



ΔΙΕΘΝΕΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ



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

Διπλωματική Εργασία

**Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΤΗΣ ΓΚΑΝΑΣ.
Η ΑΥΤΟ-ΗΓΕΣΙΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
ΚΑΙ ΟΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΟΥ ΣΥΛΛΟΓΟΥ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΩΝ
ΓΙΑ ΤΟ ΣΤΥΛ ΗΓΕΣΙΑΣ ΤΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΤΟΥΣ**

του

ΘΕΟΔΩΡΟΥ ΚΙΤΣΙΟΥ

Δρ. Ειρήνη Ιωαννίδου

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

Θεσσαλονίκη, Σεπτέμβριος 2020



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 Διεθνούς Πανεπιστημίου της Ελλάδος, 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, 20 Σεπτεμβρίου 2020

Ο Δηλών: Θεόδωρος Κίτσιος

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο όρος αυτο-ηγεςία αναφέρεται σε μια διαδικασία συμπεριφορικής και γνωστικής αυτο-αξιολόγησης και αυτο-επίδρασης με την οποία ο άνθρωπος πετυχαίνει τη μεγιστοποίηση της συνολικής του απόδοσης. Η παρούσα έρευνα εξέτασε το θέμα της αυτο-ηγεςίας των εκπαιδευτικών, καθώς και το αντιλαμβανόμενο από τους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στυλ ηγεςίας του διευθυντή της σχολικής μονάδας (δημοκρατικό, αυταρχικό, φιλελεύθερο). Επίσης ερευνήθηκε ο βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από το ασκούμενο στυλ, και η σχέση του στυλ ηγεςίας με την αυτο-ηγεςία και την ικανοποίηση ελέγχοντας τους παράγοντες φύλο, ηλικία, επίπεδο σπουδών, ιδιότητα και έτη υπηρεσίας. Τέλος, μελετήθηκαν οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές των σχολείων.

Στην έρευνα συμμετείχαν 289 εκπαιδευτικοί και 26 διευθυντές σχολείων Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Elmina, της Κεντρικής Περιφέρειας της Γκάνας. Οι απόψεις τους αποτυπώθηκαν με τη χρήση ερωτηματολογίου με δύο κλίμακες. Για τη μέτρηση της αυτο-ηγεςίας χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο των Houghton, Dawley & DiLiello (2012) «the Abbreviated Self-Leadership Questionnaire (ASLQ)» και για τη μέτρηση του στυλ ηγεςίας χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο που δημιουργήθηκε το 2018 από το πανεπιστήμιο του Tamale (University for Development Studies – Faculty of Education) της Γκάνας, για τις ανάγκες παρόμοιας έρευνας.

Από τα αποτελέσματα διαπιστώθηκε πως στον τομέα της αυτο-ηγεςίας οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν σε ένα επίπεδο πάνω από τον μέσο όρο και έχουν θετική στάση απέναντί στον εαυτό τους. Το αντιλαμβανόμενο ηγετικό στυλ του διευθυντή είναι το φιλελεύθερο, το οποίο όμως παρέχει μέτρια ικανοποίηση (M.T. = 1.56) στις περισσότερες διαστάσεις του, ενώ φαίνεται να υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στην ικανοποίηση από το ηγετικό στυλ και στην αντιλαμβανόμενη αυτο-ηγεςία των εκπαιδευτικών. Στο ίδιο επίπεδο κυμαίνεται και η ικανοποίηση που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί από την εκτέλεση των παιδαγωγικών και των διοικητικών καθηκόντων του διευθυντή. Τέλος, η έρευνα έδειξε πως οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές αξιολογούν διαφορετικά τις προκλήσεις που αντιμετωπίζει η διεύθυνση του σχολείου.

Λέξεις κλειδιά: Αυτό-ηγεςία, στυλ ηγεςίας, ικανοποίηση, προκλήσεις

ABSTRACT

The term of self- leadership refers to a process of behavioral and cognitive self-evaluation and self-influence with the aim of which people achieve to enhance individual performance. The present study examined the issue of teacher' self-leadership and the perceived by teachers leadership style of the school principal (democratic, authoritarian, laissez faire), the degree of teachers' satisfaction by the practicing style. The study also investigated the relationship between the perceived leadership style with teachers' self-leadership and satisfaction based on teachers' demographics. In addition, the challenges faced by school principals were studied.

The participants were 289 teachers and 26 head teachers from Elmina's Junior high schools, in Ghana's Central District. Data were collected using two survey instruments: The questionnaire made by Houghton, Dawley & DiLiello (2012), aka "the Abbreviated Self-Leadership Questionnaire (ASLQ)", which was used to measure self-leadership, and the questionnaire which was developed by the University of Tamale (University for Development Studies - Faculty of Education) of Ghana, for the needs of similar research, which was used to measure leadership style and school challenges.

Findings from the study revealed that in the field of self-leadership, teachers operate at a level above average and have a positive attitude towards themselves. The perceived by teachers leadership style is the laissez faire, but it provides moderate satisfaction ($M = 1.56$) in most of its dimensions, while there seems to be a positive correlation between satisfaction by the leadership style and the self-leadership of teachers. At the same level is the satisfaction that teachers receive from the performance of the pedagogical and administrative duties of the principal. Finally, the results showed that teachers and principals judge differently about the challenges faced by the school management.

Keywords: Self-leadership, leadership style, satisfaction, challenges

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Περίληψη	v
Περιεχόμενα	vii
Πίνακας διαγραμμάτων και σχημάτων	x
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	
1. Υπόβαθρο της μελέτης	1
2. Καθορισμός του προβλήματος	1
3. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα	3
4. Αξία της έρευνας	4
5. Δομή της εργασίας	4
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Η ΔΗΜΟΣΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗ ΓΚΑΝΑ	
1.1 Εισαγωγή	6
1.2 Η Εκπαίδευση στην ΚΕΕΑ	7
1.3 Η υποχρεωτική εκπαίδευση στην Γκάνα: ιστορική ανασκόπηση	9
1.4 Πρόσβαση στο σχολείο και αναλφαβητισμός	20
1.5 Το Υπουργείο Παιδείας και οι υπηρεσίες του	21
1.6 Ο ρόλος του Διευθυντή στο εκπαιδευτικό σύστημα της Γκάνας	24
1.7 Η επιμόρφωση των Διευθυντών	29
1.8 Κριτήρια διορισμού των Διευθυντών	31
1.9 Προβλήματα υποδομής των σχολείων	32
1.10 Γενική αποτίμηση	34
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	
2.1 Ορισμός της ηγεσίας	37
2.2 Παράμετροι της εκπαιδευτικής ηγεσίας	38
2.3 Διασαφήνιση των όρων εκπαιδευτική «διοίκηση» και «ηγεσία»	39
2.4 Η ηγεσία ως στοιχείο πολιτισμού	40
2.5 Αυτό-ηγεσία	42
2.6 Τυπολογία εκπαιδευτικής ηγεσίας	43
2.7 Μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας	45
2.8 Βασικές θεωρίες εκπαιδευτικής ηγεσίας	46
2.8.1 Η θεωρία του μεγάλου ανδρός (Great man theories)	47
2.8.2 Η θεωρία των γνωρισμάτων (Trait Theories)	47

2.8.3 Διδακτική – Μορφωτική ηγεσία ή Ηγεσία της διδασκαλίας και της μάθησης (Instructional Leadership)	48
2.8.4 Συμπεριφοριστικές θεωρίες (Behavioral theory of leadership)	49
2.8.5 Θεωρία της ηγεσίας κατά περίπτωση (Situational Leadership Theory)	51
2.8.6 Ενδεχομενική θεωρία (Contingency Leadership)	53
2.8.7 Συναλλακτική θεωρία (Transactional Leadership)	54
2.8.8 Μετασχηματιστική θεωρία (Transformational Leadership)	55
2.8.9 Ηθική ηγεσία (Ethical Leadership)	57
2.8.10 Κατανεμημένη ηγεσία (Distributed Leadership)	59
2.8.11 Συμμετοχική ηγεσία (Participative Leadership)	60
2.8.12 Τεχνοκρατική / Διοικητική Ηγεσία (Managerial Leadership)	61
2.8.13 Μεταμοντέρνα ηγεσία (Post-Modern Leadership)	62
2.8.14 Διαπροσωπική ηγεσία (Interpersonal Leadership)	64
2.8.15 Συστημική ηγεσία (System Leadership)	65
2.9 Ηγεσία και σχολική / εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα	66
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	
3.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα	69
3.2 Περιοχή έρευνας, προσδιορισμός ερευνητέου πληθυσμού και περιορισμοί της έρευνας	70
3.3 Ερευνητική προσέγγιση, σχεδιασμός και οργάνωση της έρευνας	70
3.3.1 κατάρτιση προϋπολογισμού και εξασφάλιση χρηματικών πόρων	71
3.3.2 κατάρτιση χρονοδιαγράμματος, επιλογή χρόνου διενέργειας και περιόδου αναφοράς της έρευνας	71
3.3.3 κατάρτιση ερωτηματολογίου	72
3.3.4 περιορισμοί της έρευνας και καθορισμός τρόπου αντιμετώπισης αποτυχιών	74
3.3.5 δημοσιοποίηση έρευνας	75
3.4 Εργαλεία της επιστημονικής έρευνας	75
3.5 Συλλογή των δεδομένων	78
3.5.1 Έγκριση διεξαγωγής της μελέτης	78
3.5.2 Διασφάλιση ανωνυμίας συμμετεχόντων	78
3.6 Τεχνικές ανάλυσης δεδομένων	78

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1 Εισαγωγή-Περιγραφική στατιστική	80
4.2 Δημογραφικά χαρακτηριστικά	80
4.3 Αξιολόγηση αυτό-ηγεσίας	91
4.4 Ηγεσία του διευθυντή	93
4.5 Επαγωγική στατιστική	106

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

5.1 Εισαγωγή	121
5.2 Συμπεράσματα	
5.2.1 Ερευνητικό ερώτημα 1	121
5.2.2 Ερευνητικό ερώτημα 2	124
5.2.3 Ερευνητικό ερώτημα 3	125
5.2.4 Ερευνητικό ερώτημα 4	128
5.2.5 Ερευνητικό ερώτημα 5	129
5.3 Σύνοψη – Προτάσεις	131

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

A. Ελληνική	134
B. Μεταφρασμένη	136
Γ. Ξένη	137

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

1. Ερωτηματολόγιο (μεταφρασμένο στην ελληνική γλώσσα)	155
2. Ερωτηματολόγιο (πρωτότυπο στην αγγλική γλώσσα)	160

ΠΙΝΑΚΑΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΠΙΝΑΚΩΝ

- Πίνακας 1.1:** Αριθμός σχολείων και μαθητών της Γκάνας
- Πίνακας 1.2:** Στατιστικά στοιχεία για την εκπαίδευση στην ΚΕΕΑ
- Πίνακας 4.1:** Ιδιότητα
- Πίνακας 4.2:** Φύλο
- Πίνακας 4.3:** Ηλικία
- Πίνακας 4.4:** Ηλικία – Ιδιότητα Crosstabulation
- Πίνακας 4.5:** Επίπεδο σπουδών
- Πίνακας 4.6:** Επίπεδο σπουδών – Ιδιότητα Crosstabulation
- Πίνακας 4.7:** Συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία
- Πίνακας 4.8:** Συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία – Ιδιότητα Crosstabulation
- Πίνακας 4.9:** Συνολική διοικητική υπηρεσία διευθυντών
- Πίνακας 4.10:** Αξιολόγηση αυτο-ηγεσίας
- Πίνακας 4.11:** Ενθάρρυνση και προώθηση της διδασκαλίας και της μάθησης
- Πίνακας 4.12:** Μαθησιακή εστίαση
- Πίνακας 4.13:** Συνεργασία
- Πίνακας 4.14:** Αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα
- Πίνακας 4.15:** Αναλυτική σκέψη
- Πίνακας 4.16:** Λογοδοσία και ανάπτυξη
- Πίνακας 4.17:** Επιρροή
- Πίνακας 4.18:** Ποιο από τα τρία στυλ ηγεσίας θεωρείτε ότι ασκεί ο διευθυντής σας;
- Πίνακας 4.19:** Ικανοποίηση από τα καθήκοντα και την ηγεσία του διευθυντή
- Πίνακας 4.20:** Προκλήσεις του διευθυντή
- Πίνακας 4.21:** Διαφοροποιήσεις της αυτο-ηγεσίας των εκπαιδευτικών
- Πίνακας 4.22:** Κυρίαρχο στυλ ηγεσίας του διευθυντή σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς
- Πίνακας 4.23:** Φύλο* Κυρίαρχο στυλ ηγεσίας του διευθυντή Chi-Square Tests
- Πίνακας 4.24:** Συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία* Κυρίαρχο στυλ ηγεσίας του διευθυντή Chi-Square Tests
- Πίνακας 4.25:** Ιδιότητα* Κυρίαρχο στυλ ηγεσίας του διευθυντή Chi-Square Tests
- Πίνακας 4.26:** Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από το κυρίαρχο στυλ ηγεσίας του/της διευθυντή/ντριας

Πίνακας 4.27: Διαφοροποιήσεις της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από το κυρίαρχο στυλ ηγεσίας του διευθυντή ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά

Πίνακας 4.28: Συσχετίσεις Pearson μεταξύ ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από το κυρίαρχο στυλ ηγεσίας του διευθυντή και της αυτο-ηγεσίας τους

Πίνακας 4.29: Διαφοροποιήσεις της ικανοποίησης του τρόπου άσκησης των διοικητικών-παιδαγωγικών καθηκόντων του διευθυντή ως προς την ιδιότητα των ερωτηθέντων

Πίνακας 4.30: Διαφοροποιήσεις των προκλήσεων των διευθυντών ως προς την ιδιότητα των ερωτηθέντων

- Γράφημα 4.1:** Ιδιότητα
- Γράφημα 4.2:** Φύλο
- Γράφημα 4.3:** Ηλικία
- Γράφημα 4.4:** Ηλικία – Ιδιότητα Crosstabulation
- Γράφημα 4.5:** Επίπεδο σπουδών
- Γράφημα 4.6:** Επίπεδο σπουδών – Ιδιότητα Crosstabulation
- Γράφημα 4.7:** Συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία
- Γράφημα 4.8:** Συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία – Ιδιότητα Crosstabulation
- Γράφημα 4.9:** Συνολική διοικητική υπηρεσία διευθυντών
- Γράφημα 4.10:** Αξιολόγηση αυτο-ηγεσίας
- Γράφημα 4.11:** Ενθάρρυνση και προώθηση της διδασκαλίας και της μάθησης
- Γράφημα 4.12:** Μαθησιακή εστίαση
- Γράφημα 4.13:** Συνεργασία
- Γράφημα 4.14:** Αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα
- Γράφημα 4.15:** Αναλυτική σκέψη
- Γράφημα 4.16:** Λογοδοσία και ανάπτυξη
- Γράφημα 4.17:** Επιρροή
- Γράφημα 4.18:** Ποιο από τα τρία στυλ ηγεσίας θεωρείτε ότι ασκεί ο/η διευθυντής/ντρια σας;
- Γράφημα 4.19:** Ικανοποίηση από τα καθήκοντα και την ηγεσία του διευθυντή
- Γράφημα 4.20:** Προκλήσεις του διευθυντή
- Γράφημα 4.21 – 4.31:** Διαφοροποιήσεις της αυτο-ηγεσίας των εκπαιδευτικών
- Γραφήματα 19-31:** Διαφοροποιήσεις των προκλήσεων των διευθυντών ως προς την ιδιότητα των ερωτηθέντων
- Γραφήματα 4.32 - 4.34:** Διαφοροποιήσεις των προκλήσεων των διευθυντών ως προς την ιδιότητα των ερωτηθέντων

Εισαγωγή

1.Υπόβαθρο της μελέτης

Οι εκπαιδευτικές έρευνες στην Γκάνα σπανίζουν. Όσες υπάρχουν επικεντρώνονται στην ιστορία του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας και ειδικότερα στις μεταρρυθμίσεις που εισήγαγε η εκάστοτε κυβέρνηση, ενώ λιγότερες αφορούν στις διδακτικές πρακτικές και τα μαθησιακά αποτελέσματα, κυρίως στα πλαίσια μεταπτυχιακών προγραμμάτων. Έρευνα σχετική με τον ρόλο του διευθυντή στο δημόσιο σχολείο έχει διεξαχθεί το 2018 στη βόρεια επαρχία της χώρας (Northern Region), στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος του University for Development Studies του Tamale. Αντίστοιχη είχε πραγματοποιηθεί δέκα χρόνια νωρίτερα σε περιοχή της πρωτεύουσας Άκκρας (Zame et al., 2008). Τέλος μια μεγάλη έρευνα σε έξι περιφέρειες διενήργησε το Πανεπιστήμιο του Cape Coast, υπό την καθοδήγηση του καθηγητή G. Oduro (MacBeath, 2010). Στην έρευνα για τη νότια περιφέρεια της χώρας Komenda/Edina/Eguafo/Abirem District (KEEA) δεν υπάρχει καμιά μελέτη που να αφορά στην εκπαίδευση. Από μόνο του αυτό το γεγονός έχει αξία, αν συνυπολογίσουμε το μέγεθος της χώρας και του πληθυσμού που την απαρτίζει. Σκοπός της έρευνας ήταν οι επισκέψεις στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της πόλης Elmina και η μελέτη του διευθυντικού προσωπικού.

Η πόλη επελέγη με δύο κριτήρια: το κριτήριο ιστορικότητας, αφού στην πόλη βρίσκεται το πρώτο αποικιακό κάστρο που έχτισαν οι Ευρωπαίοι στην Αφρική και αποτέλεσε το κέντρο δουλεμπορίου της κεντροδυτικής Αφρικής προς τον Νέο Κόσμο, και το ανθρωπολογικό κριτήριο, καθώς στην πόλη επικρατεί μια ιδιότυπη γυναικοκρατία, σύμφωνα με την οποία τόσο το εμπόριο σε μακροεπίπεδο στα πλαίσια μιας οργανωμένης κοινωνίας, όσο και η οικονομική δύναμη σε μικροεπίπεδο στα πλαίσια της οικογένειας, βρίσκεται στα χέρια της γυναίκας-συζύγου-μητέρας. Και τα δύο κριτήρια καθιστούν την Elmina άκρως ενδιαφέρουσα διεπιστημονικά.

2.Καθορισμός του προβλήματος

Η Γκάνα είναι μια χώρα που χαρακτηρίζεται από ποικιλομορφία και άνιση κατανομή πόρων και πλούτου. Ο ρόλος του διευθυντή στην εκπαιδευτική πραγματικότητα της Γκάνας είναι πολυδιάστατος. Από τη μια είναι φορέας ευθύνης, ως διορισμένος από το κράτος και οφείλει να ενεργεί σύμφωνα με τις εντολές και τις προσδοκίες της ανώτερης ιεραρχίας. Από την άλλη εντός του σχολικού περιβάλλοντος

ηγείται μιας ομάδας εκπαιδευτικών, της οποίας είναι μέλος. Επομένως αποτελεί συνδυαστικό κρίκο ανάμεσα στη διοίκηση της εκπαίδευσης και τα μέλη του σχολείου (εκπαιδευτικούς, γονείς, μαθητές). Από την άποψη αυτή δεν διαφέρει πολύ ο ρόλος του από τον αντίστοιχο στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Βέβαια, οι ποικίλες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που γνώρισε η χώρα από την ανεξαρτησία της το 1957 αγνόησαν τη σημασία της ανάπτυξης της ηγεσίας στο πρόσωπο του διευθυντή, γι' αυτό και σήμερα παρατηρείται το φαινόμενο η πλειονότητα των διευθυντών να μην έχουν κάποια επιμόρφωση πάνω στο αντικείμενο της ηγεσίας, και ως εκ τούτου να αντιμετωπίζουν τη θέση τους είτε με επιπολαιότητα είτε με αυστηρά διοικητικά κριτήρια. Στην έρευνα του καθηγητή Oduro, το 72% των ερωτηθέντων διευθυντών είχαν λάβει επιμόρφωση, της οποίας η διάρκεια κυμαίνεται από μια μέρα έως - το πολύ - δύο εβδομάδες (MacBeath, 2010). Τόσο διάστημα όσο και το αντίστοιχο αποτέλεσμα χαρακτηρίστηκε ανεπαρκές, αν λάβει κανείς μάλιστα υπόψη το μέγεθος των καθηκόντων τους, ιδιαιτέρως εκείνων στις αγροτικές περιοχές, οι οποίοι πρέπει να συνδυάζουν τον εποπτικό τους ρόλο, μαζί με τα διδακτικά τους καθήκοντα αλλά και τις επισκέψεις τους στις κοινότητες των μαθητών. Γι' αυτούς τους λόγους δεν θεωρούν τους εαυτούς τους ηγέτες, αλλά θεματοφύλακες της σχολικής περιουσίας και εκτελεστές της εκάστοτε εκπαιδευτικής κυβερνητικής πολιτικής.

Το μέγεθος της χώρας, η διασπορά του πληθυσμού, η ανισότητα μεταξύ αστικής και αγροτικής κοινότητας, η ευρεία κυκλοφορία μαύρου χρήματος αλλά και η δυσλειτουργική επίσημη οικονομία, και τέλος το αποικιακό παρελθόν αποτελούν τους παράγοντες που επηρέασαν και συνεχίζουν να επιδρούν πάνω σε οποιαδήποτε μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος μιας χώρας που χαρακτηρίζεται από μία αξιοσημείωτη ποικιλομορφία. Η θρησκεία χωρίζει τη χώρα τόσο γεωγραφικά όσο και πολιτισμικά. Ο χριστιανικός νότος και ο μουσουλμανικός βορράς διχοτομούν την επικράτεια σε μία άνιση κατανομή εμφανή αρχικά στους οικονομικούς δείκτες (για τα δεδομένα της χώρας) των δύο περιοχών.

Σε αυτό το σύνθετο περιβάλλον καλείται ο διευθυντής να αποτελέσει τον συνεκτικό κρίκο ανάμεσα στη σχολική μονάδα και τον κοινωνικό περίγυρο 75 εθνικών ομάδων και 81 γλωσσών. Ένα κοινωνικό περιβάλλον που εξαιτίας του ιδιόμορφου παρελθόντος και παρόντος της χώρας φαίνεται να μην εμπιστεύεται το σχολείο. Η εκπαιδευτική ηγεσία λοιπόν αποτελεί τον θεμέλιο λίθο για τη δημιουργία ενός επιτυχημένου και αποτελεσματικού σχολείου.

Εξάλλου, κατά τον Sergiouvanni (1998) ο αποτελεσματικός διευθυντής επιδρά καθοριστικά στις σχέσεις μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικού, στις σχέσεις με τους μαθητές και στη γενικότερη λειτουργία του σχολείου. Αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες της αποτελεσματικής λειτουργίας ενός οργανισμού με στόχο τη μέγιστη απόδοσή του (Κανελλόπουλος, 1990). Ακριβώς εξαιτίας αυτής της σπουδαιότητας του ρόλου του διευθυντή σχολείου, έχουν αναπτυχθεί και διερευνηθεί διαφορετικά στυλ ηγεσίας και πρακτικές. Αν και υπάρχουν πολλές θεωρίες ηγεσίας, θα γίνει αναλυτική αναφορά κυρίως σε σύγχρονες.

Τέλος, το ζήτημα της αυτό-ηγεσίας τράβηξε το ενδιαφέρον των επιστημόνων τα τελευταία είκοσι χρόνια. Καθώς η ηγεσία που ασκείται από πάνω προς τα κάτω σε μια δυαδική και καθαρά γραφειοκρατική διάσταση έχει παρέλθει, και ο ηγέτης – παντογνώστης δεν συνάδει πλέον με το σύγχρονο κοινωνικο-οικονομικό γίγνεσθαι, οι σημερινοί εργαζόμενοι με υψηλό μορφωτικό επίπεδο και κίνητρα, ενθαρρύνονται να αναλαμβάνουν κρίσιμους ηγετικούς ρόλους, στο πεδίο δραστηριοτήτων τους (Pearce & Manz, 2005). Τον ρόλο αυτόν ανιχνεύει η παρούσα έρευνα στους 289 εκπαιδευτικούς που ταυτόχρονα κλήθηκαν να αξιολογήσουν και τον εαυτό τους και τον διευθυντή.

3.Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση του βαθμού εμφάνισης συγκεκριμένων στυλ ηγεσίας στα σχολεία Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των ίδιων των διευθυντών. Επιπλέον διερευνάται η έννοια της αυτο-ηγεσίας όπως γίνεται αντιληπτή από τους εκπαιδευτικούς της περιοχής.

Η μελέτη επικεντρώθηκε στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τις απόψεις αναφορικά με την αυτο-ηγεσία τους;
2. Ποιο είναι το κυρίαρχο στυλ ηγεσίας στις σχολικές μονάδες σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς και πόσο η άποψη αυτή επηρεάζεται από το φύλο και τα έτη υπηρεσίας τους, αλλά και από την ιδιότητα τους (εκπαιδευτικός-διευθυντής);
3. Ποιο είναι το επίπεδο ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από το κυρίαρχο στυλ ηγεσίας του διευθυντή και πως αυτό επηρεάζεται από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους και την αυτο-ηγεσία τους;

4. Το επίπεδο ικανοποίησης των εκπαιδευτικών ως προς τον τρόπο που ο διευθυντής ασκεί τα διοικητικά-παιδαγωγικά του καθήκοντα, διαφέρει από τον αντίστοιχο επίπεδο ικανοποίησης των διευθυντών;

5. Οι απόψεις που σχετίζονται με τις προκλήσεις των διευθυντών διαφοροποιούνται ως προς την ιδιότητα (εκπαιδευτικός-διευθυντής) των ερωτηθέντων;

4.Αξία της έρευνας

Ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας είναι καθοριστικής σημασίας, αφού παράγοντες, όπως η προσωπικότητα, το ηγετικό στυλ και η επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς και την τοπική κοινότητα επηρεάζουν τη σχολική αποτελεσματικότητα (Leithwood et al., 2008). Για αυτόν τον λόγο είναι σημαντικό να διερευνηθούν τα χαρακτηριστικά, οι συμπεριφορές των διευθυντών και οι τυχόν δεξιότητες που διαθέτουν, που βοηθούν (ή δυσχεραίνουν) την άσκηση της ηγεσίας τους. Η διερεύνηση των μεταξύ τους σχέσεων θα βοηθήσει στον σχηματισμό μιας ολοκληρωμένης εικόνας για τη διοίκηση των σχολείων στο εκπαιδευτικό σύστημα της Γκάνας, λαμβάνοντας υπόψη τον περιορισμένο αριθμό των ερευνών πάνω στο θέμα.

Η αξία της έρευνας έγκειται περαιτέρω στις εξής τρεις παραμέτρους:

α) τα ευρήματα της έρευνας μπορούν να αξιοποιηθούν πολλαπλώς από την περιφερειακή διεύθυνση εκπαίδευσης της περιοχής,

β) με βάση τα ευρήματα, μπορούν επισημανθούν στυλ ηγεσίας που επηρεάζουν αρνητικά τόσο τις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών όσο και την επίδοση των μαθητών, και να προταθούν στυλ ηγεσίας, ώστε να βελτιωθούν οι σχέσεις και η απόδοσή των μαθητών,

γ) πρόκειται για μια πρωτότυπη έρευνα, τόσο για την πόλη όσο και για την χώρα, η οποία εφόσον μεταφραστεί, μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως βάση τόσο για περαιτέρω παρόμοιες ή και μεγαλύτερες έρευνες στην περιοχή όσο και για συγκριτικές αναλύσεις με άλλες περιοχές της χώρας.

5.Δομή της εργασίας

Η παρούσα διπλωματική μελέτη αποτελείται από πέντε κεφάλαια.

Συγκεκριμένα στο πρώτο κεφάλαιο αναλύεται το σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα της Γκάνας, παρουσιάζεται η εκπαιδευτική κατάσταση στην οποία βρίσκεται η Γκάνα σήμερα και ειδικότερα η περιοχή της Elmina, τα επίπεδα αναλφαβητισμού και

οι δυνατότητες πρόσβασης των παιδιών στην εκπαίδευση. Επιδιώκεται, επίσης, μια ιστορική αναδρομή στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που είναι συνυφασμένες με τα μεγάλα πολιτικά γεγονότα της σύγχρονης ιστορίας της χώρας και που διαμόρφωσαν το σύστημα που είναι σήμερα σε ισχύ. Τέλος επιχειρείται μία περιγραφή των κρατικών εκπαιδευτικών υπηρεσιών και αναλύονται τόσο τα καθήκοντα του διευθυντή, όπως ορίζονται από τις κρατικές εγκυκλίους, όσο και τα κριτήρια διορισμού του.

Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται προσπάθεια προσέγγισης της έννοιας της εκπαιδευτικής ηγεσίας και της αυτο-ηγεσίας. Αρχικά επιχειρείται εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων και στη συνέχεια αναλύονται τα βασικά χαρακτηριστικά σύγχρονων μορφών ηγεσίας. Τέλος, ανιχνεύεται η σύνδεση μεταξύ της ηγεσίας και της σχολικής αποτελεσματικότητας.

Στο τρίτο κεφάλαιο αναφέρεται η μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας που ακολουθήθηκε. Περιγράφονται τα ερευνητικά εργαλεία συλλογής δεδομένων, ο τρόπος επιλογής του δείγματος και τα ερευνητικά ερωτήματα.

Στο τέταρτο κεφάλαιο παρατίθενται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη στατιστική ανάλυση και επεξεργασία των ερωτηματολογίων. Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε παρουσιάζεται στο παράρτημα 1 και 2.

Στο πέμπτο κεφάλαιο γίνεται συζήτηση των αποτελεσμάτων, διατυπώνονται συμπεράσματα και παρουσιάζονται προτάσεις για μελλοντικές έρευνες στην ίδια χώρα.

Τέλος παρατίθεται η ελληνική και η ξένη βιβλιογραφία που χρησιμοποιήθηκε.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Η ΔΗΜΟΣΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗ ΓΚΑΝΑ

1.1 Εισαγωγή

Η Γκάνα βρίσκεται στην κεντρο-δυτική Αφρική, βρέχεται νότια από τον κόλπο της Γουινέας και τον Ατλαντικό Ωκεανό, συνορεύει δυτικά με την Ακτή Ελεφαντοστού, βορειοανατολικά με την Μπουρκίνα Φάσο και ανατολικά με το Τόγκο. Ήταν το πρώτο κράτος της αποικιοκρατούμενης Αφρικής που κέρδισε την ανεξαρτησία του το 1957, από το Ηνωμένο Βασίλειο, και σήμερα το πολίτευμά της είναι Προεδρική Δημοκρατία.

Έχει έκταση 239,567 τετραγωνικά χιλιόμετρα και πληθυσμό 28.308.301 κατοίκους¹. Οι κάτοικοί της ανήκουν σε 75 εθνικές ομάδες², οι γλώσσες που μιλούνται στη χώρα είναι 81³, οι έντεκα από τις οποίες χαίρουν ιδιαίτερης προσοχής από την κυβέρνηση. Η πιο διαδεδομένη είναι η γλώσσα Akan, που χρησιμοποιείται από 9.100.000 κατοίκους περίπου. Το βρετανικό αποικιακό παρελθόν της χώρας κληροδότησε την αγγλική γλώσσα, η οποία έγινε de facto επίσημη και η lingua franca μεταξύ των εθνικών ομάδων, και χρησιμοποιείται σήμερα από 9.800.000⁴.

Το Διεθνές Νομισματικό Ταμείο κατέταξε το 2019 τη Γκάνα στην 71^η θέση παγκοσμίως με βάση το Ακαθάριστο Εγχώριο Προϊόν (GDP), ενώ -συγκριτικά - η Ελλάδα βρέθηκε στην 50^η θέση. Σε σύνολο 186 χωρών και με βάση το κατά κεφαλήν εισόδημα σε ονομαστική αξία, η Γκάνα κατατάχθηκε στην 137^η θέση (2.234 δολάρια) ενώ η Ελλάδα στην 39^η (19.974 δολάρια) .

Στον Δείκτη Αντίληψης για τη Διαφθορά (Corruption Perception Index - CPI) για το 2019 η Γκάνα κατατάχθηκε στην 80η θέση από τις 180, σημειώνοντας πτώση από την 78η θέση του 2018, ενώ η Ελλάδα (2019) βρέθηκε στην 60^η θέση. Στην Υποσαχάρια Αφρική κατατάσσεται 10η στις 49.

Είναι η πρώτη χώρα παγκοσμίως που επικύρωσε το 1990 τη παγκόσμια Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού, όπως υιοθετήθηκε από τη Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών⁵. Ωστόσο, τα στοιχεία δείχνουν πως μόνο περίπου το 70% των

¹ Ghana Statistical Service

² <http://www.ghana-embassy.org/>

³ <https://www.ethnologue.com/country/GH>

⁴ <https://www.ethnologue.com/country/GH/status>

⁵ Έως σήμερα έχει επικυρωθεί από 193 χώρες, μεταξύ των οποίων και η Ελλάδα, η οποία την επικύρωσε δύο χρόνια μετά την Γκάνα, το 1992.

παιδιών από όσα γεννιούνται στη χώρα, δηλώνονται στο ληξιαρχείο, υπολογίζεται πως το 20% των παιδιών υφίστανται εκμετάλλευση μέσω της παιδικής εργασίας και το 93,5% έχουν υποστεί κάποιου είδους κακοποίηση⁶. Τέλος όσον αφορά την υγειονομική κατάσταση της χώρας, τα δύο βασικά ζητήματα που αντιμετωπίζει ο πληθυσμός είναι η ελονοσία και ο ιός του HIV⁷.

1.2 Η Εκπαίδευση στην ΚΕΕΑ

Διοικητικά η χώρα είναι χωρισμένη σε 16 περιφέρειες. Η Elmina, όπου πραγματοποιήθηκε η έρευνα, υπάγεται στην Κεντρική Περιφέρεια (Central Region), η οποία με 2,9 εκατομμύρια κατοίκους κατατάσσεται πληθυσμιακά ως όγδοη περιφέρεια του κράτους. Παρά την ονομασία της, βρίσκεται στα νότια της χώρας και βρέχεται από τον Ινδικό Ωκεανό. Διοικητικό κέντρο της περιφέρειας είναι η παραλιακή πόλη Cape Coast, που βρίσκεται 12 χιλιόμετρα ανατολικά της Elmina.

Η οικονομία της περιοχής βασίζεται στον τριτογενή τομέα των υπηρεσιών, ενώ ακολουθούν τα μεταλλεύματα και η αλιεία.

Η Κεντρική Περιφέρεια χωρίζεται σε 22 επαρχίες (districts), από τις οποίες η Elmina ανήκει στην τέταρτη πληθυσμιακά, την Komenda-Edina-Eguafo-Abrem District (ΚΕΕΑ), με πληθυσμό 144.705 κατοίκους (2010)⁸. Από αυτούς το 23% περίπου (34.262) ανήκουν σε ηλικία 10-19 ετών. Σε έρευνα που διενήργησε η Εθνική Στατιστική Υπηρεσία (2010)⁹ σε άτομα ηλικίας 11 και πάνω, οι 20.667 μιλάνε μόνο αγγλικά, ενώ μόνο την τοπική γλώσσα Akan μιλάνε 5.498. Οι υπόλοιποι μπορούν να θεωρηθούν δίγλωσσοι ή μιλούν άλλες διαλέκτους.

Η Elmina έχει πληθυσμό 25.560 (2019)¹⁰. Η αποτύπωση των χαρακτηριστικών της οικιστικής διάρθρωσης της περιοχής και της πληθυσμιακής πυκνότητας θα ήταν

⁶ <https://data.unicef.org/country/gha/>

⁷ Το 2018 καταγράφηκαν επίσημα 5400 νέα κρούσματα του ιού HIV σε άτομα ηλικίας 1-19 ετών (<https://data.unicef.org/country/gha/>), ενώ το 85% των συνολικών κρουσμάτων στη χώρα καταγράφονται στην ηλικία των 15 χρονών και πάνω. Ανησυχητική είναι και η αύξηση των κρουσμάτων μεταξύ των εγκύων από το 1,6% (2014) στο 2,4% (2016). Ενδιαφέρουσα είναι η έρευνα που διεξήγαγε ο διεθνής οργανισμός The Global Fund to Fight AIDS, Tuberculosis and Malaria στις χώρες της Αφρικής. Η αναφορά για την Γκάνα: Baseline Assessment – Ghana, Scaling up Programs to Remove Human Rights Related Barriers to HIV Services (2019). The Global Fund, είναι διαθέσιμη στο διαδίκτυο από όπου και ανακτήθηκε στις 24.04.2020, από τη διεύθυνση https://www.theglobalfund.org/media/8720/crg_humanrightsbaselineassessmentghana_report_en.pdf?u=637166000610000000

⁸ http://www2.statsghana.gov.gh/docfiles/2010_District_Report/Central/KEEA.pdf

⁹ https://web.archive.org/web/20180517054826/http://www.statsghana.gov.gh/docfiles/literate_pop_11_and_older_reg_dist_2010.pdf

¹⁰ <http://worldpopulationreview.com/countries/ghana-population/cities/>

χρήσιμη, ωστόσο δεν υπάρχει στην έρευνα διαθέσιμη μελέτη σε κάποια αναγνωρισμένη διεθνή γλώσσα, οπότε η περιγραφή βαραίνει τον γράφοντα. Επίσης, τα στοιχεία που συνελέγησαν για τον τομέα της παιδείας στην Γκάνα και στην ΚΕΕΑ ειδικότερα είναι ελλιπή, καθώς δεν δημοσιεύονται τακτικά. Έτσι η γνώση συμπληρώνεται από παραπλήσιες χρονιές, με την βεβαιότητα ότι τα δεδομένα την τελευταία πενταετία δεν έχουν παρουσιάσει αξιοσημείωτες μεταβολές.

Ο Πίνακας 1.1 δείχνει τα στοιχεία που παρέχει το Υπουργείο Παιδείας: σε όλη τη χώρα λειτουργούν 21.309 δημοτικά σχολεία, εκ των οποίων τα 14.405 είναι δημόσια και 6.904 ιδιωτικά. Σ' αυτά φοιτούν 4.342.315 μαθητές. Στη χώρα λειτουργούν 13.840 Γυμνάσια, εκ των οποίων τα 9.445 είναι δημόσια και 4.395 είναι ιδιωτικά, και φοιτούν 1.591.729 μαθητές.

Πίνακας 1.1: Αριθμός σχολείων και μαθητών της Γκάνας

	Σύνολο	Δημόσια	Ιδιωτικά	Μαθητές
Δημοτικά (PS)	21.309	14.405	6.904	4.342.315
Γυμνάσια (JHS)	13.840	9.445	4.395	1.591.729

Πηγή: Ministry of Education. Education Sector Performance Report (2015), Ghana

Όσον αφορά στην περιφέρεια ΚΕΕΑ, σύμφωνα με την υπηρεσία Municipal Education Directorate, υπάρχουν 385 εκπαιδευτικά ιδρύματα όλων των βαθμίδων, από τα οποία 56,36% είναι δημόσια και 43,64% είναι ιδιωτικά.

Στον Πίνακα 1.2 καταγράφονται τα στοιχεία δημοσίευσε η κεντρική υπηρεσία εκπαίδευσης (Ghana Education Service) για τα δημόσια δημοτικά και γυμνάσια σχολεία της ΚΕΕΑ.

Πίνακας 1.2: Στατιστικά στοιχεία για την εκπαίδευση στην ΚΕΕΑ

ΚΕΕΑ	Primary	JHS
Συνολικός αριθμός μαθητών	19714	7009
Αριθμός αγοριών	10202	3680
Αριθμός κοριτσιών	9512	3329
Μετάβαση στην επόμενη βαθμίδα (συνολικό ποσοστό)	95,07 %	
Μετάβαση στην επόμενη βαθμίδα (ποσοστό αγοριών)	96,18 %	
Μετάβαση στην επόμενη βαθμίδα (ποσοστό κοριτσιών)	93,86 %	
Συνολικός αριθμός εκπαιδευτικών	547	501

Συνολικός αριθμός εκπαιδευτικών (άνδρες)	277	343
Συνολικός αριθμός εκπαιδευτικών (γυναίκες)	270	158
Συνολικός αριθμός αιθουσών διδασκαλίας	434	208
Μέσος όρος μαθητών ανά αίθουσα	46	34
Ποσοστό σχολείων με ηλεκτρικό ρεύμα	48%	64%
Ποσοστό σχολείων με πόσιμο νερό	40 %	33%

Πηγή: GES Custom Report (2012)

1.3. Η υποχρεωτική εκπαίδευση στην Γκάνα: ιστορική ανασκόπηση

Από τις 6 Μαρτίου 1957, όταν η Γκάνα ανακηρύχτηκε ανεξάρτητη δημοκρατία από τη βρετανική αποικιακή κυριαρχία, η εκπαίδευση αποτελεί μείζονα προτεραιότητα στην ατζέντα των κυβερνήσεων. Έχει υποστεί μάλιστα σειρά αλλαγών, καθώς η χώρα αναζητά συνεχώς το εκπαιδευτικό εκείνο μοντέλο που θα εξυπηρετεί και θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες των πολιτών της. Γι' αυτό έχουν προταθεί και εφαρμοστεί διάφορα προγράμματα που σε γενικές γραμμές έχουν καταλήξει σε ένα ασταθές εκπαιδευτικό σύστημα, όσον αφορά είτε στη δομή, είτε στο περιεχόμενο, είτε ακόμα και στη διάρκεια.

Η εκπαίδευση στην Γκάνα χρονολογείται ήδη από την αποικιακή περίοδο, με τις προσπάθειες των Δανών, Ολλανδών και Άγγλων αποικιοκρατών να ιδρύσουν σχολεία, ώστε να εξαλείψουν το υψηλό επίπεδο αναλφαβητισμού και να μπορέσουν να επικοινωνήσουν με τον ιθαγενή πληθυσμό. Η παλαιότερη αναφορά σε εκπαιδευτικό ίδρυμα στη χώρα χρονολογείται από το 1529, όταν οι Πορτογάλοι ίδρυσαν το πρώτο σχολείο στην Elmina εντός του κάστρου της πόλης, και έναν αιώνα αργότερα, το 1644 οι Ολλανδοί το έκλεισαν και ίδρυσαν στη θέση του ένα ολλανδικό. Έκτοτε η παιδεία περνάει στα χέρια της χριστιανικής ιεραποστολής και οι εκκλησίες κάθε δόγματος ανοίγουν σχολεία ακολουθώντας το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας που βρισκόταν πίσω από την εκάστοτε εκκλησία¹¹. Έτσι δημιουργήθηκαν τρία διαφορετικά μοντέλα εκπαίδευσης με κυρίαρχο το αγγλικό (Adu-Gyamfi et al., 2016).

Από το 1957, λοιπόν, η εκπαίδευση αποτελεί μείζονα προτεραιότητα στην ημερήσια διάταξη των εκάστοτε κυβερνήσεων. Κατά τη διάρκεια του καθεστώτος του Nkrumah (1957-1966) υπήρξε μια απότομη αύξηση του αριθμού των σχολείων της

¹¹ Η Basel Mission ίδρυσε 47 σχολεία, η Wesleyan Missionary Society 84 σχολεία. Το 1882 η βρετανική κυβέρνηση που κατείχε την Χρυσή Ακτή (Gold Coast), όπως ονομαζόταν η χώρα τότε, κατήρτισε το πρώτο πλάνο εκπαιδευτικής πολιτικής.

πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης¹², καθώς ο πρόεδρος Nkrumah εισήγαγε τον Νόμο περί Εκπαιδύσεως (1961 Education Act 87) που αποσκοπούσε στην δωρεάν πρωτοβάθμια εκπαίδευση, υπό το σύνθημα «Free Universal Primary Education in Ghana» (Ekundayo, 2018). Πρόκειται για την πρώτη νομοθετική πράξη που αναγνώριζε το δικαίωμα των κατοίκων στην εκπαίδευση, αφού καθόριζε την οργάνωση και τη διοίκηση της εκπαίδευσης στη χώρα (Apeanti & Asiedu-Addo, 2016). Αποτελούσε προσπάθεια να γεφυρωθεί το μεγάλο χάσμα πρόσβασης στην εκπαιδευτική διαδικασία ανάμεσα στις βόρειες και τις νότιες περιφέρειες της χώρας. Τα 38 τότε σχολεία της χώρας πρακτικά υιοθέτησαν το βρετανικό σύστημα (των Grammar schools) που ίσχυε επί αποικιοκρατίας με τη θέσπιση βαθμίδων εκπαίδευσης, και καθιστούσε την πρωτοβάθμια (primary school) εξαιτη, δωρεάν και υποχρεωτική¹³. Ταυτόχρονα ιδρύθηκε το middle school (4 χρόνια) και το secondary school (5 χρόνια για το Ordinary Level ή Level “O”). Μετά το πέρας αυτών των ετών, οι μαθητές μπορούσαν να συνεχίσουν για δύο χρόνια μέχρι την είσοδό τους στο πανεπιστήμιο (Advanced Level ή Level “A”), ή εναλλακτικά να παρακολουθήσουν ένα διετές προ-επαγγελματικό πρόγραμμα. Σημαντικό σημείο του νόμου αυτού είναι επίσης ότι όριζε τη σύσταση τοπικών αρχών εκπαίδευσης στις οποίες ανέθετε την ευθύνη ίδρυσης και συντήρησης των σχολείων (Ekundayo, 2018). Η μεταβίβαση της ευθύνης από την κεντρική κυβέρνηση στους δήμους έγινε στα πλαίσια της πολιτικής αποκεντρωμένης διοίκησης, που ξεκίνησε πολύ πριν την εισηγηθεί χρόνια αργότερα η Παγκόσμια Τράπεζα. Το σύστημα που επέβαλε ο νόμος του 1961 θεωρήθηκε υπερβολικά ακαδημαϊκό.

Το 1966 πραγματοποιήθηκε στρατιωτικό πραξικόπημα από το National Liberation Council (NLC) ένα συμβούλιο αξιωματικών υπό τον στρατηγό E.K.Kotoka. Η επαναστατική κυβέρνηση προχώρησε σε μεταρρυθμίσεις που υπέδειξε το Διεθνές

¹² Το 1961, με τη θέσπιση της δωρεάν εκπαίδευσης οι εγγραφές στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση αυξήθηκαν από 139.000 σε 231.000 μόλις τον πρώτο χρόνο εφαρμογής του νόμου. Παράλληλα, σε όλες τις τάξεις του δημοτικού σχολείου οι εγγραφές από 664.332 το 1960 έφτασαν τις 1.413.517 το 1965. Η αύξηση στην προσέλευση μαθητών που καταγράφηκε στον δείκτη Gross Enrollment Rate (GER) εκτοξεύτηκε από το 59% το 1960 στο 200% το 1965. Βέβαια δεν πρέπει να παραβλέπουμε το γεγονός πως σε αυτό το ποσοστό συνυπολογίζεται και ένας μεγάλος αριθμός ανθρώπων που προσήλθαν να εγγραφούν αν και δεν βρίσκονταν στην ηλικιακή ομάδα του δημοτικού σχολείου, αλλά δεν είχαν καταφέρει να λάβουν την τυπική εκπαίδευση (Ekundayo, 2018).

¹³ Πρέπει να επισημανθεί πως η έννοια της δωρεάν παιδείας περιελάμβανε μόνο την κατάργηση διδάκτρων. Ωστόσο ήταν ευθύνη των γονέων να προμηθεύσουν στα παιδιά τους τα σχολικά βιβλία (Section 20 (2): “No fee, other than the payment for the provision of essential books or stationary or materials required by pupils for use in practical work, shall be charged in respect of tuition at a public primary, middle or special school”).

Νομισματικό Ταμείο και η Παγκόσμια Τράπεζα. Την ίδια χρονιά συστάθηκε η Επιτροπή για την Εκπαιδευτική Αναθεώρηση (Education Review Committee) με επικεφαλής τον Α.Α.Κwarong. Η αναφορά της επιτροπής, στο πλαίσιο νομιμοποίησης του πραξικοπήματος, επισημαίνει τα αρνητικά της προηγούμενης εκπαιδευτικής νομοθεσίας και την επακόλουθη πτώση του εκπαιδευτικού επιπέδου (Aziabah, 2018 · McWilliam & Kwamena-Poh, 1975). Κατόπιν προτάσεων το secondary school έγινε τετραετές, αλλά με υποχρεωτικά τα επιπλέον δύο χρόνια για όσους μαθητές ήθελαν να έχουν πρόσβαση στο πανεπιστήμιο. Το περιεχόμενο το μαθημάτων έγινε περισσότερο γενικό, και δόθηκε έμφαση στην επίλυση των τοπικών ζητημάτων κάθε περιοχής. Για πρώτη φορά προτάθηκε επιμόρφωση των υπαλλήλων της εκπαίδευσης σε θέματα Business Education (Aziabah, 2018).

Ακολούθησε μια βραχύβια δημοκρατική κυβέρνηση (Δεύτερη Δημοκρατία) που δεν πρόλαβε, όμως, τίποτα περισσότερο από το να προβεί σε προτάσεις. Πραγματοποιήθηκε δεύτερο στρατιωτικό πραξικόπημα, τη 13η Ιανουαρίου 1972, και ενώ την εξουσία της χώρας κατείχε το National Redemption Council (NRC:1972-1975) μαζί με το Supreme Military Council (SMC:1972-1979), το κράτος προχώρησε στη μεταρρύθμιση του 1974, που εισηγήθηκε η επιτροπή Dzobo υπό την προεδρία του ακαδημαϊκού στο Πανεπιστήμιο του Cape Coast και προκαθήμενο της Πρεσβυτεριανής Εκκλησίας της Γκάνας Noah Komla Dzobo. Η επιτροπή εξέδωσε το έγγραφο New Structure and Content of Education (NSCE). Βασικό θέμα των συζητήσεων για την αναθεώρηση υπήρξε το χάσμα πρόσβασης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση μεταξύ των κοινωνικών τάξεων (Ekundayo, 2018 · Little, 2010), για αυτό το έγγραφο επικεντρώθηκε στην ποσοτική παρά στην ποιοτική βελτίωση του συστήματος. Και, ενώ η πρωτοβάθμια εκπαίδευση παρέμενε εξαετής, η επιτροπή εισηγήθηκε τη δημιουργία νέου τύπου σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, το τριετές Junior Secondary School (JSS) και το τετραετές Senior Secondary School (SSS), το οποίο υποδιαιρέθηκε σε δύο διετείς βαθμίδες (Senior Secondary Lower και Senior Secondary Upper), η δεύτερη από τις οποίες έδινε πρόσβαση στο πανεπιστήμιο. Η δευτεροβάθμια εκπαίδευση απέκτησε πρακτικό προσανατολισμό και οδηγούσε κυρίως τους μαθητές στην αυτό-απασχόληση (Aziabah, 2018). Η βασική ιδέα πίσω από αυτές τις αλλαγές ήταν να δοθεί η δυνατότητα στα άτομα που εγκατέλειπαν το

σχολείο¹⁴ να αναπτύσσουν δεξιότητες που θα τους εξασφάλιζαν ευκαιρίες απασχόλησης ανεξάρτητα από τον χρόνο εξόδου από το εκπαιδευτικό σύστημα (Adu-Gyamfi et al., 2016). Το αξιοσημείωτο της μεταρρύθμισης υπήρξε η μείωση του συνολικού χρόνου σχολικής εκπαίδευσης από τα 17 στα 13 χρόνια. Επίσης εισηγήθηκε τη δημιουργία της υπηρεσίας Ghana Teaching Service (GTS) που σήμερα έχει μετονομαστεί σε Ghana Education Service (GES).

Με το αντιπραξικόπημα του J.J. Rawlings αποκαταστάθηκε το 1979 η Τρίτη Δημοκρατία με πρόεδρο τον Hilla Limann, η οποία αποδείχθηκε πάλι βραχύβια. Το 1981 το νέο πραξικόπημα του Rawlings έριξε την κυβέρνηση και ο ίδιος ανέλαβε την εξουσία μαζί με ένα επαναστατικό συμβούλιο, το Provisional National Defence Council (PNDC) για μια δεκαετία. Στην προσπάθεια εξεύρεσης άμεσης λύσης για τη δεινή οικονομική κατάσταση στην οποία είχε περιέλθει η χώρα, η επαναστατική κυβέρνηση στράφηκε προς την Παγκόσμια Τράπεζα και το Ηνωμένο Βασίλειο για βοήθεια, ώστε να γίνουν μεταρρυθμίσεις στην παιδεία, στο πλαίσιο μια ευρύτερης οικονομικής μεταρρύθμισης (Akyeampong 2010 · World Bank, 2004· Donge, 2003). Τότε υλοποιήθηκε με την αρωγή των αναπτυξιακών εταίρων το πρόγραμμα της Παγκόσμιας Τράπεζας, με την ονομασία Education Sector Adjustment Credit (EdSAC), με σκοπό την ολοκλήρωση της αναδιάρθρωσης του σχολικού συστήματος σε έναν κύκλο 12 χρόνων, με ενοποίηση των γνωστικών δεξιοτήτων των κατώτερων βαθμίδων με εκείνες των ανώτερων, διασφαλίζοντας την οικονομική βιωσιμότητα του νέου συστήματος (World Bank, 1995)¹⁵.

Παρόλο που το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας είχε για πολλά χρόνια θεωρηθεί ως ένα από τα αποτελεσματικότερα της Κεντροδυτικής Αφρικής, μέχρι τη δεκαετία του 1980 είχε φτάσει σχεδόν σε κατάρρευση και αποδείχθηκε δυσλειτουργικό και πρόσκομμα στις φιλοδοξίες της χώρας. Εξάλλου η κυβερνητική ανωμαλία που παρατεινόταν επηρέασε την εθνική οικονομία με άμεσες επιπτώσεις και στην παιδεία¹⁶.

¹⁴ Όταν οι οικονομικές συνθήκες επιδεινώθηκαν στις αρχές της δεκαετίας του 1970, οι εγγραφές σε κάποια βαθμίδα της βασικής εκπαίδευσης έπεσε στο ποσοστό του 72% και παρέμενε κάτω από 80% μέχρι το 2000 (Ekundayo, 2018).

¹⁵ Η οικονομική βιωσιμότητα εξασφαλίστηκε με τη θέσπιση κατώτερου ποσοστού αντιστοιχίας εκπαιδευτικού προς τον αριθμό των μαθητών σε 1:20 το λιγότερο, και ορίστηκε πως ο αριθμός των εκπαιδευτικών δεν θα έπρεπε να ξεπερνάει τους 153.000.

¹⁶ Το 1982 το κατά κεφαλήν εισόδημα ήταν 30 % χαμηλότερο από το επίπεδο του 1970, ο δείκτης πραγματικών μηνιαίων αποδοχών είχε μειωθεί από 315 σε 62. Το 1983 ο πληθωρισμός εκτοξεύτηκε στο 123%. Αυτήν την περίοδο σημειώθηκε και οξεία έλλειψη σε εκπαιδευτικούς, σχολικά εγχειρίδια και εκπαιδευτικό υλικό σε όλα τα σχολεία της χώρας (Akyeampong 2010 · Akyeampong et al., 2007). Η χρηματοδότηση της παιδείας από το 6,4% του κρατικού προϋπολογισμού του 1976, έπεσε στο 1% το 1983 και στο 1.7 το 1985 (Osafu Apeanti & Asiedu-Addu, 2014 · Kadindi, 2004 · World Bank, 1996)

Αυτό οδήγησε σε μαζική έξοδο εκπαιδευτικών προς την κοντινή Νιγηρία, η οποία τότε πλούτιζε από το πετρέλαιο, και όπου θα μπορούσαν να λάβουν μεγαλύτερους μισθούς. Για να καλυφθούν οι εκπαιδευτικές ανάγκες υπήρξε εισροή στον δημόσιο τομέα της Γκάνας μη-καταρτισμένων εκπαιδευτικών, ενώ η ραγδαία αύξηση του πληθυσμού οδήγησε τα σχολεία σε υπερπλήρη τμήματα (Osafu Apeanti & Asiedu-Addo, 2014). Άμεσο αποτέλεσμα ήταν η επιδείνωση των σχολικών υποδομών λόγω έλλειψης χρηματοδότησης, και η ανεπαρκής εποπτεία και η αναποτελεσματική διαχείριση των σχολείων οδήγησαν σε περαιτέρω πτώση της ποιότητας της εκπαίδευσης (Ekundayo, 2018).

Το 1987, λοιπόν, η επαναστατική κυβέρνηση του Rawlings πραγματοποίησε νέα εκπαιδευτική μεταρρύθμιση (NERP – New Educational Reform Programme), η οποία άνοιξε τον δρόμο για την πολιτική της δωρεάν, υποχρεωτικής, καθολικής βασικής εκπαίδευσης (Free Compulsory and Universal Basic Education - FCUBE) που καθιερώθηκε δέκα χρόνια αργότερα, το 1996. Η μεταρρύθμιση του 1987 αναδιάρθρωσε ριζικά όλο το εκπαιδευτικό φάσμα, με επίκεντρο τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Όριζε τα εννέα χρόνια ως υποχρεωτική εκπαίδευση (6 το δημοτικό Primary School και τρία το Γυμνάσιο Junior Secondary School) και εισηγήθηκε τη δημιουργία της βαθμίδας του τριετούς Λυκείου (Senior Secondary School), μειώνοντας τη συνολική σχολική εκπαίδευση στα 12 χρόνια (Adu-Gyamfi et al., 2016). Αυτό που πολλοί αναλυτές (World Bank, 2004· Donge, 2003) της εκπαιδευτικής προόδου της Γκάνας στο πλαίσιο των μεταρρυθμίσεων του 1987 επισημαίνουν είναι ότι, παρόλο που η πρόσβαση εν μέρει βελτιώθηκε, δεν συνέβη το ίδιο και με την ποιότητα της εκπαίδευσης. Για πρώτη φορά στην σύγχρονη ιστορία της χώρας υπήρξε μαζική πρόσβαση των αποφοίτων της πρωτοβάθμιας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Quist, 1999). Ωστόσο, επτά μόλις χρόνια μετά τη μεταρρύθμιση καταγράφηκε πως σε μαθητές ηλικίας 12 χρονών, μόνο το 6% πετύχαινε στις εξετάσεις των Αγγλικών και μόλις το 30% στις εξετάσεις της αριθμητικής.

Εξάλλου, η Γκάνα μόλις είχε αναδυθεί από μια καταστροφική οικονομική πορεία και δεν διέθετε ακόμα άφθονο δίκτυο παραγωγής και εμπορίου, ώστε να δημιουργήσει υψηλή ζήτηση για το είδος των πρακτικών δεξιοτήτων που αναπτύσσονταν επίσημα στα σχολεία. Με ένα εργατικό δυναμικό του οποίου μόνο το 5% είχε παρακολουθήσει, μέχρι την εποχή εκείνη, δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η μεταρρύθμιση του 1987 απείχε πολύ από το να επηρεάσει το προφίλ δεξιοτήτων και προσόντων στην αγορά εργασίας (Akyeampong, 2010). Αντίστοιχη η έρευνα του

2000, Ghana Living Standards Survey (GLSS)¹⁷, αποκάλυψε ότι μόνο το 10% του εργατικού δυναμικού της χώρας είχε παρακολουθήσει δευτεροβάθμια εκπαίδευση και το 43% των αγροτών δεν είχαν πάει ποτέ σχολείο, ενώ αντίστοιχα το 53% παρακολούθησε για κάποιο διάστημα τη βασική εκπαίδευση.

Εξάλλου ένα άλλο μεγάλο μειονέκτημα της μεταρρύθμισης αυτής ήταν ότι μεγάλο μέρος της χρηματοδότησης προήλθε από την Παγκόσμια Τράπεζα, που επέβαλε το μέτρο της αύξησης των σχολικών διδασκόντων και τη μείωση της κυβερνητικής οικονομικής ενίσχυσης των σχολείων. Αυτό έπληξε κυρίως τον φτωχό πληθυσμό της χώρας που σταδιακά αποκλείστηκε από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αυτοί οι παράγοντες και οι συνθήκες συνέβαλαν στο αίσθημα απογοήτευσης που τελικά επικράτησε στον εκπαιδευτικό τομέα, επηρέασε τις διευθύνσεις των σχολείων, το ηθικό των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση την ποιότητα της παρεχόμενης βασικής εκπαίδευσης (World Bank, 2004).

Περισσότερο φιλόδοξη ήταν η μεταρρύθμιση που πραγματοποιήθηκε το 1995 – 1996 με το πρόγραμμα Free Compulsory and Universal Basic Education (FCUBE) και επικεντρώθηκε σε θέματα ισότητας. Η όλη προσπάθεια υπαγορευόταν και από το νέο Σύνταγμα της χώρας που όριζε τη βασική εκπαίδευση ελεύθερη, υποχρεωτική και καθολική¹⁸. Με την αποκατάσταση της Τέταρτης Δημοκρατίας το 1993, άρχισαν οι συζητήσεις για τις αλλαγές που απαιτούνταν στην εκπαίδευση. Το 1994 συστάθηκε η επιτροπή National Education Reform Review Committee (NERCC), υπό την προεδρεία του ακαδημαϊκού Evans Anfom, που πρότεινε νέο αναλυτικό πρόγραμμα για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, μείωση της διδακτέας ύλης και σύνδεση των μαθημάτων με το κοινωνικό-πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών. Τα μαθήματα που διδάσκονταν στο δημοτικό μειώθηκαν σε μόλις πέντε, ενώ δόθηκε έμφαση στη γραφή, την ανάγνωση και τις αριθμητικές δεξιότητες. Για πρώτη φορά προβλεπόταν διδασκαλία του μαθήματος των θρησκευτικών ως αυτόνομο αντικείμενο (Religious

¹⁷ Διενεργήθηκε υπό την Εθνική Στατιστική Υπηρεσία (Ghana Statistical Service (GSS) σε ένα δείγμα 5998 νοικοκυριών και 25000 ατόμων. Η έρευνα χρηματοδοτήθηκε από την Κυβέρνηση της Γκάνας, την Παγκόσμια Τράπεζα και την Ευρωπαϊκή Ένωση. Για την πλήρη αναφορά, βλ. <https://microdata.worldbank.org/index.php/catalog/2331>

¹⁸ Πρόκειται για το τελευταίο Σύνταγμα που απέκτησε η χώρα και εγκρίθηκε με δημοψήφισμα από τον λαό στις 28 Απριλίου 1992. Βασιζόταν στα τρία προηγούμενα συντάγματα του 1957, 1969 και 1979. Στο τμήμα Educational Objectives, το άρθρο 38 ορίζει στην παράγραφο 1: «*The State shall provide educational facilities at all levels and in all the Regions of Ghana, and shall, to the greatest extent feasible make those facilities available to all citizens*». Στην παράγραφο 2 διακηρύσσει το πρόγραμμα FCUBE και τη σύσταση της επιτροπής: «*The Government shall, within two years after Parliament first meets after the coming into force of this Constitution, draw up a programme for implementation within the following ten years for the provision of free, compulsory and universal basic education*».

and Moral Education – RME), καθώς τα προηγούμενα χρόνια αποτελούσε μέρος του μαθήματος Cultural Studies (Owusu & Asare-Danso, 2018).

Κάνοντας δωρεάν και υποχρεωτική όλη τη βασική εκπαίδευση, η πρωτοβουλία φιλοδοξούσε να διασφαλίσει πως μέχρι το 2005 όλα τα παιδιά που βρίσκονταν στην ηλικία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης να έχουν πρόσβαση σε αυτήν. Καλούσε την ιδιωτική πρωτοβουλία να συνδράμει και υπήρξε προσπάθεια αποκέντρωσης της εκπαίδευσης με έμφαση στη συμμετοχή της τοπικής κοινότητας στη διαχείριση των σχολείων. Δόθηκε έμφαση στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και στην ενίσχυση της σχολικής διοίκησης τόσο σε κεντρικό όσο και σε περιφερειακό επίπεδο (Osafu Apeanti & Assiedu-Addo, 2014) .

Μέσα σε αυτά τα πλαίσια δημιουργήθηκαν δύο θεσμοί, η Επιτροπή Σχολικής Διαχείρισης (School Management Committee – SMC) και ο Σύλλογος Γονέων και Εκπαιδευτικών (Parent-Teacher Association – PTA). Επίσης, υιοθετήθηκε ένα μεγάλης κλίμακας πρόγραμμα, το Whole School Development (WSA), το οποίο σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε από το Υπουργείο Παιδείας με χρηματοδότηση του Ηνωμένου Βασιλείου, με σκοπό να αντιμετωπίσει την παράλυση που χαρακτήριζε μέχρι τότε την τοπική λήψη αποφάσεων στη βασική εκπαίδευση μεταβιβάζοντας τον έλεγχο της εκπαίδευσης στις επαρχίες (districts), στα σχολεία και τις τοπικές κοινότητες (Osafu Apeanti & Assiedu-Addo, 2014)

Η μεταρρύθμιση άγγιξε και την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Μέχρι το 1979 στην χώρα υπήρχαν 3 μόνο πανεπιστήμια με περιορισμένο αριθμό ερευνητικών κέντρων. Οι κύριοι στόχοι των μεταρρυθμίσεων ήταν η βελτίωση της ποιότητας, της αποτελεσματικότητας και της πρόσβασης, η ισότητα, η συνάφεια και η βιωσιμότητα (Akyeampong, 2010).

Σε έρευνα που διεξήχθη λίγα χρόνια αργότερα (Darko et al., 2009) διαπιστώθηκε πως παρόλο που η εφαρμογή του προγράμματος FCUBE ήταν πολύ σημαντική, οι κανόνες κατανομής του κόστους που το συνόδευαν έγιναν πρόσκομμα στην επιτυχία του. Τέλη και εισφορές χρεώνονταν ακόμα στα πλαίσια του προγράμματος συμβάλλοντας στην εγκατάλειψη του σχολείου από τους φτωχότερους μαθητές. Αυτό ώθησε το Υπουργείο Παιδείας να εφαρμόσει ένα σχέδιο επιχορήγησης Capitation Grant Scheme (CG), με το οποίο καταργούνταν οι εισφορές των μαθητών

στο σχολείο και θεσπιζόταν η επιδότηση σχολικών προγραμμάτων¹⁹. Καθώς η χώρα εισερχόταν στη νέα χιλιετία, η μεγαλύτερη πρόκληση που κλήθηκε να αντιμετωπίσει ήταν το πώς θα πετύχαινε βελτίωση στα μαθησιακά επιτεύγματα των μαθητών από διαφορετικό υπόβαθρο, σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης (Donge, 2003).

