε 12.3% (n=15).

Τέλος, αναφορικά με το κατά πόσο ο/η διευθυντής/ντρια του σχολείου τους τους ρωτά μόνο για τα απολύτως απαραίτητα παρατηρήθηκε ότι το 51.6% (n=63) των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι αυτό δεν γίνεται καθόλου ή γίνεται σε πολύ μικρό βαθμό. Επιπλέον, το 49.1% (n=60) των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι ο/η διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας σε πολύ ή πάρα πολύ μεγάλο βαθμό τους ενθαρρύνει να επανεξετάζουν παγιωμένες ιδέες και πρακτικές. Αντίθετα, το 22.1% (n=27) φάνηκε να διαφωνεί με την συγκεκριμένη πρόταση.

**Πίνακας 2. Περιγραφικά στοιχεία για τα χαρακτηριστικά του στυλ ηγεσίας**

Ο/Η διευθυντής/ντρια:	Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Πάρα πολύ	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1. Εκφράζει με απλό και σαφή τρόπο τι μπορώ και τι πρέπει να κάνω.	1	0.8%	3	2.5%	31	25.4%	56	45.9%	31	25.4%
2. Με ενθαρρύνει να βρίσκω νέες ιδέες.	2	1.6%	13	10.7%	26	21.3%	48	39.3%	33	27.0%
3. Νιώθει ικανοποιημένος/η όταν τα μέλη εκπληρώνουν τις προσδοκίες του/της.	1	0.8%	6	4.9%	16	13.1%	56	45.9%	43	35.2%
4. Με βοηθάει στο να εκφράσω τις προτάσεις μου και τις αποδέχεται.	3	2.5%	10	8.2%	26	21.3%	54	44.3%	29	23.8%



5.	Μιλά με ενθουσιασμό για το τι μπορεί να επιτευχθεί.	2	1.6%	8	6.6%	30	24.6%	50	41.0%	32	26.2%
6.	Μου υποδεικνύει νέους τρόπους για να αντιμετωπίσω απαιτητικές καταστάσεις.	2	1.6%	14	11.5%	31	25.4%	53	43.4%	22	18.0%
7.	Μου αναγνωρίζει/ανταμείβει το έργο μου όταν επιτυγχάνω τους στόχους μου.	2	1.6%	12	9.8%	27	22.1%	46	37.7%	35	28.7%
8.	Νιώθει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τα μέλη που νιώθουν απομονωμένα.	3	2.5%	12	9.8%	32	26.2%	46	37.7%	29	23.8%
9.	Με ρωτά μόνο για τα απολύτως απαραίτητα.	27	22.1%	36	29.5%	31	25.4%	19	15.6%	9	7.4%
10.	Με ενθαρρύνει να επανεξετάζω παγιωμένες ιδέες και πρακτικές.	5	4.1%	22	18.0%	35	28.7%	38	31.1%	22	18.0%
11.	Με βοηθά να αναπτύξω τις ικανότητές μου.	3	2.5%	12	9.8%	31	25.4%	41	33.6%	35	28.7%

Τα αποτελέσματα του Πίνακα 2 δίνονται διαγραμματικά στο Γράφημα 1 όπου παρουσιάζεται το ποσοστό των εκπαιδευτικών που απάντησαν πολύ ή πάρα πολύ στην αντίστοιχη ερώτηση.



Γράφημα 1. Περιγραφικά στοιχεία για τα χαρακτηριστικά του στυλ ηγεσίας

### 5.3. Ενέργειες του διευθυντή που συμβάλλουν στην επαγγελματική ενδυνάμωση

Η επόμενη ενότητα ερωτήσεων αφορούσε τις ενέργειες του διευθυντή/ντριας που συμβάλλουν στην επαγγελματική ενδυνάμωση. Τα αποτελέσματα δίνονται αναλυτικά στον Πίνακα 3. Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης προκύπτει ότι το 59% (n=72) των εκπαιδευτικών πιστεύουν ότι στη σχολική μονάδα που εργάζονται η ενδυνάμωση επιτυγχάνεται από τον διευθυντή δίνοντας σε πολύ ή πάρα πολύ μεγάλο βαθμό ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς για επαγγελματική ανάπτυξη. Αντίθετα, το 12,3% (n=15) δήλωσε ότι ο/η διευθυντής/ντρια δεν δίνει καθόλου ή δίνει λίγες ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς για την επαγγελματική ανάπτυξή τους.

Επιπλέον, παρατηρήθηκε ότι το 70,5% (n=86) των εκπαιδευτικών πιστεύουν ότι στη σχολική μονάδα που εργάζονται η ενδυνάμωση επιτυγχάνεται από τον διευθυντή σε πολύ ή πάρα πολύ μεγάλο βαθμό δίνοντας δυνατότητες στους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν στη λήψη απόφασης για θέματα που αφορούν τη λειτουργία του σχολείου. Επιπρόσθετα,

παρατηρήθηκε ότι το 68.8% (n=84) των εκπαιδευτικών πιστεύουν ότι στη σχολική μονάδα που εργάζονται η ενδυνάμωση επιτυγχάνεται από τον διευθυντή σε πολύ ή πάρα μεγάλο βαθμό παρέχοντας θετική ανατροφοδότηση όταν εκτελείται καλά μία εργασία, ενώ το 72.1% (n=88) των εκπαιδευτικών πιστεύουν ότι στη σχολική μονάδα που εργάζονται η ενδυνάμωση επιτυγχάνεται από τον διευθυντή σε πολύ ή πάρα μεγάλο βαθμό διαθέτοντας αρκετό χρόνο και υπομονή για να συζητηθούν ανησυχίες των εκπαιδευτικών για διάφορα ζητήματα.

Η επόμενη ερώτηση αφορούσε το βαθμό στον οποίο ο/η διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας που εργάζονται παρέχει εξατομικευμένη υποστήριξη και βοήθεια στα πλαίσια της επαγγελματικής ενδυνάμωσης. Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι το 59.9% (n=73) θεωρεί ότι ο/η διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας που εργάζονται σε πολύ μεγάλο ή πάρα πολύ μεγάλο βαθμό παρέχει εξατομικευμένη υποστήριξη και βοήθεια. Αντίθετα, μόλις 16 εκπαιδευτικοί (13.2%) δήλωσαν ότι ο διευθυντής δεν παρέχει εξατομικευμένη υποστήριξη και βοήθεια. Παρόμοια, το 70.4% (n=86) των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι ο/η διευθυντής/ντρια του σχολείου τους σε πολύ ή πάρα πολύ μεγάλο βαθμό παρέχει ουσιαστική πληροφόρηση για νέες τάσεις και ευκαιρίες για το σχολείο. Το ποσοστό των εκπαιδευτικών που θεωρεί ότι ο διευθυντής δεν υιοθετεί την συγκεκριμένη στρατηγική ανήλθε σε 9% (n=11).

Η επόμενη ερώτηση αφορούσε το βαθμό στον οποίο ο/η διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας που εργάζονται προωθεί τη δημιουργικότητα των εκπαιδευτικών στα πλαίσια της επαγγελματικής ενδυνάμωσης. Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι το 68% (n=83) θεωρεί ότι ο/η διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας που εργάζονται σε πολύ μεγάλο ή πάρα πολύ μεγάλο βαθμό προωθεί τη δημιουργικότητα των εκπαιδευτικών στα πλαίσια της επαγγελματικής ενδυνάμωσης. Αντίθετα, μόλις 11 εκπαιδευτικοί (9%) δήλωσαν ότι ο διευθυντής δεν προωθεί τη δημιουργικότητα των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, το 68% (n=83) των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι ο/η διευθυντής/ντρια σε πολύ ή πάρα πολύ μεγάλο βαθμό κατανέμει τις ευθύνες ισότιμα ανάμεσα τους εκπαιδευτικούς. Το ποσοστό των εκπαιδευτικών που θεωρεί ότι ο διευθυντής δεν υιοθετεί την συγκεκριμένη στρατηγική ανήλθε σε 9% (n=11).

Τέλος, το 75.4% (n=83) των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι ο/η διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας που εργάζονται σε πολύ ή πάρα πολύ μεγάλο βαθμό ακούει πρόθυμα όλες τις ιδέες και απόψεις των εκπαιδευτικών. Το ποσοστό των εκπαιδευτικών που θεωρεί ότι ο διευθυντής δεν υιοθετεί την συγκεκριμένη στρατηγική ανήλθε σε 6.6% (n=8).

**Πίνακας 3. Περιγραφικά στοιχεία για τις ενέργειες του διευθυντή που συμβάλλουν στην επαγγελματική ενδυνάμωση**

	Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Πάρα πολύ	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1. Δίνοντας ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς για επαγγελματική ανάπτυξη(π.χ. συμμετοχή σε επιμορφωτικά σεμινάρια, εκδηλώσεις)	3	2.5%	12	9.8%	35	28.7%	34	27.9%	38	31.1%
2. Δίνοντας δυνατότητες στους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν στη λήψη απόφασης για θέματα που αφορούν τη λειτουργία του σχολείου.	1	0.8%	7	5.7%	28	23.0%	46	37.7%	40	32.8%
3. Παρέχοντας θετική ανατροφοδότηση όταν εκτελείται καλά μία εργασία.	3	2.5%	5	4.1%	30	24.6%	47	38.5%	37	30.3%
4. Διαθέτοντας αρκετό χρόνο και υπομονή για να συζητηθούν ανησυχίες των εκπαιδευτικών για διάφορα ζητήματα.	2	1.6%	10	8.2%	22	18.0%	43	35.2%	45	36.9%
5. Παρέχοντας εξατομικευμένη υποστήριξη και βοήθεια.	3	2.5%	13	10.7%	33	27.0%	44	36.1%	29	23.8%
6. Παρέχοντας ουσιαστική πληροφόρηση για νέες τάσεις και ευκαιρίες για το σχολείο.	2	1.6%	9	7.4%	25	20.5%	53	43.4%	33	27.0%
7. Προωθώντας τη δημιουργικότητα των εκπαιδευτικών.	3	2.5%	8	6.6%	28	23.0%	42	34.4%	41	33.6%

	Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Πάρα πολύ	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
8. Κατανέμοντας ευθύνες ισότιμα ανάμεσα τους εκπαιδευτικούς.	3	2.5%	8	6.6%	28	23.0%	37	30.3%	46	37.7%
9. Ακούγοντας πρόθυμα όλες τις ιδέες και απόψεις των εκπαιδευτικών.	3	2.5%	5	4.1%	22	18.0%	38	31.1%	54	44.3%

Τα αποτελέσματα του Πίνακα 3 δίνονται διαγραμματικά στο Γράφημα 2 όπου παρουσιάζεται το ποσοστό των εκπαιδευτικών που απάντησαν πολύ ή πάρα πολύ στην αντίστοιχη ερώτηση.



Γράφημα2. Περιγραφικά στοιχεία για τις ενέργειες του διευθυντή που συμβάλλουν στην επαγγελματική ενδυνάμωση

#### 5.4. Συμβολή ενδυνάμωσης

Η επόμενη ενότητα ερωτήσεων αφορούσε την συμβολή της ενδυνάμωσης σε διάφορα πεδία της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τα αποτελέσματα δίνονται αναλυτικά στον Πίνακα 4. Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης προκύπτει ότι το 76.2% (n=93) των εκπαιδευτικών πιστεύουν ότι η ενδυνάμωση συμβάλει πολύ ή πάρα πολύ στην καλλιέργεια αμοιβαίας εμπιστοσύνης στο προσωπικό του σχολείου.

Επιπλέον, παρατηρήθηκε ότι το 68%% (n=86) των εκπαιδευτικών πιστεύουν ότι η ενδυνάμωση συμβάλει πολύ ή πάρα πολύ στο να μοιράζονται οι εκπαιδευτικοί τις ίδιες αξίες, τις πεποιθήσεις και τις στάσεις που σχετίζονται με τη διδασκαλία.

Επιπρόσθετα, παρατηρήθηκε ότι το 75.4% (n=92) των εκπαιδευτικών πιστεύουν ότι η ενδυνάμωση συμβάλει πολύ ή πάρα πολύ στη δημιουργία συνεργατικής κουλτούρας στο σχολείο, ενώ το 77.1% (n=94) των εκπαιδευτικών πιστεύουν ότι η ενδυνάμωση συμβάλει πολύ ή πάρα πολύ στην αλληλοϋποστήριξη ανάμεσα στους συναδέλφους εκπαιδευτικούς.

Η επόμενη ερώτηση αφορούσε το κατά πόσο η επαγγελματική ενδυνάμωση στις σχολικές μονάδες συμβάλλει στην αύξηση της δέσμευσης των εκπαιδευτικών προς τους στόχους και το όραμα του σχολείου. Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών προέκυψε ότι το 69.6% (n=85) πιστεύουν ότι η ενδυνάμωση συμβάλει πολύ ή πάρα πολύ στην αύξηση της δέσμευσης των εκπαιδευτικών προς τους στόχους και το όραμα του σχολείου, ενώ μόλις το 6.5% (n=8) πιστεύουν ότι η ενδυνάμωση δεν συμβάλει καθόλου ή συμβάλει λίγο προς αυτή την κατεύθυνση.

Επιπλέον, ένα πολύ σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών αναγνώρισε ότι η ενδυνάμωση συμβάλλει σε πολύ ή πάρα πολύ μεγάλο βαθμό στη δημιουργία ενός θετικού κλίματος στη σχολική μονάδα (n=98, 80.3%), στο να αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί ικανοποίηση από την εργασία τους (n=97, 79.5%) και στο να αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί αυτό-αποτελεσματικότητα (n=95, 77.9%).

