



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΑΤΡΩΝ
UNIVERSITY OF PATRAS

Σχολή Οικονομικών Επιστημών και Διοίκησης Επιχειρήσεων
Τμήμα Διοικητικής Επιστήμης & Τεχνολογίας
Διεύθυνση: Μεγάλου Αλεξάνδρου 1, 263 34 ΠΑΤΡΑ
Τηλ.: 2610 369217, Φαξ: 2610 396184

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ
ΣΠΟΥΔΩΝ



ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
EDUCATION MANAGEMENT

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

«Διοίκησης Εκπαίδευσης / Education Management»

Διπλωματική Εργασία

«Ενδυνάμωση εκπαιδευτικών και μοντέλα ηγεσίας. Ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας. Απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Ηλείας».

«Empowering educators and leadership models. The role of the school principal. Views of Primary Education Teachers of the Prefecture of Iliia».

Κλειδέρης Παναγιώτης

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπων Καθηγητής: Δρ. Παναγιωτόπουλος Γιώργος	
Α' Συν-Επιβλέπων Καθηγητής Δρ. Μητρόπουλος Ιωάννης	Β' Συν-Επιβλέπων Καθηγητής: Δρ. Γατομάτης Παναγιώτης

Πάτρα, Οκτώβριος 2019

Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της εργασίας, αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή κ. Παναγιωτόπουλο Γιώργο, ο οποίος με το συνεχές ενδιαφέρον του, τις καίριες και στοχευμένες παρατηρήσεις του καθόλη τη διάρκεια της εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας, συνέβαλε ουσιαστικά στη τελική διαμόρφωση και ολοκλήρωσή της.

Επίσης, οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ στους συναδέλφους εκπαιδευτικούς που αφιέρωσαν τον πολύτιμο χρόνο τους για την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου της έρευνας.

Τέλος, τις θερμές μου ευχαριστίες στη σύζυγό μου Χρύσα για την υποστηρικτική της διάθεση, την κατανόηση και την υπομονή που επέδειξε τόσο κατά τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών όσο και κατά την κοπιαστική προσπάθεια συγγραφής της παρούσας εργασίας .

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

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

© Πανεπιστήμιο Πατρών, 2019

Η παρούσα Εργασία καθώς και τα αποτελέσματα αυτής, αποτελούν συνιδιοκτησία του Πανεπιστημίου Πατρών και του φοιτητή, ο καθένας από τους οποίους έχει το δικαίωμα ανεξάρτητης χρήσης, αναπαραγωγής και αναδιανομής τους (στο σύνολο ή τμηματικά) για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, σε κάθε περίπτωση αναφέροντας τον τίτλο και το συγγραφέα της Εργασίας καθώς και το όνομα του Πανεπιστημίου Πατρών όπου εκπονήθηκε.

Περίληψη

Οι σύγχρονες εκπαιδευτικές τάσεις συνηγορούν ότι η ποιοτική βελτίωση και αποτελεσματικότητα του σχολείου προϋποθέτει ενδυναμωμένους εκπαιδευτικούς και σχολική ηγεσία που υποστηρίζει τη συνεργατική αλληλεπίδραση και την επαγγελματική ανάπτυξη.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η αποτύπωση των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τις έξι διαστάσεις της επαγγελματικής ενδυνάμωσης του μοντέλου Short και Rinehart (1992) καθώς και η διερεύνηση του ρόλου του διευθυντή της σχολικής μονάδας αναφορικά με τα μοντέλα ηγεσίας που αξιοποιούνται στη διαδικασία της ενδυνάμωσης. Στην ποσοτική δειγματοληπτική έρευνα συνολικά συμμετείχαν 124 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Ηλείας οι οποίοι συμπλήρωσαν ηλεκτρονικά ερωτηματολόγιο που απαρτίζεται από την κλίμακα της Ενδυνάμωσης των Εκπαιδευτικών (School Participant Empowerment Scale-Short & Rinehart, 1992), το Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ5X-Short) των Avolio και Bass (2004) που αναφέρεται στο μετασχηματιστικό, συναλλακτικό και αποφευκτικό μοντέλο ηγεσίας και το Distributed Leadership Inventory (DLI) των Hulpria, Devos και Van Keer (2011) που αφορά το κατανεμημένο μοντέλο.

Τα ευρήματα κατέδειξαν μέτρια ως υψηλού βαθμού συμφωνία των συμμετεχόντων σ' όλες τις διαστάσεις της ενδυνάμωσης με προεξάρχουσα τη διάσταση της συμμετοχής στη λήψη απόφασης. Επίσης καταγράφονται διαφοροποιήσεις στα επίπεδα της ενδυνάμωσης σε σχέση με την ηλικία, την προϋπηρεσία, την ειδικότητα, τη σχέση εργασίας και τις σπουδές. Σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών τα κυρίαρχα μοντέλα ηγεσίας στους διευθυντές είναι κατά φθίνουσα σειρά το συναλλακτικό, το κατανεμημένο και το μετασχηματιστικό μοντέλο. Αποτυπώνονται συσχετίσεις και των τριών κυρίαρχων μοντέλων με όλες τις διαστάσεις της επαγγελματικής ενδυνάμωσης, με την ισχυρότερη συσχέτιση να εντοπίζεται στη διάσταση της επαγγελματικής ανάπτυξης και την ασθενέστερη στη διάσταση της αυτο-αποτελεσματικότητας. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι ενδυναμωτικοί διευθυντές αξιοποιούν στοιχεία από όλα τα κυρίαρχα μοντέλα ηγεσίας εστιάζοντας στο διαμοιρασμό της ηγεσίας και την οικοδόμηση σχέσεων συνεργασίας και αμοιβαίας εμπιστοσύνης.

Λέξεις-Κλειδιά: Ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, επαγγελματική ανάπτυξη, μετασχηματιστικό, καταναεμημένο μοντέλο ηγεσίας, σχολική ηγεσία.

Abstract

Modern educational trends advocate that school quality improvement and effectiveness require empowered teachers and school leadership that supports collaborative interaction and professional development.

The purpose of the present research is to capture the views of primary education teachers on the six professional empowerment dimensions of the Short and Rinehart (1992) model as well as to investigate the role of the school principal regarding the leadership models utilized in the empowerment process. A total of 124 primary education teachers from the Prefecture of Iiia participated in the quantitative sample survey who completed an online questionnaire consisting of the Teacher Empowerment Scale (School Participant Empowerment Scale-Short & Rinehart, 1992), Avolio and Bass' (2004) Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ5X-Short) referring to the Transformative, Transactional and Avoidable Leadership Model and Hulpia, Devos, and Van Keer's (2011) Distributed Leadership Inventory (DLI) regarding the distributed model.

The findings manifested moderate to high degree of agreement among participants in all empowerment dimensions, with the dimension of participation in decision-making taking precedence. Differences in levels of empowerment are also recorded with respect to age, previous experience specialty, employment relationship and studies. According to teachers' perceptions, the dominant models of leadership in principals are, in descending order, the transactional, the distributed and the transformative models. Correlations of all three dominant models with all dimensions of professional empowerment are reflected, the strongest being in the dimension of professional development, and the weakest in the dimension of self-efficacy. Teachers believe that empowering principals deploy elements from all the dominant models of leadership by focusing on sharing leadership and building relationships of collaboration and mutual trust.

Keywords

Teacher empowerment, professional development, transformational, distributed leadership model, school leadership.

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες.....	2
Περίληψη.....	3
Abstract	4
Περιεχόμενα.....	5
Κατάλογος Εικόνων & Γραφημάτων	8
Κατάλογος Πινάκων.....	8
Συντομογραφίες & Ακρωνύμια.....	10
Εισαγωγή.....	11
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	14
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ^ο : Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ.....	14
1.1. Εννοιολογική προσέγγιση και περιεχόμενο της ενδυνάμωσης.....	14
1.2. Ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών.....	15
1.3. Μοντέλο ενδυνάμωσης Short και Rinehart	18
1.3.1. Συμμετοχή στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων.....	18
1.3.2. Επαγγελματική ανάπτυξη	19
1.3.3. Κύρος- επαγγελματικός σεβασμός (status).....	20
1.3.4. Αυτο-αποτελεσματικότητα	21
1.3.5. Επαγγελματική αυτονομία	22
1.3.6. Επιρροή στη σχολική ζωή	23
1.4. Παράγοντες που επιδρούν στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών	24
Σύνοψη	26

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ^ο : ΗΓΕΣΙΑ.....	27
2.1. Η έννοια της ηγεσίας.....	27
2.2. Ηγεσία και Διοίκηση.....	29
2.3. Εκπαιδευτική ηγεσία.....	30
2.4. Μοντέλα ηγεσίας.....	32
2.4.1. Μετασχηματιστική ηγεσία.....	33
2.4.2. Συναλλακτική ηγεσία.....	34
2.4.3. Παθητική Ηγεσία/προς αποφυγή (Passive/Avoidant Leadership).....	35
2.4.4. Κατανεμημένη ηγεσία.....	36
2.4.5. Κριτική - συγκριτική θεώρηση των μοντέλων ηγεσίας.....	37
2.5. Ο ρόλος του σχολικού διευθυντή: Θεσμικό πλαίσιο, χαρακτηριστικά και δεξιότητες	38
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ^ο : ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ.....	43
3.1. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας ως παράγοντας ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών.....	43
3.2. Έρευνες σχετικές με την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών.....	46
3.3. Έρευνες που αναφέρονται στα μοντέλα ηγεσίας και στη συμβολή του σχολικού διευθυντή στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών.....	49
Σύνοψη.....	51
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	53
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 ^ο : ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	53
4.1. Σκοπός-ερευνητικά ερωτήματα.....	53
4.2. Μεθοδολογία.....	54
4.3. Δείγμα.....	55
4.4. Περιγραφή του ερευνητικού εργαλείου.....	55
4.4.1.Εγκυρότητα – Αξιοπιστία.....	57
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 ^ο : ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	57
5.1.Δημογραφικά Στοιχεία.....	57
5.2. Ερευνητικό Ερώτημα 1: Απόψεις Εκπαιδευτικών ως προς τις Έξι Διαστάσεις της Ενδυνάμωσης.....	61

5.3. Ερευνητικό Ερώτημα 2: Συσχέτιση Δημογραφικών με απόψεις Εκπαιδευτικών για την Επαγγελματική τους Ενδυνάμωση	72
5.3.1.Συσχέτιση με το Φύλο	72
5.3.2. Συσχέτιση με την Ηλικία	73
5.3.3. Συσχέτιση με την Προϋπηρεσία	76
5.3.4.Συσχέτιση με τη Σχέση Εργασίας.....	80
5.3.5.Συσχέτιση με την Ειδικότητα	82
5.3.6.Συσχέτιση με τους Τίτλους Σπουδών	83
5.4. Ερευνητικό Ερώτημα 3: Κυρίαρχα Μοντέλα Ηγεσίας Διευθυντών Σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σύμφωνα με τις αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών.....	85
5.5. Ερευνητικό Ερώτημα 4: Συσχέτιση Κυρίαρχων Μοντέλων Ηγεσίας Διευθυντή και Διαστάσεων Επαγγελματικής Ενδυνάμωσης Εκπαιδευτικών.....	94
5.5.1.Συσχέτιση Συναλλακτικού Μοντέλου Ηγεσίας με Διαστάσεις Ενδυνάμωσης	96
5.5.2.Συσχέτιση Κατανεμημένου Μοντέλου Ηγεσίας με Διαστάσεις Ενδυνάμωσης.....	98
5.5.3.Συσχέτιση Μετασχηματιστικού Μοντέλου Ηγεσίας με Διαστάσεις Ενδυνάμωσης.....	99
Κεφάλαιο 6 ^ο : ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ	103
6.1. Σύνοψη - Συμπερασματικές κρίσεις.....	103
6.2. Περιορισμοί της έρευνας - Προτάσεις	109
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	110
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	126
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1: Ερωτηματολόγιο έρευνας.....	126
Παράρτημα 2: Στατιστικά Τεστ Mann – Whitney, Kruskal – Wallis και Spearman’srho....	133

Κατάλογος Εικόνων & Γραφημάτων

Γράφημα 1: Φύλο.....	58
Γράφημα 2: Ηλικιακή ομάδα	59
Γράφημα 3: Έτη προϋπηρεσίας.....	59
Γράφημα 4: Υπηρεσιακή κατάσταση.....	60
Γράφημα 5: Είδος σχολικής εργασίας.....	60
Γράφημα 6: Ανώτερος τίτλος σπουδών	61
Γράφημα 7: Μέσοι όροι δηλώσεων της διάστασης «Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων»	63
Γράφημα 8: Μέσοι όροι δηλώσεων της διάστασης «Επαγγελματική αυτονομία».....	64
Γράφημα 9: Μέσοι όροι δηλώσεων της διάστασης «Επαγγελματική ανάπτυξη»	66
Γράφημα 10: Μέσοι όροι δηλώσεων της διάστασης «Κύρος – επαγγελματικός σεβασμός»..	67
Γράφημα 11: Μέσοι όροι δηλώσεων της διάστασης «Αυτο-αποτελεσματικότητα»	69
Γράφημα 12: Μέσοι όροι δηλώσεων της διάστασης «Επιρροή».....	70
Γράφημα 13: Μέσοι όροι των 6 διαστάσεων της επαγγελματικής ενδυνάμωσης	71
Γράφημα 14: Μέσοι όροι των διαστάσεων του μετασχηματιστικού μοντέλου ηγεσίας	88
Γράφημα 15: Μέσοι όροι των διαστάσεων του συναλλακτικού μοντέλου ηγεσίας	90
Γράφημα 16: Μέσοι όροι των διαστάσεων του παθητικού μοντέλου ηγεσίας.....	91
Γράφημα 17: Μέσοι όροι των διαστάσεων του κατανεμημένου μοντέλου ηγεσίας.....	93

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1: Περιγραφικά στατιστικά διάστασης «Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων»	62
Πίνακας 2: Περιγραφικά στατιστικά διάστασης «Επαγγελματική αυτονομία»	63
Πίνακας 3: Περιγραφικά στατιστικά διάστασης «Επαγγελματική ανάπτυξη».....	65
Πίνακας 4: Περιγραφικά στατιστικά διάστασης «Κύρος – επαγγελματικός σεβασμός»	66
Πίνακας 5: Περιγραφικά στατιστικά διάστασης «Αυτο-αποτελεσματικότητα».....	68

Πίνακας 6: Περιγραφικά στατιστικά διάστασης «Επιρροή»	69
Πίνακας 7: Μέσοι όροι των 6 διαστάσεων της επαγγελματικής ενδυνάμωσης.....	71
Πίνακας 8: Αποτελέσματα ελέγχου Mann-Whitney U – Φύλο* Διαστάσεις επαγγελματικής ενδυνάμωσης.....	72
Πίνακας 9: Αποτελέσματα ελέγχου Kruskal – Wallis H – Ηλικία * Διαστάσεις επαγγελματικής ενδυνάμωσης	74
Πίνακας 10: Αποτελέσματα μετά-ελέγχου Mann – Whitney U σύγκρισης ζευγών ηλικιακών ομάδων * Διαστάσεις επαγγελματικής ενδυνάμωσης.....	76
Πίνακας 11: Αποτελέσματα ελέγχου Kruskal – Wallis H – Έτη προϋπηρεσίας * Διαστάσεις επαγγελματικής ενδυνάμωσης	78
Πίνακας 12: Αποτελέσματα μετα-ελέγχου Mann – Whitney U σύγκρισης ζευγών ετών προϋπηρεσίας * Διαστάσεις επαγγελματικής ενδυνάμωσης.....	79
Πίνακας 13: Αποτελέσματα ελέγχου Mann-Whitney U –Σχέση εργασίας* Διαστάσεις επαγγελματικής ενδυνάμωσης	81
Πίνακας 14: Αποτελέσματα ελέγχου Mann-Whitney U –Ειδικότητα* Διαστάσεις επαγγελματικής ενδυνάμωσης	82
Πίνακας 15: Αποτελέσματα ελέγχου Mann-Whitney U –Τίτλοι σπουδών * Διαστάσεις επαγγελματικής ενδυνάμωσης	84
Πίνακας 16: Περιγραφικά στατιστικά μετασχηματιστικού μοντέλου ηγεσίας.....	86
Πίνακας 17: Περιγραφικά στατιστικά συναλλακτικού μοντέλου ηγεσίας	89
Πίνακας 18: Περιγραφικά στατιστικά παθητικού μοντέλου ηγεσίας	90
Πίνακας 19: Περιγραφικά στατιστικά κατανεμημένου μοντέλου ηγεσίας.....	92
Πίνακας 20: Βασικά περιγραφικά στατιστικά των μοντέλων ηγεσίας	94
Πίνακας 21: Έλεγχος γραμμικής συσχέτισης των κυρίαρχων μοντέλων ηγεσίας με τις διαστάσεις της επαγγελματικής ενδυνάμωσης.....	95
Πίνακας 22: Έλεγχος γραμμικής συσχέτισης των διαστάσεων του συναλλακτικού μοντέλου ηγεσίας με τις διαστάσεις της επαγγελματικής ενδυνάμωσης	97
Πίνακας 23: Έλεγχος γραμμικής συσχέτισης των διαστάσεων του κατανεμημένου μοντέλου ηγεσίας με τις διαστάσεις της επαγγελματικής ενδυνάμωσης	99
Πίνακας 24: Έλεγχος γραμμικής συσχέτισης των διαστάσεων του μετασχηματιστικού μοντέλου ηγεσίας με τις διαστάσεις της επαγγελματικής ενδυνάμωσης.....	101

Συντομογραφίες & Ακρωνύμια

ΑΠΘ: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

ΕΑΠ: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Ν : Νόμος, Νομός

ΟΟΣΑ: Οργανισμός οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης

ΦΕΚ: Φύλλο Εφημερίδας Κυβερνήσεως

Εισαγωγή

Οι ραγδαίες εξελίξεις στον πολιτικό, οικονομικό, κοινωνικό και τεχνολογικό τομέα δημιουργούν έντονες πιέσεις και προκλήσεις στην εκπαιδευτική κοινότητα με βασικό ζητούμενο τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης μέσα από την αποτελεσματική λειτουργία των σχολείων.

Στο πλαίσιο αυτό οι εκπαιδευτικοί, ως βασική συνιστώσα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καλούνται να επαναπροσδιορίσουν τις διδακτικές και παιδαγωγικές τους προσεγγίσεις προκειμένου να ανταποκριθούν στον πολυδιάστατο και ολοένα πιο απαιτητικό ρόλο τους. Πρόσφατες έρευνες καταδεικνύουν το αυξημένο εργασιακό στρες και την προϊούσα εξουθένωση των εκπαιδευτικών ως αποτέλεσμα κυρίως του χαμηλού κοινωνικού κύρους και της αναγνώρισης που απολαμβάνουν. Σημαντική παράμετρο αποτελεί και η έλλειψη νοήματος στην εργασία τους εξαιτίας της παρεμπόδισης της ουσιαστικής συμμετοχής στα εκπαιδευτικά δρώμενα και της απουσίας υποστηρικτικού πλαισίου από την διοίκηση του σχολείου (Αντωνίου & Ντάλλα, 2010).

Επιπρόσθετα, το κεντρικό διακύβευμα των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων για σχολική αποτελεσματικότητα και συνεχή βελτίωση επιβάλλει την ενίσχυση της προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, οι οποίοι αποτελούν τον κεντρικό πυλώνα υλοποίησης των εκπαιδευτικών αλλαγών (Day, 2003· Παπαναούμ, 1995).

Απαραίτητος όρος της ανάπτυξης και βελτίωσης των εκπαιδευτικών αποτελεί η επαγγελματική τους ενδυνάμωση, η δυνατότητα δηλαδή της εμπλοκής των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση αποφάσεων που αφορούν τη σχολική ζωή και την γενικότερη εκπαιδευτική πολιτική (Bolin, 1989). Η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών μέσω της ουσιαστικής τους συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων, της εκχώρησης εξουσίας και ανάθεσης ηγετικών ρόλων, της ανάδειξης και αξιοποίησης των ικανοτήτων τους έχει θετική επίδραση στην εργασιακή τους ικανοποίηση, ενισχύει το επαγγελματικό τους κύρος και την αυτο-αποτελεσματικότητα τους, αυξάνει την παραγωγικότητα τους και βελτιώνει συνολικά την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας (Σαμαρά, 2015· Χρίστου, 2010).

Η πιο σημαντική συμβολή στην προώθηση της ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών αναγνωρίζεται στη σχολική ηγεσία (Blasé & Blasé, 1994). Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας είναι το κεντρικό πρόσωπο αναφοράς με πολλαπλούς ρόλους και τη δυνατότητα

επιρροής μέσω της διάχυσης εξουσίας και της διαμόρφωσης κουλτούρας συνεργασίας και αμοιβαίας εμπιστοσύνης (Hartley, 2007). Επιπλέον οι επιτυχημένες πρακτικές ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών έχουν σχέση πέρα από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και δεξιότητες που διαθέτει ο διευθυντής και με το μοντέλο ηγεσίας που ο ίδιος υιοθετεί (Blasé & Blasé, 2001).

Οι σύγχρονες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις επιμένουν ότι ο επιμερισμός της ηγεσίας από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας θα λειτουργήσει εποικοδομητικά στην επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών. Εξάλλου, τα τελευταία χρόνια πληθαίνουν τα παραδείγματα δημιουργικής σύγκλισης και συσχέτισης των δύο εννοιών της σχολικής ηγεσίας και της ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών (Blasé et Kirby, 2009; Reynolds et al., 2000). Ωστόσο στην ελληνική βιβλιογραφία παρατηρείται έλλειμμα στην αναζήτηση της συγκεκριμένης δυναμικής σχέσης σχολικής ηγεσίας και ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών, γεγονός που καθιστά αναγκαία την ένταξη του συγκεκριμένου θέματος στη σύγχρονη προβληματική.

Η παρούσα εργασία προσδοκά να φωτίσει πτυχές της σχολικής ηγεσίας που δεν αφορούν μόνο την τυπική διεκπεραίωση διοικητικών λειτουργιών αλλά τις τεχνικές ανάπτυξης, ενδυνάμωσης και αξιοποίησης του ανθρώπινου δυναμικού. Ενδέχεται να αναδείξει επιτυχημένες πρακτικές ή ελλείψεις και δυσλειτουργίες στην άσκηση αποτελεσματικής ηγεσίας και στη διαδικασία ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών, στοιχεία που μπορούν να αξιοποιηθούν στη διαμόρφωση βελτιωτικών παρεμβάσεων.

Ως εκ τούτου στην παρούσα ερευνητική προσπάθεια επιχειρείται να αποτυπωθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την επαγγελματική τους ενδυνάμωση καθώς και να διερευνηθεί ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας αναφορικά με τα μοντέλα ηγεσίας που αξιοποιούνται στη διαδικασία της ενδυνάμωσης. Επίσης ασχολείται με το βαθμό διαφοροποίησης στις απόψεις των εκπαιδευτικών για την ενδυνάμωση σε σχέση με το φύλο, την προϋπηρεσία, την ειδικότητα, την ηλικία, τη σχέση εργασίας και το επίπεδο σπουδών. Επιπλέον επιχειρεί να αναδείξει μέσω των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών τα κυρίαρχα μοντέλα ηγεσίας των διευθυντών των σχολικών μονάδων αναζητώντας παράλληλα πιθανές συσχετίσεις ανάμεσα στα κυρίαρχα μοντέλα ηγεσίας και τις επιμέρους διαστάσεις της ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών.

Η παρούσα μελέτη απαρτίζεται από δύο μέρη, το θεωρητικό και ερευνητικό. Συγκεκριμένα το θεωρητικό μέρος αποτελείται από τρία κεφάλαια. Στο *Πρώτο Κεφάλαιο* αναλύεται η έννοια και το περιεχόμενο της ενδυνάμωσης εστιάζοντας στο μοντέλο των έξι διαστάσεων

των Rinehart και Short και παράλληλα προσδιορίζονται οι παράγοντες του εκπαιδευτικού πλαισίου που επιδρούν στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών.

Στο *Δεύτερο Κεφάλαιο* πραγματοποιείται η εννοιολογική αποσαφήνιση της ηγεσίας και γίνεται αναφορά στην ιδιαιτερότητα της εκπαιδευτικής ηγεσίας και στις σύγχρονες προσεγγίσεις της μετασχηματιστικής, συναλλακτικής, παθητικής και κατανομικής ηγεσίας. Επίσης περιγράφεται το θεσμικό πλαίσιο για τον ρόλο του σχολικού διευθυντή με παράλληλη έκθεση των χαρακτηριστικών και δεξιοτήτων του. Στο *Τρίτο Κεφάλαιο* αναλύονται οι πρακτικές και οι συμπεριφορές του σχολικού διευθυντή που επιδρούν στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και ακολουθεί η επισκόπηση ερευνών που αναφέρονται στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και στη συμβολή του σχολικού διευθυντή.

Το δεύτερο μέρος που αφορά την ερευνητική διάσταση της εργασίας περιλαμβάνει: Το *Τέταρτο Κεφάλαιο* όπου παρουσιάζεται το μεθοδολογικό πλαίσιο (σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα, μέσα και διαδικασία συλλογής δεδομένων, συμμετέχοντες, περιγραφή ερευνητικού εργαλείου) το *Πέμπτο Κεφάλαιο* στο οποίο παρατίθενται οι περιγραφικές αναλύσεις και τα ευρήματα που προέκυψαν και το *Έκτο κεφάλαιο* που περιλαμβάνει τα συμπεράσματα, τις προτάσεις και τους περιορισμούς της έρευνας. Στο τέλος παρατίθεται η βιβλιογραφία και τα παραρτήματα με το ερωτηματολόγιο και τα στατιστικά τεστ που χρησιμοποιήθηκαν στην επεξεργασία των δεδομένων.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζεται η έννοια της ενδυνάμωσης, όπως ορίζεται αρχικά στους οργανισμούς και στη συνέχεια αναλύεται το περιεχόμενο και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της στην εκπαίδευση. Επιπλέον, γίνεται αναφορά στις θεωρίες της ενδυνάμωσης επικεντρώνοντας περισσότερο στο μοντέλο των έξι διαστάσεων των Short και Rinehart (1992), δεδομένου ότι στην παρούσα εργασία θα αξιολογηθούν οι συσχετίσεις των ευρημάτων της έρευνας με τη συγκεκριμένη θεωρία. Επιπρόσθετα, αναλύονται οι συνιστώσες του εκπαιδευτικού πλαισίου που επηρεάζουν την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και προσδιορίζεται ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας. Στο τέλος παρουσιάζεται η σύνοψη του κεφαλαίου.

1.1. Εννοιολογική προσέγγιση και περιεχόμενο της ενδυνάμωσης.

Η έννοια της ενδυνάμωσης, στην ερμηνευτική της διάσταση, αφορά τις διαδικασίες της ενίσχυσης, ισχυροποίησης της αυτονομίας και ανάπτυξης της προσωπικότητας των ατόμων στο πλαίσιο μιας συλλογικότητας ή οργανισμού και με στόχευση την απόκτηση περισσότερης δύναμης και επιρροής (Λεξικό Κοινής Νεοελληνικής ΑΠΘ, 1998).

Εμφανίζεται να συνδέεται αρχικά με τον χώρο των επιχειρήσεων που δέχονται τις ισχυρότερες πιέσεις για αύξηση της αποδοτικότητας και της αποτελεσματικότητας και αναφέρεται σε στρατηγικές παρακίνησης, μεταβίβασης εξουσίας και ανάπτυξης των εργαζομένων με σκοπό την αύξηση της απόδοσης και της μείωσης του εργασιακού στρες. Ο εργαζόμενος μέσα από την καθημερινή του δράση αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και ευθύνες, έχει την ελευθερία επιλογών, περισσότερη εξουσία και αυτονομία στη διαχείριση των εργασιακών του δραστηριοτήτων, προωθώντας την επαγγελματική του ανάπτυξη και την οργανωτική αποτελεσματικότητα (Bourdias et al., 2010).

Η ενδυνάμωση ως έννοια σχετίζεται άμεσα με παραδοσιακές έννοιες που πλαισιώνουν το μάνατζμεντ όπως οι έννοιες της *«ανάθεσης καθηκόντων και μεταβίβασης εξουσίας»*, της *«συμμετοχής των εργαζομένων»*, της *«ανάπτυξης»* της *«παρακίνησης»* και της *«δέσμευσης»* στον οργανισμό (Μπουραντάς, 2002, σελ 497).

Καταρχάς, αποτελεί διαδικασία που αναφέρεται στις επιλογές του οργανισμού και του μάνατζερ για μετάθεση ευθυνών και εξουσίας, κινητοποίησης και ανάπτυξης των εργαζομένων με σκοπό τη μεγιστοποίηση της απόδοσης αλλά και της εργασιακής ικανοποίησης. Επιπλέον, θεωρείται και μια τελική κατάληξη ή αποτέλεσμα που αναφέρεται στην παγίωση εργασιακών συμπεριφορών και στάσεων μέσω της νοηματοδότησης της εργασίας (Μπουραντάς, 2002). Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τον Janssen (2004), δημιουργεί και οργανωτική δέσμευση μέσω της εναρμόνισης των σκοπών του οργανισμού με τις ανάγκες και τις αξίες των εργαζομένων, την ανάπτυξη της αίσθησης της αυτεπάρκειας, της αυτοδιάθεσης και της δυνατότητας για προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη.

Ο πολυδιάστατος χαρακτήρας της ενδυνάμωσης καθιστά δύσκολη κάθε προσπάθεια εννοιολογικής προσέγγισης και οριοθέτησης που θα μπορούσε να εμπερικλείει όλες τις δυνατές πτυχές και πρακτικές της ενδυνάμωσης (Blasé & Blasé, 2001). Αντίστοιχα, σύμφωνα με τον Γκορέζη, (2001, σελ.18), *«η ενδυνάμωση αποτελεί μια έννοια με διαφορετικό εννοιολογικό προσανατολισμό, ανάλογα με το πλαίσιο αναφοράς στο οποίο τοποθετείται»*.

1.2. Ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών

Ειδικότερα, η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών αποτελεί μια σημαντική συνιστώσα της σχολικής ενδυνάμωσης στο πλαίσιο της κίνησης για σχολική βελτίωση και αποτελεσματικότητα. Η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών τοποθετείται στο κέντρο των διεργασιών για ποιοτική βελτίωση και αναβάθμιση των σχολείων. Όπως υποστηρίζουν οι Barksdale-Ladd και Thomas (1996) οι εκπαιδευτικοί για να είναι αποδοτικοί και να ενδυναμώνουν τους μαθητές πρέπει να αισθάνονται και οι ίδιοι ενδυναμωμένοι. Παρομοίως, οι Hobbs και Morellad (2009, σελ. 1) υποστηρίζουν ότι η ενδυνάμωση αναφέρεται *«σε ανθρώπους που αποκτούν γνώσεις, δεξιότητες και δύναμη απαραίτητη, ώστε να επηρεάζουν τις ζωές τους και τις ζωές των ανθρώπων για τους οποίους νοιάζονται»*.

Επιπλέον, σύμφωνα με την Χατζηπαναγιώτου (2008), η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών σχετίζεται με το ξεδίπλωμα των δημιουργικών δυνάμεων των εκπαιδευτικών, γεγονός που συμβάλει στη σχολική αποτελεσματικότητα. Συνεπώς, αντιμετωπίζεται ως επένδυση με τη λογική ότι δίνεται *«το δικαίωμα στους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν στην διαμόρφωση των σχολικών στόχων και πολιτικών αναπτύσσοντας έτσι την επαγγελματική τους κρίση για το τι και πώς θα διδάξουν»* (Bolin,1989, σελ. 82).

Πολλές ερευνητικές αναφορές επικεντρώνονται στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες λήψης απόφασης και στις αλλαγές των συσχετισμών δύναμης και εξουσίας εντός του σχολικού οργανισμού. Είναι σαφές ότι οι ενδυναμωμένοι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, έχουν αυτοπεποίθηση, υψηλή αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας, αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και είναι πρωτοπόροι (Fauzi, 2016).

Ακολούθως οι Devos, Tuytens και Hulria (2014, σελ.105) αναφέρουν χαρακτηριστικά ότι η ενδυνάμωση αναπτύσσεται *«εκεί που η ηγεσία είναι κατανοημένη μεταξύ όλων των μελών της ηγετικής ομάδας και όπου οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συμμετέχουν σε πρακτικές και διαδικασίες λήψης αποφάσεων»* και η ενδυνάμωση νοείται ως μηχανισμός διάδρασης και επιρροής. Η εκχώρηση εξουσίας και δύναμης, η ενίσχυση της αυτονομίας μειώνει τον ελεγκτικό-εποπτικό ρόλο του σχολικού ηγέτη, διαμορφώνοντας ένα μη ιεραρχικό δίκτυο ισότιμης συνεργασίας. Διαφορετική είναι η προσέγγιση του Freire (2004), ο οποίος θεωρεί ότι η ενδυνάμωση δεν προσφέρει δύναμη εξουσίας, αλλά είναι αποτελεσματικό εργαλείο επιρροής και προσωπικής ανάπτυξης.

Αξίζει να αναφερθεί ότι η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών συμβάλει καθοριστικά στην ενδυνάμωση της σχολικής μονάδας μέσα από τη δημιουργία θετικού κλίματος συνεργασίας και επικοινωνίας, την αλληλεπίδραση και την ανάπτυξη της προσωπικής αυτονομίας, υπευθυνότητας και αυτεπάρκειας (Avidoc-Ungar, Friedman & Olsthain, 2014). Η ενθάρρυνση της συνεργασίας και η τόνωση της αυτοεκτίμησης και της αυτο-αποτελεσματικότητας αποτελούν σημαντικά κίνητρα που ενισχύουν τη θετική στάση των εκπαιδευτικών, την επαγγελματική τους ικανοποίηση και τη δέσμευσή τους στην επίτευξη των στόχων του σχολικού οργανισμού (Bogler & Somech, 2004). Επίσης ο Hoer (2005) εστιάζει στην αλληλεπίδραση των ομάδων και τη διαχείριση των συγκρούσεων, της διαφορετικότητας και της αντίστασης θεωρώντας ότι παρέχουν ευκαιρίες και κίνητρα επαγγελματικής ενδυνάμωσης και ανάπτυξης, καλλιεργώντας τις δεξιότητες της επικοινωνίας, της ενεργητικής ακρόασης και ενσυναίσθησης.

Η ενσωμάτωση της διαδικασίας της ενδυνάμωσης στην κουλτούρα του σχολικού οργανισμού αποδεικνύεται από το γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός μπορεί να έχει πλήρη έλεγχο της εργασίας του και να αναπτύσσει τις γνώσεις και τις δεξιότητές του. Επίσης, το σχολικό περιβάλλον δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να έχουν την αυτονομία να κάνουν τις δικές τους επιλογές και να συμμετέχουν στη λήψη των αποφάσεων και συνακόλουθα οι ίδιοι

οι εκπαιδευτικοί έχουν υψηλή αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας και επαγγελματισμού (Pan & Wang, 2002).

Ενδιαφέρουσα είναι η κατηγοριοποίηση που επιχειρούν οι Wilson και Coolican (1996) σχετικά με τις πηγές της ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών και αναφέρουν την εξωτερική δύναμη και την εσωτερική. Η εξωτερική ενίσχυση αφορά την παροχή πληροφόρησης και γνώσεων που συμβάλει στην επαγγελματική ανάπτυξη και την βελτίωση της απόδοσης ενώ η εσωτερική δύναμη αναφέρεται στην ύπαρξη εσωτερικών κινήτρων, την αίσθηση αποτελεσματικότητας, την αυτοπεποίθηση και την αποφασιστικότητα που χαρακτηρίζει τα ενδυναμωμένα άτομα.

Στην προσπάθειά τους να στοιχειοθετήσουν με μεγαλύτερη πληρότητα την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών οι Lee και Nie (2014) κατηγοριοποιούν την ενδυνάμωση σε δομική-κοινωνική και ψυχολογική. Η δομική ενδυνάμωση αναφέρεται στις διοικητικές πρακτικές της σχολικής ηγεσίας που ευνοούν την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και αφορούν αφενός την εκχώρηση δύναμης και εξουσίας και τη δυνατότητα συμμετοχής στη λήψη των αποφάσεων και αφετέρου την πρόσβαση σε πληροφορίες και ευκαιρίες για απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων. Η ψυχολογική προσέγγιση σχετίζεται με τις έννοιες απόδοσης νοήματος, αυτο-αποτελεσματικότητας και αυτονομίας, όπως τις βιώνει στον εργασιακό του χώρο ο ίδιος ο εκπαιδευτικός.

Συμπληρωματικά η Spreitzer (1995) διακρίνει τέσσερις διαστάσεις στην ψυχολογική ενδυνάμωση που αφορούν την σημασία, τον αυτοκαθορισμό, την ικανότητα και την επίδραση ή επιρροή στη σχολική ζωή. Οι συγκεκριμένες διαστάσεις της ψυχολογικής –συναισθηματικής ενδυνάμωσης αναπτύσσονται περισσότερο όταν έχει διαμορφωθεί θετικό κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας με τον διευθυντή (Moye, Henklin & Egle, 2004).

Η σημαντικότητα της σχέσης των συναισθηματικών εμπειριών των εκπαιδευτικών με την ενδυνάμωση επισημαίνεται από τη Nias (1996), η οποία τονίζει τη σημασία των συναισθημάτων στην ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας και την τόνωση της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών. Τα θετικά ή αρνητικά βιώματα επιτυχίας ή αποτυχίας ενισχύουν ή αποθαρρύνουν την αίσθηση αυτεπάρκειάς τους και αντίστοιχα το αυτοσυναίσθημά τους. Επιπλέον η αντίληψη που διαμορφώνουν για την έλλειψη επιρροής στα τεκταινόμενα του σχολείου και η συνειδητοποίηση ότι οι προσπάθειες τους δεν έχουν

αντίκτυπο στην οργανωσιακή βελτίωση τους οδηγούν στην αυτοπαραίτηση και την απαγοήτευση (Kelchtermans, 1996).

Η ολοκληρωμένη θεώρηση της ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών θα πρέπει να περιλαμβάνει και τη δομική -οργανωσιακή και την ψυχολογική-συναισθηματική προσέγγιση. Και τούτο επειδή πολλές φορές οι αντικειμενικές προϋποθέσεις των διοικητικών πρακτικών και του σχολικού πλαισίου μπορεί να είναι ενισχυτικές στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών όμως οι ίδιοι να μην αισθάνονται ενδυναμωμένοι (Γκορέζης, 2011). Επίσης, ενδέχεται οι υποκειμενικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ενδυνάμωσή τους να είναι θετικές σε ένα μη υποστηρικτικό σχολικό περιβάλλον. Για τούτο απαιτείται μια ολιστική προσέγγιση με την συνύπαρξη και των δύο τύπων ενδυνάμωσης. Στο πλαίσιο αυτό αναλύεται διεξοδικά το μοντέλο των έξι διαστάσεων της ενδυνάμωσης των Short και Rinehart που συνδυάζει την δομική και ψυχολογική κατεύθυνση και αποτελεί μια συνεκτική και δομημένη προσέγγιση για την πληρέστερη κατανόηση των στρατηγικών που οδηγούν στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών .

1.3. Μοντέλο ενδυνάμωσης Short και Rinehart

Σύμφωνα με τους Short και Rinehart (1992), η ενδυνάμωση αποτελεί μια δομημένη ενότητα που συναρθρώνεται από έξι βασικές διαστάσεις. Το συγκεκριμένο μοντέλο προέκυψε ως αποτέλεσμα έρευνας που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του προγράμματος «The Empowered School District Project» σε εννέα σχολικές περιφέρειες των ΗΠΑ. Οι διαστάσεις που αναδύθηκαν από την έρευνα είναι οι παρακάτω:

1.3.1. Συμμετοχή στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων

Αυτή η διάσταση αναφέρεται στην ουσιαστική συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε αποφάσεις ζωτικής σημασίας για τη συνολική λειτουργία του σχολείου και την αποτελεσματική άσκηση του καθημερινού τους έργου. Η σημαντική εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε όργανα λήψης αποφάσεων δημιουργεί δεσμεύσεις για την υλοποίηση των αποφάσεων και αυξημένες ευθύνες για την ορθότητα και αιτιολόγηση των επιλογών (Everard, & Morris, 1999).