Το 2002 η κυβέρνηση του J.A.Kufuor σύστησε την αναθεωρητική επιτροπή Anamuah-Mensah, η οποία αργότερα τον ίδιο χρόνο παρουσίασε την έκθεσή της (Report of the President's Committee on Review of Education Reforms in Ghana - RPCRERG). Στο σύνολό τους οι προτάσεις της επιτροπής δεν ανέτρεπαν τις ρυθμίσεις του 1987, παρά μόνο σε ελάχιστα σημεία. Η βασική εκπαίδευση συμπεριέλαβε για πρώτη φορά τα δύο χρόνια του νηπιαγωγείου, και μαζί με τα έξι του Primary School και τα τρία του Junior High School, η βασική εκπαίδευση ορίστηκε να διαρκεί 11 χρόνια και να παρέχεται σε όλο το εύρος της δωρεάν (Adu Gyamfi et al., 2016). Δεν υπήρξε, όμως, πρόβλεψη για επέκταση της δωρεάν παροχής και για το Senior High School, το οποίο η επιτροπή πρότεινε να επανέλθει στα τέσσερα χρόνια, ώστε οι μαθητές να έχουν χρόνο να ετοιμαστούν για τις απολυτήριες εξετάσεις West African Secondary School Certificate Examination (WASSCE) που λειτουργούν μέχρι σήμερα και ως εισαγωγικές σε κάποιο πανεπιστήμιο της Δυτικής Αφρικής. Εντός της βαθμίδας αυτής, οι μαθητές θα μπορούσαν να επιλέξουν μία από τις πέντε κατευθύνσεις προσανατολισμού, General, Business, Technical, Vocational και Agriculture. Η κυβέρνηση τελικά αποφάσισε το λύκειο να είναι τριετές²⁰. Επίσης, η επιτροπή μείωσε συνολικά τα διδασκόμενα μαθήματα της βασικής εκπαίδευσης προτείνοντας να

¹⁹ Το Μαλάουι ήταν η πρώτη αφρικανική χώρα που κατήργησε τα δίδακτρα και τις εισφορές των μαθητών. Ακολούθησε το Λεσότο, η Κένυα, η Τανζανία, η Ζάμπια (Al-Samarrai & Zaman, 2007) η Ουγκάντα και η Γκάνα. Αν και μεταξύ των χωρών αυτών διαφέρει η εφαρμογή της πολιτικής, κυρίως ως προς την προέλευση της χρηματοδότησης των σχολείων για την εξισορρόπηση της κατάργησης των διδάκτρων (Yuichi & Nishimura, 2009), έρευνες στις παραπάνω χώρες απέδειξαν πως το μέτρο αυτό συνέβαλε στο να υπάρξει εισροή μαθητών στην βασική εκπαίδευση (EFA Report, 2010). Η Κυβέρνηση της Γκάνας όρισε την επιχορήγηση στο ύψος των GH¢3 (US\$3) για κάθε μαθητή που θα εγγράφεται στο δημοτικό σχολείο κάθε χρόνο. Το ποσό με την πάροδο των ετών αυξήθηκε. Πρώτη φορά εφαρμόστηκε κατά τη σχολική χρονιά 2005-2006 (Kwaah & Ampiah, 2018 · Obeng, 2012)

²⁰ Έρευνα των Kuyini & Desai (2008) έδειξε ότι η προσθήκη ενός έτους στο SHS δεν αποτελεί μεταβλητή βαρύνουσα σημασίας που θα μπορούσε να αλλάξει τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Αντίθετα, σε άλλη έρευνα των Areanti & Asiedu-Addo (2016), το 58,1% των εκπαιδευτικών τάχθηκε υπέρ της τετραετούς φοίτησης, Από αυτούς το 39,1% θεωρούσε πως η παράταση κατά ένα έτος θα διευκόλυνε στην ολοκλήρωση της διδακτέας ύλης, το 26,4% πως θα υπήρχε αποτελεσματικότερη προετοιμασία των μαθητών για τις εισαγωγικές εξετάσεις, 18,4% πως θα συνέβαλε στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών και το 16,1% πως θα καθιστούσε τους μαθητές περισσότερο ώριμους για την είσοδο στο πανεπιστήμιο.

ενταχθεί η ύλη όσων καταργούνταν ως αναγνώσματα στο μάθημα της γλώσσας²¹ (Asare-Danso, 2018).

Η μεταρρύθμιση εφαρμόστηκε το 2007 και της ασκήθηκε δριμεία κριτική (Osafu-Areanti & Asiedu-Addo, 2014 · Kuyini & Desai 2007). Το Υπουργείο Παιδείας μετονομάστηκε σε Υπουργείο Παιδείας, Επιστημών και Αθλητισμού (MOESS) και υπό την αιγίδα του ιδρύθηκε ένα νέο ελεγκτικό συμβούλιο, το National Inspectorate Board (NIB), ανεξάρτητο από την Ghana Education Service (GES) και επιφορτισμένο να επιθεωρεί τα σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Osafu-Areanti & Asiedu-Addo, 2014). Ταυτόχρονα στο κάλεσμα που απήθυνε το υπουργείο στην ιδιωτική πρωτοβουλία υπήρξε ευρεία ανταπόκριση, αφού την ίδια περίοδο ιδρύθηκαν δεκάδες ιδιωτικά λύκεια και πανεπιστήμια σε όλη τη χώρα.

Τέλος η επιτροπή έκανε λόγο για Νέες Τεχνολογίες, για την Ειδική Αγωγή, ακόμα και για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, χωρίς όμως αντίστοιχη ανταπόκριση από την κυβερνητική πολιτική. Αξιοσημείωτο είναι πως στα πλαίσια της μεταρρύθμισης του 2007, το Υπουργείο Παιδείας της ίδιας κυβέρνησης, σε συνεργασία με το Υπουργείο Οικονομικών αλλά και με το Kofi Anan Centre for Information Technology εισήγαγε την πρωτοβουλία «One Laptop per Child» (OLPCP)²², η οποία όμως κατέληξε σε αποτυχία, καθώς σε αγροτικές περιοχές που εντάχθηκαν στην πρωτοβουλία αυτή δεν υπήρχε καν πρόσβαση σε ρεύμα, και τρία χρόνια αργότερα, το 2010, το πρόγραμμα εγκαταλείφθηκε.

Ένα ζήτημα που κλήθηκε να αντιμετωπίσει η κοινωνία της Γκάνας ήταν η αιφνίδια απόφαση της κυβέρνησης Kufuor, και χωρίς τη γνωμοδότηση της επιτροπής, να επιβάλλει ως γλώσσα εκπαίδευσης τα αγγλικά ήδη από το νηπιαγωγείο, αν και η μεταρρύθμιση του 1971 είχε ορίσει ότι στις πρώτες βαθμίδες της εκπαίδευσης ο μαθητής θα διδάσκεται στην τοπική γλώσσα με ένα μεταβατικό στάδιο εξοικείωσης με την αγγλική. Ωστόσο, με την πτώση της κυβέρνησης το 2009, η νέα ρύθμιση καταργήθηκε και επανήλθε σε ισχύ ο νόμος του 1971.

²¹ Στη σελίδα 23 του εγγράφου της επιτροπής (παρ.2.2.1) αναφέρεται «At the lower level, reading, writing, dictation and comprehension texts should incorporate concepts of Religious and Moral Education, Culture, Science, Hygiene, Agricultural Science, Life Skills and Civics and should be taught in an integrated manner» (Meeting, 2002).

²² Το υπουργείο στην ιστοσελίδα του υπερθεματίζει (22.10.2007) την πρωτοβουλία αναφέροντας πως «the introduction of the project would help push the country higher in this era of ICT» και «all over the world young people are doing wonders with computers, and Ghana should therefore, take advantage of every opportunity offered its people in that direction».

Η τελευταία κυβέρνηση που εξελέγη το 2017 υπό τον πρόεδρο Akufo-Addo εισηγήθηκε τη δωρεάν λυκειακή εκπαίδευση²³. Η ισχύουσα δομή του εκπαιδευτικού συστήματος αποτελείται από τέσσερις βαθμίδες, εκ των οποίων οι δύο πρώτες αποτελούν τη βασική εκπαίδευση της χώρας:

A. Primary School: Αντιστοιχεί στο Δημοτικό Σχολείο, όπου η φοίτηση διαρκεί έξι (6) χρόνια. Σε αυτά προστίθενται άλλα δύο χρόνια προσχολικής εκπαίδευσης (Kindergarten).

B. Junior High School (JHS): αντιστοιχεί στο Γυμνάσιο και η φοίτηση διαρκεί τρία (3) χρόνια.

Γ. Senior High School (SHS): αντιστοιχεί στο Λύκειο και η φοίτηση διαρκεί τρία (3) χρόνια.

Δ. University: Πρόκειται για την πανεπιστημιακή εκπαίδευση που κατά βάση είναι τετραετής.

Με την ολοκλήρωση του JHS και του SHS αντίστοιχα, οι μαθητές δίνουν σε εθνικό επίπεδο εξετάσεις που διενεργεί το Συμβούλιο Εξετάσεων (WAEC) The West African Examinations Council²⁴.

Συνοψίζοντας, από την ίδρυση του κράτους, η πρωτοβάθμια εκπαίδευση έχει οριστεί ως εξαετής. Το τετραετές Middle School που κληροδότησε το αγγλικό αποικιακό παρελθόν άλλαξε όνομα (Junior Secondary School, Junior High School) και έγινε με τις διάφορες μεταρρυθμίσεις τριετές. Πιο ταραχώδης είναι η πορεία του Secondary School. Σε κάθε μεταρρύθμιση άλλαζαν τα χρόνια φοίτησης σ' αυτό και η ονομασία του. Από πέντε χρόνια αρχικά, προστέθηκαν και άλλα δύο, κατόπιν μειώθηκε στα τέσσερα και σήμερα είναι το τριετές Senior High School.

Το περιεχόμενο της διδακτέας ύλης της πρωτοβάθμιας περιλαμβάνει μαθήματα όπως Αγγλική Γλώσσα (English Language: Reading, Writing, Comprehension,

²³ Η κυβέρνηση δημιούργησε ειδική ιστοσελίδα για την ενημέρωση των πολιτών σχετικά με την πολιτική αυτή: <http://freeshs.gov.gh/>

²⁴ The West African Examinations Council (WAEC) είναι ένα Συμβούλιο Εξετάσεων που έχει συσταθεί νομικά (ΑΠΟ ΠΟΙΟΝ) το 1952 για να διενεργεί τις εξετάσεις που απαιτούνται για το δημόσιο συμφέρον στις αγγλόφωνες χώρες της Δυτικής Αφρικής και να χορηγεί πιστοποιητικά σπουδών εφάμιλλα με εκείνα των αντίστοιχων εξεταστικών αρχών σε διεθνές επίπεδο. Το Συμβούλιο συνέβαλε στην εκπαίδευση των αγγλόφωνων χωρών της Δυτικής Αφρικής (Γκάνα, Νιγηρία, Σιέρα Λεόνε, Λιβερία, Γκάμπια) τόσο μέσα από τη διενέργεια των εξετάσεων όσο και μέσα από χρηματοδότηση και παροχή οικονομικής βοήθειας σε όσους δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν οικονομικά στην εκπαίδευση. Στην Γκάνα, τελεί υπό τη διοίκηση της Εθνικής Υπηρεσίας Εκπαίδευσης (Ghana Education Service) του Υπουργείου Παιδείας και διενεργεί τις εξετάσεις West African Senior School Certificate Examination (WASSCE) για τους τελειόφοιτους του Λυκείου και Basic Education Certificate Examination (BECE) για τους τελειόφοιτους του Γυμνασίου.

Dictation), Γκανέζικη Γλώσσα (Ghanaian Language: Reading, Writing, Comprehension, Dictation), Μαθηματικά (Mathematics), Γενικές Επιστήμες (Integrated Science), Εισαγωγή στην Τεχνολογία της Πληροφορίας και Επικοινωνίας (Introduction to Information Communication Technology - ICT), Θρησκευτική και Ηθική Εκπαίδευση (Religious and Moral Education), Αγωγή του Πολίτη (Citizenship Education), Δημιουργικές Τέχνες (Creative Arts).

Στο Junior High School το εύρος των μαθημάτων μεγαλώνει. Διδάσκονται Αγγλική Γλώσσα (English Language), Μαθηματικά (Mathematics), Γκανέζικη Γλώσσα (Ghanaian Language), Κοινωνικές Επιστήμες (Social Studies), Σχέδιο (Pre-Technical Drawing), Γενικές Επιστήμες (Integrated Science), Γεωργική Επιστήμη (Agricultural Science), Θρησκευτική και Ηθική Αγωγή (Religious and Moral Education) και Προεπαγγελματικές Δεξιότητες (Pre-Vocational Skills). Οι τελειόφοιτοι που επιθυμούν να προχωρήσουν στην επόμενη βαθμίδα εκπαίδευσης, συμμετέχουν στις τελικές εξετάσεις Basic Education Certificate Examination.

Στο δημόσιο Senior High School υπάρχουν μαθήματα υποχρεωτικά, όπως Αγγλική Γλώσσα (English Language), Μαθηματικά (Mathematics), Κοινωνικές Επιστήμες (Social Studies), Γενικές Επιστήμες (Integrated Science), και επτά κατευθύνσεις. Επιστημονική Κατεύθυνση (Sciences), Κοινωνική Κατεύθυνση Arts (κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες, social sciences and humanities), Επαγγελματική Κατεύθυνση Εικαστικών Τεχνών (Vocational - visual arts), Επαγγελματική Κατεύθυνση Οικιακής Οικονομίας (Vocational - home economics), Τεχνική Κατεύθυνση (Technical), Επιχειρηματική Κατεύθυνση (Business) και Αγροτική Κατεύθυνση (Agriculture). Μέσα σε αυτές τις κατευθύνσεις οι μαθητές επιλέγουν μαθήματα από ένα εύρος 41 αντικειμένων. Οι τελειόφοιτοι κάθε Μάιο συμμετέχουν στις εθνικές απολυτήριες εξετάσεις West African Senior Secondary Certificate Examination (WASSCE) που μέχρι το 2005 αποκαλούνταν Senior Secondary School Certificate Examination (SSSCE). Η βαθμολόγηση στις εξετάσεις αυτές είναι χρονοβόρα, καθώς τα αποτελέσματα ανακοινώνονται αρχές Οκτωβρίου και είναι σε κλίμακα A-E, με τη βάση για την πρόσβαση στο πανεπιστήμιο να είναι ο βαθμός C.

Όσον αφορά στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, το παλαιότερο πανεπιστήμιο της χώρας, το University College of Gold Coast, ιδρύθηκε από τους Άγγλους αποικιοκράτες το 1948, λίγο πριν η χώρα ανακηρυχθεί ανεξάρτητη δημοκρατία. Σήμερα υπάρχουν εννέα δημόσια πανεπιστημιακά ιδρύματα τετραετούς φοίτησης που

απονέμουν το βασικό πτυχίο Bachelor και δέκα δημόσιες πολυτεχνικές σχολές τριετούς φοίτησης που απονέμουν το Higher National Diploma, το οποίο θεωρείται κατώτερο του πανεπιστημιακού τίτλου²⁵.

1.4 Πρόσβαση στο σχολείο και αναλφαβητισμός

Αμέσως μετά την ανάληψη της εξουσίας από το κόμμα NPP το 2017, ο πρόεδρος της χώρας Akufo-Addo εφάρμοσε το προεκλογικό του πρόγραμμα. Αυτό περιελάμβανε εκτός από δωρεάν εκπαιδευτικό υλικό, και ένα μεγάλο πακέτο ετήσιων υποτροφιών του ύψους GHC1,002.47 για οικοσίτους μαθητές και GHC 648.47 για μη οικοσίτους μαθητές. Η περίπτωση των υποτροφιών αποδείχθηκε αναγκαίο μέτρο ιδιαίτερα για όσους επιθυμούσαν να συνεχίσουν τη φοίτηση στην τελευταία βαθμίδα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς στα 9000 περίπου σχολεία Junior High Schools αντιστοιχούν μόνο 900 Senior High Schools (Adu-Ababio & Osei, 2018). Αυτό σημαίνει την καθημερινή μετακίνηση ορισμένων μαθητών σε μεγάλες αποστάσεις, πρόβλημα που λύθηκε με την ίδρυση οικοτροφείων, καθώς τα στατιστικά στοιχεία έδειχναν πως το 2010 τα κορίτσια είχαν 20% λιγότερες πιθανότητες να συνεχίσουν στη βαθμίδα SHS . Το 2011, η προηγούμενη κυβέρνηση του κόμματος National Democratic Congress (NDP) είχε επιβάλει δίδακτρα GHC 500 για τους μη οικοσίτους, ποσό μεγάλο για τα δεδομένα της χώρας, όταν το ΑΕΠ εκείνη τη χρονιά ήταν GHC 2400 (DHS Final Reports, 2014). Η νέα κυβέρνηση τα κατήργησε. Μελέτη του 2014 έδειξε ότι στον γυναικείο πληθυσμό ο μέσος όρος ηλικίας εγγραφής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι τα 6,5 χρόνια. Στις αστικές περιοχές ο μέσος μειώνεται στα 6,2 ενώ στις βόρειες περιφέρειες οι γυναίκες αργούν να πάνε σχολείο, αφού ο μέσος όρος ηλικίας είναι τα 8 χρόνια. Όσες εγκατέλειψαν το σχολείο, το αποδίδουν στην έλλειψη χρημάτων (38%) για να καλύψουν το κόστος της εκπαίδευσης (DHS Final Reports, 2014).

Η απογραφή του 2010²⁶ έδειξε ότι το 74.1% του πληθυσμού της χώρας από 11 χρονών και πάνω δηλώνει εγγράμματο. Το 67.1% του πληθυσμού μπορεί να διαβάσει και να γράψει αγγλικά. Περίπου το ένα πέμπτο του πληθυσμού (20.1%) μπορεί να

²⁵ Για την κατάσταση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, δημόσια και ιδιωτική, διαφωτιστική είναι η ετήσια στατιστική αναφορά Tertiary Education Statistics του 2018, δημοσιευμένη από το συμβούλιο National Accreditation Board της Άκκρας το 2019. Για το κείμενο της αναφοράς, βλ. http://www.nab.gov.gh/images/Tertiary_Education_Statistics_Report_2017_-_2018_min_compressed.pdf

²⁶ Ghana Statistical Service (May 2012), Population and Housing Census, Summary Report of Final Results.

διαβάσει και να γράψει μόνο στην αγγλική γλώσσα ενώ το 53.7% μπορεί να διαβάσει και να γράψει και σε μια από τις γλώσσες των διαφόρων εθνικών ομάδων της Γκάνας. Σε σχέση με το φύλο, μεγαλύτερο ποσοστό ανδρών δηλώνουν εγγράμματοι (80.2%) ενώ το ποσοστό των γυναικών είναι χαμηλότερο (68.5%). Σε σχέση με τη γεωγραφική κατανομή, οι τρεις βόρειες επαρχίες της χώρας έχουν πληθυσμό εγγράμματο μικρότερο του 50% ενώ στις υπόλοιπες τουλάχιστον το 69% δηλώνει εγγράμματο. Συγκριτικά με την απογραφή του 2000, ο αριθμός των ανθρώπων που δήλωσαν εγγράμματοι αυξήθηκε κατά 10.6% στις γυναίκες και κατά 15.4% στους άντρες.

Το 23.4% του πληθυσμού από 3 χρονών και πάνω δεν έχει παρακολουθήσει τη βασική εκπαίδευση, με το μεγαλύτερο ποσοστό να καταγράφεται στις αγροτικές περιοχές.

1.5 Το Υπουργείο Παιδείας και οι υπηρεσίες του

Το Υπουργείο Παιδείας ιδρύθηκε από την πρώτη κυβέρνηση της Γκάνας το 1957. Πρώτος που ανέλαβε το υπουργείο ήταν ο δάσκαλος και διπλωμάτης John Bogolo Erzuah, και έκτοτε υπηρέτησαν στην ίδια θέση άλλοι 31 πολιτικοί. Η σημερινή κυβέρνηση υπό την προεδρεία του Akufo-Addo αριθμεί 19 υπουργεία, εκ των οποίων τη θέση ως Υπουργός Παιδείας κατέχει ο γιατρός Matthew Orokum Prempeh, από την περιοχή της φυλής των Ashanti. Το υπουργείο είναι υπεύθυνο για το εθνικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα, την εκτέλεση του οποίου επιβλέπει μια υπηρεσία του υπουργείου, η Υπηρεσία Εκπαίδευσης (Ghana Education Service - GES).

Η GES είναι η κυβερνητική υπηρεσία υπεύθυνη για την εφαρμογή της εκπαιδευτικής κυβερνητικής πολιτικής. Διοικείται από ένα δεκαπενταμελές συμβούλιο. Ιδρύθηκε το 1974 από το επαναστατικό συμβούλιο National Redemption Council της Στρατιωτικής Κυβέρνησης (που είχε πάρει την εξουσία με το πραξικόπημα του 1972) με το διάταγμα 247 (National Redemption Council Decree - NRCD 247). Οι διατυπώσεις για τη λειτουργία της τροποποιήθηκαν αρκετές φορές, τελευταία το 2008 με τον Νόμο 778. Σύμφωνα με αυτόν τον νόμο, η υπηρεσία διαιρείται σε έξι τμήματα²⁷ που καλύπτουν όλο το φάσμα της εκπαιδευτικής ζώνης, και οι αρμοδιότητές της συνοψίζονται στα εξής: α) παροχή και επίβλεψη της Βασικής Εκπαίδευσης, της Ανώτατης Εκπαίδευσης, της Τεχνικής Αγωγής και της Ειδικής Αγωγής, β) εγγραφή,

²⁷ Guidance And Counselling (G&C) Unit, School Health Education Programme (SHEP) Unit, Special Education Division (SPED), Secondary Education Division, Basic Education Division, Technical and Vocational Education Division.

εποπτεία και επιθεώρηση ιδιωτικών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, γ) υποβολή συστάσεων στον Υπουργό Παιδείας για την εκπαιδευτική πολιτική και τα προγράμματα, δ) προώθηση της αποτελεσματικότητας και της πλήρους ανάπτυξης ταλέντων μεταξύ των μελών της, ε) εγγραφή των εκπαιδευτικών στο μητρώο, στ) διατύπωση των επαγγελματικών προτύπων και συμπεριφοράς του προσωπικού του.

Στον χώρο ευθύνης για την εφαρμογή της κυβερνητικής πολιτικής συμμετέχουν τρία αυτόνομα όργανα: α) το National Inspectorate Board (NIB)²⁸, β) το National Teaching Council (NTC)²⁹, και γ) το National Council for Curriculum and Assessment (NCCA)³⁰. Η συλλογή και ανάλυση πληροφοριών γίνεται από την υπηρεσία Education Management Information System (EMIS) (Darvas & Balwanz, 2014).

Η συμμετοχή της κοινότητας στην παροχή βασικής εκπαίδευσης είναι από τους στρατηγικούς στόχους του Υπουργείου. Έτσι, σύμφωνα με το εγχειρίδιο της Υπηρεσίας Εκπαίδευσης (Ghana Education Service SMC/PTA Handbook) του 2001, ορίστηκαν με νόμο του 1994 οι επιτροπές School Management Committees (SMC). Πρόκειται για επιτροπές τοπικού χαρακτήρα που στόχο έχουν την ενίσχυση της συμμετοχής της κοινότητας και τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης διδασκαλίας. Κάθε τοπική επιτροπή αποτελείται από εννέα μέλη, που έχουν τριετή θητεία, με δυνατότητα παράτασης για ακόμα ένα. Αδυναμία ενός μέλους να παραστεί σε περισσότερες από τρεις συνεδριάσεις οδηγεί στην αντικατάστασή του. Σε κάθε τοπική επιτροπή συμμετέχουν εκπρόσωποι της τοπικής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης (Municipal Directorate of Education), ο διευθυντής του εκάστοτε σχολείου, μέλη του συλλόγου γονέων και καθηγητών, ο επικεφαλής (chief) της κοινότητας και ένας εκπρόσωπος απόφοιτων μαθητών. Οι λειτουργίες της επιτροπής είναι οι εξής: α) έλεγχος της γενικής πολιτικής του σχολείου, β) αποφυγή υπέρβασης δικαιοδοσίας των καθηκόντων του διευθυντή, γ) περιοδική έκθεση γονέων στον Γενικό Διευθυντή Εκπαίδευσης (Director General of Education) και στην Επιτροπή Εποπτείας Περιφερειακής Εκπαίδευσης (District Education Oversight Committee) μέσω του Περιφερειακού Διευθυντή Εκπαίδευσης (District Director of Education), δ) βεβαίωση

²⁸ Το NIB δημιουργήθηκε με τον ν.778/2008, και οι κύριες λειτουργίες του όπως εξαγγέλλονται στον επίσημο ιστότοπο είναι τρεις: α) επιθεώρηση των σχολείων, β) αξιολόγηση των σχολείων, γ) ενδυνάμωση των υφιστάμενων δομών (<https://www.inspectorateboard.gov.gh/about/>)

²⁹ Το NTC δημιουργήθηκε με τον ν.778/2008, στα πλαίσια του προγράμματος της αποκεντρωμένης διοίκησης Ghana Education Decentralization Project (GEDP), με σκοπό να βελτιώσει το επαγγελματικό καθεστώς των εκπαιδευτικών και να παρέχει την άδεια εξάσκησης διδασκαλίας στη χώρα (GEDP, 2012)

³⁰ Το NCCA δημιουργήθηκε με τον ν.778/2008, και απαρτίζεται από 21 μέλη. Σκοπός της λειτουργίας του είναι η αναθεώρηση του προγράμματος σπουδών της πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ώστε να ανταποκρίνεται κάθε φορά στις τρέχουσες τάσεις και ανάγκες της εκπαίδευσης.

ασφαλούς υγειονομικής κατάστασης και κτιριακής υποδομής των σχολείων, ε) παροχή βοήθειας στον διευθυντή για την επίλυση συγκρούσεων και η αναφορά στο Γραφείο Εκπαίδευσης της περιοχής (District Education Office (D.C.O.), στ) παραπομπή σοβαρών πειθαρχικών υποθέσεων στον Περιφερειακό Διευθυντή Εκπαίδευσης (District Director of Education), ζ) Ανάληψη διαπραγματεύσεων για παροχή γης, για εκπαιδευτικές υποδομές, π.χ. σχολικό γήπεδο ποδοσφαίρου, δημιουργία σχολικής φάρμας. Η επιτροπή χρηματοδοτείται κατά βάση από τον Σύλλογο Γονέων και κατά δεύτερον από δωρεές και συνεισφορές Μη Κυβερνητικών Οργανώσεων. Τέλος ορίζεται η συνεργασία της Επιτροπής με τον Διευθυντή του σχολείου και η τακτική συνάντηση της με τον Σύλλογο Καθηγητών. Η επιτροπή συμμετέχει στη λήψη αποφάσεων που αφορούν στην πολιτική του σχολείου (ώρες λειτουργίας, θρησκευτική πολιτική, κώδικας ενδυμασίας, κώδικας συμπεριφοράς), στη σχολική ανάπτυξη και συνεργασία με την κοινότητα και άλλα σχολεία, στη διοίκηση του σχολείου (συντήρηση των υποδομών, μίσθωση σε τρίτους, ετήσια γενική συνέλευση των γονέων), και, τέλος, στη σχολική χρηματοδότηση, αν και πολλές φορές μέσα σε ένα ανταγωνιστικό πλαίσιο μεταξύ των σχολείων (Osei-Owusu & Sam, 2012)

Τέλος πρέπει να αναφερθεί ο Σύλλογος Γονέων και Εκπαιδευτικών (Parent-Teacher Association – PTA). Πρόκειται για σύλλογο που υπάρχει σε κάθε σχολείο, είναι μη κερδοσκοπικός και μη κομματικός, και η συμμετοχή είναι εθελοντική (Ugwulashi, 2012). Ο σκοπός λειτουργίας του, όπως περιγράφεται στο εγχειρίδιο της Υπηρεσίας Εκπαίδευσης (Ghana Education Service SMC/PTA Handbook) του 2001, είναι: α) να δημιουργήσει ισχυρούς δεσμούς μεταξύ του σχολείου, της τοπικής κοινότητας και του οικιακού περιβάλλοντος του μαθητή, β) να φέρει σε επαφή τους γονείς με τις σχολικές αρχές (διευθυντή, υποδιευθυντή) για να συνεργαστούν με στόχο την ανάπτυξη του σχολείου, γ) να βοηθήσει στη συγκέντρωση χρημάτων για την παροχή βασικών ειδών όπως θρανία, πίνακες, δημιουργία βιβλιοθήκης, αθλητικό εξοπλισμό, κλπ. Ο Σύλλογος αποτελείται από τους γονείς των μαθητών, τους κηδεμόνες και τους εκπαιδευτικούς. Εννέα μέλη έχουν την ευθύνη διοίκησης του συλλόγου κάθε χρόνο. Η δράση του Συλλόγου είναι πολλαπλή: α) βοήθεια στη συντήρηση και την επισκευή της κτιριακής υποδομής, β) επίβλεψη της επίδοσης των μαθητών, γ) επίβλεψη των συνθηκών διαβίωσης των μαθητών, δ) βοήθεια στην επίλυση ενδοσχολικών ζητημάτων, ε) βοήθεια στη διατήρηση της πειθαρχίας, στ) αποφυγή αυθαιρεσιών του διευθυντή, ζ) συνεργασία με άλλους οργανισμούς που έχουν κοινούς στόχους και κοινά ενδιαφέροντα σχετικά με την ποιοτική εκπαίδευση.

1.6 Ο ρόλος του Διευθυντή στο εκπαιδευτικό σύστημα της Γκάνας

Όπως έχει περιγραφεί παραπάνω, η υποχρεωτική εκπαίδευση διαρκεί 11 χρόνια (2-6-3). Ο διευθυντής στις βαθμίδες αυτές αναφέρεται ως Head teacher. Η σημασία του ρόλου του διευθυντή ως ηγέτη στη διασφάλιση της αποτελεσματικότητας του σχολείου τονίζεται τόσο στο Head teachers' Handbook του 1994 του Υπουργείου Παιδείας της Γκάνας, όσο και σε εκείνο του 2010. Επηρεάζοντας ο διευθυντής όλες τις πτυχές της λειτουργίας του σχολείου τόσο με τα προσωπικά του χαρακτηριστικά όσο και με τη συμπεριφορά του, θεωρείται δεδομένη η εκτέλεση ενός ευρέος φάσματος καθηκόντων (Ghana Education Service, 2010a · Ghana Education Service, 2010b). Σε αυτά συμφωνούν εγχώριοι μελετητές (Esia-Donkoh, 2014 · Ojo & Olaniyani, 2008), και περιλαμβάνουν: α) τον σχεδιασμό, β) τα καθήκοντα προς το προσωπικό, γ) τα καθήκοντα προς τους μαθητές, δ) το πρόγραμμα σπουδών, την ανάπτυξη, βελτίωση και αξιολόγηση, ε) την οικονομική διαχείριση, στ) τη διατήρηση της σχέσης σχολείου-κοινότητας, ζ) γενικά καθήκοντα. Συγκεκριμένα:

α) Σχεδιασμός: Ο διευθυντής αναμένεται να διοικεί και να εποπτεύει το σχολείο της δικαιοδοσίας του. Ως διοικητικό στέλεχος – αν και κατώτερο – της υπηρεσίας εκπαίδευσης, σχεδιάζει σε συνεργασία με τον σύλλογο γονέων και εκπαιδευτικών (PTA) ορισμένες δραστηριότητες για την πρόοδο των μαθητών του σχολείου. Ο σχεδιασμός καθίσταται απαραίτητη δεξιότητα, εφόσον βοηθά στη διατύπωση της πολιτικής του σχολείου, φωτίζεται η φιλοσοφία του όσον αφορά στα προγράμματα σπουδών, στις διαδικασίες, τις πρακτικές και τις προκλήσεις του εκπαιδευτικού έργου (Ojo & Olaniyani, 2008). Από την εισαγωγή του προγράμματος Capitation Grant Scheme (CG) το 2005 στη Γκάνα, όλα τα σχολεία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης πρέπει να αναπτύξουν και να εφαρμόσουν ένα Σχέδιο Βελτίωσης της Σχολικής Επίδοσης (School Performance Improvement Plan – SPIP, επίσης γνωστό και ως Action Plan for School Improvement), που τα επιτρέπει να προσδιορίζουν τις προτεραιότητες και τις δραστηριότητες που θα υλοποιηθούν προκειμένου να βελτιώσουν την απόδοσή τους (Ampiah et al., 2013). Το SPIP καθορίζεται σε κάθε Συνάντηση Αξιολόγησης Σχολικής Απόδοσης (School Performance Appraisal Meeting - SPAM) και χρησιμεύει ως προσχέδιο, που σκιαγραφεί τις συγκεκριμένες δραστηριότητες (Kwaah & Ampiah, 2018). Ο διευθυντής πρέπει να κατανοήσει τη

μορφή και τη δομή του SPIP³¹ (καθορισμός και ιεράρχηση στόχων, χρονικών πλαισίων, αρμοδιοτήτων, ευθυνών, δεικτών επιτυχίας), να προσδιορίσει το υλικό και τα άτομα που καθίστανται υπεύθυνα για την υλοποίηση των στόχων και να εντοπίσει τους πόρους που απαιτούνται για την αντιμετώπιση προβλημάτων (Esia-Donkoh, 2014).

β) Καθήκοντα προς το προσωπικό: Στη Γκάνα το διδακτικό και μη διδακτικό προσωπικό προσλαμβάνεται και τοποθετείται στα σχολεία από την υπηρεσία Ghana Education Service – GES, μετά από υπόδειξη των αναγκών της εκάστοτε σχολικής μονάδας από τον διευθυντή. Καθήκον του, λοιπόν, είναι να μεριμνά, ώστε το νέο προσωπικό να είναι σωστά πληροφορημένο και προσανατολισμένο στο σχολικό σύστημα και τη φιλοσοφία λειτουργίας του συγκεκριμένου σχολείου (Esia-Donkoh, 2014). Καλείται, λοιπόν, να δημιουργήσει για τους εκπαιδευτικούς συνθήκες εργασίας τέτοιες, ώστε να διασφαλίζει την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Σε συνεργασία με τους αρμόδιους υπαλλήλους της υπηρεσίας εκπαίδευσης και άλλους φορείς, οργανώνει προγράμματα για την αναβάθμιση των γνώσεων και των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών τόσο σε μεθοδολογία όσο και σε περιεχόμενο. Η θέση του συνεπάγεται την ανάθεση καθηκόντων στους εκπαιδευτικούς, την εποπτεία, την κινητοποίησή τους, την υποστήριξη και την ανταμοιβή τους, καθώς και την επιβολή κυρώσεων. Τόσο η ανάθεση καθηκόντων όσο και η λήψη αποφάσεων προϋποθέτει τη συνεργασία με τον σύλλογο διδασκόντων. Παρέχει στο προσωπικό πληροφόρηση για τις νέες πολιτικές και τα νέα προγράμματα που αποστέλλονται από τις εκπαιδευτικές αρχές, ώστε οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να εκτελέσουν το έργο τους (Lonyian & Kuranchie, 2018). Τέλος, συντάσσει εμπιστευτικές αναφορές για την απόδοση του προσωπικού³².

γ) Καθήκοντα προς τους μαθητές: Αφορούν την υποδοχή και τη διαχείριση των μαθητών στο σχολείο. Ο διευθυντής κατατάσσει τους μαθητές στις κατάλληλες τάξεις,

³¹ Τα κύρια στοιχεία του SPIP είναι προκαθορισμένα από το Υπουργείο Παιδείας (βελτίωση της πρόσβασης, παροχή διδασκαλίας και εκπαιδευτικό υλικό, διαχείριση του σχολείου, εξετάσεις, εγκαταστάσεις, μεταφορά μαθητών, αποχέτευση, επισκευές). Ως εκ τούτου, υπάρχει πολύ μικρή διαφορά στον τρόπο με τον οποίο τα σχολεία κατανέμουν κεφάλαια για το βελτίωση της σχολικής απόδοσης. Περισσότερα για το πώς λειτούργησε το SPIP, βλ. Ghana Education Service (2008). *Report on implementation of capitation grant in 2005/2006*. Accra: Ghana Education Service

³² Στο *Head teachers' handbook* (GES, 2010a) περιγράφεται η αξιολόγηση ως εξής: «*the process of comparing a teacher's performance against the standards and expectation of GES in order to decide how well the teacher does his or her job. From time to time, as a headmaster it is important to report on your teachers. This is especially necessary when they are due for promotion*». Αν και η φιλοσοφία πίσω από αυτήν την πρακτική είναι η βελτίωση του εκπαιδευτικού, υπάρχει διάχυτη η άποψη ότι χρησιμοποιείται από τη διεύθυνση του σχολείου ως μέσο άσκησης πίεσης και εμμονής στην ανεύρεση λαθών.

και προσφέρει συμβουλευτική καθοδήγηση (Ojo & Olaniyan, 2008). Πρέπει να προσφέρει στους μαθητές ένα υγιές, αποτελεσματικό και ασφαλές μαθησιακό περιβάλλον φροντίζοντας για τη σωματική υγιεινή και την υγειονομική περίθαλψη των μαθητών. Στο πλαίσιο αυτό συνεργάζεται με τους τοπικούς υγειονομικούς φορείς, με προτεραιότητα την ενημέρωση για την καταπολέμηση της ελονοσίας και του ιού HIV (Lonyian & Kuranchie, 2018). Από το 2005-2006 ενθαρρύνεται η συμμετοχή όλης της κοινότητας στο HIV Alert School Model Programme, που είναι ένα μικτό πρόγραμμα παρεμβάσεων, για μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς με την αρωγή της UNICEF. Επίσης, φροντίζει να εφαρμόζονται μέτρα για την αποφυγή της βίας, σωματικής και λεκτικής, και ενθαρρύνει τα θύματα τέτοιων ενεργειών να αναφέρονται στις αρμόδιες αρχές. Σημαντικό ρόλο σε αυτό παίζει η πειθαρχία που πρέπει να επιβάλλει με το κύρος του. Άλλη αρμοδιότητα του διευθυντή είναι να ελέγχει τους πωλητές τροφίμων εντός του σχολικού χώρου (ένα είδος κινητού κυλικείου), να ενθαρρύνει τους περιοδικούς ιατρικούς ελέγχους των μαθητών και να φροντίζει για την οργάνωση τακτικής εκπαίδευσης πρώτων βοηθειών (Esia-Donkoh, 2014).

Άλλη παράμετρος των καθηκόντων του προς τη μαθητική κοινότητα είναι η αξιολόγηση των μαθητών μέσα από τις αντίστοιχες αναφορές των διδασκόντων, τόσο για την επίδοσή τους εντός του πλαισίου του προγράμματος σπουδών, όσο και σε άλλες υποστηρικτικές δράσεις³³. Στο πλαίσιο αυτό προωθεί εξωσχολικές δραστηριότητες που συμβάλλουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών³⁴.

δ) Πρόγραμμα σπουδών, ανάπτυξη, βελτίωση και αξιολόγηση: Ο διευθυντής του σχολείου οργανώνει δραστηριότητες που στοχεύουν στην ανάπτυξη του γνωστικού, ψυχοκινητικού και συναισθηματικού κόσμου των μαθητών. Ορθά παρατηρούν οι Ojo & Olaniyan (2008) πως το πρόγραμμα σπουδών δεν είναι ένα αρχείο για όσα έχουν ήδη συμβεί στο σχολείο, αλλά ένας προσανατολισμός για όσα πρέπει να γίνουν στο μέλλον. Ο διευθυντής, λοιπόν, έχει ρόλο στον σχεδιασμό, την

³³ Σύμφωνα με το Head teachers' Handbook (GES, 2010a) «*a casual assessment of pupils' performance on a regular basis is one of the most important tasks of the headmaster. This covers both curricular and co-curricular activities. The head should mainly use informal assessment methods such as friendly chats or unobtrusive observation. A quick check on pupils' projects and assignments is also useful*».

³⁴ Σύμφωνα με το Head teachers' Handbook (GES, 2010a), τέσσερις είναι οι θεματικές δράσεις: μαθητικές κοινότητες, επίσημες εκδηλώσεις, εκπαιδευτικές εκδρομές, αθλητικές δραστηριότητες: «*1) Club and societies activities involving such groups as the Girl Guides, Red Cross Society, Science Clubs, Future Farmers Club, School Choir, Cultural Troupe, Debating Society, and Development Club, 2) Preparation for special ceremonies such as Independence Anniversaries (March past, gymnastic display), Speech Days or Open Days, Singing Competition and Cultural Festivals, 3) Field trips and excursion to places of educational interest 4) Sports and game competitions which may be inter-sectional, inter-school or inter-district*».

εφαρμογή, την εποπτεία και την αξιολόγηση όλων όσων καλούνται να διδαχθούν οι μαθητές (Esia-Donkoh, 2014). Αυτός ο ρόλος καθίσταται πολύ σημαντικός, ώστε το σχολείο να εξασφαλίζει τα μεγαλύτερα δυνατά μαθησιακά αποτελέσματα. Οι DiPaola & Hoy (2008) υποστηρίζουν ότι η επίβλεψη είναι πολύ σημαντική για τη βελτίωση των μαθησιακών επιτευγμάτων των μαθητών. Στη μελέτη των Too, Kimutai & Zachariah (2012) διαπιστώθηκε ότι η αποτελεσματική εποπτεία της διδασκαλίας και της μάθησης ενισχύει την απόδοση των μαθητών. Ως αποτέλεσμα, ο διευθυντής έχει καθήκον να παρέχει έτοιμο το ωρολόγιο πρόγραμμα, έγκαιρα τα σχολικά εγχειρίδια και οποιοδήποτε άλλο εκπαιδευτικό υλικό, όπως χάρτες, κιμωλίες, βιβλία ύλης, κλπ. Επίσης ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε συναντήσεις των ενώσεων της ειδικότητάς τους (π.χ. English Teachers' Association of Ghana, Mathematics Association of Ghana, Geography Teachers' Association of Ghana, κλπ), εφόσον αυτές οι ενώσεις συνεργάζονται στενά με το τμήμα Curriculum Research and Development Division (CRDD) της υπηρεσίας εκπαίδευσης Ghana Education Service (GES), με το συμβούλιο National Teacher Training Council (NTTC), το Institute of Education of University of Cape Coast, και το συμβούλιο εξετάσεων West African Examination Council (WAEC) που διαμορφώνουν τα προγράμματα σπουδών (Esia-Donkoh, 2014).

ε) Οικονομική διαχείριση: Πρόκειται για έναν από τους πιο κρίσιμους ρόλους του διευθυντή. Το καθήκον του είναι να εκταμιεύει και να χρησιμοποιεί τα απαραίτητα κεφάλαια για την επίτευξη των στόχων, αν και έχει περιορισμένο έλεγχο επί της πηγής των χρημάτων που φτάνουν στη σχολική μονάδα. Μπορεί όμως να επηρεάσει μέσω ενός προσεκτικού και μελετημένου δημοσιονομικού συστήματος προϋπολογισμού και αποτελεσματικών διαπραγματεύσεων (Esia-Donkoh, 2014). Ο προϋπολογισμός είναι ένα εργαλείο σχεδιασμού και ελέγχου των εσόδων και των δαπανών της σχολικής μονάδας. Στη νομοθεσία της Γκάνας υπάρχουν διατάξεις σχετικά με τη δημοσιονομική διαχείριση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Το κανονιστικό πλαίσιο θεσπίζεται ήδη από το Σύνταγμα του 1992, με το άρθρο 187³⁵. Σ' αυτό ορίζεται πως ο διευθυντής πρέπει

³⁵ Άρθρο 187, παράγραφος 2-5: «2) *The public accounts of Ghana and of all public offices, including the courts, the central and local government administrations, of the Universities and public institutions of like nature, of any public corporation or other body or organization established by an Act of Parliament shall be audited and reported on by the Auditor-General.* 3) *For the purpose of clause 2 of this article, the Auditor-General or any person authorised or appointed by the Auditor-General shall have access to all books, records returns and other documents relating or relevant to those accounts.* 4) *The public accounts of Ghana and of all other persons or authorities referred to in clause 2 of this article shall be kept in such form as the Auditor-General shall approve.* 5) *The Auditor-General shall, within six months after the end of the immediately preceding financial year to which each of the accounts mentioned in clause 2 of this article relates, submit his report to parliament and shall, in that*

να σχεδιάζει και να χρησιμοποιεί τα κεφάλαια με σύνεση, ώστε να εξασφαλίζει την αποτελεσματική λειτουργία του εκπαιδευτικού ιδρύματος. Ο νόμος 654/2003 «Περί οικονομικής διαχείρισης» (Financial Administration Act, 2003) και 663/2003 «περί δημοσίων συμβάσεων» (Public Procurement Act, 2003) ορίζει να συντάσσονται μηνιαίες, τριμηνιαίες και ετήσιες οικονομικές εκθέσεις σχετικά με τη χρήση των κεφαλαίων, και έλεγχοι εκτελούνται από περιφερειακούς υπαλλήλους³⁶. Η GES αναθέτει στους διευθυντές αυτές τις ευθύνες, χωρίς ωστόσο να υπάρχει πρόβλεψη για σχετική εκπαίδευσή τους (Oduro & MacBeath, 2003 · Harber & Davies, 2002).

Με την καθιέρωση της επιχορήγησης κεφαλαίου Capitation Grant (CG) το 2005, αντικαταστάθηκαν όλα τα χρηματικά ποσά που πιστώνονταν μέχρι τότε στα δημόσια σχολεία. Αυτό δεν σημαίνει ότι αποκλείονται φορείς να συμβάλλουν στην ανάπτυξη του σχολείου. Όμως, οι διευθυντές υποχρεούνται να δαπανήσουν το μερίδιο που αντιστοιχεί στο σχολείο τους από το Capitation Grant (CG) για χαρτικά, υγειονομικό υλικό, υλικά διδασκαλίας, επισκευές, εργαλεία, ακόμα και όσα είναι αναγκαία για το αντικείμενο της Τέχνης και της Τεχνολογίας (Creative Art & Basic design and Technology - BDT). Ο διευθυντής του σχολείου υποχρεούται να τηρεί τα αρχεία των εισπράξεων και των πληρωμών, ώστε να ελέγχονται από τη Σχολική Επιτροπή Διαχείρισης (School Management Committee - SMC), το Επαρχιακό Γραφείο Εκπαίδευσης (District Education Office) και τον Επαρχιακό Ελεγκτή (District Auditor).

στ) Βελτίωση σχέσης μεταξύ του σχολείου και της τοπικής κοινότητας: Το εκπαιδευτικό σύστημα ως ανοιχτός κοινωνικός οργανισμός είναι αποτελεσματικό όταν βρίσκεται σε αλληλεξάρτηση με την κοινωνία μέσα στην οποία αναπτύσσεται. Σ' αυτόν τον προσανατολισμό ζωτικό ρόλο παίζει ο διευθυντής του σχολείου (Fullan (2001). Το Head teachers' Handbook του 1994 συστήνει ως αναγκαιότητα την προσέγγιση και τη συνεργασία των δύο (Lonjyan & Kuranchie, 2018). Αυτό σημαίνει ότι ο διευθυντής πρέπει να γνωρίζει καλά την κοινότητα μέσα στην οποία βρίσκεται το σχολείο, να συμμετέχει ενεργά στην ανάπτυξη της κοινότητας και να ενθαρρύνει και

report, draw attention to any irregularities in the accounts audited and to any other matter which in his opinion ought to be brought to the notice of Parliament.»

³⁶ Στο άρθρο 91 (Statutory audits) του νόμου 663 ορίζεται: «1) The Auditor-General shall conduct annual audits of the procurement activities of entities and shall furnish copies of reports on the audits to the Board upon request from the Board. 2) The Auditor-General shall also carry out specific audits into the procurement activities of entities and compliance by contractors, suppliers and consultants with the procurement requirements in this Act and regulations made under this Act at the request of the Board. 3) The statutory audit of procurement activities may be relied upon by the Board to institute measures to improve the procurement system».

το διδακτικό προσωπικό να κάνει το ίδιο. Αντίστροφα, πρέπει να διευκολύνει τη συμμετοχή της κοινότητας στις δραστηριότητες του σχολείου, ώστε μέσα από την αμοιβαία κατανόηση να γίνουν αντιληπτές εκείνες οι επαγγελματικές πρακτικές, οι αξίες και οι κανόνες της τοπικής κοινότητας που θα επιτρέψουν το σχολείο να διατυπώσει πολιτικές και στόχους εναρμονισμένους με αυτήν. Καθήκον του είναι να ενημερώνει την κοινότητα για ζητήματα που άπτονται των μεθόδων διδασκαλίας, των προγραμμάτων σπουδών, συμβουλευτικής και καθοδήγησης.

Στην Γκάνα υπάρχουν διάφορες ομάδες αναφοράς που συμμετέχουν στη διαμόρφωση των αποφάσεων των δημόσιων σχολείων. Στις ομάδες περιλαμβάνονται η επιτροπή διαχείρισης School Management Committee (SMC), ο Σύλλογος Γονέων και Εκπαιδευτικών Parent Teacher Association (PTA), οι άρχοντες της πόλης (chiefs), η επιτροπή επίβλεψης Metropolitan/Municipal/District Education Oversight Committee (MMDEOC), θρησκευτικά σωματεία, μη κυβερνητικές οργανώσεις και ο σύλλογος αποφοίτων του σχολείου. Για τη διασφάλιση της ομαλότητας στις σχέσεις με όλες αυτές τις ομάδες, πρέπει να ενθαρρύνει ο διευθυντής τακτικές συναντήσεις για ενημέρωση και συνεργασία. (Esia-Donkoh, 2014)

ζ) Γενικά καθήκοντα: Εκτός από τα διοικητικά καθήκοντα, ο διευθυντής καλείται να εκτελέσει και άλλα γενικής φύσεως, για την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου του. Τα καθήκοντα αυτά περιλαμβάνουν συναντήσεις, διαπροσωπικές επαφές, διευθέτηση αλληλογραφίας, την προετοιμασία εκθέσεων για διάφορες επιτροπές, δημοσιοποίηση του εκπαιδευτικού έργου. Από το σύνολο των καθηκόντων που απορρέουν από τη θέση του διευθυντή, ορισμένα έχουν άμεση επίπτωση στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών, ενώ κάποια άλλα επηρεάζουν έμμεσα την επίδοσή τους. Εξάλλου, σύμφωνα με τη βιβλιογραφική έρευνα, παρόλο που η δράση του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη παίζει πρωταρχικό ρόλο, έχει αποδειχθεί πως η ποιότητα της ηγεσίας αποτελεί εξίσου σημαντικό παράγοντα που επηρεάζει το κίνητρο των εκπαιδευτικών και την ποιότητα της παρεχόμενης διδασκαλίας που λαμβάνει χώρα στα σχολεία (Cheng, 2002).

1.7 Η επιμόρφωση των Διευθυντών

Οι διαδοχικές μεταρρυθμίσεις που πραγματοποιήθηκαν στο εκπαιδευτικό σύστημα της Γκάνας συγκλίνουν στην ανάγκη για ιδιαίτερα καταρτισμένους διευθυντές με τις κατάλληλες ικανότητες διοίκησης. Όμως, μόλις το 1987, στα πλαίσια

του προγράμματος FCUBE δόθηκε έμφαση στην αποτελεσματικότητα της διοίκησης του σχολείου (Zame et al., 2008). Το πρόγραμμα προέβλεπε επιμόρφωση στη σχολική διοίκηση, ώστε να καταστούν ικανοί να εκτελέσουν τα καθήκοντά τους αποτελεσματικά, ενώ, παράλληλα, όριζε για πρώτη φορά και φορείς που θα γινόντουσαν αρωγοί στην προσπάθεια ορθής διοίκησης (School Management Committee - SMC, Parent-Teacher Association - PTA) του κάθε σχολείου, οι οποίοι θα συνεργάζονται με τον εκάστοτε διευθυντή της σχολικής μονάδας.

Η αναφορά της επιτροπής του 2002 ορίζει τον διευθυντή ως το κύριο όργανο μέσω του οποίου υλοποιείται η σχολική ηγεσία και η διοίκηση (RPCRERG, 2002). Αν και υπάρχει διάχυτη η αντίληψη ότι πρέπει να υπάρχει κάποιου είδους εκπαίδευση πριν την ανάληψη διευθυντικής θέσης (γνωστή στη Γκάνα ως formal pre-service training - PRESET), ωστόσο δεν υπήρξε μέχρι σήμερα καμία επίσημη διάταξη που να το ορίζει αυτό (Bush & Oduro, 2006 · Oplatka, 2004 · Oduro & MacBeath, 2003).

Μάλιστα ούτε κατά τη διάρκεια των σπουδών των διαφόρων εκπαιδευτικών ειδικοτήτων υπάρχει κάποια πρόβλεψη για παρακολούθηση σχετικών μαθημάτων, παρόλο που σε ορισμένες περιπτώσεις – αν και σπάνια – αμέσως μετά τη λήψη του βασικού πτυχίου εκπαιδευτικοί προωθούνται με άμεσο διορισμό σε ηγετική θέση σχολείου, ιδιαίτερα σε απομακρυσμένες αγροτικές περιοχές. Από την άλλη πλευρά, ορισμένα πανεπιστήμια της χώρας τα τελευταία μόλις χρόνια, άρχισαν να προσφέρουν προγράμματα (κυρίως σε μεταπτυχιακό επίπεδο) στη σχολική διοίκηση³⁷. Ωστόσο, καθίσταται απίθανο να διοριστούν οι απόφοιτοι ως διευθυντές το αμέσως επόμενο χρονικό διάστημα από την αποφοίτησή τους, καθώς είθισται να προωθούνται σε διευθυντικές θέσεις καθηγητές με μακροχρόνια εκπαιδευτική θητεία, ανεξάρτητα από την ύπαρξη πιστοποιημένων προσόντων. Η μελέτη των Bush & Oduro (2006) έδειξε ότι η πλειονότητα των διευθυντών την περίοδο εκείνη διορίστηκαν χωρίς ειδική κατάρτιση στη σχολική διοίκηση, ενώ μετά τον διορισμό τους, ένα μικρό ποσοστό προσήλθε σε ενδο-υπηρεσιακή επιμόρφωση. Από παρόμοια έρευνα στην πρωτεύουσα Άκκρα το 2008 (Zame et al., 2008) συνάγονται τα ίδια συμπεράσματα. Τα ίδια ευρήματα υπάρχουν και στην παρούσα μελέτη, αν και διεξήχθη μετά από μια δεκαετία, από εκείνες τις μελέτες.

³⁷ Το University of Ghana, το παλαιότερο και το μεγαλύτερο από τα εννέα δημόσια πανεπιστημιακά ιδρύματα της χώρας προσφέρει από το 2016 σπουδές μεταπτυχιακού επιπέδου με τίτλο: M.A Educational Leadership And Management. Για πληροφορίες και τη φιλοσοφία για τη δομή του προγράμματος βλ. <https://ug.edu.gh/announcements/ma-educational-leadership-and-management-sandwich-programme>

Έτσι, η έλλειψη ιδιαίτερου ενδιαφέροντος από τη μεριά της κεντρικής κυβέρνησης για την ανάπτυξη δεξιοτήτων διοίκησης και ηγεσίας στα υποψήφια διευθυντικά στελέχη αποτελεί μία από τις μεγαλύτερες προκλήσεις για την επιτυχή εφαρμογή μιας ποιοτικής κυβερνητικής εκπαιδευτικής πολιτικής (Lonyian & Kuranchie, 2018). Μια γρήγορη ανασκόπηση του εκπαιδευτικού συστήματος στην Γκάνα δείχνει καθαρά ότι πολλά από τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα σχολεία συνδέονται με ζητήματα διοίκησης και ηγεσίας. Αυτά τα προβλήματα που καταγράφονται στη βιβλιογραφία περιλαμβάνουν την ανεπαρκή προετοιμασία και την εκπαίδευση των διευθυντών, τη δυσκολία εφαρμογής διοίκησης και διδασκαλίας από τον διευθυντή, την έλλειψη χρόνου για διοίκηση και εποπτεία, την ανεπαρκή εποπτεία από τους διευθυντές, τις ανεπαρκείς αρμοδιότητες των διευθυντών, την έλλειψη δέσμευσης των διευθυντών και των εκπαιδευτικών (RPCRERG, 2002).

1.8 Κριτήρια διορισμού των Διευθυντών

Διαφορετικά κριτήρια χρησιμοποιούνται για την πρόσληψη και την επιλογή διευθυντών σε διαφορετικές χώρες. Η έρευνα έχει δείξει με συνέπεια ότι μια αποτελεσματική προσέγγιση στον διορισμό των διευθυντών έχει την τάση να αυξάνει την εγκυρότητα των προσλήψεων και της επιλογής των επικεφαλής των σχολείων (Middlewood, 1997). Σε ορισμένες χώρες της Υποσαχάριας Αφρικής η επιλογή του διευθυντή γίνεται με βάση μιας έκθεσης επιθεώρησης, και χωρίς προαπαιτούμενη κατάρτιση ή λίστα προσόντων, προωθώντας έτσι την ευνοιοκρατία. Συνήθως οι εκπαιδευτικοί που έχουν αρκετά χρόνια υπηρεσίας προωθούνται στη διεύθυνση σχολικών μονάδων (Lonyian & Kuranchie, 2018).

Στη Γκάνα το έγγραφο RPCRERG της επιτροπής του 2002 ορίζει πως η αρχή που είναι αρμόδια για τον διορισμό των διευθυντών σχολείων είναι ο Διευθυντής Εκπαίδευσης (Director of Education – DoE) της κάθε Περιφερειακής Διεύθυνσης, ενώ τα κυβερνητικά συμβούλια δεν εμπλέκονται. Οι Bush & Oduro (2006) αναφέρουν ότι στη Γκάνα χρησιμοποιούνται δύο προσεγγίσεις από την υπηρεσία εκπαίδευσης (GES) για το διορισμό διευθυντών. Η πρώτη είναι η άμεση τοποθέτηση νέων εκπαιδευτικών για να διευθύνουν τα σχολεία σε απομακρυσμένες αγροτικές περιοχές, η δεύτερη στρατηγική είναι ο διορισμός μέσω συνέντευξης, η οποία συνδέεται σε μεγάλο βαθμό με το διορισμό διευθυντών σχολείων σε αστικές περιοχές. Σε αυτή την περίπτωση, προωθούνται υποψήφιοι ύστερα από σύσταση ανώτερων αξιωματούχων. Σε περίπτωση χρεΐας θέσης διευθυντού, οι επιθεωρητές (circuit supervisor) ενημερώνουν εγγράφως

όλα τα σχολεία της περιφέρειας πως προκηρύσσεται η θέση, ώστε όλοι οι εκπαιδευτικοί να έχουν ισότητα ευκαιριών (Lonyian & Kuranchie, 2018).

1.9 Προβλήματα υποδομής των σχολείων

Τα προβλήματα υποδομής σχετίζονται με κτηριακά ζητήματα, πρόσβαση σε νερό, διαχείριση ηλεκτρικού ρεύματος και διαχείρισης αποβλήτων. Η ποιότητα των σχολικών εγκαταστάσεων έχει τη δυνατότητα να επηρεάσει σημαντικά την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα:

α) Νερό και αποχέτευση: Μελέτες έχουν δείξει ότι ασφαλείς και επαρκείς εγκαταστάσεις ύδρευσης και αποχέτευσης στα σχολεία μειώνουν το ποσοστό απουσιών των μαθητών που οφείλονται σε υγειονομικά προβλήματα (Magala & Roberts, 2009). Μάλιστα οι οδηγίες του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας ορίζουν ότι κάθε σχολείο πρέπει να παρέχει πρόσβαση σε εγκαταστάσεις υγιεινής με αναλογία μία τουαλέτα ανά 25 κορίτσια και ένα ουρητήριο ανά 50 αγόρια (WHO, 2006). Στην πραγματικότητα όμως δεν είναι ασυνήθιστο στην περιοχή μελέτης να υπάρχουν σχολεία χωρίς ασφαλές πόσιμο νερό ή / και εγκαταστάσεις υγιεινής. Σε έρευνα του 2014 στην περιοχή της πρωτεύουσας Άκκρας, το 22% των σχολικών μονάδων δεν είχαν καθόλου πρόσβαση σε καθαρό νερό, ενώ το 78% είχαν κάποιου είδους πρόσβασης σε πηγή νερού, όχι απαραίτητα πόσιμο. Στην ίδια έρευνα η αναλογία ήταν μία τουαλέτα ανά 94 μαθητές, μικτές. Υπάρχουν περιπτώσεις μεγάλων κτιριακών συγκροτημάτων που φιλοξενούν έως και 1200 μαθητές να μη διαθέτουν καθόλου τουαλέτα (Ayele et al., 2015).

β) Διαχείριση ηλεκτρικού ρεύματος: Τα περισσότερα σχολεία είναι συνδεδεμένα στο εθνικό δίκτυο παροχής ηλεκτρικού ρεύματος. Ωστόσο, κατά τη διάρκεια της επιτόπιας έρευνας διαπιστώθηκε ότι η γενική τάση πέφτει αρκετά συχνά στη χώρα λόγω υπερφόρτωσης του κυκλώματος λόγω της κακής κατασκευής και οι διακοπές μπορεί να διαρκέσουν έως και δώδεκα ώρες. Αυτό επηρεάζει και το δίκτυο ύδρευσης καθώς οι αντλίες νερού σε πολλές περιπτώσεις είναι ηλεκτροκίνητες, οπότε ταυτόχρονα υπάρχει και διακοπή υδροδότησης.

γ) Διαχείριση αποβλήτων: Σπάνια είναι η ύπαρξη κάδων για σκουπίδια και απόβλητα. Αυτό οδηγεί σε μία κατάσταση κατά την οποία οριοθετείται κοντά στο σχολείο ένας χώρος ως τόπος ρίψης και καύσης των απορριμμάτων, που συνήθως αποτελεί και εστία μόλυνσης.

δ) Κτηριακά ζητήματα: Τα περισσότερα σχολεία φιλοξενούν αριθμό μαθητών μεγαλύτερο από εκείνον για τον οποίον υπήρξε ο αρχικός σχεδιασμός. Για παράδειγμα το σχολείο Tafsillya Islamic School στην Άκκρα το 2014 φιλοξενούσε 359 μαθητές, τη στιγμή που το κτίριο κατασκευάστηκε για να φιλοξενήσει μόνο 160 (Ayele et al., 2015). Στις σχολικές αίθουσες φιλοξενούνται έως 30-40 μαθητές, στα θρανία μπορεί να κάθονται και τρεις, ενώ μερικοί μαθητές κάθονται στο πάτωμα ή το παράθυρο. Οι τοίχοι ανάμεσα στις τάξεις σε αρκετές περιπτώσεις δεν υπάρχουν, ή είναι χτισμένοι μέχρι το ύψος των δύο μέτρων αφήνοντας κενό μέχρι την οροφή, εάν υπάρχουν οι τοίχοι, είναι φθαρμένοι. Τα ανοίγματα στους τοίχους που νοούνται ως παράθυρα χρησιμεύουν μόνο για τη στήριξη των παντζουριών που χρησιμοποιούνται για να παρέχουν προστασία από τον άνεμο και τη βροχή. Τζάμια δεν υφίστανται στα περισσότερα σχολεία. Ο πίνακας συνήθως είναι χτισμένος από τσιμέντο. Υπάρχουν περιπτώσεις σχολείων που το γραφείο του συλλόγου καθηγητών νοείται κάτω από τη σκιά του κεντρικού δέντρου της αυλής, και αντί για έδρες χρησιμοποιούνται απλά τραπέζια που μεταφέρονται ανάλογα τις καιρικές συνθήκες. Τα περισσότερα δημόσια σχολεία δεν έχουν περιφραγμένο περίγυρο και αυτό την είσοδο στον σχολικό χώρο ζώνων, παιδιών άλλων σχολείων, ενηλίκων που επιδίδονται σε άλλες δραστηριότητες, κάνοντας την ασφάλεια των μαθητών να φαντάζει μάλλον αδύνατη. Η κατάσταση αλλάζει όταν γίνεται αναφορά στη βαθμίδα του Λυκείου, που, αν και αριθμητικά πολύ λιγότερα σε σχέση με τα Γυμνάσια, ως το στάδιο προετοιμασίας για την είσοδο στο πανεπιστήμιο συγκέντρωνε τα τελευταία χρόνια την ελίτ των μαθητών, για τον σκοπό αυτό οι υποδομές του είναι περισσότερο προσεγμένες.

Τέλος, ένα ακραίο πρόβλημα που παρουσιάζεται στα σχολεία είναι η παντελής έλλειψη κτιριακής υποδομής. Έτσι το 2010 σε όλη την επικράτεια είχαν καταγραφεί επίσημα 2936 σχολεία υπό την ονομασία School Under Trees, κυρίως σε υποβαθμισμένες περιοχές της χώρας. Επίσημως μέχρι το 2018, το κράτος κατάφερε και έφτιαξε κτίρια για τα 2031 από αυτά³⁸, ανεπίσημα η πολιτική φροντίδας αυτών των σχολείων έχει εγκαταλειφθεί εδώ και χρόνια.

³⁸ <https://www.graphic.com.gh/daily-graphic-editorials/schools-under-trees-deserve-national-priority.html> . Για μια ευρύτερη μελέτη πάνω στα προβλήματα υποδομής των σχολείων, ενδιαφέρουσα είναι η μεταπτυχιακή μελέτη του S.M.Nyassor, Improving teaching and learning through infrastructure provision in basic schools in Shai-Osudoku District, του 2017 που κατατέθηκε στο University of Ghana. Διαθέσιμη στη διεύθυνση <http://ugspace.ug.edu.gh/bitstream/handle/123456789/30725/Improving%20Teaching%20and%20Learning%20through%20Infrastructure%20Provision%20in%20Basic%20Schools%20in%20Shai-%20Osudoku%20District.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

1.10 Γενική αποτίμηση

Η Γκάνα είναι μία από τις χώρες της Αφρικής που δαπανά συγκριτικά υψηλότερο ποσοστό του συνολικού της προϋπολογισμού και του ΑΕΠ για την δημόσια εκπαίδευση. Με 6% του ΑΕΠ η χώρα βρίσκεται ψηλότερα και από τον παγκόσμιο μέσο όρο του 5% (Bashir et al., 2018), ενώ στον προϋπολογισμό του 2017 οριζόταν το 10%. Από το 6,4% του 1976 έπεσε στο 1,5% το 1984 και οδηγήθηκε το σύστημα σε κατάρρευση, για να επανέλθει η χρηματοδότηση στο 5-6% τη δεκαετία του 1990 (Darvas & Balwanz, 2014). Τα σημερινά ποσοστά δικαιολογήθηκαν από την κυβερνητική πολιτική που από το 2018 όριζε, πρώτον, δωρεάν τη φοίτηση στην τελευταία βαθμίδα πριν το πανεπιστήμιο (Senior High School), και, δεύτερον, την αποκατάσταση των επιδομάτων των εκπαιδευτικών.