**Πίνακας 4. Περιγραφικά στοιχεία για την συμβολή της ενδυνάμωσης**

	Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Πάρα πολύ	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1. Συμβάλλει στην καλλιέργεια αμοιβαίας εμπιστοσύνης στο προσωπικό του σχολείου.	3	2.5%	6	4.9%	20	16.4%	43	35.2%	50	41.0%
2. Συμβάλλει στο να μοιράζονται οι εκπαιδευτικοί τις ίδιες αξίες, τις πεποιθήσεις και τις στάσεις που σχετίζονται με τη διδασκαλία	3	2.5%	7	5.7%	29	23.8%	51	41.8%	32	26.2%
3. Συμβάλλει στη δημιουργία συνεργατικής κουλτούρας στο σχολείο.	2	1.6%	9	7.4%	19	15.6%	37	30.3%	55	45.1%
4. Συμβάλλει στην αλληλοϋποστήριξη ανάμεσα στους συναδέλφους εκπαιδευτικούς.	3	2.5%	10	8.2%	15	12.3%	44	36.1%	50	41.0%
5. Συμβάλλει στην αύξηση της δέσμευσης των εκπαιδευτικών προς τους στόχους και το όραμα του σχολείου.	2	1.6%	6	4.9%	29	23.8%	47	38.5%	38	31.1%
6. Συνεισφέρει στη δημιουργία ενός θετικού κλίματος στη σχολική μονάδα.	3	2.5%	5	4.1%	16	13.1%	38	31.1%	60	49.2%
7. Συμβάλλει στο να αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί ικανοποίηση από την εργασία τους.	2	1.6%	7	5.7%	16	13.1%	53	43.4%	44	36.1%
8. Συμβάλλει στο να αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί αυτό-αποτελεσματικότητα.	2	1.6%	7	5.7%	18	14.8%	51	41.8%	44	36.1%

Τα αποτελέσματα του Πίνακα 4 δίνονται διαγραμματικά στο Γράφημα 3 όπου παρουσιάζεται το ποσοστό των εκπαιδευτικών που απάντησαν πολύ ή πάρα πολύ στην αντίστοιχη ερώτηση.



Γράφημα 3. Περιγραφικά στοιχεία για την συμβολή της ενδυνάμωσης

## 5.5. Δυσκολίες κατά την ενδυνάμωση που λαμβάνουν από τον διευθυντή

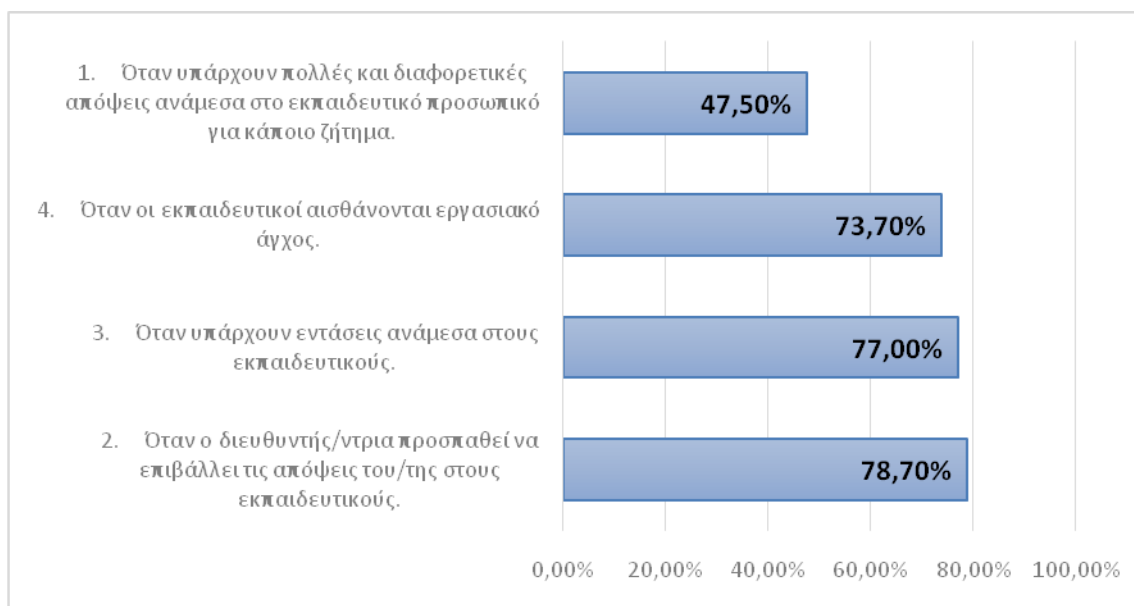
Η τελευταία ενότητα ερωτήσεων αφορούσε τις δυσκολίες που προκύπτουν κατά την ενδυνάμωση που λαμβάνουν από τον διευθυντή. Τα αποτελέσματα δίνονται αναλυτικά στον Πίνακα 5. Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης προκύπτει ότι το 78.7% (n=96) των εκπαιδευτικών αναγνωρίζει ως πολύ ή πάρα πολύ σημαντική δυσκολία όταν ο διευθυντής/ντρια προσπαθεί να επιβάλλει τις απόψεις του/της στους εκπαιδευτικούς, το 77% (n=94) των εκπαιδευτικών αναγνωρίζει ως πολύ ή πάρα πολύ σημαντική δυσκολία όταν υπάρχουν εντάσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και το 73.7% (n=90) των εκπαιδευτικών αναγνωρίζει ως πολύ ή πάρα πολύ σημαντική δυσκολία όταν οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται εργασιακό άγχος. Μικρότερο ποσοστό εκπαιδευτικών αναγνωρίζει ως πολύ ή πάρα πολύ σημαντική δυσκολία ότι υπάρχουν πολλές και διαφορετικές απόψεις ανάμεσα στο εκπαιδευτικό προσωπικό για κάποιο ζήτημα (n=58, 47.5%).



**Πίνακας 5. Περιγραφικά στοιχεία για τις δυσκολίες κατά την ενδυνάμωση που λαμβάνουν από τον διευθυντή**

	Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Πάρα πολύ	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1. Όταν υπάρχουν πολλές και διαφορετικές απόψεις ανάμεσα στο εκπαιδευτικό προσωπικό για κάποιο ζήτημα.	0	0.0%	17	13.9%	47	38.5%	42	34.4%	16	13.1%
2. Όταν ο διευθυντής/ντριά προσπαθεί να επιβάλλει τις απόψεις του/της στους εκπαιδευτικούς.	3	2.5%	5	4.1%	18	14.8%	41	33.6%	55	45.1%
3. Όταν υπάρχουν εντάσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς.	0	0.0%	7	5.7%	21	17.2%	42	34.4%	52	42.6%
4. Όταν οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται εργασιακό άγχος.	0	0.0%	6	4.9%	25	20.5%	48	39.3%	42	34.4%

Τα αποτελέσματα του Πίνακα 5 δίνονται διαγραμματικά στο Γράφημα 4 όπου παρουσιάζεται το ποσοστό των εκπαιδευτικών που απάντησαν πολύ ή πάρα πολύ στην αντίστοιχη ερώτηση.



**Γράφημα 4. Περιγραφικά στοιχεία για τις δυσκολίες κατά την ενδυνάμωση που λαμβάνουν από τον διευθυντή**

## 5.6. Συσχέτιση του στυλ ηγεσίας με την ενδυνάμωση

Στη συνέχεια διενεργήθηκε ανάλυση για την πιθανή συσχέτιση των χαρακτηριστικών του διευθυντή που αφορούν το στυλ ηγεσίας και του κατά πόσο υιοθετεί στρατηγικές που αφορούν την επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών. Η ανάλυση βασίστηκε στον μη-παραμετρικό συντελεστή συσχέτισης του Spearman. Τα αποτελέσματα δίνονται αναλυτικά στον Πίνακα 6.

Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι υπάρχει σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ του κατά πόσο ο διευθυντής/ντρια εκφράζει με απλό και σαφή τρόπο τι μπορούν και τι πρέπει να κάνουν (1) με το αν δίνουν ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς για επαγγελματική ανάπτυξη ( $r=0.611$ ,  $p<0.01$ ), (2) με το αν δίνουν δυνατότητες στους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν στη λήψη απόφασης για θέματα που αφορούν τη λειτουργία του σχολείου ( $r=0.512$ ,  $p<0.01$ ), (3) με το αν παρέχουν θετική ανατροφοδότηση όταν εκτελείται καλά μία εργασία ( $r=0.536$ ,  $p<0.01$ ), (4) με το αν διαθέτουν αρκετό χρόνο και υπομονή για να συζητηθούν ανησυχίες των εκπαιδευτικών για διάφορα ζητήματα ( $r=0.531$ ,  $p<0.01$ ), (5) με το αν παρέχουν εξατομικευμένη υποστήριξη και βοήθεια ( $r=0.480$ ,  $p<0.01$ ), (6) με το αν παρέχουν ουσιαστική πληροφόρηση για νέες τάσεις και ευκαιρίες για το σχολείο ( $r=0.533$ ,

$p < 0.01$ ), (7) με το αν προωθούν τη δημιουργικότητα των εκπαιδευτικών ( $r = 0.567$ ,  $p < 0.01$ ), (8) με το αν κατανέμουν ευθύνες ισότιμα ανάμεσα τους εκπαιδευτικούς ( $r = 0.492$ ,  $p < 0.01$ ) και (9) με το αν ακούν πρόθυμα όλες τις ιδέες και απόψεις των εκπαιδευτικών ( $r = 0.536$ ,  $p < 0.01$ ).

Επιπλέον, παρατηρήθηκε ότι υπάρχει σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ του κατά πόσο ο διευθυντής/ντρια τους ενθαρρύνει να βρίσκουν νέες ιδέες (1) με το αν δίνουν ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς για επαγγελματική ανάπτυξη ( $r = 0.666$ ,  $p < 0.01$ ), (2) με το αν δίνουν δυνατότητες στους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν στη λήψη απόφασης για θέματα που αφορούν τη λειτουργία του σχολείου ( $r = 0.583$ ,  $p < 0.01$ ), (3) με το αν παρέχουν θετική ανατροφοδότηση όταν εκτελείται καλά μία εργασία ( $r = 0.600$ ,  $p < 0.01$ ), (4) με το αν διαθέτουν αρκετό χρόνο και υπομονή για να συζητηθούν ανησυχίες των εκπαιδευτικών για διάφορα ζητήματα ( $r = 0.609$ ,  $p < 0.01$ ), (5) με το αν παρέχουν εξατομικευμένη υποστήριξη και βοήθεια ( $r = 0.545$ ,  $p < 0.01$ ), (6) με το αν παρέχουν ουσιαστική πληροφόρηση για νέες τάσεις και ευκαιρίες για το σχολείο ( $r = 0.633$ ,  $p < 0.01$ ), (7) με το αν προωθούν τη δημιουργικότητα των εκπαιδευτικών ( $r = 0.613$ ,  $p < 0.01$ ), (8) με το αν κατανέμουν ευθύνες ισότιμα ανάμεσα τους εκπαιδευτικούς ( $r = 0.600$ ,  $p < 0.01$ ) και (9) με το αν ακούν πρόθυμα όλες τις ιδέες και απόψεις των εκπαιδευτικών ( $r = 0.620$ ,  $p < 0.01$ ).

Παρόμοια, παρατηρήθηκε ότι υπάρχει σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ του κατά πόσο ο διευθυντής/ντρια νιώθει ικανοποιημένος/η όταν τα μέλη εκπληρώνουν τις προσδοκίες του/της (1) με το αν δίνουν ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς για επαγγελματική ανάπτυξη ( $r = 0.425$ ,  $p < 0.01$ ), (2) με το αν δίνουν δυνατότητες στους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν στη λήψη απόφασης για θέματα που αφορούν τη λειτουργία του σχολείου ( $r = 0.357$ ,  $p < 0.01$ ), (3) με το αν παρέχουν θετική ανατροφοδότηση όταν εκτελείται καλά μία εργασία ( $r = 0.413$ ,  $p < 0.01$ ), (4) με το αν διαθέτουν αρκετό χρόνο και υπομονή για να συζητηθούν ανησυχίες των εκπαιδευτικών για διάφορα ζητήματα ( $r = 0.452$ ,  $p < 0.01$ ), (5) με το αν παρέχουν εξατομικευμένη υποστήριξη και βοήθεια ( $r = 0.438$ ,  $p < 0.01$ ), (6) με το αν παρέχουν ουσιαστική πληροφόρηση για νέες τάσεις και ευκαιρίες για το σχολείο ( $r = 0.454$ ,  $p < 0.01$ ), (7) με το αν προωθούν τη δημιουργικότητα των εκπαιδευτικών ( $r = 0.455$ ,  $p < 0.01$ ), (8) με το αν κατανέμουν ευθύνες ισότιμα ανάμεσα τους εκπαιδευτικούς ( $r = 0.414$ ,  $p < 0.01$ ) και (9) με το αν ακούν πρόθυμα όλες τις ιδέες και απόψεις των εκπαιδευτικών ( $r = 0.496$ ,  $p < 0.01$ ).