Σύμφωνα εξάλλου με τη διακήρυξη του ΟΟΣΑ «*Ο εκπαιδευτικός βρίσκεται στην καρδιά της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δεν είναι απλώς εκτελεστής εντολών και για το λόγο αυτό πρέπει να θεωρείται δεδομένη η συμμετοχή του στα κέντρα λήψης αποφάσεων για την εκπαίδευση*» (Δουράνου, 2007, σελ. 14). Ωστόσο για να ενεργοποιηθούν οι εκπαιδευτικοί να συμμετέχουν

στη λήψη των αποφάσεων θα πρέπει να πεισθούν ότι η άποψή τους έχει αποφασιστικό και όχι γνωμοδοτικό ή συμβουλευτικό χαρακτήρα και μέσω αυτής της διαδικασίας να αποκτήσουν νέες δυνατότητες για αυξημένο έλεγχο του εργασιακού τους περιβάλλοντος (Short & Greer, 1989).

Βασική προϋπόθεση για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων είναι η ύπαρξη συνεργατικής κουλτούρας που ενθαρρύνει την καινοτομία και τις τολμηρές ρηξικέλευθες ιδέες. Επίσης, ο διευθυντής ασκεί καταναεμητική ηγεσία, αποκεντρώνοντας εξουσίες και αρμοδιότητες. Η συλλογική λήψη απόφασης είναι συνήθως χρονοβόρα, απαιτεί ωριμότητα, γνώσεις, εμπειρίες διαβούλευσης, κίνητρα από τους συμμετέχοντες. Καταλυτικός είναι και εδώ ο ρόλος του διευθυντή – ηγέτη που με όπλο το δημοκρατικό του ήθος και τις επικοινωνιακές του δεξιότητες θα πρέπει να διαμορφώνει κλίμα εμπιστοσύνης και αποδοχής των διαφορετικών απόψεων, ενθαρρύνοντας την αναζήτηση εναλλακτικών προσεγγίσεων (Hoy & Miskel, 2008). Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί μπορούν να έχουν συνολικότερη θεώρηση για τα σχολικά δρώμενα, αντλώντας παράλληλα επαγγελματική ικανοποίηση και νοηματοδότηση της εργασίας (Χατζηπαναγιώτου, 2010).

Μια άλλη σημαντική παράμετρος της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων αποτελεί η δυνατότητα που δίνεται στους εκπαιδευτικούς να βελτιώνουν την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, να αναζητούν τις βέλτιστες λύσεις και πρακτικές, να τεκμηριώνουν και να προχωρούν σε συνθέσεις εξισορροπώντας και υπερβαίνοντας αντιθέσεις και συγκρούσεις (Rosenholtz, 1991). Η δυνατότητα συνδιαμόρφωσης των αποφάσεων σε θέματα στρατηγικού και λειτουργικού προγραμματισμού και γενικότερης χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς αποτελεί τον καθοριστικό παράγοντα της επαγγελματικής τους ενδυνάμωσης και ανάπτυξης (Moore & Esselman, 1992).

1.3.2. Επαγγελματική ανάπτυξη

Η επαγγελματική ανάπτυξη αναφέρεται στις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τις ευκαιρίες και τις δυνατότητες επαγγελματικής εξέλιξης και προσωπικής ανάπτυξης που τους προσφέρει το σχολείο, μέσα από διαδικασίες συνεχούς μάθησης, εμπλουτισμού, καλλιέργειας και αναβάθμισης των γνώσεων και καλλιέργειας νέων δεξιοτήτων (Hickey & Harris, 2005).

Σύμφωνα με τους Dufour και Eaker (1998), ο στόχος της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού προσωπικού είναι να γίνει πιο παραγωγικό σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο,

βελτιώνοντας τα μαθησιακά αποτελέσματα. Είναι μια διαδικασία κριτικής προσέγγισης της γνώσης, επιμόρφωσης για τις νέες παιδαγωγικές και διδακτικές πρακτικές και παράλληλα στοχεύει στην ανάπτυξη της ικανότητας επικοινωνίας και συνεργασίας και τη βαθύτερη συνειδητοποίηση του ρόλου του εκπαιδευτικού (Fullan & Hargreaves, 1992). Ουσιαστικά είναι μια δια-βίου μάθηση, το άθροισμα των τυπικών, μη τυπικών και άτυπων εμπειριών μάθησης που λαμβάνουν χώρα σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής διαδρομής των εκπαιδευτικών (Βαρσαμίδου & Ρεσ, 2006).

Οι ραγδαίες αλλαγές στο κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον και οι συνακόλουθες πιέσεις για εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις καθιστούν περισσότερο από αναγκαία την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, οι οποίοι θα πρέπει να επαναπροσδιορίσουν τις διδακτικές τους στρατηγικές για να αντεπεξέλθουν στις διαφοροποιημένες ανάγκες των μαθητών (Tischler, 2004). Η αναγκαιότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης και εξέλιξης επισημαίνεται από τον Maeroff (1998, σελ.53), ο οποίος αναφέρει χαρακτηριστικά ότι *«είναι ζωτικής σημασίας να καθιστάς τους εκπαιδευτικούς γνώστες, καθώς ή μη γνώστες ή οι ανενημέρωτοι εκπαιδευτικοί δεν δύνανται να λειτουργούν ως επαγγελματίες»*, θεωρώντας ότι το μειωμένο ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών σε συμμετοχικές διαδικασίες οφείλεται σε ελλιπή προετοιμασία και κατάρτιση.

Συνεπώς, η επαγγελματική ανάπτυξη συνδέεται άρρηκτα με την ενδυνάμωση, την επαγγελματική ταυτότητα και τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών εφόσον *«η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε δραστηριότητες επαγγελματικής εξέλιξης με συστηματικό τρόπο, μπορεί να συμβάλει στην ανάδειξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων, καθώς (εκπαιδευτικοί) προσωποποιούν τη διαδικασία και αυξάνεται η αίσθηση ιδιοκτησίας του προγράμματος»* (Hickey & Harris, 2005, σελ. 12,13). Ο ρόλος της επαγγελματικής ανάπτυξης θεωρείται κομβικός και επηρεάζει καθοριστικά τις υπόλοιπες διαστάσεις της ενδυνάμωσης (Lichtenstein, Mc Lauglin και Knudsen, 1992).

1.3.3. Κύρος- επαγγελματικός σεβασμός (status)

Η συγκεκριμένη διάσταση αναφέρεται στην αντίληψη ή το αίσθημα που διακατέχει τους εκπαιδευτικούς για τον σεβασμό, την αποδοχή και την αναγνώριση που απολαμβάνουν σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο (Short, 1994). Το κύρος (status) αφορά την προσοχή που λαμβάνει ο εκπαιδευτικός από τους εμπλεκόμενους στη σχολική κοινότητα. Ο

επαγγελματικός σεβασμός αναφέρεται στο βαθμό γοήτρου που αντλεί ο εκπαιδευτικός από την αναγνώριση του έργου του (Sawchuk, 2012).

Σύμφωνα με τον Ξωχέλλη (2006), η χαμηλή κοινωνικοοικονομική προέλευση των εκπαιδευτικών σε συνάρτηση με τη μειωμένη επαγγελματική επάρκεια αρκετών εκπαιδευτικών επιδρά αρνητικά στην δημόσια εικόνα τους. Επίσης οι χαμηλές απολαβές, οι λιγοστές ευκαιρίες επαγγελματικής εξέλιξης, τα μικρά περιθώρια αυτονομίας, οι δυσκολίες του επαγγέλματος και η προϊούσα έλλειψη εμπιστοσύνης στο σχολικό θεσμό και τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών δημιουργεί ένα περιβάλλον που επηρεάζει αρνητικά την αυτοεκτίμησή τους (Maeroff, 1988). Επίσης, το εκπαιδευτικό σύστημα είναι ένας συγκεντρωτικός γραφειοκρατικός θεσμός που δεν ευνοεί την εκχώρηση ισχύος, συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων και αυτονομίας στο εκπαιδευτικό προσωπικό (Ashton & Webb, 1986).

Καθώς το επάγγελμα του εκπαιδευτικού απαξιώνεται και υποβαθμίζεται είναι περισσότερο από αναγκαία η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών. Ο Luttge (1978) αναφέρει ως αποτελεσματικούς τρόπους ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών τη βίωση της επιτυχίας, την αμοιβή και την εργασιακή ικανοποίηση. Επιπλέον, οι Blasé & Blasé (1994) επισημαίνουν τις παρακάτω αντιλήψεις των εκπαιδευτικών οι οποίες συνδέονται με το αντιλαμβανόμενο επαγγελματικό τους κύρος: Συμμετοχή στη σχολική διοίκηση, αύξηση της αυτονομίας και του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών, αποδοχή και σεβασμός, βελτίωση των συνθηκών εργασίας, καλύτερες αμοιβές και υποδομές, αυξημένος έλεγχος της εργασίας.

1.3.4. Αυτο-αποτελεσματικότητα

Η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συνιστά ένα σύστημα πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών που αναφέρεται στο εκπαιδευτικό τους έργο και έχει αντίκτυπο στη διδασκαλία και τη μάθηση. Συγκεκριμένα ο Woolfolk και Spero (2005) θεωρούν ότι η αυτο-αποτελεσματικότητα αφορά τις κρίσεις των εκπαιδευτικών για την δυνατότητά τους να προάγουν την μάθηση των μαθητών και συμπληρωματικά οι Gruskey και Passaro (1994) αναφέρονται στην πεποίθηση των εκπαιδευτικών ότι μπορούν να επιδρούν στο επίπεδο μάθησης των μαθητών ακόμα και σε μαθητές που παρουσιάζουν δυσκολίες μάθησης ή έλλειψη κινήτρων.

Η συνολική συμπεριφορά των ατόμων, ο τρόπος σκέψης και η αυτοπεποίθησή τους επηρεάζονται από την αντίληψη που έχουν για την αυτο-αποτελεσματικότητά τους. Όπως υποστηρίζει ο Bandura (1994), τα άτομα με υψηλή αυτο-αποτελεσματικότητα έχουν

εμπιστοσύνη στις δυνατότητές τους, αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες ως προκλήσεις, δεν παραιτούνται από την προσπάθεια και έχουν ισχυρά κίνητρα. Επιπρόσθετα οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αυτο-αποτελεσματικότητά τους επηρεάζεται από τέσσερις άξονες πληροφόρησης: τη διδακτική τους εμπειρία, τις παρατηρήσεις από τις διδακτικές πρακτικές των συναδέλφων τους, την ανατροφοδότηση που λαμβάνουν και τις ψυχολογικές και συναισθηματικές εμπειρίες ικανοποίησης και επιτυχίας από την εργασία τους.

Επιπλέον, ο Allinder (1994) επισημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί με ισχυρή αίσθηση αυτεπάρκειας θέτουν υψηλότερους στόχους, διαθέτουν καλύτερα επίπεδα σχεδιασμού και οργάνωσης, χρησιμοποιούν αποτελεσματικότερες στρατηγικές και ποικιλία διδακτικών τεχνικών σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με χαμηλή αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας. Ωστόσο το αίσθημα επάρκειας δεν επηρεάζει μόνο την απόδοση των εκπαιδευτικών στην τάξη αλλά συνολικά την εργασιακή τους συμπεριφορά και τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων που αφορούν τη σχολική κοινότητα (Lavelle, 2006).

Οι εκπαιδευτικοί με υψηλό αίσθημα αυτεπάρκειας νιώθουν περισσότερο ενδυναμωμένοι από εκείνους με χαμηλές πεποιθήσεις αυτεπάρκειας. Εξάλλου η αυτο-αποτελεσματικότητα αφορά τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τις δικές τους ικανότητες, *«με την αντίληψη των ικανοτήτων του εαυτού τους παρά με το πραγματικό επίπεδο ικανοτήτων»* (Tschannen- Moran, Hoy & Hoy, 1998, σελ. 11). Η δημιουργία μιας κρίσιμης μάζας ενδυναμωμένων εκπαιδευτικών εξαρτάται τόσο από την αίσθηση επάρκειας του διευθυντή όσο και από τη συλλογική αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας και σχετίζεται με καινοτομικές πρακτικές βελτίωσης του σχολείου (Berry, Daughtrey & Wieder, 2010).

1.3.5. Επαγγελματική αυτονομία

Σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, η επαγγελματική αυτονομία αφορά την δυνατότητά τους να ελέγχουν διαστάσεις του εργασιακού τους βίου και να παίρνουν αποφάσεις για θέματα στρατηγικού σχεδιασμού, για το αναλυτικό πρόγραμμα, τα σχολικά βιβλία, την διδασκαλία (Short, 1994).

Η άποψη του Ματσαγγούρα (2004) είναι ότι η επαγγελματική αυτονομία είναι το αντίπαλο δέος της συγκεντρωτικής κρατικής πολιτικής και ορίζεται ως η δυνατότητα συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων στρατηγικού χαρακτήρα αλλά και ως δυνατότητα αυτοπροσδιορισμού της επαγγελματικής ταυτότητας, αυτενέργειας και αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.

Επιπρόσθετα, αναφέρει η Lamb (2001, σελ.33) ότι η αυτονομία των εκπαιδευτικών είναι «ο βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να βελτιώσουν τη διδασκαλία τους μέσα από τις δικές τους προσπάθειες, είναι η ελευθερία να είσαι σε θέση να διδάξεις με τον τρόπο που θέλεις να διδάξεις». Επίσης, ο Μαυρογιώργος (2008, σελ. 145) επιβεβαιώνει ότι «οι εκπαιδευτικοί μπαίνοντας στην αίθουσα διδασκαλίας εκφράζουν τα περιθώρια αυτονομίας που έχουν για την άσκηση του διδακτικού, παιδαγωγικού και εκπαιδευτικού τους έργου».

Οι σχολικές μονάδες που καλλιεργούν μια κουλτούρα συνεργασίας, συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων και υποστηρίζουν την καινοτομική διάθεση και τον πειραματισμό ευνοούν την αίσθηση αυτονομίας των εκπαιδευτικών (Short, 1994). Αντιθέτως η παραδοσιακή, γραφειοκρατική δομή του σχολείου αποθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς και εμποδίζει την ανάπτυξη της αυτονομίας τους (Rosenholtz, 1987).

1.3.6. Επιρροή στη σχολική ζωή

Η συγκεκριμένη διάσταση της επιρροής ή του αντίκτυπου (impact) αφορά την αντίληψη των εκπαιδευτικών για την επίδραση που έχει η εργασιακή τους συμπεριφορά στη σχολική ζωή και το παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο. Αναφέρεται κυρίως στην αίσθηση που έχουν οι εκπαιδευτικοί για την απήχηση που τυγχάνουν οι ιδέες και οι προτάσεις τους και η αναγνώριση που λαμβάνουν οι επιτυχημένες τους πρακτικές από τους εμπλεκόμενους στη σχολική κοινότητα (Ashton & Webb, 1986); Davidson & Dell, 2003).

Οι εκπαιδευτικοί έχουν ανάγκη από συχνές ανατροφοδοτήσεις από τον διευθυντή και τους συναδέλφους τους και ένα υποστηρικτικό πλαίσιο κινήτρων για να αναπτυχθούν προσωπικά και επαγγελματικά, να τονώσουν την αυτοεκτίμησή τους και να νιώσουν ότι έχουν σημαντικό ρόλο στα εκπαιδευτικά δρώμενα του σχολείου (Short & Johnson, 1994). Όσο περισσότερο ενδυναμωμένοι αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί τόσο περισσότερο νιώθουν ότι είναι σημαντική η παρουσία και η δράση τους στο σχολείο. Η επιρροή συναρτάται με την αποτελεσματικότητα και με τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ότι μπορούν να αλλάξουν τις ζωές των μαθητών τους (Branch, Hanushek, & Rivkin, 2013).

Το μοντέλο Short και Rinehar αναδεικνύει αφενός τον πολυδιάστατο χαρακτήρα της ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών και αφετέρου ότι συνιστά ένα πλέγμα πλούσιων και σύνθετων αλληλεπιδράσεων. Η κατανόηση των παραγόντων που επιδρούν στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών θα βοηθήσει στην ανάπτυξη στρατηγικών υποστήριξης και ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών.

1.4. Παράγοντες που επιδρούν στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών

Σύμφωνα με τους Reezid & Creemers (2005), οι επιρροές που δέχονται οι σχολικές μονάδες από το κοινωνικό περιβάλλον και το εθνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο καθορίζουν τους όρους της ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα αναφέρουν ως πρώτο παράγοντα τις πιέσεις που δέχονται τα σχολεία λόγω των κοινωνικών και εκπαιδευτικών αλλαγών για βελτίωση της αποτελεσματικότητας. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση με τις Νέες Τεχνολογίες Επικοινωνίας και Πληροφορίας που οδήγησαν σε αναθεώρηση των διδακτικών πρακτικών και επαναπροσδιορισμό της εκπαιδευτικής στοχοθεσίας.

Ο δεύτερος παράγοντας αφορά στην τελική έκβαση των προσπαθειών για βελτίωση στο πεδίο των μαθητικών επιδόσεων και των εκπαιδευτικών αλλαγών. Οι πόροι που αναφέρονται στον τρίτο παράγοντα αφορούν εκτός από τα οικονομικά μέσα και τη διαθεσιμότητα των ανθρώπινων πόρων της τοπικής κοινωνίας αλλά και τα περιθώρια αυτονομίας της σχολικής μονάδας να ασκεί εκπαιδευτική πολιτική. Ο τελευταίος παράγοντας αφορά τους εκπαιδευτικούς ως προς τη διάθεσή τους να αναπτυχθούν επαγγελματικά και να επιδιώξουν την ενδυνάμωσή τους σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο που βασίζεται σε συγκεκριμένες προϋποθέσεις (Ifanti, 2011).

Πιο συγκεκριμένα η επαγγελματική ανάπτυξη και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετίζεται με τη βελτίωση στις διδακτικές πρακτικές και πεποιθήσεις και τη διαμόρφωση μιας κουλτούρας συνεργασίας, υπευθυνότητας, εμπιστοσύνης και δια-βίου μάθησης. Η σχολική κοινότητα αποκτά χαρακτηριστικά «δομής» μάθησης ή «μανθάνουσας οργάνωσης» που ενθαρρύνει το μοίρασμα της πληροφορίας, την ανταλλαγή ιδεών και καλών πρακτικών και ενισχύει τον πειραματισμό (Bolman & Deal, 2008).

Σε αυτό το πλαίσιο οι εκπαιδευτικοί πρέπει να επιδιώκουν τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα, την εμπλοκή τους σε διεξαγωγή ερευνών, να αλληλεπιδρούν και να συνεργάζονται με τους συναδέλφους τους (Ifanti, 2011). Επίσης οι Marks και Louis (1999) επισημαίνουν ότι η επιμόρφωση συμβάλει στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών προκειμένου να αναλαμβάνουν ηγετικούς ρόλους και να αναπτύσσουν την αυτονομία και τον έλεγχο του καθημερινού τους έργου.

Η δεύτερη σημαντική παράμετρος στη διαδικασία ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών είναι ο προσανατολισμός και η ποιότητα της σχολικής ηγεσίας. Η σχολική ηγεσία ασκεί μεγαλύτερη επιρροή όταν αυτή διαχέεται μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού (Hartley, 2007). Ο

διευθυντής της σχολικής μονάδας έχει καταλυτική επίδραση στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών παρέχοντας κίνητρα για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη συμμετοχή τους στη σχολική ηγεσία ενώ διαμορφώνει το κατάλληλο κλίμα για την καλλιέργεια της συνεργατικής κουλτούρας και αμοιβαίας εμπιστοσύνης (Fullan & Hargreaves, 1992).

Ο διευθυντής – ηγέτης αποτελεί το κεντρικό πρόσωπο αναφοράς αφού με τη συνολική συμπεριφορά του λειτουργεί ως πρότυπο που μπορεί να εμπνεύσει και να κινητοποιήσει τους εκπαιδευτικούς, να ενθαρρύνει την ανάληψη πρωτοβουλιών και κοινών ευθυνών, την συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και την οικοδόμηση θετικών συναδελφικών σχέσεων (Αθανασούλα-Ρέππα, 2012).

Ωστόσο στις προσπάθειες του διευθυντή να παρακινήσει και να ενδυναμώσει τους εκπαιδευτικούς παρουσιάζονται προβλήματα επικοινωνίας που διαταράσσουν το θετικό κλίμα στις διαπροσωπικές σχέσεις. Πολλές φορές υπάρχουν έντονες αντιπαραθέσεις και διαφωνίες μεταξύ εκπαιδευτικών με διαφορετικές ιδεολογικές αφετηρίες, αξιακές προτεραιότητες και αξιολογικές προσεγγίσεις της σχολικής πραγματικότητας. Όπως επισημαίνει ο Janssen (2004), στους σχολικούς οργανισμούς που αποτελούν δυναμικά περιβάλλοντα εργασίας είναι πολύ πιθανό να υπάρχουν αντικρουόμενες απόψεις και έντονες διαφωνίες στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και επίλυσης προβλημάτων. Η αποτυχία αποτελεσματικής διαχείρισης των συγκρούσεων δυσχεραίνει την διαδικασία της ενδυνάμωσης.

Επιπλέον, σύμφωνα με τους Μάνεση, Κατσαούνο και Τσερεγκούνη (2006) οι εκπαιδευτικοί επιτελούν ένα απαιτητικό έργο με πολλές ευθύνες και κοινωνικές προσδοκίες, γεγονός που τους προκαλεί έντονο εργασιακό άγχος και σταδιακή εξουθένωση. Υπάρχει κλίμα αρνητισμού και αντίστασης σε κάθε διαδικασία μετασχηματισμού και πολλές φορές στις απόπειρες του διευθυντή να ενδυναμώσει τους εκπαιδευτικούς.

Παρομοίως, ο Πασιαρδής (2004) σημειώνει ότι υπάρχουν περιπτώσεις που οι εκπαιδευτικοί δεν αποδέχονται να συμμετέχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων επειδή θεωρούν ότι δεν είναι οι κατεξοχήν αρμόδιοι ή δε διαθέτουν την αναγκαία γνωστική επάρκεια. Επίσης ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, τα μικρά περιθώρια αυτονομίας της σχολικής μονάδας και η πολυπλοκότητα του διευθυντικού έργου περιορίζουν

τις δυνατότητες του διευθυντή να ενδυναμώσει αποτελεσματικά τους εκπαιδευτικούς (Κουτούζης, 2008· Σαΐτης, 2008).

Σύνοψη

Η ενδυνάμωση αποτελεί μια πολυδιάστατη έννοια, ένα πλέγμα ιδεών, δράσεων, πρακτικών και παράλληλα έναν μηχανισμό διάδρασης και ενεργοποίησης που στοχεύει στην ισχυροποίηση και ανάπτυξη των εργαζομένων. Επίσης στοχεύει στην ισχυροποίηση των ατόμων μέσα από το διαμοιρασμό της εξουσίας και της συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων (Hobbs & Moreland, 2009), ενώ αναφέρεται στις ευκαιρίες που δίνονται στον εκπαιδευτικό για ελευθερία επιλογών, ανάληψη ευθυνών, προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη και ουσιαστική συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων (Short & Rinehart, 1993). Ενδυναμωμένοι εκπαιδευτικοί αντλούν εργασιακή ικανοποίηση, έχουν υψηλή αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας και αυτονομίας, αναπτύσσονται επαγγελματικά και συνδιαμορφώνουν κουλτούρα συνεργασίας και αμοιβαίας εμπιστοσύνης.

Τα θεωρητικά μοντέλα της ενδυνάμωσης επικεντρώνονται είτε στη διαδικασία που αφορά στις πρακτικές ενδυνάμωσης που προέρχονται από το σχολικό οργανισμό (εξωτερική, δομική ενδυνάμωση) είτε στο αποτέλεσμα με την αποτύπωση των συμπεριφορών των εκπαιδευτικών (εσωτερική, ψυχολογική ενδυνάμωση). Ειδικότερα το μοντέλο των Short και Rinehart αποτελεί μια συνεκτική θεωρία ολιστικής προσέγγισης της ενδυνάμωσης και περιλαμβάνει τις διαστάσεις της συμμετοχής στη λήψη απόφασης, της επαγγελματικής ανάπτυξης, του κύρους, της αυτο-αποτελεσματικότητας, της αυτονομίας και της επιρροής στη σχολική ζωή.

Οι παράγοντες που επενεργούν στην κατεύθυνση της ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών είναι η πίεση που ασκείται από το εξωτερικό περιβάλλον για συνεχή βελτίωση και μαθησιακά αποτελέσματα αλλά και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, οι αποδέκτες της ενδυνάμωσης, που επιζητούν μεγαλύτερη εμπλοκή στα εκπαιδευτικά δρώμενα. Ο διευθυντής και η σχολική μονάδα διαμορφώνουν το υποστηρικτικό πλαίσιο ενδυνάμωσης του εκπαιδευτικού μέσα από διαδικασίες εκχώρησης εξουσίας, ανάληψης ευθυνών, επιμόρφωσης και δια βίου μάθησης και την εμπέδωση συνεργατικής κουλτούρας και εμπιστοσύνης.

Υπάρχουν όμως και δυσκολίες ή εμπόδια που δρουν ανασταλτικά στην προσπάθεια του διευθυντή να ενδυναμώσει τους εκπαιδευτικούς και αφορούν το συγκρουσιακό κλίμα, την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών, την απροθυμία τους να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων και τις αντιστάσεις στις επιχειρούμενες αλλαγές. Επιπλέον, ο συγκεντρωτικός

χαρακτήρας του εκπαιδευτικού συστήματος και η μειωμένη αυτονομία της σχολικής μονάδας σε συνάρτηση με την πολυπλοκότητα του έργου του διευθυντή λειτουργούν ανασχετικά στις προσπάθειες ενδυνάμωσης.

Ωστόσο, πολλαπλές έρευνες αποδεικνύουν τον καταλυτικό ρόλο του διευθυντή στην ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού, εστιάζοντας στα μοντέλα και τις σύγχρονες προσεγγίσεις ηγεσίας (Blasé & Blasé, 2001). Ο διευθυντής-ηγέτης είναι αυτός που διαμορφώνει το όραμα και θέτει τους κατευθυντήριους στόχους, ενθαρρύνει την επαγγελματική ανάπτυξη και την ανάθεση ηγετικών ρόλων στους εκπαιδευτικούς και παράλληλα προωθεί την αλλαγή, οικοδομώντας κουλτούρα και κοινότητα μάθησης (Gunder & Forrester, 2008). Οι τρόποι άσκησης αποτελεσματικής σχολικής ηγεσίας παραπέμπουν στα μοντέλα ηγεσίας που αξιοποιεί ο διευθυντής ως εργαλεία σε κάθε περίπτωση (Μπουραντάς, 2005).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο: ΗΓΕΣΙΑ

Στο παρόν κεφάλαιο προσεγγίζεται εννοιολογικά η ηγεσία και περιγράφεται η σχέση μεταξύ ηγεσίας και διοίκησης. Στη συνέχεια προσδιορίζονται τα χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής ηγεσίας, αναλύονται τα μοντέλα της μετασχηματιστικής, συναλλακτικής, παθητικής και κατανεμημένης ηγεσίας και παράλληλα επιχειρείται η κριτική και συγκριτική θεώρησή τους. Επιπρόσθετα γίνεται αναφορά στο ρόλο του διευθυντή σύμφωνα με το θεσμικό πλαίσιο καθώς και στα χαρακτηριστικά και τις δεξιότητες του σχολικού ηγέτη και η ανάλυση ολοκληρώνεται με τη σύνοψη του κεφαλαίου.

2.1. Η έννοια της ηγεσίας

Η ηγεσία είναι μια πολυσύνθετη έννοια που θεωρείται δύσκολο να προσδιοριστεί δεδομένου ότι, όπως παρατηρεί ο Bennis (1989), η ηγεσία είναι από τα πλέον ορατά καθημερινά φαινόμενα στη γη και παράλληλα ελάχιστα κατανοητά. Παραπέμπει περισσότερο σε μία «έννοια ομπρέλα» που επικαλύπτει πολλές παραμέτρους (York-Barr & Duke, 2004, σελ. 6). Οι περισσότεροι ορισμοί συγκλίνουν στη διαπίστωση ότι η ηγεσία αφορά την άσκηση επιρροής ενός ατόμου ή μιας ομάδας στα υπόλοιπα άτομα του οργανισμού προκειμένου να επιτευχθούν οι προκαθορισμένοι στόχοι (Bush & Glover, 2003). Οι διαδικασίες επιρροής αφορούν τόσο τον καθορισμό των στόχων της ομάδας όσο και τη δημιουργία κινήτρων,

καθιστώντας την ηγεσία όχι μόνο διαδικασία αλλά και τέχνη παρώθησης των ανθρώπων προς την επίτευξη των στόχων (Cogner & Kanungo, 1987).

Ενδιαφέρουσα είναι η άποψη του Cohen (1990, σελ. 215) που υποστηρίζει ότι *«ηγεσία είναι η επιδεξιότητα να καθοδηγείς ανθρώπους να δημιουργούν πράγματα τα οποία οι ίδιοι δε γνωρίζουν ότι μπορούν να πετύχουν ή δε γνωρίζουν ότι είναι απαραίτητο να γίνουν πραγματικότητα»*. Αντιστοίχως, ο Sergionari (2001) προσδιορίζει την ηγεσία ως δύναμη επιρροής που οδηγεί σε αλλαγή συμπεριφορών και ρόλων των υφισταμένων μετατρέποντάς τους σε οπαδούς. Επιπλέον ο Halliger (2011) αντιμετωπίζει την ηγεσία ως μια διαδικασία αμφίδρομης επιρροής και αλληλεπίδρασης στο πλαίσιο της ομάδας.

Παρομοίως, ο Boyatzis (2006) εκλαμβάνει την ηγεσία ως μία διαδικασία συγκρωτισμού που αναπτύσσεται μέσω της αμοιβαιότητας, της επιμέλειας και της αισιοδοξίας. Συνηγορώντας ο Gill (2006, σελ.7) θα χαρακτηρίσει την ηγεσία ως *«την τέχνη και την επιστήμη, που επιτρέπει την ανάμειξη συναισθημάτων, συμπεριφορών και πνευματικών εκδηλώσεων»*. Στην ίδια λογική οι Katz & Kahn (όπ. αναφ. Κάντας, 2008, σελ. 175-176) θεωρούν την ηγεσία ως *«κατεξοχήν ομαδικό φαινόμενο που αναφέρεται στις διαδικασίες επιρροής και αλληλεπίδρασης μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων για την επίτευξη μεγαλύτερης αποτελεσματικότητας»*.

Ακολούθως, ο Chemers (1997) υποστηρίζει ότι η ηγεσία είναι μια διαδικασία κοινωνικής επιρροής μέσω της οποίας ένα άτομο προσπαθεί να εξασφαλίσει την αναγκαία υποστήριξη από τους άλλους για την επιτυχία της αποστολής. Συμπληρωματικά, ο Πασιαρδής (2004, σελ. 209) αναφέρει ότι *«η ηγεσία είναι το πλέγμα εκείνων των συμπεριφορών που χρησιμοποιείς με τους άλλους όταν προσπαθείς να επηρεάσεις τη δική τους συμπεριφορά»*.

Στον ορισμό που επιχειρεί ο Σαΐτης (2005, σελ.240) επικεντρώνεται στον ηγέτη θεωρώντας την ηγεσία ως *τη διαδικασία επιρροής της συμπεριφοράς των μελών μιας οργάνωσης (άτυπης και τυπικής) από κάποιον (ηγέτη), ώστε να εξασφαλίσει τη θεληματική συνεργασία τους, η οποία μπορεί να οδηγήσει στην επίτευξη του καλύτερου δυνατού αποτελέσματος»*. Αντιστοίχως ο Μπουραντάς (2005) συμπληρώνει ορίζοντας την ηγεσία ως διαδικασία πολυεπίπεδης επιρροής του ηγέτη στα μέλη της ομάδας ώστε να εξασφαλιστεί η εκούσια και πρόθυμη συνεργασία τους στην αποτελεσματική υλοποίηση των στόχων του οργανισμού.

Κάθε προσπάθεια εννοιολογικής προσέγγισης της ηγεσίας θα πρέπει να περιλαμβάνει τα συστατικά στοιχεία της ηγεσίας που αφορούν την άσκηση επιρροής σε συνάρτηση με το αξιακό πλαίσιο και την κουλτούρα του ηγέτη, το ξεκάθαρο όραμα και την επιδίωξη της

οργανωσιακής αλλαγής (Leithwood & Riehl, 2003). Στον πολυδιάστατο χαρακτήρα της ηγεσίας αναφέρεται και ο Yukl (2012), ο οποίος κατηγοριοποιεί την ηγεσία σε σχέση με τον προσανατολισμό και την εστίασή της στην απόδοση του έργου, τις ανθρώπινες σχέσεις, την αλλαγή και την αποτελεσματική διαχείριση των πόρων. Επίσης, η ηγεσία νοείται όχι μόνο ως διαδικασία αλλά και ως λειτουργία που αναφέρεται στις πρακτικές της καθοδήγησης και παρακίνησης αλλά και στους διοικητικούς, διευθυντικούς ρόλους του ηγέτη που συνδέονται με την ισχύ και την εξουσία που του προσδίδει η θέση του στη διοικητική ιεραρχία (Μπουραντάς, 2002).

2.2. Ηγεσία και Διοίκηση

Η ηγεσία και η διοίκηση παρουσιάζουν κοινά σημεία αλλά και σημαντικές διαφορές. Υπάρχει μεγάλος βαθμός επικάλυψης και συμπληρωματικότητας αλλά οι δύο έννοιες δεν ταυτίζονται. Δεν είναι όλοι οι ηγέτες αποτελεσματικοί μάνατζερ και δε λειτουργούν όλοι οι μάνατζερ ως ηγέτες (Bass, 1999). Η διοίκηση με όρους του σύγχρονου μάνατζμεντ είναι απαραίτητη για να αντιμετωπίσει με επιτυχία τα προβλήματα που απορρέουν από την οργανωτική πολυπλοκότητα, αξιοποιώντας τις λειτουργίες του προγραμματισμού, της οργάνωσης, του ελέγχου και της ορθολογικής διαχείρισης των πόρων (Μπουραντάς, 2005). Η ηγεσία επικεντρώνεται στις αλλαγές, κινητοποιώντας και εμπλέκοντας τους ανθρώπους στην προοπτική ενός καλύτερου μέλλοντος, διαμορφώνοντας το όραμα, νέα πρότυπα δράσης και αξίες (Bush, 2003).

Στην ίδια κατεύθυνση οι Leithwood και Duke (1999) επισημαίνουν ότι η διοίκηση αφορά την εφαρμογή της πολιτικής ενώ η ηγεσία αναφέρεται στο σχεδιασμό, τη χάραξη της στρατηγικής, τη βελτίωση του οργανισμού και την προσαρμογή στις μεταβολές. Σε παρόμοιο διαχωρισμό προχωρεί και ο Σαΐτης (2005) θεωρώντας ότι η ηγεσία στοχεύει στην αλλαγή αξιών και στάσεων ενώ η διοίκηση στην αποτελεσματική διαχείριση ανθρώπινων και υλικών πόρων για την επίτευξη καθορισμένων στόχων.

Επιπρόσθετα, ο Πασιαρδής (2004) υπογραμμίζει ότι η διοίκηση αφορά τη διεκπεραίωση των καθημερινών εργασιών εξασφαλίζοντας την απρόσκοπτη λειτουργία του οργανισμού, η διεύθυνση δίνει την κατεύθυνση και μεριμνά για την επίτευξη των στόχων βραχυπρόθεσμα ενώ η ηγεσία αναφέρεται στο όραμα και τον στρατηγικό προσανατολισμό. Ενδιαφέρουσα είναι η διάκριση μεταξύ του διευθυντή (manager) και του ηγέτη (leader) που κάνει ο Πασιαρδής (2004), επισημαίνοντας ότι ο διευθυντής ακολουθεί ρητά τους νόμους και τις

οδηγίες και απαιτεί το ίδιο από τους εργαζόμενους χωρίς καμιά παρέκκλιση ενώ ο ηγέτης ακολουθεί το όραμα, ενθαρρύνει την καινοτομία και διαμορφώνει κλίμα συνεργασίας και εμπιστοσύνης. Επίσης, οι Bennis και Nanus (1985, σελ.21) σημειώνουν χαρακτηριστικά, αναφερόμενοι στη διαφορετική συμπεριφορά διευθυντών και ηγετών, ότι οι διευθυντές κάνουν «τα πράγματα σωστά, ενώ οι ηγέτες κάνουν τα σωστά πράγματα».

Η ηγεσία θεωρείται ότι είναι υπερκείμενη έννοια έναντι της διεύθυνσης και της διοίκησης, ωστόσο για να θεωρείται κάποιος επιτυχημένος ηγέτης θα πρέπει να είναι καλός διοικητικός και αποτελεσματικός διευθυντής (Πασιαρδής, 2004). Η ηγεσία είναι συνυφασμένη με τη διοίκηση και θα πρέπει να συνδυάζονται με τον καλύτερο δυνατό τρόπο ώστε να εξασφαλίζεται η αποτελεσματικότητα και η ικανοποίηση των εργαζομένων (Κατσαρός, 2008). Είναι αξιοσημείωτο ότι οργανισμοί που έχουν αυστηρή διοίκηση χωρίς ηγετικές ικανότητες χάνουν πολύ σύντομα την έμπνευση και το κεντρικό τους όραμα και αντιστοίχως οργανισμοί με χαρισματική ηγεσία αλλά χαλαρή διοίκηση χάνουν τον προσανατολισμό τους και διαλύονται. Έτσι ηγεσία και διοίκηση συνιστούν δύο όψεις του ίδιου νομίσματος και θα πρέπει να βρίσκονται σε ισορροπία (Bush, 2003).

Ωστόσο, όπως σημειώνουν οι Everard & Morris (1999), η άσκηση αποτελεσματικής ηγεσίας και διοίκησης επηρεάζεται από μεταβλητές τόσο ανθρώπινες όσο και περιβαλλοντικές και ειδικότερα σε οργανισμούς όπως οι σχολικές μονάδες, οι οποίες έχουν ιδιαίτερη οργανωσιακή κουλτούρα και χαρακτηριστικά. Έτσι η άσκηση εκπαιδευτικής ηγεσίας απαιτεί την προσαρμογή στα φυσιολογικά χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας και στο συγκεκριμένο συγκείμενο (Rose, 2012).

2.3. Εκπαιδευτική ηγεσία

Η εκπαιδευτική ηγεσία αποτελεί μια εναλλακτική προσέγγιση βασισμένη στην παρατήρηση και την εμπειρία από τα σχολεία και απαντά στις ορθολογικές διαχειριστικές λογικές των μοντέλων ηγεσίας που αναπτύσσονται στον χώρο των επιχειρήσεων. Το σχολείο είναι δυσπρόστατος οργανισμός που αφορά τη γραφειοκρατική του οργάνωση και παράλληλα την κοινωνική θέσπισή του (Bush, 2010). Η σχολική μονάδα αποτελεί ένα σύστημα εισροών-εκροών όπου οι ανθρώπινοι και υλικοί πόροι μετατρέπονται μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε γνώσεις και μορφωτικά αγαθά που επηρεάζουν την κοινωνική εξέλιξη (Μπουρής, 2008).

Η εκπαιδευτική ηγεσία αναφέρεται στην *«διαδικασία επιρροής που βασίζεται σε σαφείς αξίες και ηγείται σε ένα όραμα για το σχολείο. Το όραμα διαρθρώνεται από τους ηγέτες που επιθυμούν να εξασφαλίσουν τη δέσμευση του προσωπικού και των ενδιαφερόμενων μερών στο όνειρο για ένα καλύτερο μέλλον για το σχολείο, τους μαθητές και τα ενδιαφερόμενα μέλη»* (Bush & Glover, 2003). Ο όρος «εκπαιδευτική ηγεσία» συνδηλώνει και την επιρροή των εκπαιδευτικών στην ενδυνάμωση του σχολείου μέσα από την ανάληψη ηγετικών ρόλων και την αποφασιστική τους συμμετοχή στη χάραξη της εσωτερικής πολιτικής της σχολικής μονάδας (York-Barr & Duke, 2004). Η δυναμική που αναπτύσσεται στο πλαίσιο της ομάδας μέσα από την αμφίδρομη παρακίνηση και τις άτυπες αλληλεπιδράσεις δημιουργούν τις βέλτιστες συνθήκες για αποτελεσματικότερη λειτουργία της σχολικής μονάδας (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική ηγεσία τους εμπλέκει στην διαδικασία διαμόρφωσης στόχων και αναλαμβάνουν συνειδητά τη δέσμευση για την επίτευξή τους (Καστανίδου & Τσικαντέρη, 2015).