Η επιθυμία της χώρας να οικοδομήσει μια ισχυρή και αποτελεσματική οικονομία ώθησε τις εκάστοτε κυβερνήσεις σε επανειλημμένες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις. Οι ίδιες αυτές μεταρρυθμίσεις δεν φαίνεται να ανταποκρίθηκαν στις φιλοδοξίες. Αντίθετα, η επιθυμία για γρήγορη οικονομική ανάπτυξη με τη συνδρομή της εκπαίδευσης, έχει καταστήσει τη Γκάνα ευάλωτη στους χειρισμούς των διεθνών χρηματοπιστωτικών ιδρυμάτων. Αυτή η αποτυχία επέβαλε ως αναγκαία την αναζήτηση ενός «ιδανικού» εκπαιδευτικού συστήματος (Braithmah et al., 2014). Ακόμα και αν τεχνοκράτες ξεκίνησαν (και ξεκινούν) τη διαδικασία μεταρρύθμισης, θα πρέπει να εξεταστεί αν αυτές κατάφεραν να ανταποκριθούν στις κοινές φιλοδοξίες ή τα συμφέροντα της κοινωνίας της Γκάνας. Σαφώς υπάρχουν μεταρρυθμίσεις με τις οποίες εισήχθησαν ριζοσπαστικές για τη χώρα αλλαγές, και από τις οποίες ωφελήθηκαν συγκεκριμένες περιοχές. Για παράδειγμα, αμέσως μετά την ανεξαρτησία, η πρώτη κυβέρνηση είχε στα μέλη της μόνο έναν εγγράμματο βουλευτή που καταγόταν από τις βόρειες περιφέρειες, γεγονός που οδήγησε στον τότε πρόεδρο Nkrumah να εφαρμόσει το πρόγραμμα της δωρεάν εκπαίδευσης, από το οποία ωφελήθηκε κυρίως ο φτωχός βορράς (Adu-Gyamfi et al., 2016).

Επίσης, άλλα ζητήματα που ανακύπτουν στην έρευνα είναι (α) η αφορμή για την εκάστοτε μεταρρύθμιση, (β) αν και κατά πόσο οι κυβερνήσεις προσφεύγουν στο κόμμα κατά την εφαρμογή των μεταρρυθμίσεων, και (γ) ποια πολιτική σκοπιμότητα κρύβεται πίσω από την κάθε μεταρρύθμιση. Ένα επιχείρημα που προέβαλαν ορισμένοι μελετητές (Braithmah et al., 2014 · Darvas & Balwanz, 2014) για να εξηγήσουν το

ταραχώδες και ασταθές εκπαιδευτικό σύστημα της Γκάνας είναι πως αυτό άγεται από τις ιδεολογικά εμπνευσμένες πολιτικές των δύο κύριων πολιτικών κομμάτων [Εθνικό Δημοκρατικό Κογκρέσο (NDC) και το Νέο Πατριωτικό Κόμμα (NPP)] που εναλλάσσονται στην εξουσία από το 1993. Αυτά τα δύο πολιτικά κόμματα έχουν επιτεθεί και εξακολουθούν να επιτίθενται στις δημόσιες πολιτικές που το αντίπαλο κόμμα έκανε όταν ήταν κυβέρνηση. Στην προεκλογική εκστρατεία του 2012, το ζήτημα του εκπαιδευτικού συστήματος κυριάρχησε στις δημόσιες συζητήσεις και τα ντιμπέι των πολιτικών. Σε τόσο μεγάλο βαθμό μάλιστα που άλλα επείγοντα θέματα, όπως η δημιουργία θέσεων εργασίας, η γεωργία, η στέγαση, οι υποδομές, ακόμα και η οικονομία, πέρασαν στο παρασκήνιο, ή εξετάστηκαν από τη σκοπιά του ζητήματος της εκπαίδευσης³⁹. Και τούτο συμβαίνει κάθε φορά που υπάρχει αλλαγή στην κυβέρνηση.

Επίσης ο Dewey (1997) υποστηρίζει ότι το περιεχόμενο της εκπαίδευσης αποτελείται από ένα σώμα πληροφοριών και δεξιοτήτων που έχουν κληρονομηθεί από το παρελθόν και η κύρια ευθύνη του σχολείου είναι να τις μεταδώσει στη νέα γενιά. Για παράδειγμα στη Μποτσουάνα ο χρόνος συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία συνέβαλε αποφασιστικά στο να μειωθεί η εξάπλωση του ιού HIV μεταξύ των νέων. Αυτό αποτελεί ένα μόνο από τα παράπλευρα οφέλη κατά τη διάρκεια παραμονής τους στο σχολείο, πέρα από την πιθανή επιτυχία σε προαγωγικές ή απολυτήριες εξετάσεις. Το ίδιο επιχειρείται και στην Γκάνα, για την καταπολέμηση της ελονοσίας και του ιού HIV.

Τέλος, παρά την ύπαρξη και λειτουργία διάφορων υπηρεσιών εκπαίδευσης, η δομή δεν είναι λειτουργική για διάφορους λόγους. Οι Osei-Owusu & Sam (2012) επισημαίνουν πως ορισμένοι διευθυντές και εκπαιδευτικοί προσποιούνται άγνοια της δομής αυτής και αρνούνται να δεχτούν την ύπαρξη και τη συμμετοχή υπηρεσιών, όπως της SMC, ως μέρους του συστήματος διαχείρισης των σχολείων. Αντίστροφα, μέλη της ίδιας επιτροπής δεν κατανοούν τον ρόλο τους και υπερβαίνουν τις δικαιοδοσίες τους. Τέλος, η διαφοροποίηση του στάτους μεταξύ περιοχών και κατ' επέκταση των σχολείων και των συλλόγων τους (PTA) οδηγεί στη στενότερη ή χαλαρότερη -

³⁹ Το Μανιφέστο του μεγαλύτερου κόμματος της Αντιπολίτευσης, του NPP (New Patriotic Party) δείχνει ξεκάθαρα πως το κόμμα βάσισε όλη την προεκλογική του καμπάνια στο ζήτημα της εκπαίδευσης: «*Our education system is in serious crisis. Out of a 100 of our children that starts kindergarten only 71 ends up in primary school, only 65 will go up to junior high school, out of that only 35 progress to senior high school and only 3 will end up in university ... many of our children and youth fall out because they cannot afford to go on ... Consequently many of our children and youth are not well prepared for the job market because they lack the requisite quality of education and skills. The current state of our education is simply not acceptable*» (NPP Election, 2012)

αντίστοιχα - συνεργασία με τις κυβερνητικές υπηρεσίες, με απώτερο στόχο την απορρόφηση των μεγαλύτερων δυνατών κονδυλίων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΘΕΩΡΙΕΣ ΗΓΕΣΙΑΣ

2.1 Ορισμός της ηγεσίας

Ο Starratt (2017) ανάγει την αφετηρία της ηγεσίας στην επιστήμη της ψυχολογίας, όμως το πεδίο έρευνας και αναφοράς της εκτείνεται σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής. Υπ' αυτή την άποψη, ο Cuthbert το 1984 αποδίδει την ασυμφωνία των επιστημόνων στο γεγονός ότι η μελέτη της διοίκησης στην εκπαίδευση είναι μια «εκλεκτική αναζήτηση» (Κριεμάδης & Θωμοπούλου, 2012). Η ανάδειξη της μεγάλης σημασίας που έχει η ηγεσία στην εκπαίδευση έγινε από τον Fullan (2001), και εντάσσεται σε ένα ευρύ πεδίο ερευνών. Η εντύπωση με το ζήτημα της ηγεσίας οδήγησε στην καταγραφή ποικίλων ορισμών⁴⁰, οι οποίοι κατηγοριοποιήθηκαν από τους Bush & Glover (2003).

Οι Leithwood & Riehl (2003) επιχείρησαν να οριοθετήσουν και να προσδιορίσουν την έννοια της ηγεσίας στην εκπαίδευση, και υποστήριξαν πως: α) ο ηγέτης δεν επιβάλλει τους στόχους στους εκπαιδευτικούς. Αντίθετα δουλεύει μαζί τους, ώστε να αναπτύξουν μια κοινή αίσθηση του σκοπού και της κατεύθυνσης, β) η ηγεσία επηρεάζει άμεσα και έμμεσα το αποτέλεσμα του σχολείου, λειτουργώντας, ως αρωγός στην καθιέρωση εκείνων των συνθηκών που προάγουν την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα, γ) η ηγεσία είναι περισσότερο μία διαδικασία, παρά ένας ρόλος, εφόσον περιλαμβάνει μια σειρά ενεργειών που μπορούν να υλοποιηθούν από πολλά και διαφορετικά άτομα, με διαφορετικούς ρόλους μέσα στο σχολείο.

Ορισμένοι, όπως ο Cameron (2011) ενσωματώνουν στον ορισμό της ηγεσίας ηθικά και δεοντολογικά καθήκοντα, ενώ τις γνωστικές ικανότητες που απαιτούνται από εκείνους που ασκούν ηγεσία τονίζουν οι Mumford et al. (2007). Ο Drucker (1996) υποστήριξε ότι ελάχιστοι είναι οι «γεννημένοι ηγέτες», ενώ οι περισσότεροι που αναδεικνύονται, διαπλάθονται. Θεωρεί πως δεν υπάρχει κάποιο συγκεκριμένο στυλ ηγεσίας, ούτε σαφή χαρακτηριστικά γνωρίσματα ενός ηγέτη που να έχουν αποτελεσματική εφαρμογή σε όλες τις περιπτώσεις.

⁴⁰ Ο καθηγητής Joseph C. Rost σε μια συγγραφική μελέτη του το 1991 ανέλυσε το υλικό που γράφτηκε από το 1900 ως το 1990, αναφορικά με την έννοια και τον προσδιορισμό της ηγεσίας, ανακαλύπτοντας έτσι πάνω από 200 διαφορετικούς ορισμούς για αυτήν. Η μελέτη και ανάλυση του Rost, λειτουργεί σαν καθοδήγηση παρέχοντας μια συνοπτική ιστορική εικόνα για το πως η ηγεσία έχει οριστεί και αντιληφθεί τον περασμένο αιώνα. Ο Cuban (1988) τονίζει ότι υπάρχουν παραπάνω από 350 ορισμούς στη βιβλιογραφία, αλλά δεν ακολουθεί μία ξεκάθαρη και σαφή κατανόηση των ορίων που διακρίνουν τους ηγέτες από τους μη-ηγέτες.

2.2 Παράμετροι της εκπαιδευτικής ηγεσίας

Πάντως οι Bass & Stogdill (1990) και ο Rost (1991) τονίζουν την ασάφεια στη προσπάθεια διατύπωσης ενός ορισμού και κατά πλήρη αντιστοιχία ο Yukl (2009) προσθέτει ότι ο ορισμός της ηγεσίας έγκειται σε αυθαίρετα και υποκειμενικά στοιχεία, εφόσον κάποιοι ορισμοί είναι πιο χρήσιμοι από άλλους, παραμένει, ωστόσο, ως δεδομένο ότι δεν υπάρχει σωστός ή λάθος ορισμός. Αυτός, αντίθετα εισηγείται τρεις παραμέτρους ως θεμέλιο για την ανάπτυξη ενός ορισμού για την έννοια της ηγεσίας: α) η ηγεσία είναι δυνατόν να στηρίζεται σε σταθερές επαγγελματικές και προσωπικές αξίες, β) η ηγεσία είναι αλληλένδετη με την ύπαρξη οράματος για τον οργανισμό, και γ) η ηγεσία είναι μια διαδικασία επιρροής ενός προσώπου ή μιας ομάδας σε άλλους ανθρώπους ή ομάδες. Συγκεκριμένα:

α) σχέση της ηγεσίας με τις αξίες: Για την έννοια της εκπαιδευτικής ηγεσίας οι αξίες καθίστανται αναγκαίες - μέσα από τη διαρκή διαφοροποίησή τους - για τη λειτουργία της σχολικής κοινότητας, αφού ο ηγέτης καλείται, λόγω των αξιών, αλλά και δια μέσου αυτών, να εκπληρώσει τον ρόλο του στην ενοποίηση όλων των μελών της σχολικής κοινότητας. Ο ίδιος ο χαρακτήρας του ηγέτη, που διαμορφώνεται από, αλλά και εκδηλώνεται μέσω των προσωπικών του αξιών, της αυτο-αντίληψής τους και της συναισθηματικής και ηθικής τους ικανότητας, έχει θεωρηθεί στην έρευνα ως το εφαλτήριο για την ανάπτυξη και τη δράση της εκπαιδευτικής ηγεσίας (Μαρκογιαννάκη & Κουτρούκης, 2015). Τη σύνδεση των προσωπικών αξιών των ηγετών με την ηθική του σκοπού τους για το σχολείο κάνουν οι Day, et al. (2001), στη μελέτη τους για τους αποτελεσματικούς ηγέτες.

β) σχέση της ηγεσίας με το όραμα: Ανάμεσα στην πληθώρα ορισμών που υπάρχει στην έρευνα για τον όρο «όραμα», ξεχωρίζει εκείνος που αφορά περισσότερο στην ικανότητα του ηγέτη - διευθυντή να διαθέτει εκείνον τον εσωτερικό μηχανισμό που του επιτρέπει να κυοφορεί εμπνεόμενες απεικονίσεις μεγάλων προοπτικών για το σχολείο που διοικεί, ως κινητήρια δύναμη που συντελεί στη δημιουργικότητα (Ylimaki, 2012). Η ενσωμάτωση του οράματος στη διοίκηση του σχολείου απαιτεί από τους διευθυντές να αναλύουν ένα ευρύ φάσμα πληροφοριών και δεδομένων, ώστε να εξασφαλίζεται η δυνατότητα υλοποίησης του οράματος και η πρόοδος προς την επίτευξη των στόχων, αφού ασκεί επίδραση στη διαδικασία της μάθησης (Barnes, et al., 2010). Για αυτό και ο επιτυχημένος διευθυντής, βασισμένος στις προσωπικές και τις επαγγελματικές του αξίες, διαρκώς διευκρινίζει και υπενθυμίζει αυτό το όραμα σε

κάθε ευκαιρία και επηρεάζει το προσωπικό και τους λοιπούς εμπλεκόμενους με τέτοιο τρόπο, ώστε το όραμα να καταστεί κοινό κτήμα. Η επιτυχία του διευθυντή - ηγέτη, κατά τους Bush & Glover (2003) έγκειται στο να εντάξει αυτό το όραμα στη φιλοσοφία, στις δομές και στις δραστηριότητες του σχολείου.

γ) η σχέση της ηγεσίας ως διαδικασίας επιρροής: Η άσκηση επιρροής του ηγέτη πάνω σε άλλους ανθρώπους, με αποτέλεσμα να δίνουν τον καλύτερο τους εαυτό για την υλοποίηση στόχων θεωρείται από τα θεμελιώδη στοιχεία του πυρήνα της έννοιας της ηγεσίας, και αφορά στάσεις, συναισθήματα και την συμπεριφορά των ανθρώπων. Πρόκειται για την αλλαγή της σκέψης, των συναισθημάτων, των ικανοτήτων, των προσδοκιών και κυρίως της συμπεριφοράς ενός ατόμου, η οποία προκύπτει από την επίδραση της δύναμης που ασκείται σε αυτό από άλλο άτομο, και μπορεί να ασκηθεί από οποιονδήποτε, αφού ρέει μέσα στον οργανισμό από πάνω προς τα κάτω αλλά και αντίθετα, συμπλέκοντας τα διάφορα επίπεδα (Ogawa & Bossert, 1995). Στόχος της επιρροής της ηγεσίας είναι η κινητοποίηση και η δράση των άλλων με τέτοιο τρόπο, ώστε να πετύχουν τους επιδιωκόμενους στόχους. Συνυφαίνεται έτσι η ηγεσία με την έννοια της αλλαγής και αναγνωρίζεται το δικαίωμά για ανάληψη πρωτοβουλιών και ρίσκων (Fidler, 1997 · Cuban, 1988).

Την επίδραση που ένα άτομο ασκεί πάνω στα υπόλοιπα άτομα της ομάδας, ως κοινό χαρακτηριστικό της ηγεσίας όλων των μορφών, έχουν τονίσει και άλλοι ερευνητές ήδη από το 1951, όταν ο Cattell μελέτησε την αποτελεσματική μεταβολή που δημιουργεί ο ηγέτης στην επίδοση ενός συνόλου (Luke, 1998, Rost, 1991, Bass & Stogdill, 1990). Το 1950 ο Homans όρισε τον ηγέτη ως εκείνον που προσεγγίζει περισσότερο στην κατανόηση εκείνων των προτύπων που το σύνολο αξιολογεί υψηλότερα. Αυτό τον τοποθετεί ψηλότερα σε θέση που να προσελκύει τα άτομα δίνοντάς του το δικαίωμα να υποθέτει ότι μπορεί να ασκήσει τον έλεγχο αυτού του συνόλου (Verba, 1961) .

2.3 Διασαφήνιση των όρων εκπαιδευτική «διοίκηση» και «ηγεσία»

Η έννοια της ηγεσίας με την έννοια του μάνατζμεντ - διοίκησης συχνά συγχέεται. Όμως, ούτε η έννοια της διοίκησης γενικά, αλλά και της εκπαιδευτικής διοίκησης ειδικότερα, αν και έχει συγκεντρώσει το ενδιαφέρον των θεωρητικών της οργανωτικής και διοικητικής επιστήμης, δεν διαθέτει έναν ευρέως αποδεκτό ορισμό (Αθανασούλα-Ρέππα, 2012 · Σαΐτης, 2008). Ο Κατσαρός (2008) αναφέρει «*Διοίκηση*

είναι η εξειδικευμένη ανθρώπινη δραστηριότητα που αναπτύσσεται στο πλαίσιο των πάσης φύσεως εκπαιδευτικών οργανισμών ή του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολο του και επιδιώκει την πραγματοποίηση, στον καλύτερο δυνατό βαθμό, των σκοπών της εκπαίδευσης με την αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων - ανθρώπινων και υλικών - μέσα από λειτουργίες, όπως είναι ο προγραμματισμός, η οργάνωση, η διεύθυνση, ο συντονισμός και ο έλεγχος».

Ο Cuban (1988) προσφέρει τον πιο ξεκάθαρο διαχωρισμό ανάμεσα στην ηγεσία και τη διοίκηση. Συνδέει την ηγεσία με την αλλαγή, ενώ βλέπει το μάνατζμεντ υπό το πρίσμα μιας δραστηριότητας συντήρησης. Εξισώνει τον ρόλο και των δύο στα πλαίσια ενός οργανισμού⁴¹. Σε προέκταση αυτού, οι Ράπτης & Ψαράς (2015) διευκρινίζουν πως ο διευθυντής εστιάζει στο παρόν, ενώ ο ηγέτης στο μέλλον. Για αυτό και ο Winston (2016) θα υποστηρίξει πως κατ' ουσία δεν πρόκειται για δύο ξεχωριστές έννοιες, αλλά, κατά την άνοδο στην ιεραρχία, μετατοπίζεται το σημείο εστίασης. Και ο Fidler (1997) διαφωνεί με τον σαφή διαχωρισμό των δύο εννοιών, τονίζοντας ότι και οι δύο σχετίζονται εξίσου (intimate connection) με την κινητοποίηση των εργαζομένων και την αίσθηση του σκοπού στον οργανισμό. Αντίθετα ο Bush (1998) συνδέει την έννοια του σκοπού (purpose) και την έννοια των αξιών (values) με την ηγεσία, ενώ το μάνατζμεντ το συσχετίζει με την εκτέλεση τεχνικών ζητημάτων. Όπως γράφει και ο Γιασεμής (2016) οι διευθυντές «κάνουν τα πράγματα σωστά», ενώ οι ηγέτες «κάνουν τα σωστά πράγματα». Όμως ο Winston (2016) επιμένει πως δεν μπορεί να προσδιοριστεί το σημείο στο οποίο κάποιος σταματά να είναι διευθυντής και γίνεται ηγέτης, και κλίνει προς την άποψη των Tannenbaum & Schmidt, ότι δηλαδή η αλλαγή από διευθυντή σε ηγέτη είναι μια πορεία σταδιακή.

2.4 Η ηγεσία ως στοιχείο πολιτισμού

Οι Gerstner & Day (1994) εξετάζουν την ηγεσία ως ένα πολιτισμικό φαινόμενο άρρηκτα συνδεδεμένο με τις αξίες και τα έθιμα μιας ομάδας ανθρώπων, και ισχυρίζονται πως οι διαφορές στα αρχέτυπα των ηγετικών στυλ (leadership prototypes)

⁴¹ «By leadership, I mean influencing others' actions in achieving desirable ends. Leaders are people who shape the goals, motivations, and actions of others. Frequently they initiate change to reach existing and new goals... Leadership ... takes ... much ingenuity, energy and skill. Managing is maintaining efficiently and effectively current organizational arrangements. While managing well often exhibits leadership skills, the overall function is toward maintenance rather than change. I prize both managing and leading and attach no special value to either since different settings and times call for varied responses» (σελ.20)

δεν προκύπτουν τυχαία, αλλά συνδέονται με τις διαφορετικές διαστάσεις του εκάστοτε εθνικού ή τοπικού πολιτισμού.

Για να γίνει επομένως νοητή η έννοια της ηγεσίας, πρέπει να αντιμετωπιστεί με τον τρόπο που γίνεται αντιληπτή και όπως αυτή ασκείται σε πραγματικές συνθήκες, εντός ενός εννοιολογικού πλαισίου βασισμένου σε τοπικές αντιλήψεις. Αυτό βέβαια δεν αναιρεί τις ερευνητικές μελέτες ευρείας κλίμακας ή τα ερευνητικά προγράμματα που αναζητούν τα καθολικά χαρακτηριστικά του ηγετικού αρχετύπου. Δεν θα μπορούσε εξάλλου να αναιρεθεί η αξία τους, αλλά υστερούν όταν πρόκειται να εφαρμοστούν σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον. Ο Johnson (2007) μέσα από μακρόχρονες έρευνες κατέληξε πως οι μακρο-θεωρίες δεν εξηγούν αναγκαστικά όλες τις σχέσεις που αναπτύσσονται σε δεδομένο μικρο-επίπεδο⁴².

Εξάλλου οιαδήποτε ευρήματα εξάγονται από έρευνες πάνω στην ηγεσία, πρέπει να αναλύονται και να ερμηνεύονται μέσα στο κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο η ηγεσία είναι ενσωματωμένη. Συνεκδοχικά, οποιαδήποτε βελτίωση στην άσκηση της ηγεσίας σε ένα τοπικό περιβάλλον, η οποία είναι και το ζητούμενο και το επιθυμητό μιας έρευνας, δεν επιτυγχάνεται εφαρμόζοντας γενικές και αφηρημένες αρχές οι οποίες έχουν αποσπασθεί από το κοινωνικοπολιτισμικό τους συγκείμενο. Αντίθετα, πρόκειται για μια δυναμική διαδικασία αποδόμησης και επανασύνθεσης ρητών και άρρητων διαστάσεων της ηγεσίας, οι οποίες επηρεάζουν τη συγκρότηση ομάδων, τη διατήρηση σχέσεων, την εκτέλεση των καθηκόντων, παράγοντες που έχουν συνέπειες στην ποιότητα της ανθρώπινης ζωής.

Κατά τον Schein (2015), ο πολιτισμός μπορεί να γίνει κατανοητός τόσο ως διαδικασία, όσο και ως κατάσταση. Προσφέρει ένα πλαίσιο μέσα από το οποίο οι άνθρωποι νοηματοδοτούν τη ζωή τους. Από την άλλη πλευρά ο πολιτισμός αναπτύσσεται και «εξελίσσεται» συνεχώς⁴³. Είναι πάντα παρών, αλλά σχεδόν ποτέ δεν γίνεται αντιληπτός από τα μέλη της ομάδας. Για αυτό και ο Sahlins (2003) καταλήγει πως κατά την έρευνα, είναι σημαντικό να δίδεται προσοχή στην ιστορική διαδικασία του πολιτισμού.

⁴² Ο Dr Alan R. Johnson πραγματοποίησε επιτόπια ανθρωπολογική έρευνα στη Bangkok, στην κοινότητα Lang Wat Pathum Wanaram. Χρησιμοποιώντας τη συστηματική συλλογή δεδομένων και τη συμμετοχική παρατήρηση στις μελέτες του αναζητά τη συμβολή της κουλτούρας στις διαδικασίες κοινωνικής επιρροής. Καταλήγει στην περιγραφή ηγετικών μοντέλων σύνθετων, που αντικατοπτρίζουν την ταύλανδέζικη πραγματικότητα. Περισσότερα για τις μελέτες του, βλ. το βιβλίο του Johnson, A.R. (2010). *Leadership in a Slum. A Bangkok Case Study*. Wipf & Stock Publishers.

⁴³ Για την έννοια της «εξέλιξης του πολιτισμού» (Cultural Evolution) διαφωτιστικό είναι το βιβλίο του Richerson, P.J. (2005). *Not by genes alone: how culture transformed human evolution*. Boyd, Robert, 1948-. Chicago: University of Chicago Press.

Όπως αναφέρει η Stoll (1998) υπό μια ανθρωπολογική έννοια, η σχολική κουλτούρα φανερώνεται με τα έθιμα, τις τελετές, τα σύμβολα, τις ιστορίες και τη γλώσσα. Έτσι σχολεία με παρόμοια χαρακτηριστικά μπορεί να έχουν διαφορετικές νοοτροπίες.

2.5 Αυτο-ηγεσία

Η αυτο-ηγεσία είναι μια διαδικασία συμπεριφορικής και γνωστικής αυτο-αξιολόγησης και αυτο-επίδρασης με την οποία ο άνθρωπος πετυχαίνει να αυτο-κατευθύνεται (self-direction) και να αποκτά δικά του κίνητρα (self-motivation). Έτσι διαμορφώνει συμπεριφορές που συμβάλλουν στην αυτο-βελτίωση και την αυτο-εξέλιξη, με απώτερο στόχο τη μεγιστοποίηση της συνολικής του απόδοσης (Houghton et al., 2012).

Η έννοια της αυτο-ηγεσίας περιλαμβάνει στρατηγικές που λειτουργούν εντός ενός θεωρητικού πλαισίου εννοιών της αυτο-επίδρασης, αυτο-ρύθμισης, αυτο-ελέγχου, της θεωρίας των κινήτρων και της κοινωνικής γνωστικής θεωρίας. Οι στρατηγικές αυτές διακρίνονται σε τρεις κλασικές κατηγορίες: α) στρατηγικές που εστιάζουν στη συμπεριφορά, β) στρατηγικές φυσικής ανταμοιβής, και γ) στρατηγικές εποικοδομητικής σκέψης (Neck & Houghton, 2006).

Περαιτέρω έρευνες (Georgianna, 2007) προσθέτουν νέες διαστάσεις στην έννοια της αυτο-ηγεσίας. Στρατηγικές αυτογνωσίας (self-awareness strategies) που σχετίζονται με την παρατήρηση εαυτού, στρατηγικές εκούσιας στοχοθεσίας (volitional strategies) και στρατηγικές κινητοποίησης (motivational strategies) ως διαδικασία οπτικοποίησης της προσωπικής ικανότητας και αποτελεσματικότητας, αποτελούν πρόσθετες κινητήριες στρατηγικές για επιτυχημένη απόδοση, μολονότι θα μπορούσε να παρατηρήσει κανείς πως αυτές αλληλοεπικαλύπτονται από τις τρεις κλασικές διαστάσεις. Ωστόσο, όπως σημειώνουν οι Houghton et al. (2012), συμβάλλουν ουσιαστικά στη σφαιρική κατανόηση της έννοιας της αυτο-ηγεσίας, αναδεικνύοντας λεπτές πτυχές των σχετικά με την απόδοση γνωστικών και συμπεριφορικών διαδικασιών.

Αν και το θεωρητικό ενδιαφέρον της επιστήμης άρχισε εδώ και τέσσερις δεκαετίες για την αυτο-ηγεσία, οι εμπειρικές έρευνες δεν είναι ικανοποιητικές ως προς τον αριθμό. Το 1997 οι Anderson and Prussia δημοσίευσαν το πρώτο ερωτηματολόγιο αυτο-ηγεσίας, το Self-Leadership Questionnaire (SLQ). Το 2002 δημοσιεύτηκε η

αναθεωρημένη έκδοση Revised Self-Leadership Questionnaire (RSLQ) (Houghton & Neck, 2002) που αποτέλεσε και το όργανο πάνω στο οποίο βασίστηκαν μεταγενέστερες μελέτες, όπως εκείνη των Currell & Marques-Quinteiro (2009). Το ερωτηματολόγιο εκείνο αποτελείται από 35 δηλώσεις και, παρόλο που έχει δεχτεί αρκετή κριτική, έχει αποδειχθεί αποτελεσματικό όργανο μέτρησης της αυτο-ηγεσίας. Το 2012 εισήχθη η συντομευμένη έκδοσή του με εννέα δηλώσεις, που αντανακλούν τρεις διαστάσεις: α) Behavioral Awareness and Volition (BAV), β) Task Motivation (TM), και γ) Constructive Cognition (CC), οι οποίες ενσωματώνουν τις τρεις κλασικές διαστάσεις καθώς και τις πρόσθετες στρατηγικές που είχαν προταθεί στην πορεία.

2.6 Τυπολογία εκπαιδευτικής ηγεσίας

Τα τελευταία πενήντα χρόνια έχουν αναπτυχθεί πολλαπλά και εναλλακτικά μοντέλα εκπαιδευτικής διοίκησης - ηγεσίας, χωρίς να έχει επιτευχθεί συμφωνία μεταξύ των επιστημόνων για την αποτελεσματική άσκηση των διοικητικών καθηκόντων από τους επικεφαλής εκπαιδευτικών οργανισμών (Σαϊτής 2014 · Κριεμάδης & Θωμοπούλου, 2012). Το στυλ ηγεσίας θεωρείται ένας συνδυασμός χαρακτηριστικών και συμπεριφορών που διαθέτουν οι ηγέτες κατά την αλληλεπίδρασή τους με τους υφιστάμενούς τους (Mitonga-Monga et al., 2012), ενώ κάποιοι ερευνητές ερμηνεύουν το στυλ ως το είδος της σχέσης που χρησιμοποιείται από τον ηγέτη με στόχο την αποτελεσματικότητα της εργασίας (Harris et al, 2007).

Οι κατηγορίες των ηγετικών στυλ που έχουν μελετηθεί τα τελευταία χρόνια, διακρίθηκαν από τους ερευνητές, με κάποιους να υποστηρίζουν πως μερικά κληρονομούνται, ενώ κάποια άλλα εφαρμόζονται ανάλογα με τις καταστάσεις (Νικολαΐδου, 2012).

Ήδη από το 1939 ο Kurt Lewin⁴⁴ εντόπισε τρία στυλ ηγεσίας με κριτήριο τον τρόπο λήψης των αποφάσεων από τον ηγέτη (Μπουραντάς, 2005):

α) Αυταρχικό (authoritarian / autocratic): Σ' αυτό ο ηγέτης αποφασίζει μόνος του, είναι συγκεντρωτικός και ανακοινώνει τις αποφάσεις του χωρίς συζήτηση, δίνει διαταγές, χωρίς να ενδιαφέρεται για το αν συμφωνούν οι συνεργάτες του, επιβάλλοντας τη γνώμη του και περιορίζοντας την πρωτοβουλία (Igbaekemen & Odinvwri, 2015). Ουσιαστικά παίρνει ο ίδιος την ευθύνη πάνω του. Το προσωπικό όταν ακολουθεί τις

⁴⁴ Η έρευνα διενεργήθηκε στο πανεπιστήμιο IOWA από τον καθηγητή Lewin και τους συνεργάτες του R.White και R.Lippitt, σχετικά με τον τρόπο λήψης αποφάσεων από τον ηγέτη.

οδηγίες του, επιβραβεύεται. Έρευνα που διεξήχθη το 2015 (Iqbal, et al., 2015) κατέληξε πως οι ηγέτες που υιοθετούν το αυταρχικό στυλ είναι λιγότερο δημιουργικοί και δεν προωθούν τον διάλογο, επιδρώντας έτσι πάνω στο επίπεδο ικανοποίησης των εργαζομένων, ενώ η συνολική απόδοσή τους επηρεάζεται και από τις οργανωσιακές συγκρούσεις που προκαλούνται στα πλαίσια αυτού του στυλ διοίκησης.

Αυτό το στυλ ηγεσίας μπορεί να αποδειχθεί αποτελεσματικό βραχυπρόθεσμα (Al Khajeh, 2018), σε περίπτωση είτε έλλειψης χρόνου κοινής λήψης αποφάσεων ή εξηγήσεων, είτε έλλειψης της απαιτούμενης ωριμότητας εκ μέρους των εργαζομένων (Harms, et al, 2018 · Bhargavi and Yaseen, 2016).

Στην προκειμένη περίπτωση μπορεί να εξαχθεί αβίαστα το συμπέρασμα πως ένα συγκεντρωτικό σύστημα εκπαίδευσης προδιαγράφει και έναν αυταρχικό διευθυντή.

β) Δημοκρατικό (democratic): Οι Tannenbanum & Schmidt το 2012 όρισαν τη δημοκρατική ηγεσία ως εκείνη την ηγεσία στην οποία η λήψη των αποφάσεων πραγματοποιείται μέσω μιας κοινής διαδικασίας, ώστε η άποψη των υφισταμένων να λαμβάνεται υπόψη (Al Khajeh, 2018). Στηρίζεται, δηλαδή, στην ομαδικότητα και στην κοινή συνεισφορά όλων. Με γνώμονα τη δημοκρατική μεταχείριση, κυριαρχεί το συναίσθημα της συνυπευθυνότητας, υπάρχει συνεργασία και αλληλοστήριξη μεταξύ του προσωπικού το οποίο διαθέτει ωριμότητα, ανεπτυγμένο επίπεδο νοημοσύνης και αναπτύσσει πρωτοβουλίες.

Την ευθύνη των αποφάσεων την παίρνει η ομάδα, καθώς ο ηγέτης καλείται να συντονίσει και να καθοδηγήσει την κοινή προσπάθεια με στόχο τη σύνθεση των δυνάμεων και την κοινή προοπτική σε ένα κοινό όραμα (Rukmani, et al., 2010). Ο ηγέτης δηλαδή δημιουργεί συνθήκες τέτοιες που αυξάνουν τη δημιουργικότητα, την παραγωγικότητα και το ηθικό των υπαλλήλων.

Ο Elenkov (2002) και οι Bhargavi & Yaseen (2016) ανέλυσαν τον αντίκτυπο της δημοκρατικής ηγεσίας στην οργανωτική απόδοση. Σύμφωνα με τα ευρήματά και των δύο ερευνών, η δημοκρατική ηγεσία επηρεάζει θετικά την απόδοση του οργανισμού, καθώς παρέχει ευκαιρίες στους εργαζομένους να εκφράσουν και να εφαρμόσουν τις δημιουργικές τους ιδέες και να λάβουν μέρος στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων. Την εστίαση στην ομαδική συζήτηση και τη συμμετοχή της ομάδας τονίζει και ο Choi (2007) για να καταλήξει στα ίδια συμπεράσματα.

γ) Φιλελεύθερο (laissez faire): Σ' αυτό ο ηγέτης επιτρέπει στο προσωπικό του να έχει πλήρη ελευθερία, και αφήνει περιθώρια αυτενέργειας, μέσα από την δική του

απάθεια και την ελάχιστη ή ακόμα και ανύπαρκτη παρέμβασή του σε ό,τι συμβαίνει γύρω του. Επιτρέπει, έτσι, τους υφισταμένους του να λαμβάνουν αποφάσεις σχετικά με την ολοκλήρωση της εργασίας τους. Ενδεχομένως η υιοθέτηση αυτού του στυλ από τον ηγέτη να οφείλεται στο γεγονός της έλλειψης πόρων ή εκπαίδευσης, ώστε να συμμετάσχει σε κάθε είδους δράσεις, καθώς ο ίδιος διαθέτει μειωμένες ικανότητες, εμπειρία και όραμα, ενώ από την άλλη οι συνεργάτες του έχουν υψηλό επίπεδο, ικανότητες και προσόντα (Tosunoglu & Ekmekci, 2016).

Από την άλλη, οι Bass & Avolio (1990) περιγράφουν αυτό το στυλ ηγεσίας ως «απουσία ηγεσίας» ή ως «αποφυγή παρέμβασης», καθώς οι ηγέτες συμπεριφέρονται σαν να έχουν παραιτηθεί από τις ευθύνες και τα καθήκοντά τους. Παρόλο που οι Schyns & Schilling (2013) διαφωνούν με την άποψη αυτή, οι Einarsen, et al. (2007) ορίζουν το στυλ αυτό ως καταστροφικό. Υποστηρίζουν μάλιστα πως η ηγεσία *laissez-faire* παραβιάζει τα νόμιμα συμφέροντα των οργανισμών και των υπαλλήλων τους υπονομεύοντας τους οργανωτικούς στόχους ή/και την υφιστάμενη ευημερία. Από την άλλη οι Bass & Avolio (1997) εξισώνουν την ηγεσία *laissez-faire* όσον αφορά στην αναποτελεσματικότητα, τόσο με την ενεργό διορθωτική ηγεσία (*active corrective leadership*) όσο και με την παθητική διορθωτική ηγεσία (*passive corrective leadership*)⁴⁵.

2.7 Μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας

Πρώτος που επιχειρήσει να αποκρυσταλλώσει τις πτυχές της ηγεσίας στην εκπαίδευση είναι τη δεκαετία του 1980 ο Sergiovanni, ο οποίος πρόσφερε πέντε μοντέλα: α) την τεχνική (Technical) ηγεσία, που αφορά στη διαχειριστική-διοικητική ηγεσία, β) την ανθρώπινη (Human) ηγεσία, που συνδέεται με την διαπροσωπική και συμμετοχική ηγεσία, γ) την παιδαγωγική (Educational) ηγεσία, δ) τη συμβολική (Symbolic) ηγεσία, που παρουσιάζει ομοιότητα με τη μετασχηματιστική ηγεσία, και ε) την πολιτιστική (Cultural) ηγεσία, η οποία συσχετίζεται με την ηθική ηγεσία, καθώς βασίζει την οικοδόμηση της κουλτούρας του σχολείου στις αξίες και τις πεποιθήσεις (Χρονοπούλου, 2012).

Στις αρχές της δεκαετίας του 1990, οι Bolman & Deal, ανέπτυξαν τέσσερις τύπους ηγεσίας, ώστε να καταστεί εφικτή η εφαρμογή της στην πράξη: α) τη δομική

⁴⁵ Περισσότερα για την επίδραση των δύο στυλ ηγεσίας, βλ. το άρθρο Lee, J. & Jensen J.M. (2014). The Effects of Active Constructive and Passive Corrective Leadership on Workplace Incivility and the Mediating Role of Fairness Perceptions. *Group & Organization Management*, 39(4), 416-443.

ηγεσία (Structural), β) την ηγεσία βασισμένη στους ανθρώπινους πόρους (Human Resources), γ) τη συμβολική ηγεσία (symbolic), και δ) την πολιτική ηγεσία (political) (Pourrajab & Ghani, 2016).

Στα τέλη της ίδιας δεκαετίας δημοσιεύτηκαν τα οκτώ μοντέλα των Leithwood, Jantzi & Steinbach (1999): α) διδακτική – μορφωτική (Instructional) ηγεσία, β) μετασχηματιστική ηγεσία (Transformational), γ) ηθική ηγεσία (Moral), δ) συμμετοχική ηγεσία (Participative), ε) τεχνοκρατική ηγεσία (Managerial), στ) μεταμοντέρνα ηγεσία (Post-modern), ζ) διαπροσωπική ηγεσία (Interpersonal), και η) ηγεσία κατά περίπτωση (Contingent).

Σύμφωνα με τον Goleman (2000), ηγετική μορφή στη μελέτη της συναισθηματικής νοημοσύνης, το στυλ ηγεσίας που μπορεί να υιοθετηθεί από τα εκάστοτε σχολεία συγκαταλέγεται στις κάτωθι έξι παραλλαγές: α) καταναγκαστικό (Directive / Coercive / Commanding.), β) οραματικό – εξουσιαστικό (Visionary / Authoritative), γ) ανθρωποκεντρικό (Affiliative), δ) δημοκρατικό (Democratic), ε) επιβαλλόμενο (Pacesetting), και στ) καθοδηγητικό (Coaching).

Τέλος, οι Bush & Middlewood (2005), συγκέντρωσαν τα δέκα κυριότερα μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας που είχαν παραχθεί μέχρι τότε: α) τη διδακτική ή την ηγεσία της διδασκαλίας και της μάθησης (Instructional leadership), β) τη διοικητική ηγεσία (Managerial leadership), γ) τη συναλλακτική ηγεσία (Transactional leadership), δ) τη μετασχηματιστική ηγεσία (Transformational leadership), ε) τη συναισθηματική ηγεσία (Emotional leadership), στ) τη συμμετοχική ηγεσία (Participative leadership), ζ) την κατανεμημένη ηγεσία (Distributed leadership), η) την ηθική ηγεσία (Moral leadership), θ) τη μετανεωτερική ηγεσία (Post-modern leadership), και ι) την ενδεχομενική ηγεσία (Contingent leadership).

Στο επόμενο κεφάλαιο θα γίνει προσπάθεια να δοθούν οι γενικές γραμμές των περισσότερων από τα παραπάνω ηγετικών στυλ.

2.8 Βασικές θεωρίες εκπαιδευτικής ηγεσίας

Γίνεται κατανοητό πως υπάρχει μια μεγάλη βιβλιογραφία, ως αποτέλεσμα της εκτεταμένης έρευνας πάνω στο θέμα της εκπαιδευτικής ηγεσίας, η οποία έχει συμβάλλει στην ανάπτυξη πολλαπλών και εναλλακτικών μοντέλων ηγεσίας. Η μελέτη γύρω από τα νεότερα ηγετικά μοντέλα, καθώς εγκαταλείπονται τα παραδοσιακά, κρίνεται αναγκαία (Αθανασούλα-Ρέππα, 2012). Ορθά οι Σαΐτη & Σαΐτης (2012)

καταλήγουν πως δεν υπάρχει συνταγή για την αποτελεσματική ηγεσία, αφού ένα στυλ που υιοθετείται σε ένα σχολείο και κρίνεται επιτυχημένο, μπορεί να θεωρηθεί αποτυχημένο σε κάποιο άλλο.

Στις σελίδες που ακολουθούν παρουσιάζονται συνοπτικά μερικές από τις βασικότερες θεωρίες όπως έχουν αναπτυχθεί σταδιακά, οι οποίες θεμελιώνονται σε ερευνητικά δεδομένα.

2.8.1 Η θεωρία του μεγάλου ανδρός (Great man theories)

Η θεωρία στηρίζεται στην πεποίθηση ότι οι ηγέτες είναι εξαιρετικά και μοναδικά άτομα, τα οποία γεννήθηκαν με σκοπό να γίνουν ηγέτες. Η γενετική θεωρία αποτελεί την πιο παραδοσιακή θεωρητική ερμηνεία της ηγετικής συμπεριφοράς, σύμφωνα με την οποία η ηγετική ικανότητα θεωρείται κληρονομικά μεταβιβάσιμη. Τα γνωρίσματα των μεγάλων αυτών ηγετών θεωρούνται, επομένως, έμφυτα και όχι επίκτητα (Montana & Charnov, 2011).

Πρόκειται για τη θεωρία σύμφωνα με την οποία ερμήνευαν διαχρονικά την προέλευση των αριστοκρατών, των βασιλιάδων και των κληρονομημένων ηγετικών προνομίων. Μεταγενέστερες θεωρίες απορρίπτουν τη θέση ότι οι ηγέτες γεννιούνται και ότι η ανάδειξη ατόμων σε ηγέτες οφείλεται σε εσωτερικά, κληρονομικά χαρακτηριστικά και γνωρίσματα. Στους Bass & Stogdill (1990) αναφέρεται πως τον 19^ο αιώνα ο William James υποστήριζε πως οι αλλαγές που παρατηρούνται ιστορικά στις κοινωνίες οφείλονται σε σημαντικούς άνδρες, οι οποίοι εισήγαγαν κάποια κινήματα, ενώ παράλληλα εμπόδισαν άλλους από το να οδηγήσουν την κοινωνία σε άλλη κατεύθυνση. Στο ίδιο πνεύμα κινήθηκε και η πραγματεία του Thomas Carlyle «On Heroes, Hero-Worship, and The Heroic in History» (1841) στην οποία ενισχύεται η αντίληψη ότι ο ηγέτης, ως πρόσωπο προικισμένο, διαθέτει ιδιότητες που αιχμαλωτίζουν τη φαντασία των μαζών.

Σφοδρός πολέμιος της θεωρίας υπήρξε ο Herbert Spencer (1820-1903) ο οποίος υποστήριξε πως αυτή η αντίληψη, πως τα ιστορικά γεγονότα οφείλονται σε αποφάσεις ατομικότητων, αντίκειται στην επιστημονική μέθοδο.

2.8.2 Η θεωρία των γνωρισμάτων (Trait Theories)

Η θεωρία αυτή εστιάζει σε εξατομικευμένα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, τα οποία παραμένουν σταθερά και αναλλοίωτα στον χρόνο. Στο πλαίσιο της θεωρίας αυτής έχει παραχθεί και συνεχίζει να παράγεται πληθώρα από λίστες με γνωρίσματα σχετικά με την ηγεσία και τους ηγέτες, όπως η ευφυΐα και η αυτοπεποίθηση (Zaccaro, 2007). Οι προσεγγίσεις αυτές κέρδισαν έδαφος τον 20^ο

αιώνα, κυρίως μεταξύ των δεκαετιών 1930 και του 1950, σε μια προσπάθεια να διακριθούν οι ηγέτες από τους ακολούθους τους. Τότε εκτεταμένες έρευνες προσδιόρισαν έναν μεγάλο αριθμό ηγετικών χαρακτηριστικών, τα οποία θεωρήθηκαν απαραίτητα για την αποτελεσματικότητα των ηγετών, δίνοντας έμφαση σε συγκεκριμένα ατομικά χαρακτηριστικά των ατόμων, όπως την εξωτερική εμφάνιση, την ηλικία, το βάρος, το κοινωνικό υπόβαθρο, την κοινωνική καταγωγή και τη μόρφωση, σε στοιχεία του χαρακτήρα, όπως την εντιμότητα, τη φιλοδοξία και την ευγένεια, και σε κοινωνικές δεξιότητες όπως φιλικότητα, ευχέρεια λόγου, εξωστρέφεια, κλπ. (Νικολαΐδου, 2012). Τα τελευταία χρόνια τα χαρακτηριστικά αυτά έγιναν αντικείμενο κριτικής (Derue et al., 2011 · Hoffman et al., 2011 · Judge et al., 2009 · Zaccaro, 2007), μέσα από την οποία αναδύθηκαν δύο κατηγοριοποιήσεις: (α) τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, την ικανότητα εργασίας και τα διαπροσωπικά χαρακτηριστικά (Derue et al., 2011) και (β) τα «απόμακρα» (distal/trait-like) και τα πιο προσεγγίσιμα (proximal/state-like) χαρακτηριστικά (Hoffman et al., 2011).

Κεντρικό σημείο της θεωρίας, όπως την αναλύει ο Krahe (1992) είναι η θέση ότι ο ηγέτης κληρονομεί τα ηγετικά του χαρακτηριστικά, εστιάζοντας στα φυσικά χαρακτηριστικά και στα γνωρίσματα της προσωπικότητας του ατόμου. Ακριβώς λόγω αυτών των εσωτερικών προδιαθέσεων, η συμπεριφορά του διέπεται από σταθερότητα και συνέπεια, τόσο διαχρονικά όσο και σε διαφορετικές καταστάσεις

Παρόλο που έρευνες κατέδειξαν συσχέτιση μεταξύ της προσωπικότητας και της αποτελεσματικότητας του ηγέτη, η μεταξύ τους αιτιώδης σχέση δεν ερευνήθηκε καθόλου (Νικολαΐδου, 2012). Με αφορμή την πεποίθηση αυτή, ότι δηλαδή τα ηγετικά χαρακτηριστικά είναι έμφυτα στοιχεία του ατόμου, αναπτύχθηκε τον 21^ο αιώνα η επιστήμη της νευροηγεσίας, στην προσπάθεια να μελετηθεί κατά πόσο τα ατομικά χαρακτηριστικά και ο ηγετικός ρόλος ενός ατόμου μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη ηγετικής συμπεριφοράς γενικότερα.

2.8.3 Διδακτική – Μορφωτική Ηγεσία ή Ηγεσία της διδασκαλίας και της μάθησης (Instructional leadership)

Ορίζεται ως η διαχείριση του προγράμματος σπουδών και της διδασκαλίας από τον διευθυντή του σχολείου, που αποτελούν άλλωστε και τις βασικές λειτουργίες του σχολείου (Bush, 2007). Το μοντέλο αυτό εστιάζει τόσο στη διδασκαλία και τη μάθηση, όσο και στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, και αφορά όλες εκείνες τις ενέργειες του ηγέτη που εξασφαλίζουν την ποιότητα της διδασκαλίας και ενισχύουν τις μαθησιακές επιδόσεις (Bush & Glover, 2003 · Sebring & Bryk, 2000). Ο όρος πρωτοεμφανίστηκε

τη δεκαετία του 1980 στα πλαίσια του κινήματος για ένα αποτελεσματικό σχολείο⁴⁶ και αποκάλυψε ότι το κλειδί για τη λειτουργία των επιτυχημένων σχολείων έγκειται στον ρόλο των διευθυντών.

Η επιρροή των ηγετών προσανατολίζεται στη μάθηση, για αυτόν τον λόγο, είναι αναγκαίο ο ηγέτης να διαθέτει επιστημονική κατάρτιση υψηλού επιπέδου, ώστε να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στα καθήκοντά του, τα οποία απαρίθμησε πρώτα ο Sheppard (1996), και κατόπιν οι Leithwood et al (1999): α) η διαμόρφωση της αποστολής και ο καθορισμός των στόχων του σχολείου, β) η παρατήρηση των εκπαιδευτικών και της εκπαιδευτικής πράξης, ακόμα και κατά τη διάρκεια του μαθήματος, γ) η αξιολόγησή τους, και δ) η ενασχόληση με το πρόγραμμα σπουδών. Ο Hallinger (2005) πρόσθεσε άλλα τρία: ε) την ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, στ) τη συστηματική ενημέρωση για την πρόοδο των μαθητών, και τέλος ζ) την παρόθηση μαθητών και εκπαιδευτικών προς την κατάκτηση υψηλότερων στόχων και επιδόσεων.

Ο Marsh (1992) περιέγραψε τα τρία στάδια από τα οποία περνάει ένα πρόσωπο για να αναδειχθεί ηγέτης υιοθετώντας αυτό το στυλ: α) Getting started, στο οποίο ο ίδιος δεν έχει επικεντρωθεί ακόμα στο συγκεκριμένο στυλ, β) Doing the pieces of instructional leadership, στο οποίο έχει αποσπασματική εμπειρία της ηγετικής του συμπεριφοράς, και γ) Understanding the whole of instructional leadership, στο οποίο εντάσσει το στυλ αυτό μέσα στις δραστηριότητες όντας πλέον εξοικειωμένος.

Το στυλ αυτό ηγεσίας θεωρήθηκε ξεπερασμένο και πατερναλιστικό (Marks & Printy, 2003), διότι έθετε στο περιθώριο σημαντικές εκφάνσεις του σχολείου, όπως την καλλιέργεια κοινωνικών και συναισθηματικών ικανοτήτων (Bush & Glover, 2003). Σήμερα, όμως, η αύξηση των απαιτήσεων για βελτίωση της ποιότητας διδασκαλίας και για λογοδοσίας του διευθυντή, έχει στρέψει την έρευνα ξανά στη διδακτική ηγεσία (Hallinger, 2005)

2.8.4 Συμπεριφορικές θεωρίες (Behavioral theory of leadership)

⁴⁶ Το κίνημα «Effective Schools» ήρθε ως αντίδραση στην αμφιλεγόμενη Coleman Report (Equality of Educational Opportunity) του 1966 που υποστήριζε πως το οικογενειακό υπόβαθρο και οι κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες ήταν οι βασικοί παράγοντες που ρύθμιζαν τα μαθησιακά αποτελέσματα. Η μελέτη του 1979 από τους George Weber και Ronald Edmonds, «Effective Schools for the Urban Poor» ανέτρεψε τις θεωρίες της παραπάνω αναφοράς και έδωσε ώθηση στο κίνημα. Για την ιστορία και την πορεία του κινήματος, βλ. Lezotte, L.W. (2001). *Revolutionary and Evolutionary: The Effective Schools Movement*, στη διεύθυνση http://www.parentssee.org/media/sess_1_the_effective_school_movement.pdf

Οι συμπεριφορικές θεωρίες εμφανίστηκαν γύρω στο 1950, μετά την αποτυχία των θεωριών των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων, αφού η έμφαση εστιάζεται στο τι πράττουν και πώς συμπεριφέρονται οι ηγέτες, παρά στα γνωρίσματα και στις ιδιότητές τους. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, η ηγετική ικανότητα δεν είναι μια διαδικασία κληρονομική ή έμφυτη, αλλά θεωρείται επίκτητη, αφού το άτομο αναπτύσσεται μαζί με τον οργανισμό στον οποίο εργάζεται, και άρα κοινωνικά καλλιεργήσιμη.

Οι θεωρίες αυτές προσπαθούν να ερμηνεύσουν το φαινόμενο της ηγεσίας μέσα από δύο κυρίως διαστάσεις προσανατολισμού του ηγέτη: α) προς τους ανθρώπους (concern for people), δίνοντας προτεραιότητα στην ικανοποίηση των ανθρώπων που εργάζονται στον οργανισμό, μέσα από την κάλυψη των αναγκών τους εντός του οργανισμού στην προσπάθεια να τον αισθανθούν ως δικό τους, και β) προς την εργασία (concern for product), καθώς δίνεται έμφαση στην οργάνωση και τη διεκπεραίωσή της, παραβλέποντας το πώς αισθάνονται οι εργαζόμενοι μέσα στον οργανισμό (Νικολαΐδου, 2012).

Συνδυάζοντας τις δύο αυτές διαστάσεις, οι Blake & Mouton το 1964 σχεδίασαν ένα «διοικητικό πλέγμα» (managerial grid)⁴⁷ με στόχο να εξηγήσουν τα εξής πέντε ηγετικά στυλ: α) το συναδελφικό: δημοφιλής ηγέτης, αλλά όχι παραγωγικός (1,9 - Country Club Leadership), β) το απολυταρχικό / αυταρχικό (9,1 - Produce or Perish Leadership), γ) το αδιάφορο/ανεύθυνο (1,1 - Impoverished Leadership), δ) το ομαδικό ή δημοκρατικό: σπάνια περίπτωση (9,9 - Team Leadership), (ε) μάνατζερ της μέσης οδού: το πιο συνηθισμένο στυλ, με ισορροπία εστίασης και κρατώντας το ηθικό των εργαζομένων υψηλό (5,5 - Middle-of-the-Road Leadership)

Την ίδια εποχή (1960) ο Douglas McGregor, βασιζόμενος στο έργο του Abraham Maslow, ανέπτυξε τη θεωρία X και τη θεωρία Y⁴⁸, για να τονίσει τη σημασία της κατανόησης των σχέσεων μεταξύ παρακίνησης και συμπεριφοράς, υποστηρίζοντας ότι σε έναν οργανισμό ο ηγέτης οφείλει να δώσει κίνητρα σε άτομα του οργανισμού που είναι παθητικά και να τους κατευθύνει, ώστε να πετύχουν τους στόχους του οργανισμού (Avolio, 2007). Τη θεωρία X και Y προεξέτεινε ο ίδιος ο Maslow προτείνοντας τη «θεωρία Z», που σε αντίθεση με την προηγούμενη, αναγνωρίζει μια υπερβατική διάσταση στην εργασία και τα κίνητρα των εργαζομένων. Το βέλτιστο

⁴⁷ Το 1991 αναδημοσιεύτηκε ως «πλέγμα ηγεσίας»

⁴⁸ Ορισμένοι ερευνητές της ηγεσίας θεωρούν τη θεωρία X και Y ως μια σημαντική θεωρία παρακίνησης και δεν την εντάσσουν στη μελέτη του φαινομένου της ηγεσίας. Για την εξέλιξη της θεωρίας ιδιαίτερα χρήσιμο είναι το βιβλίο των Montana, P.J, and Charnov, B. H, (2008) *Management*. Barron's Educational Series, Hauppauge, New York.

διοικητικό στυλ θα βοηθούσε στην καλλιέργεια της δημιουργικότητας των εργαζομένων, της διορατικότητας, του νοήματος και της ηθικής αριστείας (Koltko-Rivera, 2006)

Το 1957 ο Chris Argyris, ο πατέρας της «οργανωσιακής μάθησης» (organizational learning), διερευνώντας αυτήν την έννοια μέσα από το δίπολο ωριμότητα-ανωριμότητα, όρισε ως αποτελεσματικούς εκείνους τους οργανισμούς στους οποίους ο ηγέτης δημιουργεί τέτοιες συνθήκες, ώστε το προσωπικό να μπορεί να εργαστεί, συνεισφέροντας δημιουργικά και ικανοποιώντας και τις δικές του ανάγκες (Νικολαΐδου, 2012).

Στην ανάπτυξη της θεωρίας αυτής μετά το 2000, μεγάλη υπήρξε η συμβολή των ερευνητών του Πανεπιστημίου της πολιτείας του Οχάιο και του Πανεπιστημίου του Μίσιγκαν, οι οποίοι υποστήριξαν ότι ο συνδυασμός και των δύο διαστάσεων, οδηγεί σε ένα αποτελεσματικότερο μοντέλο ηγεσίας.

2.8.5 Θεωρία της καταστασιακής ηγεσίας (Situational Leadership Theory)

Η θεωρία αναπτύχθηκε από τους Hersey & Blanchard το 1969⁴⁹ που έθεσαν ως προϋπόθεση το γεγονός ότι δεν υπάρχει μόνο ένα στυλ ηγεσίας, το οποίο μπορεί να θεωρηθεί ως αποτελεσματικό, αλλά η αποτελεσματικότητα της ηγεσίας εξαρτάται από τέσσερις μεταβλητές: α) το ειδικό καθήκον που έχει να επιτελέσει ο ηγέτης, β) τις σχέσεις που διαμορφώνει με την ομάδα των υφισταμένων του, γ) την ωριμότητα των μελών της ομάδας, και δ) το συγκεκριμένο έργο το οποίο καλείται ο ίδιος να πραγματοποιήσει (Ζαβλανός, 2002).

Επανέρχονται και σε αυτήν τη θεωρία οι δύο διαστάσεις προσανατολισμού της ηγετικής συμπεριφοράς, προς τα καθήκοντα και προς τις ανθρώπινες σχέσεις, γι' αυτό και η θεωρία ενισχύει την ευελιξία του ηγέτη, την ικανότητά του, δηλαδή, να προσαρμόζεται στα διαρκώς μεταβαλλόμενα δεδομένα, όταν αυτά απαιτούν νέους τρόπους παρέμβασης και διαχείρισης (Μπουραντάς, 2002). Το ηγετικό στυλ, επομένως, διαφοροποιείται και βασική έννοια που εισάγεται είναι η «ωριμότητα» του προσωπικού, η οποία κατηγοριοποιείται σε τέσσερα εξελικτικά στάδια, αντίστοιχα με τα τέσσερα ηγετικά στυλ που καλείται να υιοθετήσει ο ηγέτης (Papworth, 2009): α) το

⁴⁹ Η θεωρία διατυπώθηκε πρώτη φορά το 1969 ως «Θεωρία για τον κύκλο ζωής της ηγεσίας» (life cycle theory of leadership), ενώ στα μέσα της δεκαετίας του 1970 μετονομάστηκε σε «Θεωρία της κατά περίπτωση Ηγεσίας» (situational Leadership Theory). Και οι δύο μορφές της διατυπώθηκαν στα άρθρα Hersey, P. & Blanchard, K. H. (1969). "Life cycle theory of leadership". *Training and Development Journal*. 23 (5): 26–34 και Hersey, P. and Blanchard, K. H. (1977). *Management of Organizational Behavior 3rd Edition– Utilizing Human Resources*. New Jersey/Prentice Hall αντίστοιχα.

καταμεριστικό Στυλ (Observing/Delegating/Monitoring Style), β) το συμμετοχικό στυλ (Encouraging/Participating/Problem-solving Style), γ) διαπραγματευτικό στυλ (Explaining/Selling/Persuading Style), και δ) το καθοδηγητικό στυλ (Telling/Guiding/Directing Style). Η αποτελεσματικότητα του οργανισμού μεγιστοποιείται συνδυάζοντας το επίπεδο του στυλ ηγεσίας με την ωριμότητα των υφισταμένων⁵⁰ (Hambleton & Gumbert, 1982).

Εξαίρεση στη διαδικασία διαρκούς επαναπροσανατολισμού αποτελούν οι αξίες, που προσδιορίζουν την αποστολή του οργανισμού. Πρόκειται δηλαδή για τις αρχές εκείνες που δεν μπορούν να επαναπροσδιορίζονται κατά περίπτωση.

Το μοντέλο δέχτηκε κριτική τόσο για την έλλειψη εμπειρικής βάσης όσο και για εσωτερικές ασυνέπειες στη διατύπωση (Thompson & Vecchio, 2009 · Graeff, 1997 · Vecchio, 1987).

Από τις ερευνητικές μελέτες που διερεύνησαν τη συγκεκριμένη θεωρία, φάνηκε ότι οι ηγέτες που είναι πιο ευέλικτοι στο στυλ τους, προσφέρουν μεγαλύτερη απόδοση. Επιπλέον έχει υποστηριχτεί ότι το μοντέλο αυτό μπορεί να έχει αξία σε άτομα χαμηλής ετοιμότητας, που υιοθετούν το καθοδηγητικό στυλ (Papworth, et al, 2009 · Hambleton & Gumpert, 1982).

Γύρω από τη σημαντικότητα των συνθηκών και των περιπτώσεων αναπτύχθηκαν διάφορα θεωρητικά μοντέλα, όπως η θεωρία Path-Goal Leadership⁵¹, η

⁵⁰ Υπάρχει αντιστοιχία των ηγετικών στυλ αυτής της θεωρίας με το πλέγμα ηγεσίας των Blake & Mouton: α) το καταμεριστικό στυλ αντιστοιχίζεται με το στυλ ηγεσίας 1,1, β) το συμμετοχικό στυλ αντιστοιχίζεται με το στυλ ηγεσίας 1,9, γ) το διαπραγματευτικό στυλ αντιστοιχίζεται με το στυλ ηγεσίας 9,9, δ) το καθοδηγητικό στυλ αντιστοιχίζεται με το στυλ ηγεσίας 9,1.

⁵¹ Γνωστή και ως Path-goal theory of leader effectiveness ή path-goal model. Αναπτύχθηκε από τον Robert House το 1971, όμως βασίστηκε αρχικά στη θεωρία του Martin G.Evans (1970) και περισσότερο στη θεωρία «expectancy theory of motivation» που διατύπωσε ο Victor Vroom το 1964, σύμφωνα με την οποία ένα άτομο συμπεριφέρεται ή ενεργεί με έναν συγκεκριμένο τρόπο, επειδή έχει κίνητρο να επιλέξει τη συγκεκριμένη συμπεριφορά έναντι άλλων λόγω όσων αναμένει ως αποτελέσματα της επιλεγμένης συμπεριφοράς. Στην ουσία το κίνητρο της επιλογής συμπεριφοράς καθορίζεται από την επιθυμία συγκεκριμένου αποτελέσματος. Η θεωρία του House αναθεωρήθηκε το 1996, και σύμφωνα με τους Antonakis & House (2014), συγκεκριμένα στοιχεία της θεωρίας επιτρέπουν την κατάταξή της στο είδος της instrumental leadership. Για την ανάλυση της θεωρίας του Vroom, βλ. Lunenberg, F.C. (2011). Expectancy Theory of Motivation: Motivating by Altering Expectations. *International Journal of Management, Business and Administration*, 15(1), 1-6

θεωρία Leader-Member Exchange Theory (LMX)⁵² και η Κανονιστική θεωρία (Normative Theory)⁵³

2.8.6 Ενδεχομενική θεωρία (Contingency leadership theory)

Η θεωρία αυτή αποτελεί μια πιο φιλτραρισμένη προσέγγιση της περιπτωσιακής θεωρίας. Αναπτύχθηκε κατά τη διάρκεια της δεκαετίας 1970-80 από τον ψυχολόγο Fred Fiedler. Με βάση τη θεωρία αυτή, η προσοχή εστιάζεται στον καθορισμό περιπτωσιακών μεταβλητών δίνοντας έμφαση στη σχέση ανάμεσα στα χαρακτηριστικά του ηγέτη και στην περίπτωση που αντιμετωπίζει (Νικολαΐδου, 2012). Οι συγκεκριμένες μεταβλητές της προς αντιμετώπιση περίπτωσης μπορούν να προβλέψουν σε μεγαλύτερο βαθμό το πιο κατάλληλο ή πιο αποτελεσματικό ηγετικό στυλ.