Επιπλέον, παρατηρήθηκε ότι υπάρχει σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ του κατά πόσο ο διευθυντής/ντρια βοηθάει στο να εκφράσουν οι εκπαιδευτικοί τις προτάσεις τους και

τις αποδέχεται (1) με το αν δίνουν ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς για επαγγελματική ανάπτυξη ( $r=0.593$ ,  $p<0.01$ ), (2) με το αν δίνουν δυνατότητες στους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν στη λήψη απόφασης για θέματα που αφορούν τη λειτουργία του σχολείου ( $r=0.441$ ,  $p<0.01$ ), (3) με το αν παρέχουν θετική ανατροφοδότηση όταν εκτελείται καλά μία εργασία ( $r=0.523$ ,  $p<0.01$ ), (4) με το αν διαθέτουν αρκετό χρόνο και υπομονή για να συζητηθούν ανησυχίες των εκπαιδευτικών για διάφορα ζητήματα ( $r=0.532$ ,  $p<0.01$ ), (5) με το αν παρέχουν εξατομικευμένη υποστήριξη και βοήθεια ( $r=0.493$ ,  $p<0.01$ ), (6) με το αν παρέχουν ουσιαστική πληροφόρηση για νέες τάσεις και ευκαιρίες για το σχολείο ( $r=0.486$ ,  $p<0.01$ ), (7) με το αν προωθούν τη δημιουργικότητα των εκπαιδευτικών ( $r=0.560$ ,  $p<0.01$ ), (8) με το αν κατανέμουν ευθύνες ισότιμα ανάμεσα τους εκπαιδευτικούς ( $r=0.471$ ,  $p<0.01$ ) και (9) με το αν ακούν πρόθυμα όλες τις ιδέες και απόψεις των εκπαιδευτικών ( $r=0.546$ ,  $p<0.01$ ).

Αναφορικά με το αν ο/η διευθυντής/ντρια μιλά με ενθουσιασμό για το τι μπορεί να επιτευχθεί και το κατά πόσο αυτό επηρεάζει την υιοθέτηση στρατηγικών ενδυνάμωσης παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση (1) με το αν δίνουν ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς για επαγγελματική ανάπτυξη ( $r=0.593$ ,  $p<0.01$ ), (2) με το αν δίνουν δυνατότητες στους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν στη λήψη απόφασης για θέματα που αφορούν τη λειτουργία του σχολείου ( $r=0.487$ ,  $p<0.01$ ), (3) με το αν παρέχουν θετική ανατροφοδότηση όταν εκτελείται καλά μία εργασία ( $r=0.551$ ,  $p<0.01$ ), (4) με το αν διαθέτουν αρκετό χρόνο και υπομονή για να συζητηθούν ανησυχίες των εκπαιδευτικών για διάφορα ζητήματα ( $r=0.558$ ,  $p<0.01$ ), (5) με το αν παρέχουν εξατομικευμένη υποστήριξη και βοήθεια ( $r=0.496$ ,  $p<0.01$ ), (6) με το αν παρέχουν ουσιαστική πληροφόρηση για νέες τάσεις και ευκαιρίες για το σχολείο ( $r=0.566$ ,  $p<0.01$ ), (7) με το αν προωθούν τη δημιουργικότητα των εκπαιδευτικών ( $r=0.622$ ,  $p<0.01$ ), (8) με το αν κατανέμουν ευθύνες ισότιμα ανάμεσα τους εκπαιδευτικούς ( $r=0.551$ ,  $p<0.01$ ) και (9) με το αν ακούν πρόθυμα όλες τις ιδέες και απόψεις των εκπαιδευτικών ( $r=0.573$ ,  $p<0.01$ ).

Επιπλέον, παρατηρήθηκε ότι υπάρχει σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ του κατά πόσο ο διευθυντής/ντρια του υποδεικνύει νέους τρόπους για να αντιμετωπίζουν απαιτητικές καταστάσεις (1) με το αν δίνουν ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς για επαγγελματική ανάπτυξη ( $r=0.734$ ,  $p<0.01$ ), (2) με το αν δίνουν δυνατότητες στους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν στη λήψη απόφασης για θέματα που αφορούν τη λειτουργία του σχολείου ( $r=0.612$ ,  $p<0.01$ ), (3) με το αν παρέχουν θετική ανατροφοδότηση όταν εκτελείται καλά μία εργασία ( $r=0.709$ ,  $p<0.01$ ), (4) με το αν διαθέτουν αρκετό χρόνο και υπομονή για να

συζητηθούν ανησυχίες των εκπαιδευτικών για διάφορα ζητήματα ( $r=0.654$ ,  $p<0.01$ ), (5) με το αν παρέχουν εξατομικευμένη υποστήριξη και βοήθεια ( $r=0.625$ ,  $p<0.01$ ), (6) με το αν παρέχουν ουσιαστική πληροφόρηση για νέες τάσεις και ευκαιρίες για το σχολείο ( $r=0.686$ ,  $p<0.01$ ), (7) με το αν προωθούν τη δημιουργικότητα των εκπαιδευτικών ( $r=0.712$ ,  $p<0.01$ ), (8) με το αν κατανέμουν ευθύνες ισότιμα ανάμεσα τους εκπαιδευτικούς ( $r=0.633$ ,  $p<0.01$ ) και (9) με το αν ακούν πρόθυμα όλες τις ιδέες και απόψεις των εκπαιδευτικών ( $r=0.615$ ,  $p<0.01$ ). Παρόμοια, παρατηρήθηκε ότι υπάρχει σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ του κατά πόσο ο διευθυντής/ντρια αναγνωρίζει/ανταμείβει το έργο των εκπαιδευτικών όταν επιτυγχάνουν τους στόχους τους (1) με το αν δίνουν ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς για επαγγελματική ανάπτυξη ( $r=0.597$ ,  $p<0.01$ ), (2) με το αν δίνουν δυνατότητες στους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν στη λήψη απόφασης για θέματα που αφορούν τη λειτουργία του σχολείου ( $r=0.570$ ,  $p<0.01$ ), (3) με το αν παρέχουν θετική ανατροφοδότηση όταν εκτελείται καλά μία εργασία ( $r=0.610$ ,  $p<0.01$ ), (4) με το αν διαθέτουν αρκετό χρόνο και υπομονή για να συζητηθούν ανησυχίες των εκπαιδευτικών για διάφορα ζητήματα ( $r=0.541$ ,  $p<0.01$ ), (5) με το αν παρέχουν εξατομικευμένη υποστήριξη και βοήθεια ( $r=0.494$ ,  $p<0.01$ ), (6) με το αν παρέχουν ουσιαστική πληροφόρηση για νέες τάσεις και ευκαιρίες για το σχολείο ( $r=0.592$ ,  $p<0.01$ ), (7) με το αν προωθούν τη δημιουργικότητα των εκπαιδευτικών ( $r=0.580$ ,  $p<0.01$ ), (8) με το αν κατανέμουν ευθύνες ισότιμα ανάμεσα τους εκπαιδευτικούς ( $r=0.522$ ,  $p<0.01$ ) και (9) με το αν ακούν πρόθυμα όλες τις ιδέες και απόψεις των εκπαιδευτικών ( $r=0.514$ ,  $p<0.01$ ).

Στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση παρατηρήθηκε μεταξύ του κατά οι διευθυντές νιώθουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τα μέλη που νιώθουν απομονωμένα (1) με το αν δίνουν ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς για επαγγελματική ανάπτυξη ( $r=0.623$ ,  $p<0.01$ ), (2) με το αν δίνουν δυνατότητες στους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν στη λήψη απόφασης για θέματα που αφορούν τη λειτουργία του σχολείου ( $r=0.570$ ,  $p<0.01$ ), (3) με το αν παρέχουν θετική ανατροφοδότηση όταν εκτελείται καλά μία εργασία ( $r=0.658$ ,  $p<0.01$ ), (4) με το αν διαθέτουν αρκετό χρόνο και υπομονή για να συζητηθούν ανησυχίες των εκπαιδευτικών για διάφορα ζητήματα ( $r=0.658$ ,  $p<0.01$ ), (5) με το αν παρέχουν εξατομικευμένη υποστήριξη και βοήθεια ( $r=0.594$ ,  $p<0.01$ ), (6) με το αν παρέχουν ουσιαστική πληροφόρηση για νέες τάσεις και ευκαιρίες για το σχολείο ( $r=0.632$ ,  $p<0.01$ ), (7) με το αν προωθούν τη δημιουργικότητα των εκπαιδευτικών ( $r=0.638$ ,  $p<0.01$ ), (8) με το αν κατανέμουν ευθύνες ισότιμα ανάμεσα τους εκπαιδευτικούς ( $r=0.5258$ ,  $p<0.01$ ) και (9) με το αν ακούν πρόθυμα όλες τις ιδέες και απόψεις των εκπαιδευτικών ( $r=0.566$ ,  $p<0.01$ ). Επιπλέον, παρατηρήθηκε ότι υπάρχει

σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ του κατά πόσο οι διευθυντές ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς να επανεξετάζουν παγιωμένες ιδέες και πρακτικές(1) με το αν δίνουν ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς για επαγγελματική ανάπτυξη ( $r=0.542$ ,  $p<0.01$ ), (2) με το αν δίνουν δυνατότητες στους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν στη λήψη απόφασης για θέματα που αφορούν τη λειτουργία του σχολείου ( $r=0.498$ ,  $p<0.01$ ), (3) με το αν παρέχουν θετική ανατροφοδότηση όταν εκτελείται καλά μία εργασία ( $r=0.590$ ,  $p<0.01$ ), (4) με το αν διαθέτουν αρκετό χρόνο και υπομονή για να συζητηθούν ανησυχίες των εκπαιδευτικών για διάφορα ζητήματα ( $r=0.523$ ,  $p<0.01$ ), (5) με το αν παρέχουν εξατομικευμένη υποστήριξη και βοήθεια ( $r=0.469$ ,  $p<0.01$ ), (6) με το αν παρέχουν ουσιαστική πληροφόρηση για νέες τάσεις και ευκαιρίες για το σχολείο ( $r=0.523$ ,  $p<0.01$ ), (7) με το αν προωθούν τη δημιουργικότητα των εκπαιδευτικών ( $r=0.579$ ,  $p<0.01$ ), (8) με το αν κατανέμουν ευθύνες ισότιμα ανάμεσα τους εκπαιδευτικούς ( $r=0.525$ ,  $p<0.01$ ) και (9) με το αν ακούνε πρόθυμα όλες τις ιδέες και απόψεις των εκπαιδευτικών ( $r=0.431$ ,  $p<0.01$ ).

Τέλος, παρατηρήθηκε ότι υπάρχει σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ του κατά πόσο οι διευθυντές βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν τις ικανότητές τους (1) με το αν δίνουν ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς για επαγγελματική ανάπτυξη ( $r=0.628$ ,  $p<0.01$ ), (2) με το αν δίνουν δυνατότητες στους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν στη λήψη απόφασης για θέματα που αφορούν τη λειτουργία του σχολείου ( $r=0.546$ ,  $p<0.01$ ), (3) με το αν παρέχουν θετική ανατροφοδότηση όταν εκτελείται καλά μία εργασία ( $r=0.590$ ,  $p<0.01$ ), (4) με το αν διαθέτουν αρκετό χρόνο και υπομονή για να συζητηθούν ανησυχίες των εκπαιδευτικών για διάφορα ζητήματα ( $r=0.589$ ,  $p<0.01$ ), (5) με το αν παρέχουν εξατομικευμένη υποστήριξη και βοήθεια ( $r=0.488$ ,  $p<0.01$ ), (6) με το αν παρέχουν ουσιαστική πληροφόρηση για νέες τάσεις και ευκαιρίες για το σχολείο ( $r=0.549$ ,  $p<0.01$ ), (7) με το αν προωθούν τη δημιουργικότητα των εκπαιδευτικών ( $r=0.627$ ,  $p<0.01$ ), (8) με το αν κατανέμουν ευθύνες ισότιμα ανάμεσα τους εκπαιδευτικούς ( $r=0.544$ ,  $p<0.01$ ) και (9) με το αν ακούν πρόθυμα όλες τις ιδέες και απόψεις των εκπαιδευτικών ( $r=0.504$ ,  $p<0.01$ ).

**Πίνακας 6. Συσχέτιση μεταξύ των χαρακτηριστικών του στυλ ηγεσίας και των στρατηγικών επαγγελματικής ενδυνάμωσης**

	A	B	Γ	Δ	E	ΣΤ	Z	H	Θ
1. Ο διευθυντής/ντρία εκφράζει με απλό και σαφή τρόπο τι μπορώ και τι πρέπει να κάνω.	.611*	.512*	.536*	.531*	.480*	.553*	.567*	.492*	.536*
2. Ο διευθυντής/ντρία με ενθαρρύνει να βρίσκω νέες ιδέες.	.666*	.583*	.600*	.609*	.545*	.633*	.613*	.600*	.620*
3. Ο διευθυντής/ντρία νιώθει ικανοποιημένος/η όταν τα μέλη εκπληρώνουν τις προσδοκίες του/της.	.425*	.357*	.413*	.452*	.438*	.454*	.455*	.414*	.496*
4. Ο διευθυντής/ντρία με βοηθάει στο να εκφράσω τις προτάσεις μου και τις αποδέχεται.	.593*	.441*	.523*	.532*	.493*	.486*	.560*	.471*	.546*
5. Ο διευθυντής/ντρία μιλά με ενθουσιασμό για το τι μπορεί να επιτευχθεί.	.593*	.487*	.551*	.558*	.496*	.566*	.622*	.551*	.573*
6. Ο διευθυντής/ντρία μου υποδεικνύει νέους τρόπους για να αντιμετωπίζω απαιτητικές καταστάσεις.	.734*	.612*	.709*	.654*	.625*	.686*	.712*	.633*	.615*
7. Ο διευθυντής/ντρία μου αναγνωρίζει/ανταμείβει το έργο μου όταν επιτυγχάνω τους στόχους μου.	.597*	.570*	.610*	.541*	.494*	.592*	.580*	.552*	.514*
8. Ο διευθυντής/ντρία νιώθει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τα μέλη που νιώθουν απομονωμένα.	.623*	.570*	.658*	.658*	.594*	.632*	.638*	.558*	.566*
9. Ο διευθυντής/ντρία με ρωτά μόνο για τα απολύτως απαραίτητα.	-.139	-.153	-.203	-.239	-.187	-.173	-.091	-.135	-.231
10. /Η διευθυντής/ντρία με ενθαρρύνει να επανεξετάζω παγωμένες ιδέες και πρακτικές.	.542*	.498*	.590*	.523*	.469*	.523*	.579*	.525*	.431*
11. Ο διευθυντής/ντρία με βοηθά να αναπτύξω τις ικανότητές μου.	.628*	.546*	.590*	.589*	.488*	.549*	.627*	.544*	.504*

(A) Δίνοντας ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς για επαγγελματική ανάπτυξη

(B) Δίνοντας δυνατότητες στους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν στη λήψη απόφασης για θέματα που αφορούν τη λειτουργία του σχολείου

(Γ) Παρέχοντας θετική ανατροφοδότηση όταν εκτελείται καλά μία εργασία

(Δ) Διαθέτοντας αρκετό χρόνο και υπομονή για να συζητηθούν ανησυχίες των εκπαιδευτικών για διάφορα ζητήματα.