Η εκπαιδευτική ηγεσία εστιάζει περισσότερο στις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών κατά τη διδασκαλία και τη συμμετοχή τους στις διαδικασίες ανάπτυξης και μάθησης των μαθητών. Κυρίως επικεντρώνεται σε δύο βασικά στοιχεία που αναφέρονται στον προσανατολισμό και την επιρροή. Όπως επισημαίνουν οι Bush & Glover (2003, σελ. 12) *«η εκπαιδευτική ηγεσία εστιάζει στη διδασκαλία και τη μάθηση και στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, όταν εργάζονται. Έμφαση δίνεται στην κατεύθυνση και στην αποτελεσματικότητα της επίδρασης παρά στη διαδικασία της επιρροής»*.

Ο σχολικός ηγέτης δίνει έμφαση στην ποιότητα της διδασκαλίας και τα μαθησιακά αποτελέσματα. Ο διευθυντής απομακρύνεται από το ρόλο του διεκπεραιωτή διοικητικών εργασιών και επικεντρώνεται στη δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης για μαθητές και εκπαιδευτικούς (Leithwood & Duke, 1999). Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2012) ο ρόλος του διευθυντή είναι κομβικός στη δημιουργία θετικού κλίματος που διευκολύνει και ενθαρρύνει τις αποτελεσματικές διαδικασίες μάθησης.

Επίσης, ο Μπουραντάς (2012, σελ. 149) αναφέρει χαρακτηριστικά για τον ρόλο του ηγέτη ότι είναι εκείνος *«που ασκεί επιρροή (όχι εξουσία), εμπνέει, κινητοποιεί, οδηγεί και ενώνει τους ανθρώπους μέσω κοινού οράματος και αξιών, ώστε να δίνουν εθελοντικά, αυτοβούλους και πρόθυμα, τον καλύτερό τους εαυτό για να επιτυγχάνουν τις υψηλότερες δυνατές επιδόσεις»*. Συνεπώς ο διευθυντής με τα χαρακτηριστικά του ηγέτη είναι αυτός που θα δημιουργήσει ένα

ελκυστικό περιβάλλον στο σχολείο και θα ενδυναμώσει τους ανθρώπους ώστε να κάνουν ξεχωριστά πράγματα.

Είναι σημαντικό ο προσδιορισμός της ηγεσίας να περιλαμβάνει σύγχρονες προσεγγίσεις και προσανατολισμούς που αντιμετωπίζουν την ηγεσία ως μέσο χάραξης στρατηγικής για τη βελτίωση των επιπέδων μάθησης και όχημα μετασχηματισμού των σχολείων (Λούης & Χατζηγεωργίου, 2009). Στην προσπάθεια να ερμηνευτούν και να οριοθετηθούν οι συμπεριφορές των διευθυντών σχετικά με τους τρόπους παρακίνησης, επιρροής και της δύναμης που τους δίνει η εξουσία της θέσης τους αναπτύχθηκαν συγκεκριμένα μοντέλα ηγεσίας που εστιάζουν σε διαφορετικές λειτουργίες της σχολικής ζωής.

2.4. Μοντέλα ηγεσίας

Τα μοντέλα ηγεσίας παραπέμπουν σε τρόπους συμπεριφοράς ή τεχνικές παρότρησης που χρησιμοποιεί ο ηγέτης προκειμένου να επηρεάσει και να παρακινήσει τα μέλη της ομάδας στην επιτέλεση συγκεκριμένου έργου και συναρτάται με την προσωπικότητα, τη γενικότερη κουλτούρα, τη διοικητική εμπειρία και τη συνολική του θεώρηση για τη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού (Μπουραντάς, 2005).

Αρχικά η κατηγοριοποίηση των μοντέλων ηγεσίας ακολουθεί το κριτήριο του βαθμού συμμετοχής των μελών της ομάδας στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων και αφορά τρεις κλασσικές προσεγγίσεις. Η πρώτη προσέγγιση είναι η αυταρχική μορφή ηγεσίας κατά την οποία ο ηγέτης έχει τον απόλυτο έλεγχο και τον αποφασιστικό ρόλο στη λήψη των αποφάσεων και απαιτεί την υπακοή από τους υφισταμένους του. Το δημοκρατικό μοντέλο είναι στον αντίποδα του αυταρχικού αφού ο ηγέτης εφαρμόζει συμμετοχικές διαδικασίες, διαλέγεται μέσα σε κλίμα εμπιστοσύνης και αποδοχής και αξιοποιεί τις ιδέες των μελών της ομάδας. Το τρίτο μοντέλο της χαλαρής ή εξουσιοδοτικής ηγεσίας αναφέρεται στην πρακτική του ηγέτη να απαρνείται το ρόλο του και να μεταβιβάζει όλη τη την εξουσία και τον έλεγχο στους υφισταμένους του (Σαϊτής, 2008· Κατσαρός, 2008).

Οι σύγχρονες προσεγγίσεις ηγεσίας επικεντρώνονται στο όραμα, την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και του σχολείου ενώ αναδεικνύουν τον κομβικό ρόλο του διευθυντή – ηγέτη στην δημιουργία κουλτούρας συνεργασίας και αμοιβαίας εμπιστοσύνης. Στην ενότητα αυτή θα αναλυθούν τα μοντέλα της μετασχηματιστικής, συναλλακτικής, παθητικής ή αποφευκτικής και της κατανεμημένης ηγεσίας, καθώς ερευνάται στην παρούσα μελέτη ο βαθμός άσκησης τους από τους διευθυντές των σχολείων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

2.4.1. Μετασχηματιστική ηγεσία

Το μοντέλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας χαρακτηρίζεται από την αλληλεπίδραση των ηγετών με τα μέλη της ομάδας και την εμπλοκή των ατόμων σε διαδικασίες αμφίδρομης παρακίνησης, πνευματικής και ηθικής εξύψωσης (Burns, 1978). Ο ηγέτης αποτελεί την πηγή της ενδυνάμωσης, αναπτύσσοντας κίνητρα για αλλαγή και καινοτομία μέσω της επικοινωνίας του οράματος και καλλιεργώντας κουλτούρα εμπιστοσύνης και υποστήριξης (Bass & Avolio, 1994). Η μετασχηματιστική ηγεσία οικοδομεί ένα κοινό πλαίσιο ενδιαφερόντων μεταξύ ηγέτη και υφισταμένων που προκαλεί τη διάχυση και την εσωτερική του οράματος από τα μέλη του οργανισμού με αποτέλεσμα να προτάσσεται η επίτευξη των συλλογικών στόχων του οργανισμού έναντι των ατομικών στοχεύσεων (Bush, 2007).

Κυρίαρχη είναι η λογική του πολυεπίπεδου μετασχηματισμού και η διαμόρφωση κουλτούρας αμοιβαιότητας, επαγγελματικής ανάπτυξης και βελτίωσης της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων (Leithwood & Jantzi, 1990, όπ. αναφ. στον Δαράκη, 2007). Πιο αναλυτικά, οι Jantzi & Leithwood (2006) προσπαθώντας να συνδέσουν το μοντέλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας με την εκπαιδευτική διοίκηση και να το προσαρμόσουν στο σχολικό πλαίσιο αποτυπώνουν συγκεκριμένες διαστάσεις που αφορούν την ανάπτυξη κοινού οράματος και στοχοθεσίας, την προσφορά εξατομικευμένης υποστήριξης, την πνευματική παρόθηση, τις υψηλές προσδοκίες για επιδόσεις, την οικοδόμηση γόνιμης κουλτούρας, την παροχή προτύπων για τις καλές πρακτικές και τις αξίες του οργανισμού και τη συμμετοχική λήψη αποφάσεων.

Παρομοίως οι Bass & Avolio (2004) επισημαίνουν τέσσερα (γνωστά ως four I's) βασικά χαρακτηριστικά του μετασχηματιστικού ηγέτη και αναφέρουν τα εξής:

1. Εξιδανικευμένη επιρροή (Idealized influence) ή χάρισμα. Αποτελεί την σπουδαιότερη διάσταση και αναφέρεται στην ικανότητα του ηγέτη να εμπνέει εμπιστοσύνη και να δημιουργεί την αίσθηση της αποστολής, ενσαρκώνοντας το όραμα του σχολείου και αποτελώντας πρότυπο σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο.

2. Εμπνευσμένη Παρακίνηση (Inspirational motivation).

Ο ηγέτης αξιοποιώντας τις επικοινωνιακές του δεξιότητες και χρησιμοποιώντας σύμβολα μεταδίδει ένα συναρπαστικό όραμα για το μέλλον και ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα και την καινοτομία. Είναι αισιόδοξος και ενθουσιώδης, νοηματοδοτεί τους στόχους, επιδιώκει τη δέσμευση και έχει σταθερό προσανατολισμό στη βελτίωση και την αλλαγή.

3. Διανοητική Ενεργοποίηση (Intellectual stimulation).

Οι ηγέτες αποτελούν οι ίδιοι πηγή ερεθισμάτων και προκλητικών ιδεών καθοδηγώντας τους υφισταμένους στην αναζήτηση νέων τρόπων επίλυσης προβληματικών καταστάσεων, αμφισβήτησης παγιωμένων πρακτικών και ενεργοποιώντας τον αναστοχασμό, την κριτική σκέψη και τη δημιουργική φαντασία. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Bass (1990), με τη στάση του ο ηγέτης *«προωθεί την ευφυΐα, τη λογική και την προσεκτική επίλυση των προβλημάτων»*.

4. Εξατομικευμένο ενδιαφέρον (Individual consideration).

Οι ηγέτες, σε ρόλο μέντορα, δείχνουν έμπρακτο ενδιαφέρον για τις ατομικές ανάγκες των υφισταμένων, διακρίνονται για την ενσυναίσθηση και την αξιοποίηση της ενεργητικής ακρόασης ενώ δημιουργούν υποστηρικτικά πλαίσια για την επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη όλων των μελών του οργανισμού.

Συμπερασματικά οι μετασχηματιστικοί ηγέτες διευρύνουν και εμπλουτίζουν τα ενδιαφέροντα των εργαζομένων, πετυχαίνουν την εσωτερική του οράματος εναρμονίζοντας τις ανάγκες των ανθρώπων με τους στόχους του οργανισμού και δημιουργούν συλλογική συνείδηση και δέσμευση, ενώ αναλαμβάνουν ρίσκα προκειμένου να προωθήσουν την αλλαγή, την καινοτομία και τη βελτίωση του οργανισμού (Αθανασούλα - Ρέππα, 2008). Η μετασχηματιστική ηγεσία εστιάζει στην οικοδόμηση σχέσεων με τους οπαδούς, αξιοποιεί το «ανθρώπινο κεφάλαιο», καλλιεργεί υψηλές προσδοκίες για όλους τους εμπλεκόμενους εξασφαλίζοντας την υψηλότερη δέσμευση και απόδοση (Sergiovanni, 1995).

2.4.2. Συναλλακτική ηγεσία

Το συγκεκριμένο μοντέλο αφορά τη σχέση συναλλαγής ή ένα είδος συμφωνίας και συμβολαίου μεταξύ ηγέτη και υφισταμένων και συνιστά στην πράξη ένα σύστημα ανταμοιβών. Ο ηγέτης προσδιορίζει αρχικά τους στόχους και τις προσδοκίες του, καθορίζει τους ρόλους και τα καθήκοντα των εργαζομένων και στη συνέχεια επιβραβεύει τα αποτελέσματα των προσπαθειών των υφισταμένων, προσφέροντάς τους ανταμοιβές (Bass, 1985). Ουσιαστικά οι ηγέτες βολιδοσκοπούν τις ανάγκες των εργαζομένων και προσπαθούν να τις ικανοποιήσουν *«εξαργυρώνοντας αυτή την ενέργεια με ανταπόδοση σε έργο ή υπηρεσία από τους υφιστάμενους»* (Πασιαρδής, 2004, σελ. 214). Δε δημιουργείται μια σχέση αμοιβαίας δέσμευσης στην επίτευξη συγκεκριμένου στόχου αλλά μια λογική οικονομικής συναλλαγής και ανταλλαγής προϊόντων ή αμοιβαίας παροχής υπηρεσιών (Αθανασούλα - Ρέππα, 2012).

Οι συμπεριφορές των ηγετών εξαρτώνται κάθε φορά από το είδος των συναλλαγών που μπορεί να έχουν εποικοδομητικό ή επανορθωτικό χαρακτήρα. Οι εποικοδομητικές συναλλαγές αναφέρονται στην έκτακτη, ενδεχόμενη ανταμοιβή, όπου οι ηγέτες αποσαφηνίζουν τις προσδοκίες και τους απαιτητικούς ρόλους στους εργαζόμενους και παράλληλα τις ανταμοιβές τους στις καταβαλλόμενες προσπάθειες για την επίτευξη των στόχων. Επικεντρώνονται στις ανταμοιβές που μπορούν να είναι υλικές και ηθικές για τις επιτυχημένες δράσεις ή να ακολουθούν τιμωρητικές συνέπειες στις περιπτώσεις υποχώρησης από τους στόχους (Avolio & Bass, 2004).

Οι επανορθωτικές συναλλαγές αφορούν το κατ' εξαίρεση (ενεργό) μάνατζμεντ όπου οι ηγέτες ασκούν συνεχή παρακολούθηση της συμμόρφωσης των εργαζομένων στα πρότυπα και τις διαδικασίες που έχουν συμφωνηθεί και λειτουργούν προληπτικά με διορθωτικές κινήσεις και ανατροφοδοτήσεις όταν διαπιστώνουν εσφαλμένες πρακτικές που αποκλίνουν από τον αρχικό σχεδιασμό. Στο χώρο της εκπαίδευσης οι διευθυντές που ακολουθούν το συγκεκριμένο τύπο διοίκησης παρακολουθούν διαρκώς και αποτιμούν τις πρακτικές των εκπαιδευτικών ασκώντας αρνητική ανατροφοδότηση σε όσους παρουσιάζουν συμπεριφορές που είναι ασύμβατες με το κανονιστικό πλαίσιο.

2.4.3. Παθητική Ηγεσία/προς αποφυγή (Passive/Aviodant Leadership)

Το μοντέλο της Παθητικής Ηγεσίας είναι η πιο αναποτελεσματική και αποτυχημένη μορφή διοίκησης και συνιστά ουσιαστικά την έλλειψη ηγεσίας. Παρουσιάζεται ως παθητικό κατ' εξαίρεση μάνατζμεντ στο οποίο οι ηγέτες ασκούν ελάχιστη εποπτεία και αντιδρούν με αποσπασματικό τρόπο ενώ επεμβαίνουν μόνο όταν τα προβλήματα διογκωθούν και η κατάσταση αποβαίνει πολύ κρίσιμη για τον οργανισμό. Αποφεύγουν να παίρνουν αποφάσεις και να αναλαμβάνουν ευθύνες, δεν ασχολούνται με την πρόληψη ούτε εκφράζουν με σαφήνεια τις προσδοκίες που έχουν από τους υφισταμένους και πολύ περισσότερο δημιουργούν σύγχυση ως προς τους στόχους του οργανισμού (Avolio & Bass, 2004).

Περιλαμβάνει και την περίπτωση της Laissez faire ηγεσίας κατά την οποία ο ηγέτης είναι αδρανοποιημένος και απών αφού αποφεύγει να χρησιμοποιεί την εξουσία του, αρνείται να παίρνει αποφάσεις και δεν ενεργοποιείται για να αντιμετωπίσει τα προβλήματα. Αποτελεί μια ελευθεριάζουσα μορφή ηγεσίας κατά την οποία οι εργαζόμενοι αφήνονται να διαχειριστούν από μόνοι τους την κατάσταση χωρίς κατεύθυνση και υποστήριξη από την ηγεσία. Αυτή η μορφή ηγεσίας έχει αρνητικές επιπτώσεις στην εργασιακή ικανοποίηση καθώς οι ηγέτες

αδιαφορούν για τις ανάγκες των υφισταμένων και δεν μπορούν να τους ενδυναμώσουν ώστε να πετύχουν υψηλές αποδόσεις και μεγαλύτερη δέσμευση για την επίτευξη των στόχων (Yammarino & Bass, 1990).

2.4.4. Κατανεμημένη ηγεσία

Το μοντέλο της κατανεμημένης ηγεσίας δεν εστιάζει στις αρχές και τις πρακτικές ενός ατόμου, του ηγέτη, αλλά αποτελεί ένα δυναμικό οργανωσιακό σύνολο που το χαρακτηρίζει ο πλουραλισμός, η αλληλεπίδραση και η αλληλεξάρτηση. Σχετίζεται με την άσκηση επιρροής και τα δίκτυα ρόλων και αντιμετωπίζεται ως μια αναδυόμενη εξελικτική ικανότητα αλληλεπιδρώντων ατόμων που ενεργούν για την επίτευξη των στόχων του οργανισμού (Harris, 2008).

Σύμφωνα με τους Bush και Glover (2003, σελ. 18) *«Η συμμετοχική ή διανεμημένη ή κατανεμημένη ηγεσία δίνει πρώτιστα έμφαση στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και συνδέεται με τις δημοκρατικές αξίες και την ενδυνάμωση. Η συμμετοχική ηγεσία στόχο έχει να οδηγήσει σε βελτιωμένα αποτελέσματα μέσω της δέσμευσης για εφαρμογή των αποφάσεων που έχουν συμφωνηθεί».*

Η κατανεμημένη ηγεσία χαρακτηρίζεται από το άπλωμα των ορίων της εξουσίας και τη συμμετοχή περισσότερων εμπλεκόμενων, την αξιοποίηση του νοητικού κεφαλαίου των μελών του οργανισμού και την κατανομή των ρόλων ανάλογα με τις συνθήκες. Η ηγεσία παύει να είναι το μονοπώλιο του τυπικού ηγέτη και αποτελεί το επιστέγασμα των συντονισμένων δράσεων μιας ομάδας ανθρώπων σε διάδραση (Hoy & Miskel, 2008). Πολύ εύστοχα ο Harris (2004, σελ. 14) επισημαίνει ότι *«η κατανεμημένη ηγεσία σημαίνει πολλαπλές πηγές καθοδήγησης, την άντληση από την πείρα των άλλων και αποκτά συνοχή μέσω της κοινής κουλτούρας, σημαίνει μεγιστοποίηση της ανθρώπινης ικανότητας σε έναν οργανισμό».*

Ωστόσο, ο ρόλος του τυπικού ηγέτη δεν καταργείται αλλά επικεντρώνεται στη συγκρότηση της ηγετικής ομάδας μέσα από τη διανομή της εξουσίας, την ενθάρρυνση της ανάληψης ευθυνών και τη διευκόλυνση της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στα μέλη της ομάδας. Έτσι ο ρόλος του ηγέτη αποκτά χαρακτηριστικά συνηγεσίας και συνάσκησης δραστηριοτήτων με τους εμπλεκόμενους (Μπινιάρη, 2012). Επίσης οι πολλαπλές απαιτήσεις των ρόλων του ηγέτη, με χαρακτηριστικότερη αυτή του διευθυντή της σχολικής μονάδας που δυσκολεύεται να ανταποκριθεί στο σύνθετο και απαιτητικό έργο του, επιβάλλουν την ανάθεση ηγετικών

ρόλων σε περισσότερα από ένα άτομα. Σύμφωνα με τον Κατσαρό (2008, σελ. 111) «τα βάρη της ηγεσίας μπορούν να μειωθούν, αν οι λειτουργίες και ο ρόλος της ηγεσίας μοιράζονται».

Σύμφωνα με τον Θεοφιλίδη (2012), το μοντέλο της κατανεμημένης ηγεσίας ενταγμένο στο σχολικό περιβάλλον φαίνεται να δημιουργεί κίνητρα για συμμετοχικές, δημιουργικές και καινοτόμες δράσεις, αναπτύσσει τις οργανωτικές ικανότητες και ενδυναμώνει τους εκπαιδευτικούς.

Βασικές προϋποθέσεις για την επιτυχία της κατανεμημένης ηγεσίας είναι η ύπαρξη κλίματος αποδοχής, συνεργασίας, εμπιστοσύνης και ουσιαστικής επικοινωνίας που συμβάλλει στην ανάπτυξη των ατόμων και του οργανισμού. Ένα επίσης κεντρικό ζήτημα στην κατανεμημένη ηγεσία είναι η συμμετοχική λήψη αποφάσεων που εξασφαλίζει υψηλό επίπεδο δέσμευσης, περισσότερα κίνητρα και αποτελεσματικότητα στην υλοποίηση των αποφάσεων (Somech, 2005).

2.4.5. Κριτική - συγκριτική θεώρηση των μοντέλων ηγεσίας

Τα συγκεκριμένα μοντέλα που αναλύθηκαν επικεντρώνονται σε διαφορετικές και επιμέρους διαστάσεις της ηγεσίας. Κάθε μοντέλο έρχεται να συμπληρώσει το παζλ που συνθέτει την ηγεσία προσθέτοντας μια «διακριτή αλλά μονοδιάστατη πρακτική για την ηγεσία» (Bush & Glover, 2003). Αρχικά, στο δίπολο της μετασχηματιστικής και συναλλακτικής ηγεσίας αντικατοπτρίζεται η διαφορετική προσέγγιση στις πρακτικές παρακίνησης των ανθρώπων (Bass, 1985).

Πιο συγκεκριμένα, η μετασχηματιστική ηγεσία είναι σταθερά προσανατολισμένη στην αλλαγή και την καινοτομία και την προσδιορίζει η αμοιβαία δέσμευση των ατόμων να λειτουργούν και να αναπτύσσονται στο πλαίσιο ανώτερων ηθικών αξιών και κινήτρων. Ο μετασχηματιστικός ηγέτης είναι πηγή νέων προκλητικών ιδεών, ενθαρρύνει καινοτόμες και ευφάνταστες προσεγγίσεις στην επίλυση προβληματικών καταστάσεων και δημιουργεί ένα ελκυστικό σχεσιοδυναμικό περιβάλλον που ενδυναμώνει τους εργαζόμενους στην επίτευξη των στόχων (Bass, 1985). Ωστόσο το συγκεκριμένο μοντέλο δέχεται και επικρίσεις στο ότι εστιάζει στη διαδικασία ενεργοποίησης του προσωπικού και όχι στην αποτελεσματικότητα καθεαυτή και σε αρκετές περιπτώσεις μπορεί να αποβεί περιοριστική η υπερβολική εστίαση του ηγέτη σε συγκεκριμένο όραμα ή κατεύθυνση (Bush & Glover, 2003).

Η μετασηματιστική ηγεσία ενισχύει και διευρύνει τα αποτελέσματα της συναλλακτικής ηγεσίας καθώς λειτουργούν συμπληρωματικά (Bush, 2003). Εντούτοις η συναλλακτική ηγεσία που στηρίζεται στην ανταμοιβή και την τιμωρία δεν επιφέρει μόνιμες αλλαγές στις πεποιθήσεις των ατόμων και την οργανωσιακή κουλτούρα και έχει περισσότερο διοικητικό - διαχειριστικό χαρακτήρα, υπηρετώντας τις υπάρχουσες δομές και λειτουργίες του οργανισμού. Οι άνθρωποι δε δεσμεύονται στη βάση ενός αμοιβαίου σκοπού αλλά σε συγκεκριμένο πλαίσιο και μέχρι του σημείου της εξασφάλισης ανταλλαγμάτων (Αθανασούλα – Ρέππα, 2012· Πασιαρδής, 2012).

Η κατανομημένη ηγεσία βασίζεται στον συμμετοχικό τρόπο λήψης αποφάσεων, τη διάχυση των ηγετικών λειτουργιών και τη δυναμική της αλληλεπίδρασης που αναπτύσσεται στα μέλη του οργανισμού, συνεισφέροντας στην αλλαγή και την ανάπτυξή του. Συμβάλλει στην προσωπική ανάπτυξη, ενισχύει τα εσωτερικά κίνητρα, μεταφέρει γνώση και εμπειρία, αναδεικνύει τις κοινές αξίες, αυξάνει τη δέσμευση και συντελεί στην περαιτέρω ανάπτυξη των σχέσεων στο προσωπικό και την απομείωση του στρες στους προϊσταμένους (Sergiovanni, 2001).

Ειδικότερα στην περίπτωση της σχολικής ηγεσίας παρατηρείται μετατόπιση από τα μοντέλα που υπερτονίζουν τα ατομικά χαρισματικά χαρακτηριστικά του ηγέτη σε συμμετοχικές και συλλογικές μορφές ηγεσίας που λαμβάνουν υπόψη τις ιδιαίτερες συνθήκες του σχολείου και τις ανάγκες των εκπαιδευτικών (Σαΐτης, 2008). Με δεδομένο ότι κανένα μοντέλο ηγεσίας δεν αποτελεί πανάκεια, η επιλογή των καταλληλότερων και αποτελεσματικότερων ηγετικών πρακτικών συναρτάται κάθε φορά με τις προσωπικές στάσεις και δεξιότητες του διευθυντή και τους διαφορετικούς ρόλους που του επιτάσσουν το θεσμικό πλαίσιο και οι ιδιαιτερότητες του σχολικού περιβάλλοντος.

2.5. Ο ρόλος του σχολικού διευθυντή: Θεσμικό πλαίσιο, χαρακτηριστικά και δεξιότητες

Ο ρόλος του διευθυντή είναι κομβικός για την εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας. Πρόκειται για έναν σύνθετο ρόλο με πολλαπλές απαιτήσεις που συνίστανται στην επιτυχή άσκηση των διοικητικών λειτουργιών και παράλληλα των ηγετικών πρακτικών της καθοδήγησης, παρακίνησης και ανάπτυξης του προσωπικού, εξασφαλίζοντας την ισχυρή δέσμευση στην επίτευξη των στόχων και καλλιεργώντας κουλτούρα συνεργασίας και αμοιβαίας εμπιστοσύνης (Πασιαρδής, 2004). Η ανάδειξη του διευθυντή σε αποτελεσματικό ηγέτη προϋποθέτει τις ηγετικές ικανότητες της κατανόησης των ανθρώπινων

κινήτρων, της πειθούς και της καθοδήγησης και παράλληλα της δημιουργίας του κατάλληλου υποστηρικτικού κλίματος (Σαΐτης, 2012).

2.5.1. Οι ρόλοι του διευθυντή στο θεσμικό πλαίσιο

Με βάση το Ν.1566/85, άρθρο 11, Δ', «ο διευθυντής του σχολείου είναι ιδίως υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, το συντονισμό της σχολικής ζωής, την τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων και των υπηρεσιακών εντολών και την εφαρμογή των αποφάσεων του συλλόγου διδασκόντων» ενώ μετέχει στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών σε συνεργασία με τους σχολικούς συμβούλους.

Επίσης, σύμφωνα με το Ν. 2525/97 και το ΦΕΚ 1340/2002, άρθρα 27 έως 32 αποσαφηνίζεται ο διοικητικός, εποπτικός και ο παιδαγωγικός ρόλος του διευθυντή. Στα βασικά του καθήκοντα περιλαμβάνονται η οικοδόμηση οράματος για το σχολικό οργανισμό, η καθοδήγηση των εκπαιδευτικών και η μέριμνα για την επιμόρφωση και επαγγελματική τους ανάπτυξη, η συνεργασία με όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία, ο συντονισμός και η αξιολόγηση του προσωπικού, η πιστή τήρηση των νομικών διατάξεων και η ορθολογική διαχείριση των πόρων. Επίσης υποδεικνύει ότι ο διευθυντής οφείλει να λειτουργεί με βάση τις αρχές της ισότιμης συνεργασίας, της συλλογικής λήψης αποφάσεων και της κατανομής αρμοδιοτήτων και ανάθεσης ρόλων (Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007).

Μέσα από το συγκεκριμένο θεσμικό πλαίσιο στοιχειοθετείται ο πολυδιάστατος χαρακτήρας του ρόλου του που αναφέρεται σε σημαντικές λειτουργίες του έργου του και αφορά: α) Την επιστημονική συγκρότηση και το παιδαγωγικό του ήθος, στοιχεία που τον καθιστούν υπεύθυνο για την καθοδήγηση, την επιμόρφωση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, αναδεικνύοντας το σχολείο σε κοινότητα μάθησης και τον ίδιο σε παιδαγωγικό πρότυπο (Σαΐτης, 2008). β) Την αποτελεσματική διεύθυνση – διαχείριση μέσα από τον συντονισμό και αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού και των άλλων οργανωτικών πόρων για την υλοποίηση του σχεδιασμού. γ) Την εικόνα του ηγέτη οραματιστή που επιδιώκει τον μετασχηματισμό του σχολείου, ενθαρρύνει την καινοτομία και την ανάληψη πρωτοβουλιών, υποστηρίζει την κριτική αντιπαράθεση και την εποικοδομητική διαχείριση των συγκρούσεων, εμπεδώνοντας κοινή κουλτούρα και θετικό κλίμα υψηλών προσδοκιών (Λαΐνας, 2004). δ) Την εκπροσώπηση του σχολείου και την σύνδεσή του με την τοπική κοινωνία. Είναι ο διαμεσολαβητής μεταξύ του σχολείου και του εξωτερικού περιβάλλοντος, συνεργάζεται με

τους αυτοδιοικητικούς και κοινωνικούς φορείς, υποστηρίζει την εξωστρέφεια και την προοπτική του δημοκρατικού και ανοιχτού σχολείου.

Η αναβάθμιση του ρόλου του διευθυντή με την μετατόπιση από τον κλασσική διοικητική θεώρηση στον ρόλο του δυναμικού και καινοτόμου ηγέτη έχει δημιουργήσει έντονο προβληματισμό για τους τρόπους ανάπτυξης των ικανοτήτων των ηγετικών στελεχών (Κατσαρός, 2008). Επιπλέον τόσο η πνευματική ανάπτυξη όσο και η καλλιέργεια συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των διευθυντών αποτελούν τους κρίσιμους παράγοντες ενδυνάμωσης των σχολείων σε περιόδους εκπαιδευτικών αλλαγών (Day, 2003).

2.5.2. Χαρακτηριστικά και ικανότητες του διευθυντή

Η άσκηση αποτελεσματικής ηγεσίας από τον διευθυντή είναι συνυφασμένη αφενός από την ισχυρή βούλησή του να υιοθετήσει ηγετικό προφίλ και αφετέρου από τον βαθμό στον οποίο διαθέτει τις ικανότητες να το κάνει πράξη. Η επιθυμία για άσκηση ηγεσίας σχετίζεται με την προσωπικότητα και τον χαρακτήρα του διευθυντή ενώ οι ηγετικές ικανότητες αναφέρονται στη συστημική σκέψη, τη συναισθηματική νοημοσύνη και τις δεξιότητες της επικοινωνίας, της δημιουργικής λήψης απόφασης και της επίλυσης προβλημάτων (Μπουραντάς, 2005).

Ο διευθυντής εμπνέει με την προσωπικότητά του όταν διακρίνεται για την ακεραιότητα, την πίστη και τη δέσμευσή του σε ηθικές αξίες, την αυτοπεποίθηση και την ψυχική του ανθεκτικότητα, την απλότητα, την αυτοπειθαρχία, τη διορατικότητα και το πάθος για την εργασία του. Κερδίζει την εμπιστοσύνη, την αποδοχή και το σεβασμό όλων όταν αποδέχεται τα λάθη του, επιβραβεύει τις θετικές συμπεριφορές, υπηρετεί και μετά καθοδηγεί αξιοποιώντας το γνωσιακό του κεφάλαιο και την εμπειρία του (Hoy & Miskel, 2008· Μπουραντάς, 2012).

Επίσης τον χαρακτηρίζει η πνευματική εγρήγορση και η περιέργεια, η συνέπεια, το ενδιαφέρον του για τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών και μαθητών, η ψυχραιμία του στην αντιμετώπιση κρίσεων και το θάρρος να διακινδυνεύει, είναι αισιόδοξος, έχει χιούμορ και δημιουργικότητα, αναλαμβάνει τις ευθύνες του και έχει συναίσθηση της αποστολής του (Πασιαρδής, 2004). Ο αποτελεσματικός διευθυντής θα πρέπει να αξιοποιεί και να συνδυάζει στο έπακρο τις ηγετικές του ικανότητες και συγκεκριμένα *«την ικανότητά του να αντιλαμβάνεται ότι οι άνθρωποι παρακινούνται, την ικανότητά του να εμπνέει και να πείθει τους εκπαιδευτικούς και την ικανότητά του να ενεργεί με τρόπο ώστε να διαμορφώνει*

κλίμα κατάλληλο για την ανταπόκριση στους παρακινητικούς παράγοντες των ατόμων» (Σαΐτης, 2012, σελ. 235).

Στην κλασσική του θεώρηση για τις ηγετικές ικανότητες ο Katz (1974) αναφέρεται στις τεχνικές δεξιότητες, τις ανθρώπινες δεξιότητες και τις νοητικές ενώ συναφής είναι και η άποψη του Σαΐτη (2008) που κατηγοριοποιεί τις ηγετικές ικανότητες ως εξής: α) Επαγγελματική ικανότητα που αναφέρεται στην διοικητική εμπειρία και επιστημοσύνη β) Την ικανότητα του «συνεργάζεσθαι» που αφορά πρωτίστως τις επικοινωνιακές δεξιότητες και τη διαχείριση των συγκρούσεων γ) Η αντιληπτική ικανότητα που αφορά τη δυνατότητα συνολικής θεώρησης και τη χάραξη στρατηγικής.

Επίσης πολλά από τα ηγετικά χαρακτηριστικά που αναφέρθηκαν αφορούν το επίπεδο της συναισθηματικής νοημοσύνης του ηγέτη, στοιχείο που προσδίδει το συγκριτικό πλεονέκτημα στον οργανισμό με την πρόκληση θετικών συναισθημάτων και στάσεων απέναντι στην αλλαγή (Ferres & Connell, 2004).

Πολύ ενδιαφέρουσα είναι η ολιστική προσέγγιση του Goleman et al. (2002) σύμφωνα με την οποία συνδέονται οι διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης με τις ηγετικές δεξιότητες διακρίνοντάς τες σε προσωπικές και κοινωνικές. Έτσι ένας συναισθηματικά έξυπνος ηγέτης θα πρέπει να διαθέτει αυξημένη αυτεπίγνωση με την έννοια της αναγνώρισης των συναισθημάτων, της αυτογνωσίας και αυτοπεποίθησης και την ικανότητα αυτορρύθμισης που μεταφράζεται σε αυτοέλεγχο, ευελιξία και προσαρμοστικότητα. Στο επίπεδο των κοινωνικών δεξιοτήτων αξίζει να αναφερθεί η έννοια της κοινωνικής επίγνωσης που αφορά κατά κύριο λόγο την ενσυναίσθηση και την οργανωτική επίγνωση και επίσης η διαχείριση σχέσεων που αναφέρεται στη διαχείριση συγκρούσεων και την ανάπτυξη συνεργατικών δεσμών αλλά και στις ικανότητες επιρροής και καθοδήγησης.

Βεβαίως, κανείς διευθυντής δεν μπορεί να φιλοδοξεί να συγκεντρώνει στο πρόσωπό του όλα τα χαρακτηριστικά και τις δεξιότητες του αποτελεσματικού ηγέτη. Οφείλει όμως να συνειδητοποιήσει ότι *«μια επιτυχημένη ηγεσία είναι ένα παζλ χαρακτηριστικών, τα κομμάτια του οποίου πρέπει να γνωρίζει και εφαρμόζει, ανάλογα με το περιβάλλον στο οποίο βρίσκεται»* (Αριστοτέλους & Αγγελίδης, 2008, σελ. 426).

Σύνοψη

Η ποιότητα της ηγεσίας έχει καταλυτική επίδραση στην αποτελεσματική λειτουργία κάθε οργανισμού. Αν και το περιεχόμενο του όρου ηγεσία δεν έχει αποσαφηνιστεί στην πληρότητά του οι περισσότεροι ερευνητές συμφωνούν ότι η ηγεσία είναι η διαδικασία ή η τέχνη επηρεασμού μιας ομάδας ανθρώπων με στόχο την υπηρέτηση του οράματος και την πραγμάτωση των καθορισμένων στόχων. Οι σύγχρονες προσεγγίσεις αντιμετωπίζουν όλο και περισσότερο την ηγεσία ως μια διαδικασία αμφίδρομης παρακίνησης και αλληλεπίδρασης στο πλαίσιο της ομάδας (Αθανασούλα - Ρέππα, 2008).

Η ηγεσία δεν είναι ταυτόσημη έννοια με τη διοίκηση αλλά συμπληρωματική και πολλές φορές επικαλύπτουν η μία την άλλη. Σαφώς η διοίκηση ασχολείται με τη διαχείριση της τρέχουσας λειτουργίας του οργανισμού στοχεύοντας στην εύρυθμη λειτουργία του ενώ η ηγεσία δημιουργεί το όραμα και δίνει μετασχηματιστικό προσανατολισμό (Πασιαρδής, 2004).

Στον χώρο της εκπαίδευσης η σχολική ηγεσία αποδεικνύεται από τους σημαντικότερους παράγοντες σχολικής επιτυχίας συμβάλλοντας στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Hallinger, 2011· Πασιαρδής, 2012). Ο ρόλος του διευθυντή είναι καθοριστικός στη δημιουργία θετικού κλίματος που διευκολύνει και ενισχύει τις αποτελεσματικές διαδικασίες μάθησης. Ο αποτελεσματικός διευθυντής θα πρέπει να διαθέτει ένα ευρύ ρεπερτόριο στρατηγικών, αντλώντας ιδέες και πρακτικές από τις σύγχρονες προσεγγίσεις ηγεσίας, συνδυάζοντας δεξιότητες ηγέτη και μάνατζερ και ισορροπώντας μεταξύ διαφορετικών ηγετικών ρόλων. Αν επιλέξει να εστιάσει στις ανάγκες των εκπαιδευτικών και παράλληλα να προωθήσει την καινοτομία και την αλλαγή θα πρέπει να αξιοποιήσει συναλλακτικές και μετασχηματιστικές στρατηγικές ενώ αν κρίνει ότι πρέπει να ενδυναμώσει τη συνοχή και την εμπιστοσύνη των μελών της σχολικής μονάδας και να εξασφαλίσει ισχυρότερη δέσμευση αναπτύσσει συμμετοχικές διαδικασίες και αποκέντρωσης ηγετικών λειτουργιών στο πλαίσιο της κατανεμημένης ηγεσίας.

Η επιτυχημένη ηγετική συμπεριφορά από την πλευρά του διευθυντή βασίζεται αφενός στη διάθεσή του να ασκήσει ηγεσία και σχετίζεται με την προσωπικότητα και τον χαρακτήρα του (κίνητρα, αξίες, στάσεις) και αφετέρου από την ικανότητα του να ασκήσει εξουσία που συναρτάται με τις δεξιότητες της οικοδόμησης οράματος, παρακίνησης και ανάπτυξης των ανθρώπων αλλά και μετα-ικανότητες όπως την επικοινωνία και την συναισθηματική

νοημοσύνη (Μπουραντάς, 2005). Ο διευθυντής με το ελκυστικό κοινωνικό προφίλ που εμπνέει σεβασμό και αξιοπιστία, ενθαρρύνει την εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε συμμετοχικές δράσεις και αξιοποιεί το πνευματικό και κοινωνικό κεφάλαιο του σχολείου αποτελεί τον καθοριστικό παράγοντα για την επαγγελματική ενδυνάμωση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Freire, 2004).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Στην παρούσα ενότητα αναλύονται οι πρακτικές και τα χαρακτηριστικά του διευθυντή της σχολικής μονάδας που επιδρούν στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών. Ακολούθως αναφέρονται οι συναφείς διεθνείς και ελληνικές έρευνες για την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, τον ρόλο και τη συμβολή του σχολικού διευθυντή και στο τέλος παρουσιάζεται μια συνοπτική περιγραφή.

3.1. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας ως παράγοντας ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών

Ο σχολικός ηγέτης αποτελεί, συγκριτικά με άλλες πηγές ενδυνάμωσης, τον πιο κρίσιμο παράγοντα που συμβάλλει καθοριστικά στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών (Blasé & Blasé, 1994). Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας έχει τη δυνατότητα να δημιουργήσει τις ευνοϊκές συνθήκες εργασίας που θα δίνουν στους εκπαιδευτικούς την άνεση να έχουν περισσότερο έλεγχο και αυτονομία στη δουλειά τους και να πετυχαίνουν τη μεγιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Hallinger, 2011; Hoy & Miskel, 2013). Η αμφισβήτηση των παραδοσιακών θεωρήσεων του ηγέτη που υπερτόνιζε τον ελεγκτικό του ρόλο και τις ιεραρχικές σχέσεις οδήγησε σε πιο δημοκρατικές ηγετικές πρακτικές που ενθαρρύνουν την ενεργό εμπλοκή των εκπαιδευτικών μέσα από την παροχή ευκαιριών για συμμετοχή και συνέργεια (Charman, 1998).