Η θεωρία επικεντρώνεται στα πρότυπα και τις καταστάσεις, και προσφέρει το πλαίσιο ώστε να ταιριάζουν και τα δύο σ' αυτό αποτελεσματικά. Για να καταγράψει τα πρότυπα των ηγετών ο Fiedler ανέπτυξε την κλίμακα LPC (Least Preferred Coworker - Λιγότερο Προτιμώμενου Συνεργάτη), με την οποία ο ηγέτης κρίνει το λιγότερο επιθυμητό μέλος του προσωπικού του. Η μέτρηση οφείλεται στον βαθμό στον οποίον ένας εργαζόμενος τίθεται ως εμπόδιο στην επίτευξη των στόχων του οργανισμού. Σε αυτήν την κλίμακα υψηλές επιδόσεις πετυχαίνουν οι ηγέτες που έχουν κίνητρο τον άνθρωπο, αντίθετα χαμηλές επιδόσεις σημειώνονται σε ηγέτες που έχουν κίνητρο την εργασία (Peretomode, 2012). Η θεωρία του Fiedler δέχεται το στυλ του ηγέτη ως μία δεδομένη κατάσταση και δίνει έμφαση στις συνθήκες και τις καταστάσεις που επικρατούν μέσα στον εργασιακό χώρο ή στον οργανισμό, συνεκτιμώντας τις εσωτερικές παραμέτρους (Fidler, 1997). Η συμπεριφορά του ηγέτη προσδιορίζεται, επομένως, από την αλληλεπίδραση τόσο της προσωπικότητάς του όσο και των καταστάσεων που επικρατούν στο ευρύτερο περιβάλλον, ώστε ο ηγέτης να χαρακτηριστεί είτε προσανατολισμένος προς τα καθήκοντα (task orientated) ή προσανατολισμένος προς τις ανθρώπινες σχέσεις (relations orientated).

⁵² Αρχικά η θεωρία LMX βασίστηκε πάνω στη θεωρία «vertical dyadic linkage (VDL)» που διατυπώθηκε από τους Fred Dansereau, George Graen και William J. Hago, το 1975. Σύμφωνα με αυτήν τη θεωρία, η σχέση μεταξύ του ηγέτη και του οπαδού οικοδομείται σε τρεις φάσεις: α) Role-taking stage, β) Role-making stage, γ) Role-routinization stage. Για ανάλυση της θεωρίας, βλ. Rosse, J.G. & Kraut, A.I. (1983), Reconsidering the vertical dyad linkage model of leadership. *Journal of Occupational Psychology*, 56(1), 63-71.

⁵³ Διατυπώθηκε αρχικά το 1973 από τους Vroom και Yetton. Το μοντέλο Vroom-Yetton-Jago καθιερώθηκε ως «Normative Decision Model», που ορίζει πως η λήψη αποφάσεων στον σωστό τόπο και χρόνο είναι από τα πιο σημαντικά προσόντα ενός ηγέτη.

Συγκρίνοντας την ενδεχομενική θεωρία με τις περιπτωσιακές, στη βάση της ευελιξίας, τόσο ο Syque όσο και η Peretomode συμφωνούν ότι το ηγετικό στυλ στη δεύτερη περίπτωση είναι περισσότερο ευέλικτο, καθώς ένας ηγέτης προσανατολισμένος προς τα καθήκοντα (task oriented) μπορεί πιο εύκολα να υιοθετήσει συμπεριφορά προσανατολισμένη προς τις ανθρώπινες σχέσεις με βάση τις περιπτωσιακές θεωρίες, ενώ η ενδεχομενική ηγεσία θεωρεί δύσκολη ή αδύνατη τέτοια αλλαγή συμπεριφοράς (Peretomode, 2012).

2.8.7 Συναλλακτική θεωρία (Transactional Leadership)

Το 1978 ο James McGregor Burns όρισε τον τρόπο με τον οποίον ο ηγέτης συνδέεται με την ομάδα του προσωπικού του, καθώς και με τον τρόπο με τον οποίον εξελίσσεται η μεταξύ τους σχέση⁵⁴. Η σχέση μεταξύ των δυο πλευρών στηρίζεται στα αμοιβαία οφέλη που μπορεί να έχει το κάθε μέλος, αν και ο ηγέτης ασκεί επιρροή στους υφισταμένους του με πρωταρχικό του στόχο να πράττουν ό,τι εκείνος θέλει προς το συμφέρον του (Kuhnert & Lewis, 1987). Μεταξύ τους υπάρχει ένα άτυπο συμβόλαιο συναλλαγών, όπου οι δεύτεροι αμείβονται με αντάλλαγμα την αφοσίωσή τους και τη δέσμευσή τους στην επίτευξη του σκοπού του σχολείου ή της ομάδας. Χρέος του ηγέτη είναι να τους κινητοποιήσει προσφέροντας υλικές ανταμοιβές και επιβραβεύσεις ως απόρροια της αφοσίωσής τους (Δαράκη, 2007· Waldman et al., 2001) αλλά και ως πηγή άντλησης της εξουσίας του (Bush, 2008).

Η θεωρία εστιάζει περισσότερο στις δομές και τους σκοπούς του οργανισμού παρά στους ανθρώπους (Harris & Mujis, 2003), γι' αυτό προκρίνει τέσσερα είδη συμπεριφορών εκ μέρους του ηγέτη (Bass, 1985): α) την έκτακτη κατ' εξαίρεση ανταμοιβή (contingent reward), β) τη διοίκηση/διαχείριση κατ' εξαίρεση - ενεργητική (management-by-exception, active), γ) τη διοίκηση / διαχείριση κατ' εξαίρεση - παθητική (management-by-exception, passive) και δ) την ηγεσία προς αποφυγή (laissez-faire).

Παρόλο που η συναλλακτικού τύπου ηγεσία μπορεί να θεωρηθεί αποτελεσματική κάτω από ορισμένες συνθήκες (Longe, 2014), ο Bush (2008) επισημαίνει πως αυτή μειονεκτεί στο ότι δεν μπορεί να είναι αποτελεσματική ως προς την επίτευξη μακροπρόσθεσμων στόχων, γεγονός που αποκλείει τη μεταλαμπάδευση τυχόν οράματος στους ακόλουθους. Και αυτό γιατί στηρίζεται εξολοκλήρου σε ένα

⁵⁴ Ο Καναδός ψυχίατρος Eric Berne εισηγήθηκε τη θεωρία της Συναλλακτικής Ανάλυσης (Transactional Analysis) τη δεκαετία του 1950, πάνω στην οποία βασίστηκαν κατόπιν οι έρευνες του Burns.

σύστημα αμοιβών και ποινών, με τον ηγέτη να διατηρεί τη δύναμή του και να ελέγχει το προσωπικό του, και οι μεταξύ τους σχέσεις τους να περιορίζονται σε αυτό (Miller & Miller, 2001). Παράλληλα η ανάπτυξη εσωτερικών κινήτρων δεν προσφέρεται, ούτε ενθαρρύνεται η δημιουργικότητα και η καινοτομία, γεγονός που θεωρείται ανασταλτικός παράγοντας για το προσωπικό, ώστε να προσφέρουν πέρα του αναμενόμενου και να ξεπεράσουν τους εαυτούς τους.

Στη διεθνή βιβλιογραφία παρατηρείται μια συχνή αντιπαραβολή του συγκεκριμένου μοντέλου με αυτό της Μετασχηματιστικής ηγεσίας⁵⁵. Οι Day et al. (2000) συμφωνούν με τον Bass (1985), ο οποίος ανέπτυξε τη μετασχηματιστική θεωρία, και θεωρούν ότι ο πετυχημένος διευθυντής πρέπει να είναι κάτοχος τόσο της συναλλακτικής ηγεσίας όσο και της μετασχηματιστικής, επενδύοντας στην εκτίμηση, την ικανότητα, την αυτονομία και το επίτευγμα. Αντίθετα ο Yukl (2002) υποστήριξε πως οι ηγέτες με τη μεγαλύτερη επιρροή στους υφισταμένους τους ακολουθούν το μετασχηματιστικό πρότυπο, διεγείροντάς τους έντονα συναισθήματα.

2.8.8 Μετασχηματιστική θεωρία (Transformational Leadership Theory)

Η θεωρία στηρίζεται στις ιδέες του James Mc Gregor Burns, αλλά αναπτύχθηκε αργότερα, το 1985, από τον Bernard Bass, ο οποίος υποστήριξε πως η θεωρία αυτή δεν αντικαθιστά τη συναλλακτική αλλά τη συμπληρώνει⁵⁶. Αποτελεί μέρος, μαζί με τη χαρισματική ηγεσία, των θεωριών της «Νέας Ηγεσίας»⁵⁷ (Bryman, 1992) και αναπόσπαστο κομμάτι της γενικευμένης προσέγγισης υπό την ονομασία Full Range of Leadership Model (FRLM)⁵⁸.

Ο Leithwood και οι συνεργάτες του συνέδεσαν το έργο του Burns και του Bass και το προσάρμοσαν στην εκπαιδευτική διοίκηση. Έτσι, λοιπόν, προέκυψαν 8

⁵⁵ Πρώτος ο Burns διαχώρισε τις δύο μορφές ηγεσίας και αργότερα ο Bass τις όρισε ως ξεχωριστές διαδικασίες.

⁵⁶ Η σύλληψη της μετασχηματιστικής ηγεσίας και η εισαγωγή του όρου έγινε το 1973 από τον κοινωνιολόγο James Victor Downton, Jr. Η εμφάνισή της ως μια σημαντική θεωρία ηγεσίας έγινε το 1978 με το κλασικό έργο «Leadership» του επίσης κοινωνιολόγου και πολιτικού James Mc Gregor Burns, και έκτοτε αποτελεί μια από τις πιο δημοφιλείς προσεγγίσεις της ηγεσίας.

⁵⁷ Οι ερευνητές Robert Gardner και Jonathan Lowe, σε μελέτη των άρθρων που είχαν δημοσιευτεί σε περιοδικά, κατέληξαν το 2000 πως το ένα τρίτο της έρευνας ήταν βασισμένο στη μετασχηματιστική ή στη χαρισματική ηγεσία, ενώ ο John Antonakis (2012) συμπληρώνει πως ο αριθμός των μελετών και των αναφορών στον τομέα της μετασχηματιστικής ηγεσίας σε ποικίλους κλάδους πέρα από τους παραδοσιακούς τομείς, πολλαπλασιάζονται με αυξανόμενο ρυθμό. Για τα πορίσματα των ερευνών τους βλ. Lowe, K. B., & Gardner, W. L. (2000). Ten years of leadership quarterly: contributions and challenges for the future. *The Leadership Quarterly*, 11(4) 459-514, και Antonakis, J. (2012) Transformational and Charismatic Leadership, στο D.V.Day & J.Antonakis (eds) *The Nature of Leadership*, SAGE (pp. 256-288).

⁵⁸ Το 1991 ο Bruce Avolio και ο Bernard Bass εισήγαγαν τη διάκριση τριών στυλ ηγεσίας, της Συναλλακτικής (Transactional), της Μετασχηματιστικής (Transformational) και της Φιλελεύθερης (Laissez-faire), τις οποίες συσχέτισαν μεταξύ τους με γνώμονα την εμπλοκή του ηγέτη στην ομάδα.

διαστάσεις οι οποίες χαρακτηρίζουν τη μετασχηματιστική ηγεσία στο σχολείο (Jantzi & Leithwood, 1996): α) η οικοδόμηση ενός οράματος για το σχολείο, β) ο καθορισμός των στόχων, γ) η παροχή εξατομικευμένης υποστήριξης, δ) η πνευματική διέγερση, ε) η παροχή κατάλληλων προτύπων, στ) οι υψηλές προσδοκίες απόδοσης, ζ) η ενίσχυση της κουλτούρας του σχολείου, και η) η συγκρότηση συνεργασιών. Κεντρικό στοιχείο στη μετασχηματιστική θεωρία είναι η αλλαγή και ο ρόλος της ηγεσίας στον οραματισμό της και στον μετασχηματισμό της επίδοσης – απόδοσης του σχολείου (Πασιαρδής, 2001). Η ηγεσία μετασχηματίζεται όταν ένα ή περισσότερα άτομα απασχολούνται μεταξύ τους κατά τρόπο τέτοιο, ώστε ο ηγέτης και οι ακόλουθοί του να αλληλοστηρίζονται. Γι' αυτό ο πρώτος, αφού κατανοήσει τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να επηρεάσει τους υφισταμένους τους, εστιάζει την προσοχή του στον μετασχηματισμό των μελών της ομάδας του, ώστε να υπερβούν το ατομικό συμφέρον προκειμένου να πετύχουν τα βέλτιστα επίπεδα απόδοσης, παρέχοντάς τους κίνητρα και δίνοντας παράλληλα έμφαση στις αξίες και την κουλτούρα τους προς ενίσχυση του ηθικού τους (Bass & Stogdill, 1990). Σύμφωνα με τους Bass & Avolio (2012) η συναισθηματική αυτή προσέγγιση που ασκεί ο ηγέτης έχει τη βάση της στην ισορροπία μεταξύ της δημιουργίας προσδοκιών και της ικανοποίησης των συμφωνημένων συμβάσεων, αν και άλλοι μελετητές, όπως οι Leithwood et al. (1999) και ο Goleman (2000), επισημαίνουν ότι αυτός ο τύπος ηγεσίας βασίζεται περισσότερο στην προσωπική δέσμευση κατά κύριο λόγο των υφισταμένων, καθώς και στην ανάπτυξη των ικανοτήτων τους, ώστε να επιτευχθεί αύξηση της προσπάθειας και της παραγωγικότητάς τους. Για αυτόν τον λόγο θεωρείται πως περισσότερο αποτελεσματικός είναι ο μετασχηματιστικός ηγέτης, όταν ένας οργανισμός βρίσκεται σε πρώιμο στάδιο ανάπτυξης ή εν καιρώ κρίσης (Χυτήρης, 2013), αλλά με αυτό δεν συμφωνούν όλοι οι συγγραφείς.

Οι Bennis & Nanus (1985) συνοψίζουν πως η μετασχηματιστική ηγεσία πετυχαίνει να αναπτύξει ένα όραμα για τον οργανισμό, ενώ ταυτόχρονα ευθυγραμμίζει τους ανθρώπους και τα συστήματα, ώστε να επιτευχθεί συμφωνία προς το όραμα, αναπτύσσει τη δέσμευση και την εμπιστοσύνη ανάμεσα στο προσωπικό δίνοντας προσοχή στις ανησυχίες των ανθρώπων του και στις ανάγκες τους για ανάπτυξη, και τέλος, προωθεί τη συνεχή μάθηση του προσωπικού, ώστε να καταστούν ικανοί να δουν παλιά προβλήματα με νέους τρόπους. Στα πλαίσια αυτού του στυλ, ο Jaworski (1996)

διακρίνει τρεις ηγετικές συμπεριφορές⁵⁹: α) τη χαρισματική επιρροή⁶⁰, β) την εμπνευσμένη υποκίνηση, γ) το εξατομικευμένο ενδιαφέρον. Όπως διατυπώνουν οι Rafferty & Griffin (2004), αυτές οι τρεις συμπεριφορές υπήρξαν και το κέντρο της κριτικής, παρά την ευρεία διάδοση της μετασχηματιστικής θεωρίας, αφού οι ερευνητές προβληματίζονται για τον τρόπο με τον οποίον προσδιορίζονται οι έννοιες του μοντέλου που είχε διατυπώσει ο Bass. Η κριτική επικεντρώθηκε στη θεωρητική διαφοροποίηση του «χαρίσματος» και της «έμπνευσης», που με τον καιρό έχει αρχίσει να γίνεται δυσδιάκριτη, επισημαίνοντας πως η μετασχηματιστική και η χαρισματική ηγεσία συχνά αντιμετωπίζονται με τον ίδιο τρόπο (Bryman, 1992), καθώς επίσης έχει αναγνωριστεί ως προβληματική και η ποικιλία συμπεριφορών που εμπεριέχονται στο «εξατομικευμένο ενδιαφέρον».

Τέλος, ο Bass (1985) με τη θεωρία του έδωσε τα 5 γνωρίσματα (5I) που πρέπει να χαρακτηρίζουν έναν σύγχρονο ηγέτη: το χάρισμα (Idealized), την επιρροή (Influence), την εμπνευση (Inspirational motivation), την προσωπική προσέγγιση (Individualized consideration), και την πνευματική διέγερση (Intellectual stimulation)⁶¹. Όμως κριτική ασκήθηκε από τους Tracey & Hinkin (1998) για τα πέντε χαρακτηριστικά, καθώς υποστηρίζουν πως οι διαστάσεις τους δεν είναι ξεκάθαρα οριοθετημένες. Αυτά έδωσαν λαβή στο να θεωρηθεί η μετασχηματιστική ηγεσία ότι στερείται εννοιολογικής σαφήνειας.

2.8.9 Ηθική ηγεσία (Ethical Leadership)

Το ζήτημα της ηθικής και των ηθικών αποφάσεων του διευθυντή της σχολικής μονάδας άρχισε να απασχολεί τους μελετητές ήδη από τη δεκαετία του 1980⁶². Οι Brown & Trevino (2006) προέβησαν σε μία αντιπαραβολή του δομήματος της ηθικής ηγεσίας με άλλες θεωρίες ηγεσίας, όπως τη μετασχηματιστική, τη συναλλακτική, την

⁵⁹ Ο Bass είχε υποστηρίξει ότι η μετασχηματιστική ηγεσία είχε τέσσερα χαρακτηριστικά. Αυτό που αφαίρεσε ο Jaworski ήταν η πνευματική διέγερση, ο ηγέτης δηλαδή επιδιώκοντας νέες ιδέες και τρόπους για να φέρει σε πέρας διάφορα έργα, παρακινεί τα μέλη της ομάδας να είναι δημιουργικά, και ποτέ δεν τα διορθώνει ή τα κριτικάρει δημόσια.

⁶⁰ Ο όρος «χάρισμα» περιγράφηκε αρχικά από τον κοινωνιολόγο Max Weber. Ο Μπουραντάς (2005) αναφέρει πως ο χαρισματικός ηγέτης εκδηλώνει αντισυμβατική συμπεριφορά με αποτέλεσμα οι ιδέες του να εκλαμβάνονται ριζοσπαστικές και πρωτότυπες, και με αυτόν τον τρόπο κερδίζει τον θαυμασμό.

⁶¹ Αργότερα, οι Bass & Avolio, το 1994, διατύπωσαν το Bass's Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ), ένα διαγνωστικό εργαλείο μέτρησης της μετασχηματιστικής ηγεσίας στη βάση της θεωρίας που είχε αναπτύξει ο Bass.

⁶² Ήδη από το 1985 ο Bass την αναφέρει ως αναγκαιότητα προς περαιτέρω διερεύνηση. Σύμφωνα με τον Starratt (2017) η ηθική ηγεσία κάνει την πανηγυρική είσοδό της στο πεδίο με τις εργασίες της Trevino και των συνεργατών της το 1986, κυρίως -μετέπειτα- του Brown, το 2004, και του Ribbins, το 2006. Συγκεκριμένοι μελετητές συνέδεσαν το όνομά τους με την Ηθική Ηγεσία, όπως ο P.T.Begley, R.Starratt, A.H.Normore, J.S.Brooks, C.M.Branson.

πνευματική και την αυθεντική, και κατέδειξαν ότι υπάρχουν περιοχές που τα δομήματα αυτά επικαλύπτονται με την ηθική ηγεσία⁶³.

Καθώς η έως τώρα έρευνα δεν έχει δώσει έναν γενικά αποδεκτό ορισμό της ηθικής ηγεσίας, αυτή μπορεί να κατανοηθεί ως μια διττή διαδικασία, η οποία περιλαμβάνει τόσο την προσωπική ηθική συμπεριφορά του ηγέτη, όσο και την ηθική επιρροή στους υφισταμένους (Brown & Treviño, 2006). Το περιεχόμενο του μοντέλου αυτού επικεντρώνεται κυρίως στο ήθος του ίδιου του ηγέτη, στο αξιακό υπόβαθρο του ηγέτη, τα πιστεύω και οι ηθικές του αρχές (Bush & Glover, 2003), γι' αυτό και σχετίζεται με έννοιες, όπως η εμπιστοσύνη, η ειλικρίνεια, το χάρισμα και η δικαιοσύνη (Brown et al, 2005). Σύμφωνα με τη θεωρία της ηθικής ηγεσίας, η εξουσία και η επιρροή τους πρέπει να πηγάζει μέσα από ένα θεωρητικό πλαίσιο που να καταδεικνύει το σωστό και το λάθος (Leithwood et al., 2008), αν και ο Sergiovanni (1991) είχε ισχυριστεί πως οι πεποιθήσεις σχετικά με το τι είναι καλό και τι δεν είναι, είναι παγιωμένες και εμπεριέχονται σε έναν ορθολογισμό πάνω στον οποίον εδράζεται αυτή η έκφανση της ηγεσίας.

Ο Starratt (2017) τονίζει ότι στοιχείο εκείνο που κάνει τους σχολικούς ηγέτες ηθικούς είναι οι επιλογές και οι αποφάσεις τους. Διευκρινίζει πως, αν και πρόκειται για μεμονωμένες επιλογές και ατομικές αποφάσεις, αφορούν ένα σύνολο προσώπων και λαμβάνονται μέσα σε ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Στόχος του διευθυντή γίνεται να μετατρέψει τη σχολική μονάδα σε έναν ηθικό οργανισμό, στον οποίον η εκπαίδευση θα παρέχεται με ηθικό τρόπο. Κατά τους Gold et al (2003) αυτή η διαδικασία έρχεται σε αντίφαση προς τη διοικητική πλευρά της ηγεσίας, καθώς ο ηγέτης πρέπει να ανταποκριθεί στο πλαίσιο που υποδεικνύει η κυβέρνηση, για αποφάσεις που έχουν ληφθεί κυρίως εκτός της σχολικής μονάδας, με αποτέλεσμα να εκδηλώνεται σύγκρουση συμφερόντων, που εκ των πραγμάτων δημιουργεί πολλά ηθικά διλήμματα, τόσο στον διευθυντή όσο και στους εκπαιδευτικούς. Για τον λόγο αυτό ο Starratt προτείνει την «πολυδιάστατη ηθική», ένα σχήμα που ενσωματώνει: α) την ηθική της κριτικής σκέψης και ανάλυσης, β) την ηθική της δικαιοσύνης, και γ) την ηθική της φροντίδας⁶⁴. Σύμφωνα με τον Sergiovanni (1991), η πρόκληση που καλείται

⁶³ Η μετασηματιστική επικαλύπτεται με την ηθική ηγεσία στο ότι και τα δύο δομήματα επικεντρώνονται στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, η αυθεντική επικαλύπτεται στο θέμα των ατομικών χαρακτηριστικών και η πνευματική είναι παρόμοια με την ηθική όσον αφορά στο ενδιαφέρον για τους άλλους, την ακεραιότητα και τη διαμόρφωση προτύπων μέσω ρόλων (Starratt, 2017)

⁶⁴ Το σχήμα αυτό βρίσκουν ελλιπές οι Shapiro & Stefkovich (2016) υποστηρίζοντας ότι οι αποφάσεις των διευθυντών επηρεάζονται σε πολύ μεγάλο βαθμό από τις δικές τους αρχές και αξίες, οι οποίες συχνά

ο ηγέτης να αντιμετωπίσει έγκειται στην εξισορρόπηση ανάμεσα στη διοικητική και την ηθική πλευρά της ηγεσίας, αφού θα οδηγηθεί σε προβληματικές καταστάσεις αν παραγκωνίσει τη μία για χάρη της άλλης.

2.8.10 Κατανεμημένη ηγεσία (Distributed Leadership)

Η θεωρία της κατανεμημένης ηγεσίας βρίσκεται τα τελευταία χρόνια⁶⁵ στο επίκεντρο των συζητήσεων των εκπαιδευτικών κύκλων (Νικολαΐδου, 2012) παρότι οι ερμηνείες που δίνονται στην έννοια ποικίλουν (Harris & Spillane, 2008). Αν και αναπτύχθηκε και εφαρμόστηκε αρχικά σε σχολικό περιβάλλον, αργότερα μεταφέρθηκε και σε άλλους τομείς (Benson et al, 2011). Οι Harris & Spillane (2008) αποδίδουν το έντονο ενδιαφέρον της έρευνας για αυτό το στυλ, σε τρεις λόγους: α) στην ανάγκη της ηγεσίας να ανταποκριθεί στις αυξανόμενες απαιτήσεις του περιβάλλοντος, β) στη διεύρυνση των αρμοδιοτήτων της ηγεσίας, που καθιστά αδύνατη την αποκλειστική ανάληψή τους από ένα μόνο άτομο, και γ) στις έρευνες που καταδεικνύουν τη θετική επίδραση του μοντέλου στη σχολική οργάνωση.

Αν και ο όρος που χρησιμοποιείται δεν είναι καθολικά αποδεκτός, οι Spillane et al. (2004) προσφέρουν ένα συγκεκριμένο θεωρητικό πλαίσιο για τη μελέτη της ηγεσίας στο σχολείο, ιδιαίτερα ως δραστηριότητα που εκτείνεται σε κοινωνικά και περιστασιακά πλαίσια. Η σημαντική συνεισφορά της κατανεμημένης ηγεσίας είναι το γεγονός ότι καταρρίπτει τη θεώρηση ότι σε ένα σχολείο / οργανισμό υπάρχει ένας απόλυτος και μοναδικός ηγέτης (McInery, 2003 · Lambert, 2002).

Αναγνωρίζεται η ηγεσία ως μια κοινωνικά δυναμική διαδικασία αλληλεξάρτησης και δόμησης στη βάση των σχέσεων μεταξύ ατόμων (Greenfield, 1993), όπου ενθαρρύνεται η εμπλοκή ατόμων με ειδικές γνώσεις και πείρα σε οποιοδήποτε σχετικό ζήτημα ανακύπτει στον οργανισμό, ώστε τα διάφορα ζητήματα να μη ρυθμίζονται αποκλειστικά από όσους κατέχουν επίσημες θέσεις, αλλά ένα πρόσωπο μπορεί να είναι υφιστάμενος σε μια περίπτωση αλλά όχι σε κάποια άλλη (Harris, 2004). Επίσης οι υφιστάμενοι δεν είναι παθητικοί δέκτες των επιρροών, αλλά μπορούν να επηρεάσουν και οι ίδιοι τον εκάστοτε ηγέτη. Έτσι, η θεωρία εστιάζει

διαφέρουν από τον κώδικα ηθικής του επαγγέλματός τους. Γι' αυτό και πάρα πολλοί εκπαιδευτικοί οργανισμοί και ενώσεις εκπαιδευτικών στον κόσμο έχουν θεσπίσει κώδικες ηθικής του επαγγέλματος.

⁶⁵ Προέκυψε στις αρχές της δεκαετίας του 2000 από τις κοινωνιολογικές, γνωστικές, ψυχολογικές και ανθρωπολογικές θεωρίες, κυρίως από τη θεωρία της κατανεμημένης νόησης (Distributed cognition) και τη θεωρία δραστηριοτήτων (Activity theory), αλλά επηρεάστηκε επίσης από τον θεωρητικό της εκπαίδευσης Etienne Wenger, ο οποίος βασισμένος στις ανθρωπολογικές θεωρίες της Jean Lane, εξέδωσε το 1991 το βιβλίο «Situated Learning» και ανέπτυξε τη θεωρία του το 1998 στο έργο του «Communities of Practice».

περισσότερο την προσοχή στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ τυπικών και άτυπων ηγετών, παρά στις πράξεις τους. Στην πρακτική εφαρμογή της, η ηγεσία αποτελεί προϊόν της αλληλεπίδρασης ηγετών, του προσωπικού και της κατάστασης, και όχι αποκλειστικά προϊόν των γνώσεων και των δεξιοτήτων του ηγέτη (Spillane et al., 2004).

Έτσι αναπτύσσεται τόσο η ατομική όσο και η συλλογική ευθύνη ανάμεσα στα άτομα, πρόκειται δηλαδή για ένα συμπεριληπτικό, μη ιεραρχικό μοντέλο ηγεσίας, το οποίο ενισχύει τη συνεργασία και την ηθική δέσμευση προς την εργασία (Starratt, 2017). Η κατανεμημένη ηγεσία, παράλληλα προς τη μετασχηματιστική, εννοιολογεί την ηγεσία ως μια κοινή οντότητα παρά ως ιδιοκτησία ενός ατόμου (Hallinger, 2003), φανερώνοντας τη συνάφεια των δύο θεωριών ως προς τη σημαντικότητα των κινήτρων, των ακολούθων, των πηγών και των καταστάσεων σε αυτή τη σχέση (Burns, 1978).

Ωστόσο η υιοθέτηση της κατανεμημένης ηγεσίας δεν μπορεί από μόνη της να θεραπεύσει όλα τα θέματα που αφορούν ένα σχολείο, αφού αποτελεί περισσότερο μία θεωρητική προσέγγιση ή ένα διαγνωστικό εργαλείο παρά συνταγή για την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας (Spillane & Diamond, 2007). Σύμφωνα με τον Harris (2004) η εφαρμογή της δυσχεραίνεται και από το γεγονός ότι η παραδοσιακή ιεραρχική διάρθρωση των σχολείων, που θέλει τις θέσεις αυστηρά οριοθετημένες, συνοδεύεται και από αντίστοιχη μισθολογική κλίμακα. Επίσης η ίδια η δομή του εκπαιδευτικού συστήματος και η γραφειοκρατία δεν ενθαρρύνουν το προσωπικό προς την ανάληψη περαιτέρω ευθυνών και ρόλων (Hartley, 2010). Αλλά και μέσα στο ίδιο πλαίσιο η παραχώρηση ευθυνών μπορεί να φέρει τον διευθυντή σε μειονεκτική θέση και να υποσκάψει το κύρος του, με αποτέλεσμα ο ίδιος ο διευθυντής να αποτελέσει πρόσκομμα στην εφαρμογή μιας τέτοιας ηγεσίας (Wright, 2008 · Hatcher, 2005). Τέλος σοβαρά ζητήματα που θίγει αυτή η θεωρία επισημαίνονται από τον Harris (2004), όπως ο τρόπος κατανομής της εξουσίας, ακόμα και το πρόσωπο που θα την κατανέμει.

2.8.11 Συμμετοχική ηγεσία (Participative Leadership)

Πρόκειται για το είδος της ηγεσίας που προτείνεται κατά κόρον την τελευταία δεκαετία από τους μελετητές, και έχει επίκεντρο τη διαδικασία λήψης αποφάσεων από μια ομάδα ανθρώπων (Leithwood et al, 1999). Ερευνητές όπως οι Neuman & Simmons (2000) και οι Mujis & Harris, (2003) υποστηρίζουν ότι η ηγεσία αυτού του είδους απομακρύνεται από την μονοπρόσωπη ηγεσία, και επιμερίζεται μέσα στον οργανισμό μεταξύ όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, τα οποία καλούνται να συνεργασθούν και να αναλάβουν ρόλους και αρμοδιότητες που αντιστοιχούν στις

γνώσεις και τις ικανότητές τους και από τις οποίες απορρέει η ευθύνη για την επιτυχία των μαθητών.

Έτσι η ηγεσία εμφανίζεται ποικιλοτρόπως και σε πολλά πλαίσια μέσα στο σχολείο (Copland, 2001) καθώς αναδύονται τα τρία κριτήρια αυτού του μοντέλου: α) η συμμετοχή στη λήψη απόφασης αυξάνει την αποτελεσματικότητα του οργανισμού, β) η συμμετοχή γίνεται με δημοκρατικές διαδικασίες, γ) η ηγεσία βρίσκεται δυνητικά σε κάθε συμμετέχοντα. Ειδικά το τελευταίο κριτήριο τονίζουν οι Savery et al (1992) τονίζοντας πως οι αποφάσεις τείνουν να γίνονται αποδεκτές και να εφαρμόζονται, όταν οι άνθρωποι έχουν συμμετάσχει στη λήψη τους, και αυτό επιμερίζει και την ευθύνη για τη συνολική λειτουργία του σχολείου (Elmore, 2000). Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο, προτεραιότητα του διευθυντή καθίσταται η ανάπτυξη των ικανοτήτων, των δεξιοτήτων, των συμπεριφορών και των γνώσεων όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, που θα εξασφαλίσουν την απαραίτητη συνδρομή κάθε εκπαιδευτικού για την επίτευξη ενός κοινού οράματος, στα πλαίσια μιας κοινής οργανωσιακής κουλτούρας (Κριεμάδης & Θωμοπούλου, 2012). Έτσι ο Rutherford (2009) βλέπει το σχολείο ως έναν χώρο γεμάτο από δυνάμει ηγέτες, οι οποίοι επηρεάζουν ποικιλοτρόπως τη δράση προς την επίτευξη του οργανωσιακού οράματος

Το συμμετοχικό μοντέλο κατά τον Elmore (2000), βασίζεται στις εξής πέντε αρχές: α) ο σκοπός της ηγεσίας είναι η ανάπτυξη της εκπαιδευτικής πρακτικής και λειτουργίας του σχολείου, β) η ανάπτυξη της εκπαίδευσης προϋποθέτει τη συνεχή μάθηση, γ) η μάθηση προϋποθέτει την ύπαρξη προτύπων, δ) η τυπική ιεραρχία του σχολείου δεν καθορίζει το περιεχόμενο και τις αρμοδιότητες της ηγεσίας, αλλά η εμπειρία, που αναφέρεται στη γνώση και την ανάπτυξη, και ε) η άσκηση της εξουσίας απαιτεί ικανότητα, υπευθυνότητα και λογοδοσία.

2.8.12 Τεχνοκρατική / Διοικητική Ηγεσία (Managerial Leadership)

Ο τύπος αυτός ηγεσίας διακρίθηκε πρώτα από τους Leithwood et al (1999) στην προσπάθειά τους να καταδείξουν την κοντόφθαλμη οπτική της διοικητικής πρακτικής, καθώς μεταφέρει έναν προσανατολισμό στην ηγεσία που ευθυγραμμίζεται με τις θεωρίες της διοίκησης της κλασικής σχολής (Glover, 2003). Εστιάζει στις λειτουργίες, τα τεχνοκρατικά ζητήματα και τις συμπεριφορές, οι οποίες εδράζουν σε μία ορθολογιστική βάση, τουλάχιστον όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς και τα λοιπά

μέλη της σχολικής κοινότητας⁶⁶. Η επιρροή ασκείται από την εξουσία του σχολείου, μέσω της ιεραρχίας του.

Το περιεχόμενο του παρόντος μοντέλου συνάδει με τη τυπική μορφή διοίκησης του σχολείου (management), για αυτό και οι Leithwood et al (1999) περιγράφουν την ηγεσία ως το απομεινάρι της έμφασης που δόθηκε κατά τη δεκαετία του 1980 στη διοίκηση των σχολείων, μία ευρεία εκδοχή της οποίας αποτελεί η ηγεσία. Ο Sergiovanni (1998) διακρίνοντας μεταξύ άλλων την τεχνοκρατική ηγεσία, διαπιστώνει ότι αυτή υστερεί ως προς το ότι τόσο η διδασκαλία όσο και η μάθηση είναι δραστηριότητες σύνθετες, ιδιουσυγκρασιακές και μη γραμμικές, γι' αυτό και δεν μπορούν να υποβιβαστούν σε μια περιγραφή με όρους κανόνων και διαδικασιών, και ως εκ τούτου δεν μπορούν να εναρμονιστούν με αυτό το στυλ ηγεσίας.

Ο Dressler (2001) καταδεικνύει την ηγεσία ως ένα είδος υπερ-διοίκησης διακηρύσσοντας ότι παραδοσιακά ο ρόλος του διευθυντή εστιάζει στις πολλαπλές ευθύνες της διοίκησης. Τα καθήκοντα που προσθέτουν στον διευθυντή με βάση το στυλ αυτό περιλαμβάνουν την παρακίνηση, την ευαισθησία, τις δεξιότητες επικοινωνίας, συμπεριλαμβανομένων και των φιλοσοφικών και πολιτιστικών παραγόντων, καθώς και της πολιτικής επιρροής.

Υπάρχουν διάφορες προσεγγίσεις στη βιβλιογραφία σχετικά με τον τρόπο κατηγοριοποίησης της τεχνοκρατικής ηγεσίας, με γνώμονα συγκεκριμένα κριτήρια. Η Macarie (2007) συνοψίζει τα κριτήρια σε τρία: Πρώτον, με βάση την προοπτική και τον στόχο της ηγεσίας, διακρίνει την ηγεσία σε: α) predictive, β) strategic, γ) dynamic, δ) leadership of objectives, ε) leadership by exceptions, στ) leadership by innovation. Δεύτερον, με βάση την εφαρμογή της συγκριτικής ηγεσίας, που εισήγαγε ο W.Ouchi⁶⁷, διακρίνονται οι οργανισμοί σε τρεις τύπους, που συμβατικά αποκαλούνται με γράμματα της αλφάβητού, Α, J και Z. Και τέλος με βάση τις σύγχρονες προσεγγίσεις στη θεωρία της ηγεσίας.

2.8.13 Μεταμοντέρνα Ηγεσία (Post-Modern Leadership)

⁶⁶ Ο ορισμός είναι σχεδόν ταυτόσημος με αυτόν που είχε διατυπώσει νωρίτερα ο Bush (1995) περιγράφοντας τα έξι μοντέλα διοίκησης: «Formal models assume that organisations are hierarchical systems in which managers use rational means to pursue agreed goals. Heads possess authority legitimized by their formal positions within the organisation and are accountable to sponsoring bodies for the activities of their institutions» (σελ.26).

⁶⁷ Ο Dr. William Ouchi διατύπωσε τη θεωρία του «Theory Z of Ouchi» ή «Japanese Management» το 1981 στα δυο βιβλία του «Out of the Crisis» και «The New Economics». Η θεωρία του βασίστηκε στα 14 σημεία του Dr. W. Edwards Deming, αμερικανού ακαδημαϊκού, του οποίου οι θεωρίες συνέβαλαν στην οικονομική ανάπτυξη της Ιαπωνίας τη δεκαετία του '80.

Το μοντέλο αυτό είναι σχετικά πρόσφατο, για αυτό δεν υπάρχει στην έρευνα ένας ορισμός σαφής που να περιγράφει τις γενικές αρχές στις οποίες βασίζεται. Η μεταμοντέρνα ηγεσία θεωρεί πως δεν υπάρχει αντικειμενική θέαση των πραγμάτων και σε αυτή τη διάσταση η προσέγγιση αυτή ευθυγραμμίζεται στενά με τις αρχές των υποκειμενικών μοντέλων. Οι Keough & Tobin (2001) αναφέρουν ότι στα πλαίσια της μετα-μοντέρνας κουλτούρας προβάλλει η πολλαπλότητα της υποκειμενικής αλήθειας ως απόσταγμα της εμπειρίας, σε ένα καθεστώς αμιγώς συνεργατικό και μακριά από κάθε είδους τυπικής εξουσίας. Ορίζουν τέσσερα χαρακτηριστικά αυτής της ηγεσίας: α) η γλώσσα δεν αντικατοπτρίζει την πραγματικότητα, β) η πραγματικότητα δεν υπάρχει, υπάρχουν πολλαπλές πραγματικότητες, γ) κάθε κατάσταση είναι ανοικτή σε πολλαπλές ερμηνείες, και δ) οι καταστάσεις πρέπει να γίνονται κατανοητές σε τοπικό επίπεδο, με ιδιαίτερη προσοχή στην ποικιλομορφία.

Με βάση αυτά, οι Uhl-Bien et al. (2007) εντάσσουν αυτό το μοντέλο στο ευρύτερο πλαίσιο της «θεωρίας της πολυπλοκότητας της ηγεσίας»⁶⁸. Αυτή η νέα θεωρία αναγνωρίζει ότι η προσαρμοστική αλλαγή και η μάθηση προκύπτουν από τη συλλογική απόκριση δράσης των παραγόντων που αλληλεπιδρούν αλληλεξαρτώμενοι στο άξονα της πολύπλευρης γνώσης. Αναγνωρίζει περαιτέρω ότι, ενώ οι οργανισμοί πρέπει να ενθαρρύνουν την αναδυόμενη συλλογική δράση, έχουν επίσης γραφειοκρατικό χαρακτήρα και ανάγκη να ελέγχουν αποτελεσματικά τα οργανωτικά αποτελέσματα. Αυτό είναι γνωστό από τους Child & McGrath (2001) ως το «παράδοξο του οργανωτικού σχεδιασμού» (organizational design paradox). Γι αυτό, οι Uhl-Bien et al. (2007) πρότειναν πως η μεταμοντέρνα ηγεσία αποτελείται από τρεις ξεχωριστούς αλλά πολλαπλώς αλληλο-εμπλεκόμενους ρόλους, που ικανοποιούν αυτό το παράδοξο: (α) managerial leadership, (β) adaptive leadership, και (γ) enabling leadership.

Οι Sackney & Mitchell υπεραμύνονται της θεωρίας αυτής τονίζοντας τον κεντρικό ρόλο της ατομικής ερμηνείας των γεγονότων, ενώ παράλληλα απομακρύνουν την εστίαση από το όραμα ενός ατόμου (ηγέτη), επικρίνουν την «οραματική ηγεσία»⁶⁹

⁶⁸ Ορισμένοι θεωρητικοί χρησιμοποίησαν τη «θεωρία της πολυπλοκότητας» ως μια νέα επιστημονική προσέγγιση της ηγεσίας, με την προϋπόθεση ότι συμβάλλει στην εξήγηση ορισμένων αναδυόμενων μεταβολών, αφού αντιμετωπίζει τον οργανισμό σαν ένα δυναμικό σύστημα που μοιάζει με το υπόλοιπο περιβάλλον στο οποίο εντάσσεται, υπάγεται στους ίδιους κανόνες και λειτουργεί αυτοδύναμα. Ωστόσο η θεωρία στερείται εξήγησης, όταν συμπλέκεται με πιο παραδοσιακές θεωρίες. Έχει πάντως διατυπωθεί η άποψη ότι θα μπορούσε να χαρακτηριστεί και ως μια εξέλιξη της μετασχηματιστικής ηγεσίας (Schaubroeck et al., 2007).

⁶⁹ Ο Sashkin το 1986, αξιολογώντας τα συμπεράσματα εργασίας των Bennis & Nanus (1985) πρότεινε τη «θεωρία της Οραματικής Ηγεσίας» που φιλοδοξεί να συμπεριλάβει και τους τρεις παράγοντες της

(Κριεμάδης & Θωμοπούλου, 2012), αμφισβητώντας την ιδέα ότι ένα όραμα διατυπωμένο από τον ηγέτη μπορεί να εκφράσει την ξεχωριστή προσωπικότητα κάθε μέλους. Γι αυτό συστήνουν τους ηγέτες να εστιάζουν στην πολιτισμική και συμβολική δομή του νοήματος το οποίο ερμηνεύεται από άτομα και ομάδες, (Schreiber & Carley, 2004).

Το μοντέλο επίσης ενθαρρύνει την απομάκρυνση από την έννοια της ιεραρχίας, αφού μια προσκόλληση σε αυτήν θεωρείται ανούσια, εφόσον σήμερα οργανισμοί, όπως τα σχολεία, χαρακτηρίζονται από ρευστότητα και ποικιλομορφία (Bush & Glover, 2003). Μειονέκτημα ωστόσο αποτελεί το γεγονός ότι το μοντέλο δίνει ελάχιστα στοιχεία για τον τρόπο που πρέπει να λειτουργεί ο ηγέτης (Bush 2008).

2.8.14 Διαπροσωπική Ηγεσία (Interpersonal Leadership)

Η θεωρία για τη διαπροσωπική θεωρία διατυπώθηκε από τους Lamm et al. (2016), αφού ενσωμάτωσαν μοντέλα ηγεσίας που περιέχονται στη βιβλιογραφία σε προηγούμενες ταξινομήσεις, ιδιαίτερα εκείνες του Bass (2008), Fleishman et al (1991) και των Yukl et al (2002). Οι Bass & Stogdill (1990) είχαν υποστηρίξει πως η αλληλεπίδραση μεταξύ του ηγέτη και των υφισταμένων είναι θεμελιώδης στη διαδικασία της ηγεσίας. Στην πραγματικότητα οι Lamm et al (ο.π.) υποστηρίζουν πως η ηγεσία σε διαπροσωπικό επίπεδο είναι το μόνο που απαιτείται για να ασκηθεί η επιρροή του ηγέτη προς επίτευξη των κοινών στόχων. Αυτή η προσέγγιση, αν και βασίζεται στην ιστορική αναγκαιότητα, θεωρείται κρίσιμη και για τους σύγχρονους ηγέτες (Rogers, 2003).

Το μοντέλο περιλαμβάνει τρεις περιοχές (Bass, 2008): α) τις συνθήκες εισόδου, που περιλαμβάνει τα προσωπικά χαρακτηριστικά και επικοινωνιακές δεξιότητες που πρέπει να διαθέτει ο επίδοξος ηγέτης, β) τις βασικές λειτουργίες, δηλαδή την υποστήριξη, την παρακίνηση και την ανάπτυξη του άλλου, και γ) επιμέρους θέματα.

Οι Bush & Glover (2003) συμπεραίνουν ότι η διαπροσωπική ηγεσία αποτελεί το είδος εκείνο της ηγεσίας, κατά το οποίο εξάιρεται η σημασία της συνεχούς ανάπτυξης, καλλιέργειας και διατήρησης της σχέσης των ηγετών με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Προβάλλει η ηθική διάσταση της θεωρίας μέσα από το πρίσμα της οποίας αναδεικνύεται η συνεργασία, ενώ ταυτόχρονα καλείται ο ηγέτης να χειριστεί επιτυχώς οποιαδήποτε εσωτερικά και εξωτερικά συμφέροντα.

ηγεσίας: τη συμπεριφορά, τα προσωπικά χαρακτηριστικά και το γενικό πλαίσιο – κουλτούρα – του οργανισμού.

2.8.15 Συστημική Ηγεσία (System Leadership)

Η θεωρία γύρω από τη συστημική ηγεσία είναι σχετικά νέα⁷⁰ και στόχο έχει, μέσα από τη δημιουργία δικτύων και προγραμμάτων συνεργασίας μεταξύ οργανισμών και των ηγετών τους, να συνεισφέρει στη μεταμόρφωση όλου του συστήματος. Ένας συστημικός ηγέτης ενδιαφέρεται όχι μόνο για τον δικό του οργανισμό, αλλά και για τους υπόλοιπους στο δίκτυό του (Νικολαΐδου, 2012).

Η προσέγγιση αυτή είναι κατάλληλη για προκλήσεις σύνθετες, που απαιτούν συλλογική δράση, και όπου καμία μονάδα δεν μπορεί να ασκήσει ατομικό έλεγχο. Ωστόσο, πρόκειται για μοντέλο με ιδιαίτερες προκλήσεις, όπως το υψηλό κόστος συναλλαγής και διαφορούμενα αποτελέσματα που εμφανίζονται μακροπρόθεσμα. Είναι εφαρμόσιμο σε πολύπλοκα ζητήματα που δεν μπορούν να λυθούν άμεσα (Williams, 2010). Ο Winkler (2010) υποστηρίζει πως η συστημική προσέγγιση είναι συμβατή περισσότερο με την έννοια της διοίκησης παρά με την έννοια της ηγεσίας, και αυτό οφείλεται στην ιεραρχία, ως δομικό και θεμελιώδες στοιχείο της θεωρίας των συστημάτων. Η ηγεσία δεν ασκείται απαραίτητα εντός της ιεραρχικής δομής ενός οργανισμού (Mullins, 2010).

Όσον αφορά στην εκπαίδευση, ο Fullan (2001) διευκρινίζει ότι οι συστημικοί ηγέτες χρειάζεται να εργάζονται στο δικό τους σχολείο, αλλά ταυτόχρονα έχουν μια γενική εικόνα του τι χρειάζεται να γίνει σε γενικό επίπεδο, ενώ οι Hopkins & Higham (2007) διεύρυναν την προσέγγιση ορίζοντας τη συστημική ηγεσία ως μια μορφή ηγεσίας κατά την οποία ο διευθυντής ηγείται και άλλων σχολείων επιπλέον του δικού του. Και μόνο σε αυτό το γεγονός οι ερευνητές εντοπίζουν μια σειρά προκλήσεων για τις οποίες δεν υπάρχουν ακόμα ερευνητικά δεδομένα (Νικολαΐδου, 2012).

Οι Ramosaj & Berisha (2014) διευκρινίζουν πως η συστημική ηγεσία στην παρούσα θεωρητική της βάση δεν μπορεί να αντικαταστήσει καμιά άλλη προσέγγιση, παρά μόνο να τις συμπληρώνει, αναγνωρίζοντας τη συμβολή της μέσω της συστημικής σκέψης, της σαφήνειας δράσης και της εστίασης στον σκοπό.

⁷⁰ Η θεωρία αναπτύχθηκε από τον ψυχολόγο Ian MacDonald και την ακαδημαϊκό Catherine Burke. Βασίστηκε στη συστημική θεωρία του Kenneth Boulding, όπως τη διατύπωσε το 1956 στο άρθρο του «General Systems Theory – the Skeleton of Science» (*Management Science*, 2 (6): 127-139), και αργότερα στο έργο του Καναδού ψυχαναλυτή Elliot Jaques.

2.9 Ηγεσία και σχολική / εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα

Η έρευνα στο πεδίο της σχολικής / εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας εξετάζει κατά πόσο τα σχολεία επιτυγχάνουν τους σκοπούς τους αποδοτικά και αποτελεσματικά. Το βασικό μοντέλο της σχολικής αποτελεσματικότητας κατά τον Scheerens (2013), παρά τις επικρίσεις που δέχτηκε, θέτει στο κέντρο της έρευνας την προσπάθεια για ερμηνεία του τρόπου με τον οποίο οι σχολικές εισροές, το σχολικό συγκείμενο και οι σχολικές διαδικασίες επηρεάζουν τις σχολικές εκροές (μαθησιακά αποτελέσματα).

Στην εκτεταμένη βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνών στο χώρο που διενήργησαν οι Hallinger & Heck (1998, 1999) υποστήριξαν ότι η σύνδεση μεταξύ της ηγεσίας και της σχολικής αποτελεσματικότητας υφίσταται, έστω και έμμεση, και η οποία εξαρτάται από ενδιάμεσους παράγοντες, όπως η αποτελεσματικότητα του προσωπικού. Ωστόσο, ακόμα δεν έχει μελετηθεί σε ποιο βαθμό μεταβλητές, όπως το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί, επηρεάζουν τα μαθησιακά αποτελέσματα (Kythreotis et al, 2010).

Η αποτελεσματικότητα του σχολείου υπήρξε αντικείμενο έρευνας για πρώτη φορά στα τέλη της δεκαετίας του 1970⁷¹. Ερευνητές, όπως ο Coleman το 1966 και ο Jenks το 1972 χρησιμοποίησαν ποσοτικές μεθόδους, ενώ στα τέλη της δεκαετίας του 1970 οι μελέτες του Reynolds, του Edmonds, του Brookover και του Rutter, έδωσαν αξιόλογες πληροφορίες για την επίδραση που έχει το σχολείο στην επίδοση των μαθητών (Νικολαΐδου, 2012). Τη δεκαετία του 1990 διεξήχθησαν νέες έρευνες, εκ των οποίων μια από τις πιο αξιόλογες υπήρξε του Huber, ο οποίος με τη συνδρομή πολύπλοκων στατιστικών μεθόδων κατέδειξε ότι η ηγεσία αποτελεί κεντρικό παράγοντα καθορισμού της ποιότητας σε ένα σχολείο, επιδρώντας καταλυτικά στα μαθησιακά αποτελέσματα (Νικολαΐδου, 2012). Μάλιστα, ο βαθμός διάδρασης του διευθυντή με το ευρύτερο κοινωνικό και οργανωσιακό πλαίσιο καθορίζει μερικώς και την επιτυχία της ηγεσίας που θέτει ως στόχο την υψηλή σχολική επίδοση. Στα ίδια συμπεράσματα κατέληξαν και οι έρευνες των Levine & Lazotte το 1990.

⁷¹ Αφορμή των συζητήσεων υπήρξε η Έκθεση OE-38001 του 1966 για την «Ισότητα Εκπαιδευτικών Ευκαιριών στις ΗΠΑ» (US Report on Equality of Educational Opportunity), που διενεργήθηκε για λογαριασμό του Εκπαιδευτικού Κέντρου Εθνικής Στατιστικής (National Centre for Educational Statistics). Για το πλήρες κείμενο της έκθεσης, βλ. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED012275.pdf>

Οι Hallinger & Heck (1999) μέσα από έρευνες⁷² που διενήργησαν σε έντεκα χώρες κατά το διάστημα 1980-1998 παρουσίασαν τρία μοντέλα, τα οποία προσφέρουν μια σφαιρική εικόνα της επίδρασης που ασκεί, αρχικά, το σχολικό πλαίσιο στη διοικητική-ηγετική συμπεριφορά και, κατά δεύτερον, η συμπεριφορά αυτή στα μαθησιακά αποτελέσματα: α) το μοντέλο των άμεσων επιδράσεων (direct-effects model) που εισηγείται πως το ηγετικό στυλ μπορεί να έχει επιπτώσεις στα αποτελέσματα του σχολείου. Δέχτηκε έντονη κριτική καθώς πολύ λίγα μπορεί να μας πει σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας της ηγεσίας σε αυτή τη διαδικασία. β) τα μοντέλα έμμεσων επιδράσεων (mediated-effects models), τα οποία περιλαμβάνουν έναν μεγάλο αριθμό μεταβλητών (άνθρωποι, γεγονότα, οργανωτικοί παράγοντες, δέσμευση των εκπαιδευτικών, σχολική κουλτούρα) που διατυπώθηκαν από διάφορους ερευνητές και συγκεντρώθηκαν αργότερα από τον Scheerens (2008), και γ) τα μοντέλα αμοιβαίας αλληλεπίδρασης (reciprocal-effects models), που εισηγούνται ότι η σχέση μεταξύ του ηγέτη και των παραπάνω μεταβλητών του σχολείου και του περιβάλλοντος αλληλοεπιδρούν (Kythreotis et al., 2010). Ταυτόχρονα οι δύο μελετητές κατέληξαν ότι η ηγεσία μπορεί να επηρεάσει το οργανωσιακό σύστημα μέσω τριών πυλώνων: α) του σκοπού, β) της δομής και των κοινωνικών δικτύων, και γ) των ανθρώπων.

Παράλληλα, το δυναμικό μοντέλο των Creemers & Kyriakides (2006) για την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα, ορίζει τη συσχέτιση μεταξύ παραγόντων που καθορίζουν την αποτελεσματικότητα ενός σχολείου ως μη ευθύγραμμη, καθιστώντας το μοντέλο πολυεπίπεδο. Παρόμοια προσέγγιση φαίνεται να έχουν και οι Notman & Henry (2010), αφού, σύμφωνα με την μελέτη τους, οι αποτελεσματικοί διευθυντές χρησιμοποιούν πολλαπλές στρατηγικές ηγεσίας για να οδηγήσουν τους εκπαιδευτικούς σε αυξημένα επίπεδα επιτυχίας των μαθητών: α) το όραμα και τον σκοπό, β) την εστίαση στα μαθησιακά επιτεύγματα, γ) τις πρακτικές σχολικής βελτίωσης, δ) τη διαβούλευση με τους εκπαιδευτικούς, ε) την απασχόληση ποιοτικού προσωπικού, στ) την ισχυρή ομάδα ηγεσίας, ζ) τα συστήματα υποστήριξης προσωπικού, η) την ενσωμάτωση διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων, και θ) την ανάπτυξη άλλων ηγετών.

⁷² Οι Hallinger & Heck χρησιμοποίησαν το πλαίσιο που είχε θέσει ο N. Pitner το 1988, ο οποίος είχε πραγματοποιήσει έρευνα σε 48 σχολεία, για να οργανώσουν τις μελέτες σχετικά με τη σχολική αποτελεσματικότητα (Bass, 2008)

Τέλος, η Xhomara (2018) σε πρόσφατη μελέτη της επιβεβαίωσε το συμπέρασμα στο οποίο είχαν καταλήξει και παλαιότερες μελέτες της δεκαετίας του 1980 και του 2000, ότι δηλαδή το στυλ ηγεσίας επηρεάζει τόσο την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας όσο και την αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού – μαθητή. Ειδικότερα για τη μετασχηματιστική ηγεσία, οι Leithwood & Jantzi (1999) στην ανάλυσή τους κατέγραψαν πως υπάρχουν ενθαρρυντικά, αν και περιορισμένα στοιχεία, για την επίδραση της μετασχηματιστικής ηγεσίας σε μετρήσιμα αποτελέσματα μαθητών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση του θέματος της ηγεσίας στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης συγκεκριμένης περιοχής της Γκάνας. Ειδικότερα, μελετάται το φαινόμενο τόσο από την οπτική της αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευτικών και των διευθυντών, όσο και της αξιολόγησης του διοικητικού μηχανισμού, ώστε να ανιχνευτεί ο βαθμός εμφάνισης τριών συγκεκριμένων στυλ ηγεσίας (αυταρχικό, δημοκρατικό, φιλελεύθερο), αλλά και η διαφοροποίηση του βαθμού εμφάνισης των παραπάνω στυλ ηγεσίας σε σχέση με μεταβλητές όπως το φύλο, τα έτη υπηρεσίας και το επίπεδο σπουδών. Επιπλέον διερευνάται το επίπεδο ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από το ηγετικό στυλ, και η επίδραση που έχουν σ' αυτήν τα δημογραφικά και επαγγελματικά τους χαρακτηριστικά. Ως εκ τούτου τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν είναι τα εξής:

1. Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τις απόψεις αναφορικά με την αυτο-ηγεσία τους;
2. Ποιο είναι το κυρίαρχο στυλ ηγεσίας στις σχολικές μονάδες σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς και πόσο η άποψη αυτή επηρεάζεται από το φύλο και τα έτη υπηρεσίας τους, αλλά και από την ιδιότητα τους (εκπαιδευτικός-διευθυντής);
3. Ποιο είναι το επίπεδο ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από το κυρίαρχο στυλ ηγεσίας του διευθυντή και πώς αυτό επηρεάζεται από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους και την αυτο-ηγεσία τους;
4. Το επίπεδο ικανοποίησης των εκπαιδευτικών ως προς τον τρόπο που ο διευθυντής ασκεί τα διοικητικά-παιδαγωγικά του καθήκοντα, διαφέρει από το αντίστοιχο επίπεδο ικανοποίησης των διευθυντών;
5. Οι απόψεις που σχετίζονται με τις προκλήσεις των διευθυντών διαφοροποιούνται ως προς την ιδιότητα (εκπαιδευτικός-διευθυντής) των ερωτηθέντων;

3.2 Περιοχή έρευνας, προσδιορισμός ερευνητέου πληθυσμού και περιορισμοί της έρευνας

Αντίστοιχη έρευνα είχε πραγματοποιηθεί στη βόρεια περιφέρεια της Γκάνας (Northern Region). Η περιοχή που επιλέχθηκε να πραγματοποιηθεί η παρούσα έρευνα είναι στη νότια περιφέρεια της χώρας (Central Region), στην πόλη Elmina με την ευρύτερη περιοχή της. Τα υποκείμενα της έρευνας αποτέλεσαν οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές των σχολείων της Elmina και της ευρύτερης διοικητικής επαρχίας Komenda/Edina/Eguafo/Abirem Municipal District. Το δείγμα περιλάμβανε 26 σχολεία. Το σύνολο των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος ήταν 289 και οι 26 διευθυντές των σχολείων. Απορρίφθηκαν σχολεία απομακρυσμένα λόγω της δυσχέρειας μετακίνησης, που οφείλεται τόσο στην έλλειψη δημόσιων συγκοινωνιών όσο και υποδομής οδικού δικτύου. Και καθώς δεν υπήρχε η επιλογή αποστολής του ερωτηματολογίου μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου στα σχολεία εκείνα, οι σχολικές μονάδες που επιλέχθηκαν εντάσσονται κυρίως μέσα στον αστικό ιστό και στην περιαστική περιοχή, όπου βρίσκονται και τα περισσότερα.

3.3 Ερευνητική προσέγγιση, σχεδιασμός και οργάνωση της έρευνας

Η πιο σημαντική μεθοδολογική επιλογή που έχουν να κάνουν οι ερευνητές βασίζεται στη διάκριση μεταξύ ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων. Σε γενικές γραμμές τα ποιοτικά δεδομένα παίρνουν τη μορφή περιγραφών που βασίζονται στη γλώσσα ή τις εικόνες, ενώ τα ποσοτικά δεδομένα παίρνουν τη μορφή αριθμητικών δεδομένων (Allwood, 2011). Στην παρούσα έρευνα προκρίθηκε η ποσοτική προσέγγιση, με τα χαρακτηριστικά που προβάλλουν η Χαλκιά (2003) και ο Μακράκης (1998). Αυτή η προσέγγιση αποσκοπεί στον εμπειρικό έλεγχο προδιατυπωμένων ερευνητικών υποθέσεων, οι οποίες έχουν συναχθεί παραγωγικά από συγκεκριμένα θεωρητικά πλαίσια (Τσιώλης, 2013). Στη μελέτη αυτή αξιοποιήθηκε η θεωρία του Robson (2007) για το ερευνητικό σχήμα της ποσοτικής έρευνας που οργανώνεται βάσει ενός προκαθορισμένου σχεδίου, εφόσον όλα πρέπει να καθοριστούν πριν από τη φάση της συλλογής δεδομένων. Στην ποσοτική έρευνα προκαθορισμένου πεδίου του Robson το επίπεδο γνώσης του πεδίου που ερευνάται θεωρείται εκ των προτέρων ικανοποιητικό και συνεπώς είναι δυνατή η διατύπωση υποθέσεων. Αυτό επιτεύχθηκε στη συγκεκριμένη μελέτη καθώς είχε προηγηθεί η γνωριμία, ο σχεδιασμός και η προκαταρκτική έρευνα στο πεδίο το καλοκαίρι του 2018. Ο ρόλος τους σχεδιασμού συνίσταται στο να μειώσει το σφάλμα και να εξοικονομήσει προσπάθεια για τη συλλογή των σχετικών στοιχείων (Φίλιας, 1998). Επειδή εδώ το αντικείμενο είναι η

λήψη πλήρους και ακριβούς πληροφόρησης, το σχέδιο έρευνας πρέπει να είναι τέτοιο, ώστε να προφυλάξει τον ερευνητή από κάθε πηγή μεροληψίας, ειδικότερα όταν η έρευνα γίνεται σε μη οικείο και διαφορετικό κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον. Ο Gay (1992) εξηγεί ότι ο σχεδιασμός της έρευνας υποδεικνύει τη βασική δομή της μελέτης, τη φύση της υπόθεσης και τις μεταβλητές που εμπλέκονται στη μελέτη.

Τέλος, η ποσοτική έρευνα προκαθορισμένου σχεδίου ολοκληρώθηκε σε τέσσερις φάσεις:

- σχεδιασμός και η οργάνωση της έρευνας,
- συλλογή των δεδομένων,
- επεξεργασία των δεδομένων,
- ανάλυση και η ερμηνεία των αποτελεσμάτων.

3.3.1 Κατάρτιση προϋπολογισμού και εξασφάλιση χρηματικών πόρων

Η έρευνα είναι εξολοκλήρου αυτοχρηματοδοτούμενη. Αυτό αποτέλεσε επιπρόσθετη δυσχέρεια, που ερχόταν να συναθροιστεί στις δυσκολίες προσαρμογής τόσο στο φυσικό (έντονη υγρασία, υψηλές θερμοκρασίες) όσο και στο κοινωνικό περιβάλλον (καχυποψία έναντι λευκού, με τη συνυποδήλωση του αποικιοκράτη). Η οικονομική δυσκολία αλλά και η ανάγκη προσέγγισης των ντόπιων κατοίκων και η επιζητούμενη αποδοχή του εκ μέρους τους, ώθησε τον ερευνητή στην υιοθέτηση καθημερινών πρακτικών του τρόπου ζωής των εγχωρίων, τη συμμετοχή του στην κοινωνική και θρησκευτική ζωή τους (συμμετοχή σε τελετουργίες και μυστήρια, σε ονοματοδοσία ως τελετουργικό «βάπτισής» του για την αποδοχή από την τοπική κοινότητα), με αποτέλεσμα την κατά περιπτώσεις φιλοξενία του, ώστε να είναι δυνατή η ολοκλήρωση της έρευνας.

3.3.2 Κατάρτιση χρονοδιαγράμματος, επιλογή χρόνου διενέργειας και περιόδου αναφοράς της έρευνας

Ο χρόνος έρευνας ήταν αντικειμενικά οριοθετημένος. Όντας ο ερευνητής εκπαιδευτικός σε δημόσιο σχολείο της Ελλάδας, ο χρόνος απουσίας του από την υπηρεσία είναι αυστηρά καθορισμένος, αφήνοντας λίγα περιθώρια ευελιξίας για χρονική παράταση της έρευνας. Επίσης, η σχολική χρονιά στην Γκάνα λήγει κάθε χρόνο στα τέλη Ιουλίου, οπότε το ίδιο το πεδίο οριοθετούσε και τη χρονική διάρκεια. Βέβαια οι διευθυντές των σχολείων παραμένουν στη θέση τους επιπλέον μέρες μετά το κλείσιμο, και τα γραφεία της περιφερειακής υπηρεσίας εκπαίδευσης λειτουργούν

καθ' όλη τη διάρκεια του καλοκαιριού, αλλά η έρευνα εντός των σχολικών χώρων περιοριζόταν.

Δεδομένων των παραπάνω περιορισμών, η επιτόπια έρευνα πραγματοποιήθηκε με εξερεύνηση του πεδίου και οριοθέτησή του τον Ιούλιο και Αύγουστο 2018, και με επισκέψεις στα σχολεία κατά τον Ιούνιο και Ιούλιο 2019.