(E) Παρέχοντας εξατομικευμένη υποστήριξη και βοήθεια.

(ΣΤ) Παρέχοντας ουσιαστική πληροφόρηση για νέες τάσεις και ευκαιρίες για το σχολείο

(Z) Προωθώντας τη δημιουργικότητα των εκπαιδευτικών.

(H) Κατανέμοντας ευθύνες ισότιμα ανάμεσα τους εκπαιδευτικούς.

(Θ) Ακούγοντας πρόθυμα όλες τις ιδέες και απόψεις των εκπαιδευτικών.

\*\*Σημαντική συσχέτιση σε επίπεδο σημαντικότητας 0.01

## 5.7. Συσχέτιση των στρατηγικών ενδυνάμωσης με το βαθμό συμβολής της ενδυνάμωσης

Στη συνέχεια διενεργήθηκε ανάλυση για την πιθανή συσχέτιση του κατά πόσο ο διευθυντής υιοθετεί στρατηγικές που αφορούν την επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και της συμβολής που έχει η ενδυνάμωση σε διάφορες καταστάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της σχολικής μονάδας. Η ανάλυση βασίστηκε στον μη-παραμετρικό συντελεστή συσχέτισης του Spearman. Τα αποτελέσματα δίνονται αναλυτικά στον Πίνακα 7.

Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι υπάρχει σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ το κατά πόσο ο διευθυντής δίνει ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς για επαγγελματική ανάπτυξη με το αν η ενδυνάμωση συμβάλλει (1) στην καλλιέργεια αμοιβαίας εμπιστοσύνης στο προσωπικό του σχολείου ( $r=0.584$ ,  $p<0.01$ ), (2) στο να μοιράζονται οι εκπαιδευτικοί τις ίδιες αξίες, τις πεποιθήσεις και τις στάσεις που σχετίζονται με τη διδασκαλία ( $r=0.494$ ,  $p<0.01$ ), (3) στη δημιουργία συνεργατικής κουλτούρας στο σχολείο ( $r=0.512$ ,  $p<0.01$ ), (4) στην αλληλοϋποστήριξη ανάμεσα στους συναδέλφους εκπαιδευτικούς ( $r=0.611$ ,  $p<0.01$ ), (5) στην αύξηση της δέσμευσης των εκπαιδευτικών προς τους στόχους και το όραμα του σχολείου. ( $r=0.488$ ,  $p<0.01$ ), (6) στη δημιουργία ενός θετικού κλίματος στη σχολική μονάδα ( $r=0.519$ ,  $p<0.01$ ), (7) στο να αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί ικανοποίηση από την εργασία τους ( $r=0.495$ ,  $p<0.01$ ) και (8) στο να αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί αυτο-αποτελεσματικότητα ( $r=0.504$ ,  $p<0.01$ ).

Επιπλέον. προέκυψε ότι υπάρχει σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ το κατά πόσο ο διευθυντής δίνει δυνατότητες στους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν στη λήψη απόφασης για θέματα που αφορούν τη λειτουργία του σχολείου με το αν η ενδυνάμωση συμβάλλει (1) στην καλλιέργεια αμοιβαίας εμπιστοσύνης στο προσωπικό του σχολείου ( $r=0.504$ ,  $p<0.01$ ), (2) στο να μοιράζονται οι εκπαιδευτικοί τις ίδιες αξίες, τις πεποιθήσεις και τις στάσεις που σχετίζονται με τη διδασκαλία ( $r=0.390$ ,  $p<0.01$ ), (3) στη δημιουργία συνεργατικής κουλτούρας στο σχολείο ( $r=0.412$ ,  $p<0.01$ ), (4) στην αλληλοϋποστήριξη ανάμεσα στους συναδέλφους εκπαιδευτικούς ( $r=0.463$ ,  $p<0.01$ ), (5) στην αύξηση της δέσμευσης των



εκπαιδευτικών προς τους στόχους και το όραμα του σχολείου. ( $r=0.467$ ,  $p<0.01$ ), (6) στη δημιουργία ενός θετικού κλίματος στη σχολική μονάδα ( $r=0.527$ ,  $p<0.01$ ), (7) στο να αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί ικανοποίηση από την εργασία τους ( $r=0.497$ ,  $p<0.01$ ) και (8) στο να αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί αυτό-αποτελεσματικότητα ( $r=0.529$ ,  $p<0.01$ ). Παρόμοια, προέκυψε ότι υπάρχει σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ το κατά πόσο ο διευθυντής παρέχει θετική ανατροφοδότηση όταν εκτελείται καλά μία εργασία με το αν η ενδυνάμωση συμβάλλει (1)στην καλλιέργεια αμοιβαίας εμπιστοσύνης στο προσωπικό του σχολείου ( $r=0.566$ ,  $p<0.01$ ), (2) στο να μοιράζονται οι εκπαιδευτικοί τις ίδιες αξίες, τις πεποιθήσεις και τις στάσεις που σχετίζονται με τη διδασκαλία ( $r=0.451$ ,  $p<0.01$ ), (3) στη δημιουργία συνεργατικής κουλτούρας στο σχολείο ( $r=0.479$ ,  $p<0.01$ ), (4) στην αλληλοϋποστήριξη ανάμεσα στους συναδέλφους εκπαιδευτικούς ( $r=0.509$ ,  $p<0.01$ ), (5) στην αύξηση της δέσμευσης των εκπαιδευτικών προς τους στόχους και το όραμα του σχολείου ( $r=0.528$ ,  $p<0.01$ ), (6) στη δημιουργία ενός θετικού κλίματος στη σχολική μονάδα ( $r=0.534$ ,  $p<0.01$ ), (7) στο να αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί ικανοποίηση από την εργασία τους ( $r=0.579$ ,  $p<0.01$ ) και (8) στο να αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί αυτό-αποτελεσματικότητα ( $r=0.610$ ,  $p<0.01$ ).

Οι επόμενες στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις προέκυψαν ότι υπάρχει σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ το κατά πόσο ο διευθυντής διαθέτει ανησυχίες των εκπαιδευτικών για διάφορα ζητήματα με το κατά πόσο η ενδυνάμωση συμβάλλει (1)στην καλλιέργεια αμοιβαίας εμπιστοσύνης στο προσωπικό του σχολείου ( $r=0.566$ ,  $p<0.01$ ), (2) στο να μοιράζονται οι εκπαιδευτικοί τις ίδιες αξίες, τις πεποιθήσεις και τις στάσεις που σχετίζονται με τη διδασκαλία ( $r=0.459$ ,  $p<0.01$ ), (3) στη δημιουργία συνεργατικής κουλτούρας στο σχολείο ( $r=0.485$ ,  $p<0.01$ ), (4) στην αλληλοϋποστήριξη ανάμεσα στους συναδέλφους εκπαιδευτικούς ( $r=0.551$ ,  $p<0.01$ ), (5) στην αύξηση της δέσμευσης των εκπαιδευτικών προς τους στόχους και το όραμα του σχολείου. ( $r=0.456$ ,  $p<0.01$ ), (6) στη δημιουργία ενός θετικού κλίματος στη σχολική μονάδα ( $r=0.535$ ,  $p<0.01$ ), (7) στο να αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί ικανοποίηση από την εργασία τους ( $r=0.529$ ,  $p<0.01$ ) και (8) στο να αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί αυτό-αποτελεσματικότητα ( $r=0.541$ ,  $p<0.01$ ). Παρόμοια, προέκυψε ότι υπάρχει σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ το κατά πόσο ο διευθυντής παρέχει εξατομικευμένη υποστήριξη και βοήθεια με το αν η ενδυνάμωση συμβάλλει (1)στην καλλιέργεια αμοιβαίας εμπιστοσύνης στο προσωπικό του σχολείου ( $r=0.601$ ,  $p<0.01$ ), (2) στο να μοιράζονται οι εκπαιδευτικοί τις ίδιες αξίες, τις πεποιθήσεις και τις στάσεις που σχετίζονται με τη διδασκαλία ( $r=0.450$ ,  $p<0.01$ ), (3) στη δημιουργία συνεργατικής

κουλτούρας στο σχολείο ( $r=0.461$ ,  $p<0.01$ ), (4) στην αλληλοϋποστήριξη ανάμεσα στους συναδέλφους εκπαιδευτικούς ( $r=0.539$ ,  $p<0.01$ ), (5) στην αύξηση της δέσμευσης των εκπαιδευτικών προς τους στόχους και το όραμα του σχολείου. ( $r=0.436$ ,  $p<0.01$ ), (6) στη δημιουργία ενός θετικού κλίματος στη σχολική μονάδα ( $r=0.541$ ,  $p<0.01$ ), (7) στο να αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί ικανοποίηση από την εργασία τους ( $r=0.527$ ,  $p<0.01$ ) και (8) στο να αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί αυτό-αποτελεσματικότητα ( $r=0.535$ ,  $p<0.01$ ).

Επιπλέον, προέκυψε ότι υπάρχει σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ το κατά πόσο ο διευθυντής προωθεί τη δημιουργικότητα των εκπαιδευτικών με το αν η ενδυνάμωση συμβάλλει (1)στην καλλιέργεια αμοιβαίας εμπιστοσύνης στο προσωπικό του σχολείου ( $r=0.625$ ,  $p<0.01$ ), (2) στο να μοιράζονται οι εκπαιδευτικοί τις ίδιες αξίες, τις πεποιθήσεις και τις στάσεις που σχετίζονται με τη διδασκαλία ( $r=0.580$ ,  $p<0.01$ ), (3) στη δημιουργία συνεργατικής κουλτούρας στο σχολείο ( $r=0.558$ ,  $p<0.01$ ), (4) στην αλληλοϋποστήριξη ανάμεσα στους συναδέλφους εκπαιδευτικούς ( $r=0.633$ ,  $p<0.01$ ), (5) στην αύξηση της δέσμευσης των εκπαιδευτικών προς τους στόχους και το όραμα του σχολείου. ( $r=0.560$ ,  $p<0.01$ ), (6) στη δημιουργία ενός θετικού κλίματος στη σχολική μονάδα ( $r=0.590$ ,  $p<0.01$ ), (7) στο να αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί ικανοποίηση από την εργασία τους ( $r=0.635$ ,  $p<0.01$ ) και (8) στο να αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί αυτό-αποτελεσματικότητα ( $r=0.607$ ,  $p<0.01$ ). Παρόμοια, προέκυψε ότι υπάρχει σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ το κατά πόσο ο διευθυντής παρέχει ουσιαστική πληροφόρηση για νέες τάσεις και ευκαιρίες για το σχολείο με το αν η ενδυνάμωση συμβάλλει (1)στην καλλιέργεια αμοιβαίας εμπιστοσύνης στο προσωπικό του σχολείου ( $r=0.525$ ,  $p<0.01$ ), (2) στο να μοιράζονται οι εκπαιδευτικοί τις ίδιες αξίες, τις πεποιθήσεις και τις στάσεις που σχετίζονται με τη διδασκαλία ( $r=0.490$ ,  $p<0.01$ ), (3) στη δημιουργία συνεργατικής κουλτούρας στο σχολείο ( $r=0.511$ ,  $p<0.01$ ), (4) στην αλληλοϋποστήριξη ανάμεσα στους συναδέλφους εκπαιδευτικούς ( $r=0.554$ ,  $p<0.01$ ), (5) στην αύξηση της δέσμευσης των εκπαιδευτικών προς τους στόχους και το όραμα του σχολείου. ( $r=0.484$ ,  $p<0.01$ ), (6) στη δημιουργία ενός θετικού κλίματος στη σχολική μονάδα ( $r=0.556$ ,  $p<0.01$ ), (7) στο να αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί ικανοποίηση από την εργασία τους ( $r=0.557$ ,  $p<0.01$ ) και (8) στο να αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί αυτό-αποτελεσματικότητα ( $r=0.547$ ,  $p<0.01$ ).