Η ενίσχυση της ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών απαιτεί τη διαμόρφωση ενός υποστηρικτικού πλαισίου από τον διευθυντή που θα περιλαμβάνει τα παρακάτω συστατικά στοιχεία (Murphy, 2007): α) Την ύπαρξη ξεκάθαρου και κατανοητού οράματος και την καλλιέργεια υψηλών προσδοκιών β) Την παροχή δυνατότητας για ανάληψη ηγετικών ρόλων στους εκπαιδευτικούς και τη δημιουργία κινήτρων με την αναγνώριση και την επιβράβευση του επιτελούμενου έργου τους γ) Την ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης των

εκπαιδευτικών μέσα από την υποστήριξη και διευκόλυνση της συμμετοχής τους σε διαδικασίες επιμόρφωσης, δια βίου μάθησης και διεξαγωγής εκπαιδευτικών ερευνών δ) Την παροχή των αναγκαίων ανθρώπινων και υλικών πόρων συμπεριλαμβανομένου του παράγοντα χρόνου για τη διαχείριση του φόρτου εργασίας ε) Την αποσαφήνιση και ακριβή οριοθέτηση των πολλαπλών ρόλων που αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί.

Παρομοίως ο Bredeson (1989) αναγνωρίζει ως βασικές πτυχές της σχολικής ηγεσίας που επιδρούν θετικά στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών την καλλιέργεια της εμπιστοσύνης και της κατανόησης, την ενθάρρυνση, την ανατροφοδότηση και την ενίσχυση με πλούσιο υποστηρικτικό υλικό. Επιπλέον ο Melnyzer (1990) αναφέρει 23 ηγετικές πρακτικές που σχετίζονται με την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και διακρίνει ως τις πλέον σημαντικές την ανάδειξη του οράματος και τη συμμετοχικότητα στη λήψη αποφάσεων, τη διαμόρφωση σχέσεων εμπιστοσύνης και δικτύων συνεργασίας και αλληλεπίδρασης, την εξωστρέφεια και τη δημιουργία κινήτρων.

Πέρα από τις συγκεκριμένες ηγετικές πρακτικές οι έρευνες στρέφονται και στην ιδιογραφική διάσταση του διευθυντή που αφορά τα προσωπικά χαρακτηριστικά που συμβάλλουν στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τους Blasé και Blasé ο ενθουσιασμός και η αισιοδοξία του διευθυντή για την επιτυχή ολοκλήρωση των προσπαθειών, η ειλικρίνεια, η φιλικότητα και η κατανόηση ενισχύουν τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους, αυξάνουν την ικανοποίηση και δημιουργούν ισχυρότερη δέσμευση. Συμπληρωματικά ο Day (2004), αναφέρει το πάθος του διευθυντή και το ενδιαφέρον του για τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, τον προσανατολισμό του στη βελτίωση και την επιτυχία μέσα από συμμετοχικές διαδικασίες.

Η ουσιώδης διαφορά ανάμεσα σε έναν διευθυντή – ηγέτη και ένα τυπικό διευθυντή έγκειται στην ικανότητα του διευθυντή να αφυπνίζει και να κατευθύνει συναισθηματικά τους εκπαιδευτικούς, δημιουργώντας κλίμα αισιοδοξίας, δημιουργικότητας και εμπιστοσύνης. Εξάλλου, «ο Ηγέτης είναι ο συναισθηματικός αντίκτυπος των όσων λέει και κάνει» (Goleman, Bogiatzis, Mckee, 2002, σελ. 24) υπονοώντας ότι ένας συναισθηματικά νοήμων διευθυντής αξιοποιεί τις ικανότητες της ενεργητικής ακρόασης και ενσυναίσθησης επιτυγχάνοντας το συναισθηματικό δέσιμο παράλληλα με την προσωπική δέσμευση.

Ο επιτυχημένος διευθυντής εμπιστεύεται τις ικανότητες των εκπαιδευτικών με το να τους αναθέτει ηγετικούς ρόλους, συνειδητοποιώντας τον πλούτο των ιδεών και των προτάσεων τους για τη βελτίωση των διαδικασιών στο σχολείο (Bennet et al, 2003). Η νέα φιλοσοφία δε

θεωρεί την ηγεσία ενός ανδρός αρχή αλλά μια πολυεπίπεδη, συνεργατική και συλλογική διαδικασία. Το μοίρασμα των ευθυνών και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε αποφάσεις που ξεπερνούν τα στενά όρια της τάξης τους και αφορούν τη διαμόρφωση εκπαιδευτικών πολιτικών ενισχύουν το αίσθημα ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών, την αυτονομία και τη χειραφέτησή τους από το διευθυντή και παράλληλα επιτυγχάνεται υψηλότερη οργανωσιακή δέσμευση, αναπτύσσονται οι συναδελφικές σχέσεις και η συλλογικότητα (MacBeath, 2005).

Επιπλέον, όπως σημειώνουν οι Short & Rinehart (1993), οι διευθυντές διαμορφώνουν και αναπτύσσουν ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον που προβλέπει διαδικασίες που παρέχουν στους εκπαιδευτικούς αυτονομία, συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, αποδοχή του επαγγελματισμού τους και αναγνώριση του κύρους τους ενώ τους υποστηρίζει στην επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξή τους.

Η ανάλυση του ρόλου του διευθυντή στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών παραπέμπει σε συγκεκριμένα μοντέλα ηγεσίας. Οι βέλτιστες πρακτικές που προωθούν την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών αφορούν χαρακτηριστικές πτυχές της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Ο διευθυντής που υιοθετεί το συγκεκριμένο μοντέλο ηγεσίας διασφαλίζει το ξεκάθαρο όραμα και τη σαφήνεια στους στόχους, την εύκολη πρόσβαση στην πληροφορία, συνδιαμορφώνει κοινή κουλτούρα, επιδιώκει την αλλαγή, προωθεί τη δημιουργική επίλυση των προβλημάτων και ενθαρρύνει την καινοτομία (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Στην επιτυχημένη μεταφορά του μοντέλου της μετασχηματιστικής ηγεσίας στο χώρο της εκπαίδευσης από τον Leithwood (1994) επισημαίνονται βασικές διαστάσεις της ενδυνάμωσης όπως η ανάπτυξη συμμετοχικών διαδικασιών στη λήψη αποφάσεων, η διάχυση της εξουσίας, οι πολλαπλές πηγές παρότρυνσης και καθοδήγησης, η επαγγελματική ανάπτυξη, η αίσθηση της αυτεπάρκειας και της αναγνώρισης του έργου των εκπαιδευτικών (Θεοφιλίδης, 2012).

Στο μοντέλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας ο διευθυντής αποτελεί πρότυπο υψηλού επαγγελματισμού σε πνευματικό, ηθικό και κοινωνικό επίπεδο και ενθαρρύνει, παρακινεί το εκπαιδευτικό προσωπικό να εμπλακεί σε διεργασίες προσωπικής ανάπτυξης και αναμόρφωσης της σχολικής κοινότητας. Η αλλαγή της κουλτούρας μετατρέπει τη σχολική κοινότητα σε μια συνεργατική κυψέλη γνώσης και μάθησης, καινοτομίας, ηθικών και κοινωνικών αξιών. Μέσω αυτής της διαδικασίας του μετασχηματισμού της ατομικής και συλλογικής κουλτούρας «*αναδύονται τα κίνητρα του ηγέτη και των οπαδών*» (Bush, 2011, σελ. 201).

Η προσπάθεια για την αλλαγή γίνεται με διαδικασίες συμμετοχικές από τη βάση προς την κορυφή (Day, Harris & Hadfield, 2001) και αποκτά στοιχεία καταναμημένης ηγεσίας, η οποία εστιάζει στη δυναμική αλληλεπίδραση και διάδραση των ανθρώπων και στην αναγκαιότητα της ύπαρξης ενδυναμωμένων εκπαιδευτικών – ηγετών σε όλο το εύρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η βιωσιμότητα της ηγεσίας έχει να κάνει με την ανάπτυξη ηγετικών ικανοτήτων όλου του εκπαιδευτικού προσωπικού ενώ αναγνωρίζεται ευρέως ότι η σχολική ηγεσία παρουσιάζει μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα και επιρροή όταν διαχέεται μεταξύ των ενδυναμωμένων εκπαιδευτικών (Hartley, 2007).

Συνεπώς η επίδραση του διευθυντή της σχολικής μονάδας είναι καταλυτική στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών καθώς διαμορφώνει το κατάλληλο περιβάλλον θέτοντας σαφή κατεύθυνση και κατανοητό όραμα, λειτουργεί ως πρότυπο επιδεικνύοντας ηγετικές πρακτικές και προσφέροντας εξατομικευμένη υποστήριξη, προωθεί την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και ενθαρρύνει την εμπλοκή τους στην σχολική ηγεσία (Gunter & Forester, 2008).

3.2. Έρευνες σχετικές με την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών

Αρκετές έρευνες, κατά κύριο λόγο ποσοτικές, έχουν πραγματοποιηθεί μελετώντας το θέμα της ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις ιδιαίτερες συνθήκες του εκπαιδευτικού πλαισίου. Αρχικά αξίζει να αναφερθεί η έρευνα που διεξήγαγαν σε σχολεία των ΗΠΑ από τους Rinehart και Short (1992) στην οποία διακρίνουν τις έξι διαστάσεις που αφορούν τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, την αυτονομία, την αυτο-αποτελεσματικότητα, την επαγγελματική ανάπτυξη, το κύρος και την επιρροή στα σχολικά δρώμενα. Σε παρόμοια έρευνα του Hobbs (2004) οι συγκεκριμένες διαστάσεις ακολουθούν μια φθίνουσα σειρά. Πρώτη εμφανίζεται η διάσταση της αυτονομίας ως απλή πρόθεση για να εξελιχτεί αργότερα σε υπεύθυνη συνειδητή απόφαση. Η συμμετοχή στη λήψη απόφασης αποτελεί προϋπόθεση για να ξεκινήσει η διαδικασία της ενδυνάμωσης ενώ κομβικής σημασίας είναι η επαγγελματική ανάπτυξη που επιδρά προωθητικά στις υπόλοιπες διαστάσεις.

Επιπλέον οι Blasé και Blasé (1996) προχωρούν σε μια διαφορετική κατηγοριοποίηση και αναφέρονται στις διαστάσεις της εργασιακής ικανοποίησης, της αυτοπεποίθησης, των κινήτρων, της αίσθησης της ασφάλειας και της αίσθησης του «ανήκειν». Τη σπουδαιότητα των συναδελφικών σχέσεων και των σχέσεων εμπιστοσύνης στη διαδικασία της

ενδυνάμωσης αναδεικνύει η έρευνα που διεξήχθη σε σχολεία της Κίνας από τους Yin, Lee, Jin και Zhang (2013).

Η σημαντική σχέση της ενδυνάμωσης με τη δέσμευση των εκπαιδευτικών προς το σχολείο τους επισημαίνεται στην έρευνα που διενεργήθηκε σε σχολεία του Ισραήλ από τους Bogler και Somech (2004), ενώ σε μεταγενέστερη έρευνα της Somech (2005) σε σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης επιβεβαιώνεται ότι όσο ενδυναμώνονται οι εκπαιδευτικοί και τα σχολεία τόσο διαμορφώνονται εκπαιδευτικά περιβάλλοντα που δημιουργούν περισσότερα κίνητρα, ισχυρότερη δέσμευση και ενίσχυση των συνεργατικών δικτύων.

Αρκετές έρευνες εστιάζουν στη σημαντική σχέση μεταξύ επαγγελματικής ικανοποίησης και ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών. Σχετική είναι η έρευνα των Zembylas και Papanastasiou (2005) σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου κατέδειξε ότι η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σχετίζεται με τις εργασιακές συνθήκες, τις ευκαιρίες που δίνονται για επαγγελματική ανάπτυξη και συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων καθώς και με την αναγνώριση του έργου τους και την αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητάς τους. Σημαντική συσχέτιση της ενδυνάμωσης με την εργασιακή ικανοποίηση κατέδειξε η έρευνα των Davis και Wilson (2000) σε δείγμα 44 διευθυντών και 660 δασκάλων δημοτικών σχολείων. Όσο δηλαδή πιο ενδυναμωμένοι αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί τόσο μεγαλύτερη πληρότητα και ικανοποίηση αποκομίζουν από την εργασία. Παρόμοια ευρήματα για την αλληλόδραση των δύο μεταβλητών παρουσιάζουν και οι μελέτες των Edwards, Green και Lyons (2002), Rinehart και Short (1994).

Μια άλλη εκτεταμένη έρευνα σε 153 δημοτικά που διενεργήθηκε στο Ισραήλ από τους Bogler και Nir (2012) για τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ ενδυνάμωσης και επαγγελματικής ικανοποίησης κατέδειξε ως καθοριστικούς δείκτες της εργασιακής ικανοποίησης τις διαστάσεις του κύρους και του σεβασμού ενώ η αίσθηση της αυτο-αποτελεσματικότητας καταγράφεται ως το κρίσιμο στοιχείο της ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών. Παράλληλα σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε 2741 εκπαιδευτικούς στο Νιου Τζέρσεϊ διαπιστώθηκε ότι όταν δίνεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων που αφορούν συνολικά τη σχολική λειτουργία και ζωή αισθάνονται περισσότερο ενδυναμωμένοι (Sweetland & Hoy, 2000).

Επίσης υψηλό επίπεδο ενδυνάμωσης στους εκπαιδευτικούς καταγράφεται σε έρευνα στα δημόσια σχολεία του Οχάιο που οργανώθηκε από τους Klecker και Loadman (1998) με αξιοσημείωτη εξαίρεση τις διαστάσεις της συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων και την επιρροή όπου η πλειοψηφία απάντησε αρνητικά. Στην ίδια έρευνα παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ του φύλου και της αντίληψης για την ενδυνάμωση, με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς να αισθάνονται πιο ενδυναμωμένες συγκριτικά με τους άνδρες.

Αντίθετα η μελέτη του Scribner et al. (2001) καταδεικνύει ότι οι άνδρες αισθάνονται πιο ενδυναμωμένοι από τις γυναίκες ενώ καταγράφεται στατιστικά σημαντική σχέση του επιπέδου σπουδών με τις επιμέρους διαστάσεις της επαγγελματικής ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών. Επίσης σε έρευνα των Short και Johnson (1994) διαπιστώνεται ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα ενδυνάμωσης σε σχέση με τους νεότερους εκπαιδευτικούς, γεγονός που επιβεβαιώνει και η έρευνα των Σωτηριάδου, Χαραλάμπους και Αθανασούλα- Ρέππα (2008), ενώ στην ίδια έρευνα το επίπεδο σπουδών σημειώνει στατιστικά σημαντική σχέση με καθεμιά από τις διαστάσεις της ενδυνάμωσης.. Ωστόσο σε αντίστοιχη έρευνα των San Antonio και Gamage (2007) τα ευρήματα κινούνται σε αντίθετη κατεύθυνση με τους μεγαλύτερους σε ηλικία και πιο έμπειρους εκπαιδευτικούς να καταγράφουν υψηλά επίπεδα ενδυνάμωσης.

Στον ελληνικό χώρο αξιόλογα είναι τα ευρήματα της έρευνας που πραγματοποίησε η Μπαλινάκου (2015) μεταξύ των εκπαιδευτικών σε δημοτικά σχολεία της Αττικής που αναφέρονται στη σημαντική συσχέτιση της αυτονομίας με όλες τις κλίμακες του δημιουργικού κλίματος που επικρατεί στα συγκεκριμένα σχολεία. Επίσης σε έρευνα της Παπαβασιλείου (2017) που αναφέρεται στη σχέση της ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών με τη συναισθηματική νοημοσύνη των διευθυντών του Ν. Κιλκίς σημειώνονται τα υψηλά επίπεδα ενδυνάμωσης στις διαστάσεις της αυτονομίας, της αυτο-αποτελεσματικότητας, της επαγγελματικής ανάπτυξης και του κύρους. Χαμηλότερα είναι τα επίπεδα της ενδυνάμωσης στις διαστάσεις της συμμετοχής στη λήψη απόφασης και του αντίκτυπου στη σχολική ζωή.

Αντίστοιχα στην έρευνα της Αγαπητού (2012) επιβεβαιώνεται η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων, η αίσθηση της αυτονομίας σε ζητήματα διαχείρισης της σχολικής τάξης και διαμόρφωσης του ωρολογίου προγράμματος ενώ θεωρούν ότι η συμμετοχή τους στο σύλλογο διδασκόντων έχει τυπικό χαρακτήρα. Ενδιαφέρουσα είναι η καταγραφή για τις μεταβλητές της ηλικίας, της διδακτικής εμπειρίας και του επιπέδου σπουδών. Συγκεκριμένα οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι έχουν

περισσότερες ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης και περισσότερη επιρροή στη σχολική ζωή ενώ η ύπαρξη μεγαλύτερης διδακτικής εμπειρίας μεταφράζεται σε αίσθημα αυξημένης αυτο-αποτελεσματικότητας. Επιπλέον οι κάτοχοι μεταπτυχιακού ή διδακτορικού αισθάνονται λιγότερο ενδυναμωμένοι σχετικά με την επιρροή, το επαγγελματικό κύρος και τις ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης.

Σε παρόμοια συμπεράσματα καταλήγει και η έρευνα για την επαγγελματική ενδυνάμωση που πραγματοποιήθηκε σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Αχαΐας από τον Ανδρικόπουλο (2016), όπου επισημαίνεται η έλλειψη ουσιαστικής συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων και τα μικρά περιθώρια αυτονομίας σε σχέση με τη χάραξη εσωτερικής πολιτικής στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας.

3.3. Έρευνες που αναφέρονται στα μοντέλα ηγεσίας και στη συμβολή του σχολικού διευθυντή στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών

Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας καταγράφεται ως ο παράγοντας –κλειδί της ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών και αναγνωρίζεται ο ουσιαστικός ρόλος του στην δημιουργία συνθηκών ενδυνάμωσης και την εμπέδωση κλίματος συνεργασίας και αμοιβαίας εμπιστοσύνης (Blasé & Blasé, 1999). Πιο συγκεκριμένα η μελέτη των Blasé και Blasé (2001) που διεξήχθη σε 11 σχολεία των ΗΠΑ ανέδειξε την εμπέδωση κλίματος εμπιστοσύνης στο σχολείο ως το καθοριστικό στοιχείο που συμβάλλει στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών ενώ αναφέρει ότι ο ηγέτης της σχολικής μονάδας ακολουθεί μετασχηματιστικές πρακτικές δίνοντας έμφαση στην καινοτομία, την παρακίνηση, τη συμμετοχικότητα, την αυτονομία και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Ενδιαφέρουσα είναι η έρευνα των Dimoroulo, Dalkanouki και Koulaidi (2015), όπου αναφέρουν ότι το μοντέλο ηγεσίας που ακολουθούν περισσότερο οι διευθυντές των ελληνικών σχολείων είναι το συναλλακτικό μοντέλο λόγω του συγκεντρωτικού χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος. Ωστόσο άλλες σχετικές έρευνες δίνουν προβάδισμα στο μετασχηματιστικό μοντέλο ηγεσίας (Σταγκώνης, 2012· Κολλητήρης, 2018). Επιπλέον σε έρευνα του Γκανάτσου (2019) οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι διευθυντές τους αξιοποιούν στοιχεία κατανεμημένης ηγεσίας σε μεγάλο βαθμό κυρίως σε ότι αφορά την οικοδόμηση κλίματος συνεργασίας και εμπιστοσύνης.

Η έρευνα που διενεργήθηκε από τους Lee και Nie (2017) σε εκπαιδευτικούς της Σιγκαπούρης καταγράφεται η θετική άποψη των εκπαιδευτικών για την ενδυνάμωση που λαμβάνουν από

τον διευθυντή και τον σχολικό σύμβουλο. Ωστόσο σημειώνεται διαφοροποίηση ως την εκχώρηση εξουσίας και τα περιθώρια αυτονομίας που παραχωρεί ο διευθυντής σε σχέση με το σχολικό σύμβουλο. Επίσης, σε έρευνα των Leithwood και Jantzi (2000) στα σχολεία του Οντάριο του Καναδά διαφαίνεται το ενδιαφέρον των διευθυντών για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, την ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης και ανοιχτής επικοινωνίας αξιοποιώντας τις πρακτικές της διαβούλευσης, της ανάθεσης ηγετικών ρόλων και το μοίρασμα της εξουσίας.

Επίσης, η αποτελεσματική άσκηση σχολικής ηγεσίας σχετίζεται με τη συνέπεια του ηγέτη και την προβολή συγκεκριμένων αξιών καθώς και το ενδιαφέρον του για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, στοιχεία που κατέδειξε η έρευνα σε δέκα σχολεία στην Αγγλία (Gold et al, 2003). Επιπλέον, σύμφωνα με τους San Antonio και Gamage (2007), ο ενδυναμωμένος ηγέτης συμβουλεύεται τους εκπαιδευτικούς, συνεργάζεται σε ισότιμη βάση και αναγνωρίζει τις ικανότητές τους. Παράλληλα, σε έρευνα των Day et al. (2000) αναφέρονται τα χαρακτηριστικά που επιθυμούν οι εκπαιδευτικοί για τους διευθυντές του και συνοψίζονται στην εντιμότητα, την επικοινωνιακή ικανότητα, το υποστηρικτικό ενδιαφέρον, την κοινωνικότητα, την αμεσότητα και τη δημοκρατικότητα.

Στον ελληνικό χώρο αξίζει να αναφερθεί η ποιοτική έρευνα της Κούλη (2018) σε δημοτικά σχολεία της Αθήνας για το ρόλο του διευθυντή στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών καταλήγει ότι οι διευθυντές εφαρμόζουν συμμετοχικές διαδικασίες ως επίφαση δημοκρατικότητας και επιχειρούν πολλές φορές να κατευθύνουν τις αποφάσεις, ενώ έχουν μειωμένο έμπρακτο ενδιαφέρον για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Επίσης οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η συνέπεια, η υποστηρικτικότητα και η δικαιοσύνη αποτελούν τα βασικά χαρακτηριστικά του ενδυναμωτικού διευθυντή.

Σε αξιολογικά συμπεράσματα καταλήγει και η έρευνα του Κλάδη (2017) που διεξήχθη σε 689 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Γενικής και Ειδικής Αγωγής. Συγκεκριμένα, η ανάπτυξη μετασχηματιστικών πρακτικών από την πλευρά του διευθυντή, όπως η διαμόρφωση υποστηρικτικού περιβάλλοντος, οι συμμετοχικές διαδικασίες, το συνεργατικό κλίμα, η εισαγωγή αλλαγών, η προώθηση της καινοτομίας και η μέριμνα για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συμβάλλουν στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και του σχολείου γενικότερα. Επίσης, σύμφωνα με την ίδια έρευνα, οι συμπεριφορές ή τα χαρακτηριστικά του διευθυντή που προάγουν την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών αφορούν την υποστηρικτική διάθεση, τη δίκαιη, αντικειμενική και

αξιοκρατική αντιμετώπιση, το δημοκρατικό ήθος, την καλλιέργεια συνεργατικού κλίματος, την κατανόηση και τον σεβασμό.

Σε ανάλογη ποσοτική έρευνα της Ντόμπρου (2017) που διενεργήθηκε μεταξύ 120 εκπαιδευτικών του Ν. Θεσσαλονίκης αναδεικνύεται ο υποστηρικτικός και διευκολυντικός ρόλος του διευθυντή στην προώθηση της ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών ενώ επισημαίνεται ότι δεν υπάρχει αποτελεσματικό πλαίσιο επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Αντίστοιχη έρευνα της Διάδου (2014) σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Αθήνας μελέτησε την επίδραση του διευθυντή στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας. Από τη συγκεκριμένη έρευνα προέκυψε ότι η μετασχηματιστική ηγεσία σχετίζεται τόσο με την αποτελεσματικότητα αλλά και με τις διαστάσεις της σχολικής κουλτούρας που αφορούν το κλίμα συνεργασίας και συλλογικότητας, την αυτονομία και την αυτεπάρκεια του εκπαιδευτικού.

Παρομοίως σε έρευνα της Αγαπητού (2012) που πραγματοποιήθηκε σε 151 εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Μαγνησίας εκφράζονται επιφυλάξεις για την ουσιαστική συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων καθώς και για το εύρος της διαβούλευσης και τα περιθώρια αυτονομίας της σχολικής μονάδας. Το μετασχηματιστικό και το συναλλακτικό μοντέλο ηγεσίας θεωρούνται πιο αποτελεσματικά στην προαγωγή της ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών. Επιπλέον η έρευνα που διενεργήθηκε σε σχολεία της Κύπρου για να μελετήσει το ρόλο του διευθυντή στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών αναφέρεται στις ηγετικές αρετές του διευθυντή εστιάζοντας στις υψηλές αντιληπτικές και νοητικές ικανότητες και τη στρατηγική του σκέψη (Σωτηριάδου, Χαραλάμπους & Αθανασούλα –Ρέππα, 2008).

Όπως καταγράφεται στις παραπάνω ερευνητικές προσπάθειες ο ρόλος του διευθυντή δεν εξαντλείται στα τυπικά, διεκπεραιωτικά του καθήκοντα αλλά είναι η κινητήρια δύναμη καθοδήγησης, ενεργοποίησης και ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών, οι οποίοι μπορούν να αναδειχθούν σε δημιουργικές και μετασχηματιστικές δυνάμεις του σχολείου (Στραβάκου, 2003).

Σύνοψη

Η επίδραση του σχολικού διευθυντή στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών είναι ιδιαίτερα σημαντική, όπως αποδεικνύεται από τα ερευνητικά δεδομένα. Ο διευθυντής αποτελεί το σημείο αναφοράς και την κυρίαρχη προσωπικότητα στο χώρο της σχολικής κοινότητας και μπορεί να λειτουργήσει ως φορέας αξιών και οραματικών στόχων, καλλιεργώντας κουλτούρα

συνεργασίας και αμοιβαίας εμπιστοσύνης, παρακινώντας τους εκπαιδευτικούς για την ενεργό εμπλοκή τους στη σχολική ηγεσία και την ανάπτυξη του επαγγελματισμού τους (Gunter & Forrester, 2008; Fullan & Hargreaves, 1992). Επιπλέον ο διευθυντής θα πρέπει να έχει σαφή εικόνα των φυσιολογικών χαρακτηριστικών της σχολικής μονάδας, να δίνει κίνητρα παρέχοντας θετική ανατροφοδότηση, εξατομικευμένη υποστήριξη, επιβράβευση και αναγνώριση των επιτυχημένων πρακτικών (Θεοφιλίδης, 2012).

Η επιτυχημένη άσκηση σχολικής ηγεσίας σχετίζεται με το μοντέλο ηγεσίας που υιοθετεί ο διευθυντής και αφορά κυρίως μετασχηματιστικές πρακτικές που αναφέρονται στο όραμα και την προσωπική δέσμευση, το μοίρασμα της εξουσίας, την συνεργατική κουλτούρα, την προώθηση της αλλαγής και της καινοτομίας, την ανάπτυξη και ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και την οικοδόμηση συναδελφικών σχέσεων (Πασιαρδής, 2004). Ο διευθυντής διαμορφώνει το υποστηρικτικό περιβάλλον που ενδυναμώνει τους εκπαιδευτικούς, διαχέοντας τις λειτουργίες της ηγεσίας σε περισσότερα άτομα και επιτυγχάνοντας τους στόχους μέσα από την αλληλεπίδραση πολλών ηγετών. Στην διαδικασία αυτή ο διευθυντής αναδεικνύεται σε ηγέτη ηγετών (Devos, Tuytens & Hulperia, 2014).

Οι ερευνητικές αναφορές καταδεικνύουν το υψηλό επίπεδο ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών με βάση το μοντέλο των Rinehart και Short (1992). Παρατηρούνται ωστόσο σημαντικές αποκλίσεις ως προς τις διαστάσεις της συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων και της επαγγελματικής ανάπτυξης όπου οι εκπαιδευτικοί διατυπώνουν σοβαρές επιφυλάξεις. Επιβεβαιώνεται επίσης ο καταλυτικός ρόλος του διευθυντή στη διαμόρφωση υποστηρικτικού περιβάλλοντος, συμμετοχικών διαδικασιών και διάχυσης της ηγεσίας πολλαπλά επίπεδα.

Η προώθηση της ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών προσεγγίζεται όχι αποκλειστικά και μόνο με όρους αποτελεσματικότητας αλλά και με όρους βιωσιμότητας στην άσκηση ηγεσίας καθώς εγκαταλείπεται η κλασική ιεραρχική μορφή (από την κορυφή στη βάση) και η ηγεσία επιμερίζεται, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη ηγετικών δεξιοτήτων σε όλα τα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού (Tam & Cheng, 2007). Επίσης πολλές έρευνες επικεντρώνονται στα προσωπικά χαρακτηριστικά και τις συμπεριφορές των διευθυντών με προεξάρχοντα τα στοιχεία της υποστηρικτικότητας, της δικαιοσύνης, της επικοινωνίας, της ενσυναίσθησης και της δημιουργίας θετικού, συναδελφικού κλίματος.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο : ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1. Σκοπός-ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την επαγγελματική τους ενδυνάμωση καθώς και η διερεύνηση του ρόλου του διευθυντή της σχολικής μονάδας αναφορικά με τα μοντέλα ηγεσίας που αξιοποιούνται στη διαδικασία της ενδυνάμωσης. Επίσης ασχολείται με το βαθμό διαφοροποίησης στις απόψεις των εκπαιδευτικών για την ενδυνάμωση σε σχέση με το φύλο, την προϋπηρεσία, την ειδικότητα, την ηλικία, τη σχέση εργασίας και το επίπεδο σπουδών. Επιπλέον επιχειρεί να αναδείξει μέσω των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών τα κυρίαρχα μοντέλα ηγεσίας των διευθυντών των σχολικών μονάδων ανιχνεύοντας παράλληλα πιθανές συσχετίσεις ανάμεσα στα κυρίαρχα μοντέλα ηγεσίας και τις επιμέρους διαστάσεις της ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών..

Ως εκ τούτου η παρούσα έρευνα ενδιαφέρεται να δώσει απαντήσεις στα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς τις έξι διαστάσεις της ενδυνάμωσης (συμμετοχή στη λήψη απόφασης, αυτονομία, επαγγελματική ανάπτυξη κύρος- επαγγελματικός σεβασμός, αυτο-αποτελεσματικότητα, επιρροή);
2. Σε ποιο βαθμό διαφοροποιούνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την ενδυνάμωση σε σχέση με το φύλο, την προϋπηρεσία, την ηλικία, τη σχέση εργασίας, την ειδικότητα και το επίπεδο σπουδών;
3. Ποια μοντέλα ηγεσίας (μετασχηματιστικό, συναλλακτικό, παθητικό, καταναμητικό) αξιοποιούν περισσότερο οι διευθυντές των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών;
4. Υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ των κυρίαρχων μοντέλων ηγεσίας που αξιοποιούν οι διευθυντές των σχολικών μονάδων και της ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών;

4.2. Μεθοδολογία

Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η ποσοτική μεθοδολογία με το σκεπτικό ότι η ποσοτική δειγματοληπτική έρευνα παρέχει τη δυνατότητα συλλογής δεδομένων από μεγάλα πληθυσμιακά δείγματα και χρησιμοποιείται για τη μέτρηση απόψεων και τάσεων στην εκπαίδευση (Greswell, 2011). Επίσης έχει μικρή χρονική διάρκεια και ελάχιστο κόστος (Robson, 2010).

Η μέθοδος δειγματοληψίας μπορεί να χαρακτηριστεί ως βολική ή δειγματοληψία «ευκολίας», δεδομένου ότι ο ερευνητής στοχεύει στα άτομα που έχει ευκολότερη πρόσβαση (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Συγκεκριμένα κατασκευάστηκε ερωτηματολόγιο μέσω της Google Forms ενώ η αποστολή και η συμπλήρωσή του πραγματοποιήθηκε με τη συνεργασία των διευθυντών που το προώθησαν στις ηλεκτρονικές διευθύνσεις των εκπαιδευτικών των σχολείων τους.

Η επιλογή της ποσοτικής μεθόδου με χρήση ερωτηματολογίου έγινε επειδή προσδίδει μεγαλύτερη αντικειμενικότητα στα αποτελέσματα και στις απαντήσεις του δείγματος, γίνεται χρήση αντικειμενικότερων εργαλείων, η κωδικοποίηση είναι γρηγορότερη και το δείγμα είναι πολύ μεγαλύτερο απ' ό τι θα ήταν χρησιμοποιώντας κάποια ποιοτική μέθοδο (Silverman, 2001). Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με το εργαλείο SPSS v17. .

Για την αρχική περιγραφή των αποτελεσμάτων από τα ερωτηματολόγια χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της περιγραφικής στατιστικής, καταγράφοντας τα αποτελέσματα σε πίνακες και χρησιμοποιώντας ως στατιστικά μέτρα: συχνότητες, ποσοστά, μέσους όρους, διάμεσους και τυπικές αποκλίσεις, ενώ όπου απαιτείται παρουσιάζονται γραφήματα – ραβδογράμματα για την καλύτερη κατανόηση και σύγκριση των αποτελεσμάτων.

Ακολούθως, πραγματοποιήθηκαν έλεγχοι συσχέτισης των διαστάσεων της ενδυνάμωσης με το φύλο, την ηλικία, τα έτη προϋπηρεσίας, τη σχέση εργασίας, την ειδικότητα και τους τίτλους σπουδών των εκπαιδευτικών, χρησιμοποιώντας τα μη παραμετρικά στατιστικά τεστ Mann – Whitney U, Kruskal – Wallis H. Ακολούθησαν έλεγχοι συσχέτισης των διαστάσεων της ενδυνάμωσης με τις διαστάσεις των κυρίαρχων μοντέλων ηγεσίας που υιοθετούν οι διευθυντές, χρησιμοποιώντας το μη παραμετρικό συντελεστή συσχέτισης Spearman's rho. Η επιλογή των συγκεκριμένων μη παραμετρικών τεστ βασίστηκε:

- στο είδος των υπό μελέτη ποιοτικών δεδομένων, που διακρίνονταν σε ονομαστικά (nominal) και διατεταγμένα κατηγορικά (ordinal) και
- στο γεγονός ότι τα δεδομένα δεν ακολουθούσαν ικανοποιητικά την κανονική κατανομή, προκειμένου να μπορεί να χρησιμοποιηθεί κάποιο παραμετρικό τεστ..

4.3. Δείγμα

Η έρευνα απευθυνόταν σε εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Ν. Ηλείας και πραγματοποιήθηκε από 10 Μαΐου έως 10 Ιουνίου 2019. Επιλέχθηκε το συγκεκριμένο διάστημα της ολοκλήρωσης της σχολικής χρονιάς ώστε οι νέοι κυρίως εκπαιδευτικοί να έχουν αποκρυσταλλωμένες και παγιωμένες απόψεις για τα σχολικά δρώμενα. Η αποστολή του ερωτηματολογίου έγινε ηλεκτρονικά σε 12 δημοτικά σχολεία του Ν. Ηλείας και προωθήθηκε μέσω των διευθυντών των αντίστοιχων σχολείων σε 153 εκπαιδευτικούς. Συμπληρώθηκαν 124 ερωτηματολόγια με το ποσοστό όσων ανταποκρίθηκαν να ανέρχεται στο 81,04%.

4.4. Περιγραφή του ερευνητικού εργαλείου

Για τη συγκεκριμένη έρευνα επιλέχθηκε ως ερευνητικό εργαλείο το ερωτηματολόγιο, το οποίο αποτελεί το προσφορότερο μέσο συλλογής μεγάλου όγκου δεδομένων που επιτρέπει την άμεση κωδικοποίηση και τη χρήση πολλαπλών τεχνικών ανάλυσης και επεξεργασίας (Σαραφίδου, 2011). Αρχικά το ερωτηματολόγιο παρουσιάζεται με το εισαγωγικό σημείωμα όπου αναφέρονται η ταυτότητα του ερευνητή, το θέμα και ο σκοπός της έρευνας καθώς και το πλαίσιο στο οποίο πραγματοποιείται ενώ διαβεβαιώνεται η διασφάλιση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων και της αξιοποίησης των απαντήσεων αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς.

Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 67 προτάσεις κλειστού τύπου με χρήση της πενταβάθμιας κλίμακας Likert. Οι ερωτώμενοι καλούνταν να επιλέξουν μεταξύ του 1: «διαφωνώ απόλυτα», 2: «μάλλον διαφωνώ», 3: «ούτε συμφωνώ /ούτε διαφωνώ», 4: «μάλλον συμφωνώ», 5: «συμφωνώ απόλυτα».

Το ερωτηματολόγιο απαρτίζεται από τρία μέρη. Το πρώτο μέρος αναφέρεται στα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος (φύλο, ηλικία, προϋπηρεσία, σχέση εργασίας, ειδικότητα, σπουδές, ερωτ. 1-6). Το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει την Κλίμακα Ενδυνάμωσης των Εκπαιδευτικών (School Participant Empowerment Scale-Short & Rinehart, 1992). Η

κλίμακα αποτελείται από 25 ερωτήσεις και αφορά τις έξι διαστάσεις της ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών: Συμμετοχή στη λήψη απόφασης (ερωτήσεις 7,8,9,10,12,,20), Επαγγελματική ανάπτυξη (ερωτήσεις 21,22,23,24,25,26), Κύρος/επαγγελματικός σεβασμός (ερωτήσεις 15,16), Αυτο-αποτελεσματικότητα (ερωτήσεις 27,28,29,30,31), Επαγγελματική αυτονομία (ερωτήσεις 13,17,18), Επιρροή (ερωτήσεις 11,14,19).

Η κλίμακα μεταφράστηκε στα ελληνικά και προσαρμόστηκε για να αντιστοιχεί στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Το τρίτο μέρος περιλαμβάνει 42 ερωτήσεις- προτάσεις εκ των οποίων οι 34 αφορούν το Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ5X-Short) των Avolio και Bass (2004) και αναφέρεται στο μετασχηματιστικό, συναλλακτικό και παθητικό-αποφευκτικό μοντέλο ηγεσίας ως εξής:

ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ

Εξιδανικευτική επιρροή(στάση): 46,48,52,64 ερωτήσεις.

Εξιδανικευτική επιρροή(συμπερ.): 36,43,50,61 ερωτήσεις.

Εμπνευσμένη παρακίνηση: 39,42,53,63 ερωτήσεις..

Διανοητική διέγερση: 33,38,57,59 ερωτήσεις.

Εξατομικευμένη θεώρηση: 32,44,47,56,58 ερωτήσεις.

ΣΥΝΑΛΛΑΚΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ

Ενδεχόμενη ανταμοιβή: 40,,62 ερωτήσεις.

Ενεργητική διαχείριση κατ' εξαίρεση:49,51,54 ερωτήσεις.

ΠΑΘΗΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ

Παθητική διαχείριση κατ'εξαίρεση: 34,41,45 ερωτήσεις.

Laisser faire ηγεσία: 35,37,55, 60 ερωτήσεις.

Οι υπόλοιπες ερωτήσεις αφορούν δύο διαστάσεις της κατανεμημένης ηγεσίας και ειδικότερα τη συμμετοχική λήψη αποφάσεων (ερωτήσεις 65,68,69,72) και το κλίμα εμπιστοσύνης/συνεργασίας (ερωτήσεις 66,67,70,71,73) που βασίζεται στο Distributed Leadership Inventory (DLI) των Hulria, Devos και Van Keer (2011).