3.3.3 Κατάρτιση ερωτηματολογίου

Η έρευνα αυτή χρησιμοποίησε το τυπωμένο δομημένο ερωτηματολόγιο ως το μέσο συλλογής δεδομένων από τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Πρόκειται, μεταξύ άλλων, μια από τις συνηθέστερες τεχνικές έρευνας που εξασφαλίζει τα εχέγγυα της επιστημονικότητας (Ρόντος & Παπάνης, 2006 · Fischer, 2006). Το ερωτηματολόγιο, εξάλλου, χρησιμοποιείται συνήθως στα πλαίσια μιας ερευνητικής στρατηγικής, προκειμένου να συλλεχθούν περιγραφικά και επεξηγηματικά, δεδομένα για απόψεις, συμπεριφορές, χαρακτηριστικά, στάσεις κ.λπ. Οι Υφαντόπουλος & Νικολαΐδου (2008) υποστηρίζουν ότι είναι σχεδόν πάντα απαραίτητη η χρήση ενός ερωτηματολογίου το οποίο αποτελεί και το κύριο εργαλείο του επιστήμονα για την εξαγωγή αποτελεσμάτων και την τεκμηρίωσή τους. Εκείνο που επιδιώκεται είναι ο εμπειρικός έλεγχος προδιατυπωμένων ερευνητικών υποθέσεων, οι οποίες έχουν συναχθεί παραγωγικά (deductive) από συγκεκριμένα θεωρητικά πλαίσια (Τσιώλης, 2013). Λαμβάνοντας υπόψη τα κυριότερα πλεονεκτήματα ενός ερωτηματολογίου, όπως τα απαριθμούν οι Λαγουμιντζής, Βλαχόπουλος & Κουτσογιάννης (2015), αλλά και τα απαραίτητα χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει⁷³, και το γεγονός ότι μία έρευνα δεν πρέπει να διαχωρίζει τη συλλογή δεδομένων από την πραγματικότητα του πολιτιστικού πλαισίου, ακολουθήθηκαν τα παρακάτω βήματα για την κατάρτιση του ερωτηματολογίου, που υποδεικνύονται από τον Παρασκευόπουλο (1999):

α) σαφής προσδιορισμός και εξειδίκευση του στόχου της έρευνας: καθορίστηκαν εξαρχής οι έννοιες πάνω στις οποίες στηρίχτηκε η αποδοχή-διαμόρφωση των ερωτήσεων.

β) επιλογή της μεθόδου συλλογής των δεδομένων: θεωρήθηκε δεδομένο ότι το ερωτηματολόγιο θα το συμπλήρωνε ο κάθε ερωτώμενος, με την παρουσία του

⁷³ Πληρότητα, σαφήνεια, συνοχή, κατάλληλη δομή. Βλ. Gay et al (2012)· Λαγουμιντζής et al (2015)· Ρόντος & Παπάνης, (2006) .

ερευνητή για τις κατάλληλες επεξηγήσεις, καθώς δυνατότητα αποστολής στα σχολεία και αναπαραγωγής τους εκεί δεν υπήρχε.

γ) κατανόηση των χαρακτηριστικών των ερωτώμενων: η ετερογένειά τους καθώς και το γεγονός ότι όλοι οι ερωτώμενοι δεν ήταν δυνατόν να διαθέτουν κάποια ιδιαίτερη εξοικείωση και εμπειρία σε θέματα ηγεσίας, αποτέλεσαν τους δύο σημαντικούς παράγοντες για την επιλογή και διατύπωση σχετικά απλών και κατανοητών ερωτήσεων με την επιλογή των κατάλληλων λέξεων. Με αυτόν τον τρόπο διευκολύνθηκε η ταχεία συμπλήρωση και διασφαλίστηκε σε μεγαλύτερο βαθμό η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων και η εξαγωγή συμπερασμάτων.

Κατά την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας έγινε εμφανής η έλλειψη ερωτηματολογίου αξιολόγησης του ηγετικού στυλ και της έννοιας της αυτο-ηγεσίας για τα εκπαιδευτικά δεδομένα της Γκάνας.

Έτσι, για τη μελέτη της έννοιας της Αυτο-Ηγεσίας (τμήμα C), χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο των Houghton, Dawley & DiLiello (2012) «the Abbreviated Self-Leadership Questionnaire (ASLQ)». Πρόκειται για τη συντομευμένη έκδοση του Revised Self-Leadership Questionnaire (RSLQ) των Houghton & Neck (2012). Προκρίθηκε το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο κυρίως γιατί είχε ήδη μεταφραστεί παλαιότερα σε αφρικανική γλώσσα και είχε εφαρμοστεί επιτυχώς. Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η αγγλική εκδοχή, εφόσον αποτελεί την επίσημη γλώσσα του κράτους, και μάλιστα η συντομευμένη μορφή του για να μην προκληθεί κόπωση και δυσανασχέτηση στους ερωτώμενους.

Για την αξιολόγηση της ηγεσίας και του ηγετικού στυλ που ασκείται από τον διευθυντή, καθώς και των προκλήσεων που αυτός αντιμετωπίζει (τμήματα D-G) χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο που δημιουργήθηκε το 2018 από το πανεπιστήμιο του Tamale (University for Development Studies – Faculty of Education) της Γκάνας, για τις ανάγκες παρόμοιας έρευνας υπό τον Iddrisu Imoro, που είχε πραγματοποιηθεί τη χρονιά εκείνη στα σχολεία της βόρειας επαρχίας της χώρας. Μετά από επικοινωνία με το πανεπιστημιακό τμήμα, δόθηκε η πληροφορία ότι είναι βασισμένο στο πλαίσιο National Professional Qualification for Headship Competency Framework και στην ανάλυση που έχει κάνει η Charlotte Woods (2014) στο βιβλίο της *Anatomy of a Professionalization Project: The Making of the Modern School Business Manager*. Προκρίθηκε το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο, για τους εξής δύο λόγους:

α) Ελήφθησαν υπόψη ενστάσεις και περιορισμοί που προκύπτουν από τη χρήση ερωτηματολογίων που εφαρμόζονται σε κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο διαφορετικό

από εκείνο στο οποίο κατασκευάστηκαν. Οι Fitzgerald et al., (2011) δημιούργησαν και εφάρμοσαν το όργανο Cross-national Error Source Typology (CNEST) με το οποίο εισήγαγαν την έννοια Cultural Portability. Σύμφωνα με την έννοια αυτή, στα ερωτηματολόγια ενσωματώνονται στοιχεία που είναι ακατανόητα σε διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον, ίσως και ανύπαρκτα ως σύλληψη (Fitzgerald et al., 2014). Για να αποτραπεί τέτοιος κίνδυνος, προκρίθηκε ερωτηματολόγιο που είχε δημιουργηθεί από άτομα εκείνου του πολιτισμικού πλαισίου και έχει εφαρμοστεί σε αυτό, οπότε και αποτελούσε σχετικά εγγύηση για την επιτυχή έκβαση της έρευνας

β) Η χρήση του ίδιου ερωτηματολογίου διευκολύνει μια μελλοντική αντιπαραβολή των αποτελεσμάτων της νότιας περιφέρειας με τα αντίστοιχα της βόρειας, ενώ η χρήση διαφορετικού θα καθιστούσε τη σύγκριση αδύνατη. Έτσι πέρα από την τοπική χρησιμότητα της έρευνας, μπορεί να αποβεί ωφέλιμη και μέσα από την συγκριτική οπτική.

3.3.4 Περιορισμοί της έρευνας και καθορισμός τρόπου αντιμετώπισης αποτυχιών

Στον σχεδιασμό της έρευνας, υπήρξε ιδιαίτερη προσοχή, ώστε να περιοριστεί όσο το δυνατόν το πιθανό μεγάλο ποσοστό αποφυγής συμμετοχής στην έρευνα (non-response rate) που θα μπορούσε να οδηγήσει σε σφάλμα έλλειψης απαντήσεων (non-response error) και σε πιθανό συστηματικό σφάλμα απαντήσεων (non response bias)⁷⁴.

Για να αποφευχθεί αυτό, επιστρατεύτηκε η ανθρωπολογική επιστήμη και η πρακτική της «συμμετοχικής παρατήρησης» όπου ο ανθρωπολόγος, συμμετέχοντας στις πρακτικές, προσεγγίζει τις σκέψεις του Άλλου και ταυτόχρονα παρατηρεί. Η έρευνα βεβαίως συνομιλεί και με άλλες έρευνες, απαραίτητη προϋπόθεση για την επιστημονική αξιοπιστία. Παράλληλα η εμπειρία του ερευνητή ως εκπαιδευτικού, του έδινε το πλεονέκτημα της ευκολότερης προσέγγισης των παιδιών, ενώ η θέση του ως αναπληρωτή διευθυντή του εξασφάλισε σε αρκετές περιπτώσεις την ομαλή συνεργασία με τη διεύθυνση των σχολείων.

Επιπλέον, η συμμετοχή του ερευνητή στην ευρύτερη κοινωνική ζωή της κοινότητας, τον κατέστησαν οικείο στον ντόπιο πληθυσμό και, ως εκ τούτου,

⁷⁴ Η ΕΣΥΕ αποδίδει τον όρο response bias ως συστηματικά σφάλματα απαντήσεων, βλ. ΕΣΥΕ (1961) Έρευνα οικογενειακών προϋπολογισμών, διεξαχθείσα εις τας αστικές περιοχάς της Ελλάδος κατά το 1957/1958, Αθήναι, σ. 31. Στο Μιχαλοπούλου, 2012. Για την επίδραση της έλλειψης απαντήσεων στο συστηματικό σφάλμα βλ. Groves, R.M. & Peytcheva, E. (2008). The impact of Nonresponse Rates on Nonresponse Bias. A meta-analysis. *Public Opinion Quarterly*, Vol. 72 (2), 167–189. Skalland B. (2011) An Alternative to the Response Rate for Measuring a Survey's Realization Rate of the Target Population. *Public Opinion Quarterly*, 75(1), 89–98. Davern M. (2013). Nonresponse rates are a problematic indicator of nonresponse bias in survey research. *Health services research*, 48(3), 905–912.

ευκολότερα αποδεκτό. Ιδιαίτερα συνέβαλε το γεγονός ότι ένα λευκός Ευρωπαίος έδειχνε ενδιαφέρον για τον τρόπο ζωής τους χωρίς διάθεση εκμετάλλευσης ή άλλου είδους οικονομικού οφέλους. Αντίθετα, μάλιστα, σε μερικές περιπτώσεις παρείχε ο ίδιος οικονομική βοήθεια προς το σχολείο (αγορά πίνακα, εκπαιδευτικού υλικού, κλπ), καθώς νωρίς έγινε αντιληπτό ότι το ποσοστό συμμετοχής των εκπαιδευτικών στην έρευνα εξαρτιόταν σε μεγάλο βαθμό από τον διευθυντή. Παρατηρήθηκε επίσης ότι σε κάποιες σχολικές μονάδες ο διευθυντής επέβαλε στο προσωπικό να διαθέσουν χρόνο από το μάθημα, ώστε να συμπληρωθεί το ερωτηματολόγιο.

Θα πρέπει να γίνει αναφορά στην ειλικρίνεια του δείγματος όσον αφορά τις απαντήσεις του. Το δείγμα αφορούσε εργαζομένους σε σχολεία και επομένως συναδέλφους. Αν και η ανωνυμία ήταν αυστηρότατη και ρητά διατυπωμένη στην εισαγωγή των ερωτηματολογίων, δεν μπορεί και πάλι να υπάρξει εγγύηση για την πλήρη ειλικρίνεια του δείγματος.

Επίσης έγινε προσπάθεια να αποφευχθεί η άσκηση επιρροής του διευθυντή στις απαντήσεις των ερωτώμενων, ώστε να διασφαλιστεί σε μεγαλύτερο βαθμό η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων. Αυτό επιτεύχθηκε με τη φυσική παρουσία του ερευνητή στη διανομή και τη συλλογή των ερωτηματολογίων. Φυσικά τα ερωτηματολόγια ήταν ανώνυμα.

Το αποτέλεσμα ήταν η ευρεία αποδοχή και η συμμετοχή στην έρευνα εκ μέρους των εκπαιδευτικών.

3.3.5 δημοσιοποίηση έρευνας

Η έρευνα ξεκίνησε ως μελέτη των διαφόρων μορφών ηγεσίας σε ποικίλες κοινωνικές ομάδες της τοπικής ζωής και κουλτούρας. Η εμπλοκή της δημόσιας εκπαίδευσης στην έρευνα υποχρεωτικά περνούσε μέσα από την κρατική χορήγηση άδειας διεξαγωγής της και εισόδου του ερευνητή στα σχολεία. Οι υπάλληλοι της Υπηρεσίας και ο προϊστάμενος ήταν θετικά διακείμενος στην έρευνα. Με τη λήξη της έρευνας στα σχολεία, η αρμόδια υπηρεσία ζήτησε να αποσταλούν τα αποτελέσματα υπό μορφής επιστολής για την περαιτέρω αξιοποίηση των ευρημάτων.

3.4 Εργαλεία της επιστημονικής έρευνας

Για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο, το οποίο αποτελείται από επτά τμήματα: A-G.

Το τμήμα Α του ερωτηματολογίου, που αποτελεί και την πρώτη σελίδα, παρέχει πληροφορίες στους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές για τον σκοπό της έρευνας, και τις βασικές οδηγίες συμπλήρωσης. Δηλώνεται επίσης ότι τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς. Η ανωνυμία των συμμετεχόντων διασφαλίστηκε απόλυτα, αφού η συλλογή τους έγινε χωρίς κανένα άλλο στοιχείο της ταυτότητάς τους (διεύθυνση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, κλπ).

Το τμήμα Β του ερωτηματολογίου περιέχει δημογραφικές ερωτήσεις. Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που απογράφησαν, αφορούσαν το φύλο, την ηλικιακή ομάδα, τα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση και το επίπεδο σπουδών τους. Στα ερωτηματολόγια των διευθυντών προστέθηκε η ερώτηση για τα χρόνια υπηρεσίας στη διευθυντική θέση του συγκεκριμένου σχολείου. Στόχος των ερωτήσεων είναι να κατατάξουν τον απογραφόμενο σε κάποια ομάδα, ανάλογα με την ηλικία, κλπ.

Τα τμήματα C, D, E, F περιλαμβάνουν ερωτήσεις κλειστού τύπου. Οι κλειστές ερωτήσεις θεωρούνται εύκολες στη χρήση τους στην εργασία πεδίου, γιατί είναι κωδικοποιημένες εκ των προτέρων, με αποτέλεσμα να είναι εξίσου εύκολη και η επεξεργασία τους στο στάδιο της ανάλυσης. Οι ερωτήσεις αυτές έδωσαν στον ερωτώμενο χρόνο να δώσει τις κατάλληλες απαντήσεις, επιλέγοντας από τις πιθανές επιλογές που είχαν τεθεί στη διάθεσή τους. Αυτό είχε ως στόχο την ελαχιστοποίηση του ποσοστού της αποτυχίας ορισμένων ερωτηθέντων να παρέχουν απαντήσεις σε ερωτήσεις λόγω χρονικού περιορισμού (Χαλικιάς & Λάλου, 2015).

Συγκεκριμένα το τμήμα C αφορά την έννοια της Αυτο-Ηγεσίας. Το τμήμα αυτό υπήρχε μόνο στα ερωτηματολόγια των εκπαιδευτικών. Περιέχει εννέα δηλώσεις αυτοαξιολόγησης, οι οποίες έπρεπε να αξιολογηθούν σύμφωνα με την ένταση της αντίδρασης που δηλώνει ο ερωτώμενος. Οι απαντήσεις είναι της κλίμακας Likert, και ο ερωτώμενος μπορούσε να απαντήσει σε μία μόνο από τις υπάρχουσες κατηγορίες με ισοδιαστημική κλίμακα, στην οποία 1 = διαφωνώ έντονα, 2 = διαφωνώ ελάχιστα, 3 = ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4 = συμφωνώ ελαφρώς, και 5 = συμφωνώ πλήρως⁷⁵.

⁷⁵ Η ύπαρξη 5 ή 7 σημείων (επιλογών) στην κλίμακα Likert είναι ένα θέμα συζήτησης και διαφορετικών απόψεων μεταξύ των μελετητών. Σύμφωνα με μελέτες οι κλίμακες 7 σημείων θεωρούνται περισσότερο κατάλληλες για ηλεκτρονική υποβολή (Finstad, 2010), κάτι που δεν προκρινόταν για την παρούσα έρευνα. Ακόμα σύμφωνα με άλλη μελέτη τα στοιχεία από κλίμακες Likert γίνονται λιγότερο ακριβή αν οι κλίμακες είναι κάτω των 5 ή άνω των 7 σημείων (Johns, 2005).

Το τμήμα D περιλαμβάνει 36 ανεξάρτητες μεταβλητές που αναφέρονται στον βαθμό στον οποίο καθεμιά τους αποδίδεται ως χαρακτηριστικό της συμπεριφοράς του εκάστοτε διευθυντή. Στα ερωτηματολόγια που δόθηκαν στους διευθυντές το τμήμα D διαμορφώθηκε σε πρώτο ενικό πρόσωπο. Χωρίζεται σε δύο μεγάλες θεματικές, η πρώτη αφορά τα παιδαγωγικά καθήκοντα του διευθυντή και το δεύτερο τα διοικητικά καθήκοντα.

Τα παιδαγωγικά καθήκοντα περιλαμβάνουν 9 ερωτήσεις, οι οποίες μετρούν δύο διαστάσεις: την «Ενθάρρυνση και προώθηση της διδασκαλίας και της μάθησης» και τη «Μαθησιακή εστίαση» του διευθυντή. Τα διοικητικά καθήκοντα περιλαμβάνουν 27 ερωτήσεις, οι οποίες μετρούν πέντε διαστάσεις: τη «Συνεργασία», την «Αποτελεσματικότητα και Αποδοτικότητα», την «Αναλυτική Σκέψη», τη «Λογοδοσία και Ανάπτυξη» και την «Επιρροή». Και στο τμήμα αυτό οι ερωτήσεις είναι της κλίμακας Likert, και ο ερωτώμενος μπορούσε να απαντήσει πάλι σε μία μόνο από τις υπάρχουσες κατηγορίες. Η μέτρηση για τις 36 μεταβλητές έγινε με ισοδιαστημική κλίμακα και ο ερωτώμενος μπορούσε να απαντήσει σε μία μόνο από τις υπάρχουσες κατηγορίες, στις οποίες 1 = διαφωνώ έντονα, 2 = διαφωνώ ελάχιστα, 3 = ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4 = συμφωνώ ελαφρώς, και 5 = συμφωνώ πλήρως.

Το τμήμα E αφορά το στυλ ηγεσίας. Οι ερωτώμενοι καλούνται να επιλέξουν ένα από τα τρία στυλ, αυταρχικό, δημοκρατικό, φιλελεύθερο (*laissez faire*), που θεωρούν ότι ασκείται στη σχολική μονάδα από τον/τη διευθυντή/τρια.

Το τμήμα F μετρά την ικανοποίηση που λαμβάνουν οι ερωτώμενοι από το ασκούμενο στυλ ηγεσίας και από τον τρόπο που ασκεί ο/η διευθυντής/ντρια τα παιδαγωγικά και διοικητικά καθήκοντα. Οι απαντήσεις είναι της κλίμακας Likert, και ο ερωτώμενος μπορούσε να απαντήσει σε μία μόνο από τις υπάρχουσες κατηγορίες με ισοδιαστημική κλίμακα, στην οποία 1 = πολύ ικανοποιημένος, 2 = λίγο ικανοποιημένος, 3 = καθόλου ικανοποιημένος.

Στο τμήμα G αποτυπώνονται οι απόψεις των ερωτώμενων σχετικά με τις προκλήσεις και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο διευθυντής του σχολείου. Χρησιμοποιήθηκαν στη μελέτη ως μεταβλητές 5 προτάσεις που αναφέρονται στις δυσκολίες, των οποίων τη σημασία κλήθηκαν οι ερωτώμενοι να αξιολογήσουν. Οι απαντήσεις είναι της κλίμακας Likert, και ο ερωτώμενος μπορούσε να απαντήσει σε μία μόνο από τις υπάρχουσες κατηγορίες με ισοδιαστημική κλίμακα, στην οποία 1 = καθόλου, 2 = λίγο, 3 = αρκετά, 4 = πολύ, και 5 = πάρα πολύ.

3.5 Συλλογή των δεδομένων

Βασική προϋπόθεση για τη συλλογή των δεδομένων υπήρξε αρχικά η έγκριση από τη Διεύθυνση Εκπαίδευσης για τη διεξαγωγή της έρευνας. Κατόπιν, προκειμένου να πραγματοποιηθεί η έρευνα στα σχολεία και να συλλεχθούν τα στοιχεία, ο ερευνητής ενημέρωσε εγγράφως τους Συλλόγους Διδασκόντων των σχολείων τόσο για την έρευνα όσο και για την τήρηση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων.

3.5.1 Έγκριση διεξαγωγής της έρευνας

Πρώτο βήμα στη διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας, αποτέλεσε η αίτηση του ερευνητή προς τη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της περιφέρειας Central Region, προκειμένου να εξασφαλιστεί η χορήγηση ενυπόγραφης έγκρισής της, για τη νομιμότητα της διαδικασίας. Η αίτηση εμπεριείχε το ερευνητικό πρωτόκολλο της έρευνας με περιληπτική αναφορά στην ερευνητική πρόταση, καθώς και το εργαλείο μέτρησης (ερωτηματολόγιο).

3.5.2 Διασφάλιση ανωνυμίας συμμετεχόντων

Η διανομή και η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε από τον ίδιο τον ερευνητή, και χωρίς διαμεσολάβηση οποιουδήποτε άλλου συνδέσμου. Οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν εθελοντικά στην έρευνα. Ο ερευνητής έχοντας την ηθική υποχρέωση προς τους ερωτώμενους να προστατεύσει τα δικαιώματά τους, τόνιζε εκ των προτέρων στη συνοδευτική ενημερωτική επιστολή του ερωτηματολογίου, την τήρηση της ανωνυμίας τους και την εμπιστευτικότητα των πληροφοριών, καθώς και την εθελοντική φύση της μελέτης. Επίσης, κρίθηκε απαραίτητο να διευκρινιστεί πως η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου δεν ισοδυναμούσε με αξιολόγηση του τωρινού διευθυντή, αλλά είναι αποτέλεσμα κρίσης της γενικότερης εμπειρίας των εκπαιδευτικών. Η διευκρίνιση δόθηκε, ώστε ούτε οι εκπαιδευτικοί να νιώθουν ότι αξιολογούν τον διευθυντή τους, ούτε οι διευθυντές να αισθάνονται ότι αξιολογούνται, με ό,τι αυτό συνεπάγεται.

3.6 Τεχνικές ανάλυσης δεδομένων

Το επόμενο βήμα, για τη μετέπειτα ανάλυση των δεδομένων, την ερμηνεία των αποτελεσμάτων της ανάλυσης και την εξαγωγή συμπερασμάτων, ήταν η καταχώρηση των δεδομένων που συνελέχθησαν σε κάποιο λογισμικό πακέτο ανάλυσης δεδομένων. Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS για Windows. Αξιοποιήθηκαν εφαρμογές περιγραφικής και διερευνητικής στατιστικής.

Ως μέθοδος ανάλυσης προκρίθηκε η ποσοτική, εφόσον σκοπός της είναι να ανακαλύψει τις αιτίες της αλλαγής των κοινωνικών φαινομένων μέσω αντικειμενικής μέτρησης και αριθμητικής ανάλυσης. Οι McMillan & Schumacher (2010) υποστηρίζουν ότι τα ποσοτικά ερευνητικά ευρήματα δίνουν έμφαση στην αντικειμενικότητα της μέτρησης και περιγραφής. Ως αποτέλεσμα, η έρευνα μεγιστοποιεί τον στόχο χρησιμοποιώντας αριθμούς και στατιστικά στοιχεία.

Η επεξεργασία των ποσοτικών δεδομένων έγινε με συνδυαστική επιλογή της έρευνας επισκόπησης και συσχέτισης. Η έρευνα επισκόπησης χρησιμοποιείται για τη δημιουργία ποσοτικών δεδομένων με τη συλλογή στοιχείων σε ένα συγκεκριμένο χρονικό σημείο, με σκοπό να αποτυπωθεί και να περιγραφεί η φύση των συνθηκών που υπάρχουν ή να εντοπιστούν και να διερευνηθούν οι σχέσεις μεταξύ των δεδομένων (Cohen et al., 2008). Τέλος η έρευνα συσχέτισης εξετάζει τις σχέσεις μεταξύ δύο ή περισσότερων μεταβλητών, με σκοπό να εντοπιστεί αν και κατά πόσο η μια μεταβλητή επηρεάζει την άλλη, δίνοντας τη δυνατότητα στον ερευνητή να προβλέψει κάποιο αποτέλεσμα (Creswell, 2011).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1 Εισαγωγή - Περιγραφική στατιστική

Στην παρούσα έρευνα διερευνήθηκαν οι απόψεις εκπαιδευτικών και διευθυντών σχολείων της Γκάνας, αναφορικά με την αυτο-ηγεσία των εκπαιδευτικών και την ηγεσία του διευθυντή. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε κατάλληλο ερωτηματολόγιο, το οποίο απαρτίζεται από τρεις ενότητες, τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των ερωτηθέντων, την αξιολόγηση της αυτο-ηγεσίας των εκπαιδευτικών και τις απόψεις τους για την ηγεσία του διευθυντή.

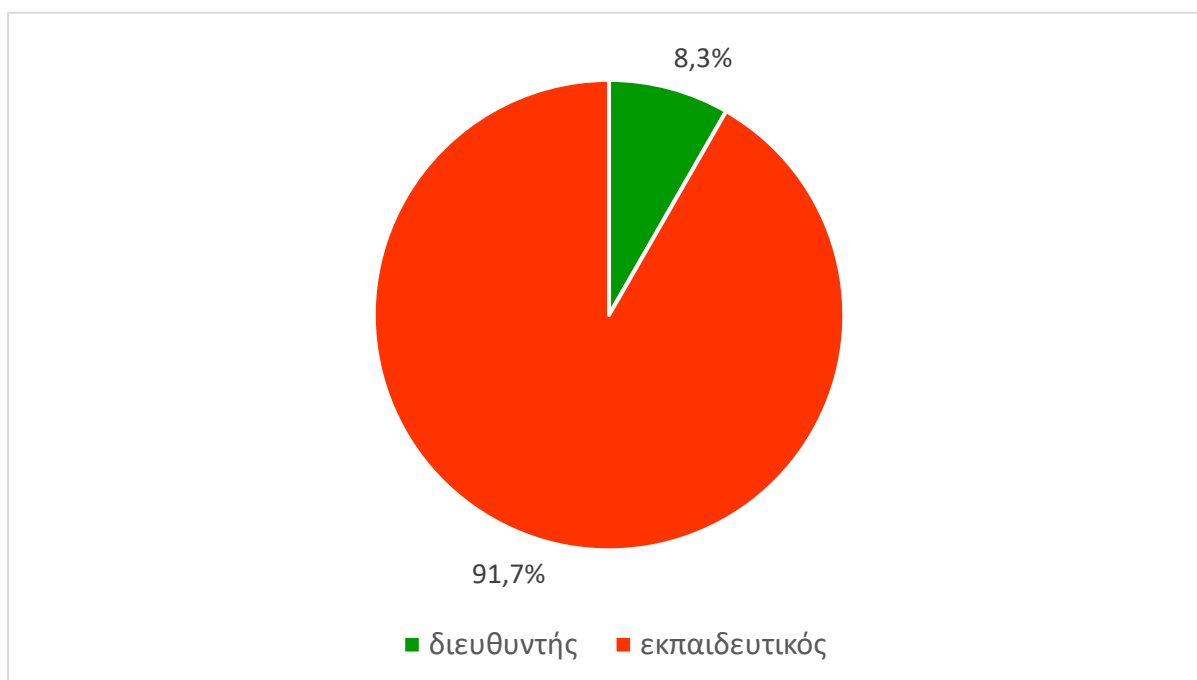
4.2 Δημογραφικά χαρακτηριστικά

Στην παρούσα ενότητα, παρουσιάζονται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των ερωτηθέντων που συμμετείχαν στην έρευνα.

Στον Πίνακα 4.1 και το Γράφημα 4.1 παρατηρούμε πως η συντριπτική πλειοψηφία, σε ποσοστό 91.7%, αποτελείται από εκπαιδευτικούς, ενώ μόλις το 8.3% του δείγματος αντιπροσωπεύεται από διευθυντές.

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διευθυντής	26	8.3	8.3
	Εκπαιδευτικός	289	91.7	100.0
	Total	315	100.0	

Γράφημα 4.1: Ιδιότητα



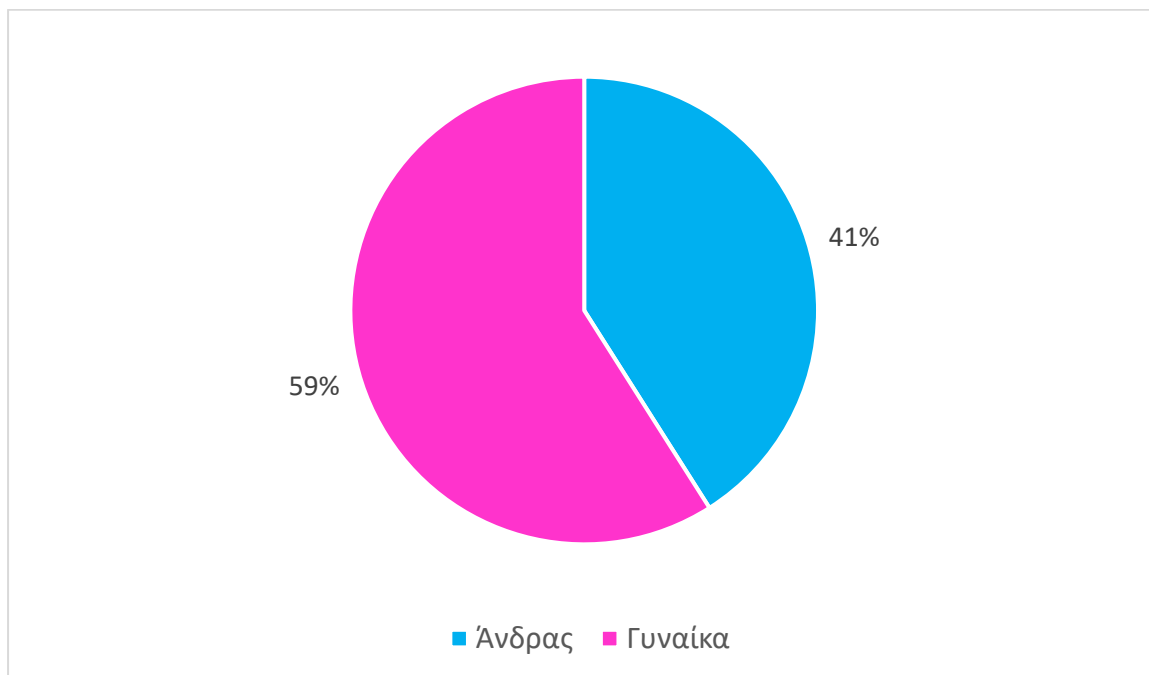
Στον Πίνακα 4.2 και το Γράφημα 4.2, παρουσιάζεται το φύλο των ερωτηθέντων. Το 59% του δείγματος απαρτίζεται από γυναίκες και το 41% από άνδρες ερωτηθέντες.

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ανδρας	129	41.0	41.0
	Γυναίκα	186	59.0	100.0
	Total	315	100.0	

Πιο συγκεκριμένα, από τους 289 εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην έρευνα και συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, οι 164 ήταν γυναίκες με ποσοστό 56,75% ενώ οι άνδρες εκπαιδευτικοί ήταν 125, και αντιπροσωπεύουν το 43,25% επί του συνόλου. Η ανισοκατανομή στο δείγμα αντικατοπτρίζει την ανισοκατανομή των φύλων στον εκπαιδευτικό πληθυσμό και γίνεται πιο έκδηλη στα αποτελέσματα αναφορικά με το φύλο των αξιολογούμενων διευθυντών. Από τους 26 διευθυντές, μόλις οι 4 είναι άνδρες, ποσοστό 15,4%, ενώ οι 22 είναι γυναίκες με συντριπτικό ποσοστό 84,6%. Είναι ασφαλές, λοιπόν να

συμπεράνουμε πως η ανισοκατανομή στο δείγμα αντικατοπτρίζει την ανισοκατανομή των φύλων στη διοίκηση των σχολικών μονάδων.

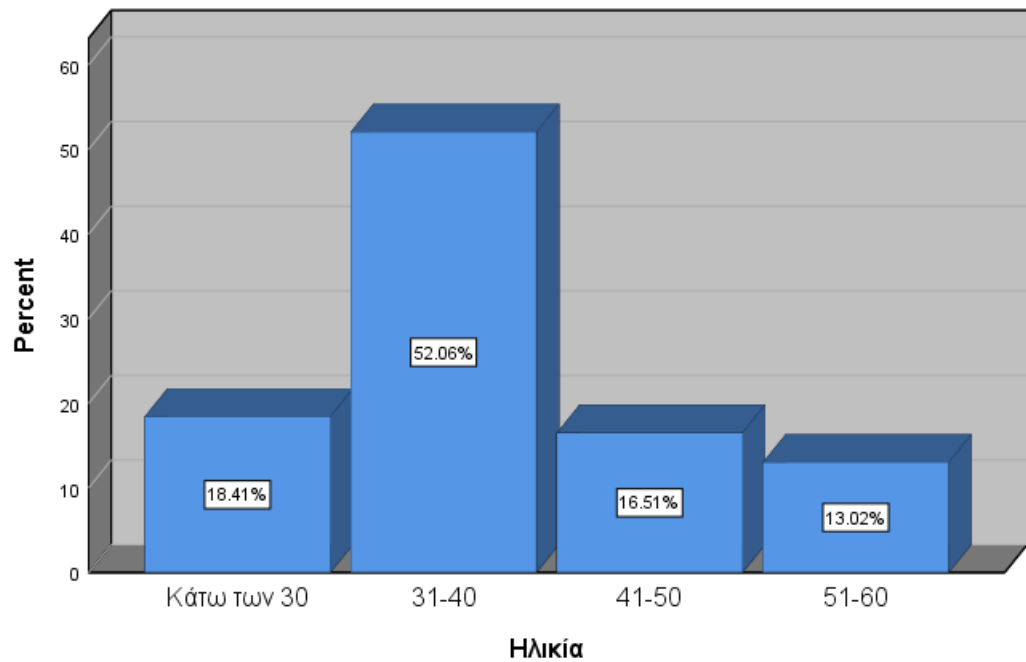
Γράφημα 4.2: Φύλο



Για την καταγραφή των ηλικιών των ερωτηθέντων υπήρξε ομαδοποίηση, η οποία παρουσιάζεται μέσω του Πίνακα 4.3 και του Γραφήματος 4.3. Παρατηρούμε πως το 52.1% ανήκει σε όσους είναι από 31 έως 40 ετών, ενώ οι ηλικίες κάτω των 30 ετών καταλαμβάνουν το 18.4%. Επιπλέον, οι ερωτηθέντες από 41 έως 50 ετών αγγίζουν το 16.5% και το υπόλοιπο 13% καταλαμβάνουν όσοι είναι 51 με 60 ετών.

Πίνακας 4.3: Ηλικία				
		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Κάτω των 30	58	18.4	18.4
	31-40	164	52.1	70.5
	41-50	52	16.5	87.0
	51-60	41	13.0	100.0
	Total	315	100.0	

Γράφημα 4.3: Ηλικία



Συγκεκριμένα στον Πίνακα 4.4 και στο Γράφημα 4.4 φαίνεται πως όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς, στην πρώτη ομάδα ηλικίας κάτω των τριάντα ετών περιλαμβάνονται 58 εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 20,07% επί του συνόλου, στη δεύτερη ομάδα ηλικίας 31-40 ετών περιλαμβάνονται 162 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 56,06% επί του συνόλου), στην τρίτη ομάδα ηλικίας 41-50 ετών περιλαμβάνονται 44 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 15,22% επί του συνόλου) και τέλος στην τέταρτη και τελευταία ομάδα ηλικίας 51-60 ετών περιλαμβάνονται 25 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 8,65% επί του συνόλου).

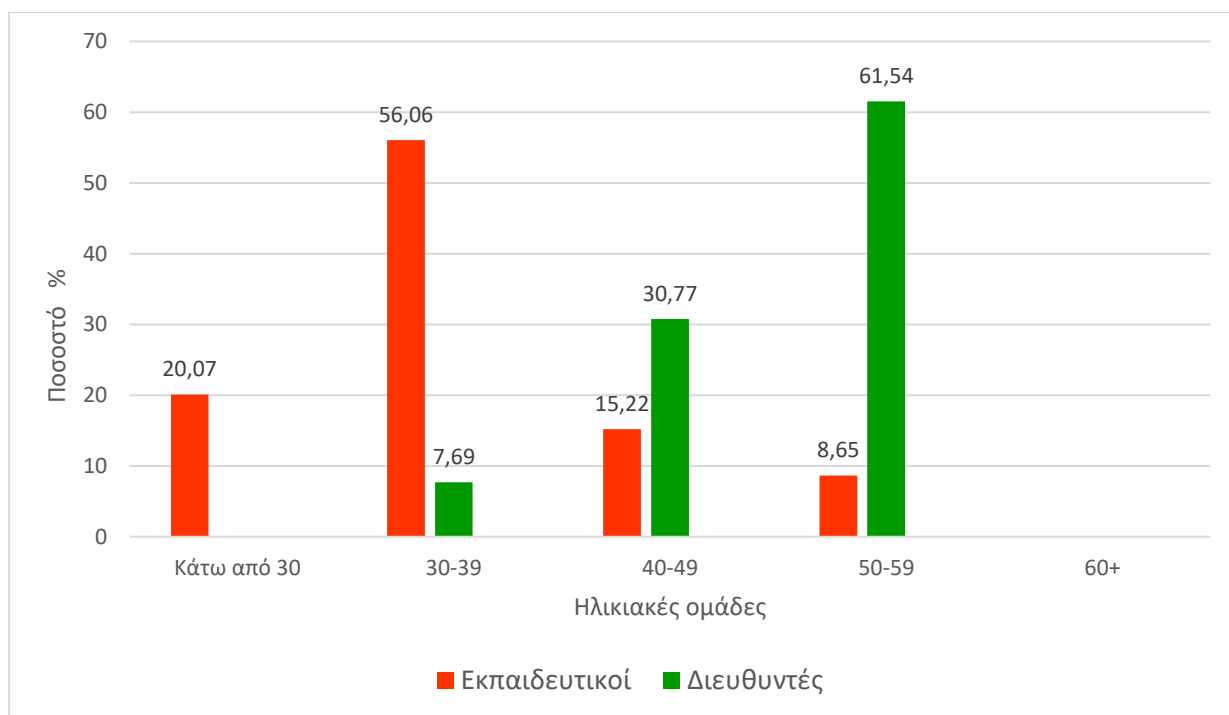
Τα αντίστοιχα αποτελέσματα για τους διευθυντές έχουν ως εξής: η πρώτη ομάδα ηλικίας κάτω των τριάντα ετών δεν περιλαμβάνει κανέναν (0%), στη δεύτερη ομάδα ηλικίας 31-40 ετών περιλαμβάνονται 2 διευθυντές σε ποσοστό 7,69% επί του συνόλου, στην τρίτη ομάδα ηλικίας 41-50 ετών περιλαμβάνονται 8 διευθυντές (ποσοστό 30,77% επί του συνόλου) και τέλος στην τέταρτη και τελευταία ομάδα ηλικίας 51-60 ετών περιλαμβάνονται 16 διευθυντές (ποσοστό 61,54% επί του συνόλου).

Πίνακας 4.4: Ηλικία * Ιδιότητα Crosstabulation						
			ΙΔΙΟΤΗΤΑ		Total	
			ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ		
ΗΛΙΚΙΑ	under 30	Count	0	58	58	
		% within ΙΔΙΟΤΗΤΑ	0,0%	20,07%	18,41%	
	31-40	Count	2	162	164	
		% within ΙΔΙΟΤΗΤΑ	7,69%	56,06%	52,06%	
	41-50	Count	8	44	52	
		% within ΙΔΙΟΤΗΤΑ	30,77%	15,22%	16,51%	
	51-60	Count	16	25	41	
		% within ΙΔΙΟΤΗΤΑ	61,54%	8,65%	13,02%	
	Total		Count	26	289	315
			% within ΙΔΙΟΤΗΤΑ	100,0%	100,0%	100,0%

Σύμφωνα με τα παραπάνω αποτελέσματα το μεγαλύτερο ποσοστό συμμετεχόντων εκπαιδευτικών – λίγο περισσότεροι από τους μισούς (56,1%)- τοποθετείται στην ηλικιακή ομάδα 31-40, ενώ με μεγάλη διαφορά ακολουθεί ένα ποσοστό νέων εκπαιδευτικών 20,1% που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα κάτω των 30 ετών.

Οι αναλογίες αλλάζουν όταν αναφερόμαστε στους διευθυντές, καθώς η πλειονότητα (61,5%) ανήκει στην ηλικιακή ομάδα 51-60 ετών, γεγονός που εξηγείται και από την κείμενη νομοθεσία που ευνοεί την κατάληψη διευθυντικής θέσης από άτομα με πολυετή εκπαιδευτική εμπειρία.

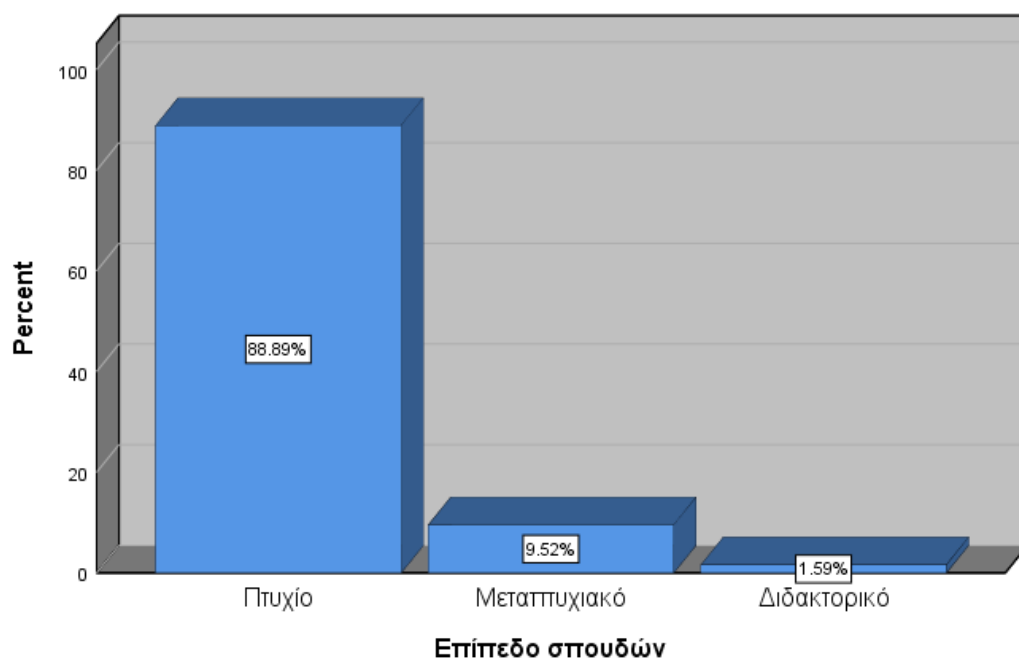
Γράφημα 4.4: Ηλικία * Ιδιότητα Crosstabulation



Στον Πίνακα 4.5 και στο Γράφημα 4.5, παρατίθεται το επίπεδο σπουδών των ερωτηθέντων. Το 88.9% αυτών έχουν μόνο το βασικό τους πτυχίο, το 9.5% ανήκει στους κατόχους μεταπτυχιακού τίτλου και μόλις το 1.6% του δείγματος συνέχισε τις σπουδές του σε διδακτορικό επίπεδο.

Πίνακας 4.5: Επίπεδο σπουδών				
		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πτυχίο	280	88.9	88.9
	Μεταπτυχιακό	30	9.5	98.4
	Διδακτορικό	5	1.6	100.0
	Total	315	100.0	

Γράφημα 4.5: Επίπεδο σπουδών

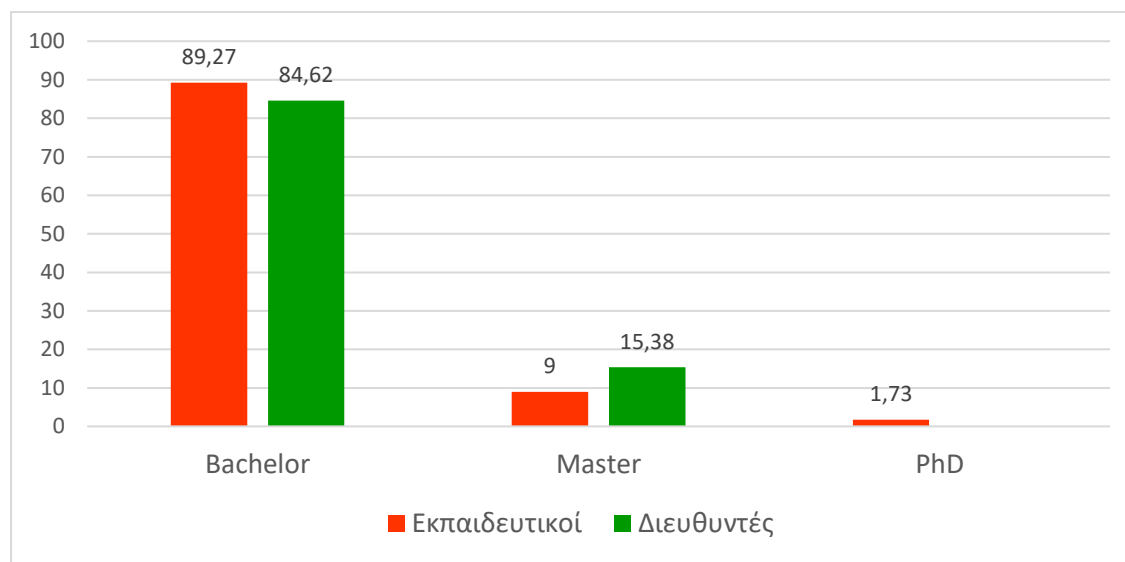


Συγκεκριμένα, από τον Πίνακα 4.6 και το Γράφημα 4.6 φαίνεται πως οι 258 εκπαιδευτικοί από τους 289 (89,3%) δεν έχουν πρόσθετα ακαδημαϊκά προσόντα πέραν του βασικού πανεπιστημιακού τίτλου σπουδών, 26 (9,0%) έχουν αποκτήσει μεταπτυχιακό τίτλο, ενώ μόλις 5 (1,7%) είναι κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος.

		ΙΔΙΟΤΗΤΑ		Total	
		ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ		
ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ	Πτυχίο	Count	22	258	280
		% within ΙΔΙΟΤΗΤΑ	84,6%	89,3%	88,9%
	Μετα- πτυχιακό	Count	4	26	30
		% within ΙΔΙΟΤΗΤΑ	15,4%	9,0%	9,5%
	PhD	Count	0	5	5
		% within ΙΔΙΟΤΗΤΑ	0,0%	1,7%	1,6%
Total		Count	26	289	315
		% within ΙΔΙΟΤΗΤΑ	100,0%	100,0%	100,0%

Αξιοσημείωτο είναι πως από τους 26 διευθυντές, κανένας δεν είναι κάτοχος διδακτορικού διπλώματος, και μόνο 4 (15,4%) έχουν αποκτήσει μεταπτυχιακό τίτλο. Οι υπόλοιποι 22 (84,6%) δεν έχουν πρόσθετα ακαδημαϊκά προσόντα πέραν του βασικού πανεπιστημιακού τίτλου σπουδών.

Γράφημα 4.6: Επίπεδο σπουδών * Ιδιότητα Crosstabulation

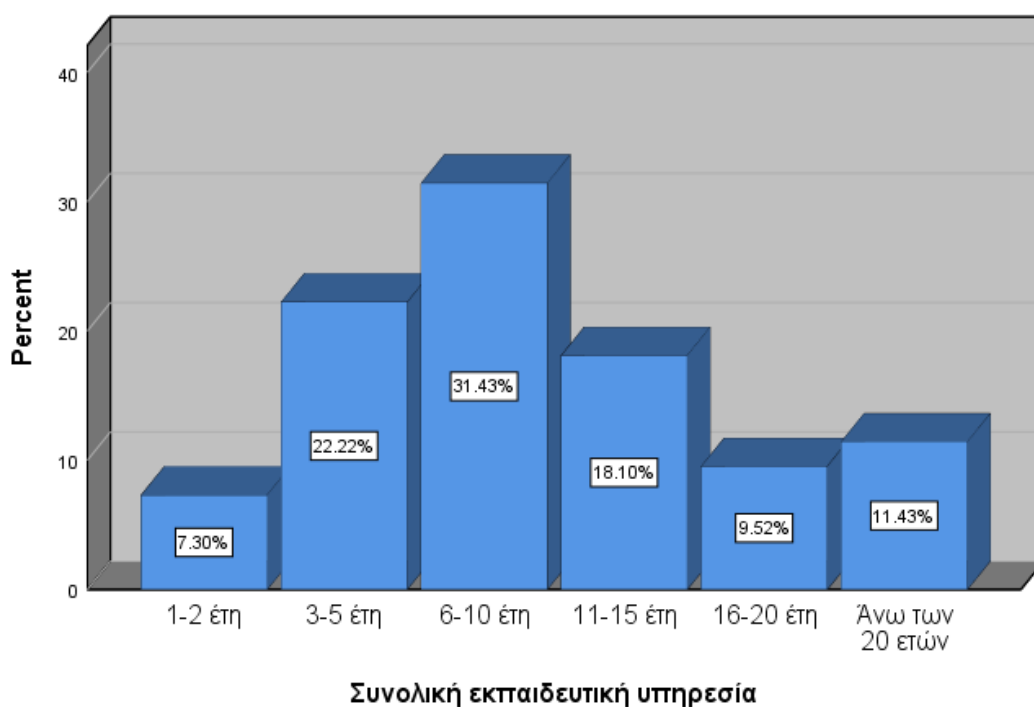


Για την καταγραφή της συνολικής εκπαιδευτικής υπηρεσίας υπήρξε επίσης ομαδοποίηση. Στον Πίνακα 4.7 και το Γράφημα 4.7 παρουσιάζεται η συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία των ερωτηθέντων.

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1-2 έτη	23	7.3	7.3
	3-5 έτη	70	22.2	29.5
	6-10 έτη	99	31.4	61.0
	11-15 έτη	57	18.1	79.0
	16-20 έτη	30	9.5	88.6
	Άνω των 20 ετών	36	11.4	100.0
	Total	315	100.0	

Το 31.4% δηλώνει προϋπηρεσία από 6 έως 10 έτη, το 22.2% έχει εμπειρία από 3 έως 5 έτη και το 18.1% ανήκει σε όσους εργάζονται στον εκπαιδευτικό τομέα από 11 έως 15 έτη. Επιπλέον, το 11.4% έχει προϋπηρεσία άνω των 20 ετών, το 9.5% καταλαμβάνουν οι ερωτηθέντες με υπηρεσία από 16 έως 20 έτη και το υπόλοιπο 7.3% ανήκει σε όσους έχουν εκπαιδευτική υπηρεσία μόνο 1 με 2 έτη.

Γράφημα 4.7: Συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία

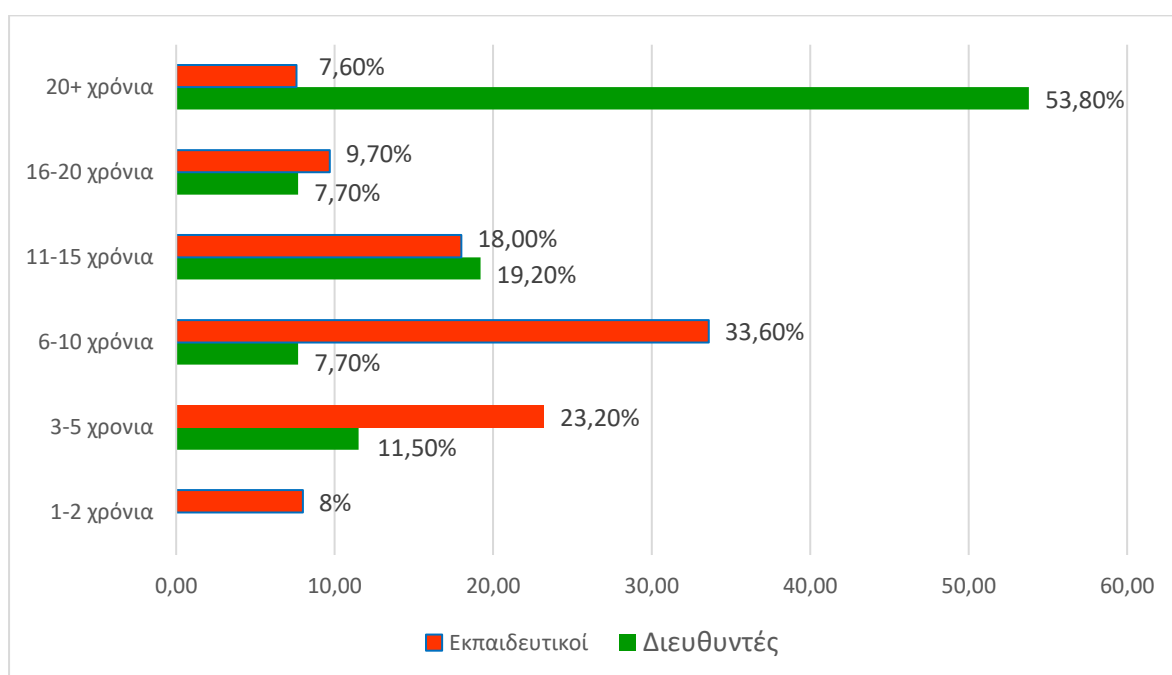


Όπως φαίνεται από τον Πίνακα 4.8 και το Γράφημα 4.8, όσον αφορά μόνο στους εκπαιδευτικούς, 23 (8%) περιλαμβάνονται στην κατηγορία 1-2 έτη, 67 (23,2%) ανήκουν στην κατηγορία 3-5 έτη, στην τρίτη κατηγορία 6-10 χρόνια περιλαμβάνονται 97 (33,6%), στην τέταρτη κατηγορία 11-15 έτη περιλαμβάνονται 52 (18%), στην πέμπτη κατηγορία 16-20 έτη ανήκουν 28 εκπαιδευτικοί (9,7%) και τέλος στην τελευταία κατηγορία οι εκπαιδευτικοί που έχουν υπηρεσία είκοσι έτη και πάνω είναι 22 (7,6%).

Αντίστοιχα οι διευθυντές με εκπαιδευτική υπηρεσία 3-5 έτη ήταν μόνο 3 (11,5%), 2 (7,7%) διευθυντές έχουν υπηρεσία 6-10 έτη, 5 (19,2%) έχουν υπηρεσία 11-15 έτη, 2 (7,7%) επίσης έχουν υπηρεσία 16-20 έτη και τέλος, περίπου οι μισοί, δηλαδή 14 διευθυντές (53,8%) έχουν υπηρεσία πάνω από 20 έτη.

Πίνακας 4.8: Συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία – Ιδιότητα Crosstabulation						
			ΙΔΙΟΤΗΤΑ		Total	
			ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ		
ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ	1-2 years	Count	0	23	23	
		% within ΙΔΙΟΤΗΤΑ	0,0%	8,0%	7,3%	
	3-5 years	Count	3	67	70	
		% within ΙΔΙΟΤΗΤΑ	11,5%	23,2%	22,2%	
	6-10 years	Count	2	97	99	
		% within ΙΔΙΟΤΗΤΑ	7,7%	33,6%	31,4%	
	11-15 years	Count	5	52	57	
		% within ΙΔΙΟΤΗΤΑ	19,2%	18,0%	18,1%	
	16-20 years	Count	2	28	30	
		% within ΙΔΙΟΤΗΤΑ	7,7%	9,7%	9,5%	
	20+ years	Count	14	22	36	
		% within ΙΔΙΟΤΗΤΑ	53,8%	7,6%	11,4%	
	Total		Count	26	289	315
			% within ΙΔΙΟΤΗΤΑ	100,0%	100,0%	100,0%

Γράφημα 4.8: Συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία – Ιδιότητα Crosstabulation

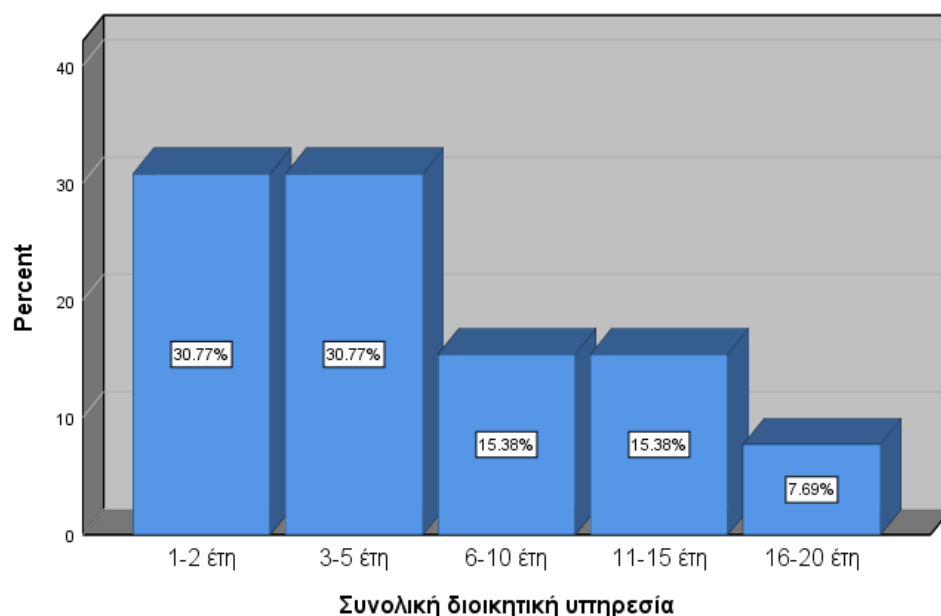


Είναι φανερό πως η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών (συνολικά 187 από τους 289, σε ποσοστό 64,8%) είναι νέοι στην υπηρεσία (έως 10 έτη), και από αυτούς οι περισσότεροι εργάζονται 6-10 έτη στην εκπαίδευση. Είναι έκδηλο πως οι περισσότεροι διευθυντές είναι αρκετά έμπειροι, ενώ λόγω της νομοθεσίας της χώρας δεν υπάρχει διευθυντής που να έχει λιγότερο από 2 χρόνια εκπαιδευτική υπηρεσία.

Στον Πίνακα 4.9 και το Γράφημα 4.9 παρουσιάζεται η συνολική διοικητική υπηρεσία των διευθυντών του δείγματος. Οι διευθυντές με διοικητική υπηρεσία από 1 έως 2 έτη αποτελούν το 30.8% επί του συνόλου. Το ίδιο ποσοστό ισχύει και για τους διευθυντές με διοικητική υπηρεσία από 3 έως 5 έτη. Επιπλέον, όσοι έχουν συνολική διοικητική υπηρεσία από 6 έως 10 έτη και από 11 έως 15 έτη καταλαμβάνουν από 15.4% αντίστοιχα, και, τέλος, το υπόλοιπο 7.7% αγγίζουν όσοι έχουν συνολική διοικητική υπηρεσία από 16 έως 20 έτη.

Πίνακας 4.9: Συνολική διοικητική υπηρεσία διευθυντών				
		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1-2 έτη	8	30.8	30.8
	3-5 έτη	8	30.8	61.5
	6-10 έτη	4	15.4	76.9
	11-15 έτη	4	15.4	92.3
	16-20 έτη	2	7.7	100.0
	Total	26	100.0	
Missing	System	289		
Total		315		

Γράφημα 4.9: Συνολική διοικητική υπηρεσία διευθυντών



4.3 Αξιολόγηση αυτο-ηγεσίας

Στην ενότητα που ακολουθεί, παρουσιάζονται οι ερωτήσεις που σχετίζονται με την αξιολόγηση της αυτο-ηγεσίας μόνο των εκπαιδευτικών του δείγματος. Οι απαντήσεις δέχονται τιμές από το 1 έως το 5 (1-Διαφωνώ έντονα, 2-Διαφωνώ ελάχιστα, 3-Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4-Συμφωνώ ελαφρώς, 5-Συμφωνώ πλήρως) και η αύξηση του μέσου όρου, ταυτίζεται με την αύξηση της συμφωνίας των εκπαιδευτικών στην εκάστοτε δήλωση.

Στον Πίνακα 4.10 και το Γράφημα 4.10, παρατηρούμε πως οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ελαφρώς με το ότι δουλεύουν για συγκεκριμένους στόχους που έχουν θέσει για τον εαυτό τους (4.17), πως μερικές φορές οπτικοποιούν στο μυαλό τους μια επιτυχημένη απόδοση πριν κάνουν πραγματικά μια εργασία (4.08), πως θέτουν συγκεκριμένους στόχους για τη δική τους απόφαση (4.04) και πως σκέφτονται τις δικές τους πεποιθήσεις και υποθέσεις κάθε φορά που αντιμετωπίζουν μια δύσκολη κατάσταση (3.91).

Επιπλέον, το ίδιο επίπεδο συμφωνίας παρουσιάζουν οι εκπαιδευτικοί ως προς το ότι παρατηρούν πόσο καλοί είναι στη δουλειά τους (3.90), πως οραματίζονται τον

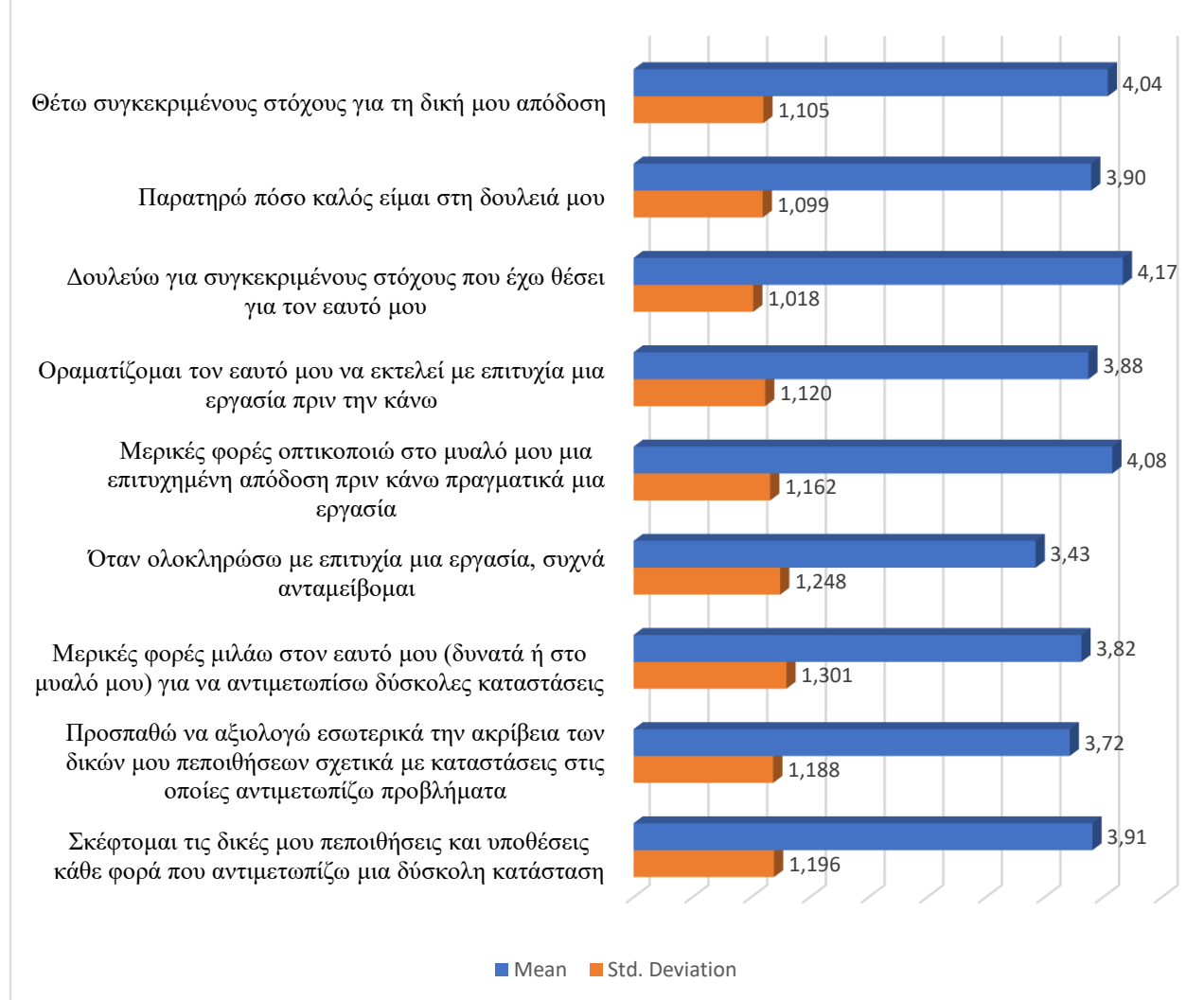
εαυτό τους να εκτελεί με επιτυχία μια εργασία πριν την κάνουν (3.88) και ότι μερικές φορές μιλάνε στον εαυτό τους για να αντιμετωπίσουν δύσκολες καταστάσεις (3.82).

Μεταξύ των απαντήσεων «Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ» και «Συμφωνώ ελαφρώς», με τάση προς το δεύτερο, βρίσκονται οι εκπαιδευτικοί όσον αφορά το ότι προσπαθούν να αξιολογούν την ακρίβεια των πεποιθήσεων τους σχετικά με καταστάσεις στις οποίες αντιμετωπίζουν προβλήματα (3.72), ενώ στην ίδια κλίμακα, αλλά με τάση προς το την ουδετερότητα, κατατάσσουν το ότι όταν ολοκληρώσουν με επιτυχία μια εργασία, ανταμείβονται (3.43).

Πίνακας 4.10: Αξιολόγηση αυτο-ηγείας

	Mean	Std. Deviation
Θέτω συγκεκριμένους στόχους για τη δική μου απόδοση	4.04	1.105
Παρατηρώ πόσο καλός είμαι στη δουλειά μου	3.90	1.099
Δουλεύω για συγκεκριμένους στόχους που έχω θέσει για τον εαυτό μου	4.17	1.018
Οραματίζομαι τον εαυτό μου να εκτελεί με επιτυχία μια εργασία πριν την κάνω	3.88	1.120
Μερικές φορές οπτικοποιώ στο μυαλό μου μια επιτυχημένη απόδοση πριν κάνω πραγματικά μια εργασία	4.08	1.162
Όταν ολοκληρώσω με επιτυχία μια εργασία, συχνά ανταμείβομαι	3.43	1.248
Μερικές φορές μιλάω στον εαυτό μου (δυνατά ή στο μυαλό μου) για να αντιμετωπίσω δύσκολες καταστάσεις	3.82	1.301
Προσπαθώ να αξιολογώ εσωτερικά την ακρίβεια των δικών μου πεποιθήσεων σχετικά με καταστάσεις στις οποίες αντιμετωπίζω προβλήματα	3.72	1.188
Σκέφτομαι τις δικές μου πεποιθήσεις και υποθέσεις κάθε φορά που αντιμετωπίζω μια δύσκολη κατάσταση	3.91	1.196

Γράφημα 4.10: Αξιολόγηση αυτο-ηγεσίας



4.4 Ηγεσία του διευθυντή

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται οι ερωτήσεις που σχετίζονται με τα παιδαγωγικά-διοικητικά καθήκοντα του διευθυντή, το στυλ ηγεσίας του, την ικανοποίηση από τον διευθυντή και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές.