Τέλος, προέκυψε ότι υπάρχει σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ το κατά πόσο ο διευθυντής κατανέμει ευθύνες ισότιμα ανάμεσα τους εκπαιδευτικούς με το αν η ενδυνάμωση συμβάλλει (1)στην καλλιέργεια αμοιβαίας εμπιστοσύνης στο προσωπικό του σχολείου

( $r=0.540$ ,  $p<0.01$ ), (2) στο να μοιράζονται οι εκπαιδευτικοί τις ίδιες αξίες, τις πεποιθήσεις και τις στάσεις που σχετίζονται με τη διδασκαλία ( $r=0.492$ ,  $p<0.01$ ), (3) στη δημιουργία συνεργατικής κουλτούρας στο σχολείο ( $r=0.481$ ,  $p<0.01$ ), (4) στην αλληλοϋποστήριξη ανάμεσα στους συναδέλφους εκπαιδευτικούς ( $r=0.577$ ,  $p<0.01$ ), (5) στην αύξηση της δέσμευσης των εκπαιδευτικών προς τους στόχους και το όραμα του σχολείου ( $r=0.500$ ,  $p<0.01$ ), (6) στη δημιουργία ενός θετικού κλίματος στη σχολική μονάδα ( $r=0.533$ ,  $p<0.01$ ), (7) στο να αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί ικανοποίηση από την εργασία τους ( $r=0.518$ ,  $p<0.01$ ) και (8) στο να αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί αυτό-αποτελεσματικότητα ( $r=0.527$ ,  $p<0.01$ ). Παρόμοια, προέκυψε ότι υπάρχει σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ το κατά πόσο ο διευθυντής ακούει πρόθυμα όλες τις ιδέες και απόψεις των εκπαιδευτικών με το αν η ενδυνάμωση συμβάλλει (1)στην καλλιέργεια αμοιβαίας εμπιστοσύνης στο προσωπικό του σχολείου ( $r=0.559$ ,  $p<0.01$ ), (2) στο να μοιράζονται οι εκπαιδευτικοί τις ίδιες αξίες, τις πεποιθήσεις και τις στάσεις που σχετίζονται με τη διδασκαλία ( $r=0.426$ ,  $p<0.01$ ), (3) στη δημιουργία συνεργατικής κουλτούρας στο σχολείο ( $r=0.491$ ,  $p<0.01$ ), (4) στην αλληλοϋποστήριξη ανάμεσα στους συναδέλφους εκπαιδευτικούς ( $r=0.565$ ,  $p<0.01$ ), (5) στην αύξηση της δέσμευσης των εκπαιδευτικών προς τους στόχους και το όραμα του σχολείου. ( $r=0.440$ ,  $p<0.01$ ), (6) στη δημιουργία ενός θετικού κλίματος στη σχολική μονάδα ( $r=0.580$ ,  $p<0.01$ ), (7) στο να αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί ικανοποίηση από την εργασία τους ( $r=0.493$ ,  $p<0.01$ ) και (8) στο να αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί αυτό-αποτελεσματικότητα ( $r=0.460$ ,  $p<0.01$ ).

**Πίνακας7. Συσχέτιση μεταξύ των στρατηγικών επαγγελματικής ενδυνάμωσης και του βαθμού συμβολής της ενδυνάμωσης**

	A	B	Γ	Δ	E	ΣΤ	Z	H
1. Δίνοντας ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς για επαγγελματική ανάπτυξη	.584*	.494*	.512*	.611*	.488*	.519*	.495*	.504*
2. Δίνοντας δυνατότητες στους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν στη λήψη απόφασης για θέματα που αφορούν τη λειτουργία του σχολείου.	.504*	.390*	.412*	.463*	.467*	.527*	.497*	.529*

3.	Παρέχοντας θετική ανατροφοδότηση όταν εκτελείται καλά μία εργασία.	.566*	.451*	.479*	.509*	.528*	.534*	.579*	.610*
4.	Διαθέτοντας αρκετό χρόνο και υπομονή για να συζητηθούν ανησυχίες των εκπαιδευτικών για διάφορα ζητήματα.	.566*	.459*	.485*	.551*	.456*	.535*	.529*	.541*
5.	Παρέχοντας εξατομικευμένη υποστήριξη και βοήθεια.	.601*	.450*	.461*	.539*	.436*	.541*	.527*	.535*
6.	Παρέχοντας ουσιαστική πληροφόρηση για νέες τάσεις και ευκαιρίες για το σχολείο.	.525*	.490*	.511*	.554*	.484*	.556*	.557*	.547*
7.	Προωθώντας τη δημιουργικότητα των εκπαιδευτικών.	.625*	.580*	.558*	.633*	.560*	.590*	.635*	.607*
8.	Κατανέμοντας ευθύνες ισότιμα ανάμεσα τους εκπαιδευτικούς.	.540*	.492*	.481*	.577*	.500*	.533*	.518*	.527*
9.	Ακούγοντας πρόθυμα όλες τις ιδέες και απόψεις των εκπαιδευτικών	.559*	.426*	.491*	.565*	.440*	.580*	.493*	.460*

A) Συμβάλλει στην καλλιέργεια αμοιβαίας εμπιστοσύνης στο προσωπικό του σχολείου.

(B) Συμβάλλει στο να μοιράζονται οι εκπαιδευτικοί τις ίδιες αξίες, τις πεποιθήσεις και τις στάσεις που σχετίζονται με τη διδασκαλία

(Γ) Συμβάλλει στη δημιουργία συνεργατικής κουλτούρας στο σχολείο.

(Δ) Συμβάλλει στην αλληλοϋποστήριξη ανάμεσα στους συναδέλφους εκπαιδευτικούς.

(E) Συμβάλλει στην αύξηση της δέσμευσης των εκπαιδευτικών προς τους στόχους και το όραμα του σχολείου.

(ΣΤ) Συνεισφέρει στη δημιουργία ενός θετικού κλίματος στη σχολική μονάδα.

(Ζ) Συμβάλλει στο να αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί ικανοποίηση από την εργασία τους.

(H) Συμβάλλει στο να αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί αυτό-αποτελεσματικότητα.

\*\*Σημαντική συσχέτιση σε επίπεδο σημαντικότητας 0.01

## 5.8. Διαφοροποίηση ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά

Η τελευταία ανάλυση διενεργήθηκε με σκοπό να διερευνηθεί αν τα αποτελέσματα διαφοροποιούνται ως προς τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών. Η ανάλυση βασίστηκε στον έλεγχο ανεξαρτησίας  $\chi^2$  και από τα αποτελέσματα προέκυψε μία σημαντική διαφορά ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών και τρεις σημαντικές διαφορές ως προς τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών.

Από τον Πίνακα 8 προκύπτει ότι υπάρχει σημαντική εξάρτηση μεταξύ του φύλου και του κατά πόσο θεωρούν ότι οι διευθυντές κατανέμουν ευθύνες ισότιμα ανάμεσα τους εκπαιδευτικούς ( $\chi^2(2)=7.194$ ,  $p=0.027<0.05$ ). Αναλυτικότερα, προκύπτει ότι μεγαλύτερο ποσοστό γυναικών ( $n=10$ , 15.6%) σε σύγκριση με τους άντρες ( $n=1$ , 1.7%) πιστεύει ότι ο διευθυντής κατανέμει λίγο ή καθόλου ευθύνες ισότιμα ανάμεσα τους εκπαιδευτικούς.

Πίνακας 8. Σημαντική διαφορά ως προς το φύλο

		Φύλο			
		Άντρας		Γυναίκα	
		n	%	n	%
Κατανέμοντας ευθύνες ισότιμα ανάμεσα τους εκπαιδευτικούς.	Καθόλου/Λίγο	1	1.7%	10	15.6%
	Αρκετά	14	24.1%	14	21.9%
	Πολύ/Πάρα πολύ	43	74.1%	40	62.5%

$\chi^2(2)=7.194$ ,  $p=0.027<0.05$

Από τον Πίνακα 9 προκύπτει ότι υπάρχει σημαντική εξάρτηση μεταξύ των ετών προϋπηρεσίας τους και (1) του κατά πόσο θεωρούν ότι οι διευθυντές βοηθάνε στο να εκφράσουν τις προτάσεις τους και τις αποδέχονται ( $\chi^2(4)=9.108$ ,  $p=0.048<0.05$ ), (2) του κατά πόσο θεωρούν ότι η ενδυνάμωση συμβάλει στη δημιουργία συνεργατικής κουλτούρας

στο σχολείο ( $\chi^2(4)=11.382$ ,  $p=0.036<0.05$ ) και (3) του κατά πόσο θεωρούν ότι η ενδυνάμωση συμβάλει στην αλληλοϋποστήριξη ανάμεσα στους συναδέλφους εκπαιδευτικούς ( $\chi^2(4)=10.525$ ,  $p=0.032<0.05$ )

Αναλυτικότερα, προκύπτει ότι μεγαλύτερο ποσοστό εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία έως 10 έτη ( $n=4$ , 28.6%) θεωρεί ότι ο διευθυντής δεν τους βοηθάει καθόλου ή τους βοηθάει λίγο στο να εκφράσουν τις προτάσεις τους και τις αποδέχονται. Αντίθετα, το ποσοστό των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία από 11 έως 20 έτη ( $n=6$ , 14%) και με προϋπηρεσία άνω των 21 ετών ( $n=3$ , 4.6%) που πιστεύει ότι ο διευθυντής δεν τους βοηθάει καθόλου ή τους βοηθάει λίγο στο να εκφράσουν τις προτάσεις τους είναι μικρότερο. Επιπλέον, παρατηρούμε ότι μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία από 11 έως 20 έτη ( $n=32$ , 74.4%) και με προϋπηρεσία άνω των 21 ετών ( $n=52$ , 80%) σε σύγκριση με όσους έχουν προϋπηρεσία έως 10 έτη ( $n=8$ , 57.1%) αναγνωρίζουν ότι η ενδυνάμωση συμβάλει στη δημιουργία συνεργατικής κουλτούρας στο σχολείο.. Παρόμοια, μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία από 11 έως 20 έτη ( $n=35$ , 81.4%) και με προϋπηρεσία άνω των 21 ετών ( $n=51$ , 78.5%) σε σύγκριση με όσους έχουν προϋπηρεσία έως 10 έτη ( $n=8$ , 57.1%) αναγνωρίζουν ότι η ενδυνάμωση συμβάλει στην αλληλοϋποστήριξη ανάμεσα στους συναδέλφους εκπαιδευτικούς.

**Πίνακας 9. Σημαντικές διαφορές ως προς τα έτη προϋπηρεσίας**

		Προϋπηρεσία						
		1-10		11-20		21 και άνω		
		n	%	n	%	n	%	
1.	Καθόλου/Λίγο	4	28.6%	6	14.0%	3	4.6%	
	Ο διευθυντής/ντρια με βοηθάει στο να εκφράσω τις προτάσεις μου και τις αποδέχεται.	Αρκετά	1	7.1%	8	18.6%	17	26.2%
	Πολύ/Πάρα πολύ	9	64.3%	29	67.4%	45	69.2%	
2.	Καθόλου/Λίγο	3	21.4%	5	11.6%	3	4.6%	
	Συμβάλλει στη δημιουργία συνεργατικής κουλτούρας στο σχολείο.	Αρκετά	3	21.4%	6	14.0%	10	15.4%
	Πολύ/Πάρα πολύ	8	57.1%	32	74.4%	52	80.0%	
3.	Καθόλου/Λίγο	2	14.3%	7	16.3%	4	6.2%	

Συμβάλλει στην αλληλοϋποστήριξη ανάμεσα στους συναδέλφους εκπαιδευτικούς.	Αρκετά	4	28.6%	1	2.3%	10	15.4%
	Πολύ/Πάρα πολύ	8	57.1%	35	81.4%	51	78.5%

---

(1)  $\chi^2(4)=9.108$ ,  $p=0.048<0.05$

(2)  $\chi^2(4)=11.382$ ,  $p=0.036<0.05$

(3)  $\chi^2(4)=10.525$ ,  $p=0.032<0.05$

## Κεφάλαιο 6. Συμπεράσματα και συζήτηση έρευνας

Η ηγεσία στα σχολεία δεν εξετάζεται πλέον ως θέμα ανάπτυξης διακεκριμένων δεξιοτήτων και οικοδόμησης γνώσεων αλλά μάλλον της ικανότητας ενσωμάτωσης δεξιοτήτων και γνώσεων σε ένα πολύπλοκο αναλυτικό «νοητικό χάρτη» που μπορεί να εφαρμοστεί σε πολύπλοκες καταστάσεις (Kelley & Peterson, 2007). Οι εκπαιδευτικοί έχουν αυξήσει τις προσδοκίες τους από τους ηγέτες των σχολείων οι οποίοι έχουν πρόσθετες ευθύνες από ό, τι είχαν στο παρελθόν, μαζί με τις ανάγκες για πρόσθετη κατάρτιση και δεξιότητες για να είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις αυξανόμενες απαιτήσεις του επαγγέλματός τους. Ο αντίκτυπος αυτών των αλλαγών δημιούργησε μια πολιτισμική μετατόπιση στον τρόπο λειτουργίας των σχολείων και οδήγησε τους εκπαιδευτικούς να δώσουν πραγματική προσοχή στον τομέα της οργανωτικής νοοτροπίας (Hall & Hord, 2006).

Η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών ήταν εμφανής στην εκπαιδευτική έρευνα και στα ερευνητικά περιοδικά από τη δεκαετία του 1980 (Short & Greer, 1997; 2002). Υπάρχουν πολλοί τρόποι με τους οποίους έχει καθοριστεί και αξιολογηθεί, όπως επίσης είχε πολλούς ορισμούς και επιπτώσεις, όπως αποδεικνύεται από τη συχνή παρουσία στην εκπαιδευτική βιβλιογραφία. Η μελέτη της αποτελεσματικότητας της ενδυνάμωσης, ως εργαλείου βελτίωσης των σχολείων, δεν είναι μόνο δύσκολο να μετρηθεί, αλλά υπάρχει επίσης μια σημαντική συνέχεια της δυνατότητας ενδυνάμωσης στα σχολεία με επιτυχημένους διευθυντές. Επομένως, υπάρχουν πολλοί άλλοι τρόποι για να εξεταστεί η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και ο ρόλος τους στα σχολεία.