4.4.1.Εγκυρότητα – Αξιοπιστία

Πριν από την αποστολή του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε πιλοτική εφαρμογή σε 10 εκπαιδευτικούς προκειμένου να ληφθεί η αναγκαία ανατροφοδότηση σχετικά με το χρόνο συμπλήρωσης και τη σαφήνεια των ερωτήσεων. Μετά από τις απαραίτητες διορθώσεις, που αφορούσαν κυρίως ορθογραφικά λάθη, λάθη αρίθμησης και ελάχιστα θέματα διατύπωσης των ερωτήσεων, οι δείκτες αξιοπιστίας Cronbach's Alpha των επιμέρους διαστάσεων της ενδυνάμωσης και των μοντέλων ηγεσίας του τελικού ερωτηματολογίου διαμορφώθηκαν ως εξής:

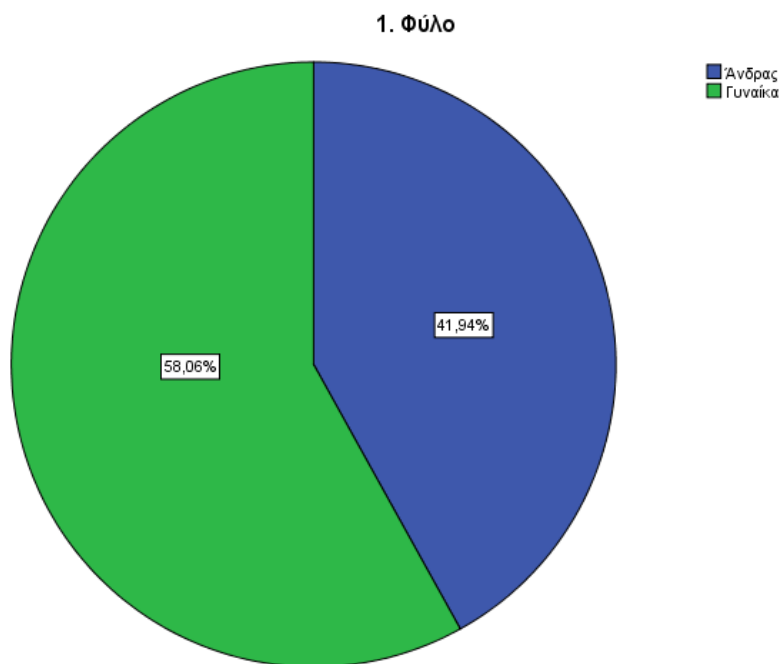
- Για τις διαστάσεις επαγγελματική ενδυνάμωση εκπαιδευτικών: α) συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων: $\alpha=0.725$, β) αυτονομία: $\alpha=0.586$, γ) επαγγελματική ανάπτυξη: $\alpha=0.855$, δ) κύρος – επαγγελματικός σεβασμός: $\alpha=0.554$, ε) αυτο-αποτελεσματικότητα: $\alpha=0.722$ και ζ) επιρροή: $\alpha=0.723$, όπου θεωρούνται ικανοποιητικοί.
- Για τα μοντέλα ηγεσίας: α) μετασχηματιστικό: $\alpha=0.959$, β) συναλλακτικό: $\alpha=0.865$, γ) παθητικό: $\alpha=0.856$ και δ) καταναμημένο: $\alpha=0.865$, που θεωρούνται πολύ ικανοποιητικοί.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Στην ενότητα αυτή παραθέτονται τα αποτελέσματα που συλλέχθηκαν μέσω των ερωτηματολογίων, ενώ καταγράφονται κάποιες χρήσιμες αρχικές παρατηρήσεις – συμπεράσματα. Για να είναι ευανάγνωστα τα αποτελέσματα, αρχικά παραθέτονται τα δημογραφικά στοιχεία της έρευνας, ενώ ακολουθούν τα περιγραφικά στατιστικά και οι έλεγχοι συσχέτισης οργανωμένα ανά ερευνητικό ερώτημα.

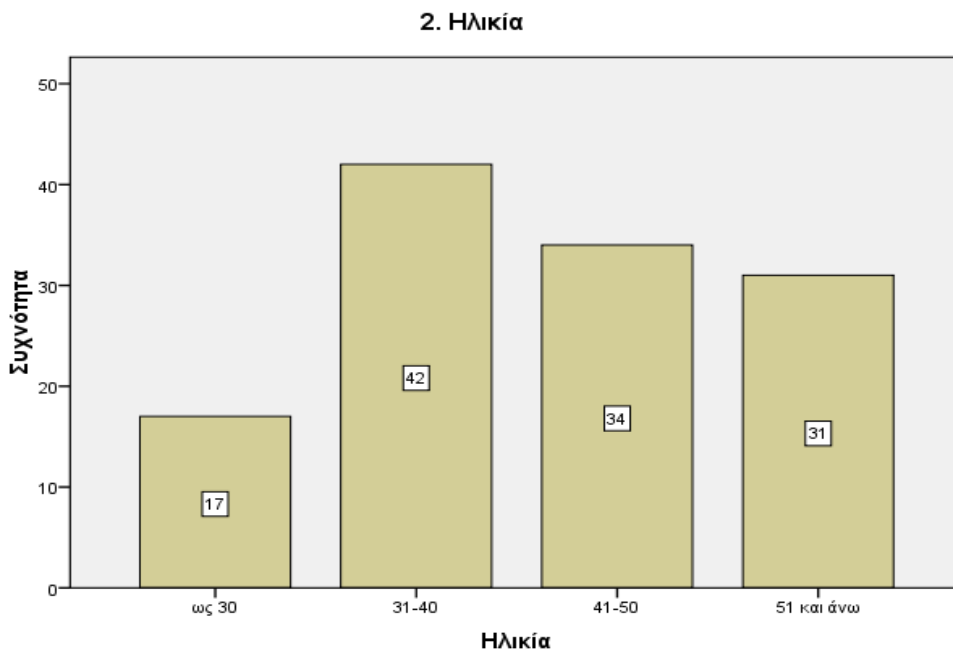
5.1.Δημογραφικά Στοιχεία

Το δείγμα της έρευνάς μας (**Ερώτηση 1**) αποτελείτο από 124 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Ηλείας, από τους οποίους οι 72 ήταν γυναίκες (58,1%), ενώ οι 52 ήταν άνδρες (41,9%) (Γράφημα 1).



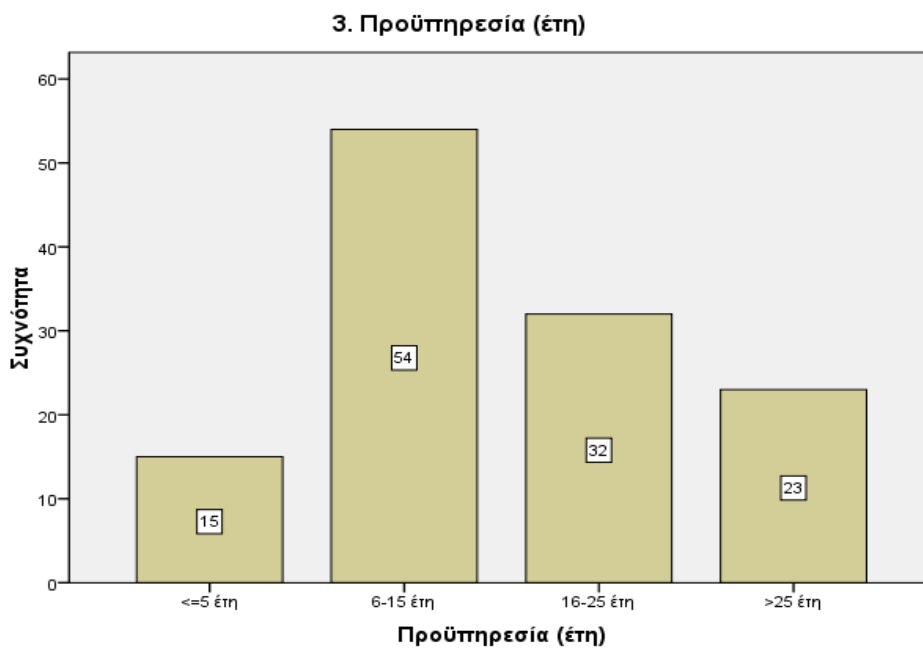
Γράφημα 1: Φύλο

Αναφορικά ως προς την ηλικιακή ομάδα των εκπαιδευτικών (**Ερώτηση 2**) οι περισσότεροι (42) ήταν 31-40 ετών (33,9%), 34 ήταν 41-50 ετών (27,4%), 31 ήταν τουλάχιστον 51 ετών (25,0%), ενώ 17 ήταν ως 30 ετών (13,7%) (Γράφημα 2).



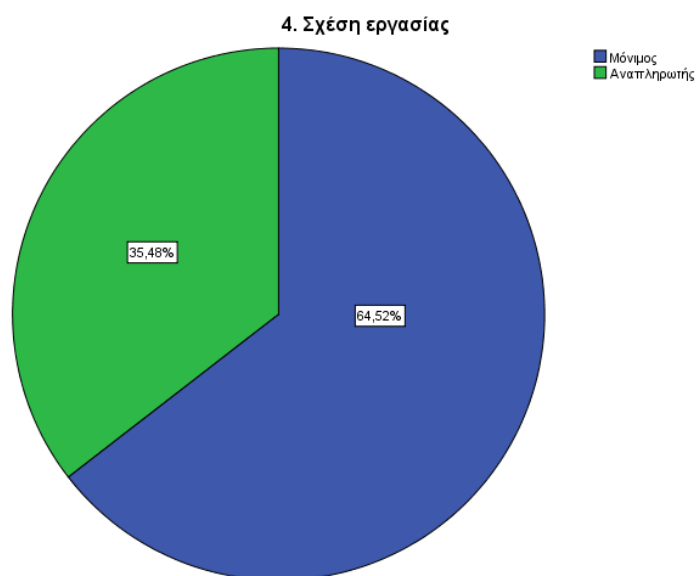
Γράφημα 2: Ηλικιακή ομάδα

Αναφορικά ως προς τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών (**Ερώτηση 3**), οι περισσότεροι (54) είχαν 6-15έτη (43,5%), 32 είχαν 16-25 έτη (25,8%), 23 είχαν τουλάχιστον 26 έτη (18,5%), ενώ 15 είχαν ως 5 έτη (12,2%) (Γράφημα 3).



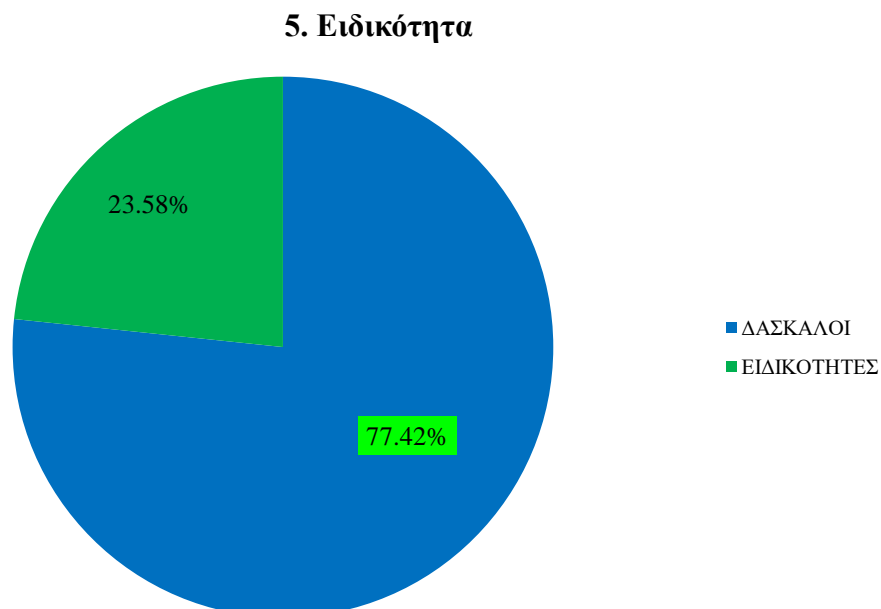
Γράφημα 3: Έτη προϋπηρεσίας

Αναφορικά με τη σχέση εργασίας (**Ερώτηση 4**), οι 80 εκπαιδευτικοί ήταν μόνιμοι (64,5%), ενώ 44 ήταν αναπληρωτές (35,5%) (Γράφημα 4).



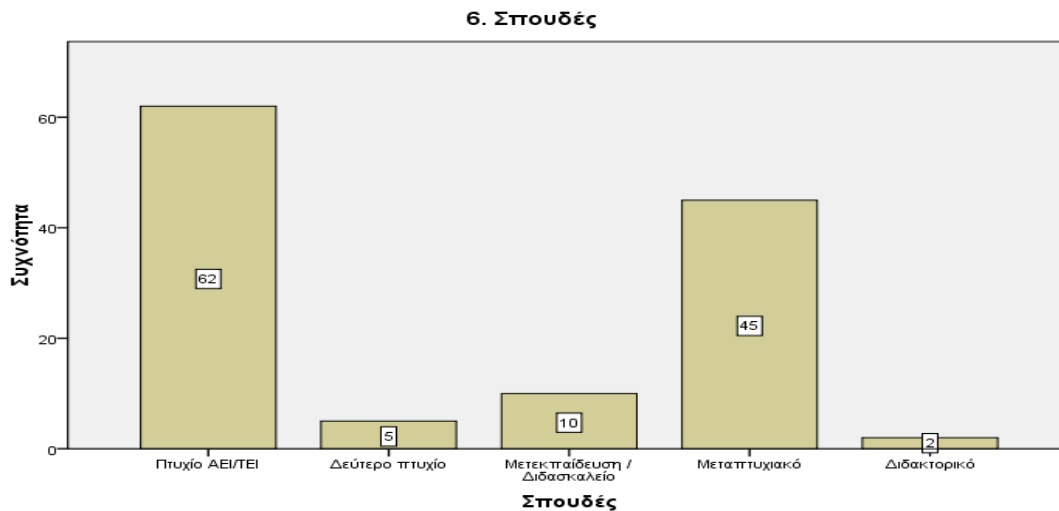
Γράφημα 4: Υπηρεσιακή κατάσταση

Αναφορικά με την ειδικότητα των 124 εκπαιδευτικών (**Ερώτηση 5**), οι 96 (77,4%) ήταν δάσκαλοι και οι 28 (22,6%) άλλης ειδικότητας (Γράφημα 5).



Γράφημα 5: Είδος σχολικής εργασίας

Τέλος, αναφορικά ως προς τον ανώτερο τίτλο σπουδών (**Ερώτηση 6**), 62 εκπαιδευτικοί είχαν μόνο βασικό πτυχίο (50,0%), 45 μεταπτυχιακό (36,3%), 10 είχαν μετεκπαίδευση/διδασκαλείο (8,1%), 5 δεύτερο πτυχίο (4,0%) και 2 διδακτορικό (1,6%) (Γράφημα 6).



Γράφημα 6: Ανώτερος τίτλος σπουδών

5.2. Ερευνητικό Ερώτημα 1: Απόψεις Εκπαιδευτικών ως προς τις Έξι Διαστάσεις της Ενδυνάμωσης

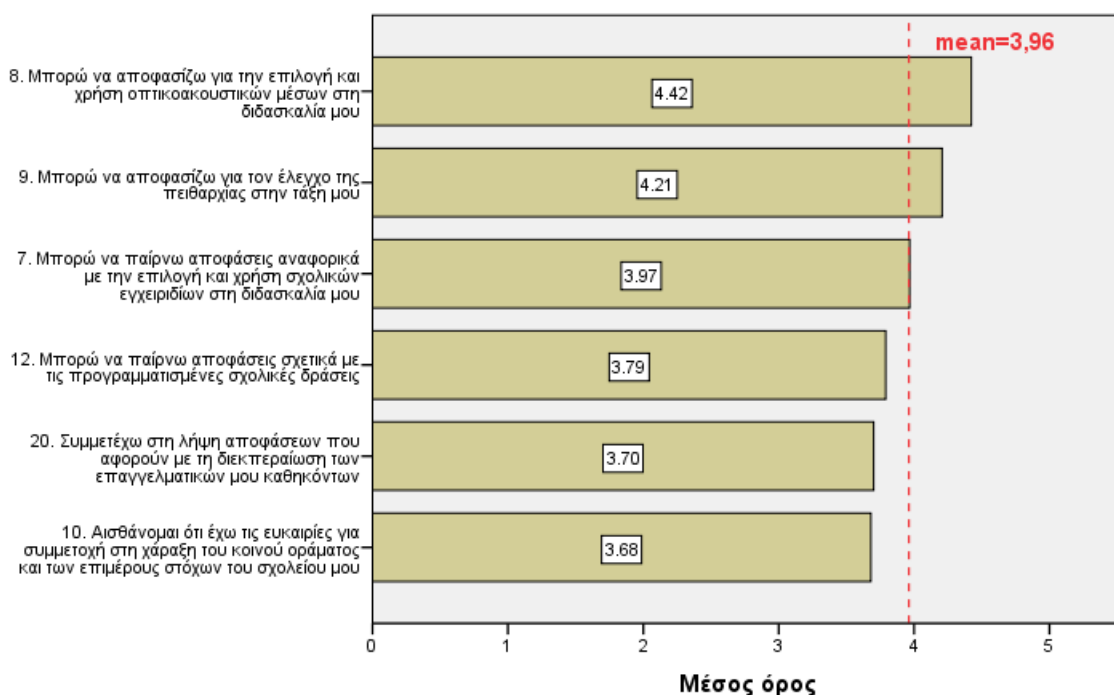
Το ερωτηματολόγιο διέθετε 25 δηλώσεις – ερωτήσεις σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις έξι (6) διαστάσεις της επαγγελματικής τους ενδυνάμωσης: α) συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, β) αυτονομία, γ) επαγγελματική ανάπτυξη, δ) κύρος – επαγγελματικός σεβασμός, ε) αυτο-αποτελεσματικότητα και ζ) επιρροή. Σε όλες τις δηλώσεις, όσο μεγαλύτερη ήταν η τιμή της απάντησης των ερωτώμενων τόσο μεγαλύτερος ήταν και ο βαθμός συμφωνίας τους (όπου 1=Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3=Ούτε διαφωνώ/ούτε συμφωνώ, 4=Συμφωνώ και 5=Συμφωνώ απόλυτα).

Αναφορικά με τη διάσταση της συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων, το ερωτηματολόγιο διέθετε 6 δηλώσεις – ερωτήσεις (**Ερωτήσεις 7-10, 12, 20**). Ο συνολικός μέσος όρος της διάστασης ήταν 3,96, η διάμεσος 4 και η τυπική απόκλιση 0,499, ενώ οι επιμέρους μέσοι όροι όλων των δηλώσεων ήταν άνω του 3,68, καταδεικνύοντας τον υψηλό βαθμό συμφωνίας με όλες τις δηλώσεις της διάστασης. Επίσης, η αξιοπιστία των δηλώσεων της διάστασης ήταν υψηλή (Cronbach's alpha=0.725) (Πίνακας 1 και Γράφημα 7).

Πίνακας 1: Περιγραφικά στατιστικά διάστασης «Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων»

A/A Ερ.	Διάσταση ενδυνάμωσης: Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων	N	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέσος όρος	Διάμεσος	Τυπική απόκλιση
7	Μπορώ να παίρνω αποφάσεις αναφορικά με την επιλογή και χρήση σχολικών εγχειριδίων στη διδασκαλία μου	124	1	5	3,97	4,00	0,826
8	Μπορώ να αποφασίζω για την επιλογή και χρήση οπτικοακουστικών μέσων στη διδασκαλία μου	123	1	5	4,42	4,00	0,614
9	Μπορώ να αποφασίζω για τον έλεγχο της πειθαρχίας στην τάξη μου	121	1	5	4,21	4,00	0,644
10	Αισθάνομαι ότι έχω τις ευκαιρίες για συμμετοχή στη χάραξη του κοινού οράματος και των επιμέρους στόχων του σχολείου μου	122	1	5	3,68	4,00	0,785
12	Μπορώ να παίρνω αποφάσεις σχετικά με τις προγραμματισμένες σχολικές δράσεις	124	1	5	3,79	4,00	0,858
20	Συμμετέχω στη λήψη αποφάσεων που αφορούν τη διεκπεραίωση των επαγγελματικών μου καθηκόντων	124	1	5	3,70	4,00	0,786
ΣΥΝΟΛΟ			-		3,96	4,00	0,499
Cronbach's Alpha		0,725					

Μέσοι όροι των δηλώσεων της διάστασης "Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων" της επαγγελματικής ενδυνάμωσης



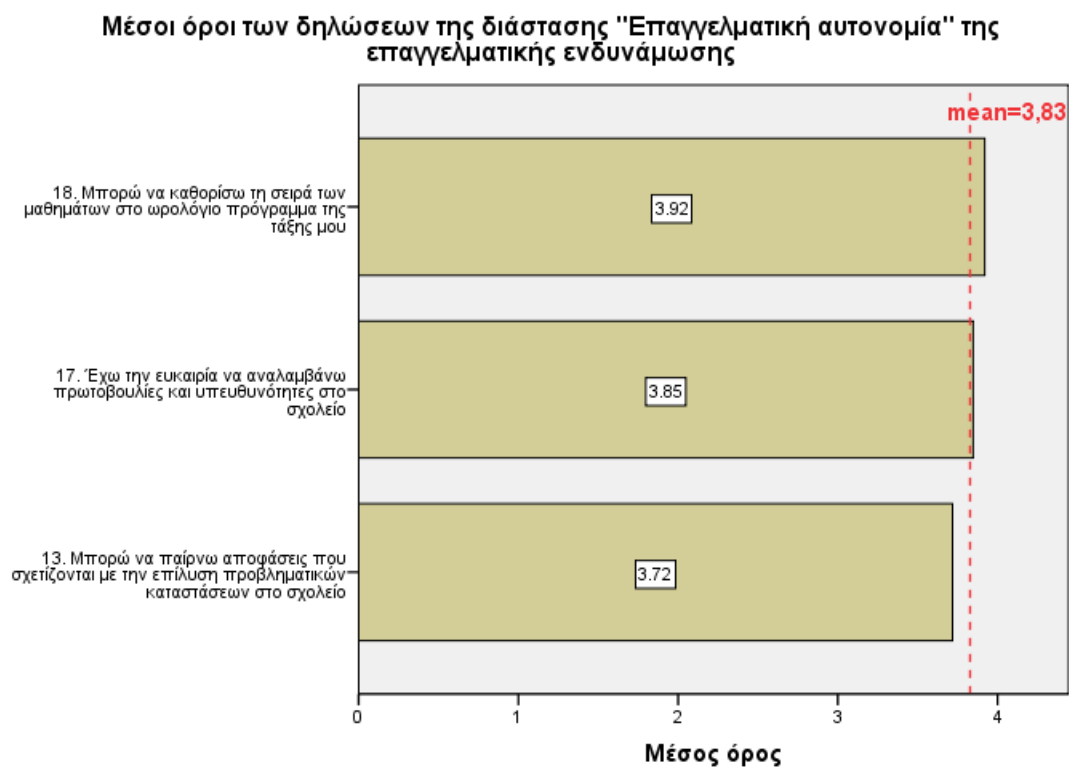
Γράφημα 7: Μέσοι όροι δηλώσεων της διάστασης «Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων»

Αναφορικά με τη διάσταση της επαγγελματικής αυτονομίας, το ερωτηματολόγιο διέθετε 3 δηλώσεις – ερωτήσεις (**Ερωτήσεις 13, 17, 18**). Ο συνολικός μέσος όρος της διάστασης ήταν 3,83, η διάμεσος 4 και η τυπική απόκλιση 0,642, ενώ οι επιμέρους μέσοι όροι όλων των δηλώσεων ήταν άνω του 3,72, καταδεικνύοντας τον υψηλό βαθμό συμφωνίας με όλες τις δηλώσεις της διάστασης. Επίσης, η αξιοπιστία των δηλώσεων της διάστασης ήταν μέτρια (Cronbach's alpha=0.586) (Πίνακας 2 και Γράφημα 8).

Πίνακας 2: Περιγραφικά στατιστικά διάστασης «Επαγγελματική αυτονομία»

A/A Ερ.	Διάσταση ενδυνάμωσης: Επαγγελματική αυτονομία	N	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέσος όρος	Διάμεσος	Τυπική απόκλιση
13	Μπορώ να παίρνω αποφάσεις που σχετίζονται με την επίλυση προβληματικών καταστάσεων στο σχολείο	124	1	5	3,72	4,00	0,760
17	Έχω την ευκαιρία να αναλαμβάνω πρωτοβουλίες και υπευθυνότητες στο σχολείο	124	1	5	3,85	4,00	0,856

18	Μπορώ να καθορίσω τη σειρά των μαθημάτων στο ωρολόγιο πρόγραμμα της τάξης μου	124	1	5	3,92	4,00	0,976
ΣΥΝΟΛΟ					3,83	4,00	0,642
Cronbach's Alpha		0,586					



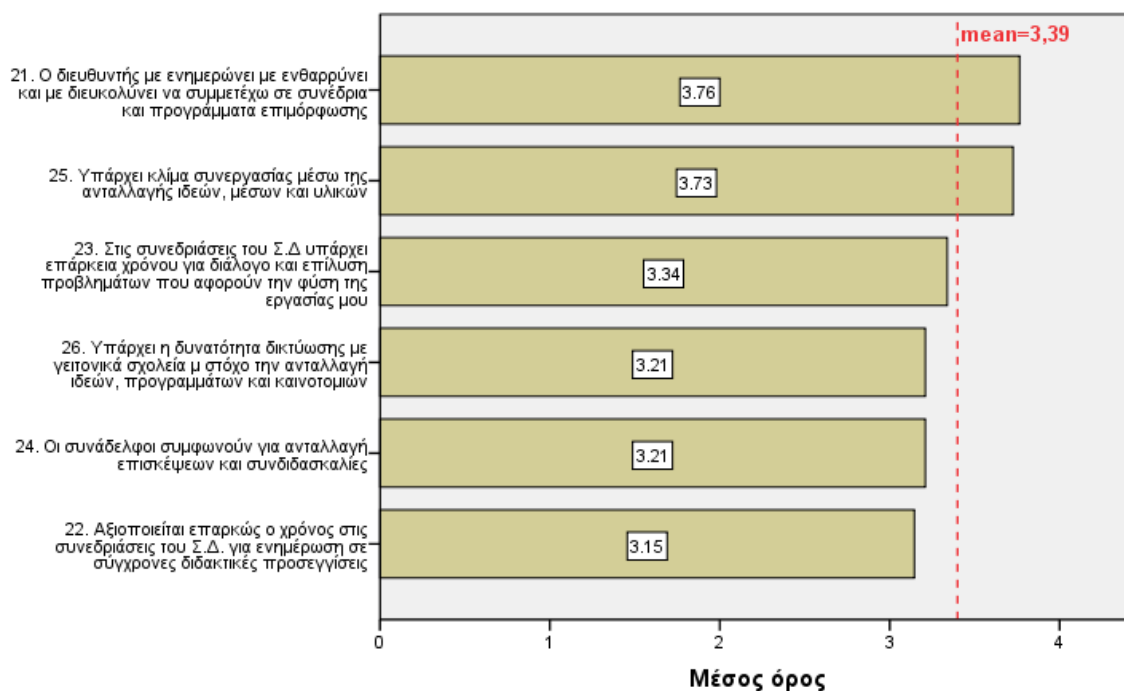
Γράφημα 8: Μέσοι όροι δηλώσεων της διάστασης «Επαγγελματική αυτονομία»

Αναφορικά με τη διάσταση της επαγγελματικής ανάπτυξης, το ερωτηματολόγιο διέθετε 6 δηλώσεις – ερωτήσεις (**Ερωτήσεις 21-26**). Ο συνολικός μέσος όρος της διάστασης ήταν 3,39, η διάμεσος 3,5 και η τυπική απόκλιση 0,756, ενώ οι επιμέρους μέσοι όροι όλων των δηλώσεων ήταν άνω του 3,15, καταδεικνύοντας τον μέτριο προς υψηλό βαθμό συμφωνίας με όλες τις δηλώσεις της διάστασης. Επίσης, η αξιοπιστία των δηλώσεων της διάστασης ήταν υψηλή (Cronbach's alpha=0.855) (Πίνακας 3 και Γράφημα 9).

Πίνακας 3: Περιγραφικά στατιστικά διάστασης «Επαγγελματική ανάπτυξη»

A/A Ερ.	Διάσταση ενδυνάμωσης: Επαγγελματική ανάπτυξη	N	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέσος όρος	Διάμεσος	Τυπική απόκλιση
21	Ο διευθυντής με ενημερώνει με ενθαρρύνει και με διευκολύνει να συμμετέχω σε συνέδρια και προγράμματα επιμόρφωσης	123	1	5	3,76	4,00	1,025
22	Αξιοποιείται επαρκώς ο χρόνος στις συνεδριάσεις του Σ.Δ. για ενημέρωση σε σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις	124	1	5	3,15	3,00	1,057
23	Στις συνεδριάσεις του Σ.Δ υπάρχει επάρκεια χρόνου για διάλογο και επίλυση προβλημάτων που αφορούν την φύση της εργασίας μου	124	1	5	3,34	3,00	1,011
24	Οι συνάδελφοι συμφωνούν για ανταλλαγή επισκέψεων και συνδιδασκαλίες	124	1	5	3,21	3,00	1,006
25	Υπάρχει κλίμα συνεργασίας μέσω της ανταλλαγής ιδεών, μέσων και υλικών	124	1	5	3,73	4,00	0,887
26	Υπάρχει η δυνατότητα δικτύωσης με γειτονικά σχολεία με στόχο την ανταλλαγή ιδεών, προγραμμάτων και καινοτομιών	124	1	5	3,21	3,00	0,998
ΣΥΝΟΛΟ			-		3,39	3,50	0,756
Cronbach's Alpha		0,855					

Μέσοι όροι δηλώσεων διάστασης "Επαγγελματική ανάπτυξη" της επαγγελματικής ενδυνάμωσης



Γράφημα 9: Μέσοι όροι δηλώσεων της διάστασης «Επαγγελματική ανάπτυξη»

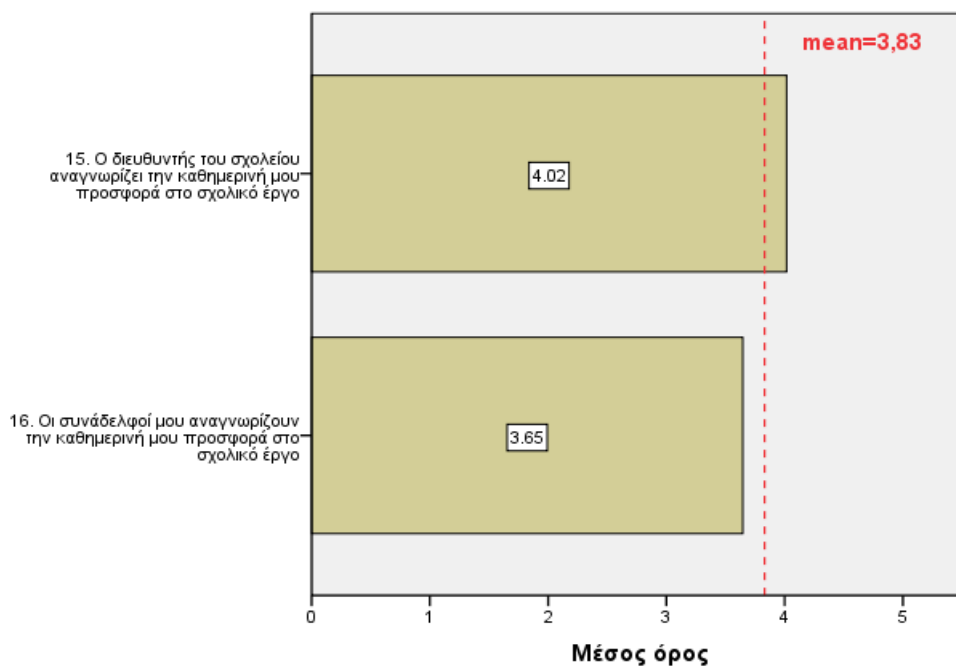
Αναφορικά με τη διάσταση του κύρους – επαγγελματικού σεβασμού, το ερωτηματολόγιο διέθετε 2 δηλώσεις – ερωτήσεις (**Ερωτήσεις 15, 16**). Ο συνολικός μέσος όρος της διάστασης ήταν 3,83, η διάμεσος 4 και η τυπική απόκλιση 0,671, ενώ οι επιμέρους μέσοι όροι όλων των δηλώσεων ήταν άνω του 3,65, καταδεικνύοντας τον υψηλό βαθμό συμφωνίας με όλες τις δηλώσεις της διάστασης. Επίσης, η αξιοπιστία των δηλώσεων της διάστασης ήταν μέτρια (Cronbach's alpha=0.554) (Πίνακας 4 και Γράφημα 10).

Πίνακας 4: Περιγραφικά στατιστικά διάστασης «Κύρος – επαγγελματικός σεβασμός»

A/A Ερ.	Διάσταση ενδυνάμωσης: Κύρος – επαγγελματικός σεβασμός	N	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέσος όρος	Διάμεσος	Τυπική απόκλιση
15	Ο διευθυντής του σχολείου αναγνωρίζει την καθημερινή μου προσφορά στο σχολικό έργο	124	1	5	4,02	4,00	0,855
16	Οι συνάδελφοί μου αναγνωρίζουν την καθημερινή μου προσφορά στο σχολικό έργο	124	2	5	3,65	4,00	0,756

ΣΥΝΟΛΟ	-	3,83	4,00	0,671
Cronbach's Alpha	0,554			

Μέσοι όροι των δηλώσεων της διάστασης «Κύρος – επαγγελματικός σεβασμός» της επαγγελματικής ενδυνάμωσης



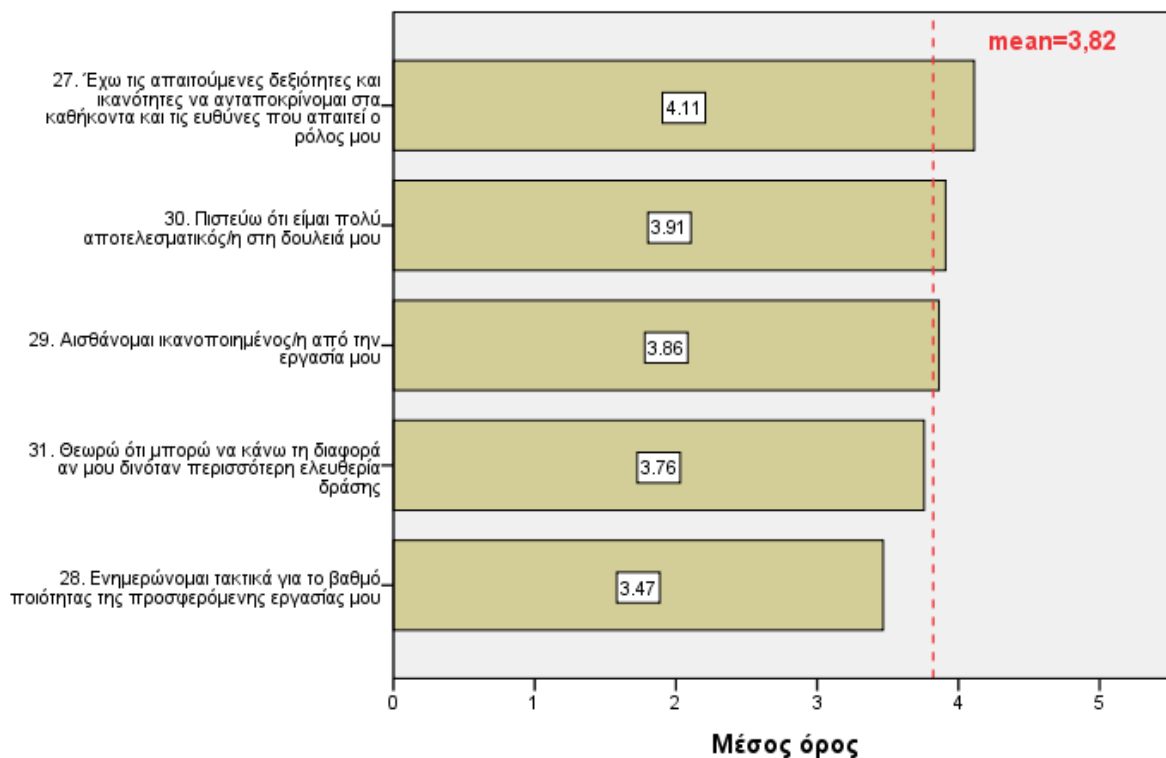
Γράφημα 10: Μέσοι όροι δηλώσεων της διάστασης «Κύρος – επαγγελματικός σεβασμός»

Αναφορικά με τη διάσταση της αυτο-αποτελεσματικότητας, το ερωτηματολόγιο διέθετε 5 δηλώσεις – ερωτήσεις (**Ερωτήσεις 27-31**). Ο συνολικός μέσος όρος της διάστασης ήταν 3,82, η διάμεσος 3,8 και η τυπική απόκλιση 0,538, ενώ οι επιμέρους μέσοι όροι όλων των δηλώσεων ήταν άνω του 3,47, καταδεικνύοντας τον υψηλό βαθμό συμφωνίας με όλες τις δηλώσεις της διάστασης. Επίσης, η αξιοπιστία των δηλώσεων της διάστασης ήταν υψηλή (Cronbach's alpha=0.722) (Πίνακας 5 και Γράφημα 11).

Πίνακας 5: Περιγραφικά στατιστικά διάστασης «Αυτο-αποτελεσματικότητα»

	Διάσταση ενδυνάμωσης: Αυτο-αποτελεσματικότητα	N	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέσος όρος	Διάμεσος	Τοπική απόκλιση
27	Έχω τις απαιτούμενες δεξιότητες και ικανότητες να ανταποκρίνομαι στα καθήκοντα και τις ευθύνες που απαιτεί ο ρόλος μου	124	1	5	4,11	4,00	0,665
28	Ενημερώνομαι τακτικά για το βαθμό ποιότητας της προσφερόμενης εργασίας μου	124	1	5	3,47	4,00	0,949
29	Αισθάνομαι ικανοποιημένος/η από την εργασία μου	124	2	5	3,86	4,00	0,714
30	Πιστεύω ότι είμαι πολύ αποτελεσματικός/η στη δουλειά μου	122	2	5	3,91	4,00	0,656
31	Θεωρώ ότι μπορώ να κάνω τη διαφορά αν μου δινόταν περισσότερη ελευθερία δράσης	124	2	5	3,76	4,00	0,868
ΣΥΝΟΛΟ			-		3,82	3,80	0,538
Cronbach's Alpha		0,722					

Μέσοι όροι των δηλώσεων της διάστασης «Αυτο-αποτελεσματικότητα» της επαγγελματικής ενδυνάμωσης



Γράφημα 11: Μέσοι όροι δηλώσεων της διάστασης «Αυτο-αποτελεσματικότητα»

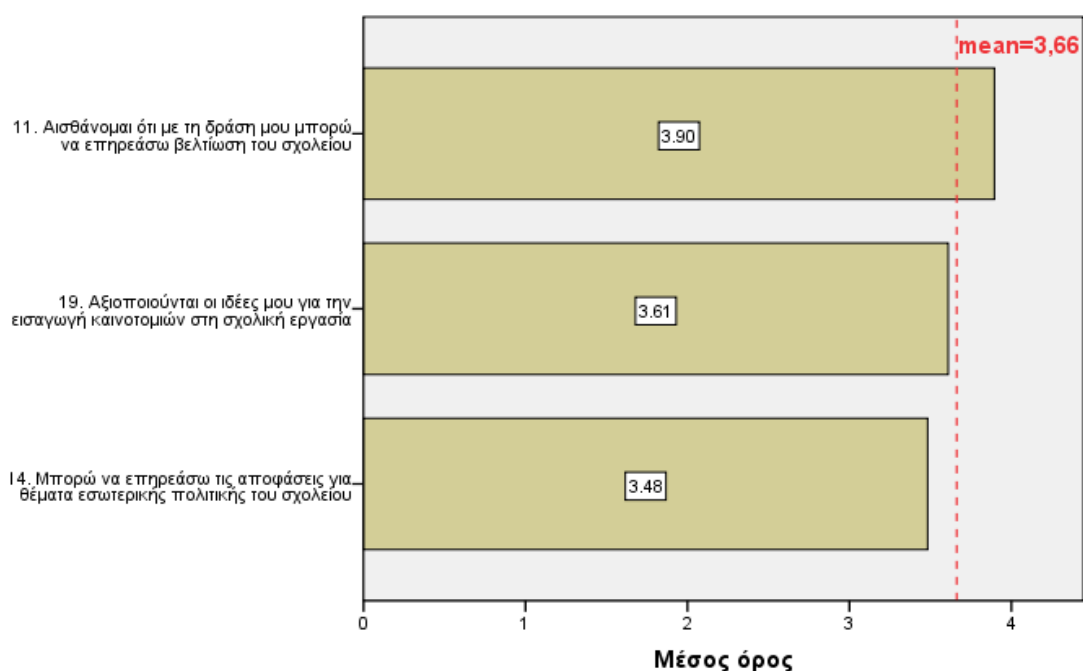
Τέλος, αναφορικά με τη διάσταση της επιρροής, το ερωτηματολόγιο διέθετε 3 δηλώσεις – ερωτήσεις (**Ερωτήσεις 11, 14, 19**). Ο συνολικός μέσος όρος της διάστασης ήταν 3,66, η διάμεσος 3,67 και η τυπική απόκλιση 0,653, ενώ οι επιμέρους μέσοι όροι όλων των δηλώσεων ήταν άνω του 3,48, καταδεικνύοντας τον μέτριο προς υψηλό βαθμό συμφωνίας με όλες τις δηλώσεις της διάστασης. Επίσης, η αξιοπιστία των δηλώσεων της διάστασης ήταν υψηλή (Cronbach’s alpha=0.723) (Πίνακας 6 και Γράφημα 12).