Στους Πίνακες 4.11 – 4.17 και τα αντίστοιχα Γραφήματα 4.11 – 4.17 παρουσιάζονται οι απόψεις των ερωτηθέντων αναφορικά με τα παιδαγωγικά και τα διοικητικά καθήκοντα των διευθυντών. Οι απαντήσεις δέχονται τιμές από το 1 έως το 5 (1-Διαφωνώ έντονα, 2-Διαφωνώ ελάχιστα, 3-Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4-Συμφωνώ ελαφρώς, 5-Συμφωνώ πλήρως) και καθώς αυξάνεται ο μέσος όρος, αυξάνεται και η συμφωνία των ερωτηθέντων στην εκάστοτε δήλωση. Σε αυτό το

σημείο, να τονίσουμε πως οι διευθυντές του δείγματος απαντούν για τον εαυτό τους, ασκώντας αυτοκριτική.

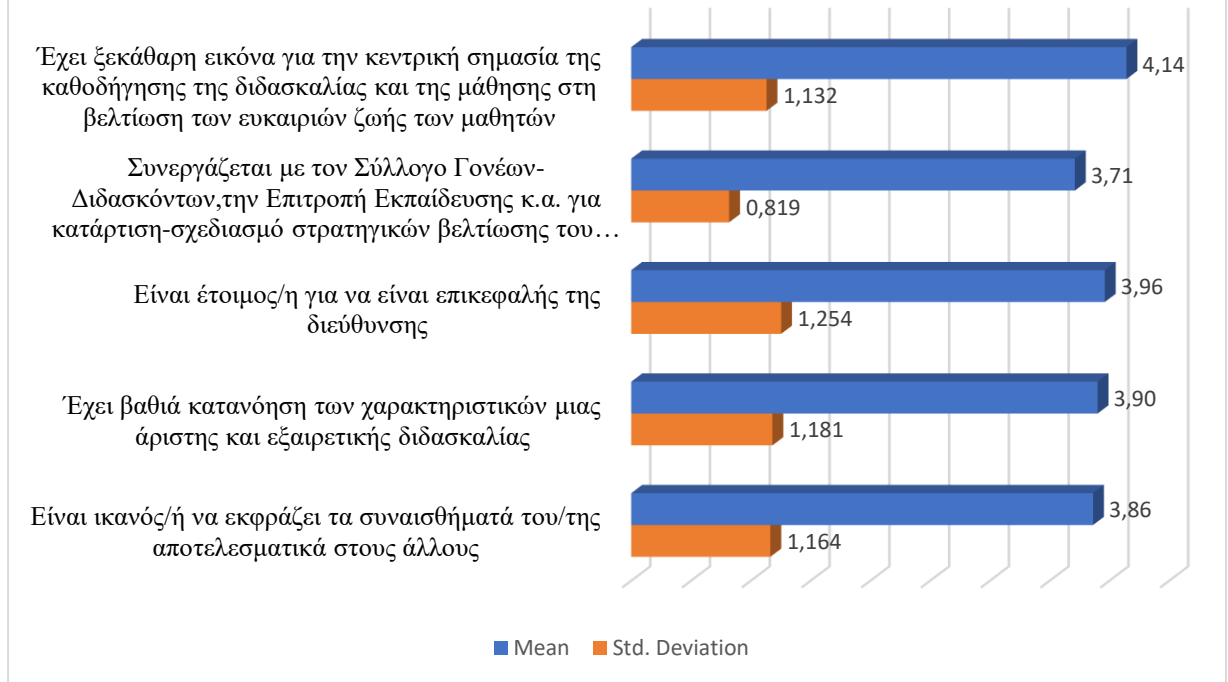
Στον Πίνακα 4.11 και στο Γράφημα 4.11, παρατίθενται οι ερωτήσεις που σχετίζονται με την ενθάρρυνση και την προώθηση της διδασκαλίας και της μάθησης από τον διευθυντή.

Πίνακας 4.11: Ενθάρρυνση και προώθηση της διδασκαλίας και της μάθησης

	Mean	Std. Deviation
Έχει ξεκάθαρη εικόνα για την κεντρική σημασία της καθοδήγησης της διδασκαλίας και της μάθησης στη βελτίωση των ευκαιριών ζωής των μαθητών	4.14	1.132
Συνεργάζεται με τον Σύλλογο Γονέων-Διδασκόντων, την Επιτροπή Εκπαίδευσης κ.α. για κατάρτιση-σχεδιασμό στρατηγικών βελτίωσης του σχολείου	3.71	0.819
Είναι έτοιμος/η για να είναι επικεφαλής της διεύθυνσης	3.96	1.254
Έχει βαθιά κατανόηση των χαρακτηριστικών μιας άριστης και εξαιρετικής διδασκαλίας	3.90	1.181
Είναι ικανός/ή να εκφράζει τα συναισθήματά του/της αποτελεσματικά στους άλλους	3.86	1.164

Οι ερωτηθέντες «συμφωνούν ελαφρώς» πως ο διευθυντής έχει ξεκάθαρη εικόνα για την κεντρική σημασία της καθοδήγησης της διδασκαλίας και της μάθησης στη βελτίωση των ευκαιριών ζωής των μαθητών (4.14), ότι είναι έτοιμος να είναι επικεφαλής της διεύθυνσης (3.96), πως έχει βαθιά κατανόηση των χαρακτηριστικών μιας άριστης και εξαιρετικής διδασκαλίας (3.90) και πως είναι ικανός να εκφράζει τα συναισθήματα του αποτελεσματικά στους άλλους (3.86). Τέλος, ανάμεσα στις απαντήσεις «Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ» και «Συμφωνώ ελαφρώς», με τάση προς το δεύτερο, τοποθετούνται αναφορικά με το ότι ο διευθυντής συνεργάζεται με τον Σύλλογο Γονέων, τον Σύλλογο Διδασκόντων, την Επιτροπή Εκπαίδευσης και άλλους, με σκοπό την κατάρτιση και τον σχεδιασμό στρατηγικών βελτίωσης του σχολείου (3.71).

Γράφημα 4.11: Ενθάρρυνση και προώθηση της διδασκαλίας και της μάθησης



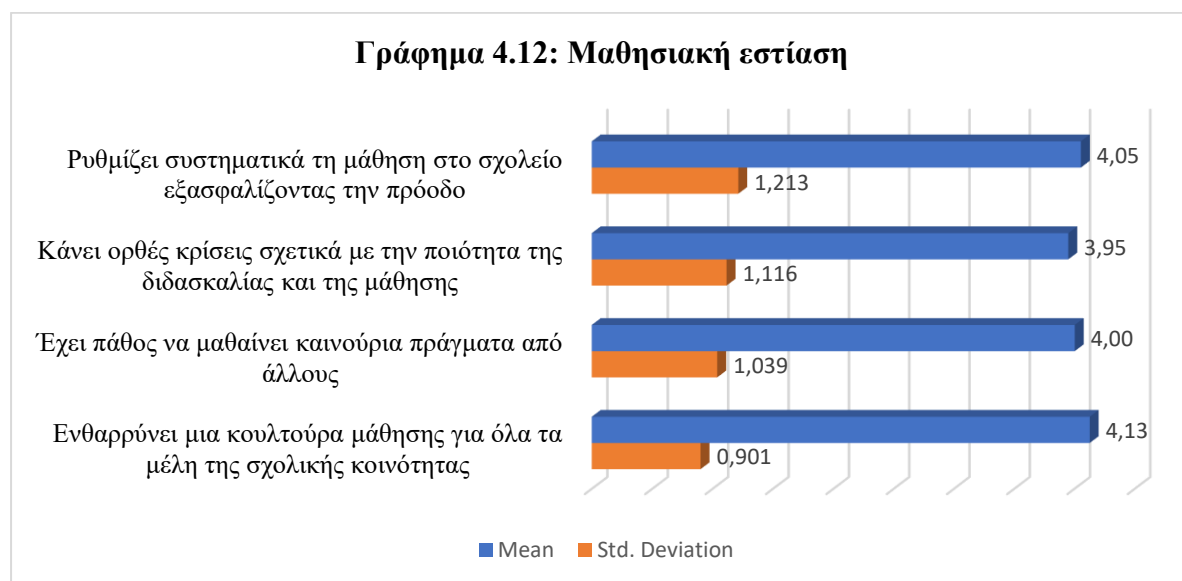
Στον Πίνακα 4.12 και το Γράφημα 4.12 που ακολουθούν, παρουσιάζονται οι ερωτήσεις που αφορούν την μαθησιακή εστίαση των διευθυντών.

Πίνακας 4.12: Μαθησιακή εστίαση

	Mean	Std. Deviation
Ρυθμίζει συστηματικά τη μάθηση στο σχολείο εξασφαλίζοντας την πρόοδο	4.05	1.213
Κάνει ορθές κρίσεις σχετικά με την ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης	3.95	1.116
Έχει πάθος να μαθαίνει καινούρια πράγματα από άλλους	4.00	1.039
Ενθαρρύνει μια κουλτούρα μάθησης για όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας	4.13	0.901

Οι ερωτηθέντες «συμφωνούν ελαφρώς» ως προς το ότι ο διευθυντής ενθαρρύνει μια κουλτούρα μάθησης για όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας (4.13), ότι ρυθμίζει συστηματικά τη μάθηση στο σχολείο εξασφαλίζοντας την πρόοδο (4.05),

πως έχει πάθος να μαθαίνει καινούρια πράγματα από άλλους (4.0) και ότι κάνει ορθές κρίσεις σχετικά με την ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης (3.95).



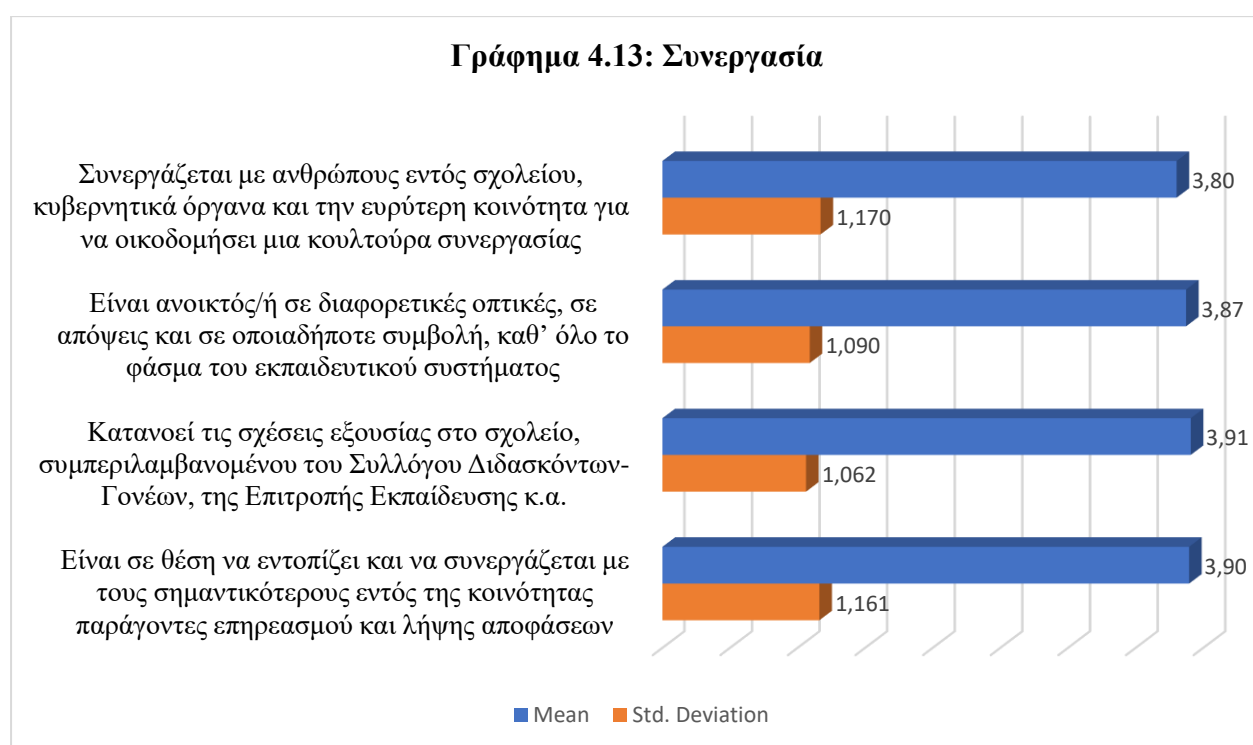
Στον Πίνακα 4.13 και το Γράφημα 4.13, παρατίθενται οι ερωτήσεις που σχετίζονται με το αίσθημα συνεργασίας που διέπει τον διευθυντή.

Πίνακας 4.13: Συνεργασία

	Mean	Std. Deviation
Συνεργάζεται με ανθρώπους εντός σχολείου, κυβερνητικά όργανα και την ευρύτερη κοινότητα για να οικοδομήσει μια κουλτούρα συνεργασίας	3.80	1.170
Είναι ανοικτός/ή σε διαφορετικές οπτικές, σε απόψεις και σε οποιαδήποτε συμβολή, καθ' όλο το φάσμα του εκπαιδευτικού συστήματος	3.87	1.090
Κατανοεί τις σχέσεις εξουσίας στο σχολείο, συμπεριλαμβανομένου του Συλλόγου Διδασκόντων- Γονέων, της Επιτροπής Εκπαίδευσης κ.α.	3.91	1.062
Είναι σε θέση να εντοπίζει και να συνεργάζεται με τους σημαντικότερους εντός της κοινότητας παράγοντες επηρεασμού και λήψης αποφάσεων	3.90	1.161

Οι ερωτηθέντες «συμφωνούν ελαφρώς» πως ο διευθυντής κατανοεί τις σχέσεις εξουσίας στο σχολείο, συμπεριλαμβανομένου του Συλλόγου Διδασκόντων, του Συλλόγου Γονέων, της Επιτροπής Εκπαίδευσης και άλλων (3.91), πως είναι σε θέση να εντοπίζει και να συνεργάζεται με τους σημαντικότερους εντός της κοινότητας

παράγοντες επηρεασμού και λήψης αποφάσεων (3.90), ότι είναι ανοικτός σε διαφορετικές οπτικές, σε απόψεις και σε οποιαδήποτε συμβολή, καθ' όλο το φάσμα του εκπαιδευτικού συστήματος (3.87) και πως συνεργάζεται με ανθρώπους εντός σχολείου, κυβερνητικά όργανα και την ευρύτερη κοινότητα για να οικοδομήσει μια κουλτούρα συνεργασίας (3.80).



Στον Πίνακα 4.14 και το Γράφημα 4.14, παρατίθενται οι δηλώσεις που σχετίζονται με την αποτελεσματικότητα και την αποδοτικότητα του διευθυντή. Οι ερωτηθέντες «συμφωνούν ελαφρώς» πως ο διευθυντής διατηρεί ενημερωμένο αρχείο για τις σημαντικές αλλαγές που γίνονται στο σχολείο (4.03), πως λαμβάνει διορθωτικά μέτρα, όταν είναι απαραίτητο, για να εξασφαλίσει τα απαιτούμενα αποτελέσματα για την απόδοση του σχολείου (3.87), πως παρακολουθεί την εφαρμογή του σχεδίου και την αποτελεσματικότητα των οργανωτικών δομών του σχολείου (3.77) και ότι έχει ευρεία αντίληψη των νομικών, πολιτικών και τεχνικών γνώσεων που επηρεάζουν τη λειτουργία του σχολείου (3.76).

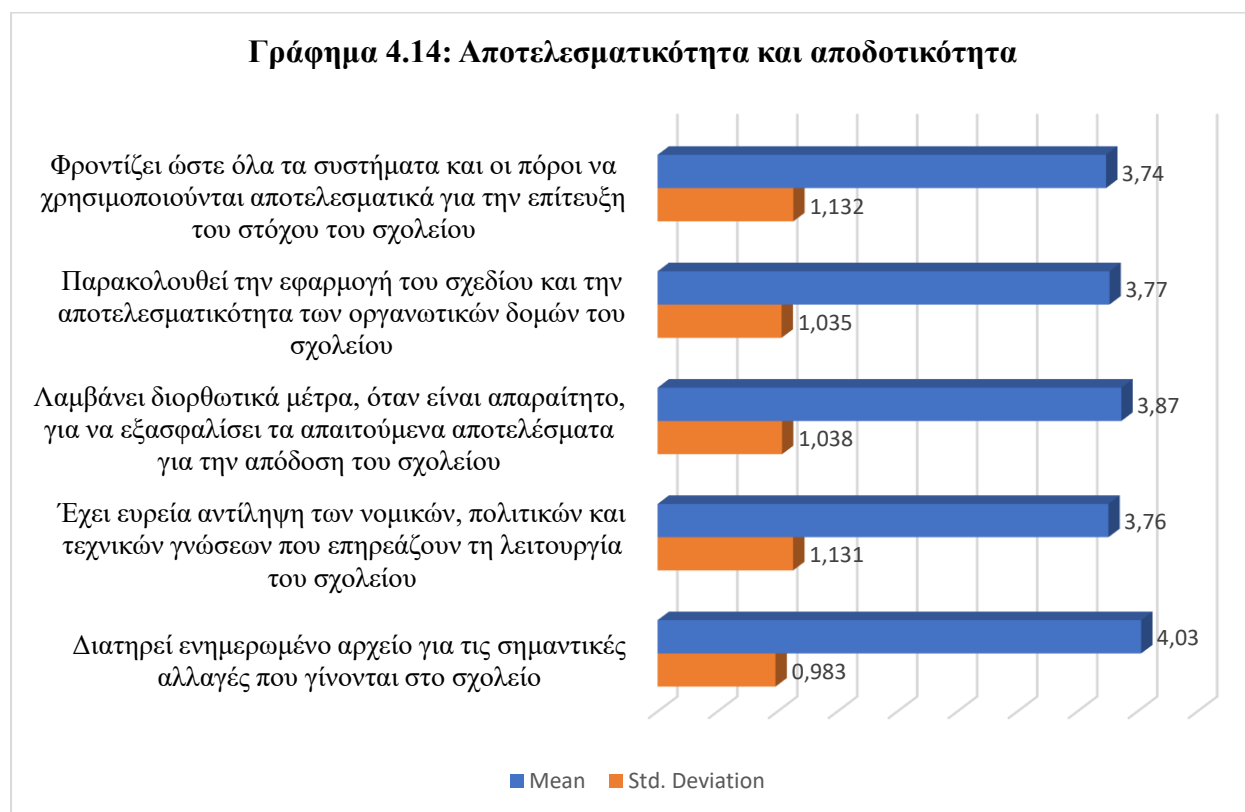
Τέλος, ανάμεσα στις απαντήσεις «Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ» και «Συμφωνώ ελαφρώς», τείνοντας προς το δεύτερο, κατατάσσουν οι ερωτηθέντες το

γεγονός ότι ο διευθυντής τους φροντίζει ώστε όλα τα συστήματα και οι πόροι να χρησιμοποιούνται αποτελεσματικά για την επίτευξη του στόχου του σχολείου (3.74).

Πίνακας 4.14: Αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα

	Mean	Std. Deviation
Φροντίζει ώστε όλα τα συστήματα και οι πόροι να χρησιμοποιούνται αποτελεσματικά για την επίτευξη του στόχου του σχολείου	3.74	1.132
Παρακολουθεί την εφαρμογή του σχεδίου και την αποτελεσματικότητα των οργανωτικών δομών του σχολείου	3.77	1.035
Λαμβάνει διορθωτικά μέτρα, όταν είναι απαραίτητο, για να εξασφαλίσει τα απαιτούμενα αποτελέσματα για την απόδοση του σχολείου	3.87	1.038
Έχει ευρεία αντίληψη των νομικών, πολιτικών και τεχνικών γνώσεων που επηρεάζουν τη λειτουργία του σχολείου	3.76	1.131
Διατηρεί ενημερωμένο αρχείο για τις σημαντικές αλλαγές που γίνονται στο σχολείο	4.03	0.983

Γράφημα 4.14: Αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα

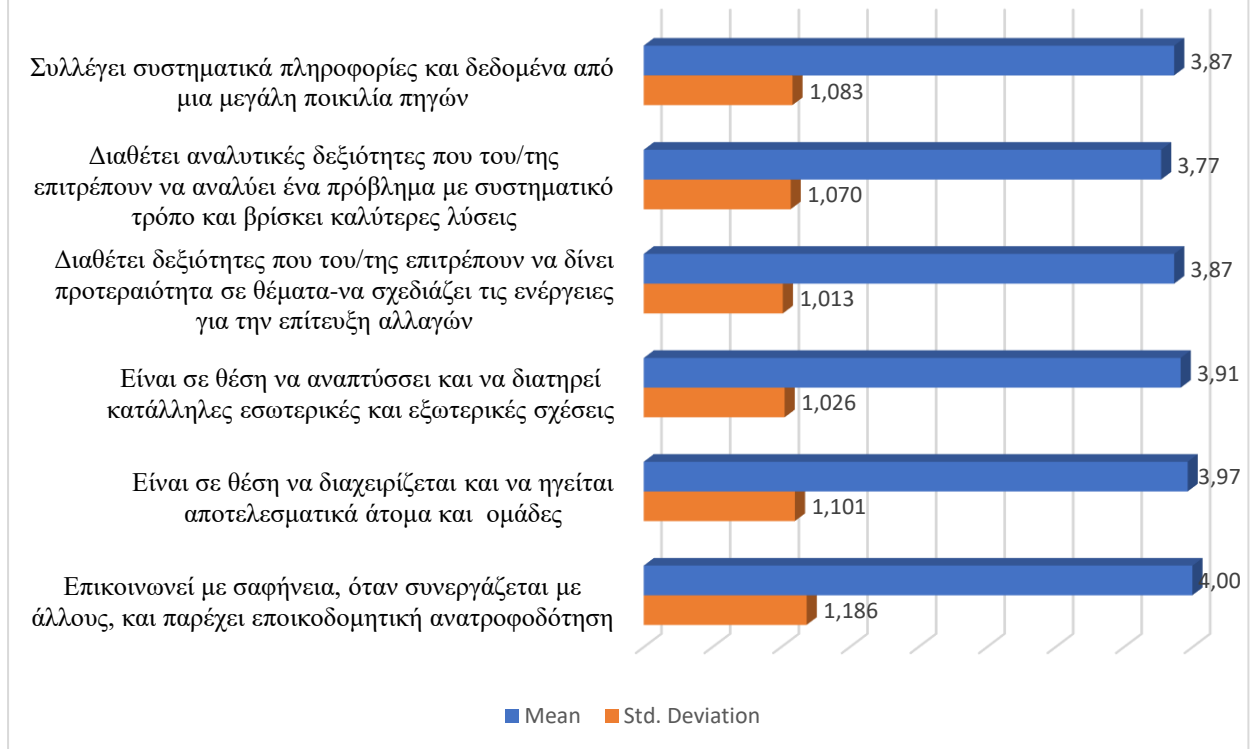


Στον Πίνακα 4.15 και το Γράφημα 4.15, παρουσιάζονται οι ερωτήσεις που σχετίζονται με την αναλυτική σκέψη του διευθυντή. Οι ερωτηθέντες «συμφωνούν ελαφρώς» πως ο διευθυντής τους επικοινωνεί με σαφήνεια, όταν συνεργάζεται με άλλους, και παρέχει εποικοδομητική ανατροφοδότηση (4.0), ότι είναι σε θέση να διαχειρίζεται και να ηγείται αποτελεσματικά άτομα και ομάδες (3.97), πως είναι σε θέση να αναπτύσσει και να διατηρεί κατάλληλες εσωτερικές και εξωτερικές σχέσεις και ότι διαθέτει δεξιότητες που του επιτρέπουν να δίνει προτεραιότητα σε θέματα και να σχεδιάζει τις ενέργειες για την επίτευξη αλλαγών στο σχολείο (3.87). Τέλος, στο ίδιο επίπεδο συμφωνίας τοποθετούνται αναφορικά με το ότι ο διευθυντής συλλέγει συστηματικά πληροφορίες και δεδομένα από μια μεγάλη ποικιλία πηγών (3.87) και ότι διαθέτει αναλυτικές δεξιότητες που του επιτρέπουν να αναλύει ένα πρόβλημα με συστηματικό τρόπο και βρίσκει καλύτερες λύσεις (3.77).

Πίνακας 4.15: Αναλυτική σκέψη

	Mean	Std. Deviation
Συλλέγει συστηματικά πληροφορίες και δεδομένα από μια μεγάλη ποικιλία πηγών	3.87	1.083
Διαθέτει αναλυτικές δεξιότητες που του/της επιτρέπουν να αναλύει ένα πρόβλημα με συστηματικό τρόπο και βρίσκει καλύτερες λύσεις	3.77	1.070
Διαθέτει δεξιότητες που του/της επιτρέπουν να δίνει προτεραιότητα σε θέματα- να σχεδιάζει τις ενέργειες για την επίτευξη αλλαγών	3.87	1.013
Είναι σε θέση να αναπτύσσει και να διατηρεί κατάλληλες εσωτερικές και εξωτερικές σχέσεις	3.91	1.026
Είναι σε θέση να διαχειρίζεται και να ηγείται αποτελεσματικά άτομα και ομάδες	3.97	1.101
Επικοινωνεί με σαφήνεια, όταν συνεργάζεται με άλλους, και παρέχει εποικοδομητική ανατροφοδότηση	4.00	1.186

Γράφημα 4.15: Αναλυτική σκέψη



Στον Πίνακα 4.16 και το Γράφημα 4.16, παρουσιάζονται οι ερωτήσεις που σχετίζονται με τη λογοδοσία και την ανάπτυξη που διέπουν τον διευθυντή. «Ελαφρώς συμφωνούν» οι ερωτηθέντες ως προς το ότι ο διευθυντής τους εξασφαλίζει με την πειθώ την επιτυχία των στόχων, ακόμα και αν αυτό συνεπάγεται δύσκολες ή μη δημοφιλείς αποφάσεις (4.01), ότι καταλαβαίνει πως η συμπεριφορά του ως ηγέτη επηρεάζει τους άλλους και τη διαχειρίζεται αποτελεσματικά (3.92) και πως έχει επίγνωση των τρόπων πρόκλησης και ελέγχου των συναισθημάτων του (3.92).

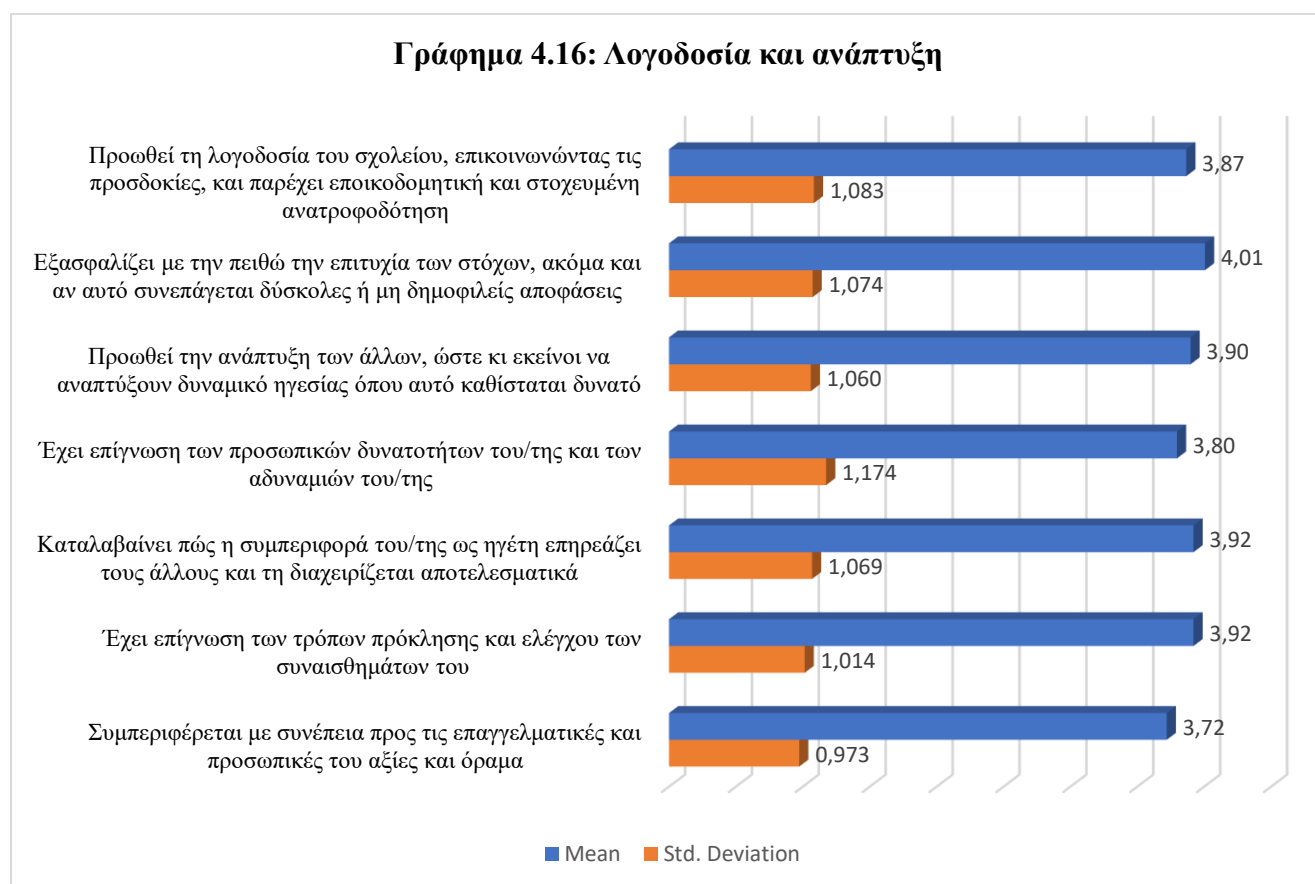
Επιπλέον, το ίδιο επίπεδο συμφωνίας εμφανίζουν οι ερωτηθέντες ως προς το ότι ο διευθυντής προωθεί την ανάπτυξη των άλλων, ώστε κι εκείνοι να αναπτύξουν δυναμικό ηγεσίας όπου αυτό καθίσταται δυνατό (3.90), πως προωθεί τη λογοδοσία του σχολείου, επικοινωνώντας τις προσδοκίες, και παρέχει εποικοδομητική και στοχευμένη ανατροφοδότηση (3.87) και ότι έχει επίγνωση των προσωπικών δυνατοτήτων του και των αδυναμιών του (3.80).

Τέλος, ανάμεσα στις απαντήσεις «Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ» και «Συμφωνώ ελαφρώς», τείνοντας προς το δεύτερο, τοποθετούνται οι ερωτηθέντες όσον αφορά το ότι ο διευθυντής συμπεριφέρεται με συνέπεια προς τις επαγγελματικές και προσωπικές του αξίες και όραμα (3.72).

Πίνακας 4.16: Λογοδοσία και ανάπτυξη

	Mean	Std. Deviation
Προωθεί τη λογοδοσία του σχολείου, επικοινωνώντας τις προσδοκίες, και παρέχει εποικοδομητική και στοχευμένη ανατροφοδότηση	3.87	1.083
Εξασφαλίζει με την πειθώ την επιτυχία των στόχων, ακόμα και αν αυτό συνεπάγεται δύσκολες ή μη δημοφιλείς αποφάσεις	4.01	1.074
Προωθεί την ανάπτυξη των άλλων, ώστε κι εκείνοι να αναπτύξουν δυναμικό ηγεσίας όπου αυτό καθίσταται δυνατό	3.90	1.060
Έχει επίγνωση των προσωπικών δυνατοτήτων του/της και των αδυναμιών του/της	3.80	1.174
Καταλαβαίνει πώς η συμπεριφορά του/της ως ηγέτη επηρεάζει τους άλλους και τη διαχειρίζεται αποτελεσματικά	3.92	1.069
Έχει επίγνωση των τρόπων πρόκλησης και ελέγχου των συναισθημάτων του	3.92	1.014
Συμπεριφέρεται με συνέπεια προς τις επαγγελματικές και προσωπικές του αξίες και όραμα	3.72	0.973

Γράφημα 4.16: Λογοδοσία και ανάπτυξη



Στον Πίνακα 4.17 και το Γράφημα 4.17 που ακολουθεί, παρατίθενται οι ερωτήσεις που σχετίζονται με την επιρροή που δέχεται ο διευθυντής.

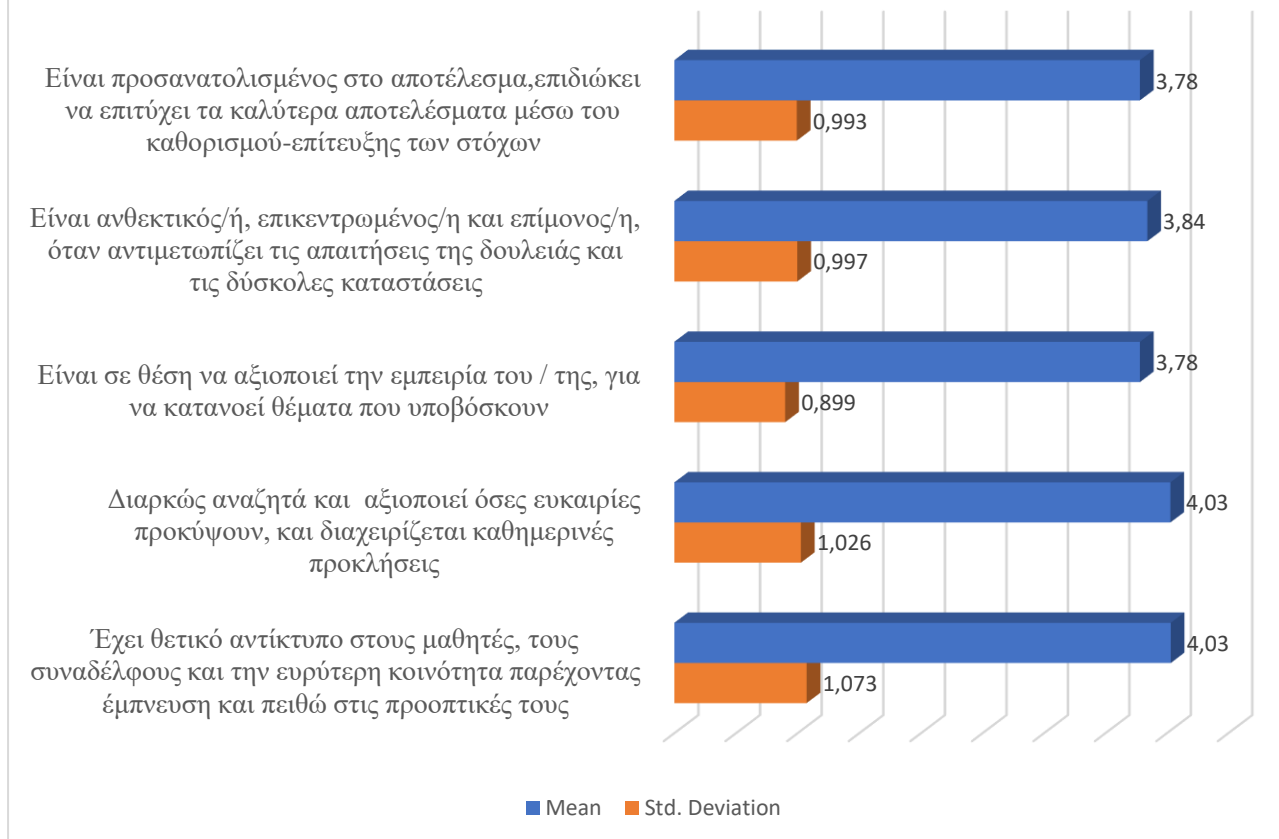
Πίνακας 4.17: Επιρροή

	Mean	Std. Deviation
Είναι προσανατολισμένος στο αποτέλεσμα, επιδιώκει να επιτύχει τα καλύτερα αποτελέσματα μέσω του καθορισμού-επίτευξης των στόχων	3.78	0.993
Είναι ανθεκτικός/ή, επικεντρωμένος/η και επίμονος/η, όταν αντιμετωπίζει τις απαιτήσεις της δουλειάς και τις δύσκολες καταστάσεις	3.84	0.997
Είναι σε θέση να αξιοποιεί την εμπειρία του / της, για να κατανοεί θέματα που υποβόσκουν	3.78	0.899
Διαρκώς αναζητά και αξιοποιεί όσες ευκαιρίες προκύψουν, και διαχειρίζεται καθημερινές προκλήσεις	4.03	1.026
Έχει θετικό αντίκτυπο στους μαθητές, τους συναδέλφους και την ευρύτερη κοινότητα παρέχοντας έμπνευση και πειθώ στις προοπτικές τους	4.03	1.073

Οι ερωτηθέντες «συμφωνούν ελαφρώς» πως ο διευθυντής διαρκώς αναζητά και αξιοποιεί όσες ευκαιρίες προκύψουν και διαχειρίζεται καθημερινές προκλήσεις (4.03), πως έχει θετικό αντίκτυπο στους μαθητές, τους συναδέλφους και την ευρύτερη κοινότητα παρέχοντας έμπνευση και πειθώ στις προοπτικές τους (4.03) και ότι είναι ανθεκτικός, επικεντρωμένος και επίμονος, όταν αντιμετωπίζει τις απαιτήσεις της δουλειάς και τις δύσκολες καταστάσεις (3.84).

Τέλος, στο ίδιο επίπεδο συμφωνίας τοποθετούνται αναφορικά με το ότι ο διευθυντής είναι προσανατολισμένος στο αποτέλεσμα και επιδιώκει να επιτύχει τα καλύτερα αποτελέσματα μέσω του καθορισμού και της επίτευξης των στόχων (3.78) και πως είναι σε θέση να αξιοποιεί την εμπειρία του για να κατανοεί θέματα που υποβόσκουν (3.78).

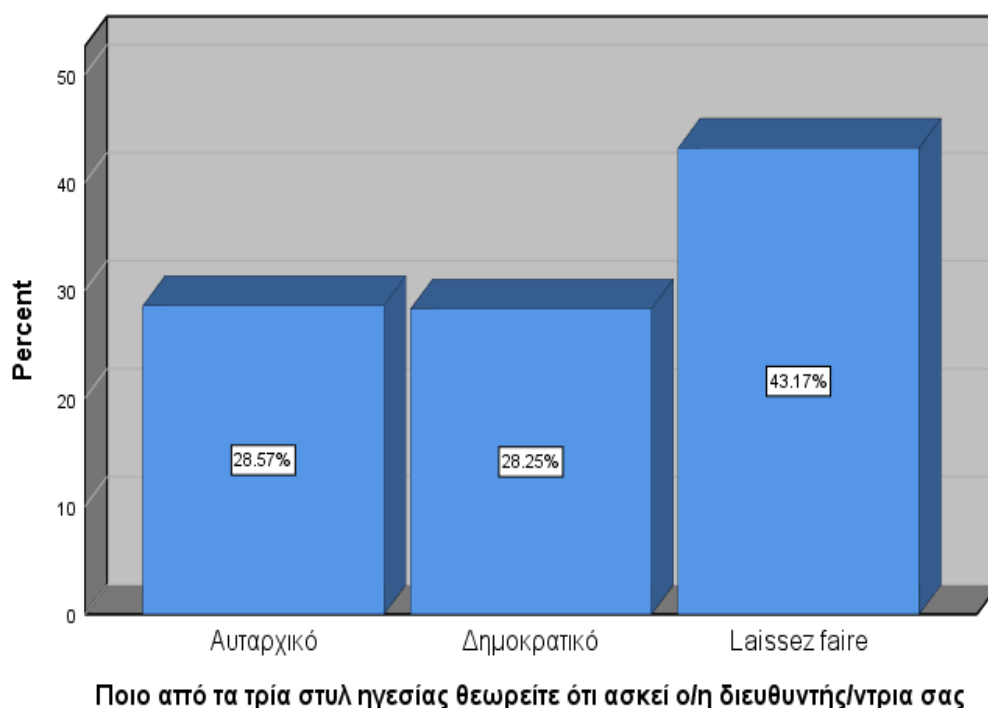
Γράφημα 4.17: Επιρροή



Στον Πίνακα 4.18 και το Γράφημα 4.18, παρουσιάζονται τα στυλ ηγεσίας που ακολουθούν οι διευθυντές. Το 43.2% των ερωτηθέντων δηλώνουν πως ο διευθυντής χρησιμοποιεί το φιλελεύθερο στυλ ηγεσίας («Laissez faire»), το 28.6% κρίνει πως ασκείται το αυταρχικό στυλ και με ελάχιστη διαφορά το υπόλοιπο 28.3% θεωρεί πως ο διευθυντής ακολουθεί το δημοκρατικό στυλ ηγεσίας.

Πίνακας 4.18: Ποιο από τα τρία στυλ ηγεσίας θεωρείτε ότι ασκεί ο/η διευθυντής/ντριά σας				
		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αυταρχικό	90	28.6	28.6
	Δημοκρατικό	89	28.3	56.8
	Laissez faire	136	43.2	100.0
	Total	315	100.0	

Γράφημα 4.18: Ποιο από τα τρία στυλ ηγεσίας θεωρείτε ότι ασκεί ο/η διευθυντής/ντριά σας

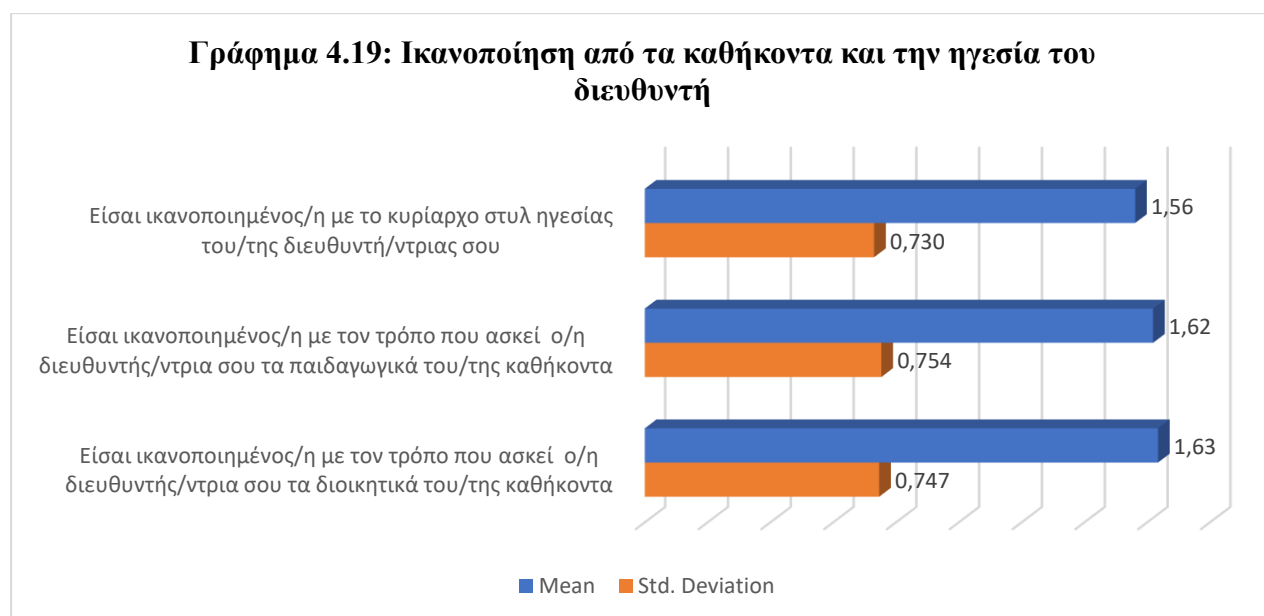


Στη συνέχεια, μέσω του Πίνακα 4.19 και του Γραφήματος 4.19, παρουσιάζεται η ικανοποίηση των ερωτηθέντων από την ηγεσία και τον τρόπο άσκησης των καθηκόντων του διευθυντή. Οι απαντήσεις δέχονται τιμές από το 1 έως το 3 (1-Πολύ ικανοποιημένος, 2-Λίγο ικανοποιημένος, 3-Καθόλου ικανοποιημένος) και η αύξηση του μέσου όρου, ταυτίζεται με μείωση της ικανοποίησης των ερωτηθέντων.

Πίνακας 4.19: Ικανοποίηση από τα καθήκοντα και την ηγεσία του διευθυντή

	Mean	Std. Deviation
Είσαι ικανοποιημένος/η με το κυρίαρχο στυλ ηγεσίας του/της διευθυντή/ντριάς σου	1.56	0.730
Είσαι ικανοποιημένος/η με τον τρόπο που ασκεί ο/η διευθυντής/ντριά σου τα παιδαγωγικά του/της καθήκοντα	1.62	0.754
Είσαι ικανοποιημένος/η με τον τρόπο που ασκεί ο/η διευθυντής/ντριά σου τα διοικητικά του/της καθήκοντα	1.63	0.747

Ανάμεσα στις απαντήσεις «Πολύ ικανοποιημένος» και «Λίγο ικανοποιημένος», τείνοντας προς το δεύτερο, τοποθετούνται οι ερωτηθέντες όσον αφορά την ικανοποίηση τους από τον τρόπο που ασκεί ο διευθυντής τα διοικητικά (1.63) και παιδαγωγικά (1.62) του καθήκοντα. Επιπλέον, στην ίδια κλίμακα κατατάσσεται και η ικανοποίηση από το κυρίαρχο στυλ ηγεσία του διευθυντή (1.56).



Στον Πίνακα 4.20 και το Γράφημα 4.20, παρουσιάζονται οι ερωτήσεις που σχετίζονται με τις προκλήσεις που συναντά ο διευθυντής. Οι απαντήσεις δέχονται τιμές από το 1 έως το 5 (1-Καθόλου, 2-Λίγο, 3-Αρκετά, 4-Πολύ, 5-Πάρα πολύ) και η αύξηση του μέσου όρου, ταυτίζεται με την αύξηση της συμφωνίας των ερωτηθέντων ως προς το ότι ο διευθυντής αντιμετωπίζει την εκάστοτε πρόκληση.

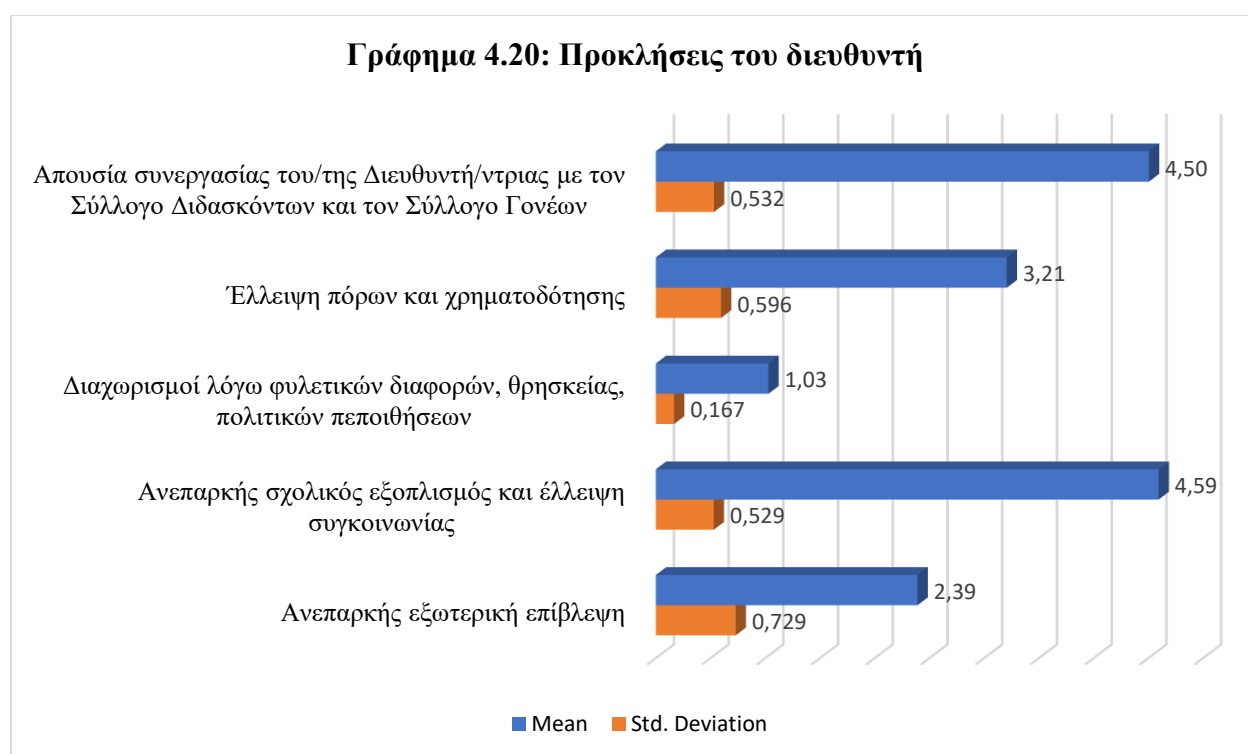
Μεταξύ των απαντήσεων «Πολύ» και «Πάρα πολύ», με τάση προς το δεύτερο, τοποθετούνται οι ερωτηθέντες ως προς τον ανεπαρκή σχολικό εξοπλισμό και την έλλειψη συγκοινωνίας (4.59), αλλά και την απουσία συνεργασίας του διευθυντή με τον Σύλλογο Διδασκόντων και τον Σύλλογο Γονέων (4.50).

Επιπλέον, οι ερωτηθέντες θεωρούν πως ο διευθυντής αρκετά έρχεται αντιμέτωπος με την έλλειψη πόρων και χρηματοδότησης (3.21), ενώ μεταξύ των απαντήσεων «Λίγο» και «Αρκετά», με τάση προς το πρώτο, κατατάσσεται η ανεπαρκής εξωτερική επίβλεψη (2.39).

Τέλος, οι ερωτηθέντες δεν θεωρούν πως ο διαχωρισμός λόγω φυλετικών διαφορών, θρησκείας, πολιτικών πεποιθήσεων (1.03) αποτελεί πρόκληση για τον διευθυντή.

Πίνακας 4.20: Προκλήσεις του διευθυντή

	Mean	Std. Deviation
Απουσία συνεργασίας του/της Διευθυντή/ντριας με τον Σύλλογο Διδασκόντων και τον Σύλλογο Γονέων	4.50	0.532
Έλλειψη πόρων και χρηματοδότησης	3.21	0.596
Διαχωρισμοί λόγω φυλετικών διαφορών, θρησκείας, πολιτικών πεποιθήσεων	1.03	0.167
Ανεπαρκής σχολικός εξοπλισμός και έλλειψη συγκοινωνίας	4.59	0.529
Ανεπαρκής εξωτερική επίβλεψη	2.39	0.729



5.5 Επαγωγική στατιστική

Στην παρούσα ενότητα, έγινε μια προσπάθεια ώστε να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία διατυπώνονται αναλυτικότερα ως εξής:

- Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τις απόψεις αναφορικά με την αυτο-ηγεσία τους;

- Ποιο είναι το κυρίαρχο στυλ ηγεσίας στις σχολικές μονάδες σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς και πόσο η άποψη αυτή επηρεάζεται από το φύλο και τα έτη υπηρεσίας τους, αλλά και από την ιδιότητα τους (εκπαιδευτικός-διευθυντής);
- Ποιο είναι το επίπεδο ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από το κυρίαρχο στυλ ηγεσίας του διευθυντή και πώς αυτό επηρεάζεται από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους και την αυτο-ηγεσία τους;
- Το επίπεδο ικανοποίησης των εκπαιδευτικών ως προς τον τρόπο που ο διευθυντής ασκεί τα διοικητικά-παιδαγωγικά του καθήκοντα, διαφέρει από το αντίστοιχο επίπεδο ικανοποίησης των διευθυντών;
- Οι απόψεις που σχετίζονται με τις προκλήσεις των διευθυντών διαφοροποιούνται ως προς την ιδιότητα (εκπαιδευτικός-διευθυντής) των ερωτηθέντων;

Για την απάντηση του 1^{ου}, 3^{ου}, 4^{ου} και 5^{ου} ερευνητικού ερωτήματος, έγινε χρήση του παραμετρικού t-test και των μη παραμετρικών τεστ Kruskal-Wallis και Mann-Whitney. Η επιλογή τους βασίστηκε στο «Κεντρικό Οριακό Θεώρημα», το οποίο υπαγορεύει πως όταν η κατηγοριοποιούσα μεταβλητή διαχωρίζει το δείγμα σε υποομάδες μεγέθους άνω των 30 ατόμων η καθεμία, τότε ενδείκνυται η χρήση παραμετρικών τεστ (t-test για δίτιμες, Ανονα για όλες τις υπόλοιπες περιπτώσεις), ενώ σε κάθε άλλη περίπτωση, χρησιμοποιούνται τα αντίστοιχα μη παραμετρικά (Mann-Whitney για δίτιμες, Kruskal-Wallis για όλες τις υπόλοιπες περιπτώσεις). Η λογική των τεστ είναι ο έλεγχος της υπόθεσης που υπαγορεύει κοινή συμπεριφορά των 2 ή παραπάνω υποομάδων, ως προς τα υπό μελέτη εξάγοντας μια τιμή (p-value) για κάθε συσχέτιση. Όταν η τιμή p-value είναι κάτω από 0.05, μπορούμε να υποθέσουμε σε 95% επίπεδο σημαντικότητας ότι η μηδενική υπόθεση απορρίπτεται, γεγονός που αναδεικνύει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των υποομάδων της κατηγοριοποιούσας μεταβλητής.

Ακόμη, για την απάντηση του 3^{ου} ερευνητικού ερωτήματος, χρησιμοποιήθηκε επίσης και ο συντελεστής γραμμικής συσχέτισης Pearson. Ο συγκεκριμένος δείκτης, δέχεται τιμές από το -1 έως το 1, και καθώς πλησιάζει κατά απόλυτη τιμή το 1, τόσο πιο ισχυρή θεωρείται η συσχέτιση μεταξύ των 2 υπό μελέτη μεταβλητών.

1^ο ερευνητικό ερώτημα

«Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τις απόψεις αναφορικά με την αυτο-ηγεσία τους;»

Για την απάντηση του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος, έγινε χρήση του παραμετρικού t-test και του μη παραμετρικού Kruskal-Wallis. Στον Πίνακα 4.21, παρουσιάζονται οι τιμές όλων των στατιστικών ελέγχων που έγιναν, από τις οποίες προέκυψαν 11 στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις.

Πίνακας 4.21: Διαφοροποιήσεις της αυτοηγεσίας των εκπαιδευτικών

	Φύλο (t-test)	Ηλικία (Kruskal-Wallis)	Επίπεδο σπουδών (Kruskal-Wallis)	Συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία (Kruskal-Wallis)
Θέτω συγκεκριμένους στόχους για τη δική μου απόδοση	0.010	0.707	0.017	0.610
Παρατηρώ πόσο καλός είμαι στη δουλειά μου	0.058	0.244	0.233	0.218
Δουλεύω για συγκεκριμένους στόχους που έχω θέσει για τον εαυτό μου	0.000	0.305	0.126	0.086
Οραματίζομαι τον εαυτό μου να εκτελεί με επιτυχία μια εργασία πριν την κάνω	0.016	0.163	0.346	0.293
Μερικές φορές οπτικοποιώ στο μυαλό μου μια επιτυχημένη απόδοση πριν κάνω πραγματικά μια εργασία	0.008	0.462	0.025	0.001
Όταν ολοκληρώσω με επιτυχία μια εργασία, συχνά ανταμείβω	0.305	0.657	0.037	0.333
Μερικές φορές μιλάω στον εαυτό μου (δυνατά ή στο μυαλό μου) για να αντιμετωπίσω δύσκολες καταστάσεις	0.277	0.009	0.272	0.534
Προσπαθώ να αξιολογώ εσωτερικά την ακρίβεια των δικών μου πεποιθήσεων σχετικά με καταστάσεις στις οποίες αντιμετωπίζω προβλήματα	0.100	0.089	0.091	0.103
Σκέφτομαι τις δικές μου πεποιθήσεις και υποθέσεις κάθε φορά που αντιμετωπίζω μια δύσκολη κατάσταση	0.035	0.152	0.005	0.261

Στα Γραφήματα 18-28, παρουσιάζονται οι παραπάνω στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις. Όπως φαίνεται οι άνδρες εκπαιδευτικοί συμφωνούν σε υψηλότερο επίπεδο ως προς το ότι θέτουν συγκεκριμένους στόχους για τη δική τους απόδοση, ότι

δουλεύουν για συγκριμένους στόχους που έχουν θέσει για τον εαυτό τους, ότι οραματίζονται τον εαυτό τους να εκτελεί με επιτυχία μια εργασία πριν την κάνουν, πως μερικές φορές οπτικοποιούν στο μυαλό τους μια επιτυχημένη απόδοση πριν κάνουν πραγματικά μια εργασία και πως σκέφτονται τις δικές τους πεποιθήσεις και υποθέσεις κάθε φορά που αντιμετωπίζουν μια δύσκολη κατάσταση.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί έως 30 ετών συμφωνούν περισσότερο πως μερικές φορές μιλάνε στον εαυτό τους για να αντιμετωπίσουν τις δύσκολες καταστάσεις, με τους ερωτηθέντες από 41 έως 50 ετών να κατατάσσονται τελευταίοι.

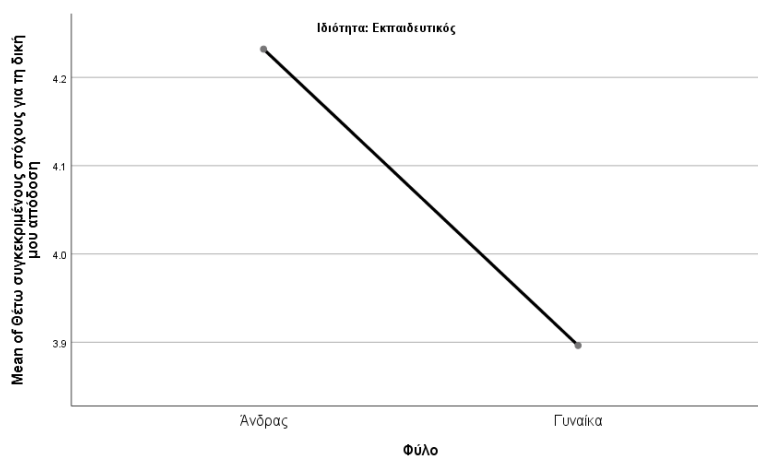
Ακόμη, οι ερωτηθέντες που έχουν μόνο το βασικό τους πτυχίο είναι πιο θετικοί ως προς το ότι θέτουν συγκεκριμένους στόχους για τη δική τους απόδοση και πως μερικές φορές οπτικοποιούν στο μυαλό τους μια επιτυχημένη απόδοση πριν κάνουν πραγματικά μια εργασία, με τους ερωτηθέντες με διδακτορικό τίτλο να κατατάσσονται τελευταίοι.

Στη συνέχεια, φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό τίτλο συμφωνούν περισσότερο πως όταν ολοκληρώσουν με επιτυχία μια εργασία ανταμείβονται και πως σκέφτονται τις δικές τους πεποιθήσεις και υποθέσεις κάθε φορά που αντιμετωπίζουν μια δύσκολη κατάσταση, με τους κατόχους διδακτορικού τίτλου να βρίσκονται πάλι στην τελευταία θέση.

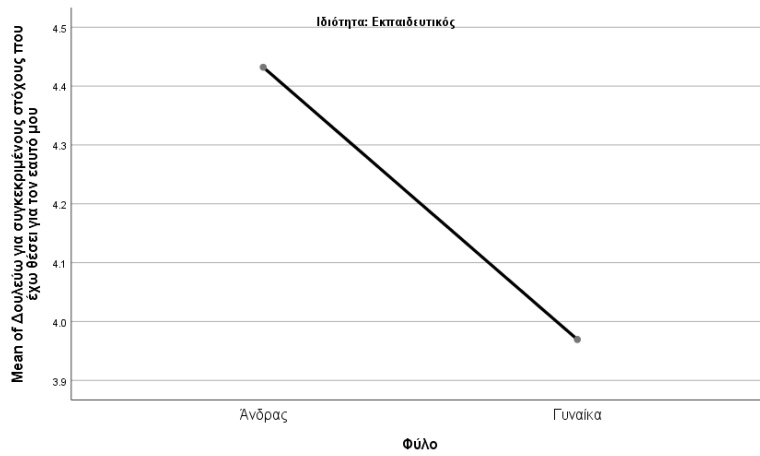
Τέλος, φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία άνω των 20 ετών συμφωνούν περισσότερο πως οπτικοποιούν στο μυαλό τους μια επιτυχημένη απόδοση πριν κάνουν πραγματικά μια εργασία, ενώ λιγότερο ακολουθούν αυτήν την τακτική οι ερωτηθέντες με προϋπηρεσία από 3 έως 5 έτη.