Οι ηγέτες των σχολείων γνωρίζουν ότι ο νούμερο ένα παράγοντας στην επίτευξη είναι η διδασκαλία (Schmoker M., 2006). Οι καλοί δάσκαλοι κάνουν τη διαφορά και πρέπει να συμμετέχουν στις προσπάθειες βελτίωσης του σχολείου

. Σε μια προσπάθεια να παράγουν εκπαιδευτικούς υψηλής απόδοσης και να μεγιστοποιήσουν τις επιπτώσεις τους στη μάθηση των μαθητών και στη βελτίωση του σχολείου, οι ηγέτες των σχολείων αναπτύσσουν την ικανότητα των δασκάλων τους, δίνοντάς τους τη δυνατότητα να λαμβάνουν εκπαιδευτικές αποφάσεις και να αυξάνουν την επαγγελματική τους αυτονομία. Οι δάσκαλοι που εμπλέκονται περισσότερο σε αποφάσεις σε επίπεδο σχολείου και των οποίων οι προσπάθειες αναγνωρίζονται αναφέρουν ότι αισθάνονται καινοτόμοι και αναζωογονημένοι (Blase & Kirby, 2009).



Λίγα είναι γνωστά για τις στρατηγικές των διευθυντών που επηρεάζουν άμεσα και έμμεσα την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών (Blase & Blase, 2001). Το ενδιαφέρον του ερευνητή στη μελέτη αυτή επικεντρώθηκε στον ρόλο του ηγέτη/διευθυντή και στις δράσεις που έχουν τεθεί σε εφαρμογή για την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών. Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών Α/βάθμιας εκπαίδευσης της περιφέρειας Γ Αθήνας σχετικά με το ρόλο του διευθυντή/ντριας της σχολικής μονάδας στην επαγγελματική τους ενδυνάμωση, καθώς και στο στυλ ηγεσίας που υιοθετεί. Για το σκοπό αυτό διεξήχθη έρευνα σε δείγμα 122 συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Από τις απαντήσεις τους προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι διευθυντές των σχολικών μονάδων εκφράζουν με απλό και σαφή τρόπο τι μπορούν και τι πρέπει να κάνουν, τους ενθαρρύνουν να βρίσκουν νέες ιδέες, βοηθάει στο να εκφράσουν οι εκπαιδευτικοί τις προτάσεις τους και τις αποδέχονται, μιλούν με ενθουσιασμό για το τι μπορεί να επιτευχθεί, υποδεικνύουν νέους τρόπους για να αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί απαιτητικές καταστάσεις, αναγνωρίζουν/ανταμείβουν το έργο τους όταν οι εκπαιδευτικοί επιτυγχάνουν τους στόχους και τους βοηθούν να αναπτύξουν τις ικανότητές τους. Αυτά τα στοιχεία είναι ταυτόσημα με την έννοια της μετασχηματιστικής ηγεσίας και οι διευθύνσεις των σχολικών μονάδων φαίνεται ότι υιοθετούν σε σημαντικό βαθμό στρατηγικές μετασχηματιστικής ηγεσίας.

Επιπλέον, αναφορικά με τις ενέργειες που οι διευθυντές κάνουν με σκοπό την επίτευξη επαγγελματικής ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών παρατηρήθηκε ότι ακούνε πρόθυμα όλες τις ιδέες και απόψεις των εκπαιδευτικών, κατανέμουν τις ευθύνες ισότιμα ανάμεσα τους εκπαιδευτικούς, προωθούν τη δημιουργικότητα των εκπαιδευτικών στα πλαίσια της επαγγελματικής ενδυνάμωσης, παρέχουν ουσιαστική πληροφόρηση για νέες τάσεις και ευκαιρίες για το σχολείο, παρέχουν εξατομικευμένη υποστήριξη και βοήθεια, διαθέτουν αρκετό χρόνο και υπομονή για να συζητηθούν ανησυχίες των εκπαιδευτικών για διάφορα ζητήματα και παρέχουν ανατροφοδότηση όταν εκτελείται καλά μία εργασία. Γενικότερα μπορούμε να δούμε ότι οι διευθύνσεις των σχολικών μονάδων υιοθετούν σε σημαντικό βαθμό στρατηγικές με σκοπό την επαγγελματική ενδυνάμωση.

Όσον αφορά την συμβολή της ενδυνάμωσης σε διάφορα πεδία της εκπαιδευτικής διαδικασίας οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι αυτή συμβάλλει σε σημαντικό βαθμό στην καλλιέργεια αμοιβαίας εμπιστοσύνης στο προσωπικό του σχολείου, στη δημιουργία συνεργατικής κουλτούρας στο σχολείο, στην αλληλοϋποστήριξη ανάμεσα στους συναδέλφους εκπαιδευτικούς, στην αύξηση της δέσμευσης των εκπαιδευτικών προς τους

στόχους και το όραμα του σχολείου, στη δημιουργία ενός θετικού κλίματος στη σχολική μονάδα, στο να αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί ικανοποίηση από την εργασία τους και στο να αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί αυτό-αποτελεσματικότητα (n=95, 77.9%). Επιπλέον, αναφορικά με τις δυσκολίες που προκύπτουν κατά την ενδυνάμωση που λαμβάνουν από τον διευθυντή ένα σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών αναγνωρίζει ως πολύ ή πάρα πολύ σημαντική δυσκολία όταν ο διευθυντής/ντρια προσπαθεί να επιβάλλει τις απόψεις του/της στους εκπαιδευτικούς, τις εντάσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και όταν οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται εργασιακό άγχος.

Τέλος, από τις συσχετίσεις μεταξύ του στυλ ηγεσίας και των στρατηγικών επαγγελματικής ενδυνάμωσης προέκυψε ότι υπάρχει έντονη θετική συσχέτιση μεταξύ όλων των στρατηγικών μετασχηματιστικής ηγεσίας και των στρατηγικών και ενεργειών επαγγελματικής ενδυνάμωσης. Αυτό το αποτέλεσμα δείχνει ότι το στυλ ηγεσίας έχει σημαντική επίδραση στο κατά πόσο οι διευθυντές τελικά υιοθετούν στρατηγικές επαγγελματικής ενδυνάμωσης.

Όσον αφορά μια μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να επικεντρωθεί σε μεγαλύτερο αριθμό εκπαιδευτικών που ανήκουν στην επόμενη βαθμίδα εκπαίδευσης, δηλαδή στη Δευτεροβάθμια και ζουν κι εργάζονται σε άλλες περιοχές της Αθήνας ή της Αττικής.

# ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

## ΕΛΛΗΝΙΚΗ

Αγαπητού, Χ. (2012). *Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική τους ενδυνάμωση. Ο ρόλος του σχολικού διευθυντή και η επίδραση του στυλ ηγεσίας*. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά. Η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Έλλην.

Ανδρέου, Α./Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και οργάνωση-διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα.

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

Ανθοπούλου, Σ. (1999). Συμβουλευτική Υποστήριξη και παρακίνηση εκπαιδευτικού προσωπικού. In Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης & Γ.

Μαυρογιώργος, *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Τόμος Β. Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού* (pp. 187-230). Πάτρα: ΕΑΠ.

Γαβριηλίδου, Μ. (1999). Ο ρόλος του σχολείου στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Το αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ. 104, 92-96.

Γκοργκόλης, Σ. (2008). Ο υποκινητικός ρόλος του διευθυντή σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Αιτωλοακαρνανίας. Πάτρα: ΕΑΠ.

Γναρδέλης, Χ. (2003). *Εφαρμοσμένη στατιστική*. Αθήνα: Παπαζήσης

Ηλιοφώτου, Μ., Γεωργίου, Μ., & Σωκράτους, Μ. (2014). *Επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών. Θεωρία και σύγχρονη έρευνα*. Αθήνα: Ίων.

Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Σχολική ηγεσία και Διοίκηση: Από τη γραφειοκρατία στη μετασχηματιστική ηγεσία*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Καμπάς, Α. (2016). Ο διευθυντής ως ηγέτης στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας: διαστάσεις του ρόλου του, αποτελεσματικότητα και διαμόρφωση σχολικής κουλτούρας. Πάτρα: ΕΑΠ.

Καστανίδου, Σ., & Τσικαντέρη, Ρ. (2015). Ο συμμετοχικός τρόπος λήψης αποφάσεων ως παράγοντας βελτίωσης της ποιότητας και αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας. Εκπαιδευτικός Κύκλος, (3(3)), 19-38.

Κατσαρός, Ι. (2008). Οργάνωση και Διοίκηση της εκπαίδευσης. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

*Καψάλης, Α. (2005). Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.*

Κεφαλίδου, Φ. (2015). Η ενδυνάμωση -παράγοντας επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Διπλωματική εργασία. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

*Κλάδης, Ν. (2017). Παράγοντες της σχολικής ηγεσίας που συντελούν στην ενδυνάμωση εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (Διδακτορική διατριβή). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.*

*Κοκελίδου, Ρ. (2007) Ο ρόλος του διευθυντή στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών : Η περίπτωση του Νομού Ημαθίας. Διπλωματική εργασία. Πάτρα: ΕΑΠ*

Κουκουμτζή, Μ. (2015). Ο ρόλος του σχολικού διευθυντή ως ηγέτη στη διαμόρφωση Εσωτερικής Εκπαιδευτικής Πολιτικής: Απόψεις διευθυντών Ανατολικής Αττικής. Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία. Πάτρα: ΕΑΠ.

Κουρουτσίδου, Μ., Λέφας, Ε., & Φώκιαλη, Π. (2005). Ζήτηση για επιμόρφωση: οι συνιστώσες της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. In Γ. Μπαγάκης, Επιμόρφωση και Επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού (pp. 131-138). Αθήνα: Μεταίχμιο.

*Κουτούζης, Μ. (2008). Ο σχεδιασμός -προγραμματισμός στις εκπαιδευτικές μονάδες. In Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Α. Δακοπούλου, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος & Δ. Χαλκιώτης, Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική. (pp. τόμος Α, σελ. 51-69). Πάτρα: ΕΑΠ .*

*Μάνεσης, Ν., Κατσαούνος, Η., & Τσερεγκούνη, Α. (2006). Δάσκαλος και εκπαιδευτικές αλλαγές: διεκπεραιωτής ή συνεργάτης;. In Γ. Μπαγάκης, Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου (pp. 98-108). Αθήνα: Μεταίχμιο..*

*Μαλλιάρη, Κ. (2015). Επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: η επίδραση της προσέγγισης ηγεσίας και του στυλ αποφάσεων. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.*

Ματσαγγούρας, Η. (2004). Κώδικας επαγγελματικής δεοντολογίας των εκπαιδευτικών. Προϋπόθεση της επαγγελματικής αυτονομίας τους. (pp. 1,7-26). *Επιστήμες της αγωγής*.

Μπαλινάκου, Π. (2015). *Επαγγελματική αυτονομία των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και δημιουργικό κλίμα της σχολικής μονάδας ως χώρου εργασίας. Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία. Πάτρα: ΕΑΠ.*

Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία: Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας. Αθήνα: Κριτική*

Νικολάου, Ε. (2013). *Ο ρόλος του ηγέτη της σχολικής μονάδας στην επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών. Μεταπτυχιακή εργασία.*

Ντόμπρου, Π. (2017). *Ηγεσία και ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και η συμβολή του διευθυντή της σχολικής μονάδας. Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Θεσσαλονίκης. Μεταπτυχιακή εργασία. Πάτρα: ΕΑΠ.*

Ρεσ, Γ. (2004). Διαδικασίες λήψης αποφάσεων σε εκπαιδευτικό οργανισμό: Απολογισμός και επαναπροσδιορισμός. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων*, 9, 42-52.

Παναγιωτάκου, Σ., & Παπάνης, Ε. (2007). *Η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών[Ebook]. Retrieved May 15,2018 from [http://epapanis.blogspot.com/2007/12/blog-post\\_20.html](http://epapanis.blogspot.com/2007/12/blog-post_20.html)*

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

Σαϊτης, Χ. (2008). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι.*

Στραβάκου, Π. (2003α) Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Σωτηριάδου, Μ., Χαραλάμπους, Μ., & Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). Ο ρόλος του διευθυντή/ντριας σχολικής μονάδας στη δια βίου επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, Μια μελέτη περίπτωσης. In *Εκπαιδευτική Διοίκηση. ΚΕΔΕΚ/Πανεπιστήμιο Πάτρας*. 14-16 Μαρτίου, Άρτα.

Τριανταφυλλίδης, Μ. (1998). Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής. ΑΠΘ: Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη).

Τσαφός, Β., & Κατσαρού, Ε. (2000). *Η αξιοποίηση της Έρευνας Δράσης στην Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Σύγχρονη Εκπαίδευση*, (τχ.114), 67-74.

Τσαφός, Β., & Κατσαρού, Ε. (2000). *Η αξιοποίηση της Έρευνας Δράσης στην Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Σύγχρονη Εκπαίδευση*, (τχ.114), 67-74.

Χατζή, Μ. (2015). *Ο ρόλος του διευθυντή στην υποκίνηση και επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Δημοσίευτη διπλωματική εργασία. Πάτρα: ΕΑΠ.*

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

## **ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ**

Ahmad, F., Abbas, T., Latif, S., & Rasheed, A. (2014). Impact of transformational leadership on employee motivation in telecommunication sector. *Journal Of Management Policies And Practices*, (2(2), 11-25.

Al-Yaseen, W. & Al-Musaileem, M. (2015). Teacher empowerment as an important component of job satisfaction: a comparative study of teachers' perspectives in Al-Farwaniya District, Kuwait. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 45(6), 863-885.

Ashton, P., & Webb, B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement.*. New York: Longman.