Πίνακας 6: Περιγραφικά στατιστικά διάστασης «Επιρροή»

A/A Ερ.	Διάσταση ενδυνάμωσης: Επιρροή	N	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέσος όρος	Διάμεσος	Τυπική απόκλιση
11	Αισθάνομαι ότι με τη δράση μου μπορώ να επηρεάσω τη βελτίωση του σχολείου	124	1	5	3,90	4,00	,774
14	Μπορώ να επηρεάσω τις αποφάσεις για θέματα εσωτερικής πολιτικής του σχολείου	124	1	5	3,48	4,00	,821

19	Αξιοποιούνται οι ιδέες μου για την εισαγωγή καινοτομιών στη σχολική εργασία	123	1	5	3,61	4,00	,855
ΣΥΝΟΛΟ		-			3,66	3,67	0,653
Cronbach's Alpha		0,723					

Μέσοι όροι των δηλώσεων της διάστασης "Επιρροή" της επαγγελματικής ενδυνάμωσης



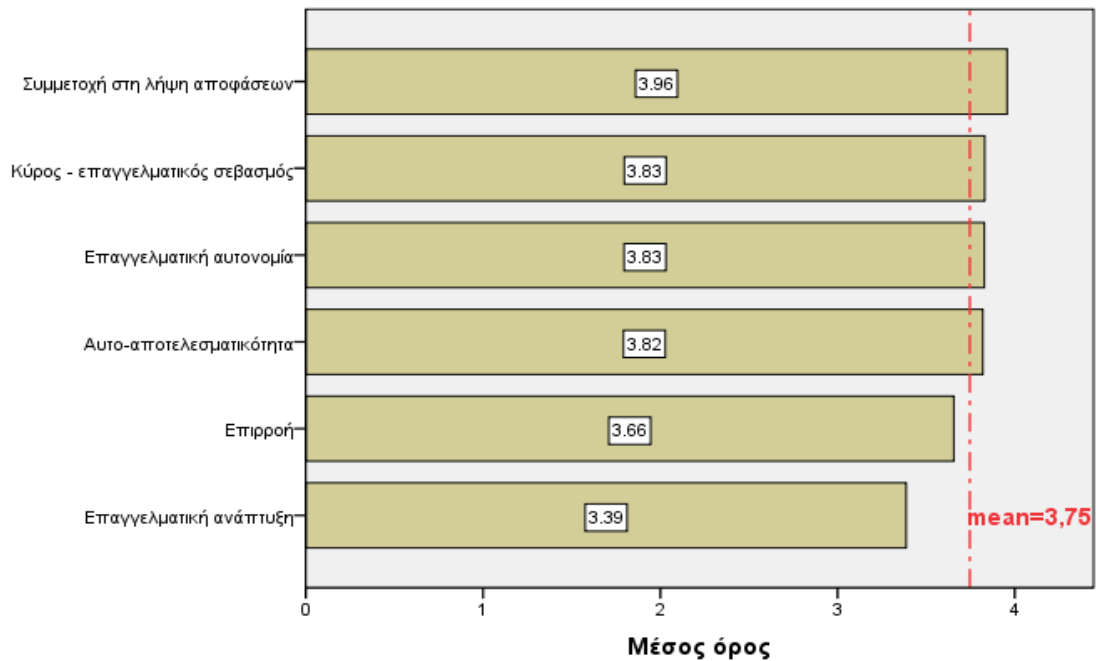
Γράφημα 12: Μέσοι όροι δηλώσεων της διάστασης «Επιρροή»

Συνοψίζοντας, στον Πίνακα 7 και στο Γράφημα 13 παρουσιάζονται τα βασικά περιγραφικά στατιστικά των 6 διαστάσεων της επαγγελματικής ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών. Ο συνολικός μέσος όρος των διαστάσεων είναι 3,75 και οι επιμέρους μέσοι όροι όλων των διαστάσεων είναι άνω του 3,39, καταδεικνύοντας τον μέτριο προς υψηλό βαθμό συμφωνίας των συμμετεχόντων σε όλες τις διαστάσεις της ενδυνάμωσης (όπου 3=«Ούτε διαφωνώ/ούτε συμφωνώ» και 4=«Συμφωνώ»). Η διάσταση με τον μεγαλύτερο μέσο όρο είναι της συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων (mean=3,96), ενώ με τον μικρότερο μέσο όρο είναι η διάσταση της επαγγελματικής ανάπτυξης (mean=3,39).

Πίνακας 7: Μέσοι όροι των 6 διαστάσεων της επαγγελματικής ενδυνάμωσης

A/A	Διάσταση ενδυνάμωσης	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
1	Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων	3,96	0,499
2	Επαγγελματική αυτονομία	3,83	0,642
3	Επαγγελματική ανάπτυξη	3,39	0,756
4	Κύρος – επαγγελματικός σεβασμός	3,83	0,671
5	Αυτο-αποτελεσματικότητα	3,82	0,538
6	Επιρροή	3,66	0,653
Συνολικός μέσος όρος διαστάσεων		3,75	

Μέσοι όροι των 6 διαστάσεων επαγγελματικής ενδυνάμωσης



Γράφημα 13: Μέσοι όροι των 6 διαστάσεων της επαγγελματικής ενδυνάμωσης

5.3. Ερευνητικό Ερώτημα 2: Συσχέτιση Δημογραφικών με απόψεις Εκπαιδευτικών για την Επαγγελματική τους Ενδυνάμωση

5.3.1. Συσχέτιση με το Φύλο

Για τον έλεγχο συσχέτισης του φύλου των εκπαιδευτικών με τις απόψεις τους για τις έξι διαστάσεις της επαγγελματικής τους ενδυνάμωσης εκτελέσαμε τον μη παραμετρικό έλεγχο συσχέτισης Mann – Whitney U. Η εκτέλεση του ελέγχου Mann – Whitney U δεν κατέδειξε την ύπαρξη συσχέτισης του φύλου με κάποια διάσταση της ενδυνάμωσης, με τα δύο φύλα να μην παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ως προς τις απόψεις τους για την ενδυνάμωση (Πίνακας 8).

Πίνακας 8: Αποτελέσματα ελέγχου Mann-Whitney U – Φύλο* Διαστάσεις επαγγελματικής ενδυνάμωσης

Διαστάσεις επαγγελματικής ενδυνάμωσης	Φύλο	Συχνότητα	Μέσος	Mann-Whitney U	p-value
			όρος κατάταξης		
Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων	Άνδρας	50	61,68	1591,000	0,548
	Γυναίκα	68	57,90		
	Σύνολο	118			
Επαγγελματική αυτονομία	Άνδρας	52	64,99	1742,500	0,504
	Γυναίκα	72	60,70		
	Σύνολο	124			
Επαγγελματική ανάπτυξη	Άνδρας	51	62,56	1807,500	0,883
	Γυναίκα	72	61,60		
	Σύνολο	123			
Κόρος - επαγγελματικός σεβασμός	Άνδρας	52	66,99	1638,500	0,220
	Γυναίκα	72	59,26		

	Σύνολο	124			
	Άνδρας	51	66,32		
Αυτο-αποτελεσματικότητα	Γυναίκα	71	58,04	1564,500	0,197
	Σύνολο	122			
	Άνδρας	51	65,25		
Επιρροή	Γυναίκα	72	59,70	1670,500	0,384
	Σύνολο	123			

5.3.2. Συσχέτιση με την Ηλικία

Για τον έλεγχο συσχέτισης της ηλικίας των εκπαιδευτικών με τις απόψεις τους για τις έξι διαστάσεις της επαγγελματικής τους ενδυνάμωσης εκτελέσαμε τον μη παραμετρικό έλεγχο συσχέτισης Kruskal – Wallis H. Η εκτέλεση του ελέγχου Kruskal – WallisH κατέδειξε την ύπαρξη συσχέτισης της ηλικίας των εκπαιδευτικών με τις διαστάσεις: α) της συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων ($X^2(3)=7.885$, $p=0.048<0.05$), β) της αυτο-αποτελεσματικότητας ($X^2(3)=8.016$, $p=0.046<0.05$) και γ) της επιρροής ($X^2(3)=11.430$, $p=0.010<0.05$)(Πίνακας 9). Για να εντοπίσουμε μεταξύ ποιων ηλικιακών ομάδων υπάρχουν οι στατιστικά σημαντικές διαφορές εκτελέσαμε τον μετά-έλεγχο Mann-Whitney-U για όλα τα ζεύγη ηλικιακών ομάδων (Πίνακας 10). Τα αποτελέσματα του μετα-ελέγχου Mann – Whitney U έδειξαν ότι:

- 1) Στη διάσταση της συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά των εκπαιδευτικών ηλικίας «51 ετών και άνω» με αυτούς ηλικίας «ως 30 ετών» ($U(16,30)=123.500$, $p=0.007<0.05$). Μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί ηλικίας «51 ετών και άνω» (mean rank=71,32) συμμετέχουν σε μεγαλύτερο βαθμό στη λήψη αποφάσεων σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς «ως 30 ετών» (mean rank=42,34).
- 2) Στη διάσταση της αυτο-αποτελεσματικότητας, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά των εκπαιδευτικών ηλικίας «51 ετών και άνω» με αυτούς ηλικίας «ως 30 ετών» ($U(17,30)=130.500$, $p=0.005<0.05$). Μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί ηλικίας «51 ετών και άνω» (mean rank=73,47) έχουν μεγαλύτερο βαθμό αυτο-

αποτελεσματικότητας σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς «ως 30 ετών» (mean rank=44,97).

- 3) Στη διάσταση της επιρροής, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά των εκπαιδευτικών ηλικίας «51 ετών και άνω» με τους εκπαιδευτικούς: 1) «ως 30 ετών» ($U(17,31)=133.500$, $p=0.004<0.05$), 2) «31-40 ετών» ($U(42,31)=438.000$, $p=0.013<0.05$) και «41-50 ετών» ($U(33,31)=316.000$, $p=0.006<0.05$). Μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί ηλικίας «51 ετών και άνω» (mean rank=79,37) έχουν μεγαλύτερο βαθμό επιρροής σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς των υπολοίπων ηλικιών (mean rank_{<=30}=48,44, meanrank₃₁₋₄₀=58,51 και meanrank₄₁₋₅₀=56,73).

Πίνακας 9: Αποτελέσματα ελέγχου Kruskal – Wallis H – Ηλικία * Διαστάσεις επαγγελματικής ενδυνάμωσης

Διαστάσεις επαγγελματικής ενδυνάμωσης	Ηλικία	Συχνότητα	Μέσος όρος κατάταξης			
			X ²	Df	p-value	
Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων	<=30	16	42,34			
	31-40	41	58,93			
	41-50	31	57,68	7,885	3	0,048
	>=51	30	71,32			
	Σύνολο	118				
Επαγγελματική αυτονομία	<=30	17	49,06			
	31-40	42	60,64			
	41-50	34	59,57	7,078	3	0,069
	>=51	31	75,60			
	Σύνολο	124				

	<=30	17	56,68			
	31-40	42	57,29			
Επαγγελματική ανάπτυξη	41-50	33	61,15	3,699	3	0,296
	>=51	31	72,21			
	Σύνολο	123				
	<=30	17	54,21			
	31-40	42	56,37			
Κύρος - επαγγελματικός σεβασμός	41-50	34	64,43	5,374	3	0,146
	>=51	31	73,24			
	Σύνολο	124				
	<=30	17	44,97			
	31-40	41	57,46			
Αυτο-αποτελεσματικότητα	41-50	34	64,07	8,016	3	0,046
	>=51	30	73,47			
	Σύνολο	122				
	<=30	17	48,44			
	31-40	42	58,81			
Επιρροή	41-50	33	56,73	11,430	3	0,010
	>=51	31	79,37			
	Σύνολο	123				

Πίνακας 10: Αποτελέσματα μετά-ελέγχου Mann – Whitney U σύγκρισης ζευγών ηλικιακών ομάδων * Διαστάσεις επαγγελματικής ενδυνάμωσης

Διαστάσεις ενδυνάμωσης	Ηλικία	Συχνότητα	Μέσος όρος κατάταξης	Mann-Whitney U	p-value
Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων	<=30	16	16,22	123,500	0,007
	>=51	30	27,38		
Αυτο-αποτελεσματικότητα	<=30	17	16,68	130,500	0,005
	>=51	30	28,15		
Επιρροή	<=30	17	16,85	133,500	0,004
	>=51	31	28,69		
	31-40	42	31,93	438,000	0,013
	>=51	31	43,87		
	41-50	33	26,58	316,00	0,006
	>=51	31	38,81		

5.3.3. Συσχέτιση με την Προϋπηρεσία

Για τον έλεγχο συσχέτισης των ετών προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών με τις απόψεις για τις έξι διαστάσεις της επαγγελματικής τους ενδυνάμωσης εκτελέσαμε τον μη παραμετρικό έλεγχο συσχέτισης Kruskal – Wallis H. Η εκτέλεση του ελέγχου Kruskal – Wallis H κατέδειξε την ύπαρξη συσχέτισης των ετών προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών με τις διαστάσεις: α) της συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων ($X^2(3)=8.925$, $p=0.030<0.05$), β) της επαγγελματικής αυτονομίας ($X^2(3)=12822$, $p=0.005<0.05$), γ) της επαγγελματικής ανάπτυξης ($X^2(3)=8.594$, $p=0.035<0.05$), δ) της επιρροής ($X^2(3)=12.903$, $p=0.005<0.05$) (Πίνακας 11).

Για να εντοπίσουμε μεταξύ ποιών ομάδων ετών προϋπηρεσίας υπάρχουν οι στατιστικά σημαντικές διαφορές εκτελέσαμε τον μετά-έλεγχο Mann – Whitney U για όλα τα ζεύγη

ομάδων ετών προϋπηρεσίας (Πίνακας 12). Τα αποτελέσματα του μετα-ελέγχου Mann – Whitney U έδειξαν ότι:

- 1) Στη διάσταση της συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά των εκπαιδευτικών με «ως 5 έτη» προϋπηρεσίας με αυτούς που έχουν: 1) «6-15 έτη» προϋπηρεσίας ($U(14,52)=199.500$, $p=0.009<0.05$), 2) «16-25 έτη» προϋπηρεσίας ($U(14,30)=123.000$, $p=0.027<0.05$) και 3) «άνω των 25 ετών» προϋπηρεσίας ($U(14,22)=68.000$, $p=0.005<0.05$). Μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί που έχουν «ως 5 έτη» προϋπηρεσίας (mean rank=35,39) συμμετέχουν σε μικρότερο βαθμό στη λήψη αποφάσεων σε σχέση με όλους τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς (mean rank₆₋₁₅=61,84, meanrank₁₆₋₂₅=60,12 και meanrank_{>25}=68,48).
- 2) Στη διάσταση της επαγγελματικής αυτονομίας, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά των εκπαιδευτικών με «ως 5 έτη» προϋπηρεσίας με αυτούς που έχουν: 1) «6-15 έτη» προϋπηρεσίας ($U(15,54)=212.000$, $p=0.004<0.05$), 2) «16-25 έτη» προϋπηρεσίας ($U(15,32)=110.000$, $p=0.003<0.05$) και 3) «άνω των 25 ετών» προϋπηρεσίας ($U(15,23)=66.000$, $p=0.001<0.05$). Μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί που έχουν «ως 5 έτη» προϋπηρεσίας (mean rank=33,87) δηλώνουν μικρότερο βαθμό επαγγελματικής αυτονομίας σε σχέση με όλους τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς (mean rank₆₋₁₅=62,32, meanrank₁₆₋₂₅=68,94 και meanrank_{>25}=72,63).
- 3) Στη διάσταση της επαγγελματικής ανάπτυξης, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά των εκπαιδευτικών με «άνω των 25ετών» προϋπηρεσίας με αυτούς που έχουν «6-15 έτη» προϋπηρεσίας ($U(53,23)=355.000$, $p=0.004<0.05$). Μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί προϋπηρεσίας «άνω των 25 ετών» (mean rank=78,15) έχουν μεγαλύτερο βαθμό αυτο-αποτελεσματικότητας σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με «6-15 έτη» προϋπηρεσίας(mean rank=52,80).
- 4) Στη διάσταση της επιρροής, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά των εκπαιδευτικών με «ως 5 έτη» προϋπηρεσίας με αυτούς που έχουν: 1) «6-15 έτη» προϋπηρεσίας ($U(15,53)=225.500$, $p=0.010<0.05$), 2) «16-25 έτη» προϋπηρεσίας ($U(15,32)=125.000$, $p=0.008<0.05$) και 3) «άνω των 25 ετών» προϋπηρεσίας ($U(15,23)=69.000$, $p=0.001<0.05$). Μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί που έχουν «ως 5 έτη» προϋπηρεσίας (mean rank=35,97) δηλώνουν μικρότερο βαθμό επιρροής σε σχέση με όλους τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς (mean rank₆₋₁₅=60,94, meanrank₁₆₋₂₅=65,33 και meanrank_{>25}=76,78).

Πίνακας 11: Αποτελέσματα ελέγχου Kruskal – Wallis H – Έτη προϋπηρεσίας * Διαστάσεις επαγγελματικής ενδυνάμωσης

Διαστάσεις επαγγελματικής ενδυνάμωσης	Έτη προϋπηρεσίας	Συχνότητα	Μέσος όρος κατάταξης	X ²	df	p-value
Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων	<=5	14	35,39	8,925	3	0,030
	6-15	52	61,84			
	16-25	30	60,12			
	>25	22	68,48			
	Σύνολο	118				
Επαγγελματική αυτονομία	<=5	15	33,87	12,822	3	0,005
	6-15	54	62,32			
	16-25	32	68,94			
	>25	23	72,63			
	Σύνολο	124				
Επαγγελματική ανάπτυξη	<=5	15	66,37	8,594	3	0,035
	6-15	53	52,80			
	16-25	32	63,58			
	>25	23	78,15			
	Σύνολο	123				
Κύρος - επαγγελματικός σεβασμός	<=5	15	45,93	7,087	3	0,069
	6-15	54	59,81			

	16-25	32	65,72			
	>25	23	75,13			
	Σύνολο	124				
	<=5	15	43,17			
	6-15	53	63,58			
Αυτο-αποτελεσματικότητα	16-25	32	59,25	6,502	3	0,090
	>25	22	72,25			
	Σύνολο	122				
	<=5	15	35,97			
	6-15	53	60,94			
Επιρροή	16-25	32	65,33	12,903	3	0,005
	>25	23	76,78			
	Σύνολο	123				

Πίνακας 12: Αποτελέσματα μετα-ελέγχου Mann – Whitney U σύγκρισης ζευγών ετών προϋπηρεσίας * Διαστάσεις επαγγελματικής ενδυνάμωσης

Διαστάσεις ενδυνάμωσης	Έτη προϋπηρεσίας	Συχνότητα	Μέσος όρος κατάταξης	Mann-Whitney U	p-value
Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων	<=5	14	21,75	199,500	0,009
	6-15	52	36,66		
	<=5	14	16,29	123,000	0,027
16-25	30	25,40			

	<=5	14	12,36		
	>25	22	22,41	68,000	0,005
	<=5	15	22,13		
	6-15	54	38,57	212,000	0,004
Επαγγελματική αυτονομία	<=5	15	15,33		
	16-25	32	28,06	110,000	0,003
	<=5	15	12,40		
	>25	23	24,13	66,000	0,001
Επαγγελματική ανάπτυξη	16-25	53	33,70		
	>25	23	49,57	355,000	0,004
	<=5	15	23,03		
	6-15	53	37,75	225,500	0,010
Επιρροή	<=5	15	16,33		
	16-25	32	27,59	125,000	0,008
	<=5	15	12,60		
	>25	23	24,00	69,000	0,001

5.3.4. Συσχέτιση με τη Σχέση Εργασίας

Για τον έλεγχο συσχέτισης της σχέσης εργασίας των εκπαιδευτικών με τις απόψεις τους για τις έξι διαστάσεις της επαγγελματικής τους ενδυνάμωσης εκτελέσαμε τον μη παραμετρικό έλεγχο συσχέτισης Mann – Whitney U. Η εκτέλεση του ελέγχου Mann – Whitney U κατέδειξε την ύπαρξη συσχέτισης της σχέσης εργασίας με τις διαστάσεις: α) της συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων ($U(76,42)=1202.500$, $p=0.025<0.05$), β) της επαγγελματικής αυτονομίας ($U(80,44)=1295.000$, $p=0.013<0.05$), γ) του κύρους–επαγγελματικού σεβασμού ($U(80,44)=1306.500$, $p=0.014<0.05$) και δ) της επιρροής ($U(79,44)=1309.000$,

p=0.020<0.05). Μάλιστα, σε όλες αυτές τις διαστάσεις οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν μεγαλύτερο βαθμό συμφωνίας από τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς (Πίνακας 13).

Πίνακας 13: Αποτελέσματα ελέγχου Mann-Whitney U –Σχέση εργασίας* Διαστάσεις επαγγελματικής ενδυνάμωσης

Διαστάσεις επαγγελματικής ενδυνάμωσης	Φύλο	Συχνότητα κατάταξης	Μέσος όρος		Mann-Whitney U	p-value
			Μόνιμος	Αναπληρωτής		
Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων	Μόνιμος	76	64,68			
	Αναπληρωτής	42	50,13	1202,500	0,025	
	Σύνολο	118				
Επαγγελματική αυτονομία	Μόνιμος	80	68,31			
	Αναπληρωτής	44	51,93	1295,000	0,013	
	Σύνολο	124				
Επαγγελματική ανάπτυξη	Μόνιμος	79	66,65			
	Αναπληρωτής	44	53,66	1371,000	0,052	
	Σύνολο	123				
Κύρος - επαγγελματικός σεβασμός	Μόνιμος	80	68,17			
	Αναπληρωτής	44	52,19	1306,500	0,014	
	Σύνολο	124				
Αυτο-αποτελεσματικότητα	Μόνιμος	78	64,62			
	Αναπληρωτής	44	55,97	1472,500	0,190	
	Σύνολο	122				
Επιρροή	Μόνιμος	79	67,43	1309,000	0,020	

Αναπληρωτής	44	52,25
Σύνολο	123	

5.3.5. Συσχέτιση με την Ειδικότητα

Για τον έλεγχο συσχέτισης της ειδικότητας των εκπαιδευτικών με τις απόψεις τους για τις έξι διαστάσεις της επαγγελματικής τους ενδυνάμωσης, εκτελέσαμε τον μη παραμετρικό έλεγχο συσχέτισης Mann – Whitney U. Η εκτέλεση του ελέγχου Mann – Whitney U κατέδειξε την ύπαρξη συσχέτισης της ειδικότητας με τις διαστάσεις: α) της συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων (U(91,27)=868.500, $p=0.020<0.05$), β) της επαγγελματικής αυτονομίας (U(96,28)=725.000, $p=0.000<0.05$), γ) του κύρους – επαγγελματικού σεβασμού (U(96,28)=998.500, $p=0.032<0.05$) και δ) της επιρροής (U(95,28)=877.000, $p=0.005<0.05$). Μάλιστα, σε όλες αυτές τις διαστάσεις οι εκπαιδευτικοί ΠΕ 70 (δάσκαλοι) εμφανίζουν μεγαλύτερο βαθμό συμφωνίας από τους εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων (Πίνακας 14).

Πίνακας 14: Αποτελέσματα ελέγχου Mann-Whitney U –Ειδικότητα* Διαστάσεις επαγγελματικής ενδυνάμωσης

Διαστάσεις επαγγελματικής ενδυνάμωσης	Ειδικότητα	Συχνότητα	Μέσος	Mann-Whitney U	p-value
			όρος κατάταξης		
Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων	ΠΕ 70	91	63,46		
	Άλλη ειδικότητα	27	46,17	868,500	0,020
	Σύνολο	118			
Επαγγελματική αυτονομία	ΠΕ 70	96	68,95		
	Άλλη ειδικότητα	28	40,39	725,000	0,000
	Σύνολο	124			
Επαγγελματική ανάπτυξη	ΠΕ 70	95	63,43	1194,500	0,412

	Άλλη ειδικότητα	28	57,16		
	Σύνολο	123			
Κύρος - επαγγελματικός σεβασμός	ΠΕ 70	96	66,10		
	Άλλη ειδικότητα	28	50,16	998,500	0,032
	Σύνολο	124			
Αυτο-αποτελεσματικότητα	ΠΕ 70	94	61,36		
	Άλλη ειδικότητα	28	61,98	1302,500	0,934
	Σύνολο	122			
Επιρροή	ΠΕ 70	95	66,77		
	Άλλη ειδικότητα	28	45,82	877,000	0,005
	Σύνολο	123			

5.3.6.Συσχέτιση με τους Τίτλους Σπουδών

Για τον έλεγχο συσχέτισης των τίτλων σπουδών των εκπαιδευτικών με τις απόψεις τους για τις έξι διαστάσεις της επαγγελματικής τους ενδυνάμωσης, αρχικά επανακωδικοποιήσαμε τη μεταβλητή των τίτλων σπουδών ώστε να έχει δύο κατηγορίες – τιμές: α) «Βασικό πτυχίο» και β) «Επιπλέον σπουδές» (με Δεύτερο πτυχίο και/ή Μετεκπαίδευση/Διδασκαλείο και/ή Μεταπτυχιακό και/ή Διδακτορικό). Ακολούθως εκτελέσαμε τον μη παραμετρικό έλεγχο συσχέτισης Mann – Whitney U, ο οποίος κατέδειξε την ύπαρξη συσχέτισης των τίτλων σπουδών με τη διάσταση της αυτο-αποτελεσματικότητας ($U(60,62)=1339.000$, $p=0.007<0.05$). Μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί που έχουν κάνει επιπλέον σπουδές (Δεύτερο πτυχίο και/ή Μετεκπαίδευση/Διδασκαλείο και/ή Μεταπτυχιακό και/ή Διδακτορικό) (mean rank=69,90) δηλώνουν μεγαλύτερο βαθμό αυτο-αποτελεσματικότητας από τους εκπαιδευτικούς που κατέχουν μόνο το βασικό πτυχίο (mean rank=52,82) (Πίνακας 15).

Πίνακας 15: Αποτελέσματα ελέγχου Mann-Whitney U –Τίτλοι σπουδών * Διαστάσεις επαγγελματικής ενδυνάμωσης

Διαστάσεις επαγγελματικής ενδυνάμωσης	Τίτλοι σπουδών	Συχνότητα	Μέσος όρος κατάταξης	Mann-Whitney U	p-value
Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων	Βασικό πτυχίο	56	60,83		
	Επιπλέον σπουδές	62	58,30	1661,500	0,685
	Σύνολο	118			
Επαγγελματική αυτονομία	Βασικό πτυχίο	62	62,96		
	Επιπλέον σπουδές	62	62,04	1893,500	0,885
	Σύνολο	124			
Επαγγελματική ανάπτυξη	Βασικό πτυχίο	62	63,34		
	Επιπλέον σπουδές	61	60,64	1808,000	0,674
	Σύνολο	123			
Κύρος - επαγγελματικός σεβασμός	Βασικό πτυχίο	62	60,04		
	Επιπλέον σπουδές	62	64,96	1769,500	0,429
	Σύνολο	124			
Αυτο-αποτελεσματικότητα	Βασικό πτυχίο	60	52,82		
	Επιπλέον σπουδές	62	69,90	1339,000	0,007
	Σύνολο	122			
Επιρροή	Βασικό πτυχίο	62	63,61		
	Επιπλέον σπουδές	61	60,36	1791,000	0,604
	Σύνολο	123			

5.4. Ερευνητικό Ερώτημα 3: Κυρίαρχα Μοντέλα Ηγεσίας Διευθυντών Σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σύμφωνα με τις αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών

Το ερωτηματολόγιο διέθετε 42 δηλώσεις – ερωτήσεις σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα μοντέλα ηγεσίας που υιοθετούν οι διευθυντές. Για τον προσδιορισμό των κυρίαρχων μοντέλων ηγεσίας που υιοθετούν οι διευθυντές των σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, εξετάστηκαν τέσσερα (4) υποψήφια μοντέλα: α) της μετασχηματιστικής ηγεσίας, β) της συναλλακτικής ηγεσίας, γ) της παθητικής ηγεσίας και δ) της κατανεμημένης ηγεσίας. Καθένα μοντέλο ηγεσίας απαρτίζεται από τις δικές του διαστάσεις – υποκλίμακες. Συνεπώς, υπολογίστηκαν οι μέσοι όροι των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις δηλώσεις των επιμέρους διαστάσεων καθενός μοντέλου και ακολούθως εξήχθησαν προς σύγκριση οι συνολικοί μέσοι όροι των μοντέλων. Σε όλες τις δηλώσεις, όσο μεγαλύτερη ήταν η τιμή της απάντησης των ερωτώμενων τόσο μεγαλύτερος ήταν και ο βαθμός συμφωνίας τους (όπου 1=Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3=Ούτε διαφωνώ/ούτε συμφωνώ, 4=Συμφωνώ και 5=Συμφωνώ απόλυτα).

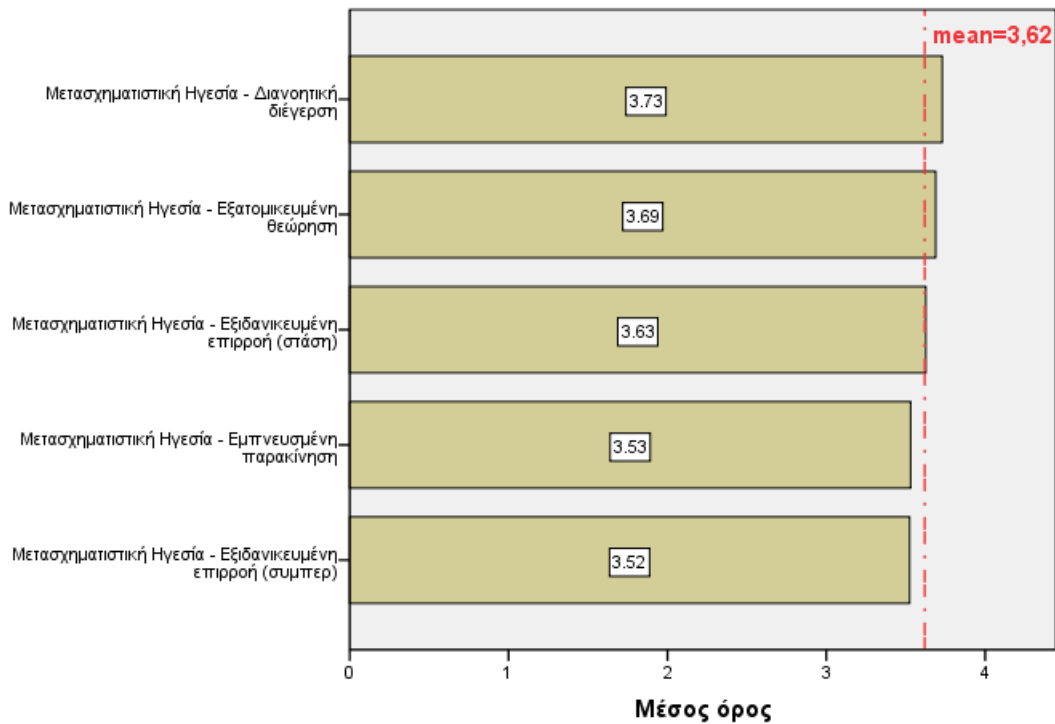
Αναφορικά με το μοντέλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας, εξετάστηκαν πέντε (5) επιμέρους διαστάσεις του: α) εξιδανικευτική επιρροή (στάση) (Ερωτήσεις 46, 48, 52, 64), β) εξιδανικευτική επιρροή (συμπερ.) (Ερωτήσεις 36, 43, 50, 61), γ) εμπνευσμένη παρακίνηση (Ερωτήσεις 39, 42, 53, 63), δ) διανοητική διέγερση (Ερωτήσεις 33, 38, 57, 59), και ε) εξατομικευμένη θεώρηση (Ερωτήσεις 32, 44, 47, 56, 58). Ο συνολικός μέσος όρος του μετασχηματιστικού μοντέλου ηγεσίας ήταν 3,62, η διάμεσος 3,76 και η τυπική απόκλιση 0,750, ενώ οι επιμέρους μέσοι όροι όλων των διαστάσεων ήταν άνω του 3,52, καταδεικνύοντας τον μέτριο προς υψηλό βαθμό συμφωνίας με όλες τις διαστάσεις του μοντέλου. Επίσης, η συνολική αξιοπιστία των δηλώσεων του μοντέλου ήταν υψηλή (Cronbach's alpha=0.959) (Πίνακας 16 και Γράφημα 14).

Πίνακας 16: Περιγραφικά στατιστικά μετασηματιστικού μοντέλου ηγεσίας

Διάσταση μοντέλου	Ερ.	Δηλώσεις μετασηματιστικού μοντέλου ηγεσίας	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέσος όρος	Διάμεσος	Τυπική απόκλιση
Εξιδανικευτική επιρροή (στάση)	46	Υποτάσσει το ατομικό του/της συμφέρον στο ομαδικό καλό	1	5	3,40	4,00	1,140
	48	Ενεργεί έτσι ώστε να μου προκαλεί το σεβασμό	1	5	3,75	4,00	1,033
	52	Δίνει την αίσθηση ανθρώπου κύρους και εμπιστοσύνης	1	5	3,80	4,00	1,119
	64	Αποτελεί πρότυπο και παράδειγμα προς μίμηση για τους εκπαιδευτικούς	1	5	3,56	4,00	1,198
	Σύνολο διάστασης		Cronbach's Alpha: 0,901	-	-	3,63	4,00
Εξιδανικευτική επιρροή (συμπερ)	36	Μιλάει συχνά για τις αξίες και τα «πιστεύω» του/της	1	5	3,06	3,00	1,038
	43	Τονίζει τη σπουδαιότητα της αίσθησης του καθήκοντος	1	5	3,69	4,00	0,885
	50	Τονίζει τις ηθικές συνέπειες των αποφάσεων	1	5	3,62	4,00	0,898
	61	Δίνει έμφαση στην αξία της συλλογικής αίσθησης της αποστολής του σχολείου	1	5	3,73	4,00	0,982
	Σύνολο διάστασης		Cronbach's Alpha: 0,648	-	-	3,52	3,50
Εμπνευσιμένη παρακίνηση	39	Μιλάει με αισιοδοξία για το μέλλον	1	5	3,55	4,00	1,039
	42	Μιλάει με ενθουσιασμό για τις εργασίες που πρέπει να διεκπεραιωθούν	1	5	3,49	4,00	0,941
	53	Διατυπώνει ευκρινώς ένα συναρπαστικό όραμα	1	5	3,41	4,00	1,119
	63	Είναι πάντα αισιόδοξος για την επίτευξη των στόχων του σχολείου	1	5	3,67	4,00	0,960
	Σύνολο διάστασης		Cronbach's Alpha: 0,905	-	-	3,53	3,75
Διαμοιραστική διεγερσ	33	Δεν είναι άκαμπος και αναστοχάζεται διαρκώς για τις επιλογές του	1	5	3,83	4,00	1,034

	38	Αναζητά διαφορετικές προσεγγίσεις για την επίλυση των προβλημάτων	1	5	3,58	4,00	0,912
	57	Ζητάει τη συμβολή όλων μας στην επίλυση των προβλημάτων	1	5	3,95	4,00	0,854
	59	Προτείνει εναλλακτικούς τρόπους ολοκλήρωσης των εργασιών	1	5	3,56	4,00	1,015
	Σύνολο διάστασης		-	-	3,73	4,00	0,765
	32	Είναι υποστηρικτικός προς τους εκπαιδευτικούς	1	5	4,03	4,00	0,945
	44	Αφιερώνει χρόνο στην καθοδήγηση των εκπαιδευτικών	1	5	3,44	4,00	1,046
Εξαστομκευμένη θεώρηση	47	Μου συμπεριφέρεται ως άτομο και όχι απλώς ως μέλος της ομάδας	1	5	3,73	4,00	0,903
	56	Αναγνωρίζει τις ατομικές ανάγκες, ικανότητες και φιλοδοξίες του καθενός ξεχωριστά	1	5	3,65	4,00	1,020
	58	Συμβάλλει στην ανάπτυξη των δυνατοτήτων των εκπαιδευτικών	1	5	3,58	4,00	1,068
	Σύνολο διάστασης		-	-	3,69	3,90	0,811
ΣΥΝΟΛΟ ΜΟΝΤΕΛΟΥ			-	-	3,62	3,76	0,750
Cronbach's Alpha					0,959		

Μέσοι όροι των διαστάσεων του μετασχηματιστικού μοντέλου ηγεσίας



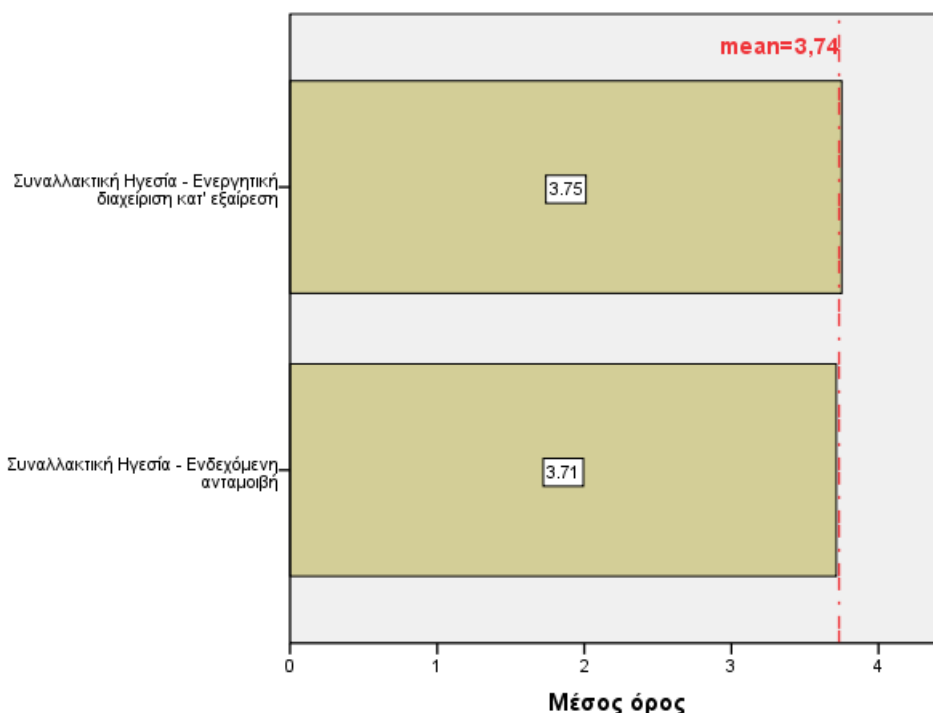
Γράφημα 14: Μέσοι όροι των διαστάσεων του μετασχηματιστικού μοντέλου ηγεσίας

Αναφορικά με το μοντέλο της συναλλακτικής ηγεσίας, εξετάστηκαν δύο (2) επιμέρους διαστάσεις του: α) ενδεχόμενη ανταμοιβή (**Ερωτήσεις 40, 62**) και β) ενεργητική διαχείριση κατ' εξαίρεση (**Ερωτήσεις 49, 51, 54**). Ο συνολικός μέσος όρος του συναλλακτικού μοντέλου ηγεσίας ήταν 3,74, η διάμεσος 3,80 και η τυπική απόκλιση 0,768, ενώ οι επιμέρους μέσοι όροι όλων των διαστάσεων ήταν άνω του 3,71, καταδεικνύοντας τον μέτριο προς υψηλό βαθμό συμφωνίας με όλες τις διαστάσεις του μοντέλου. Επίσης, η συνολική αξιοπιστία των δηλώσεων του μοντέλου ήταν υψηλή (Cronbach's alpha=0.865) (Πίνακας 17 και Γράφημα 15).