Γραφήματα 4.21 – 4.31: Διαφοροποιήσεις της αυτοηγείας των εκπαιδευτικών

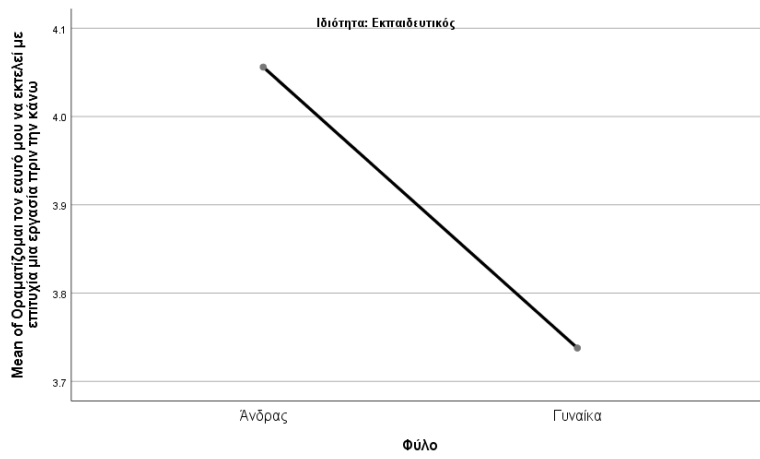
Γράφημα 4.21



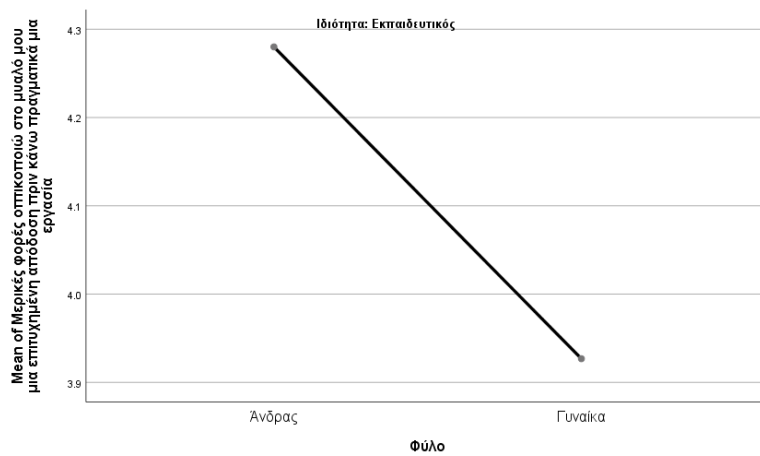
Γράφημα 4.22



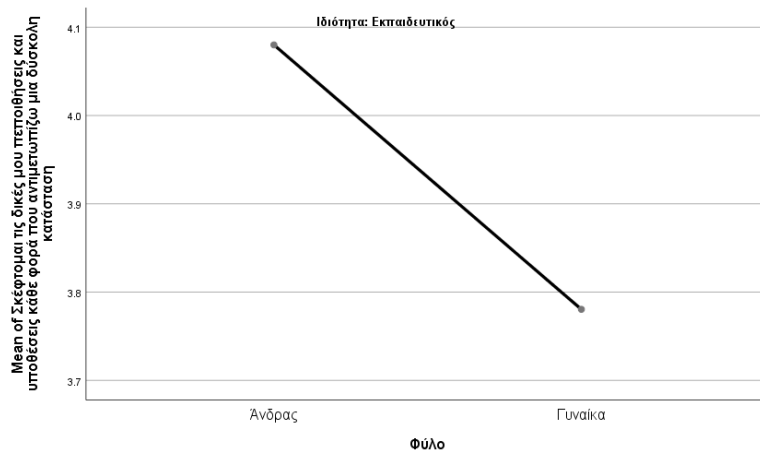
Γράφημα 4.23



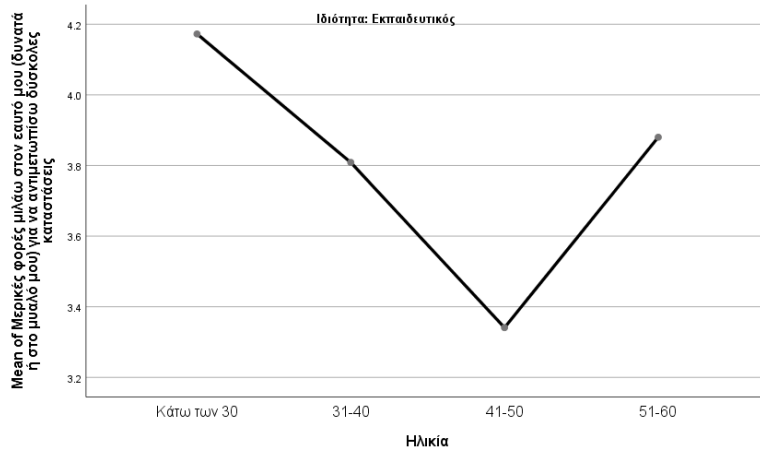
Γράφημα 4.24



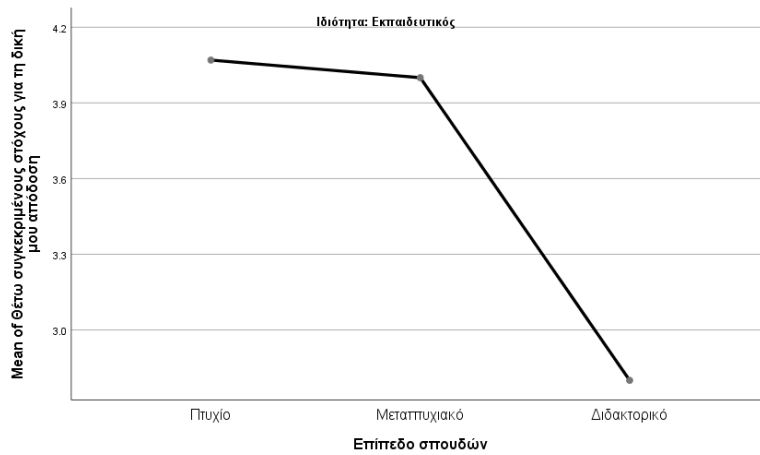
Γράφημα 4.25



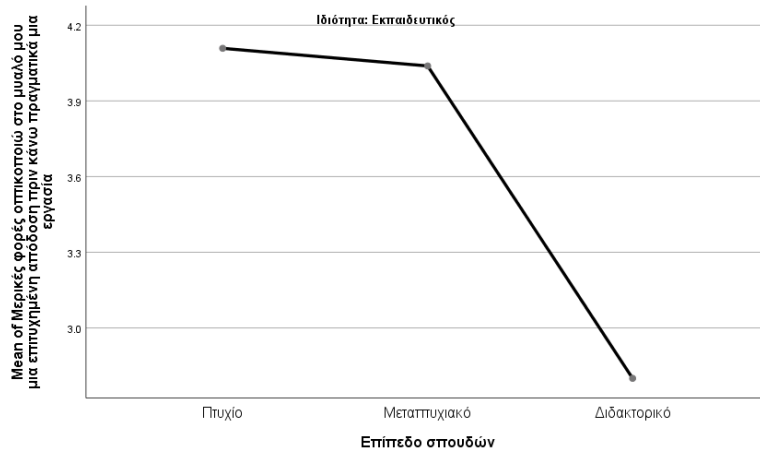
Γράφημα 4.26



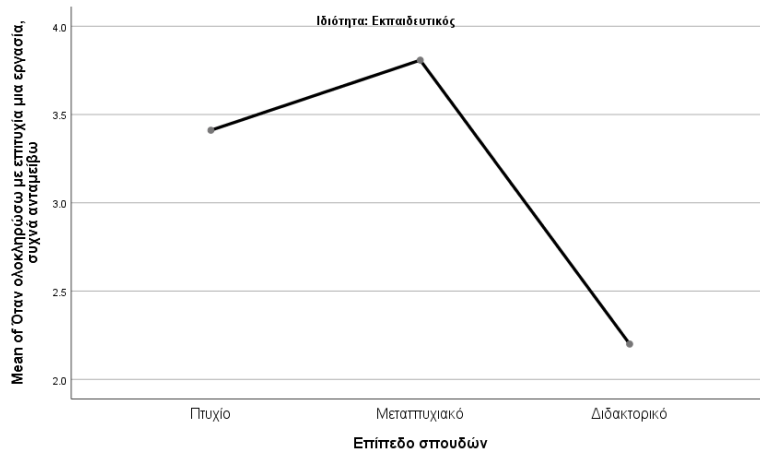
Γράφημα 4.27



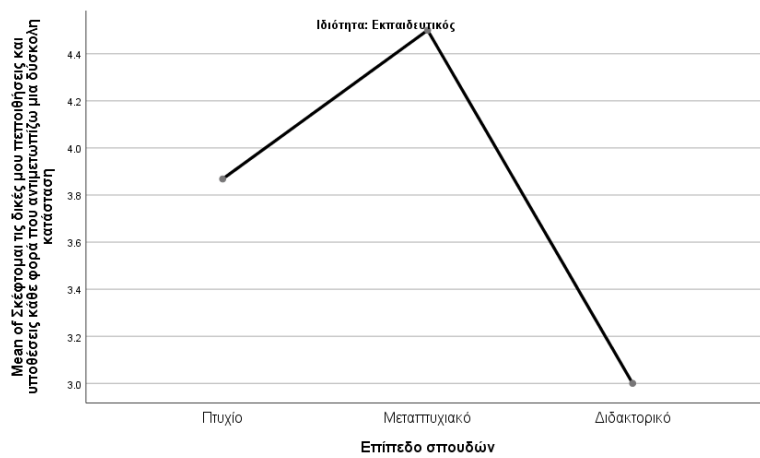
Γράφημα 4.28



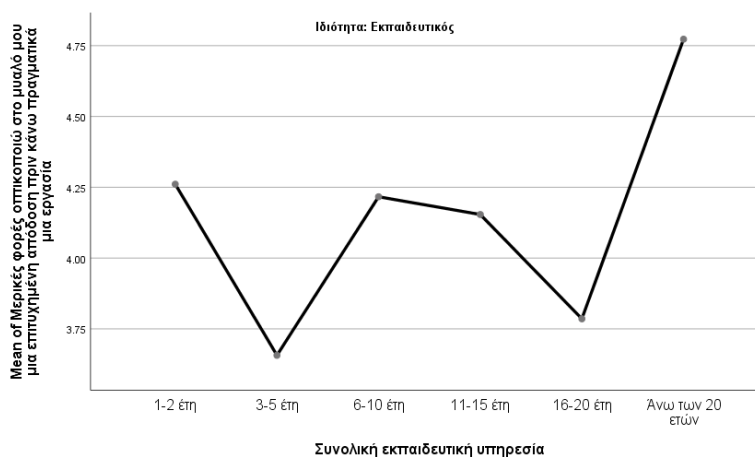
Γράφημα 4.29



Γράφημα 4.30



Γράφημα 4.31



2^ο ερευνητικό ερώτημα

«Ποιο είναι το κυρίαρχο στυλ ηγεσίας στις σχολικές μονάδες σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς και πόσο η άποψη αυτή επηρεάζεται από το φύλο και τα έτη υπηρεσίας τους, αλλά και από την ιδιότητα τους (εκπαιδευτικός-διευθυντής);»

Στον Πίνακα 4.22 παρουσιάζεται το κυρίαρχο στυλ ηγεσίας του διευθυντή στις σχολικές μονάδες, σύμφωνα με την άποψη των εκπαιδευτικών του δείγματος. Το 41.2% των εκπαιδευτικών θεωρούν πως το κυρίαρχο στυλ ηγεσίας είναι το στυλ «Laissez faire», το 29.8% υποστηρίζει το αυταρχικό στυλ, ενώ η δημοκρατική ηγεσία αντιπροσωπεύεται από το 29.1% των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 4.22: Κυρίαρχο στυλ ηγεσίας του διευθυντή σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς					
Ιδιότητα			Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Εκπαιδευτικός	Valid	Αυταρχικό	86	29.8	29.8
		Δημοκρατικό	84	29.1	58.8
		Laissez faire	119	41.2	100.0
		Total	289	100.0	

Στη συνέχεια, μέσω του Πίνακα 4.23 και του Πίνακα 4.24, παρατηρούμε πως το φύλο και η συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία των εκπαιδευτικών, δεν επηρεάζουν την άποψη τους αναφορικά με το κυρίαρχο στυλ ηγεσίας που ακολουθεί ο διευθυντής τους.

Πίνακας 4.23: Φύλο* Κυρίαρχο στυλ ηγεσίας του διευθυντή Chi-Square Tests				
Ιδιότητα		Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Εκπαιδευτικός	Pearson Chi-Square	2.251 ^b	2	0.324
	Likelihood Ratio	2.242	2	0.326
	Linear-by-Linear Association	0.011	1	0.918
	N of Valid Cases	289		
a. 5 cells (83.3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .62.				
b. 0 cells (0.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 36.33.				

Πίνακας 4.24: Συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία* Κυρίαρχο στυλ ηγεσίας του διευθυντή Chi-Square Tests				
Ιδιότητα		Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Εκπαιδευτικός	Pearson Chi-Square	12.216 ^b	10	0.271
	Likelihood Ratio	13.029	10	0.222
	Linear-by-Linear Association	3.263	1	0.071
	N of Valid Cases	289		
a. 14 cells (93.3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .31.				
b. 0 cells (0.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6.39.				

Μέσω του Πίνακα 4.25, παρουσιάζεται ο έλεγχος που έγινε ώστε να αναδειχθεί το εάν η ιδιότητα των ερωτηθέντων διαφοροποιεί την άποψη τους αναφορικά με το στυλ ηγεσίας που χρησιμοποιεί ο διευθυντής. Όπως βλέπουμε, η τιμή (p-value) είναι μεγαλύτερη του 0.05, επομένως δεν υφίσταται στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση.

Πίνακας 4.25: Ιδιότητα* Κυρίαρχο στυλ ηγεσίας του διευθυντή Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	5.779 ^a	2	0.056
Likelihood Ratio	5.790	2	0.055
Linear-by-Linear Association	5.084	1	0.024
N of Valid Cases	315		

a. 0 cells (0.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7.35.

3^ο ερευνητικό ερώτημα

«Ποιο είναι το επίπεδο ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από το κυρίαρχο στυλ ηγεσίας του διευθυντή και πως αυτό επηρεάζεται από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους και την αυτο-ηγεσία τους;»

Στον Πίνακα 4.26 παρουσιάζεται το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί είναι ικανοποιημένοι από το κυρίαρχο στυλ ηγεσίας του διευθυντή. Το 57.1% των εκπαιδευτικών δηλώνουν ικανοποιημένοι, το 27.3% καταλαμβάνουν όσοι είναι λίγο ικανοποιημένοι, ενώ το υπόλοιπο 15.6% αγγίζουν όσοι δεν είναι καθόλου ικανοποιημένοι.

Πίνακας 4.26: Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από το κυρίαρχο στυλ ηγεσίας του/της διευθυντή/ντριας					
Ιδιότητα			Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Εκπαιδευτικός	Valid	Ικανοποιημένος	165	57.1	57.1
		Λίγο ικανοποιημένος	79	27.3	84.4
		Καθόλου ικανοποιημένος	45	15.6	100.0
		Total	289	100.0	

Στον Πίνακα 4.27 που ακολουθεί, παρουσιάζονται οι τιμές των ελέγχων που έγιναν ώστε να αναδειχθούν πιθανές διαφοροποιήσεις της ικανοποίησης των

εκπαιδευτικών από το κυρίαρχο στυλ ηγεσίας του διευθυντή ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους. Για τους ελέγχους αυτούς, χρησιμοποιήθηκε το παραμετρικό t-test και το μη παραμετρικό Kruskal-Wallis. Όπως φαίνεται λοιπόν από τις τιμές (p-value) των στατιστικών ελέγχων, τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των ερωτηθέντων δεν επηρεάζουν την ικανοποίηση τους από το κυρίαρχο στυλ ηγεσίας του διευθυντή.

Πίνακας 4.27: Διαφοροποιήσεις της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από το κυρίαρχο στυλ ηγεσίας του διευθυντή ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά

	Είσαι ικανοποιημένος/η με το κυρίαρχο στυλ ηγεσίας του/της διευθυντή/ντριας σου
Φύλο (t-test)	0.072
Ηλικία (Kruskal-Wallis)	0.397
Επίπεδο σπουδών (Kruskal-Wallis)	0.456
Συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία (Kruskal-Wallis)	0.053

Τέλος, για να αναδειχθεί η συσχέτιση της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από το κυρίαρχο στυλ ηγεσίας του διευθυντή με την αυτο-ηγεσία τους, έγινε χρήση του συντελεστή γραμμικής συσχέτισης Pearson. Στον Πίνακα 4.28, παρουσιάζονται οι τιμές (p-value) των στατιστικών ελέγχων που έγιναν, από τις οποίες αναδείχθηκαν 9 στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις. Όπως φαίνεται, όσο η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από το κυρίαρχο στυλ ηγεσίας του διευθυντή μειώνεται, τόσο μειώνονται και οι τιμές στην αξιολόγηση της αυτο-ηγεσίας των εκπαιδευτικών συνολικά. Οι τιμές των συσχετίσεων είναι μικρής έντασης, καθώς κυμαίνονται από το -0.183 έως το -0.287, ενώ είναι σημαντικές σε 99% επίπεδο εμπιστοσύνης.

Πίνακας 4.28: Συσχετίσεις Pearson μεταξύ ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από το κυρίαρχο στυλ ηγεσίας του διευθυντή και της αυτο-ηγεσίας τους

Ιδιότητα		Είσαι ικανοποιημένος/η με το κυρίαρχο στυλ ηγεσίας του διευθυντή σου
Εκπαιδευτικός	Θέτω συγκεκριμένους στόχους για τη δική μου απόδοση	-.232**
	Παρατηρώ πόσο καλός είμαι στη δουλειά μου	-.284**
	Δουλεύω για συγκεκριμένους στόχους που έχω θέσει για τον εαυτό μου	-.273**
	Οραματίζομαι τον εαυτό μου να εκτελεί με επιτυχία μια εργασία πριν την κάνω	-.287**
	Μερικές φορές οπτικοποιώ στο μυαλό μου μια επιτυχημένη απόδοση πριν κάνω πραγματικά μια εργασία	-.270**
	Όταν ολοκληρώσω με επιτυχία μια εργασία, συχνά ανταμείβω	-.205**
	Μερικές φορές μιλάω στον εαυτό μου (δυνατά ή από μέσα μου) για να αντιμετωπίσω δύσκολες καταστάσεις	-.183**
	Προσπαθώ να αξιολογώ εσωτερικά την ακρίβεια των δικών μου πεποιθήσεων σχετικά με καταστάσεις στις οποίες αντιμετωπίζω προβλήματα	-.220**
	Σκέφτομαι τις δικές μου πεποιθήσεις και υποθέσεις κάθε φορά που αντιμετωπίζω μια δύσκολη κατάσταση	-.256**
** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).		
a. Cannot be computed because at least one of the variables is constant.		

4^ο ερευνητικό ερώτημα

«Το επίπεδο ικανοποίησης των εκπαιδευτικών ως προς τον τρόπο που ο διευθυντής ασκεί τα διοικητικά-παιδαγωγικά του καθήκοντα, διαφέρει από το αντίστοιχο επίπεδο ικανοποίησης των διευθυντών;»

Για την απάντηση του τέταρτου ερευνητικού ερωτήματος, έγινε χρήση του μη παραμετρικού Mann-Whitney. Στον Πίνακα 4.29, παρουσιάζονται όλες οι τιμές (p-values) των στατιστικών ελέγχων που έγιναν, από τις οποίες δεν αναδείχθηκε καμία στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση. Επομένως, η ιδιότητα των ερωτηθέντων δεν

επηρεάζει την ικανοποίηση τους ως προς τον τρόπο που ο διευθυντής ασκεί τα διοικητικά και τα παιδαγωγικά του καθήκοντα.

Πίνακας 4.29: Διαφοροποιήσεις της ικανοποίησης του τρόπου άσκησης των διοικητικών-παιδαγωγικών καθηκόντων του διευθυντή ως προς την ιδιότητα των ερωτηθέντων

	Ιδιότητα (Mann-Whitney)
Είσαι ικανοποιημένος/η με τον τρόπο που ασκεί ο/η διευθυντής/ντρια σου τα παιδαγωγικά του/της καθήκοντα	0.091
Είσαι ικανοποιημένος/η με τον τρόπο που ασκεί ο/η διευθυντής/ντρια σου τα διοικητικά του/της καθήκοντα	0.716

5^ο ερευνητικό ερώτημα

«Οι απόψεις που σχετίζονται με τις προκλήσεις των διευθυντών διαφοροποιούνται ως προς την ιδιότητα (εκπαιδευτικός-διευθυντής) των ερωτηθέντων;»

Για να δοθεί απάντηση στο τελευταίο ερευνητικό ερώτημα, έγινε χρήση του μη παραμετρικού Mann-Whitney, όπως και προηγουμένως. Στον Πίνακα 4.30 παρουσιάζονται οι τιμές (p-values) των στατιστικών ελέγχων που έγιναν, από τις οποίες προέκυψαν 3 στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις.

Πίνακας 4.30: Διαφοροποιήσεις των προκλήσεων των διευθυντών ως προς την ιδιότητα των ερωτηθέντων

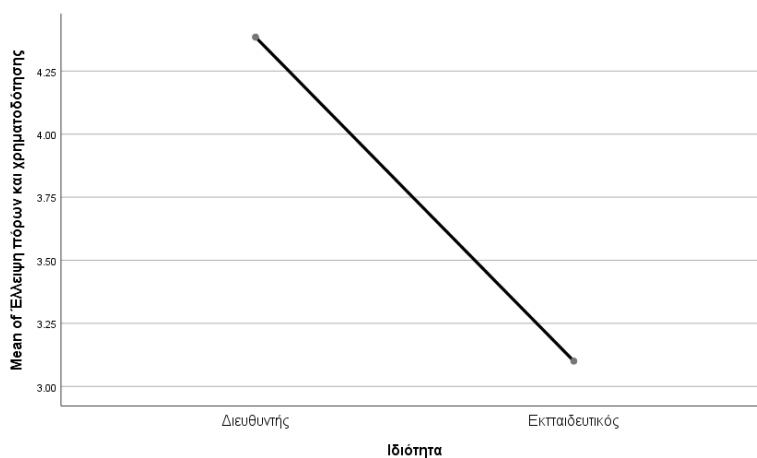
	Ιδιότητα (Mann-Whitney)
Απουσία συνεργασίας του/της Διευθυντή/ντριας με τον Σύλλογο Διδασκόντων και τον Σύλλογο Γονέων	0.132
Έλλειψη πόρων και χρηματοδότησης	0.000
Διαχωρισμοί λόγω φυλετικών διαφορών, θρησκείας, πολιτικών πεποιθήσεων	0.362
Ανεπαρκής σχολικός εξοπλισμός και έλλειψη συγκοινωνίας	0.000
Ανεπαρκής εξωτερική επίβλεψη	0.000

Στα Γραφήματα 4.32 – 4.34, παρατηρούμε πως οι διευθυντές θεωρούν περισσότερο πως έρχονται αντιμέτωποι με την έλλειψη πόρων και χρηματοδότησης,

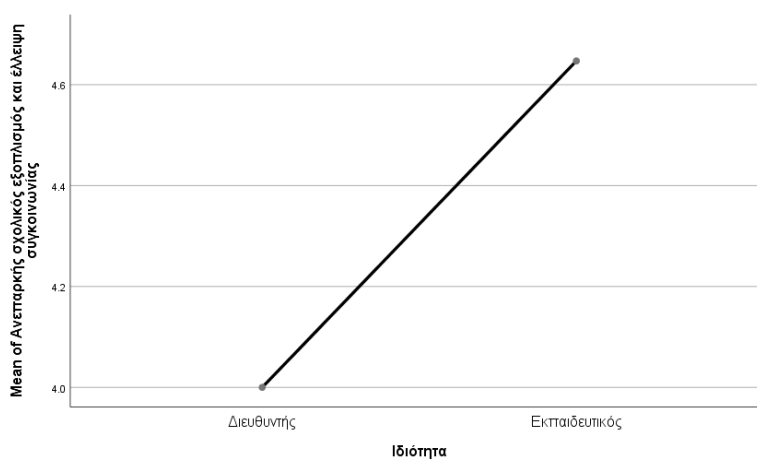
σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως οι διευθυντές έρχονται περισσότερο αντιμέτωποι με ανεπαρκή σχολικό εξοπλισμό και έλλειψη συγκοινωνίας, αλλά και με ανεπαρκή εξωτερική επίβλεψη, με τους διευθυντές να είναι πιο αρνητικοί.

Γραφήματα 4.32 - 4.34: Διαφοροποιήσεις των προκλήσεων των διευθυντών ως προς την ιδιότητα των ερωτηθέντων

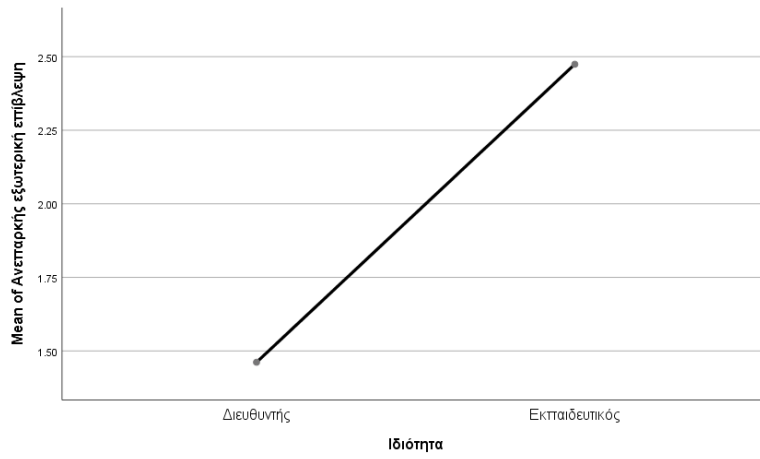
Γράφημα 4.32



Γράφημα 4.33



Γράφημα 4.34



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

5.1 Εισαγωγή

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση του βαθμού εμφάνισης τριών συγκεκριμένων στυλ ηγεσίας (αυταρχικό, δημοκρατικό, φιλελεύθερο) στα σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντών των σχολείων, και η επίδραση συγκεκριμένων παραγόντων στην αντίληψη των εκπαιδευτικών για το ασκούμενο στυλ και στο επίπεδο ικανοποίησής τους από τον τρόπο που ασκεί τα καθήκοντά του ο διευθυντής του σχολείου. Παράλληλα διερευνήθηκαν οι απόψεις της εκπαιδευτικής κοινότητας για τις προκλήσεις που αντιμετωπίζει η διεύθυνση του σχολείου κατά την άσκηση των καθηκόντων της. Τέλος, εξετάστηκε ο βαθμός ανάπτυξης της αυτο-ηγεσίας των εκπαιδευτικών.

Το κεφάλαιο αυτό περιλαμβάνει τα συμπεράσματα και τις προτάσεις.

5.2 Συμπεράσματα

5.2.1 Ερευνητικό ερώτημα 1

«Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τις απόψεις αναφορικά με την αυτο-ηγεσία τους;»

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα στο οποίο καλείται να απαντήσει η παρούσα έρευνα αναφέρεται στην αντιλαμβανόμενη από τους εκπαιδευτικούς έννοια της αυτο-ηγεσίας και στη διαφοροποίησή της σε σχέση με συγκεκριμένα δημογραφικά χαρακτηριστικά.

Οι εκπαιδευτικοί των 26 σχολείων στα οποία πραγματοποιήθηκε η έρευνα αξιολόγησαν τον εαυτό τους ως προς τις εννέα λειτουργίες της ηγεσίας, όπως αυτές περιγράφονται στο ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε.

Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν σε ένα επίπεδο πάνω από τον μέσο όρο και έχουν θετική στάση απέναντί στον εαυτό τους. Συγκεκριμένα, οι σημαντικότερες δυνατότητες των εκπαιδευτικών βρίσκονται στις περιοχές της στοχοθεσίας (mean=4,17 και 4,04) και στον οραματισμό της απόδοσης (mean= 4,08).

Η θεωρία του καθορισμού στόχων περιγράφει τον σημαντικό ρόλο που παίζει η στοχοθεσία στην αυτο-ηγεσία. Σύμφωνα με τη θεωρία των Locke & Latham (2006), που αναπτύχθηκε μετά από εκτεταμένες μελέτες, τα άτομα επιτυγχάνουν υψηλότερο

επίπεδο απόδοσης όταν οι στόχοι είναι καθορισμένοι και εμπεριέχουν έναν βαθμό δυσκολίας. Επιπλέον, όταν τα άτομα θέτουν στόχους, συνήθως δεσμεύονται για την επίτευξη αυτών των στόχων, και έτσι εργάζονται σκληρά για την επίτευξη των καθορισμένων στόχων (Bipp & Kleingeld, 2011).

Η θεωρία της αυτο-ηγεσίας εξηγεί συγκεκριμένα τον ρόλο που παίζει ο καθορισμός στόχων στην αυτο-ηγεσία. Σύμφωνα με τη θεωρία, οι πεποιθήσεις, οι στάσεις και οι αυτο-σχεδιασμένες συμπεριφορές των ατόμων επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τα επιτεύγματά τους και την προσωπική ικανοποίηση που παίρνουν αυτά τα άτομα από τη δουλειά τους (Wart, 2007). Το επιχείρημα σύμφωνα με τη θεωρία αυτή είναι ότι τα άτομα που κατάφεραν να αναπτύξουν δεξιότητες αυτο-ηγεσίας είναι πιο πιθανό να αποκτήσουν υψηλές ηγετικές θέσεις, καθώς και να έχουν καλή απόδοση σε αυτές τις θέσεις (Wart, 2007). Τα άτομα που ασκούν αυτο-ηγεσία χρησιμοποιούν στρατηγικές που εστιάζουν στη συμπεριφορά για να αλλάξουν τον τρόπο με τον οποίο αλληλεπιδρούν με τον κόσμο. Μία από τις στρατηγικές που εστιάζουν στη συμπεριφορά είναι ο καθορισμός στόχων, δηλαδή τα άτομα θέτουν τους δικούς τους προσωπικούς στόχους που είναι διαφορετικοί από τους στόχους που έθεσε ο οργανισμός. Κι ένα άτομο είναι πιο προσκολλημένο σε έναν στόχο που το ίδιο έχει θέσει στον εαυτό του, παρά σε έναν στόχο που του έχουν επιβάλει (Locke & Latham, 2006). Στην παρούσα έρευνα το φύλο φαίνεται να επηρεάζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη στοχοθεσία, αφού οι άνδρες εκπαιδευτικοί συμφωνούν σε υψηλότερο επίπεδο. Σ' αυτό συνηγορούν και ευρήματα έρευνας του Smithers (2015) που έδειξε πως οι άντρες ανταποκρίνονται περισσότερο από τις γυναίκες σε στρατηγική στοχοθεσίας.

Σύμφωνα με τους Carmeli et al. (2006) οι στρατηγικές που εστιάζουν στη συμπεριφορά βοηθούν στην ενίσχυση της επίγνωσης και της διαχείρισης των ουσιαστικών συμπεριφορών, περιλαμβάνουν την αυτο-παρατήρηση, τον καθορισμό προσωπικών στόχων (self-goal setting), τα προσωπικά κίνητρα (self motivation), την καθοδήγηση εαυτού (self-coaching) και τη θετική ανατροφοδότηση εαυτού (positive self feedback). Με τους ερευνητές αυτούς συμφωνεί και η παρούσα μελέτη αφού, μετά τη στοχοθεσία, όπως φαίνεται από τον μέσο όρο, ακολουθεί η περιοχή της αξιολόγησης των ατομικών πεποιθήσεων (mean=3,91) και της αυτοπαρατήρησης (mean = 3,90). Αντίστοιχη έρευνα των Sesen et al. (2017) στην Τουρκία και παλαιότερη των Houghton & Neck (2002) στις ΗΠΑ, προέκρινε την αυτοπαρατήρηση ως την πιο κοινή στρατηγική αυτο-ηγεσίας των εκπαιδευτικών.

Επίσης στη βιβλιογραφία αναφέρεται η χρήση της ομιλίας στον εαυτό μας για τη βελτίωση της επίδοσης αθλητών (Hardy et al., 2001), ωστόσο δεν φαίνεται να την προτιμούν οι εκπαιδευτικοί σε καμιά από τις παραπάνω έρευνες, ούτε στην παρούσα (mean = 3,82) αφού κατατάσσεται έβδομη στις εννέα. Ένας λόγος μπορεί να είναι ο ψυχολογικός, καθώς η στρατηγική αυτή μπορεί εύκολα να γίνει αντιληπτή με αρνητικές προεκτάσεις. Άλλος λόγος είναι το πολιτισμικό πλαίσιο της Γκάνας, που αξιολογεί αρνητικά τέτοιου είδους στρατηγικές, σε αντίθεση με το πλαίσιο εκείνο μέσα στο οποίο κατασκευάστηκε το ερωτηματολόγιο, δηλαδή την αμερικανική κοινωνία. Στην παρούσα έρευνα, με τη στρατηγική αυτή φαίνεται να συμφωνούν οι εκπαιδευτικοί μικρότερης ηλικίας, έως 30 ετών, και αυτό ίσως οφείλεται στο γεγονός ότι οι μικρότερης ηλικίας αψηφούν ορισμένες κοινωνικές συμβάσεις, που μπορεί να σχετίζονται ακόμα και με την εικόνα του εκπαιδευτικού στην κοινωνία. Αυτό επαληθεύεται και από το γεγονός ότι εκπαιδευτικοί στη μέση ηλικία (άνω των 40) που μπορούν να θεωρηθούν περισσότερο ώριμοι και διαθέτουν εμπειρία αλληλόδρασης με την τοπική κοινότητα, απέρριψαν αυτή τη στρατηγική.

Τέλος, τον χαμηλότερο μέσο όρο έχει η δήλωση που αφορά την ανταμοιβή. Έρευνα των Carmeli et al. (2006) έδειξε πως το εισόδημα συμβάλλει θετικά στην αλλαγή συμπεριφοράς και την ανάπτυξη καινοτόμου νοοτροπίας. Οι ίδιοι όμως αναφέρουν πως η δική τους έρευνα έρχεται σε αντίθεση με άλλες, στις οποίες προκρίνεται κάποιο εσωτερικό κίνητρο έναντι της εξωτερικής αμοιβής. Στην παρούσα έρευνα οι εκπαιδευτικοί το κατατάσσουν τελευταίο. Οι διαφοροποιήσεις οφείλονται σε πολλούς λόγους, όπως το εκάστοτε εργασιακό περιβάλλον και η πολιτισμική κουλτούρα. Στη συγκεκριμένη μελέτη, μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός ότι ως δημόσιοι υπάλληλοι οι εκπαιδευτικοί δεν αναμένουν άλλη χρηματική ανταμοιβή από το κράτος πέραν του παγιωμένου χαμηλού μισθού που ήδη λαμβάνουν. Εξαίρεση αποτελούν οι κατέχοντες κάποιον μεταπτυχιακό τίτλο. Δεδομένων των δυσκολιών ολοκλήρωσης των βασικών σπουδών στη Γκάνα, πολύ δε μάλλον σπουδών μεταπτυχιακού επιπέδου, εκείνοι οι εκπαιδευτικοί που το καταφέρνουν πιθανόν να θεωρούν πως το κράτος οφείλει να το εκτιμήσει και να τους αποδώσει μισθολογική θέση ψηλότερη από τους υπόλοιπους.

5.2.2 Ερευνητικό ερώτημα 2

«Ποιο είναι το κυρίαρχο στυλ ηγεσίας στις σχολικές μονάδες σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς και πόσο η άποψη αυτή επηρεάζεται από το φύλο και τα έτη υπηρεσίας τους, αλλά και από την ιδιότητα τους (εκπαιδευτικός-διευθυντής);»

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα στο οποίο καλείται να απαντήσει η παρούσα έρευνα αναφέρεται στην αντιλαμβανόμενη από τους εκπαιδευτικούς ασκούμενη μορφή ηγεσίας των διευθυντών των σχολικών μονάδων. Ως προς τους αντιλαμβανόμενους τύπους ηγεσίας, διαπιστώνεται ότι υπερίσχυσε η εμφάνιση του φιλελεύθερου στυλ (laissez faire) με ποσοστό 41,2 %, ενώ τα άλλα δύο συγκέντρωσαν σχεδόν τα ίδια ποσοστά, με το αυταρχικό να προηγείται οριακά (29,8 %) έναντι του δημοκρατικού (29,1 %).

Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξε και η έρευνα στο Tamale της βόρειας Γκάνας, σε δείγμα 124 εκπαιδευτικών (85 καθηγητές και 39 διευθυντές) δημοσίων σχολείων μέσης εκπαίδευσης.

Μπορούμε να υποθέσουμε ότι η παρουσία του φιλελεύθερου στυλ στην εκπαιδευτική ηγεσία της Γκάνας πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός ότι η πολιτική της χώρας δεν προβλέπει υποχρεωτική επιμόρφωση των υποψήφιων διευθυντών και ως εκ τούτου χωλαίνει και η διαδικασία επιλογής των διευθυντών, αφού καλύπτονται οι διευθυντικές θέσεις από ανθρώπους που είτε δεν διαθέτουν τα απαραίτητα προσόντα ώστε να αντεπεξέλθουν στις προκλήσεις της ηγεσίας, είτε, αν διαθέτουν, δεν τους παρέχονται κίνητρα να τα αναδείξουν. Το αποτέλεσμα είναι η αδιαφορία για τις υποχρεώσεις που απορρέουν από την ηγεσία του σχολείου.

Η ηγεσία φιλελεύθερου τύπου (laissez faire) διακρίνεται από διευθυντές αδιάφορους, απόντες και ανεύθυνους. Στις περιπτώσεις εκείνες στις οποίες ο διευθυντής είναι συχνά απών, ή όταν τους έχουν ανάγκη, αποφεύγουν να εμπλακούν όταν ανακύπτουν σημαντικά ζητήματα και αποφεύγουν να πάρουν αποφάσεις, καθυστερώντας την επίλυση των προβλημάτων.

Συνακόλουθα παρατηρείται το φαινόμενο της απουσίας του διευθυντή από τη θέση του, ιδιαίτερος τις Παρασκευές, σε ποσοστό μεγαλύτερο ακόμα και από αυτό των καθηγητών. Αυτό εξηγείται από το πολιτισμικό υπόβαθρο της χώρας, καθώς σε όλη την επικράτεια η μέρα αυτή έχει καθιερωθεί να θάβουν τους νεκρούς ανεξάρτητα από τη μέρα θανάτου του εκλιπόντος. Έτσι στην μελέτη του καθηγητή G. Oduro (MacBeath, 2010) η συμμετοχή σε νεκρώσιμη ακολουθία αποτελεί τη βασική αιτιολογία απουσίας, μαζί με την ασθένεια, σε ποσοστό 82%, κάτι που δεν

παρατηρήθηκε στην παρούσα έρευνα κατά τις επισκέψεις στα σχολεία. Οι αριθμοί, ωστόσο, είναι ενδεικτικοί της αντίληψης που έχουν οι διευθυντές για τη σημασία της θέσης τους στην ηγεσία του σχολείου.

Εφαρμόζονται, λοιπόν, πρακτικές «ηγεσίας προς αποφυγή», καθώς πρόκειται για έναν ηγέτη που αποφεύγει να αναλάβει τις ευθύνες του και δεν εκφράζει τις απόψεις του σε σημαντικά ζητήματα. Αυτή η μορφή θεωρείται ότι επιδρά αρνητικά στη ψυχολογία του εκπαιδευτικού, του προκαλεί στρες (Skogstad et al., 2007), και στην περίπτωση αυτή απαιτείται όσο το δυνατόν καλύτερη εκτέλεση των έργων από την υπόλοιπη ομάδα.

Στα παραπάνω συνηγορούν και οι έρευνες των Bush & Oduro (2006) και των Zame et al. (2008) που έδειξαν ότι η πλειονότητα των διευθυντών διορίστηκαν χωρίς ειδική κατάρτιση στη σχολική διοίκηση.

Το ότι οι συμμετέχοντες αξιολογούν τους διευθυντές τους ως αδιάφορους, απόντες και ανεύθυνους δεν μπορεί να θεωρηθεί καθόλου ενθαρρυντικό εύρημα. Αν και η εποπτεία του προσωπικού συμπεριλαμβάνεται ως ένα από τα καθήκοντά τους, ωστόσο οι Akyeampong & Asante (2005) περιγράφουν ένα καθεστώς ατιμωρησίας, ειδικότερα σε περιπτώσεις απουσίας του προσωπικού. Αυτό αιτιολογείται από το γεγονός ότι εκπαιδευτικοί και διευθυντές διαμένουν στις ίδιες περιοχές και η στενή κοινωνικότητα αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα άσκησης οποιασδήποτε εξουσίας επί του προσωπικού. Η Mulkeen (2010) καταλήγει πως οι ίδιοι οι διευθυντές δεν θεωρούν τους εαυτούς τους αρμόδιους να ελέγξουν το προσωπικό τους, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται καταστάσεις που περιγράφονται από το φιλελεύθερο ηγετικό στυλ, εφόσον μάλιστα ο εξωτερικός έλεγχος μπορεί να πραγματοποιείται και λιγότερο από μια φορά τον χρόνο.

Επίσης η έρευνα κατέληξε πως η άποψη σχετικά με το ασκούμενο στυλ ηγεσίας δεν επηρεάζεται από το φύλο και τα έτη υπηρεσίας τους, ούτε και από την ιδιότητα τους ως εκπαιδευτικοί ή διευθυντές.

5.2.3 Ερευνητικό ερώτημα 3

«Ποιο είναι το επίπεδο ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από το κυρίαρχο στυλ ηγεσίας του διευθυντή και πώς αυτό επηρεάζεται από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους και την αυτο-ηγεσία τους;»

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα αναφέρεται στη διερεύνηση του βαθμού ικανοποίησης των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από το ηγετικό στυλ

που ασκείται στα σχολεία, καθώς και στη διερεύνηση του βαθμού διαφοροποίησης της ικανοποίησης ανάλογα με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος. Για την αποτύπωση της συνολικής εικόνας ικανοποίησης υπολογίστηκε το ποσοστό των απαντήσεων. Έτσι περίπου το μισό δείγμα (57.1%) των εκπαιδευτικών δηλώνουν ικανοποιημένοι από το φιλελεύθερο στυλ, ενώ μόνο το 15.6% δεν είναι καθόλου ικανοποιημένοι. Περίπου το ένα τέταρτο των ερωτηθέντων (27.3%) τάσσονται στη μέση. Στο σύνολο των απαντήσεων ο μέσος όρος που συγκεντρώνεται (1.56) τείνει να τοποθετεί τους ερωτηθέντες προς το «λίγο ικανοποιημένος».

Τα ευρήματα αυτά δεν συμπίπτουν με τα αντίστοιχα της έρευνας στο Tamale, όπου οι εκπαιδευτικοί κατακεραύνωσαν τους διευθυντές τους για το φιλελεύθερο στυλ, με ποσοστό 87% να δηλώνουν «καθόλου ικανοποιημένοι» από αυτό.

Η διαφορά ίσως να οφείλεται στο μεγάλο χάσμα που χωρίζει τις δύο περιοχές όσον αφορά στις διαφορετικές κοινωνικο-πολιτισμικές συνθήκες που επικρατούν, με κυριότερο τον θρησκευτικό και οικονομικό τομέα: φτωχός και υποβαθμισμένος μουσουλμανικός βορράς – φιλελεύθερος και με οικονομική δραστηριότητα χριστιανικός νότος. Επίσης η μουσουλμανική θρησκεία που θεωρείται πως έχει αυστηρότερες βάσεις καθώς κυριαρχεί στον βορρά, δεν συμβαδίζει με ένα τέτοιο στυλ ηγεσίας. Αντίθετα στον παραλιακό νότο, όπου και η θρησκεία και η οικονομική δραστηριότητα της αλιείας, αλλά και ειδικότερα στην Elmina που οι έμφυλες σχέσεις εμφανίζονται με έναν ιδιότυπο τρόπο, απαιτεί περισσότερο φιλελεύθερη βάση κίνησης, το στυλ αυτό γίνεται περισσότερο ανεκτό. Εξάλλου αν λάβουμε και τις απαντήσεις των ίδιων των διευθυντών για το ηγετικό στυλ που υιοθετούν, η διαφορά ανάμεσα στις δύο έρευνες παραμένει. Στο Tamale το 61% των διευθυντών απορρίπτει το φιλελεύθερο στυλ, παρόλο που το ασκεί, ενώ στην Elmina το 69,2% των διευθυντών δηλώνει ικανοποιημένο από το αντίστοιχο στυλ.

Τα αποτελέσματα όμως αυτά εμπεριέχουν μια αντίφαση σε σχέση με τις θεωρητικές έρευνες για το ηγετικό στυλ. Για τους Einarsen et al. (2007) το φιλελεύθερο στυλ μπορεί να αποδειχθεί καταστροφικό για έναν οργανισμό, όπως είναι η σχολική μονάδα, αφού υπονομεύει τόσο τους στόχους όσο και την αποτελεσματικότητα της διοίκησης. Αν και υπάρχουν διαφωνίες ως προς αυτό, η γενική ερευνητική τάση κλίνει προς την αρνητική πλευρά του στυλ. Πώς λοιπόν εμφανίζεται από τα αποτελέσματα να δηλώνουν οι ερωτηθέντες ικανοποιημένοι από την άσκηση αυτού του στυλ; Πιθανές απορίες που γεννιούνται είναι μήπως οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί κατά τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων σε κάποιον βαθμό αυτολογοκρίνονταν και ήταν

επιεικείς στη βαθμολογία απέναντι στον διευθυντή, μήπως ήθελαν να γίνουν αρεστοί φοβούμενοι μια πιθανή διαρροή των απαντήσεων (παρόλο που υπήρξε διαβεβαίωση για την ανωνυμία), ή ακόμα και μήπως ήταν εξοικειωμένοι και προσαρμοσμένοι στο φιλελεύθερο ηγετικό στυλ, καθώς ίσως να υπηρετούν δίπλα στον ίδιο διευθυντή για αρκετά χρόνια. Ίσως δεν έχουν εμπειρία από άλλα ηγετικά στυλ ή τέλος μήπως ευρισκόμενοι σε κάποια ηλικία διέπονται από έναν συντηρητισμό στις απαντήσεις τους και κρίνουν ως ικανοποιητικές κάποιες καταστάσεις, που ενδεχομένως δεν είναι. Από τα δημογραφικά και υπηρεσιακά στοιχεία των ερωτηθέντων, μπορεί κανείς να διαπιστώσει τα ακόλουθα: (α) το 81.6 % του δείγματος έχει ηλικία μεγαλύτερη των τριάντα ετών. Πρόκειται, στην περίπτωση της Γκάνας, για μια φυσική ηλικία κατά την οποία υπάρχει μια τάση τακτοποίησης, εδραίωσης και διατήρησης της υφιστάμενης κατάστασης και λιγότερο μια τάση ανατροπής της. Αν λάβουμε μάλιστα υπόψη πως το ένα πέμπτο του γυναικείου πληθυσμού έχει ήδη παντρευτεί μέχρι δεκαοκτώ χρονών και το 5% των κοριτσιών παντρεύονται στα δεκαπέντε (Groot et al., 2018), τότε μπορεί κάποιος εύλογα να ισχυριστεί πως τα όρια κάθε ηλικιακής φάσης διαφέρουν αρκετά από εκείνα του δυτικού κόσμου. Επίσης από τους ερωτώμενους της παρούσας έρευνας, μόνο το 9 % είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου και μόλις το 1,7 % κάτοχοι διδακτορικού τίτλου. Αποτελεί ένα σχετικά χαμηλό ποσοστό το οποίο ίσως να αποτελεί ένδειξη εφησυχασμού και να φανερώνει περισσότερο μια διάθεση τακτοποίησης σε μια συγκεκριμένη επαγγελματική θέση και λιγότερο μια προσδοκία αλλαγής και ανέλιξης, έστω και σε προσωπικό επίπεδο. Αυτό πιστοποιείται και από τα αποτελέσματα της συσχέτισης της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από το κυρίαρχο στυλ ηγεσίας με την αυτο-ηγεσίας τους. Όπως φαίνεται, όσο η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από το κυρίαρχο στυλ ηγεσίας του διευθυντή μειώνεται, τόσο μειώνεται και η αξιολόγηση της αυτο-ηγεσίας των εκπαιδευτικών συνολικά. Επομένως μια σχετικά θετική ανταπόκριση στο αξιολογούμενο στυλ αντανακλά αντίστοιχα και την θεώρηση για τον εαυτό τους. Θεωρούν, λοιπόν, ενδεχομένως τον διευθυντή τους ως κάποιον που ασκεί το συγκεκριμένο στυλ είτε επειδή τον υπερτιμούν είτε επειδή κρίνουν επιεικώς κάποια χαρακτηριστικά του.

Πάντως αβίαστα βγαίνει το συμπέρασμα πως οποιαδήποτε αποτυχία του σχολείου δεν την χρεώνουν μόνο στον διευθυντή μόνο αλλά πιθανόν να τον δικαιολογούν μεταθέτοντας την ευθύνη στην ανώτερη κρατική διοίκηση. Η αντίληψη αυτή ενισχύεται αν παρατηρήσει κανείς τα αποτελέσματα από συγκεκριμένες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Έτσι για παράδειγμα ανάμεσα στις απαντήσεις

«Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ» και «Συμφωνώ ελαφρώς», τείνοντας προς το δεύτερο, κατατάσσουν οι ερωτηθέντες το γεγονός ότι ο διευθυντής τους φροντίζει ώστε όλα τα συστήματα και οι πόροι να χρησιμοποιούνται αποτελεσματικά για την επίτευξη του στόχου του σχολείου (3.74), και ότι παρακολουθεί την εφαρμογή του σχεδίου και την αποτελεσματικότητα των οργανωτικών δομών του σχολείου (3.77), ποσοστά που αφενός δικαιολογούν τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην ευθύνη του διευθυντή, αφετέρου αιτιολογείται η ύπαρξη του φιλελεύθερου στυλ.

5.2.4 Ερευνητικό ερώτημα 4

«Το επίπεδο ικανοποίησης των εκπαιδευτικών ως προς τον τρόπο που ο διευθυντής ασκεί τα διοικητικά-παιδαγωγικά του καθήκοντα, διαφέρει από το αντίστοιχο επίπεδο ικανοποίησης των διευθυντών;»

Στο τέταρτο ερευνητικό ερώτημα οι ερωτηθέντες κλήθηκαν να αξιολογήσουν την επίδοση των διευθυντών κατά την εκτέλεση των διοικητικών και των παιδαγωγικών τους καθηκόντων. Στην κλίμακα από το 1-3 οι απαντήσεις τείνουν προς το λίγο ικανοποιημένος. Για την εκτέλεση των παιδαγωγικών καθηκόντων ο μέσος είναι 1.62 και για την εκτέλεση των διοικητικών καθηκόντων ο μέσος είναι 1.63. Και στο τέταρτο ερώτημα ισχύουν οι ίδιοι προβληματισμοί που αναπτύχθηκαν με αφορμή το τρίτο. Οι μέσες τιμές που εμφανίζονται στα αποτελέσματα εμφανίζουν μικρή εσωτερική αντίφαση κυρίως με συγκεκριμένες ερωτήσεις που κλήθηκαν να απαντήσουν στο προηγούμενο μέρος του ερωτηματολογίου. Για την άσκηση των παιδαγωγικών καθηκόντων το ερωτηματολόγιο εξέτασε δύο διαστάσεις. Τόσο στην πρώτη διάσταση που αφορούσε την ενθάρρυνση και την προώθηση της διδασκαλίας και της μάθησης όσο και στη δεύτερη που αφορούσε τη μαθησιακή εστίαση, οι μέσες τιμές είναι περίπου 4 στην κλίμακα 1 έως 5, με την πρώτη διάσταση να εμφανίζει μέση τιμή 3.91 και τη δεύτερη διάσταση μέση τιμή 4,03. Αυτό σημαίνει ότι η πλειονότητα των ερωτηθέντων συμφωνούν ελαφρώς με τις δηλώσεις του ερωτηματολογίου όσον αφορά στην επίδοση του διευθυντή τους, γεγονός που δεν συνάδει με την συνολική εικόνα που απέδωσαν στην ερώτηση της ικανοποίησης.

Η ίδια αντίφαση επικρατεί και στο τμήμα του ερωτηματολογίου που αφορά στην άσκηση των διοικητικών καθηκόντων. Το τμήμα αυτό εξετάζεται υπό το πρίσμα πέντε διαστάσεων, και η μέση τιμή τους είναι 3,87 , τείνοντας να συμφωνήσουν ελαφρώς με τις δηλώσεις.

Πάντως οι δηλώσεις με τους χαμηλότερους μέσους αντικατοπτρίζουν και τη στάση του διευθυντή απέναντι στα καθήκοντά του. Τον χαμηλότερο μέσο (3.71) συγκεντρώνει η δήλωση που αφορά στη συνεργασία με τον Σύλλογο Γονέων-Διδασκόντων, την Επιτροπή Εκπαίδευσης κ.α. για κατάρτιση-σχεδιασμό στρατηγικών βελτίωσης του σχολείου και η δήλωση που αφορά στο όραμα και τις προσωπικές του αξίες (3.72). Μπορούμε να επανέλθουμε στο συμπέρασμα πως οι ερωτηθέντες είναι μάλλον επιεικείς στις απαντήσεις τους, ή ακόμα περισσότερο να ισχυριστούμε πως αναλύοντας τη συμπεριφορά του διευθυντή και τον τρόπο εργασίας του βρίσκουν σημεία που μπορούν να δικαιολογήσουν, ωστόσο η γενική εικόνα δεν τους ικανοποιεί. Πάντως, η ιδιότητα των ερωτηθέντων δεν επηρεάζει την ικανοποίησή τους ως προς τον τρόπο που ο διευθυντής ασκεί τα διοικητικά και τα παιδαγωγικά του καθήκοντα.

5.2.5 Ερευνητικό ερώτημα 5

«Οι απόψεις που σχετίζονται με τις προκλήσεις των διευθυντών διαφοροποιούνται ως προς την ιδιότητα (εκπαιδευτικός-διευθυντής) των ερωτηθέντων;»

Στο σύνολο των ερωτηθέντων η μεγαλύτερη πρόκληση που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές των σχολείων είναι ο ανεπαρκής σχολικός εξοπλισμός και η έλλειψη συγκοινωνίας (4.59), και με ελάχιστη διαφορά έπεται η απουσία συνεργασίας του διευθυντή με τον Σύλλογο Διδασκόντων και τον Σύλλογο Γονέων (4.50). Αυτή είναι και η άποψη των καθηγητών που ερωτήθηκαν. Φαίνεται όμως πως οι διευθυντές κρίνουν διαφορετικά, αφού προκρίνουν ως τη μεγαλύτερη πρόκληση την έλλειψη πόρων και χρηματοδότησης.

Η διαφορά μπορεί εύκολα να δικαιολογηθεί ως εξής: α) ο εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη είναι ο πρώτος που αντιμετωπίζει κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος τις τεχνικές δυσκολίες που προκύπτουν από την έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής, γεγονός που δυσχεραίνει το έργο του. Η ίδια δυσκολία αποτελεί και τη μεγαλύτερη πρόκληση και σε αντίστοιχη έρευνα που έγινε στην Κένυα (Ngithi, 2013). Η κτιριακή εγκατάσταση στην κατάσταση που βρίσκεται, προκαλεί μεγάλο προβληματισμό για την δυνατότητα τόσο αποτελεσματικότητας της ηγεσίας αλλά και υλοποίησης της ίδιας της μαθησιακής διαδικασίας: οι τάξεις είναι ανεπαρκείς αφού συνωστίζονται 30-40 παιδιά σε μια αίθουσα. Τα τελευταία χρόνια υπήρξε προσπάθεια σε συνεργασία με ΜΚΟ να κατασκευαστούν τουαλέτες και να δημιουργηθεί σωλήνωση με καθαρό πόσιμο νερό στην αυλή. Υπό αυτές τις συνθήκες, χώρος βιβλιοθήκης, αρχείου,

εργαστήριο πληροφορικής ή φυσικών επιστημών φαίνονται πολυτέλεια και εν πολλοίς εξαρτάται η κατασκευή τους από την κρατική χρηματοδότηση που είναι πενιχρή.

Ο Kumedzro (2019) κάνει μνεία μιας έρευνας που διεξήγαγε το 2009 το Συμβούλιο για Παιδιά με Διαταραχές Συμπεριφοράς (Council for Children with Behavioral Disorders). Διαπιστώθηκε πως η έλλειψη σχολικού υλικού (ακόμα και βιβλίων) και η αδυναμία πρόσβασης σε πόρους αποτελούν δύο βασικούς λόγους που διαμορφώνουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση την πρόθεσή τους να εγκαταλείψουν το επάγγελμα. Στις ίδιες διαπιστώσεις φτάνει και ο Louis (2007), που επισημαίνει πως η κακή κτιριακή υποδομή και η έλλειψη υλικού προκαλεί μια επιπρόσθετη δυσκολία στον διευθυντή, τη δυσαρέσκεια του προσωπικού που εργάζεται στο σχολείο του. Βέβαια, θα μπορούσε να υποθέσει κανείς πως στην παρούσα έρευνα ο διευθυντής επιλέγοντας το φιλελεύθερο στυλ το οποίο συνεπάγεται κάποιο βαθμό αδιαφορίας, δεν θα μπορούσε να τοποθετήσει την παρούσα πρόκληση αξιολογικά πρώτη.

Εξάλλου στην ίδια δήλωση με την υλικοτεχνική υποδομή εντάσσεται και η έλλειψη συγκοινωνίας, που αποτελεί γενικότερο φαινόμενο της Γκάνας. Οι μαθητές σε αρκετές περιπτώσεις χρειάζεται να διανύσουν μεγάλες αποστάσεις για να έχουν πρόσβαση στο σχολείο. Υπάρχουν τα δημόσια λεωφορεία, αν και περιορισμένης κυκλοφορίας, χρησιμοποιείται επίσης το ποδήλατο ως μέσο, αλλά η πλειονότητα των μαθητών πηγαίνουν στο σχολείο με τα πόδια. Αυτό συνεπάγεται καθυστερήσεις, απουσίες, ατυχήματα και μακροπρόθεσμα προβλήματα προβιβασμού του μαθητή στην επόμενη τάξη. Δεν μπορεί να παραβλέψει κανείς, βέβαια, πως στις απαντήσεις των καθηγητών, η έλλειψη συγκοινωνίας υπονοήθηκε και ως δυσκολία και για τους ίδιους, αφού αρκετοί από αυτούς μένουν σε μακρινές αποστάσεις. Το γεγονός αυτό, από την άλλη, χρησιμοποιείται συχνά ως δικαιολογία για την απουσία τους από το σχολείο (Mulkeen, 2010).

β) ο διευθυντής, παρά τις εξαγγελίες που έχουν γίνει κατά καιρούς και στις διάφορες μεταρρυθμίσεις, είναι κατά βάση διεκπεραιωτής αλληλογραφίας και σε μεγάλο βαθμό καθλώνεται στο γραφείο του για τη συμπλήρωση και την αποστολή εγγράφων που αφορούν τρέχουσες υποθέσεις της σχολικής μονάδας. Γίνεται αντιληπτό και από τον ίδιο πως πρόκειται για ένα χαμηλόβαθμο στέλεχος στην ιεραρχία της εκπαίδευσης. Προκρίνοντας μάλιστα, όπως έδειξαν και τα αποτελέσματα της έρευνας το φιλελεύθερο στυλ, αποποιείται των ευθυνών του, επιρρίπτοντας την ευθύνη για την

κακή κατάσταση του σχολείου ακριβώς στην έλλειψη χρηματοδότησης, κάτι που βεβαίως δεν διαψεύδεται ως γεγονός.

Η έρευνα στο Tamale κατέδειξε πρώτη δυσκολία την απουσία συνεργασίας των διευθυντών με τους Συλλόγους, οι οποίοι εκατέρωθεν φαίνεται να κατηγορούνται φέροντας για την άλλη πλευρά τα ίδια επιχειρήματα (αδιαφορία, κλπ). Στην παρούσα έρευνα αυτή η πρόκληση, στο σύνολο των απαντήσεων, κατατάχτηκε δεύτερη. Αξιοσημείωτη είναι και η ακόλουθη παρατήρηση για την κοινωνική συνοχή της Γκάνας: Τόσο η έρευνα στον βορρά όσο και στον νότο, κατέταξε τελευταία την πρόκληση του διαχωρισμού λόγω φυλετικών, θρησκευτικών, πολιτικών ή άλλων διαφορών. Αυτό καταδεικνύει ως έναν βαθμό τον ανοιχτό τρόπο σκέψης των πολιτών του κράτους.

Οι Bush & Oduro (2006) έκριναν ότι στη Γκάνα καταβάλλονται προσπάθειες για την υποστήριξη των διευθυντών, ώστε να εκτελούν αποτελεσματικά τα καθήκοντά τους. Η μεγάλη μεταρρύθμιση FCUBE του 1992 καλούσε τους διευθυντές σε επιμόρφωση, κάτι που επαναλήφθηκε το 2001. Ωστόσο δεν υπήρξε η αναμενόμενη ανταπόκριση, με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζονται οι προκλήσεις αναποτελεσματικά από διευθυντές που αγνοούν τις βασικές θεωρητικές αρχές της ηγεσίας.

Η επισκόπηση της βιβλιογραφίας στις διεξαχθείσες έρευνες επισήμανε σαφώς την κακή υποδομή, τους ανεπαρκείς πόρους και την κακή υγιεινή ως τις βασικές προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές στη Γκάνα. Τα κενά της έρευνας που εντοπίστηκαν στη σχετική βιβλιογραφία αξίζουν άμεσης προσοχής, καθώς ζητήματα σχετικά με τις προκλήσεις είναι ζωτικής σημασίας.

5.3 Σύνοψη - Προτάσεις

Στο κεφάλαιο 2 έγινε περιγραφή του εκπαιδευτικού συστήματος της Γκάνας. Βέβαια, δεν φτάνει η μελέτη των νόμων και των κανόνων που ορίζουν το πλαίσιο και διέπουν τις κοινωνικές σχέσεις, αλλά πρέπει να συνυπολογιστεί και ο παράγοντας των μεταβολών στην κοινωνική οργάνωση ως συνέπεια του γεγονότος ότι ο λαός αυτός για δύο και παραπάνω αιώνες είχε βιώσει σχέσεις κατάκτησης και κυριαρχίας, βίας και πολέμου, βρισκόταν υπό ξένη κυριαρχία με σχέση δουλοπαροικίας. Ελάχιστη προσπάθεια προς αυτήν την κατεύθυνση αποτελεί η ιστορική αναδρομή που επιχειρήθηκε στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις ενταγμένες στο εκάστοτε ιστορικό τους πλαίσιο.

Ωστόσο, δεν πρέπει να παραβλέπουμε το γεγονός ότι εμφανίζονται μελέτες με μια αυξανόμενη τάση σε αυτές να αναπαρίστανται τα σχολεία ως κλειστά σύνολα. Στην πραγματικότητα η έρευνα για την ηγεσία στα σχολεία μιας περιοχής αποτελεί μια ανθρωπολογική έρευνα, και υπό αυτό το πρίσμα το σχολείο αποτελεί ένα μόνο τμήμα ενός οργανικού συνόλου που είναι η κοινωνία, όπως την έβλεπε ο Radcliff-Brown. Ένα σύστημα ισορροπίας όπου κάθε μέρος λειτουργεί έτσι, ώστε να εξασφαλίζει τη διατήρηση του συνόλου, στη βάση μιας αναλογίας που θυμίζει βέβαια και την οργανική αλληλεγγύη της σκέψης του Durkheim. Ειδικότερα μία μελέτη της ηγεσίας στην Αφρική αφορά τη συλλογική αντίληψη για την κοινωνία στο εκάστοτε πολιτισμικό πλαίσιο, και αποτυπώνει τον τρόπο με τον οποίο διαπλέκονται τα διαφορετικά στοιχεία (συγγένειες, θρησκεία, κλπ) δίνοντας έμφαση στους κανόνες, τις νόρμες, τις αξίες και τις ιδεατές δομές που δημιουργούν το πλαίσιο μέσα στο οποίο εντάσσεται το σχολείο ως κοινωνική δραστηριότητα. Εξάλλου οι κοινωνικές και πολιτικές δομές γίνονται κατανοητές μόνο ιδωμένες στο πλαίσιο της μακράιωνης ιστορικής τους διάδρασης με την ενδοχώρα της Γκάνας.

Όλα τα παραπάνω μαρτυρούν ότι πολλές πτυχές της ηγεσίας είναι καλυμμένες πίσω από άλλες μορφές σχέσεων, δεν αναδεικνύουν μόνο τις δυσκολίες στην ανίχνευση, την οριοθέτηση και την απομόνωσή του, αλλά υποδεικνύουν, επίσης, ότι η προσπάθεια αυστηρού ορισμού και περι-ορισμού του περιεχομένου της, είναι επιστημονικά παρακινδυνευμένη για την επιστήμη της διοίκησης. Το πρόβλημα, λοιπόν, που εμφανίζεται όταν χρησιμοποιούμε το μοντέλο των δυτικών συστημάτων ως βάση για την ανάλυση των μη δυτικών πολιτικών συστημάτων και των μη δυτικών αντιλήψεων, είναι ο κίνδυνος να υποτιμήσουμε τη σημασία των θεμελιωδών διαφορών ανάμεσα στις διαφορετικές μορφές ανθρώπινης κοινωνικής ζωής.

Στο κεφάλαιο 3 έγινε περιγραφή της τυπολογίας των ηγετικών μοντέλων που κυριαρχούν στην έρευνα της διοικητικής επιστήμης. Πρέπει να επισημανθεί στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας ότι οι τυπολογίες αυτές, έχοντας στον πυρήνα τους έναν άρρητο δυτικοκεντρισμό (ευρωκεντρισμό), δεν λαμβάνουν υπόψη τους δύο βασικά ζητήματα που σχετίζονται τόσο με τη χρησιμότητά τους όσο και με την εφαρμογή τους. Καταρχάς στο εσωτερικό του εν λόγω εθνοτικού συνόλου μπορεί να εμφανίζονται μορφές που ελάχιστη ή και καμία σχέση δεν έχουν με αυτήν την τυπολογία, η οποία στις περισσότερες των περιπτώσεων ουδεμία εφαρμογή μπορεί να έχουν στο κοινωνικό – πολιτισμικό πλαίσιο της επαρχίας της Γκάνας. Η προσπάθεια ταύτισης του ασκούμενου στυλ με κάποιο προαναφερθέν μπορεί να συσκοτίσει

ποιοτικές διαφορές στη φύση και την εκδήλωση της σχολικής ηγεσίας στα σχολεία της Γκάνας. Δεύτερον, η τυπολογία αυτή εμπεριέχει έναν άρρητο εξελικτισμό που υπαινίσσεται την κατάταξη των υπό έρευνα σχολείων και κατ' επέκταση περιοχών σε δυναμικά εξελισσόμενα μοντέλα, με όλες τις αρνητικά συγκείμενες αντιλήψεις που συνηγορούν σε ένα εξελικτικό μοντέλο.

Τέλος, μια έρευνα για τη σχολική ηγεσία σε αφρικανική χώρα δεν πρέπει να αγνοεί το γεγονός πως ο θεσμός του σχολείου είναι προϊόν επιπολιτισμού που επιβλήθηκε από την ανάγκη των Ευρωπαϊών αποικιοκρατών να επικοινωνήσουν με ένα κομμάτι του ιθαγενούς πληθυσμού, που θα τους διευκόλυνε στο δουλεμπόριο. Όμως ο επιπολιτισμός δεν υπήρξε ποτέ αθώα διαδικασία, αφού επρόκειτο για μια βίαιη διαδικασία αποικιακής κυριαρχίας, με συνέπεια τον θάνατο χιλιάδων ιθαγενών. Και όπως έχει ήδη επισημανθεί, το εκπαιδευτικό σύστημα ακολούθησε τον δρόμο που όριζε η εκάστοτε αποικιακή δύναμη, με τελευταίους τους Άγγλους, που μέχρι σήμερα διατηρούν τους εκπαιδευτικούς δεσμούς με τη χώρα υπό τη μορφή θεσμών που μεταφυτεύτηκαν στη Γκάνα. Υπό αυτό το πλαίσιο πραγματοποιήθηκε η παρούσα έρευνα, για να ανιχνεύσει όχι μια συγκεκριμένη τυπολογία του ασκούμενου ηγετικού μοντέλου (μετασηματιστικό, συναλλακτικό, κλπ) αλλά να καταγράψει τα βασικά χαρακτηριστικά του, όπως τα εννοούν οι ίδιοι οι ιθαγενείς κάτοικοι της χώρας. Ειδικότερα στην περιοχή της Elmina, πρέπει να λαμβάνεται υπόψη και το γεγονός πως αν και υπάρχει καταμερισμός της εργασίας με βάση το φύλο (και όχι την ηλικία), έστω και ιδιότυπος, δεν υπάρχει εξειδίκευση στις δεξιότητες, αφού η γυναίκα είναι εκείνη που κυριαρχεί κοινωνικά και οικονομικά, ακόμα και γενεαλογικά στη γραμμή διαδοχής. Μια ολόκληρη τοπική κοινωνία στηρίζεται στο έθιμο, την παράδοση, τις κοινές αξίες και τα σύμβολα και όχι στην αλληλεξάρτηση που υπαγορεύουν εξειδικευμένοι ρόλοι, όπως τους ξέρουμε από τη δυτική εμπειρία.

Με αυτές τις σκέψεις, ενδιαφέρον θα είχε από επιστημονικής πλευράς η διεξαγωγή παρόμοιας έρευνας σε άλλη/ες περιφέρεια/ες της χώρας και η συγκριτική ανάλυση των αποτελεσμάτων. Καθώς θεωρείται ανέφικτη εκ μέρους της πολιτείας της Γκάνας μια πανεθνική μελέτη της σχολικής ηγεσίας, η έρευνα που θα πραγματοποιούσε ένας επιστήμονας, θα είχε τριπλή αξία: για την επιστήμη της ηγεσίας, για τις αφρικανικές μελέτες και τέλος για το ίδιο το κράτος της Γκάνας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Α. Ελληνική

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2012). *Σύγχρονα θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής*, Επίκεντρο.
- Γιασεμής, Χ. (2016). Μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας και ο ρόλος της κατανεμημένης ηγεσίας στο εκπαιδευτικό σύστημα. Στο Α. Πέτρου και Π. Αγγελίδης (επιμ.), *Εκπαιδευτική διοίκηση και ηγεσία: Επιστημολογική βάση, Ερευνητικές προσεγγίσεις και Πρακτικές* (σ.37-73). Αθήνα: Διάδραση.
- Δαράκη, Ε. (2007). *Εκπαιδευτική ηγεσία και φύλο*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Ζαβλανός, Μ (2002). *Οργανωτική Συμπεριφορά*. Αθήνα: Σταμούλης.
- Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Σχολική ηγεσία και διοίκηση: Από τη Γραφειοκρατία στη Μετασχηματιστική Ηγεσία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Κανελλόπουλος, Χ. (1990). *Μάνατζμεντ. Αποτελεσματική Διοίκηση σε επιχειρήσεις, οργανισμούς και υπηρεσίες* (Γ' έκδοση). Αθήνα: International Publishing.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Αθήνα.
- Κριεμάδης, Α., Θωμοπούλου Ι. (2012). *Διοίκηση Σχολικών Μονάδων με έμφαση στην ποιότητα*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.
- Λαγουμιντζής, Γ., Βλαχόπουλος, Γ., Κουτσογιάννης, Κ. (2015). *Μεθοδολογία της έρευνας στις επιστήμες υγείας*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα:Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε στις 15 Μαρτίου 2020, από τη διεύθυνση https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/5356/1/00_master_document%20corrected%20links-KOY.pdf
- Μακράκης Β. (1998). Απομυθοποιώντας το μεθοδολογικό μονισμό. Στο Γ. Παπαγεωργίου (επίμ.), *Ποσοτικές και Ποιοτικές Μέθοδοι στην Κοινωνιολογική Έρευνα*, (σελ. 19-38). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Μαρκογιαννάκη, Χ., Κουτρούκης, Θ.Α. (2015). Ηγεσία και Διοίκηση στα Σχολεία: Μια νέα προσέγγιση. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*, 3(3), 9-18.
- Μπουραντάς, Δ. (2002). *Management : Θεωρητικό Υπόβαθρο-Σύγχρονες Πρακτικές*. Αθήνα: Μπένος.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία : Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.