Barton, L. (2003). *Inclusive education and teacher education: A basis of hope or a discourse of delusion.* Institute of Education: University of London.

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In *Encyclopedia of human behavior* (pp. 71-81). New York: Academic Press.

Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in Changing Societies.* Cambridge University Press.

Bass, B. (1985). *Leadership and Performance Beyond Expectation.* New York: Free Press.

Bass, B., & Avolio, B. (1994). Transformational leadership and organizational culture. *International Journal Of Public Administration*, (17(3-4), 541-554.

Berry, B., Fuller, E., & Williams, A. (2007). Stemming the tide of teacher attrition: How work conditions influence teacher career intentions and other key outcomes in Arizona. Retrieved from Center for Teaching Quality May 24, 2018, from: <https://www.teachingquality.org/>

Berry, B., Fuller, E., & Williams, A. (2007). Stemming the tide of teacher attrition: How work conditions influence teacher career intentions and other key outcomes in Arizona. Retrieved from Center for Teaching Quality May 24, 2018, from: <https://www.teachingquality.org/>

Berry, B., Daughtrey, A., & Wieder, A. (2010b). A better system for schools: Developing, supporting and retaining effective teachers. Retrieved from Center for Teaching Quality May 24, 2018, from: <https://www.teachingquality.org/>

Blasé, J. (1987). Dimensions of effective school leadership: The teachers' perspective. *American Educational Research Journal*, 24, 598-610.

Blasé, J. & Blasé, J. (1994). *Empowering teachers: what successful principals do*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Blase, J., & Blase, J. (1999). Effective Instructional Leadership: Teachers' Perspectives on How Principals Promote Teaching and Learning in Schools, *Journal of Educational Administration*, 38(2), 130-141.

Blasé, J. & Blasé, J. (2001). *Empowering teachers: what successful principals do* (2<sup>nd</sup> ed) Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Blase, J. & Kirby, P. (2000). *Bringing out the Best in Teachers: What Effective Principals Do*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Blanchard, K., Carlos, J., & Randolph, A. (1999). *The 3 keys to Empowerment: Release the Power Within People for Astonishing Results*. Berrett-Koehler. San Francisco

Bogler, R. & Nir, A. (2012). The importance of teachers' perceived organizational support to job satisfaction. What's empowerment got to do with it?". *Journal of Educational Administration*, 50(3), 287- 306.

Bolin, F.S. (1989). Empowering Leadership. *Teachers College Record*, 91, 81-96.

Bolman, L.G., & Deal, T.E. (2008). *Reframing organizations: Artistry, choice and leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Boudrias, J., Brunet, L., Morin, A. J. & Savoie, S. (2010). Empowering employees: The moderating role of perceived organisational climate and justice. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 42(4), 201-211.

Branch, G.F., Hanushek, e.a., Rivkin, S.G. (2013). School leaders matter. *Education Next*, 13(1). Retrieved May 30, 2018, from <http://educationnext.org/school-leaders-matter/>

Bredeson, P.V. & Johansson, O. (2000). The school principal's role in teacher professional development. *Journal of In-Service Education*, 26, 385-401.

Bush Tony & Middlewood (2005) *Leading and Managing People in Education*. Saga Publication Thousand Oaks. New Delhi, London.

Clark - Carter, D. (2004). *Quantitative psychological research*. New York: Psychology Press.

Coble, B.S. (2011). A mixed method approach to understanding teacher empowerment in Georgia schools after implementation of the No Child Left Behind legislation. Available from ProQuest Dissertations and These database. (UMI No: 3431951).

Coleman, M., & Earley, P. (2005) *Leadership and management in education: cultures, change and context*. Oxford: Oxford University Press.

Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Cohen, L., Manion, L. & Morisson, K. (2007). *Research Methods in Education*. Oxon: Routledge.

Creswell, J.W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και της ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Έλλην.

Cypert, C. (2009). *Job satisfaction and empowerment of Georgia high school career and technical education teachers*. Submitted to the Graduate Faculty of The University of Georgia in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of Education . Georgia

Davies, P., & Coates, G. (2005). Competing conceptions and values in school strategy: Rational planning and beyond. *Educational Management, Administration and Leadership*, 33(1), 109-124.

Day, C. (2000). Teachers in the twenty-first century: Time to renew the vision {1}. *Teachers and Teaching: Theory and Practise*, 6(1), 101-115.



De Vaus, David (2001): *Research Design in Social Research*, London: Sage.

Edwards, J.L., Green, K.F. & Lyons, C.A. (1998). Personal Empowerment, Efficacy and Environmental Characteristics. *Journal of Educational Administration*, 40(1), 67-86.

Edwards, M.E. (2001), Uncertainty and the Rise of the Work-Family Dilemma

Edwards, J. L., Green, K. F. & Lyons, C. A. (2002). Personal Empowerment, Efficacy and Environmental Characteristics. *Journal of Educational Administration*, 40(1), 67- 86.

Everard, K.B. & Morris. G. (1999). *Αποτελεσματική εκπαιδευτική διοίκηση*. Πάτρα:ΕΑΠ

Fagan, J. (1989) The social organization of drug use and drug dealing among urban gangs

First published: November 1989

Fauzi, A. (2016). The management of teachers' empowerment of State Madrasah Aliyah in Banten Province. *Higher Education Studies*, 6(2), 99-108.

Fullan, M. & Hargreaves A. (1992). *Teacher development and educational change*. London: Falmer Press.

Friedkin, N. E., & Slater, M. R. (1994). School Leadership and Performance: A Social Network Approach. *Sociology of Education*, 67, 139-157.

Gellis, Z.D. (2001). Social work perceptions of transformational and transactional leadership in health care. *Social Work Research*, 25(1), 17-25.

Groves, R.M., Fowler, F.J.J., Couper, M.P., Lepkowski, J.M., Singer, E. & Tourangeau, R. (2004). *Survey methodology*. New Jersey: John Wiley & Sons.

Hall, G. E., & Hord, S. M. (2006). *Implementing change: Patterns, principles, and potholes*. Boston, MA: Pearson Education, Inc.

Hargreaves, D. H., & Hopkins, D. (2004). *Empowered School*. London: Continuum

Harris, A. (2004). Distributed leadership and school improvement - leading or misleading? *Educational Management Administration and Leadership*, 32(1), 11-24.

Harris,A.&Chrispeels,J.H.(Eds.)(2006).Improving schools and educational systems. International perspectives. London: Routledge.

Harrison, C. & Killion, J. (2007). Ten Roles for Teacher. *Educational Leadership*, 74- 77.

Heck, R. & Brandon, P. (1995). Teacher empowerment and the implementation of school-based reform. *Empowerment in Organizations*, 3(4), 10-19

Honingh, M. & Hooge, E. (2014). The effect of school-leader support and participation in decision making on teacher collaboration in Dutch primary and secondary schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(1), 75-98.

Hopkins,D.&MacGilchrist,B.(1998).Development Planning for Pupil Achievement.School Leadership & Management,18(3),409-424.

Hopkins, D., & Reynolds, D. (2001). The past, present and future of school improvement: Towards the third age. *British Educational Research Journal*, 27(4), 459-475.

Hopkins, D., Harris, A., Stoll, L., & Mackay, T. (2011). School and system improvement: State of the art review. In *keynote presentation at the International Congress of School Effectiveness and School Improvement Conference, Limassol* (pp. 5-7).

Hopkins, D., Stringfield, S., Harris, A., Stoll, L., & Mackay, T. (2014). School and system improvement: a narrative state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 257-281.

Hoy, W. (1990). “ Organizational Climate and Culture: A conceptual analysis of the School Workplace”. *Jurnal o f Educational and Psychological Consultation*, 1(2), 149-168.

Hoy, W. & Miskel, C. (2008). *Educational Administration: Theory, research and practice*. McGraw-Hill.

Ifanti, A. A. (2009). Attempts to empower schools in the Greek educational system. In A. Nir (Ed.). *Nova Centralization and school empowerment. From rhetoric to practice* (pp. 107-119). New York: Biomedical Books.

Ifanti, A.A.(2011).School Empowerment Discource and the Politics of the Federation of Secondary School Teachers in Greece. *International Journal of Education Administration and Policy Studies*,3 (8),129-135.

- Jackson, W. P. (1995). Βοηθώντας τους εκπαιδευτικούς να εξελιχθούν. Στο: Hargreaves, A./Fullan, G. M. (επιμ.). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Πατάκη, σελ. 104-123.
- Janssen, O. (2004). The barrier effect of conflict with superiors in the relationship between employee empowerment and organizational commitment. *Work & Stress, 18*(1), 56-65.
- Jones, J., Webb, M. E. 2007 *Tensions in Assessment for Learning (AfL) at the transition from primary to secondary school*.
- Keizer, N. & Shen, J. (2000). Teachers' perceptions of teacher empowerment. *The Journal of Leadership Studies, 7*(3), 115-121.
- Khany, R. & Tazik, K. (2016). On the relationship between psychological empowerment, trust, and Iranian EFL teachers' job satisfaction: The case of secondary school teachers. *Journal of Career Assessment, 24*(1), 112-129.
- Kingery, D. W., Bryant, L. D., Palmer, L. K., & Araghi, F. A. (1989). A handbook of survey research. Athens, GA: The University of Georgia, Survey Research Center, Institute for Behavioral Research
- Klecker, B. J. & Loadman, W. E. (1996). Another look at the dimensionality of the school participant empowerment scale. *Educational and Psychological measurement, 58*(6), 944-954.
- Kvale, S. (1996). Interviews, an introduction to qualitative research interviewing. Thousand Oaks: SAGE Publications
- Lam, B. H. & Yan, H. F. (2011). Beginning teachers' job satisfaction: the impact of school-based factors. *Teachers development, 15* (3), 333-348.
- Leech, D., & Fulton, C. R. (2008) Faculty perceptions of shared decision making and the principal's leadership behaviors in secondary schools in a large urban district. *Education, 128*(4), 630-644.
- Leithwood, K., Louis K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). "How Leadership Influences Student Learning." Center for Applied Research and Educational Improvement and Ontario Institute for Studies in Education at the University of Toronto, Learning from Leadership Project.

Leithwood, K., & Jantzi, D. (1997). Explaining variation in teachers' perceptions of principals' leadership: A replication. *Journal of Educational Administration*, 35(4), 312-331.

Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). A Review of Transformational School Leadership Research 1996 to 2005, American Educational Research Association (AERA).  
Montreal, Canada

Leithwood, A.K. & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for largescale reform]: Effects on students, teachers and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201-228.

Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D.(2006) (in press). Successful School Leadership, What It Is and How It Influences Pupil Learning. DfES forthcoming

Lunenburg,F.C.(2010c)Reframing the Role of school Leaders.*National Forum of Educational Administration and Supervision Journal*,27(4).

Luthans, G. (1992). *Organizational behavior*. New York: McGraw-Hill

Maeroff, G.I. (1988). A blueprint for empowering teachers. *Phi Delta Kappan*, 69 (7), 472-477.

Mahony P., Hextall I. and Menter I. (2004) Threshold Assessment and Performance Management: modernising or masculinising teaching? *Gender and Education* 16(2) (forthcoming) . [Google Scholar](#), [Crossref](#), [ISI](#)

Marks, H. M. & Louis, K. S. (1997). Does teacher empowerment affect the classroom? The implications of teacher empowerment for instructional practice and student academic performance. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 19, 245-275.

Martin,B.N.,Crossland,B.,& Johnson,J.A.(2001,November).Is there a connection:

Teacher empowerment,teachers'sense of responsibility ,and student success.

Paper presented at the Mid-South Educational.Research Association Annual Meeting,Little Rock,AK

Marzano, R. J., Waters, T., & McNulty, B. A. (2005). *School leadership that works: From research to results*. Association for Supervision and Curriculum Development. 1703 North Beauregard Street, Alexandria, VA 22311-1714.

McCaslin, N. L., Briers, G., Headrick, N., & Lanning, C. (2005). Recruiting, Developing, and Retaining High-Quality Teachers in Career Technical Workforce Education. Retrieved April 10, 2009, from the National Research Center for Career and Technical Education Web site  
<http://136.165.122.102/UserFiles/Media/videos/pdf/20051122.pdf>

Minckler, C. (2014). School leadership that builds teacher social capital. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(5), 657–679.

Melenyzer, B. J. (1990). Empowerment: The discourse, meanings and social actions of teachers. Paper presented at the annual conference of the National Council of States on Inservice Education, Orlando.

Moye, M. J., Henkin, A. B. & Egley, R. J. (2004). Teacher-principal relationships: Exploring the links between empowerment and interpersonal trust. *Journal of Educational Administration*, 43(3), 260-277.

Muijs, D. & Harris, A. (2003). Teacher leadership—improvement through empowerment? An Overview of the Literature. *Educational Management & Administration*, 31(4), 437–448.

Murphy, J. (2005). Connecting teacher leadership and school improvement. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Nguni, S., Slegers, P., & Denessen, E. (2006). Transformational and transactional leadership effects on teachers' job satisfaction, organizational commitment, and organizational citizenship behavior in primary schools: The Tanzanian case. *School effectiveness and school improvement*, 17(2), 145-177.

Pashiardis, P. (1994). Teacher participation in Decision Making. *International Journal of Educational Management*, 8(5), 14-17.

Pearson, C. & Moomaw, W. (2006) Continuing Validation of the Teaching Autonomy Scale. *The Journal of Educational Research* 100(1):44-51

Peters, Tom J. & Waterman, Robert H. (1982), *In Search of Excellence - Lessons from America's Best-Run Companies*, HarperCollins Publishers, London

Pollak, J.P., & Mills, R.A. (1997). True collaboration: Building and maintaining successful teams. *Schools in the Middle*, 6(5), 28-32.