Πίνακας 17: Περιγραφικά στατιστικά συναλλακτικού μοντέλου ηγεσίας

Διάσταση μοντέλου	Ερ.	Δηλώσεις συναλλακτικού μοντέλου ηγεσίας	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέσος όρος	Διάμεσος	Τυπική απόκλιση
Ενδεχόμενη ανταμοιβή	40	Ορίζει με ακρίβεια τον υπεύθυνο για την επίτευξη του κάθε στόχου	1	5	3,63	4,00	0,950
	62	Αναγνωρίζει την προσφορά των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τις προσδοκίες του σχολείου	1	5	3,80	4,00	0,946
	Σύνολο διάστασης		Cronbach's Alpha: 0,746		3,71	4,00	0,846
Ενεργητική διαχείριση κατ'εξάιρεση	49	Δίνει τη δέουσα προσοχή στην αντιμετώπιση λαθών, παραπόνων και αστοχιών	1	5	3,85	4,00	0,988
	51	Βλέπει τα λάθη ως ευκαιρία για βελτίωση της κατάστασης	1	5	3,67	4,00	1,002
	54	Επικεντρώνει την προσοχή του/της στην τήρηση των κανόνων	1	5	3,73	4,00	0,875
	Σύνολο διάστασης		Cronbach's Alpha: 0,771		3,75	4,00	0,793
ΣΥΝΟΛΟ ΜΟΝΤΕΛΟΥ			-	-	3,74	3,80	0,768
Cronbach's Alpha					0,865		

Μέσοι όροι των διαστάσεων του συναλλακτικού μοντέλου ηγεσίας



Γράφημα 15: Μέσοι όροι των διαστάσεων του συναλλακτικού μοντέλου ηγεσίας

Αναφορικά με το μοντέλο της παθητικής ηγεσίας, εξετάστηκαν δύο (2) επιμέρους διαστάσεις του: α) ενεργητική διαχείριση κατ' εξαίρεση (Ερωτήσεις 34, 41, 45) και β) Laissezfaire(Ερωτήσεις 35, 37, 55, 60). Ο συνολικός μέσος όρος του παθητικού μοντέλου ηγεσίας ήταν 2,29, η διάμεσος 2,14 και η τυπική απόκλιση 0,768, ενώ οι επιμέρους μέσοι όροι όλων των διαστάσεων ήταν άνω του 2,10, καταδεικνύοντας τον χαμηλό βαθμό συμφωνίας με όλες τις διαστάσεις του μοντέλου. Επίσης, η συνολική αξιοπιστία των δηλώσεων του μοντέλου ήταν υψηλή (Cronbach's alpha=0.856) (Πίνακας 18 και Γράφημα 16).

Πίνακας 18: Περιγραφικά στατιστικά παθητικού μοντέλου ηγεσίας

Διάσταση μοντέλου	Ερ.	Δηλώσεις παθητικού μοντέλου ηγεσίας	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέσος όρος	Διάμεσος	Τυπική απόκλιση
Παθητική διαχείριση κατ'	34	Δεν επεμβαίνει έως ότου τα προβλήματα γίνουν σοβαρά	1	5	3,26	3,00	1,132
	41	Περιμένει τα πράγματα να πάνε στραβά για να επέμβει	1	5	2,19	2,00	0,993

	45	Είναι οπαδός της φράσης: «Αν δε χαλάσει εντελώς μη το φτιάξεις»	1	5	2,18	2,00	0,972
	Σύνολο διάστασης				2,54	2,33	0,768
	Cronbach's Alpha: 0,592		-	-			
Laisser faire	35	Αποφεύγει να εμπλακεί όταν ανακύπτουν σοβαρά ζητήματα	1	5	2,13	2,00	1,082
	37	Είναι απών/απούσα όταν τον/την χρειαζόμαστε	1	5	2,05	2,00	1,073
	55	Αποφεύγει να παίρνει αποφάσεις	1	5	2,19	2,00	1,054
	60	Καθυστερεί να ανταποκριθεί σε επείγουσες καταστάσεις	1	5	2,05	2,00	1,019
	Σύνολο διάστασης				2,10	2,00	0,894
Cronbach's Alpha:0,867		-	-				
ΣΥΝΟΛΟΜΟΝΤΕΛΟΥ			-	-	2,29	2,14	0,768
Cronbach's Alpha					0,856		



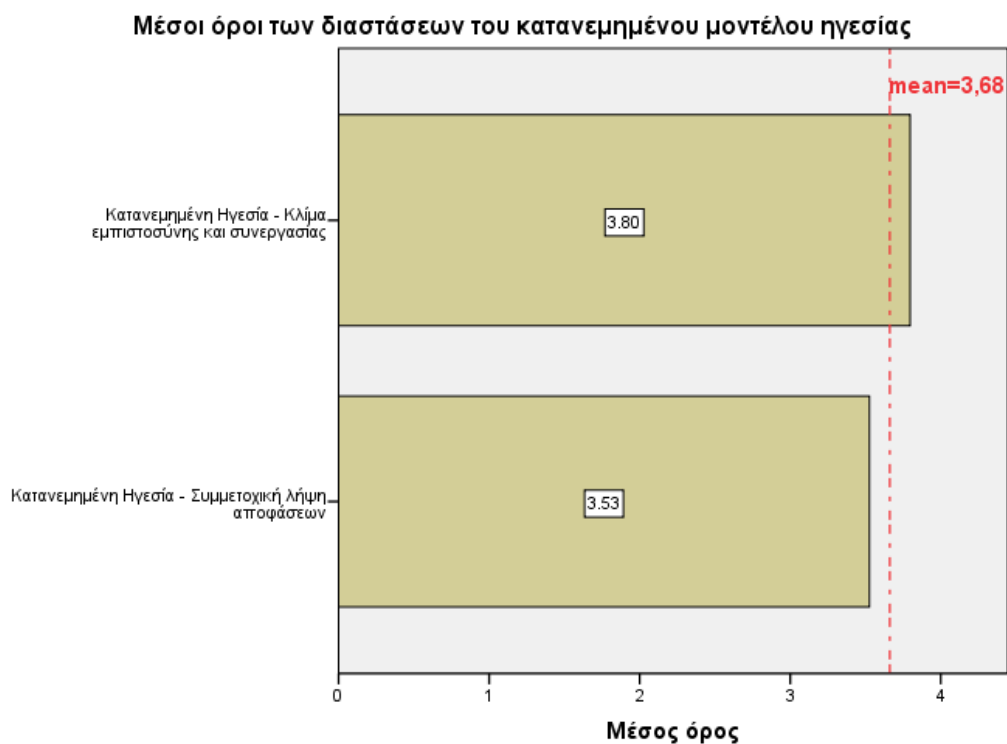
Γράφημα 16: Μέσοι όροι των διαστάσεων του παθητικού μοντέλου ηγεσίας

Τέλος, αναφορικά με το μοντέλο της κατανεμημένης ηγεσίας, εξετάστηκαν δύο (2) επιμέρους διαστάσεις του: α) συμμετοχική λήψη αποφάσεων (**Ερωτήσεις 65, 68, 69, 72**) και β) κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας (**Ερωτήσεις 66, 67, 70, 71, 73**). Ο συνολικός μέσος όρος του κατανεμημένου μοντέλου ηγεσίας ήταν 3,68, η διάμεσος 3,78 και η τυπική απόκλιση 0,664, ενώ οι επιμέρους μέσοι όροι όλων των διαστάσεων ήταν άνω του 3,53, καταδεικνύοντας τον μέτριο προς υψηλό βαθμό συμφωνίας με όλες τις διαστάσεις του μοντέλου. Επίσης, η συνολική αξιοπιστία των δηλώσεων του μοντέλου ήταν υψηλή (Cronbach's alpha=0.865) (Πίνακας 19 και Γράφημα 17).

Πίνακας 19: Περιγραφικά στατιστικά κατανεμημένου μοντέλου ηγεσίας

Διάσταση μοντέλου	Ερ.	Δηλώσεις κατανεμημένου μοντέλου ηγεσίας	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέσος όρος	Διάμεσος	Τυπική απόκλιση
Συμμετοχική λήψη αποφάσεων	65	Τα ηγετικά καθήκοντα μεταβιβάζονται όταν πρόκειται για δραστηριότητες σημαντικές	1	5	2,85	3,00	1,174
	68	Οι αρμοδιότητες και η εξουσία κατανέμονται κατάλληλα μεταξύ των εκπαιδευτικών	1	5	3,70	4,00	0,954
	69	Οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν επαρκώς στη λήψη των αποφάσεων	1	5	3,73	4,00	0,912
	72	Υπάρχει ένα σημαντικό επίπεδο αυτονομίας των εκπαιδευτικών	1	5	3,81	4,00	0,840
	Σύνολο διάστασης		Cronbach's Alpha: 0,579	-	-	3,53	3,50
Κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας	66	Επικρατεί κλίμα συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών	1	5	3,95	4,00	0,854
	67	Επικρατεί κλίμα συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και διευθυντή	1	5	3,92	4,00	0,934
	70	Διευκολύνεται η αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ του προσωπικού	1	5	3,76	4,00	0,878
	71	Η επικοινωνία με τη διεύθυνση είναι πολύ καλή	1	5	3,91	4,00	1,028
	73	Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί νιώθουν έντονα την αίσθηση του «ανήκειν»	1	5	3,44	4,00	1,007

Σύνολο διάστασης	Cronbach's Alpha:0,870	-	-	3,80	4,00	0,764
ΣΥΝΟΛΟΜΟΝΤΕΛΟΥ		-	-	3,68	3,78	0,664
Cronbach's Alpha				0,865		



Γράφημα 17: Μέσοι όροι των διαστάσεων του κατανεμημένου μοντέλου ηγεσίας

Συνοψίζοντας, στον Πίνακα 20 καταγράφονται τα βασικά περιγραφικά στατιστικά των τεσσάρων (4) μοντέλων ηγεσίας, από όπου φαίνεται ότι σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών το κυρίαρχο μοντέλο (με τον μεγαλύτερο μέσο όρο) είναι το συναλλακτικό μοντέλο ηγεσίας (mean=3,74), ενώ ακολουθούν το κατανεμημένο (mean=3,68) και το μετασχηματιστικό μοντέλο (mean=3,62) με μικρή διαφορά. Το παθητικό μοντέλο ηγεσίας έχει τον χαμηλότερο μέσο όρο (mean=2,29) (Πίνακας 20).

Πίνακας 20: Βασικά περιγραφικά στατιστικά των μοντέλων ηγεσίας

Μοντέλα ηγεσίας	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Μετασχηματιστικό	3,62	0,750
Συναλλακτικό	3,74	0,768
Παθητικό	2,29	0,768
Κατανεμημένο	3,68	0,664

5.5. Ερευνητικό Ερώτημα 4: Συσχέτιση Κυρίαρχων Μοντέλων Ηγεσίας Διευθυντή και Διαστάσεων Επαγγελματικής Ενδυνάμωσης Εκπαιδευτικών

Για τον έλεγχο ύπαρξης γραμμικής συσχέτισης των έξι (6) διαστάσεων της ενδυνάμωσης με τα τρία (3) κυρίαρχα μοντέλα ηγεσίας που εντοπίστηκαν, εκτελέσαμε τον μη παραμετρικό έλεγχο γραμμικής συσχέτισης Spearman υπολογίζοντας τους αντίστοιχους συντελεστές rho με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha=0.01$ (1%). Ο έλεγχος κατέδειξε την ύπαρξη γραμμικής συσχέτισης και των τριών μοντέλων με όλες τις διαστάσεις της επαγγελματικής ενδυνάμωσης, με το κατανεμημένο μοντέλο να εμφανίζει τους υψηλότερους συντελεστές συσχέτισης και να ακολουθούν το συναλλακτικό και το μετασχηματιστικό μοντέλο ηγεσίας. Επίσης, για όλα τα μοντέλα ηγεσίας, η ισχυρότερη συσχέτιση εντοπίζεται με τη διάσταση της επαγγελματικής ανάπτυξης, ενώ η ασθενέστερη με τη διάσταση της αυτο-αποτελεσματικότητας (Πίνακας 21). Πιο συγκεκριμένα:

- 1) Το κατανεμημένο μοντέλο ηγεσίας εμφανίζει μέτρια θετική γραμμική συσχέτιση με τις εξής διαστάσεις της ενδυνάμωσης: 1) της επαγγελματικής ανάπτυξης ($\rho=0.618$, $p=0.000<0.01$) και 2) του κύρους – επαγγελματικού σεβασμού ($\rho=0.572$, $p=0.000<0.01$). Επίσης, καταγράφονται και οι ασθενείς θετικές γραμμικές συσχετίσεις με τις διαστάσεις: 1) της συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων ($\rho=0.496$, $p=0.000<0.01$), 2) της επαγγελματικής αυτονομίας ($\rho=0.438$, $p=0.000<0.01$), 3) της επιρροής ($\rho=0.397$, $p=0.000<0.01$) και 4) της αυτο-αποτελεσματικότητας ($\rho=0.333$, $p=0.000<0.01$).

- 2) Το συναλλακτικό μοντέλο ηγεσίας εμφανίζει μέτρια θετική γραμμική συσχέτιση με τις εξής διαστάσεις της ενδυνάμωσης: 1) της επαγγελματικής ανάπτυξης ($\rho=0.615$, $p=0.000<0.01$) και 2) του κύρους – επαγγελματικού σεβασμού ($\rho=0.557$, $p=0.000<0.01$). Επίσης, καταγράφονται και οι ασθενείς θετικές γραμμικές συσχετίσεις με τις διαστάσεις: 1) της συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων ($\rho=0.434$, $p=0.000<0.01$), 2) της επαγγελματικής αυτονομίας ($\rho=0.409$, $p=0.000<0.01$), 3) της επιρροής ($\rho=0.393$, $p=0.000<0.01$) και 4) της αυτο-αποτελεσματικότητας ($\rho=0.291$, $p=0.001<0.01$).
- 3) Το μετασχηματιστικό μοντέλο ηγεσίας εμφανίζει μέτρια θετική γραμμική συσχέτιση με τις εξής διαστάσεις της ενδυνάμωσης: 1) της επαγγελματικής ανάπτυξης ($\rho=0.608$, $p=0.000<0.01$) και 2) του κύρους – επαγγελματικού σεβασμού ($\rho=0.549$, $p=0.000<0.01$). Επίσης, καταγράφονται και οι ασθενείς θετικές γραμμικές συσχετίσεις με τις διαστάσεις: 1) της συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων ($\rho=0.437$, $p=0.000<0.01$), 2) της επιρροής ($\rho=0.348$, $p=0.000<0.01$), 3) της επαγγελματικής αυτονομίας ($\rho=0.346$, $p=0.000<0.01$) και 4) της αυτο-αποτελεσματικότητας ($\rho=0.291$, $p=0.001<0.01$).

Πίνακας 21: Έλεγχος γραμμικής συσχέτισης των κυρίαρχων μοντέλων ηγεσίας με τις διαστάσεις της επαγγελματικής ενδυνάμωσης

Διαστάσεις ενδυνάμωσης		Spearman's rho/ p-value	Μοντέλα ηγεσίας		
			Μετασχηματιστικό	Συναλλακτικό	Κατανομημένο
Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων	Rho		,437**	,434**	,496**
	p-value		,000	,000	,000
Επαγγελματική αυτονομία	Rho		,346**	,409**	,438**
	p-value		,000	,000	,000
Επαγγελματική ανάπτυξη	Rho		,608**	,615**	,618**
	p-value		,000	,000	,000
Κύρος - επαγγελματικός	Rho		,549**	,557**	,572**

σεβασμός	p-value	,000	,000	,000
Αυτο-αποτελεσματικότητα	Rho	,291**	,291**	,333**
	p-value	,001	,001	,000
Επιρροή	Rho	,348**	,393**	,397**
	p-value	,000	,000	,000

** . Στατιστικάσημαντική συσχέτιση με επίπεδο σημαντικότητας 0.01

5.5.1. Συσχέτιση Συναλλακτικού Μοντέλου Ηγεσίας με Διαστάσεις Ενδυνάμωσης

Για τον έλεγχο ύπαρξης γραμμικής συσχέτισης των έξι (6) διαστάσεων της ενδυνάμωσης με τις δύο (2) διαστάσεις του συναλλακτικού μοντέλου ηγεσίας, εκτελέσαμε τον μη παραμετρικό έλεγχο γραμμικής συσχέτισης Spearman με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha=0.01$ (1%). Ο έλεγχος κατέδειξε την ύπαρξη γραμμικής συσχέτισης και των δύο διαστάσεων του μοντέλου με όλες τις διαστάσεις της επαγγελματικής ενδυνάμωσης, με τη διάσταση της ενεργητικής διαχείρισης κατ' εξαίρεση να εμφανίζει τους υψηλότερους συντελεστές συσχέτισης και να ακολουθεί η διάσταση της ενδεχόμενης ανταμοιβής. Επίσης, για όλες τις διαστάσεις του μοντέλου ηγεσίας, η ισχυρότερη συσχέτιση εντοπίζεται με τη διάσταση της επαγγελματικής ανάπτυξης, ενώ η ασθενέστερη με τη διάσταση της αυτο-αποτελεσματικότητας (Πίνακας 22). Πιο συγκεκριμένα:

- 1) Η διάσταση της ενεργητικής διαχείρισης κατ' εξαίρεση εμφανίζει μέτρια θετική γραμμική συσχέτιση με τις εξής διαστάσεις της ενδυνάμωσης: 1) της επαγγελματικής ανάπτυξης ($r_{ho}=0.600$, $p=0.000<0.01$) και 2) του κύρους – επαγγελματικού σεβασμού ($r_{ho}=0.545$, $p=0.000<0.01$). Επίσης, καταγράφονται και οι ασθενείς θετικές γραμμικές συσχετίσεις με τις διαστάσεις: 1) της συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων ($r_{ho}=0.449$, $p=0.000<0.01$), 2) της επαγγελματικής αυτονομίας ($r_{ho}=0.396$, $p=0.000<0.01$), 3) της επιρροής ($r_{ho}=0.383$, $p=0.000<0.01$) και 4) της αυτο-αποτελεσματικότητας ($r_{ho}=0.257$, $p=0.004<0.01$).
- 2) Η διάσταση της ενδεχόμενης ανταμοιβής εμφανίζει μέτρια θετική γραμμική συσχέτιση με τη διάσταση της επαγγελματικής ανάπτυξης ($r_{ho}=0.521$, $p=0.000<0.01$)

της ενδυνάμωσης. Επίσης, καταγράφονται και οι ασθενείς θετικές γραμμικές συσχετίσεις με τις διαστάσεις: 1) του κύρους – επαγγελματικού σεβασμού ($\rho=0.482$, $p=0.000<0.01$), 2) της επαγγελματικής αυτονομίας ($\rho=0.361$, $p=0.000<0.01$), 3) της επιρροής ($\rho=0.356$, $p=0.000<0.01$), 4) της συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων ($\rho=0.340$, $p=0.000<0.01$) και 5) της αυτο-αποτελεσματικότητας ($\rho=0.263$, $p=0.003<0.01$).

Πίνακας 22: Έλεγχος γραμμικής συσχέτισης των διαστάσεων του συναλλακτικού μοντέλου ηγεσίας με τις διαστάσεις της επαγγελματικής ενδυνάμωσης

Διαστάσεις ενδυνάμωσης	Spearman's rho/ p-value	Διαστάσεις συναλλακτικού μοντέλου ηγεσίας	
		Ενδεχόμενη ανταμοιβή	Ενεργητική διαχείριση κατ'εξάιρεση
Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων	Rho	,340**	,449**
	p-value	,000	,000
Επαγγελματική αυτονομία	Rho	,361**	,396**
	p-value	,000	,000
Επαγγελματική ανάπτυξη	Rho	,521**	,600**
	p-value	,000	,000
Κύρος - επαγγελματικός σεβασμός	Rho	,482**	,545**
	p-value	,000	,000
Αυτο-αποτελεσματικότητα	Rho	,263**	,257**
	p-value	,003	,004
Επιρροή	Rho	,356**	,383**
	p-value	,000	,000

** . Στατιστικά σημαντική συσχέτιση με επίπεδο σημαντικότητας 0.01

5.5.2. Συσχέτιση Κατανεμημένου Μοντέλου Ηγεσίας με Διαστάσεις Ενδυνάμωσης

Για τον έλεγχο ύπαρξης γραμμικής συσχέτισης των έξι (6) διαστάσεων της ενδυνάμωσης με τις δύο (2) διαστάσεις του κατανεμημένου μοντέλου ηγεσίας, εκτελέσαμε τον μη παραμετρικό έλεγχο γραμμικής συσχέτισης Spearman με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha=0.01$ (1%). Ο έλεγχος κατέδειξε την ύπαρξη γραμμικής συσχέτισης και των δύο διαστάσεων του μοντέλου με όλες τις διαστάσεις της επαγγελματικής ενδυνάμωσης, με τη διάσταση του κλίματος εμπιστοσύνης και συνεργασίας να εμφανίζει τους υψηλότερους συντελεστές συσχέτισης και να ακολουθεί η διάσταση της συμμετοχικής λήψης αποφάσεων. Επίσης, για όλες τις διαστάσεις του μοντέλου ηγεσίας, οι ισχυρότερες συσχετίσεις εντοπίζονται με τις διαστάσεις της επαγγελματικής ανάπτυξης και του κύρους – επαγγελματικού σεβασμού (Πίνακας 23). Πιο συγκεκριμένα:

- 1) Η διάσταση του κλίματος εμπιστοσύνης και συνεργασίας εμφανίζει μέτρια θετική γραμμική συσχέτιση με τις εξής διαστάσεις της ενδυνάμωσης: 1) του κύρους – επαγγελματικού σεβασμού ($r_{ho}=0.621$, $p=0.000<0.01$) και 2) της επαγγελματικής ανάπτυξης ($r_{ho}=0.607$, $p=0.000<0.01$). Επίσης, καταγράφονται και οι ασθενείς θετικές γραμμικές συσχετίσεις με τις διαστάσεις: 1) της συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων ($r_{ho}=0.497$, $p=0.000<0.01$), 2) της επαγγελματικής αυτονομίας ($r_{ho}=0.473$, $p=0.000<0.01$), 3) της επιρροής ($r_{ho}=0.421$, $p=0.000<0.01$) και 4) της αυτο-αποτελεσματικότητας ($r_{ho}=0.290$, $p=0.001<0.01$).
- 2) Η διάσταση της συμμετοχικής λήψης αποφάσεων εμφανίζει ασθενή θετική γραμμική συσχέτιση με τις εξής διαστάσεις της ενδυνάμωσης: 1) της επαγγελματικής ανάπτυξης ($r_{ho}=0.492$, $p=0.000<0.01$), 2) του κύρους – επαγγελματικού σεβασμού ($r_{ho}=0.418$, $p=0.000<0.01$), 3) της συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων ($r_{ho}=0.394$, $p=0.000<0.01$), 4) της αυτο-αποτελεσματικότητας ($r_{ho}=0.308$, $p=0.001<0.01$), 5) της επαγγελματικής αυτονομίας ($r_{ho}=0.300$, $p=0.001<0.01$) και 6) της επιρροής ($r_{ho}=0.296$, $p=0.001<0.01$).

Πίνακας 23: Έλεγχος γραμμικής συσχέτισης των διαστάσεων του κατανεμημένου μοντέλου ηγεσίας με τις διαστάσεις της επαγγελματικής ενδυνάμωσης

Διαστάσεις ενδυνάμωσης	Spearman's rho/ p-value	Διαστάσεις κατανεμημένου μοντέλου ηγεσίας	
		Συμμετοχική λήψη αποφάσεων	Κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας
Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων	Rho	,394**	,497**
	p-value	,000	,000
Επαγγελματική αυτονομία	Rho	,300**	,473**
	p-value	,001	,000
Επαγγελματική ανάπτυξη	Rho	,492**	,607**
	p-value	,000	,000
Κύρος - επαγγελματικός σεβασμός	Rho	,418**	,621**
	p-value	,000	,000
Αυτο-αποτελεσματικότητα	Rho	,308**	,290**
	p-value	,001	,001
Επιρροή	Rho	,296**	,421**
	p-value	,001	,000

** . Στατιστικά σημαντική συσχέτιση με επίπεδο σημαντικότητας 0.01

5.5.3. Συσχέτιση Μετασχηματιστικού Μοντέλου Ηγεσίας με Διαστάσεις Ενδυνάμωσης

- 1) Για τον έλεγχο ύπαρξης γραμμικής συσχέτισης των έξι (6) διαστάσεων της ενδυνάμωσης με τις πέντε (5) διαστάσεις του μετασχηματιστικού μοντέλου ηγεσίας, εκτελέσαμε τον μη παραμετρικό έλεγχο γραμμικής συσχέτισης Spearman με επίπεδο

στατιστικής σημαντικότητας $\alpha=0.01$ (1%). Ο έλεγχος κατέδειξε την ύπαρξη γραμμικής συσχέτισης και των πέντε διαστάσεων του μοντέλου με όλες τις διαστάσεις της επαγγελματικής ενδυνάμωσης. Επίσης, για όλες τις διαστάσεις του μοντέλου ηγεσίας, οι ισχυρότερες συσχετίσεις εντοπίζονται με τις διαστάσεις της επαγγελματικής ανάπτυξης και του κύρους – επαγγελματικού σεβασμού, ενώ οι ασθενέστερες με τη διάσταση της αυτο-αποτελεσματικότητας (Πίνακας 24). Πιο συγκεκριμένα:

- 2) Η διάσταση της εξιδανικευμένης επιρροής (στάση) εμφανίζει μέτρια θετική γραμμική συσχέτιση με τη διάσταση της επαγγελματικής ανάπτυξης ($r_{ho}=0.500$, $p=0.000<0.01$) της ενδυνάμωσης. Επίσης, καταγράφονται και οι ασθενείς θετικές γραμμικές συσχετίσεις με τις διαστάσεις: 1) του κύρους – επαγγελματικού σεβασμού ($r_{ho}=0.494$, $p=0.000<0.01$), 2) της επαγγελματικής αυτονομίας ($r_{ho}=0.313$, $p=0.000<0.01$), 3) της συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων ($r_{ho}=0.306$, $p=0.001<0.01$) και 4) της επιρροής ($r_{ho}=0.287$, $p=0.001<0.01$). Δεν παρατηρείται συσχέτιση με τη διάσταση της αυτο-αποτελεσματικότητας ($r_{ho}=0.168$, $p=0.064>0.01$).
- 3) Η διάσταση της εξιδανικευμένης επιρροής (συμπερ.) εμφανίζει ασθενείς θετικές γραμμικές συσχετίσεις με τις εξής διαστάσεις της ενδυνάμωσης: 1) της επαγγελματικής ανάπτυξης ($r_{ho}=0.487$, $p=0.000<0.01$), 2) της συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων ($r_{ho}=0.425$, $p=0.000<0.01$), 3) του κύρους – επαγγελματικού σεβασμού ($r_{ho}=0.389$, $p=0.000<0.01$), 4) της επιρροής ($r_{ho}=0.341$, $p=0.001<0.01$) και 5) της επαγγελματικής αυτονομίας ($r_{ho}=0.287$, $p=0.001<0.01$). Δεν παρατηρείται συσχέτιση με τη διάσταση της αυτο-αποτελεσματικότητας ($r_{ho}=0.165$, $p=0.069>0.01$).
- 4) Η διάσταση της εμπνευσμένης παρακίνησης εμφανίζει μέτρια θετική γραμμική συσχέτιση με τις εξής διαστάσεις της ενδυνάμωσης: 1) της επαγγελματικής ανάπτυξης ($r_{ho}=0.549$, $p=0.000<0.01$) και 2) του κύρους – επαγγελματικού σεβασμού ($r_{ho}=0.501$, $p=0.000<0.01$). Επίσης, καταγράφονται και ασθενείς θετικές γραμμικές συσχετίσεις με τις διαστάσεις: 1) της συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων ($r_{ho}=0.461$, $p=0.000<0.01$), 2) της αυτο-αποτελεσματικότητας ($r_{ho}=0.366$, $p=0.000<0.01$), 3) της επιρροής ($r_{ho}=0.360$, $p=0.000<0.01$) και 4) της επαγγελματικής αυτονομίας ($r_{ho}=0.343$, $p=0.000<0.01$).
- 5) Η διάσταση της διανοητικής διέγερσης εμφανίζει μέτρια θετική γραμμική συσχέτιση με τις εξής διαστάσεις της ενδυνάμωσης: 1) της επαγγελματικής ανάπτυξης ($r_{ho}=0.575$, $p=0.000<0.01$) και 2) του κύρους – επαγγελματικού σεβασμού

(rho=0.514, p=0.000<0.01). Επίσης, καταγράφονται και ασθενείς θετικές γραμμικές συσχετίσεις με τις διαστάσεις: 1) της συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων (rho=0.418, p=0.000<0.01), 2) της επιρροής (rho=0.310, p=0.000<0.01), 3) της επαγγελματικής αυτονομίας (rho=0.307, p=0.001<0.01) και 4) της αυτο-αποτελεσματικότητας (rho=0.278, p=0.002<0.01).

- 6) Η διάσταση της εξατομικευμένης θεώρησης εμφανίζει μέτρια θετική γραμμική συσχέτιση με τις εξής διαστάσεις της ενδυνάμωσης: 1) της επαγγελματικής ανάπτυξης (rho=0.565, p=0.000<0.01) και 2) του κύρους – επαγγελματικού σεβασμού (rho=0.519, p=0.000<0.01). Επίσης, καταγράφονται και ασθενείς θετικές γραμμικές συσχετίσεις με τις διαστάσεις: 1) της συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων (rho=0.388, p=0.000<0.01), 2) της επαγγελματικής αυτονομίας (rho=0.322, p=0.000<0.01), 3) της επιρροής (rho=0.293, p=0.001<0.01) και 4) της αυτο-αποτελεσματικότητας (rho=0.259, p=0.004<0.01).

Πίνακας 24: Έλεγχος γραμμικής συσχέτισης των διαστάσεων του μετασχηματιστικού μοντέλου ηγεσίας με τις διαστάσεις της επαγγελματικής ενδυνάμωσης

Διαστάσεις ενδυνάμωσης		Διαστάσεις μετασχηματιστικού μοντέλου ηγεσίας				
		Spearman's rho/ p-value	Εξιδανικευμένη επιρροή (στάση)	Εξιδανικευμένη επιρροή (συμπερ)	Εμπνευσμένη παρακίνηση	Διανοητική διέγερση
Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων	Rho	,306**	,425**	,461**	,418**	,388**
	p-value	,001	,000	,000	,000	,000
Επαγγελματική αυτονομία	Rho	,313**	,287**	,343**	,307**	,322**
	p-value	,000	,001	,000	,001	,000
Επαγγελματική ανάπτυξη	Rho	,500**	,487**	,549**	,575**	,565**
	p-value	,000	,000	,000	,000	,000
Κύρος - επαγγελματικός σεβασμός	Rho	,494**	,389**	,501**	,514**	,519**
	p-value	,000	,000	,000	,000	,000
Αυτο-αποτελεσματικότητα	Rho	,168	,165	,366**	,278**	,259**

	p-value	,064	,069	,000	,002	,004
Επιρροή	Rho	,287**	,341**	,360**	,310**	,293**
	p-value	,001	,000	,000	,000	,001

** . Στατιστικά σημαντική συσχέτιση με επίπεδο σημαντικότητας 0.01

Κεφάλαιο 6^ο: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ

6.1. Σύνοψη - Συμπερασματικές κρίσεις

Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να αποτυπώσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την επαγγελματική τους ενδυνάμωση και παράλληλα να διερευνήσει το ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας, αναφορικά με τα μοντέλα ηγεσίας που ακολουθεί στην διαδικασία της ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, διερευνήθηκε ο βαθμός διαφοροποίησης των απόψεων των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική τους ενδυνάμωση σε σχέση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία, προϋπηρεσία, σχέση εργασίας ειδικότητα, επίπεδο σπουδών). Επιπλέον διερευνήθηκαν μέσω των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών τα κυρίαρχα μοντέλα ηγεσίας που ακολουθούν οι διευθυντές ενώ ανιχνεύθηκαν πιθανές συσχετίσεις μεταξύ των χαρακτηριστικών των κυρίαρχων μοντέλων ηγεσίας και των διαστάσεων της ενδυνάμωσης.

Από την παρουσίαση και ανάλυση των ευρημάτων προκύπτει μέτρια ως υψηλού βαθμού συμφωνία των συμμετεχόντων σ' όλες τις διαστάσεις της ενδυνάμωσης. Συγκεκριμένα, η διάσταση με τον μεγαλύτερο μέσο όρο είναι της συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων (Μ.Ο=3,96), ενώ με τον μικρότερο μέσο όρο είναι η διάσταση της επαγγελματικής ανάπτυξης (Μ.Ο=3,39).

Τα παραπάνω ευρήματα συμφωνούν με τα αποτελέσματα της έρευνας των Zembylas και Papanastasiou (2005) σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Κύπρου που κατέδειξε ότι η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σχετίζεται με τις εργασιακές συνθήκες, τις ευκαιρίες που δίνονται για επαγγελματική ανάπτυξη και συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων καθώς και με την αναγνώριση της σημαντικότητας του έργου τους. Παρόμοια ευρήματα παρουσιάζουν και οι μελέτες των Edwards, Green και Lyons (2002), Rinehart και Short (1994).

Μια άλλη εκτεταμένη έρευνα που διενεργήθηκε στο Ισραήλ από τους Bogler και Nir (2012) για τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ ενδυνάμωσης και επαγγελματικής ικανοποίησης κατέδειξε ως καθοριστικούς δείκτες της εργασιακής ικανοποίησης τις διαστάσεις του κύρους και του σεβασμού ενώ η αίσθηση της αυτο-αποτελεσματικότητας καταγράφεται ως το κρίσιμο στοιχείο της ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών. Παράλληλα σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε 2741 εκπαιδευτικούς στο Νιου Τζέρσεϊ διαπιστώθηκε ότι όταν δίνεται

η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων που αφορούν συνολικά τη σχολική λειτουργία και ζωή αισθάνονται περισσότερο ενδυναμωμένοι (Sweetland & Hoy, 2000).

Στην παρούσα έρευνα καταδεικνύεται ως προεξάρχουσα η διάσταση της συμμετοχής στην λήψη αποφάσεων ενώ σε άλλες έρευνες καταγράφονται χαμηλά επίπεδα ως προς την συγκεκριμένη διάσταση (Klecker & Loadman, 1998· Παπαβασιλείου, 2017· Αγαπητού, 2012· Ανδρικόπουλος, 2016). Η υπεροχή της διάστασης της συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων μπορεί να ερμηνευτεί ως αποτέλεσμα της συνειδητοποίησης των εκπαιδευτικών ότι τα ζητήματα που ανακύπτουν στο σχολικό περιβάλλον είναι πολυσύνθετα και απαιτούν εποικοδομητικό διάλογο και συστηματική διαβούλευση προς αναζήτηση των βέλτιστων λύσεων. Επιπρόσθετα, η αύξηση του ενδιαφέροντος για συμμετοχή στη λήψη απόφασης είναι πιθανό να συνδέεται με τη θεσμική ενίσχυση του ρόλου του συλλόγου διδασκόντων (επιλογή διευθυντή και υποδιευθυντή, αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας) και την διαμόρφωση πλαισίου αυξημένης αυτονομίας της σχολικής κοινότητας.

Χαμηλότερα είναι τα επίπεδα ενδυνάμωσης σε σχέση με τη διάσταση της επαγγελματικής ανάπτυξης με συνολικό μέσο όρο 3,39, γεγονός που υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι έχουν περιορισμένες ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη. Ειδικότερα, εκτιμούν ότι απαιτείται περισσότερος χρόνος στις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων για ανταλλαγή απόψεων, καλών πρακτικών και αναστοχαστική αποτίμηση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου ενώ απαιτείται να εμπεδωθεί περαιτέρω η αναγκαία κουλτούρα συνεργασίας στο πλαίσιο της σχολικής τάξης (συνδιδασκαλίες, ανταλλαγή επισκέψεων) και δικτύωσης με γειτονικά σχολεία.

Στην παρούσα έρευνα καταγράφονται συσχετίσεις των δημογραφικών στοιχείων με όλες τις διαστάσεις της ενδυνάμωσης. Συγκεκριμένα καταδεικνύεται συσχέτιση της ηλικίας με τις διαστάσεις της συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων, της αυτο-αποτελεσματικότητας και της επιρροής με τους μεγαλύτερους σε ηλικία εκπαιδευτικούς (51 και άνω) να υπερέχουν σε σχέση με νεότερους εκπαιδευτικούς (κάτω των 30). Στην περίπτωση των ετών προϋπηρεσίας παρατηρούμε τους έχοντες μικρή διδακτική εμπειρία (έως 5 έτη) να δηλώνουν μικρότερες τιμές στις διαστάσεις της συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων, της επαγγελματικής αυτονομίας και επιρροής σε σχέση με όλες τις άλλες ηλικιακές ομάδες.

Οι συγκεκριμένες συσχετίσεις επιβεβαιώνονται από αντίστοιχη έρευνα των San Antonio και Gamage (2007) όπου οι μεγαλύτεροι σε ηλικία και οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί καταγράφουν υψηλά επίπεδα ενδυνάμωσης. Αντιθέτως σε έρευνα των Short και Johnson (1994) διαπιστώνεται ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα ενδυνάμωσης σε σχέση με τους νεότερους εκπαιδευτικούς, γεγονός που επιβεβαιώνει και η έρευνα των Σωτηριάδου, Χαραλάμπους και Αθανασούλα - Ρέππα (2008). Σε αντίστοιχη έρευνα της Αγαπητού (2012) σημειώνεται πως οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι έχουν περισσότερες ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης και περισσότερη επιρροή στη σχολική ζωή ενώ η ύπαρξη μεγαλύτερης διδακτικής εμπειρίας μεταφράζεται σε αίσθημα αυξημένης αυτο-αποτελεσματικότητας.

Ενδιαφέρον στοιχείο της παρούσας έρευνας αποτελεί και η συσχέτιση του επιπέδου σπουδών με τη διάσταση της αυτο-αποτελεσματικότητας. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν κάνει επιπλέον σπουδές (Δεύτερο πτυχίο και/ή Μετεκπαίδευση/Διδακταλείο και/ή Μεταπτυχιακό και/ή Διδακτορικό) δηλώνουν μεγαλύτερο βαθμό αυτο-αποτελεσματικότητας από τους εκπαιδευτικούς που κατέχουν μόνο το βασικό πτυχίο.

Αντίστοιχα και στις μελέτες του Scribner et al. (2001) και Σωτηριάδου, Χαραλάμπους και Αθανασούλα- Ρέππα (2008) διαπιστώνεται στατιστικά σημαντική σχέση του επιπέδου σπουδών με τις επιμέρους διαστάσεις της επαγγελματικής ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών. Σε αντίστοιχη έρευνα των Klecker και Loadman (1998) καθώς και του Ανδρικόπουλου (2016) το φύλο επηρεάζει την αίσθηση της αυτο-αποτελεσματικότητας, ενώ στην έρευνα της Αγαπητού (2012), οι κάτοχοι μεταπτυχιακού ή διδακτορικού αισθάνονται λιγότερο ενδυναμωμένοι σχετικά με την επιρροή, το επαγγελματικό κύρος και τις ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης.

Σημαντικοί δημογραφικοί παράγοντες που επηρεάζουν τα επίπεδα ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών είναι, με βάση τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, η μονιμότητα και η ειδικότητα των εκπαιδευτικών. Έτσι οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν μεγαλύτερο βαθμό συμφωνίας από τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς στις διαστάσεις της συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων, της επαγγελματικής αυτονομίας, του κύρους – επαγγελματικού σεβασμού και της επιρροής. Επίσης, σε όλες αυτές τις διαστάσεις οι δάσκαλοι εμφανίζουν μεγαλύτερο βαθμό συμφωνίας από τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων.

Συνοψίζοντας τις συσχετίσεις των δημογραφικών στοιχείων με τις διαστάσεις της ενδυνάμωσης διαφαίνεται ότι οι έχοντες μικρότερη ηλικία και διδακτική εμπειρία καθώς και οι αναπληρωτές και οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση αισθάνονται λιγότερο ενδυναμωμένοι. Δεδομένης της ανυπαρξίας διορισμών τα τελευταία χρόνια οι παραπάνω κατηγορίες των εκπαιδευτικών φαίνεται να παρουσιάζουν κοινά χαρακτηριστικά. Είναι στην πλειονότητά τους αναπληρωτές που αλλάζουν συχνά σχολεία ή διδάσκουν σε περισσότερα του ενός σχολεία την ίδια διδακτική περίοδο με αποτέλεσμα να έρχονται κάθε φορά αντιμέτωποι με νέα παιδαγωγικο-διδακτικά δεδομένα και συνεχείς προκλήσεις.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο οι νέοι εκπαιδευτικοί, καθώς προσπαθούν να προσαρμοστούν στις απαιτήσεις του ρόλου τους και τις προσδοκίες του περιβάλλοντος, οι αντοχές και αρχικές τους αντιλήψεις δοκιμάζονται και διακατέχονται όλο και περισσότερο από την αίσθηση της αβεβαιότητας και της ανεπάρκειας. Αρκετές φορές το συγκεντρωτικό γραφειοκρατικό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα περιορίζει την παιδαγωγική τους ελευθερία και επιβάλλει τη συμμόρφωση και τον συμβιβασμό σε κατεστημένους ρόλους (Γκότοβος & Μαυρογιώργος, 1996). Οι συντηρητικές πρακτικές των παλαιότερων συναδέλφων, οι παγιωμένες στάσεις και συμπεριφορές τους ευνοεί την ανάπτυξη του απομονωτισμού και της ιδιότητας. Η έλλειψη θεσμοθετημένης διαδικασίας υποδοχής των νέων εκπαιδευτικών στο επίπεδο της σχολικής μονάδας οδηγεί στην επιτακτική ανάγκη το σχολείο- στο πλαίσιο της σχετικής αυτονομίας του - να επαναπροσδιορίσει την εσωτερική του πολιτική με προτεραιότητα στην οργανωμένη υποδοχή και στήριξη των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών.