- Νικολαΐδου, Μ. (2012). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Ε και; Χαρτογραφώντας το Πεδίο της Ηγεσίας στην Εκπαίδευση: Από τη Θεωρία στην Έρευνα και στην Πρακτική*. Εκδοτικός Όμιλος Ίων.
- Παρασκευόπουλος Ι. (1999). *Ερωτηματολόγιο διαπροσωπικής και ενδοπροσωπικής προσαρμογής*. Ελληνικά Γράμματα.
- Πασιαρδής Π., (2001). *Μοντέλα διοίκησης της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πέτρου, Α., Αγγελίδης, Π. (επιμ.) (2016). *Εκπαιδευτική διοίκηση και ηγεσία: Επιστημολογική βάση, Ερευνητικές προσεγγίσεις και Πρακτικές*. Αθήνα: Διάδραση.
- Ράπτης, Ν., Βιτσιλάκη, Χ. (2007). *Ηγεσία και διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων. Η ταυτότητα του διευθυντή της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Αφοί Κυριακίδη.
- Ράπτης, Ν., Ψαράς, Χ. (2015). *Η Συνεργατική ηγεσία στην εκπαίδευση: Ο ρόλος της Διεύθυνσης και του Συλλόγου Διδασκόντων*. Αθήνα: Διάδραση.
- Ρόντος Κ., Παπάνης Ε. (2006). *Στατιστική Έρευνα, Μέθοδοι και Εφαρμογές*. Εκδόσεις: Ι. Σιδέρης.
- Σαΐτη, Α.Χ., Σαΐτης, Χ.Α. (2012). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης: Θεωρία, έρευνα και μελέτη περιπτώσεων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ.Α. (2008). *Ο Διευθυντής στο δημόσιο σχολείο*. Αθήνα ΥΠ.Ε.Π.Θ.& Π.Ι.
- Σαΐτης, Χ.Α. (2014). *Μύηση των εκπαιδευτικών στα μυστικά της σχολικής ηγεσίας: σύγχρονες τάσεις και πρακτικές*. Αθήνα.
- Τσιώλης, Γ. (2015) *Η σχέση ποιοτικής και ποσοτικής προσέγγισης στην κοινωνική έρευνα: από τη θέση περί «ριζικής ασυμβατότητας» στο συνδυασμό ή τη συμπληρωματικότητα των προσεγγίσεων*. Ανακτήθηκε στις 15 Μαρτίου 2020, από τη διεύθυνση https://www.researchgate.net/publication/283497432_G_Tsioles_E_schese_po_iotikes_kai_posotikes_prosengises_sten_koinonike_ereuna_apo_te_these_peri_rizikes_asybatotetas'_sto_syndyasma_e_te_sympleromatiketota_ton_prosengiseon_Sto_M_Pourkos_Epim_Dynatot
- Υφαντόπουλος Γ.Ν. & Νικολαΐδου Κ.Ε. (2008). *Η Στατιστική στην κοινωνική έρευνα*. Βιβλιοθήκη Οικονομίας, Διοίκησης & Πολιτικής Υγείας. Gutenberg, Αθήνα.
- Φίλιας Β. (1998). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και στις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών*. Gutenberg.
- Χαλικιάς, Μ., Λάλου, Π. (2015). *Δειγματοληπτικές Έρευνες*. Στο Χαλικιάς, Μ., Λάλου, Π., Μανωλέσου, Α. *Μεθοδολογία έρευνας και εισαγωγή στη Στατιστική*

Ανάλυση Δεδομένων με το IBM SPSS STATISTICS. [ηλεκτρ. βιβλ.]
Αθήνα:Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. (κεφάλαιο 2)
Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/5077>

Χαλκιά Κ. (2003). *Η ελευθερία της μέτρησης και η πειθαρχία της διαίσθησης: Σχέσεις διαλόγου μεταξύ ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας στην εκπαίδευση στις φυσικές επιστήμες.* Ανακτήθηκε στις 15 Μαρτίου 2020, από τη διεύθυνση http://www.pee.gr/wp-content/uploads/praktika_synedrion_files/e19_11_03/sin_ath/mer_g_th_en_i/xalkia.htm

Χρονοπούλου, Σ. (2012). *Μορφές εκπαιδευτικής ηγεσίας.* Διπλωματική Μελέτη στο Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.

Χυτήρης, Λ. (2013). *Μάνατζμεντ, Αρχές Διοίκησης Επιχειρήσεων.* Αθήνα: Φαίδιμος.

B. Μεταφρασμένα

Cohen, L., Manion. L., Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας.* Μετάφραση Κυρανάκης Σ., Αθήνα: Μεταίχιμο.

Creswell, J. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμό, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας.* Μετάφραση Κουβαράκου Ν., Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.

Montana, P. & Charnov, H.B. (2011). *Μάνατζμεντ.* Μετάφραση Κατσαντώνη Σ., Κλειδάριθμος.

Robson, C. (2007). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου.* Μετάφραση Νταλάκου Β. & Βασιλικού Κ., Αθήνα: Gutenberg.

Sahlins, M. (2003). *Πολιτισμός και πρακτικός λόγος.* Μετάφραση Κούρκουλος Ν., Εκδόσεις του Εικοστού Πρώτου.

Schermrehorn, R.J. (2012). *Εισαγωγή στο Management.* Μετάφραση Ανθρωπέλος Θ.Μ. & Ξεσφίγγη Σ., Ιατρικές εκδόσεις Χ. Πασχαλίδης.

Starratt, R. (2017). *Ηθική Ηγεσία στην εκπαίδευση.* Μετάφραση Αργυροπούλου Ε., Εκδόσεις Δίσιγμα.

Winston, N. (2016). *Άσκηση Ηγεσίας.* Μετάφραση Κώντσας Σ., Αθήνα: Εκδόσεις Rosili.

Γ. Ξένη

- Adu-Ababio, K. & Darko Osei, R. (2018). Effects of an education reform on household poverty and inequality: A microsimulation analysis on the free Senior High School policy in Ghana. *WIDER Working Paper Series*, wp-2018-147. World Institute for Development Economic Research (UNU-WIDER).
- Adu-Gyamfi, S., Donkoh, W.J., Adinkrah, A.A. (2016). Educational Reforms in Ghana: Past and Present. *Journal of Education and Human Development*, 5(3), 158-172.
- Akyeampong K. (2010). Government policy and teacher education in Ghana. Σε Elliott, Fourali & Issler (Επιμ.), *Education and Social Change – Connecting Local and Global Perspectives* (σ.162- 174). Continuum.
- Akyeampong, K., Asante, K. (2005). *Teacher Motivation and Incentives: A Profile of Ghana*. Centre for International Education, University of Sussex.
- Akyeampong, K., Djangmah, J., Seidu, A., Oduro, A., Hunt, F. (2007). *Access to Basic Education in Ghana: The Evidence and the Issues*. CREATE Country Analytic Review, University of Sussex, Brighton.
- Al Khajeh, E.H. (2018). Impact of Leadership Styles on Organizational Performance. *Journal of Human Resources Management Research*, Article ID 687849, DOI: 10.5171/2018.687849.
- Al-Samarrai. S., Zaman, H. (2007). Abolishing School Fees in Malawi: The Impact on Education Access and Equity. *Education Economics*, 15(3), 359-375.
- Allwood, C.M. (2011). The distinction between qualitative and quantitative research methods is problematic. *Quality and Quantity*, 46(5), 1-13.
- Amphiah, J.G., Kwaah, C., Yiboe, K.S., Ababia, B.T. (2013). Improving quality basic education in Ghana: Prospects and challenges of the school performance improvement plan. *World Bank 2004 Report for Ghana*. World Bank.
- Andrews, J.P., Field, R.H.G. (1998). Regrounding the concept of leadership. *Leadership and Organization Development Journal*, 19(3), 128-136.
- Antonakis, J., House, R.J. (2014). Instrumental leadership: Measurement and extension of transformational–transactional leadership theory. *The Leadership Quarterly*, 25 (4), 746-817.
- Apeanti, W. O., Asiedu-Addo S. (2016). Educational reforms in Ghana: What are the views of teachers and parents?. *International Journal for Research in Mathematics and Mathematical Sciences*, 1 (1), 1-15.

- Asare-Danso, S. (2018). Moral Education and the Curriculum: the Ghanaian Experience. *International Journal of Scientific Research and Management*, 6 (1), 34-42.
- Avolio, B.J. (2007). Promoting more integrative strategies for leadership theory-building. *American Psychologist*, 62 (1), 25–33.
- Ayele, B.M., Melara, J.E., Blaustein, S.M., Yajalaal, A.M., Abagna, G. (2015). *Education Infrastructure Challenges in East & North Ayawaso Sub-Metros School Facility Survey Findings and Perspectives From Three School Circuits in Accra, Ghana*. Millennium Cities Initiative, Earth Institute, Columbia University.
- Aziabah, M.A. (2018). *The politics of educational reform in Ghana: understanding structural persistence in the secondary school system*. Springer.
- Barnes, C., Camburn, E., Sanders, B., Sebastian, J. (2010). Developing instructional leaders: Using mixed methods to explore the black box of planned change in principals' professional practice. *Educational Administration Quarterly*, 46(2), 241-279.
- Bashir, S., Lockheed, M. E., Ninan, E., Tan, J-P. (2018). *Facing Forward : Schooling for Learning in Africa*. Washington, D.C.: World Bank Group.
<http://documents.worldbank.org/curated/en/113581538650102794/Facing-Forward-Schooling-for-Learning-in-Africa>
- Bass, B.M. (1985). *Leadership and performance beyond expectation*. New York: Free Press.
- Bass, B. M. (2008). *The Bass handbook of leadership*. New York: Free Press.
- Bass, B. M., Avolio, B. J. (1990). *Transformational leadership development: Manual for the multifactor leadership questionnaire*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Bass, B. M., Avolio, B. J. (1997). *Full range leadership development: Manual for the Multifactor Leadership Questionnaire*. Palo Alto, CA: Mind Garden.
- Bass, B., Avolio, B. (2012). Individual Consideration viewed at multiple levels of analysis: A multi-level Framework for examining the diffusion of Transformational Leadership. *The Leadership Quarterly*, 23, 199-218.
- Bass, B. M., Stogdill, R. M. (1990). *Bass Stogdill's Handbook of Leadership: Theory, Research, and Managerial Applications* (3rd ed.). New York: Free Press.
- Bell, J. (1997). *Doing Your Research Project*. Buckingham: Open University Press.

- Bennis, W., Nanus, B. (1985). *Leaders: The strategies for taking charge*. New York: Harper & Row.
- Benson, A.M., Blackman, D. (2011). To distribute leadership or not? A lesson from the islands. *Tourism Management*, 32(5), 1141–1149.
- Bhargavi, S., Yaseen, A., (2016). Leadership Styles and Organizational Performance. *Strategic Management Quarterly*, 4(1), 87-117.
- Bipp, T., Kleingeld, A. (2011). Goal setting in practice: The effects of personality and perceptions of the goal setting process on job satisfaction and goal commitment. *Personnel Review*, 40(3), 306-323.
- Braimah, A.I., Mbowura, C.K., Seidu, A.M. (2014). One State, Two School Systems: the Instability of Ghana’s School System since the Fourth Republic. *Journal of Education and Practice*, 5 (9), 2014.
- Brown, M.E., Treviño L.K. (2006). Ethical leadership: A review and future directions. *The Leadership Quarterly*, 17, 595–616.
- Brown, M.E., Treviño, L.K., Harrison, D.A. (2005). Ethical leadership: A social learning perspective for construct development and testing. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 97(2), 117-134.
- Bryman, A. (1992). *Charisma and leadership in organizations*. London: Sage.
- Burns, J. (1978). *Leadership*. New York: Harper and Row.
- Bush, T. (1995). *Theories of Educational Management*. Second Edition, London, Paul Chapman.
- Bush, T. (1998). The National Professional Qualification for Headship: the key to effective school leadership?. *School Leadership and Management*, 18(3), 321-334.
- Bush, T. (2007). Educational leadership and management: theory, policy and practice. *South African Journal of Education*, 27 (3), 391-406.
- Bush, T. (2008). *Leadership and management development in education*. London: Sage.
- Bush, T., Glover, D. (2003). *School Leadership. Concepts and Evidence*. National College for School Leadership.
- Bush, T., Middlewood, D. (2005). *Leading and Managing People in Education*. London: Sage.
- Bush, T., Oduro, G.K.T. (2006). New principals in Africa: preparation, induction and practice. *Journal of Educational Administration*, 44(4), 359-375.

- Cameron, K.S. (2011). Responsible leadership as virtuous leadership. *Journal of Business Ethics*, 98, 25-35.
- Carmeli, A., Meitar, R., Weisberg, J. (2006). Self-leadership skills and innovative behavior at work. *International Journal of Manpower*, 27 (1), 75-90.
- Cheng, Y. C. (2002). Leadership and Strategy. Σε T. Bush και L. Bell (Επιμ.). *The principles and practices of educational management* (σ.51-69). London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Child, J., McGrath, R.G. (2001). Organizations unfettered: Organizational form in an information-intensive economy. *Academy of Management Journal*, 44(6), 1135-1148.
- Choi, S., (2007). The lessons of exemplary models for democratic governance. *International Journal of Leadership Studies*, 2(3), 243-262.
- Copland, M. (2001). The myth of the superprincipal. *Phi Delta Kappan*, 82, 528–532.
- Creemers, B.P.M., Kyriakides, L. (2006). Critical analysis of the current approaches to modelling educational effectiveness: the importance of establishing a dynamic model. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(3), 347–366.
- Creswell, J.W. & Creswell, J.D. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cuban, L. (1988). *The Managerial Imperative and the Practice of Leadership in Schools*. *SUNY Series in Educational Leadership*. Ανακτήθηκε στις 30.04.2020 από τη διεύθυνση <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED304758.pdf>
- Currall, L., Marques-Quinteiro, P. (2009). Self-leadership and work role innovation: Testing a mediation model with goal orientation and work motivation. *Revista de Psicologia del Trabajo y de las Organizaciones*, 25, 165-176.
- Darko Osei, R., Owusu, G.A., Asem F.E., Afutu-Kotey, R.L. (2009). Effects of Capitation Grant on Education Outcomes in Ghana. *Global Development Network, GDN Working Paper Series*, Working Paper No.10. Ανακτήθηκε στις 23.04.2020 από τη διεύθυνση http://www.gdn.int/sites/default/files/WP20-Ghana-Education_f33.pdf
- Darvas, P., Balwanz, D. (2014). *Basic Education beyond the Millennium Development Goals in Ghana. How Equity in Service Delivery Affects Educational and Learning Outcomes*. The World Bank. Washington D.C.
- Day, C., Harris, A., Hadfield, M. (2001). Challenging the Orthodoxy of Effective School Leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 4 (1), 39-

- Day, C., Harris, A., Hadfield, M., Tolley, H., Beresford, J. (2000). *Leading schools in times of change*. Buckingham: Open University Books.
- Derue, D. S., Nahrgang, J. D., Wellman, N., Humphrey, S. E. (2011). Trait and behavioral theories - of leadership: An integration and meta-analytic test of their relative validity. *Personnel Psychology*, 4(1), 7-52.
- Dewey J. (1997). *Experience and Education*, New York: Touchstone PI.
- DHS *Demographic and Health Survey Final Reports* (2014). Ghana Statistical Service, Ghana Health Service, The DHS Program, ICF International, Rockville, Maryland, USA (October 2015). Ανακτήθηκε στις 20.04.2020 από τη διεύθυνση <http://www2.statsghana.gov.gh/docfiles/publications/2014%20GDHS%20%20Report.pdf>
- DiPaola, M. F., Hoy, W. K. (2008). *Principals improving instruction: Supervision, evaluation, and professional development*. Boston. Pearson/Allyn and Bacon.
- Donge, J. (2003). Into the black box of Ghanaian Education: why do increased inputs not lead to better educational outputs?. The Hague: ISS, *Netherlands Educational Studies*, 30(1), 73-76.
- Drucker, P.F. (1996). My three mentors: Lessons for leading people. *Leader to leader*, 2, 9-11.
- Dulebohn, J., Bommer, W., Liden, R., Brouer, R., Ferris, G. (2012). A Meta-Analysis of Antecedents and Consequences of Leader-Member Exchange: Integrating the Past With an Eye Toward the Future. *Journal of Management*, 36 (6), 1715–1759.
- EFA Global Monitoring Report (2010). *Reaching the marginalized*, Oxford University Press. UNESCO.
- Einarsen, S., Aasland, M. S., Skogstad, A. (2007). Destructive leadership behaviour: A definition and conceptual model. *The Leadership Quarterly*, 18(3), 207-216.
- Ekundayo, O.S. (2018). The right to Free and Compulsory Primary Education in Ghana: Lessons for other African countries. *Journal of Law, Policy and Globalization*, 69, 105-116.
- Elenkov, D. S., 2002. Effects of leadership on organizational performance in Russian companies. *Journal of Business Research*, 55(6), 467-480.
- Elmore, R. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Washington DC The

- Albert Shanker Institute. Ανακτήθηκε στις 20.04.2020 από τη διεύθυνση <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED546618.pdf>
- Esia-Donkoh, K. (2014). Attaining school and educational goals: Duties of head teachers of public basic schools in Ghana. *Journal of Education and Practice*, 5(1), 64-72.
- Fidler, B. (1997). School leadership: some key ideas. *School Leadership and Management*, 17(1), 23–37.
- Field, A. (2005). *Discovering Statistics Using SPSS* (2nd ed). London: Sage.
- Finstad, K. (2010). The Usability Metric for User Experience. *Interacting with Computers*, 22, 323–327.
- Fischer, C.T. (2006). *Qualitative research methods for psychologists: introduction through empirical studies*. Amsterdam: Elsevier Academic Press,
- Fitzgerald, R., Widdop, S., Gray, M., Collins, D. (2011). Identifying sources of error in cross-national questionnaires: Application of an error source typology to cognitive interview data. *Journal of Official Statistics*, 27(4), 569-599.
- Fitzgerald, R., Winstone, L. Prestage, Y. (2014). *A Versatile tool? Applying the Cross-national Error Source Typology (CNEST) to triangulated pre-test data*. FORS Working Papers, Lausanne, Switzerland.
- Fleishman, E. A., Mumford, M. D., Zaccaro, S. J., Levin, K. Y., Korotkin, A. L., Hein, M. B. (1992). Taxonomic efforts in the description of leader behavior: A synthesis and functional interpretation. *The Leadership Quarterly*, 2(4), 245-287.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change* (3rd ed.). New York, NY: Teachers College, Columbia University.
- Gay, L.R. (1992). *Education Research Competencies for Analysis and Application*. London: Charles E. Milton Keynes Philadelphia Company.
- Gay, L. R., Mills, G. E. & Airasian, P. (2012). *Educational research: Competencies for analysis and application*. Tenth Edition. New York: Pearson. Ανακτήθηκε στις 15 Μαρτίου 2020, από τη διεύθυνση: <http://englishlangkan.com/produk/E%20Book%20Educational%20Research%20L%20R%20Gay%20Pearson%202012.pdf>
- GEDP *Ghana Education Decentralization Project* (2012). Operational Framework for National Teaching Council (NTC). Accra, Ghana.
- Georgianna, S. (2007). Self-leadership: A cross-cultural perspective. *Journal of*

- Managerial Psychology*, 22, 569-589.
- Gerstner, C., Day, D. (1994). Cross-cultural comparison of leadership prototypes. *The Leadership Quarterly*, 5(2), 121-134.
- GES - Ghana Education Service (2010a), *Headteachers' handbook* (2nd ed.). Accra: Ministry of Education.
- GES - Ghana Education Service (2010b), *School management committee resource handbook* (2nd ed.). Accra: Ministry of Education.
- Glover, D. (2003). *School Leadership: Concepts and Evidence. Full Report*. National College for School Leadership. Ανακτήθηκε στις 15 Μαρτίου 2020 από τη διεύθυνση [file:///C:/Users/theodoros/Downloads/School_Leadership_Concepts_and_Evidence%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/theodoros/Downloads/School_Leadership_Concepts_and_Evidence%20(1).pdf)
- Gold, A., Evans, J., Earley, P., Halpin, D., Collarbone, P. (2003). Principled principals? Values-driven leadership: evidence from ten case studies of 'outstanding' school leaders. *Educational Management and Administration*, 31 (2), 127–138.
- Goleman, D. (2000). Leadership that gets results. *Harvard Business Review*, 3, 78-90.
- Graeff, C. L. (1997). Evolution of situational leadership theory: A critical review, *Leadership Quarterly*, 8(2), 153-170.
- Greenfield, T. (1993). Organisations as social inventions: rethinking assumptions about change. *Journal of Applied Behavioural Science*, 9(5), 551–574.
- Groot, R.de, Kuunyem, M.Y., Palermo, T. (2018). Child marriage and associated outcomes in northern Ghana: a cross-sectional study. *BMC Public Health*, 18:285. Published online 2018 Feb 26. doi: 10.1186/s12889-018-5166-6.
- Hallinger, P. (2003). Leading Educational Change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-350.
- Hallinger, P. (2005). Instructional Leadership and the school principal: A Passing Fancy that Refuses to Fade Away. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 221-239.
- Hallinger, P. (2007). *Research on the practice of instructional and transformational leadership: Retrospect and prospect*. Ανακτήθηκε στις 20.04.2020 από τη διεύθυνση http://research.acer.edu.au/research_conference_2007/7
- Hallinger, P. and Heck, R. (1998). Exploring the principals' contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2),

157-191.

- Hallinger, P., Heck, R. (1999). Can Leadership Enhance School Effectiveness? Σε Bush, T., Bell, L., Bolam, R., Glatter, R. and Ribbins, P. (Επιμ), *Educational Management: Redefining Theory, Policy and Practice* (σ. 178-190). London: Paul Chapman.
- Hambleton, R.K. & Gumbert, R. (1982). The Validity of Hersey and Blanchard's Theory of Leader Effectiveness. *Group & Organization Studies*, 7(2), 225-242.
- Harber, C. & Davies, L. (2002). *School management and effectiveness in developing countries: The post bureaucratic schools*. London: Continuum.
- Hardy, J., Hall, C. R., Alexander, M.R. (2001). Exploring self-talk and affective states in sport. *Journal of Sports Sciences*, 19(7), 469–475.
- Harms, P.D., Wood, D., Landay, K., Lester, P.B. Lester, G.V. (2018). Autocratic leaders and authoritarian followers revisited: A review and agenda for the future. *The Leadership Quarterly*, 29(1), 105-122.
- Harris, A. (2004). Distributed leadership and school improvement: Leading or misleading. *Educational Management, Administration and Leadership*, 32(1), 11-24.
- Harris, A., Leithwood, K., Day, C., Sammons, P. Hopkins, D. (2007). Distributed leadership and organizational change: Reviewing the evidence. *Journal of Educational Change*, 8(4), 337-347.
- Harris, A. & Mujis, D. (2003). *Teacher leadership: review of research*. London: General Teaching Council.
- Harris, A. & Spillane, J. (2008). Distributed leadership through the looking glass. *Management in Education*, 22(1), 31–34.
- Hartley, D. (2010). Paradigms: how far does research in distributed leadership 'Stretch'? *Educational Management Administration & Leadership*, 38(3), 271–285.
- Hatcher, R. (2005). The distribution of leadership and power in schools. *British Journal of Sociology of Education*, 26(2), 253-267.
- Hoffman, B. J., Woehr, D. J., Maldagen-Youngjohn, R., Lyons, B. D. (2011). Great man or great myth? A quantitative review of the relationship between individual differences and leader effectiveness. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 84(2), 347-381.
- Hopkins, D., Higham, R. (2007). System leadership: mapping the landscape. *School*

- Leadership and Management*, 27(2), 147-166.
- Houghton, J.D., Dawley, D., DiLiello, T.C. (2012). The Abbreviated Self-Leadership Questionnaire (ASLQ): A more concise measure of self-leadership. *International Journal of Leadership Studies*, 7(2), 216-232.
- Houghton, J. D., Neck, C.P. (2002). The Revised self-leadership questionnaire: Testing a hierarchical factor structure for self-leadership. *Journal of Managerial Psychology*, 17, 672-691.
- House, R.J. (1996). Path-goal theory of leadership: Lessons, legacy, and a reformulated theory. *Leadership Quarterly*, 7 (3), 323–352.
- House, R.J., Aditya, R.N. (1997). The social scientific study of leadership: Quo vadis? *Journal of Management*, 23(3), 409-473.
- Igbaekemen, G. O., Odivwri, J. E. (2015). Impact of leadership style on organization performance: A critical literature review. *Arabian Journal of Business and Management Review*, 5(5), 1-7.
- Iqbal, N., Anwar, S., Haider, N. (2015). Effect of leadership style on employee performance. *Arabian Journal of Business and Management Review*, 5(5), 1-6.
- Jaworski, J. (1996). *Synchronicity: The Inner Path of Leadership*. Berrett-Koehler Publishers.
- Johns, R. (2005). One size doesn't fit all: Selecting response scales for attitude items. *Journal of Elections, Public Opinion and Parties*, 15(2), 237-264.
- Johnson, A.R. (2007). An Anthropological Approach to the Study of Leadership: Lessons learned on improving leadership practice. *Transformation*, 24 (3), 213-221.
- Johnson, N.N. (2017). *Bolman & Deal's Four-Frame Model of Successful Organizational Leadership (adapted)*. Ανακτήθηκε στις 01.05.2020 από τη διεύθυνση https://www.researchgate.net/publication/319629728_Bolman_Deal's_Four-Frame_Model_of_Successful_Organizational_Leadership_adapted
- Judge, T. A., Piccolo, R. F., Kosalka, T. (2009). The bright and dark sides of leader traits; A review and theoretical extension of the leader trait paradigm. *The Leadership Quarterly*, 20(6), 855-875.
- Kadindi, S. (2004). Policy initiatives for change and innovation in basic education programmes in Ghana. *Educate Journal*, 2(4), 3-18.
- Keough, T., Tobin, B. (2001). Postmodern leadership and the policy lexicon: from

theory, proxy to practice. Paper for the Pan-Canadian Education Research Agenda Symposium, Quebec. Ανακτήθηκε στις 20.04.2020 από τη διεύθυνση <https://tarjomefa.com/wp-content/uploads/2018/05/9099-English-TarjomeFa.pdf>

- Koltko-Rivera, M.E. (2006). Rediscovering the Later Version of Maslow's Hierarchy of Needs: Self-Transcendence and Opportunities for Theory, Research, and Unification. *Review of General Psychology*, 10(4), 302–317.
- Krahe, B. (1992). *Personality and social psychology: Towards a synthesis*. Sage Publications, Inc.
- Kuhnert, K.W., Lewis, P. (1987). Transactional and transformational leadership: A constructive developmental analysis. *Academy of Management Review*, 12, 648–657.
- Kumedzro, F.K. (2019). Qualitative analysis of challenges facing head teachers in management of special schools in Ghana: implications for teacher retention. *West East Journal of Social Sciences*, 8, 202-214.
- Kuyini, A.B., Desai, I. (2007). Principals' and teachers' attitudes and knowledge of inclusive education as predictors of effective teaching practices in Ghana. *International Journal of Research in Special Educational Needs*, 7(2), 104-113.
- Kuyini, A.B., Desai, I. (2008). Providing instruction to students with special needs in inclusive classrooms in Ghana: Issues and challenges. *International Journal of Whole Schooling*, 4(1), 1–39.
- Kythreotis, A., Pashiardis, P., Kyriakides, L. (2010). The influence of school leadership styles and culture on students' achievement in Cyprus primary schools. *Journal of Educational Administration*, 48(2), 218-240.
- Kwaah, C.Y., Ampiah, J.G. (2018). Implementation of the School Performance Improvement Plan in Ghana: What lessons can be learned? *The Oguaa Educator*, 12, 87-108.
- Lambert, L. (2002). A framework for shared leadership. *Educational Leadership*, 59(8), 37-40.
- Lamm, K. W., Carter, H. S., Lamm, A. J. (2016). A theory based model of interpersonal leadership: an integration of the literature. *Journal of Leadership Education*, 15(4), 183- 205.
- Leithwood, K., Harris, A., Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28 (1), 27-42.

- Leithwood, K., Jantzi, D., Steinbach, R. (1999). *Changing Leadership for Changing Times*, Buckingham, Open University Press.
- Little, A. (2010). Access to Basic Education in Ghana: Politics, Policies and Progress”, Create Pathways to Access. *Research Monograph* No. 42, University of Sussex: CREATE.
- Locke, E.A., Latham, G.P. (2006). New directions in goal-setting theory. *Current Directions in Psychological Science*, 15(5), 265-268.
- Longe, O. J. (2014). Leadership style paradigm shift and organizational performance: A case of the Nigerian Cement Industry. *African Research Review*, 8(4), 68-83.
- Lonyian, S.P., Kuranchie, A. (2018). Head teachers’ professional management needs and concerns: evidence from an educational district in Ghana. *European Journal of Training and Development Studies*, 5 (2), 33-47.
- Louis, J.B. (2007). *The role of secondary school principals in motivating teachers in Flaco district of Mauritius*. Unpublished thesis presented to Pretoria university of South Africa. Ανακτήθηκε στις 01.05.2020 από τη διεύθυνση https://pdfs.semanticscholar.org/0aac/b3394a695b17b343a03d4a5c2e00865a7972.pdf?_ga=2.232284057.743688391.1590531312-2117478052.1571156014
- Luke, J. S. (1998). *Catalytic leadership: Strategies for an interconnected world*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Macarie, F.C. (2007). Managerial leadership-A theoretical approach. *Transylvanian Review of Administrative Sciences*, 3, 43–62.
- MacBeath, J. (2010). *Living with the colonial legacy: The Ghana story*. CCE Report No.3. Commonwealth Education Trust.
- Magala, J.M., Roberts, L. (2009). *Evaluation of Strategy for scaling up community led total sanitation in Ghana*. Final Report. UNICEF.
- Marks, H., Printy, S. (2003). Principal leadership and school performance: an integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370-397.
- Marsh, D. D. (1992). Enhancing Instructional Leadership: Lessons from the California School Leadership Academy. *Education and Urban Society*, 24(3), 386–409.
- McInerney, P. (2003). Moving into dangerous territory? Educational leadership in a devolving educational system. *International Journal of Leadership in Education*, 6(1), 57-72.
- McMillan, J. H., Schumacher, S. (2010). *Research in education: Evidence-based*

- inquiry*. Seventh edition. Virginia Commonwealth University: Produced by Pearson Education, Inc.
- McWilliams, H.O., Kwamena-Poh, M. A (1975). *The Development of Education in Ghana*, London: Longman.
- Meeting the Challenges of the Twenty-First Century. Report of the President's Committee on Review of Education Reforms in Ghana. Executive Summary*, (October 2002). Ανακτήθηκε στις 01.05.2020 από τη διεύθυνση <https://new-ndpcstatic1.s3.amazonaws.com/pubication/Meetn+the+Challenges+of+Educ+i n+21st+Century.pdf>
- Middlewood, D. (1997). Managing recruitment and selection. Σε T.Bush και D. Middlewood, (Επιμ.) *Managing People in Education*, London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Miller, T., Miller, J. (2001). Educational leadership in the new millennium: a vision for 2020. *International Journal of Leadership in Education*, 4 (2), 18–19.
- Mitonga-Monga, J., Coetzee, M., Cilliers, F.V.N. (2012). Perceived leadership style and employee participation in a manufacturing company in the democratic republic of Congo. *African Journal of Business Management*, 6(15), 5389-5398
- Mujis, D., Harris, A. (2003). Teacher Leadership - Improvement through Empowerment? An Overview of the Literature. *Educational Management Administration & Leadership*, 31(4), 437-448.
- Mulkeen, A. (2010). *Teachers in Anglophone Africa. Issues in Teacher supply, training and management*. The World Bank, Washington D.C.
- Mullins, L. J. (2010). *Management & Organizational Behavior*. Harlow: Pearson.
- Mumford, T.V., Campion, M.A., Morgeson, F. (2007). The Leadership Skills Strataplex - Leadership Skill Requirements across Organizational Levels. *Academy of Management Annual Meeting Proceedings*, 18(2), 154-166.
- Neck, C. P., Houghton, J. D. (2006). Two decades of self-leadership theory and research: Past developments, present trends, and future possibilities. *Journal of Managerial Psychology*, 21, 270-295.
- Neuman, M., Simmons, W. (2000), Leadership for student learning, *Phi Delta Kappan*, 82(1), 9–13.
- Ngithi, N. G. (2013). Administrative challenges faced by primary school head teachers in Management of Pupils in Embakasi District, Kenya. *Masters' thesis submitted to the Department of Educational Management, Policy and*

Curriculum Studies, Kenyatta University.

- Notman, R., Henry, A. D. (2010). Building and sustaining successful school leadership in New Zealand. *Leadership and Policy in Schools*, 10(4), 375-394.
- NPP Election 2012. *Manifesto. Transforming Lives, Transforming Ghana. Building a free, fair and prosperous society. A Programme of Transformation.* Ανακτήθηκε στις 20.04.2020 από τη διεύθυνση <http://www.codeoghana.org/assets/downloadables/2012%20NPP%20Manifesto.pdf>
- Obeng, R. (2012). Effects of the Capitation Grant Policy on Education in Ghana. LAP LAMBERT Academic Publishing. Ανακτήθηκε στις 23.04.2020 από τη διεύθυνση https://www.researchgate.net/publication/284721466_Effects_of_the_Capitation_Grant_Policy_on_Education_in_Ghana
- Oduro, G. K. T., MacBeath, J. (2003). Traditions and tensions in leadership: The Ghana experience. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 441-455.
- Ogawa, R.T., Bossert, S. (1995). Leadership as an Organizational Quality. *Educational Administration Quarterly*, 31(2), 224-243.
- Ojo, L. B., Olaniyan, D. A. (2008). Leadership roles of school administrators and challenges ahead in post-primary institutions in Nigeria. *European Journal of Scientific Research*, 24(2), 172-178.
- Oplatka, I. (2004). The principalship in developing countries: Context, characteristics and reality. *Comparative Education*, 40(3), 427-448.
- Osafo-Apeanti, W., Asiedu-Addo, S. (2014). Education reforms in Ghana: What are the views of teachers and parents. Ανακτήθηκε στις 01.05.2020 από τη διεύθυνση https://www.academia.edu/4755172/EDUCATIONAL_REFORMS_IN_GHANA_WHAT_ARE_THE_VIEWS_OF_TEACHERS_AND_PARENTS
- Osei-Owusu, B., Sam, F. K. (2012). Assessing the role of school management committees in improving quality teaching and learning in Ashanti Mampong Municipal basic schools in Ghana-West Africa. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, 3(5), 611- 615.
- Owusu, M., Asare-Danso, S. (2018). Promoting Moral Education through co- curricular activities: Does school type count? *International Journal of Education and Social Science*, 5(1), 38-46.

- Papworth, M.A., Milne, D., Boak, G. (2009). An exploratory content analysis of situational leadership. *Journal of Management Development*, 28(7), 593-606.
- Pearce, C. L., Manz, C. C. (2005). The new silver bullets of leadership: The importance of self- and shared leadership in knowledge work. *Organizational Dynamics*, 34, 130-140.
- Peretomode, O. (2012). Situational And Contingency Theories Of Leadership: Are They The Same? *Journal of Business and Management*, 4(3), 13-17.
- Pourrajab, M., Ghani, M.F.B. (2016). Four-Frame Leadership and Students' Academic Achievement. *Journal of Social Sciences*, 10(1), 1-9.
- Quist, H.O. (1999). Secondary education in Ghana at the dawn of the twenty-first century: Profile, problems, prospects. *Prospects* 29, 424-442.
- Rafferty, A. E., Griffin, M.A. (2004). Dimensions of transformational leadership: Conceptual and empirical extensions. *The Leadership Quarterly*, 15(3), 329-354.
- Ramosaj, B. & Berisha, G. (2014). Systems Theory and Systems Approach to Leadership. *Iliria International Review*, 1, 59-76.
- RPCRERG (2002), Report of the President's Committee on Review of Education Reforms in Ghana. *Meeting the challenges of education in the twenty first century*, Accra: Adwinsa Publications. Ανακτήθηκε στις 23.04.2020 από τη διεύθυνση <https://new-ndpc-static1.s3.amazonaws.com/pubication/Meetn+the+Challenges+of+Educ+in+21st+Century.pdf>
- Rockstuhl, T., Dulebohn, J.H., Ang, S., Shore, L.M. (2012). Leader–Member Exchange (LMX) and Culture: A Meta-Analysis of Correlates of LMX Across 23 Countries. *Journal of Applied Psychology* 97(6), 1097-1130.
- Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of innovations* (5th ed.). New York, NY: FreePress.
- Rost, J.C. (1991). *Leadership for the twenty-first century*. New York: Praeger.
- Rukmani, K., Ramesh, M., Jayakrishnan, J. (2010). Effect of leadership styles on organizational effectiveness. *European Journal of Social Sciences*, 15(3), 365-369.
- Rutherford, C. (2009). Distributed leadership and comprehensive school reform: using the distributed perspective to investigate the distribution of teacher leadership. *International Journal of Teacher Leadership*, 2(2), 49-68.
- Savery, L., Soutar, G., Dyson, J. (1992). Ideal decision-making styles indicated by

- deputy principals, *Journal of Educational Administration*, 30(2), 18–25.
- Schaubroeck, J., Lam, S.S.K., Cha, S.E., (2007). Embracing Transformational Leadership: Team Values and the Impact of Leader Behavior on Team Performance. *Journal of Applied Psychology*, 92(4), 1020-1030
- Scheerens, J. (2008). School leadership effects. *Presentation at the Conference on School Management*, Malta, November 12-14, 2008.
- Scheerens, J. (2013). The use of theory in school effectiveness research revisited. *School Effectiveness and School Improvement*, 24(1), 1-38.
- Schein, E.H. (2015). Organizational Psychology Then and Now: Some Observations. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 2, 1-19.
- Schreiber, C., Carley, K.M. (2004). Going beyond the data: Empirical validation leading to grounded theory. *Computational and Mathematical Organization Theory*, 10(2), 155-164.
- Schyns, B., Schilling, J. (2013). How bad are the effects of bad leaders? A meta-analysis of destructive leadership and its outcomes. *The Leadership Quarterly*, 24(1), 138-158.
- Sebring, B., Bryk, S. (2000). School leadership and the bottom line in Chicago. *Phi Delta Kappan*, 81, 440-443.
- Sergiovanni, T.J. (1998). Leadership as pedagogy, capital development and school effectiveness. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 1(1), 37-46.
- Sergiovanni, T.J. (1991). *The Principalship: A Reflective practice perspective*. Needham Heights. MA: Allyn and Bacon.
- Sesen, H. Tabak, A., Arli, O. (2017). Consequences of Self-Leadership: A Study on Primary School Teachers. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences, Theory and Practice*, 17(3), 945-968.
- Shapiro, J., Stefkovich, J.A. (2016). *Ethical Leadership and Decision Making in Education*. Routledge (4th edition)
- Sheppard, B. (1996). Exploring the transformational nature of instructional leadership. *The Alberta journal of Educational Research*, 42(4), 325-344.
- Skogstad, A., Einarsen, S., Torsheim, T., Aasland M.S., Hetland, H. (2007). The Destructiveness of Laissez-Faire Leadership Behavior. *Journal of Occupational Health Psychology*, 12(1), 80–92.

- Smithers, S. (2015). Goals, motivation and gender. *Economics Letters*, 131, 75-77.
- Spillane, J.P., Diamond, J. B. (2007). A distributed perspective on and in practice. Σε J. P. Spillane & J. B. Diamond (Επιμ.), *Distributed Leadership in Practice*. (σ. 146-166). New York, NY: Teachers College Press.
- Spillane, J. P., Halverson, R., Diamond, J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36 (1), 3–34.
- Stewart, M. M., Johnson, O (2009). Leader-Member Exchange as a Moderator of the Relationship Between Work Group Diversity and Team Performance. *Group & Organization Management*, 34 (5), 507–535.
- Stoll, L. (1998) *School culture*. School Improvement Network's Bulletin, London.
- Thompson, G., Vecchio, R. P. (2009). Situational leadership theory: A test of three versions. *The Leadership Quarterly*, 20 (5), 837–848.
- Too, C., Kimutai, C. K., Zachariah, K. (2012). The impact of head teachers' supervision of teachers on students' academic performance. *Journal of Emerging Trend in Educational Research and Policy Studies*, 3(3), 299-306.
- Tosunoglu, H., Ekmekci, O.T. (2016). Laissez-Faire leaders and organizations: how does Laissez-Faire leader erode the trust in organizations. *Journal of Economics, Finance and Accounting*, 3(1), 89-99.
- Tracey, J. B., Hinkin, T. R. (1998). Transformational leadership or effective managerial practices? *Group & Organization Management*, 23(3), 220–236.
- Ugwulashi, C. S. (2012). Parent Teachers Association (PTA) Roles and Funding of Private School Administration in Nigeria. *Asian Journal of Management Sciences and Education*, 1(2), 103-110.
- Uhl-Bien, M., Marion, R., McKelvey, B. (2007). Complexity leadership theory: Shifting leadership from the Industrial Age to the Knowledge Era. *The Leadership Quarterly*, 18(4), 298-318.
- Vecchio, R. P. (1987). Situational Leadership Theory: An examination of a prescriptive theory. *Journal of Applied Psychology*, 72(3), 444–451
- Verba, S. (1961). *Small Groups and Political Behavior: A Study of Leadership*. Princeton University Press.
- Waldman, D.A., Ramirez, G.G., House, R.J., Puranam, P.(2001). Does Leadership matter? CEO Leadership attributes and profitability under conditions of perceived environmental uncertainty. *Academy of Management Journal*, 44(1), 134-143.

- Wart, M.V. (2007). *Leadership in public organizations: An introduction*. Armonk, NY: ME Sharpe.
- WHO – The World Health Report. *Working together for health* (2006). World Health Organization.
- Williams, C. (2010). *Management* (5th ed.). Mason: Thomson South-Western.
- Winkler, I. (2010). *Contemporary theories Leadership: Enhancing the Understanding of the complexity, subjectivity and dynamic of Leadership*. Heidelberg: Physica-Verlag.
- World Bank (1995). *Ghana - Second Education Sector Adjustment Credit* (English). Washington, DC: World Bank. Ανακτήθηκε στις 01.05.2020 από τη διεύθυνση <http://documents.worldbank.org/curated/en/814491468257710439/Ghana-Second-Education-Sector-Adjustment-Credit>
- World Bank (1996). *Ghana - Basic Education Sector Improvement Program Project*. World Development Sources, WDS 1996. Washington, DC: World Bank. Ανακτήθηκε στις 01.05.2020 από τη διεύθυνση <http://documents.worldbank.org/curated/en/757731468751532298/Ghana-Basic-Education-Sector-Improvement-Program-Project>
- World Bank (2004). *Ghana - Country Assistance Strategy*. Washington, DC: World Bank. Ανακτήθηκε στις 01.05.2020 από τη διεύθυνση <http://documents.worldbank.org/curated/en/789611468749712546/Ghana-Country-Assistance-Strategy>
- Wright, L.L. (2008). Merits and Limitations of Distributed Leadership: Experiences and Understandings of School Principals. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 69, 1-33.
- Xhomara, N. (2018). Influence of School Leadership Style on Effective Teaching and Teacher-Student Interaction. *Pedagogika / Pedagogy*, 132(4), 42–62.
- Ylimaki, R.M. (2012). Curriculum leadership in a conservative era. *Educational Administration Quarterly*, 48(2), 304-346.
- Yuichi, S., Nishimura, M. (2009). Does universal primary education policy weaken decentralisation? Participation and accountability frameworks in East Africa. *A Journal of Comparative and International Education*, 99(1), 1–17.
- Yukl, G., Gordon, A., Taber, T. (2002). A hierarchical taxonomy of leadership behavior: Integrating a half century of behavior research. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 9(1), 15-32.

- Yukl, G. (2009). Leading Organizational Learning Reflections on Theory and Research. *The Leadership Quarterly*, 20, 49-53.
- Zaccaro, S. J. (2007). Trait-based perspectives of leadership. *American Psychologist*, 62(1), 6-16.
- Zame, M. Y., Hope, W.C., Respress, T. (2008). Educational reform in Ghana: The leadership challenge. *International Journal of Educational Management*, 22(2), 115- 128.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ (ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΜΕΤΑΦΡΑΣΗ)

Β. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. ΙΔΙΟΤΗΤΑ

Εκπαιδευτικός	Διευθυντής

2. ΦΥΛΟ

Άνδρας	Γυναίκα

3. ΗΛΙΚΙΑ

Κάτω των 30	31-40	41-50	51-60	60+

4. ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ

πτυχίο	Μεταπτυχιακό	διδακτορικό

5. ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ (σε έτη)

1-2	3-5	6-10	11-15	16-20	20+

6. (ΜΟΝΟ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ) ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ (σε έτη)

1-2	3-5	6-10	11-15	16+

C. (ΜΟΝΟ ΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ) ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΑΥΤΟ-ΗΓΕΣΙΑΣ

- 1 = διαφωνώ έντονα,
 2 = διαφωνώ ελάχιστα,
 3 = ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ,
 4 = συμφωνώ ελαφρώς,
 5 = συμφωνώ πλήρως

Self 1	Θέτω συγκεκριμένους στόχους για τη δική μου απόδοση (<i>self-goal setting</i>).	1 2 3 4 5
Self 2	Παρατηρώ πόσο καλός είμαι στη δουλειά μου (<i>self-observation</i>).	1 2 3 4 5
Self 3	Δουλεύω για συγκεκριμένους στόχους που έχω θέσει για τον εαυτό μου (<i>self-goal setting</i>).	1 2 3 4 5
Self 4	Οραματίζομαι τον εαυτό μου να εκτελεί με επιτυχία μια εργασία πριν την κάνω (<i>visualizing successful performance</i>).	1 2 3 4 5
Self 5	Μερικές φορές οπτικοποιώ στο μυαλό μου μια επιτυχημένη απόδοση πριν κάνω πραγματικά μια εργασία (<i>visualizing performance</i>).	1 2 3 4 5
Self 6	Όταν ολοκληρώσω με επιτυχία μια εργασία, συχνά ανταμείβω (<i>self-reward</i>).	1 2 3 4 5
Self 7	Μερικές φορές μιλάω στον εαυτό μου (δυνατά ή στο μυαλό μου) για να αντιμετωπίσω δύσκολες καταστάσεις (<i>evaluating beliefs and assumptions</i>).	1 2 3 4 5
Self 8	Προσπαθώ να αξιολογώ εσωτερικά την ακρίβεια των δικών μου πεποιθήσεων σχετικά με καταστάσεις στις οποίες αντιμετωπίζω προβλήματα (<i>self-talk</i>).	1 2 3 4 5
Self 9	Σκέφτομαι τις δικές μου πεποιθήσεις και υποθέσεις κάθε φορά που αντιμετωπίζω μια δύσκολη κατάσταση (<i>evaluating beliefs and assumptions</i>).	1 2 3 4 5

D. (ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ / ΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ) ΗΓΕΣΙΑ ΤΟΥ/ΤΗΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ/ΝΤΡΙΑΣ

- 1 = διαφωνώ έντονα,
 2 = διαφωνώ ελάχιστα,
 3 = ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ,
 4 = συμφωνώ ελαφρώς,
 5 = συμφωνώ πλήρως

Ο/η Διευθυντής/ντρια του σχολείου...

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΑ ΚΑΘΗΚΟΝΤΑ		
	Ενθάρρυνση και προώθηση της διδασκαλίας και της μάθησης	
Assessment001	έχει ξεκάθαρη εικόνα για την κεντρική σημασία της καθοδήγησης της διδασκαλίας και της μάθησης στη βελτίωση των ευκαιριών ζωής των μαθητών	1 2 3 4 5
Assessment002	συνεργάζεται με τον Σύλλογο Γονέων, τον Σύλλογο Διδασκόντων (PTA), την Επιτροπή Εκπαίδευσης (SMC) και άλλους φορείς για την επιτυχή κατάρτιση και σχεδιασμό κατάλληλων στρατηγικών βελτίωσης του σχολείου	1 2 3 4 5
Assessment003	είναι έτοιμος/η για να είναι επικεφαλής της διεύθυνσης	1 2 3 4 5
Assessment004	έχει βαθιά κατανόηση των χαρακτηριστικών μιας άριστης και εξαιρετικής διδασκαλίας	1 2 3 4 5
Assessment005	Είναι ικανός/ή να εκφράζει τα συναισθήματά του/της αποτελεσματικά στους άλλους	1 2 3 4 5
	Μαθησιακή εστίαση	
Assessment006	ρυθμίζει συστηματικά τη μάθηση στο σχολείο εξασφαλίζοντας την πρόοδο	1 2 3 4 5
Assessment007	κάνει ορθές κρίσεις σχετικά με την ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης	1 2 3 4 5
Assessment008	έχει πάθος να μαθαίνει καινούρια πράγματα από άλλους	1 2 3 4 5
Assessment009	ενθαρρύνει μια κουλτούρα μάθησης για όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας	1 2 3 4 5
ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΑ ΚΑΘΗΚΟΝΤΑ		
	Συνεργασία	
Assessment010	συνεργάζεται με ανθρώπους εντός του σχολείου, με κυβερνητικά όργανα και με την ευρύτερη κοινότητα, με σκοπό να οικοδομήσει μια κουλτούρα συνεργασίας.	1 2 3 4 5
Assessment011	είναι ανοικτός/ή σε διαφορετικές οπτικές, σε απόψεις και σε οποιαδήποτε συμβολή, καθ' όλο το φάσμα του εκπαιδευτικού συστήματος.	1 2 3 4 5
Assessment012	κατανοεί τις σχέσεις εξουσίας στο σχολείο, συμπεριλαμβανομένου του Συλλόγου Διδασκόντων, του Συλλόγου Γονέων, της Επιτροπής Εκπαίδευσης και της ευρύτερης κοινότητας όπου βρίσκεται το σχολείο	1 2 3 4 5
Assessment013	είναι σε θέση να εντοπίζει και να συνεργάζεται με τους σημαντικότερους εντός της κοινότητας παράγοντες επηρεασμού και λήψης αποφάσεων	1 2 3 4 5
	Αποτελεσματικότητα και Αποδοτικότητα	
Assessment014	φροντίζει ώστε όλα τα συστήματα και οι πόροι, συμπεριλαμβανομένων των οικονομικών, ανθρώπινων και περιβαλλοντικών πόρων, να χρησιμοποιούνται αποτελεσματικά για την επίτευξη του στόχου του σχολείου	1 2 3 4 5
Assessment015	παρακολουθεί την εφαρμογή του σχεδίου και την αποτελεσματικότητα των οργανωτικών δομών του σχολείου	1 2 3 4 5
Assessment016	λαμβάνει διορθωτικά μέτρα, όταν είναι απαραίτητο, για να εξασφαλίσει τα απαιτούμενα αποτελέσματα για την απόδοση του σχολείου	1 2 3 4 5
Assessment017	έχει ευρεία αντίληψη των νομικών, πολιτικών και τεχνικών γνώσεων που επηρεάζουν τη λειτουργία του σχολείου	1 2 3 4 5

Assessment018	διατηρεί ενημερωμένο αρχείο για τις σημαντικές αλλαγές που γίνονται στο σχολείο.	1 2 3 4 5
Αναλυτική Σκέψη		
Assessment019	συλλέγει συστηματικά πληροφορίες και δεδομένα από μια μεγάλη ποικιλία πηγών	1 2 3 4 5
Assessment020	διαθέτει αναλυτικές δεξιότητες που του/της επιτρέπουν να αναλύει ένα πρόβλημα με συστηματικό τρόπο, ώστε βρίσκει καλύτερα λύσεις στα ζητήματα του σχολείου	1 2 3 4 5
Assessment021	διαθέτει αναλυτικές δεξιότητες που του/της επιτρέπουν να δίνει προτεραιότητα σε θέματα και να σχεδιάζει τον τρόπο εφαρμογής των απαραίτητων ενεργειών για την επίτευξη αλλαγών και βελτιώσεων	1 2 3 4 5
Assessment022	είναι σε θέση να αναπτύσσει και να διατηρεί κατάλληλες εσωτερικές και εξωτερικές σχέσεις	1 2 3 4 5
Assessment023	είναι σε θέση να διαχειρίζεται και να ηγείται αποτελεσματικά άτομα και ομάδες	1 2 3 4 5
Assessment024	επικοινωνεί με σαφήνεια, όταν συνεργάζεται με άλλους, και παρέχει εποικοδομητική ανατροφοδότηση	1 2 3 4 5
Λογοδοσία και ανάπτυξη		
Assessment025	προωθεί τη λογοδοσία του σχολείου, επικοινωνώντας τις προσδοκίες, και παρέχει εποικοδομητική και στοχευμένη ανατροφοδότηση	1 2 3 4 5
Assessment026	εξασφαλίζει με την πειθώ την επιτυχία των στόχων, ακόμα και αν αυτό συνεπάγεται δύσκολες ή μη δημοφιλείς αποφάσεις	1 2 3 4 5
Assessment027	προωθεί την ανάπτυξη των άλλων, ώστε κι εκείνοι να αναπτύξουν δυναμικό ηγεσίας όπου αυτό καθίσταται δυνατό	1 2 3 4 5
Assessment028	έχει επίγνωση των προσωπικών δυνατοτήτων του/της και των αδυναμιών του/της	1 2 3 4 5
Assessment029	καταλαβαίνει πώς η συμπεριφορά του/της ως ηγέτη επηρεάζει τους άλλους και τη διαχειρίζεται αποτελεσματικά	1 2 3 4 5
Assessment030	έχει επίγνωση των τρόπων πρόκλησης και ελέγχου των συναισθημάτων του	1 2 3 4 5
Assessment031	συμπεριφέρεται με συνέπεια προς τις επαγγελματικές και προσωπικές του αξίες και όραμα	1 2 3 4 5
Επιρροή		
Assessment032	είναι προσανατολισμένος στο αποτέλεσμα και επιδιώκει να επιτύχει τα υψηλότερα δυνατά αποτελέσματα στο πλαίσιο του ρόλου του/της, μέσω του καθορισμού και επίτευξης των στόχων	1 2 3 4 5
Assessment033	είναι ανθεκτικός/ή, επικεντρωμένος/η και επίμονος/η, όταν αντιμετωπίζει τις απαιτήσεις της δουλειάς και τις δύσκολες καταστάσεις	1 2 3 4 5
Assessment034	είναι σε θέση να αξιοποιεί την εμπειρία του / της, για να κατανοεί θέματα που υποβόσκουν	1 2 3 4 5
Assessment035	διαρκώς αναζητά και αξιοποιεί όσες ευκαιρίες προκύψουν, και διαχειρίζεται καθημερινές προκλήσεις	1 2 3 4 5
Assessment036	έχει θετικό αντίκτυπο στους μαθητές, τους συναδέλφους και την ευρύτερη κοινότητα παρέχοντας έμπνευση και πειθώ στις προοπτικές τους	1 2 3 4 5

Ε. ΣΤΥΛ ΗΓΕΣΙΑΣ

- 1: αυταρχικό
- 2: δημοκρατικό
- 3: φιλελεύθερο (laissez faire)

Assessment037	Ποιο από τα τρία στυλ ηγεσίας θεωρείτε ότι ασκεί ο/η διευθυντής/ντριά σας	1 2 3
---------------	---	-------

Φ. ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ

- 1: πολύ ικανοποιημένος,
- 2: λίγο ικανοποιημένος,
- 3: καθόλου ικανοποιημένος

Assessment038	Είσαι ικανοποιημένος/η με το κυρίαρχο στυλ ηγεσίας του/της διευθυντή/ντριάς σου	1 2 3
Assessment039	Είσαι ικανοποιημένος/η με τον τρόπο που ασκεί ο/η διευθυντής/ντριά σου τα παιδαγωγικά του/της καθήκοντα;	1 2 3
Assessment040	Είσαι ικανοποιημένος/η με τον τρόπο που ασκεί ο/η διευθυντής/ντριά σου τα διοικητικά του/της καθήκοντα;	1 2 3

Γ. ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΤΟΥ/ΤΗΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ/ΝΤΡΙΑΣ

- 1: καθόλου
- 2: λίγο
- 3: αρκετά
- 4: πολύ
- 5: πάρα πολύ

Πόσο σημαντική είναι η παρακάτω πρόκληση που αντιμετωπίζει ο/η Διευθυντής/ντριά;

Assessment041	Απουσία συνεργασίας του/της Διευθυντή/ντριάς με τον Σύλλογο Διδασκόντων και τον Σύλλογο Γονέων	1 2 3 4 5
Assessment042	Έλλειψη πόρων και χρηματοδότησης	1 2 3 4 5
Assessment043	Διαχωρισμοί λόγω φυλετικών διαφορών, θρησκείας, πολιτικών πεποιθήσεων, κλπ.	1 2 3 4 5
Assessment044	Ανεπαρκής σχολικός εξοπλισμός και έλλειψη συγκοινωνίας	1 2 3 4 5
Assessment045	Ανεπαρκής εξωτερική επίβλεψη	1 2 3 4 5

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ (ΑΓΓΛΙΚΑ)

QUESTIONNAIRE ON SCHOOL LEADERSHIP

SECTION B: DEMOGRAPHIC BACKGROUND

1. ROLE

Teacher	Head Teacher

2. GENDER

Male	Female

3. AGE

30 years and below	31-40	41-50	51-60	60+

4. EDUCATION LEVEL

Bachelor	Master	PhD

5. TOTAL EDUCATIONAL SERVICE (in years)

1-2	3-5	6-10	11-15	16-20	20+

6. TOTAL ADMINISTRATIVE SERVICE (in years)
(TO BE ANSWERED ONLY BY HEAD TEACHERS)

1-2	3-5	6-10	11-15	16+

SECTION C. SELF-LEADERSHIP (TO BE ANSWERED ONLY BY TEACHERS)

- 1 = strongly disagree,
 2 = disagree,
 3 = neither agree nor disagree,
 4 = agree,
 5 = strongly agree

Self 1	<i>I establish specific goals for my own performance (self-goal setting).</i>	1 2 3 4 5
Self 2	<i>I make a point to keep track of how well I'm doing at work (self-observation).</i>	1 2 3 4 5
Self 3	<i>I work toward specific goals I have set for myself (self-goal setting).</i>	1 2 3 4 5
Self 4	<i>I visualize myself successfully performing a task before I do it (visualizing successful performance)</i>	1 2 3 4 5
Self 5	<i>Sometimes I picture in my mind a successful performance before I actually do a task (visualizing performance).</i>	1 2 3 4 5
Self 6	<i>When I have successfully completed a task, I often reward myself with something I like (self-reward).</i>	1 2 3 4 5
Self 7	<i>Sometimes I talk to myself (out loud or in my head) to work through difficult situations (evaluating beliefs and assumptions).</i>	1 2 3 4 5
Self 8	<i>I try to mentally evaluate the accuracy of my own beliefs about situations I am having problems with (self-talk).</i>	1 2 3 4 5
Self 9	<i>I think about my own beliefs and assumptions whenever I encounter a difficult situation (evaluating beliefs and assumptions).</i>	1 2 3 4 5

SECTION D. SCHOOL LEADERSHIP

- 1 = strongly disagree,
 2 = disagree,
 3 = neither agree nor disagree,
 4 = agree,
 5 = strongly agree

Statements for Head teachers' leadership competencies and performance.

My Head teacher... / I (Head teacher)

ACADEMIC DUTIES		
	Delivering continuous improvement in teaching and learning	
<i>Assessment001</i>	has a clear vision of the central importance of leading teaching and learning to improve life chances for pupils	1 2 3 4 5
<i>Assessment002</i>	works with PTA, SMC and other stakeholders to successfully plan and identify appropriate strategies improvement of the school	1 2 3 4 5
<i>Assessment003</i>	is ready for headship	1 2 3 4 5
<i>Assessment004</i>	has a deep understanding of the characteristics of excellent and outstanding teaching	1 2 3 4 5
<i>Assessment005</i>	is able to articulate his/her feelings effectively to others	1 2 3 4 5
	Learning focuses	
<i>Assessment006</i>	systematically monitors learning in school to ensure progress	1 2 3 4 5
<i>Assessment007</i>	makes sound judgements about the quality of teaching and learning across the school	1 2 3 4 5
<i>Assessment008</i>	is passionate about learning new things from others	1 2 3 4 5
<i>Assessment009</i>	encourages a culture of learning for all members of the school community	1 2 3 4 5
ADMINISTRATIVE DUTIES		
	Partnership and collaboration	
<i>Assessment010</i>	works collaboratively with a range of people in schools, governing bodies and the wider community, to build a culture of co- operation	1 2 3 4 5
<i>Assessment011</i>	is open to different perspectives, views and contributions to be made across the education system	1 2 3 4 5
<i>Assessment012</i>	has a good understanding of the power relationships in the school	1 2 3 4 5
<i>Assessment013</i>	is able to identify and engage with the major influencers and decision-makers within the community	1 2 3 4 5
	Efficient and Effective	
<i>Assessment014</i>	ensures that all systems and resources (financial, human and environmental) are used efficiently and effectively to achieve the school's goals	1 2 3 4 5
<i>Assessment015</i>	monitors the implementation of plan and the effectiveness of school organizational structures	1 2 3 4 5
<i>Assessment016</i>	takes corrective action where necessary to secure required outcomes and account to the governing body and others for the school's performance	1 2 3 4 5
<i>Assessment017</i>	has a broad understanding of the legal, political and technical knowledge that affects the running of a school	1 2 3 4 5

<i>Assessment018</i>	keeps up to date records of major changes in the school	1 2 3 4 5
	Analytical thinking	
<i>Assessment019</i>	collects information and data systematically from a wide variety of sources for his/her headship	1 2 3 4 5
<i>Assessment020</i>	Analytical skills enable him/her to break down a problem in a systematic way to better find solutions to problems in school	1 2 3 4 5
<i>Assessment021</i>	Analytical skills enable him/her to prioritize issues and to plan how to implement the actions necessary to achieve improvement	1 2 3 4 5
<i>Assessment022</i>	is able to develop and sustain appropriate internal and external relationships.	1 2 3 4 5
<i>Assessment023</i>	is able to manage individuals and lead effective teams	1 2 3 4 5
<i>Assessment024</i>	communicate clearly when working with others and gives constructive and specific feedback.	1 2 3 4 5
	Holding others to account and develop	
<i>Assessment025</i>	holds others to account by clearly communicating expectations, and gives constructive and specific feedback	1 2 3 4 5
<i>Assessment026</i>	ensures goals or objectives are achieved by getting others to do what he asked of them even if it involves tough or unpopular decisions	1 2 3 4 5
<i>Assessment027</i>	develops others so that they develop leadership potential where possible.	1 2 3 4 5
<i>Assessment028</i>	is aware of his/her personal strengths, weaknesses	1 2 3 4 5
<i>Assessment029</i>	understands how his/her own leadership behavior impacts on others and manages this effectively	1 2 3 4 5
<i>Assessment030</i>	has knowledge of his/her own emotional triggers, ways to manage them effectively	1 2 3 4 5
<i>Assessment031</i>	behaves consistently in line with professional and personal values and vision	1 2 3 4 5
	Impact and influence	
<i>Assessment032</i>	is a result oriented and seeks to achieve the highest standard within his/her role through setting and striving to achieve his/her goals	1 2 3 4 5
<i>Assessment033</i>	is resilient, focused and tenacious when faced with the demands of the job and challenging circumstances	1 2 3 4 5
<i>Assessment034</i>	is able to draw on his/her experience to make sense of underlying issues and understanding a situation	1 2 3 4 5
<i>Assessment035</i>	continually looks ahead and capitalizes on opportunities that are likely to arise, as well as managing day-to-day challenges	1 2 3 4 5
<i>Assessment036</i>	has a positive impact on pupils, colleagues and the wider community through inspiration and persuasion to their perspective.	1 2 3 4 5

SECTION E. LEADERSHIP STYLE

- 1: autocratic
- 2: democratic
- 3: laissez faire

<i>Assessment037</i>	Which of the three leadership styles adopts your Head teacher for the management of the school?	1 2 3
----------------------	---	-------

SECTION F. SATISFACTION

- 1: very satisfied,
- 2: somewhat satisfied,
- 3: not satisfied

<i>Assessment038</i>	Are you satisfied with your Head teacher's leadership style?	1 2 3
<i>Assessment039</i>	Are you satisfied with the way your Head teacher performs academic activities ?	1 2 3
<i>Assessment040</i>	Are you satisfied with the way your Head teacher performs administrative activities ?	1 2 3

SECTION G. CHALLENGES FACING HEAD TEACHERS

- 1: not at all important
- 2: slightly important
- 3: important
- 4: fairly important
- 5: very important

How important is the below-mentioned challenges facing Head teachers

<i>Assessment041</i>	Lack of cooperation from teachers and parents	1 2 3 4 5
<i>Assessment042</i>	Lack of resources and finance	1 2 3 4 5
<i>Assessment043</i>	Entrenched divisions because of ethnic, politics, etc	1 2 3 4 5
<i>Assessment044</i>	Inadequate school facilities and lack of transportation	1 2 3 4 5
<i>Assessment045</i>	Inadequate external supervision	1 2 3 4 5