Pommer, S., & Clark, A. (2000). The right to know: Parents, school reports and parents' evening. *Research Papers in Education*, 15(1), 25-48.

Printy, S. M. (2008). Leadership for teacher learning: a community of practice perspective. *Educational Administration Quarterly*, 44(2), 187-226.

Rappaport, J. (1987). Terms of empowerment/exemplars of prevention: Toward a theory of community psychology. *American Journal of Community*

Reezigt, J.G & Creemer, P.M.B (2005) A comprehensive framework for effective school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(4), 407-424.

Reynolds, D., Hopkins, D., & Stoll, L. (1993). Linking School Effectiveness Knowledge and School Improvement Practice: Towards a Synergy. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 4(1), 37-58.

Rice, M. E. and Schneidner, G. T. (1994). A decade of teacher empowerment: An empirical analysis of teacher involvement in decision-making, 1980-1991. *Journal of Educational Administration*, 32, 43-58.

Rinehart, J. S., Short, P. M., Short, R. J. & Eckley, M. (1998). Teacher empowerment and principal leadership: Understanding the influence process. *Educational Administration Quarterly*, 34, 608-630.

Ruscoe, G.C., Whitford, B.L., Eggington, W. & Esselman, M. (1989). Quantitative and qualitative perspectives on teacher attitudes in professional development schools. Paper prepared for the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 310068).

Schmoker, M. (2006). Results now: How we can achieve unprecedented improvements in teaching and learning. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

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

Short, P.M. & Greer, J.Y. (1989). The empowered school district project. Grant funded by the Danforth Foundation.

Short, Greer and Melvin (1994) *Creating Empowered Schools: Lessons in Change* .

Short, P.M. & Rinehart, J.S. (1992). School participant empowerment scale: Assessment of level of empowerment within the school environment. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 951-961.

Short, P.M. (1994). Defining teacher empowerment. *Education*, 114.

Short, P.M. & Johnson, P. E. (1994). Exploring the links among teacher empowerment, leader power, and conflict. *Education*, 114(4), 581-593.

Short, P., & Greer, J. (1997). *Leadership in empowered schools: Themes from innovative efforts*. Upper Saddle River, New Jersey: Merrill-Prentice Hall.

Short, P., & Greer, J. (2002). *Leadership in empowered schools: Themes from innovative efforts* (Second edition ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Merrill-Prentice Hall.

Singh, K. (2007). *Quantitative social research methods*. New Delhi: Sage.

Starkey, L., Yates, A., Meyer, L.H., Hall, C., Taylor, M., Stevens, S., Rawiri, T. (2009). Professional development design: Embedding educational reform in New Zealand. *Teaching Teacher Education*, 25, 181-189.

Sweetland, S. R. & Hoy, W. K. (2000). School characteristics and educational outcomes: Toward an organizational model of student achievement in middle schools. *Educational Administration Quarterly*, 36(5), 703-729.

Symeon, L. (2007). Cultural capital and family involvement in children's education: Tales from two primary schools in Cyprus. *British Journal of Sociology of Education*, 28(4), 473-487.

Terry, P. M. (2000). Empowering Teachers as Leaders. *National Forum of Teacher Educational Journal*, 10E, 3. Ανακτήθηκε 12 Μαΐου 2018 από <http://www.nationalforum.com/Electronic%20Journal%20Volumes/Terry,%20paul%20M.%20Empowering%20Teachers%20As%20Leaders.pdf>

Tharenou, P., Donohue, R., & Cooper, B. (2007) *Management Research methods*. New York: Cambridge University Press.

Tucker,P.D.,& Stronge,J.H.(2005)Linking teacher evaluation and student learning.Alexandria,VA:Association for Supervision and Curriculum Development.

Thomas, K. W. & Velthouse, B. A. (1990). Cognitive elements of empowerment: an 'interpretative' model of intrinsic task motivation. *Academy of Management Review*, 15(4), 666-681.

Thoonen,E.E.J.,Slegers,P.J.C.,Oort,F.J & Peetsma,T.T.D.(2012).Building School-Wide Capacity for Improvement:The Role of Leadership ,School Organizational conditions,and Teacher Factors. *School Effectiveness and School Improvement* ,23(4),441-460.

Thompson D.(1999)Democratic Theory and Global Society.*The journal of Political Philosophy*:Volume 7,Number 2,1999,pp.11-125.

Tziava, K., (2003), 'Factors that motivate and demotivate Greek EFL teachers.'

Unpublished MA dissertation, The University of Edinburgh, School of Education.Ανακτήθηκε 1 Ιουνίου 2018 ,από

<https://www.era.lib.ed.ac.uk/bitstream/handle/1842/495/Konstadina.pdf;jsessionid=57DC8390E35620226383A877CBC548C1?sequence=1>

Van Velzen,W.G.Miles,M.B.,Ekholm,N.Hameyer &Robin(1985).Making school improvement work .Leaven Acco.

Visser, P. S., Krosnick, J. A., & Lavrakas, P. J. (2000). Survey research. In H. T. Reis, & C. M. Judd (Eds.), *Handbook of research: Methods in social and personality psychology*. Cambridge, UK: Cambridge University Press

Vogt, J.F. and Murrell, K.L., *Empowerment in Organizations: How to Spark Exceptional Performance*, San Diego, CA: University Associates, Inc., 1990

Wilson, S. M. & Coolican, M. J. (1996). How high and low self-empowered teachers work with colleagues and school principals. *Journal of Educational Thought*, 30(2), 99-117.

Wrigley,T.(2004).School improvement. A diversity of aims and approaches. *Improving Schools*,11(2),99-100.



Zembylas, M. & Papanastasiou, E. C. (2005). Modeling teacher empowerment: The role of job satisfaction. *Educational Research and Evaluation*, 11(5), 433-459.

Zimmerman M. A. & Rappaport. J. (1988). Citizen participation, perceived control, and psychological empowerment. *American Journal of Community Psychology*, 16(5), 725-750.

## **ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΕΣ ΔΙΕΥΘΥΝΣΕΙΣ**

**Επιτροπή των Σοφών** (2006). Η έκθεση της «επιτροπής των σοφών» για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ΕΘΝΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΕΚΘΕΣΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: <http://www.alfavita.gr/>

**Denmark, M. V./ Podsen J. I.** (2000). The mettle of a mentor-What it takes to make this relationship work for all. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: <https://learningforward.org/library/publications/>

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ:ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Αγαπητοί συνάδελφοι,

Το παρόν ερωτηματολόγιο συντάχθηκε στο πλαίσιο της διπλωματικής μου εργασίας με στόχο την απόκτηση μεταπτυχιακού διπλώματος στην «Οργάνωση και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων».

Απευθύνεται στους εκπαιδευτικούς Α/βάθμιας εκπαίδευσης της περιφέρειας Γ' Αθήνας κι έχει ως σκοπό να διερευνήσει τις απόψεις τους σχετικά με το ρόλο του διευθυντή/ντριας της σχολικής μονάδας στην επαγγελματική τους ενδυνάμωση ,καθώς και στο στυλ ηγεσίας που υιοθετεί. Με τον όρο **ενδυνάμωση** εννοούμε τις ευκαιρίες που παρέχονται στους εκπαιδευτικούς για συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, αυτονομία, ευθύνη, επιλογή(Lightfoot, 1986).

Για τη διαμόρφωση μιας αντιπροσωπευτικής εικόνας θα σας παρακαλούσα να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είναι ανώνυμη και οι απαντήσεις εμπιστευτικές. Τα δεδομένα θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τον πολύτιμο χρόνο σας.

Με εκτίμηση

Παναγιωτάκη –Καρβούνη Ευαγγελία

Δ/ντρια 1<sup>ου</sup> Δημοτικού Σχολείου Χαϊδαρίου

## Α.ΑΤΟΜΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ

Στις ερωτήσεις που ακολουθούν, βάλτε ένα ✓ στο κατάλληλο κουτάκι ή συμπληρώστε όπου χρειάζεται:

### 1. Φύλο:

Αντρας

Γυναίκα

### 2. Ηλικία:

>30

31-40

41-50

>51

### 3. Εκπαιδευτικό επίπεδο (επιπλέον σπουδές):

Κάτοχος δεύτερου πτυχίου

Κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος

Κάτοχος Διδακτορικού

Άλλο.....

### 4.Κλάδος:.....

### 5. Έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση:

1-5 έτη

6-10 έτη

11-15 έτη

16-20 έτη

21-25

>26 έτη

### 6. Έτη προϋπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο:

..... (παρακαλώ συμπληρώστε)

## Β.ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Στις παρακάτω ερωτήσεις σημειώστε ένα ✓ στο κατάλληλο κουτάκι:

<b>Υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ στυλ ηγεσίας και επαγγελματικής ενδυνάμωσης;</b>	<b>Καθόλου</b>	<b>Λίγο</b>	<b>Αρκετά</b>	<b>Πολύ</b>	<b>Πάρα πολύ</b>
<b>Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τα παρακάτω:</b>					
1.Ο/Η διευθυντής/ντρια εκφράζει με απλό και σαφή τρόπο τι μπορώ και τι πρέπει να κάνω.					
2.Ο/Η διευθυντής/ντρια με ενθαρρύνει να βρίσκω νέες ιδέες.					
3.Ο/Η διευθυντής/ντρια νιώθει ικανοποιημένος/η όταν τα μέλη εκπληρώνουν τις προσδοκίες του/της.					
4.Ο/Η διευθυντής/ντρια με βοηθάει στο να εκφράσω τις προτάσεις μου και τις αποδέχεται.					
5. Ο/Η διευθυντής/ντρια μιλά με ενθουσιασμό για το τι μπορεί να επιτευχθεί.					

6.Ο/Η διευθυντής/ντρια μου υποδεικνύει νέους τρόπους για να αντιμετωπίσω απαιτητικές καταστάσεις.					
7.Ο/Η διευθυντής/ντρια μου αναγνωρίζει/ανταμείβει το έργο μου όταν επιτυγχάνω τους στόχους μου.					
8.Ο/Η διευθυντής/ντρια νιώθει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τα μέλη που νιώθουν απομονωμένα.					
9.Ο/Η διευθυντής/ντρια με ρωτά μόνο για τα απολύτως απαραίτητα.					
10.Ο/Η διευθυντής/ντρια με ενθαρρύνει να επανεξετάζω παγιωμένες ιδέες και πρακτικές.					
11.Ο/Η διευθυντής/ντρια με βοηθά να αναπτύξω τις ικανότητές μου.					

<p><b>Κατά την άποψή σας ,σε ποιο βαθμό ο διευθυντής/ντρια του σχολείου προάγει την ενδυνάμωσή σας:</b></p>					
<p>12.Δίνοντας ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς για επαγγελματική ανάπτυξη(π.χ. συμμετοχή σε επιμορφωτικά σεμινάρια,εκδηλώσεις)</p>					
<p>13.Δίνοντας δυνατότητες στους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν στη λήψη απόφασης για θέματα που αφορούν τη λειτουργία του σχολείου.</p>					
<p>14.Παρέχονταςθετική ανατροφοδότηση όταν εκτελείται καλά μία εργασία.</p>					
<p>15.Διαθέτοντας αρκετό χρόνο και υπομονή για να συζητηθούν ανησυχίες των εκπαιδευτικών για διάφορα ζητήματα.</p>					
<p>16.Παρέχοντας εξατομικευμένη υποστήριξη και βοήθεια.</p>					

17.Παρέχοντας ουσιαστική πληροφόρηση για νέες τάσεις και ευκαιρίες για το σχολείο.					
18.Προωθώντας τη δημιουργικότητα των εκπαιδευτικών.					
19.Κατανέμοντας ευθύνες ισότιμα ανάμεσα τους εκπαιδευτικούς.					
20.Ακούγοντας πρόθυμα όλες τις ιδέες και απόψεις των εκπαιδευτικών.					
<b>Κατά την άποψή σας ,σε ποιο βαθμό η ενδυνάμωση που λαμβάνετε από τον διευθυντή/ντρια:</b>					
21.Συμβάλλει στην καλλιέργεια αμοιβαίας εμπιστοσύνης στο προσωπικό του σχολείου.					

22.Συμβάλλει στο να μοιράζονται οι εκπαιδευτικοί τις ίδιες αξίες,τις πεποιθήσεις και τις στάσεις που σχετίζονται με τη διδασκαλία και τη μάθηση.					
23.Συμβάλλει στη δημιουργία συνεργατικής κουλτούρας στο σχολείο.					
24.Συμβάλλει στην αλληλοϋποστήριξη ανάμεσα στους συναδέλφους εκπαιδευτικούς.					
25.Συμβάλλει στην αύξηση της δέσμευσης των εκπαιδευτικών προς τους στόχους και το όραμα του σχολείου.					
26.Συνεισφέρει στη δημιουργία ενός θετικού κλίματος στη σχολική μονάδα.					
27.Συμβάλλει στο να αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί ικανοποίηση από την εργασία τους.					



28. Συμβάλλει στο να αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί αυτό-αποτελεσματικότητα.					
Κατά την άποψή σας, σε ποιο βαθμό προκύπτουν δυσκολίες κατά την ενδυνάμωση που λαμβάνετε από τον διευθυντή/ντριά σας:					
29.Όταν υπάρχουν πολλές και διαφορετικές απόψεις ανάμεσα στο εκπαιδευτικό προσωπικό για κάποιο ζήτημα.					
30.Όταν ο διευθυντής/ντριά προσπαθεί να επιβάλλει τις απόψεις του/της στους εκπαιδευτικούς.					
31.Όταν υπάρχουν εντάσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς.					
32.Όταν οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται εργασιακό άγχος.					

Σας ευχαριστώ για τη συμμετοχή σας.