Αναφορικά με τα κυρίαρχα μοντέλα ηγεσίας που ακολουθούν οι διευθυντές φαίνεται ότι σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών το κυρίαρχο μοντέλο είναι το συναλλακτικό μοντέλο ηγεσίας (Μ.Ο=3,74), ενώ ακολουθούν το καταναμημένο (Μ.Ο=3,68) και το μετασχηματιστικό μοντέλο (Μ.Ο=3,62) με μικρή διαφορά. Το παθητικό μοντέλο ηγεσίας έχει τον χαμηλότερο μέσο όρο (Μ.Ο=2,29).

Αντίστοιχα ευρήματα εντοπίζονται και σε έρευνα των Dimoroulo, Dalkavouki και Koulaidi (2015), όπου αναφέρουν ότι το μοντέλο ηγεσίας που ακολουθούν περισσότερο οι διευθυντές των ελληνικών σχολείων είναι το συναλλακτικό μοντέλο λόγω του συγκεντρωτικού χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος. Ωστόσο άλλες σχετικές έρευνες δίνουν προβάδισμα στο μετασχηματιστικό μοντέλο ηγεσίας (Σταγκώνης, 2012· Κολλητήρης, 2018· Διάδου, 2014· Κλάδης, 2017· Αγαπητού, 2012). Επιπλέον, σε έρευνα του Γκανάτσου (2019)

οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι διευθυντές τους αξιοποιούν στοιχεία κατανεμημένης ηγεσίας σε μεγάλο βαθμό κυρίως σε ότι αφορά την οικοδόμηση κλίματος συνεργασίας και εμπιστοσύνης.

Η επικράτηση, έστω και οριακά, του συναλλακτικού μοντέλου ηγεσίας αφορά τον συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος αλλά είναι πιθανόν να οφείλεται και στο κοινωνικοοικονομικό συγκείμενο (οικονομική κρίση, εργασιακή ανασφάλεια, επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών). Οι διευθυντές, σε αυτό το περιβάλλον, ενδέχεται να είναι επιφυλακτικοί στην ανάληψη ρίσκου και την εισαγωγή καινοτομιών (μετασχηματιστικό μοντέλο) και ακολουθούν τις παραδοσιακές, συναλλακτικές διοικητικές τεχνικές παρακίνησης του εκπαιδευτικού προσωπικού (ανταμοιβές, επιβραβεύσεις) ενώ θέτουν ως προτεραιότητες τη διατήρηση της συνοχής του συλλόγου διδασκόντων και την ενίσχυση του θετικού συνεργατικού κλίματος (κατανεμημένο μοντέλο).

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων κατέδειξε την ύπαρξη συσχέτισης και των τριών κυρίαρχων μοντέλων με όλες τις διαστάσεις της επαγγελματικής ενδυνάμωσης, με το κατανεμημένο μοντέλο να εμφανίζει τους υψηλότερους συντελεστές συσχέτισης και να ακολουθούν το συναλλακτικό και το μετασχηματιστικό μοντέλο ηγεσίας. Επίσης, για όλα τα μοντέλα ηγεσίας, η ισχυρότερη συσχέτιση εντοπίζεται με τη διάσταση της επαγγελματικής ανάπτυξης, ενώ η ασθενέστερη με τη διάσταση της αυτο-αποτελεσματικότητας. Πιο συγκεκριμένα και τα τρία κυρίαρχα μοντέλα ηγεσίας εμφανίζουν μέτρια θετική γραμμική συσχέτιση με τις εξής διαστάσεις της ενδυνάμωσης: 1) της επαγγελματικής ανάπτυξης και 2) του κύρους – επαγγελματικού σεβασμού. Επίσης, καταγράφονται ασθενείς θετικές γραμμικές συσχετίσεις με τις υπόλοιπες διαστάσεις.

Ειδικότερα, ο έλεγχος συσχέτισης Spearman κατέδειξε την ύπαρξη γραμμικής συσχέτισης και των δύο διαστάσεων του συναλλακτικού μοντέλου με όλες τις διαστάσεις της επαγγελματικής ενδυνάμωσης, με τη διάσταση της ενεργητικής διαχείρισης κατ' εξαίρεση να εμφανίζει τους υψηλότερους συντελεστές συσχέτισης και να ακολουθεί η διάσταση της ενδεχόμενης ανταμοιβής.

Επίσης ο έλεγχος συσχέτισης Spearman κατέδειξε την ύπαρξη γραμμικής συσχέτισης και των δύο διαστάσεων του κατανεμημένου μοντέλου με όλες τις διαστάσεις της επαγγελματικής ενδυνάμωσης, με τη διάσταση του κλίματος εμπιστοσύνης και συνεργασίας να εμφανίζει τους

υψηλότερους συντελεστές συσχέτισης και να ακολουθεί η διάσταση της συμμετοχικής λήψης αποφάσεων. Επίσης, για όλες τις διαστάσεις του μοντέλου ηγεσίας, οι ισχυρότερες συσχετίσεις εντοπίζονται με τις διαστάσεις της επαγγελματικής ανάπτυξης και του κύρους – επαγγελματικού σεβασμού.

Αντίστοιχα για το μετασχηματιστικό μοντέλο ηγεσίας κατέδειξε την ύπαρξη γραμμικής συσχέτισης και των πέντε διαστάσεων του μοντέλου με όλες τις διαστάσεις της επαγγελματικής ενδυνάμωσης. Επίσης, για όλες τις διαστάσεις του μοντέλου ηγεσίας, οι ισχυρότερες συσχετίσεις εντοπίζονται με τις διαστάσεις της επαγγελματικής ανάπτυξης και του κύρους – επαγγελματικού σεβασμού, ενώ οι ασθενέστερες με τη διάσταση της αυτο-αποτελεσματικότητας

Τα παραπάνω ευρήματα επιβεβαιώνονται από ανάλογη έρευνα των Leithwood και Jantzi (2000) στα σχολεία του Οντάριο του Καναδά όπου διαφαίνεται το ενδιαφέρον των διευθυντών για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, την ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης και ανοιχτής επικοινωνίας. Επίσης σε σχετική έρευνα που διενεργήθηκε από τους Lee και Nie (2017) σε εκπαιδευτικούς της Σιγκαπούρης καταγράφεται η θετική άποψη των εκπαιδευτικών για την ενδυνάμωση που λαμβάνουν από τον διευθυντή. Επιπρόσθετα η μελέτη των Blasé και Blasé (2001) που πραγματοποίησε σε 11 σχολεία των ΗΠΑ αναφέρει ότι ο ηγέτης της σχολικής μονάδας ακολουθεί μετασχηματιστικές πρακτικές δίνοντας έμφαση στην καινοτομία, την παρακίνηση, τη συμμετοχικότητα, την αυτονομία και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Αντίστοιχες έρευνες επισημαίνουν το ενδιαφέρον του διευθυντή για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, τον υποστηρικτικό και διευκολυντικό ρόλο του και τα βασικά χαρακτηριστικά του ενδυναμωτικού διευθυντή (Day et al, 2000· Gold et al, 2003· Κλάδης, 2017). Διαφοροποιήσεις επισημαίνονται στις έρευνες της Κούλη (2017) και της Ντόμπρου (2018), όπου παρατηρείται το μειωμένο έμπρακτο ενδιαφέρον του διευθυντή και η απουσία αποτελεσματικού πλαισίου για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Από την ανάλυση των ευρημάτων αναδεικνύεται ο πολυδιάστατος ρόλος του διευθυντή και η θετική του συμβολή στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι οι ενδυναμωτικοί διευθυντές αξιοποιούν πρακτικές και από τα τρία κυρίαρχα μοντέλα ηγεσίας, προσαρμόζοντας κάθε φορά την συμπεριφορά τους στο συγκεκριμένο της περίπτωσης. Η συνισταμένη και των τριών κυρίαρχων μοντέλων ηγεσίας είναι η επένδυση της σχολικής

ηγεσίας στη δόμηση σχέσεων συνεργασίας και αμοιβαίας εμπιστοσύνης, στην ανακατανομή, διάχυση της ηγεσίας και στη διαμόρφωση κουλτούρας υποστήριξης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

6.2. Περιορισμοί της έρευνας - Προτάσεις

Τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας μπορούν να οδηγήσουν σε μια πληρέστερη κατανόηση των συνθηκών του σχολικού περιβάλλοντος που σχετίζονται με συγκεκριμένες διαστάσεις της ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών εστιάζοντας κυρίως στην επιλογή και αξιοποίηση των υποστηρικτικών μοντέλων ηγεσίας από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων. Ωστόσο η συγκεκριμένη έρευνα υπόκειται σε περιορισμούς που δεν μπορούν να αγνοηθούν. Βασική αδυναμία είναι η βολική ή ευκαιριακή δειγματοληψία που δημιουργεί προβλήματα αντιπροσωπευτικότητας του υπό μελέτη πληθυσμού (Σαραφίδου, 2011), ενώ το μικρό δείγμα του πληθυσμού από μία γεωγραφική περιοχή δεν εξασφαλίζει την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων και είναι παρακινδυνευμένο να γίνουν ευρύτερες γενικεύσεις.

Η έρευνα θα μπορούσε να επεκταθεί και στους διευθυντές των σχολείων ώστε μέσα από την αυτοαξιολόγησή τους να αποτυπωθεί και η οπτική τους και να γίνει μια συγκριτική και ολιστική προσέγγιση του θέματος. Ενδιαφέρουσα θα ήταν μια έρευνα σε πανελλαδική κλίμακα που θα περιελάμβανε εκπαιδευτικούς και διευθυντές σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Επίσης η συνδυαστική αξιοποίηση ποσοτικής και ποιοτικής μεθοδολογικής προσέγγισης θα μπορούσε να ανιχνεύσει επιπλέον πτυχές και να εμπλουτίσει την έρευνα με νέα ευρήματα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ελληνόγλωσσες

Αγαπητού, Χ. (2012). *Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την επαγγελματική τους ενδυνάμωση: Ο ρόλος του σχολικού διευθυντή και η επίδραση του στυλ ηγεσίας*. (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα..

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (1999). Λήψη αποφάσεων στο χώρο της εκπαίδευσης. Στο Α. Αθανασούλα –Ρέππα, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, Β. Νιτσόπουλος & Δ. Χαλκιώτης (Επιμ.), *Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική*, Τόμος Α΄ (2^η έκδ.) (σελ. 71-114). Πάτρα: ΕΑΠ.

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2012). Ηγεσία, η πυξίδα του εκπαιδευτικού οργανισμού. *Εκπαίδευση Ενηλίκων και πολιτισμός στην Κοινότητα*. Ανακτήθηκε 29 Μαΐου 2019 από <http://cretaadulthoodeduc.gr/blog/?p=508>

Ανδρικόπουλος, Β. (2016). *Η επαγγελματική ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού: αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.

Αντωνίου, Α-Σ. & Ντάλλα, Μ. (2010). Επαγγελματική εξουθένωση και ικανοποίηση από το επάγγελμα ελλήνων δασκάλων (ειδικής και γενικής αγωγής) και καθηγητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Συγκριτική μελέτη. Στο Χ. Καρακιουλάφη & Μ. Σπυριδάκη (Επιμ.), *Εργασία και κοινωνία* (σελ. 365-399). Αθήνα: Διόνικος.

Αριστοτέλους, Φ. & Αγγελίδης, Π. (2008, Ιούνιος). Ο επιτυχημένος ηγέτης. Μια μελέτη περίπτωσης. Ποιότητα στην εκπαίδευση, έρευνα και διδασκαλία. *Πρακτικά 10^{ου} Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρίας Κύπρου*. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Βαρσαμίδου, Α. & Ρεσ, Γ. (2006). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών*. Ανακτήθηκε 10 Μαΐου 2019 από <http://users.sch.gr/salnk/arthra/arthra27.htm>

Γκανάτσος, Χ. (2019). *Μορφές και διαστάσεις της δέσμευσης των εκπαιδευτικών και συσχετίσεις με το στυλ σχολικής ηγεσίας. Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Ν. Θεσσαλονίκης* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.

Γκορέζης, Π. (2011). *Η επίδραση των ανταμοιβών στην ψυχολογική ενδυνάμωση των εργαζομένων στον τομέα των υπηρεσιών: μια συγκριτική προσέγγιση στο δημόσιο και ιδιωτικό τομέα*. (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.

Γκότοβος, Θ. & Μαυρογιώργος, Γ.(1996). Η επαγγελματική ικανοποίηση του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού: Από το θρανίο στην έδρα. Στο Γκότοβος, Θ., Μαυρογιώργος Γ., Παπακωνσταντίνου Π., *Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (μτφρ. Μητσοπούλου Χρυσούλα, Φιλοπούλου Μάνια). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Coleman, D., Boyatzis, R., & Mackee, A. (2002). *Ο νέος ηγέτης. Η δύναμη της συναισθηματικής νοημοσύνης στη διοίκηση των οργανισμών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

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

Δαράκη, Ε. (2007). *Εκπαιδευτική ηγεσία και φύλο*. Θεσσαλονίκη. Επίκεντρο.

Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών* (μτφρ. Α. Βακάλη). *Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Δουράνου, Α. (2007). Οι απόψεις του ΟΟΣΑ για το νέο ρόλο του εκπαιδευτικού. *Επιστημονικό Βήμα*, 6, 42-48.

Εμβλωτής, Α., Κατσης, Α., & Σιδερίδης, Γ. (2006). *Στατιστική Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Ιωάννινα.

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

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

Κάντας, Α. (2008). Χαρισματική, διαπραγματευτική και μετασχηματιστική ηγεσία. Στο Α. Κάντας (Επιμ.), *Οργανωτική-βιομηχανική ψυχολογία* (σελ. 175-179). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καρακώστας, Κ. (2004). Στατιστική εφαρμοσμένη στις κοινωνικές επιστήμες. Διδακτικές σημειώσεις ΠΜΣ Τμήματος Φιλοσοφίας – Παιδαγωγικής – Ψυχολογίας Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. (Επιμέλεια: Σούρλου Ευλαμπία).

Καστανίδου, Σ. & Τσικαντέρη, Ρ. (2015). Ο συμμετοχικός τρόπος λήψης αποφάσεων ως παράγοντας βελτίωσης της ποιότητας και αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας. *Εκπαιδευτικός κύκλος*, 3(8), 19-38.

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

Κλάδης, Ν. (2017). *Παράγοντες της σχολικής ηγεσίας που συντελούν στην ενδυνάμωση εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής*. (Διδακτορική Διατριβή, Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης (Κωδ. 41362).

Κολλητήρη, Ε. (2018). *Η επίδραση του στυλ ηγεσίας του διευθυντή του εκπαιδευτικού οργανισμού στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών: μια εμπειρική μελέτη* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Κούλη, Π. (2018). *Ενδυνάμωση εκπαιδευτικών και ηγεσία. Ο ρόλος του διευθυντή. Απόψεις εκπαιδευτικών της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Γ' Αθήνας*. (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Κουτούζης, Μ. (2008). Η εκπαιδευτική μονάδα ως οργανισμός. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, Β. Νιτσόπουλος, & Δ. Χαλκιώτης (Επιμ.), *Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική*. Τόμος Α' (σελ. 23-46). Πάτρα: ΕΑΠ.

Λαΐνας, α. (2004). Το έργο του διευθυντή της σχολικής μονάδας και η συμβολή του στην αποτελεσματικότητα του σχολείου. *Επιστημονική Επετηρίδα*, 17, 151-179.

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

Λούης, Κ., & Χατζηγεωργίου, Ε. (2009). Οι διαστάσεις και οι πτυχές της κατανεμημένης ηγεσίας στο σχολείο και ένα προτεινόμενο σχήμα διερεύνησης στα κυπριακά σχολεία μέσης εκπαίδευσης. *Δελτίο παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου*, 11.

Luttge, D. (1978). Leistung aus psychologischer Sicht. In H-K. Beckmann (Hrsg.), Leistung in der Schule (S. 144-157). Braunschweig: Westermann. Στο Παναγιωτάκου, Σ. & Παπάνης, Ε. (2007). *Η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών*. Retrieved 12 May 2019 from http://epapanis.blogspot.com/2007/12/blog-post_20.html

Μάνεσης, Ν. Κατσαούνος, Η., & Τσερεγκούνη, Α. (2006). Δάσκαλος και εκπαιδευτικές αλλαγές: διεκπεραιωτής ή συνεργάτης; Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*. Αθήνα: Gutenberg.

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

Μαυρογιώργος, Γ. (2008). Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, Β. Νιτσόπουλος, & Δ. Χαλκιώτης (Επιμ.), *Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική*. Τόμος Α' (2^η εκδ.) (σελ. 119-164). Πάτρα: ΕΑΠ.

Μπαλινάκου, Π. (2015). *Επαγγελματική αυτονομία των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και δημιουργικό κλίμα της σχολικής μονάδας*. (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Μπινιάρη, Λ. (2012). *Ανάπτυξη εργαλείων αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας με στόχο την ηγεσία για τη μάθηση. Πορτρέτο και προφίλ*. (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.

Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Μπένος.

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

Μπουραντάς, Δ. (2012). Ο κρίσιμος ρόλος του διευθυντή ηγέτη. Στο Δ. Καρακατσάνη & Παπαδιαμαντάκη (Επιμ.), *Σύγχρονα θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Αναζητώντας το νέο σχολείο* (σελ 149-152). Αθήνα.: Επίκεντρο.

Μπουρής, Ι. (2008). *Γενικές αρχές της οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε 29 Μαΐου 2019 από <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/1297>

Νόμος, 1566/85, «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις» (ΦΕΚ 167/30-9-1985).

Νόμος, 2525/97, « Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις» (ΦΕΚ 188/Α/23-9-1997).

Ντόμπρου, Π. (2017). *Ηγεσία και ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και η συμβολή του διευθυντή της σχολικής μονάδας. Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Θεσσαλονίκης*. (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Παπαβασιλείου, Δ. (2017). *Η συμβολή της συναισθηματικής νοημοσύνης των σχολικών ηγετών στη διαδικασία της επαγγελματικής ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών. Απόψεις εκπαιδευτικών δημοτικής εκπαίδευσης Ν. Κιλκίς*. (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα..

Παπαναούμ, Ζ. (1995). *Η Διεύθυνση του Σχολείου: θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη Σ.Ε.

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

Πασιαρδής, Π. (2012). *Επιτυχημένοι διευθυντές σχολείων: διεθνείς ερευνητικές τάσεις και η ελληνική πραγματικότητα*. Αθήνα: Ίων

Ράπτης, Ν., & Βιτσιλάκη, Χ. (2007). *Ηγεσία και διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: η ταυτότητα του διευθυντή της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Robson, C., (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Guntenberg

Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και διοίκηση εκπαίδευσης: Θεωρία και πράξη* (4^η έκδ.). Αθήνα: Αυτοέκδοση.

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

Σαΐτης, Χ. (2012). *Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο: Θεωρία, έρευνα και μελέτη περιπτώσεων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαμαρά, Ε. (2015). *Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ο ρόλος της σχολικής μονάδας στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών*. Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση. (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Σαραφίδου, Γ.Ο. (2011). *Συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων: η εμπειρική έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.

Σταγκώνης, Π. (2018). *Διερεύνηση των αντιλήψεων διευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τη συμβολή του ηγετικού τους προφίλ και της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους στη διαχείριση συγκρούσεων στο χώρο του* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Στραβάκου, Π. (2003). *Ο διευθυντής της εκπαιδευτικής μονάδας πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

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

ΦΕΚ 1340/2002, «Καθήκοντα Διευθυντών, Υποδιευθυντών, Συλλόγου Διδασκόντων».

Χρίστου, Ε. (2010). *Ηγεσία και διεύθυνση στην εκπαίδευση: Εμπειρική διερεύνηση σε σχολικές μονάδες της Κύπρου*. (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία). Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2010). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Ξενόγλωσσες

Allinder, R.M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education* 17, 89-95.

Avidov-Ungar, O., Friedman, I. & Olshtain, E. (2014). Empowerment amongst teachers holding leadership positions. *Teachers and Teaching*, 20(6), 704-720. Doi: 10.1080/13540602.2014.88570.

Ashton, P.T & Webb, B.W. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.

Avolio, B. J. & Bass, B. M. (2004). *Multifactor Leadership Questionnaire. Manual and Sampler Set* (3rd ed.). Redwood City, CA: Mindgarden.

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In v. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (4, pp. 71-81). New York: Academy Press.

Barksdale-Ladd, M., & Thomas, K. (1996). The developemant of empowerment in reading instruction in eight elementary teachers. *Teaching and Teacher Education*, 12(2), 161-178.

Bass, B.M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free Press.

Bass, B.M. (1990). From transactional to transformational leadership: learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, 18(3), 19-32.

Bass, B.M. (1999). Two decades of research and development in Transformational leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology*. 8(1), 9-32.

Bass, B. M. & Avolio, B. J. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks, CA; Sage.

Bennet, N., Wice, C., Woods, P. & Harvey, J. (2003). *Disctributed leadership*. Full Report-NationalCollege for school Leadership. Retrieved from <http://tinyurl.comp2r45kn>

Bennis, W. & Nanus, B. (1985). *Leaders: The strategies for taking charge*. New York: Harper & Row.

Bennis, W. (1989). *On becoming a leader*. Reading MA:Addison –Wesley.

Berry, b., Daughtrey, A., & Wieder, A. (2010). *Teacher leadership: Leading the way to effective teaching and learning*. Retrieved from <https://www.teachingquality.org/>

Blasé, J. & Blasé, J. (1994). *Empowering teachers: What successful principals do*. California: Corwin Press.

Blasé, J. & Blasé, J. (1996). Facilitative school leadership and Teacher Empowerment: Teacher's Perspectives. *Social Psychology of Education*, 1, 117-145.

Blasé, J. & Blasé, J. (1999). Effective instructional leadership: Teachers' perspectives on how principals promote teaching and learning in schools. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 130-141.

Blasé, J. & Blasé, J. (2001). *Empowering teachers: What successful principals do* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Blasé, J. & Kirby, P. C. (2009). *Bringing out the best in teachers: What effective principals do* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin press.

Bogler, R., & Somech, A. (2004). Influence of teacher empowerment on teachers' organizational commitment, professional commitment and organizational citizenship behavior in schools. *Teaching and Teacher Education*, 20, 277-289. doi: 10.1016/.2004.02.003

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

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

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

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

Boyatzis R.E. (2006). An overview of intentional change from a complexity perspective. *Journal of Management Development*, 25(7), 607-623. Retrieved from <https://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1108/02621710610678445>

- Branch, G.F., Hanushek, E. A. & Rivkin, S.G. (2013). *School Leaders Matter: measuring the impact of effective principals*. Retrieved from <http://hanushek.stanford.edu/publications/school-leaders-matter-measuring-impact-effective-principals>
- Burns, J. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Bush, T. & Glover, D. (2003). *School leadership: concepts and evidence*. National College for School Leadership. Retrieved from https://dera.ioe.ac.uk/cgi/users/login?target=https%3A%2F%2F2F2%2Fdok217-eng-School_Leadership_Concepts_and
- Bush, T. (2003). *Theories of education leadership and management* (3 rd ed.).London: Sage.
- Bush, T. (2010). Leadership, collaboration and learning outcomes. *Educational management Administration and Leadership*, 38(6), 650-653.
- Bush, T. (2007). Educational leadership and management: theory, policy and practice. *South Africa Journal of Education*, 27(3), 391-406.
- Bredeson. P.V. (1989). Redifining leadership and the roles of school principals: Responses to changes in the professional worklife of teachers. *The High School Journal*, 73(1), 9-20.
- Chapman, J. (1988). Decentralization, devolution and teacher: Participation by teachers in the decision making of schools. *The Journal of Educational Administration*, 26(1). 39-72.
- Chemers, M.M. (1997). *An Intergrative Theory of leadership*. Mahwah: NJ Erlbaum.
- Cogner, J. & Kanungo, R. (1988). The empowerment process: integrating theory and practice. *The Academy of Management Review*, 13(3), 471-482.
- Cohen, W. A. (1990). *The art of a leader*. Englewood Cliffs, New Jersey: Jossey-Bass.
- Day, C., Harris, A., & Hadfield, M. (2001). Challenging the orthodoxy of effective school leadership. *International Journal of Leadership in Education*. 4(1) 39-56.
- Davidson, B. M., & Dell, G. L. (2003, April). *A school restructuring model: A tool kit for building teacher leadership*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago: IL.

- Davis, J., & Wilson, S. (2010). Principals' Efforts to Empower Teachers: Effects on Teacher Motivation and Job Satisfaction and Stress. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies Issues and Ideas*, 73(6), 349-353. Doi: 10.1080/00098650009599442
- Devos, G., Tuytens, M., H. (2014). Teachers' organizational commitment Examining the mediating effects of distributed leadership. *American Journal of Education*, 120, 205-231.
- Dimopoulos. K., Dalkavouki, K. & Koulaidis, V. (2015). Job realities of primary school principals in Greece: similarities and variations in a highly centralized system. *International Journal of Leadership in Education*, 18(2), 197-224.
- DuFour, R. & Eaker, R. (1998). *Professional learning communities at work*. Bloomington, IN: National Educational Service.
- Fauzi, A. (2016). The management of teachers' empowerment of State Madrasah Aliyah in Banten Province. *Higher Education Studies*, 6(2), 99-108.
- Ferres, N., & Connell, J., (2004). Emotional intelligence in leaders: an antidote for cynicism towards change? *Strategic Change*. 13, 61-71
- Freire, P. (2004). *Pedagogy of the oppressed*. New York: The continuum International Publishing Group.
- Fullan, M., & Hargreves, A. (1992). What's worth fighting for in your school? In M. Fullan, M. & A. Hargreves (Eds), *Teacher development and educational change*. London: Falmer.
- Gill, R. (2006). *Theory and Practice of Leadership*. Thousand Oaks: Sage publications Ltd.
- Gold, A. et al. (2003). Principled principals? Values-driven leadership: Evidence from ten case studies of outstanding school leaders. *Educational Management Administration and Leadership*, 31, 127-138.
- Gunder, H., & Forester, G. (2008). New labour and school leadership 1997-2007. *British Journal of Educational Studies*, 56(2), 144-162.
- Guskey, T., & Passaro, P. (1994). Teacher efficacy: A study of contract dimensions. *American Educational Research Journal*, 31, 627-643.

- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal Educational Administration*, 49(2), 125-142.
- Harris, A. (2004). Distributed leadership and school improvement: Leading or misleading? *Educational Management Administration and Leadership*. 32(10), 11-24.
- Harris, A. (2008). *Distributed school leadership: Developing tomorrow's leaders*. London: Routledge.
- Hartley, D. (2007). The emergence of distributed leadership of education: What now? *British Journal of Educational Studies*, 55(2), 202-204.
- Hickey, W.D., & Harris, S. (2005). Improved professional development through teacher leadership. *The Rural Educator*, 226(2), 12-16.
- Hobbs, M.E. (2004). *Systems dynamics and empowerment in career science teachers: A narrative inquiry*. Retrieved from 19 May 2019 <https://ttu-ir.tdl.org/ttu-ir/bitstream/handle/2346/12593/31295019466852.pdf;sequence=1>
- Hobbs, M., & Morelland, A. (2009). *Growth of empowerment in career science teachers: Implications for professional development*. Paper presented at the International Conference of the association for Science Teacher Education, Hartford. CT.
- Hoerr, T. R. (2005). *The art of school leadership*. Alexandria, VA: Association for supervision and Curriculum Development.
- Hoy, W.K., & Miskel, C. (2008). *Educational Administration: Theory, research and practice*. New York: Lane Akers
- Hulpia, H., Devos, G., & Van Keer, H. (2011). The relation between school leadership from a distributed perspective and teachers' organizational commitment; Examining the source of the leadership function. *Educational Administration Quarterly*, 47(5), 728-771.
- Ifanti, A. (2011). School empowerment discourse and the politics of the Federation of Secondary School Teachers in Greece. *International Journal of Education administration and Policy Studies*, 3(8), 129-135.
- Janssen, O. (2004). The barrier effect of conflict with superiors in relationship between employee empowerment and organizational commitment. *Work and stress*, 18(1), 56-65.

Katz, R.L. (1974). Skills of an effective administrator. *In Harvard Business Review*. Retrieved from <https://hbr.org/1974/09/skills-of-an-effective-administrator>

Kelchtermans, G. (2005). Teacher's emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher education*, 21 (8) 995-1006.

Klecker, b. J., & Loadman, W. E. (1998). Defining and measuring the dimensions of teacher empowerment in restructuring public schools. *Education*, 11(3), 358-405.

Lamb, T.E. (2001). Learner autonomy and teacher autonomy. In A. W. Longman (Ed.), *Future directions*. Retrieved from 20 May 2019 <https://books.google.com/books?uid=107775860473165786119&hl=en>

Lavelle, E. (2006). Teachers' Self-Efficacy for Writing. *Electronic Journal of research in Educational Psychology*, 8 4(1), 73-84.

Lee, A. N., Nie, Y. (2014). Understanding teacher empowerment: Teachers' perceptions of principal's and immediate supervisor's empowerment behavior psychological empowerment and work-related outcomes. *Teaching and Teacher Education*, 41,67-69.

Lee, A. N., Nie, Y. (2017). Teachers' perceptions of school leaders' empowering behaviours and psychological empowerment: Evidence from a Singapore sample. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(2), 260-283. doi:10.1177/1741143215578448

Leithwood, K., & Riehl, C (2003). *What we know about successful school leadership*. Retrieved 29 May 2019 from <http://csuphd.pbworks.com/w/page/37604201/FrontPage>

Leithwood, K., & Duke, D.L. (1999). A century's quest to understand school leadership. In J. Murphy & K. S. Louis (Eds.), *Handbook of research on educational administration: A project of Educational Research Association* (pp. 45-72). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). The effects of different sources of leadership on student engagement in school. In K. Relay & Louis (Eds), *Leadership for change and school reform* (sel. 50-66). London: Routledge.

- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17, 201-227.
- Lichtenstein, G., McLaughlin, M. & Knudson, J. (1992). Teacher empowerment and professional knowledge. In A. Lieberman (Ed.). *The National Society for Studies in Education 91st Yearbook, Part II*. Chicago: Chicago University Press.
- Maeroff, G. I. (1988). Teacher empowerment: A step toward professionalism. *NASSP Bulletin*, November, 52-60.
- MacBeath, J. (2005). Leadership as distributed: a matter of practice. *School Leadership and Management*, 25 (4) 349-366.
- Marks, H. & Louis, K. (1999). Teacher empowerment and capacity for organizational learning. *Educational Administration Quarterly*, 35, 707-750.
- Melenyzer, b. J. (1990). *Teacher empowerment: The discourse meanings and social actions of teachers*. Orlando: National Council of States on Inservice Education.
- Moore, W. & Esselman, M. (1992). *Teacher efficacy, power, school climate and achievement: A desegregating district's experience*. Paper presented at the Annual Meeting of American Educational Research Association, San Francisco.
- Moye, M.J., Henkin, A B. & Egley, R.J. (2004). Teacher-principal relationships: Exploring the links between empowerment and interpersonal trust. *Journal of Educational Administration*, 43(3), 260-277.
- Murphy, J. (2004). Teacher leadership: Barriers and supports. In T. Townsend (Ed.), *International handbook of school effectiveness and improvement* (σελ. 681-706). Netherlands: Springer
- Nias, J. (1996). Thinking about feeling: The emotions in teaching. *Cambridge Journal Of education*, 26 (3), 293-306.
- Pan, H. L. & Wang, L.Y. (2002). *School Improvement in Taiwan: Problems and Possibilities: Empowering teachers through Teachers' Associations*. Paper Presented at the thirteen Annual

Conference of The International Congress for school Effectiveness and Improvement, Hong Kong.

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

Reynolds, D., Teddlie, C., Hopkins, D., & Stringfield, S. (2000). Linking school effectiveness and school improvement. In C. Teddlie & D. Reynolds (Eds.), *The international handbook of school effectiveness research* (pp 206-231). London: falmer Press.

Rose, T. (2012). *The difference between leadership and management schools of thought*. Retrieved from <http://dtptr.lib.athabascau.ca/action/download>

<http://dtptr.lib.athabascau.ca/action/download.php?filename=mba12/open/BhamaniMoiz.pdf>

Rosenholtz, S.J (1987). Education reform strategies: Will they increase teacher commitment? *American Journal of Education*, 95(4), 534-562.

Rosenholtz, S.J. (1991). *Teacher's workplace: The social organizations of schools*. New York: Teachers college press.

San Antonio, D.M., & Gamage, D.T. (2007). PSALM for empowering educational stakeholders: participatory school Administration, leadership and management. *International Journal of Educational Management*, 21(3), 254-265.

Sawchuk, S. (2012). Teacher quality, entwined among topper formingnntios. *Education Week*. Retrieved 28 May 2019 from https://www.edweek.org/ew/articles/2012/1/12/16_16teachers.h31.html

Scribner, J., A., Truell, a., Hager, D., & Srichai, S. (2001). An exploratory study of career and technical education teacher empowerment: *Implications for school leaders*. *Journal of Career and Technical Education*, 18(1), 54-56.

Sergiovanni, T. (2001). *Leadership: What's in it for schools?* London: Routledge Falmer.

Short, P. M., & Rinehart, J. S. (1992). School participant empowerment scale: Assessment of the level of empowerment within school environment. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 951-961.

- Short, P. M., & Rinehart, J. S. (1993). Teacher empowerment and school climate. *Education*, 113(4), 592-597.
- Short, P.M. (1994). Defining teacher empowerment. *Education*, 114, 488-493.
- Short, P.M. & Greer, J.Y. (1989). The empowerment school district project. Grant funded by the Danforth Foundation.
- Short, P. M. & Johnson, P. E. (1994). Exploring the links among teacher empowerment, leader power and conflict. *Education*, 114(4), 581-593.
- Silverman, D. (2001). *Interpreting Qualitative Data: methods of analyzing talk, text and interaction* (2nd ed.). London: Sage Publications.
- Somech, A. (2005). Teachers' personal and team empowerment and their relations to organizational outcomes: contradictory or compatible constructs? *Educational Administration Quarterly*, 41(2), 237-266.
- Spreitzer, G. M. (1995). Psychological empowerment in the workplace: Dimensions, measurement and validation. *Academy of Management Journal*, 38(5), 1442-1465. Retrieved from <http://webuser.bus.umich.edu/spreitze/Pdfs/PsychEmpowerment.pdf>
- Sweetland, S. R., & Hoy, W.K. (2000). School Characteristics and educational outcomes: Toward an organizational model of student achievement in middle schools. *Educational Administration Quarterly*, 36(5), 703-729.
- Tam, W., & Cheng, Y. (2007). Teacher education and professional development for sustainable school effectiveness. In T. Townsend (Ed.), *International handbook of school effectiveness and improvement* (ed., 579-596). Netherlands: Springer.
- Tischler, I. F. (2004). How does leadership transition influence a sustained school change process? *Journal of Business Ethics*, 90(4), 533-547.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W.K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Wilson, S.M. & Coolican, M.J. (1996). How high and low self-empowered teachers work with colleagues and school principals. *Journal of Educational Thought*, 30(2), 99-117.

Woolfolk Hoy, A., & Spero, R., B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 343-356.

Yammarino, F. J., & Bass, B. M. (1990). Transformational leadership and multiple levels of analysis. *Human Relations*, 43, 975-995.

Yin, H., Lee, J., Jin, Y., & Zhang, Z. (2013). The effect of trust on teacher empowerment: the mediation of teacher efficacy. *Educational Studies*, 39(1), 13-28. doi: 10.1080/03055698.2012.666339

York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255-316.

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

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1: Ερωτηματολόγιο έρευνας

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Αγαπητέ/ή συνάδελφε/ισσα,

Το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελεί το κύριο εργαλείο μελέτης της διπλωματικής μου εργασίας με θέμα: «Ενδυνάμωση εκπαιδευτικών και μοντέλα ηγεσίας. Ο ρόλος του διευθυντή. Απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης» και εκπονείται στο πλαίσιο της συμμετοχής μου στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Διοίκηση Εκπαίδευσης» του ΤΕΙ Δυτικής Ελλάδας. Στόχος της παρούσας μελέτης είναι η καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική ενδυνάμωση και παράλληλα η αποτύπωση του ρόλου του διευθυντή, αναφορικά με το μοντέλο ηγεσίας που υιοθετεί, στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών. Σας παρακαλώ θερμά για τη συμπλήρωση όλων των ερωτήσεων του παρακάτω ανώνυμου ερωτηματολογίου, στο οποίο δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις, ενώ οι πληροφορίες που θα προκύψουν θα αναλυθούν στατιστικά και θα χρησιμοποιηθούν για καθαρά ερευνητικούς σκοπούς, τηρώντας την εμπιστευτικότητα.

Σας ευχαριστώ πολύ για την συμμετοχή σας.

Με εκτίμηση,

Κλειδέρης Παναγιώτης

Α. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. ΦΥΛΟ

ΑΝΔΡΑΣ

ΓΥΝΑΙΚΑ

2. ΗΛΙΚΙΑ

ΕΩΣ 30

31-40

41-50

ΑΝΩ ΤΩΝ 51

3. ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑ ΣΕ ΕΤΗ

ΕΩΣ 5

6-15

16-25

16-25

ΑΝΩ ΤΩΝ 26

4. ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

ΜΟΝΙΜΟΣ

ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ

ΩΡΟΜΙΣΘΙΟΣ

5. ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ

ΠΕ.....

6. ΣΠΟΥΔΕΣ

- ΠΤΥΧΙΟ ΑΕΙ/ΤΕΙ
- ΔΕΥΤΕΡΟ ΠΤΥΧΙΟ
- ΜΕΤΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ/ΔΙΔΑΣΚΑΛΕΙΟ
- ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ
- ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ

Β. Οι παρακάτω ερωτήσεις αναφέρονται στις αντιλήψεις σας σχετικά με την επαγγελματική σας ενδυνάμωση. Παρακαλούμε επιλέξτε την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει περισσότερο.

1-διαφωνώ απόλυτα, 2-διαφωνώ, 3-ούτε διαφωνώ/ούτε συμφωνώ, 4-συμφωνώ, 5-συμφωνώ απόλυτα

	1	2	3	4	5
7. Μπορώ να παίρνω αποφάσεις αναφορικά με την επιλογή και χρήση σχολικών εγχειριδίων στη διδασκαλία μου.					
8. Μπορώ να αποφασίζω για την επιλογή και χρήση οπτικοακουστικών μέσων στη διδασκαλία μου					
9. Μπορώ να αποφασίζω για τον έλεγχο της πειθαρχίας στην τάξη μου.					
10. Αισθάνομαι ότι έχω τις ευκαιρίες για συμμετοχή στη χάραξη του					

κοινού οράματος και των επιμέρους στόχων του σχολείου μου.					
11. Αισθάνομαι ότι με τη δράση μου μπορώ να επηρεάσω βελτίωση του σχολείου.					
12. Μπορώ να παίρνω αποφάσεις σχετικά με τις προγραμματισμένες σχολικές δράσεις.					
13. Μπορώ να παίρνω αποφάσεις που σχετίζονται με την επίλυση προβληματικών καταστάσεων στο σχολείο					
14. Μπορώ να επηρεάσω τις αποφάσεις για θέματα εσωτερικής πολιτικής του σχολείου.					
15. Ο διευθυντής του σχολείου αναγνωρίζει την καθημερινή μου προσφορά στο σχολικό έργο.					
16. Οι συνάδελφοί μου αναγνωρίζουν την καθημερινή μου προσφορά στο σχολικό έργο.					
17. Έχω την ευκαιρία να αναλαμβάνω πρωτοβουλίες και υπευθυνότητες στο σχολείο.					
18. Μπορώ να καθορίσω τη σειρά των μαθημάτων στο ωρολόγιο πρόγραμμα της τάξης μου.					
19. Αξιοποιούνται οι ιδέες μου για την εισαγωγή καινοτομιών στη σχολική εργασία.					
20. Συμμετέχω στη λήψη αποφάσεων που αφορούν με τη διεκπεραίωση των επαγγελματικών μου καθηκόντων.					
21. Ο διευθυντής με ενημερώνει με ενθαρρύνει και με διευκολύνει να συμμετέχω σε συνέδρια και προγράμματα επιμόρφωσης.					
22. Αξιοποιείται επαρκώς ο χρόνος στις συνεδριάσεις του Σ.Δ. για ενημέρωση σε σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις .					
23. Στις συνεδριάσεις του Σ.Δ υπάρχει επάρκεια χρόνου για διάλογο και επίλυση προβλημάτων που αφορούν την φύση της εργασίας μου.					

24. Οι συνάδελφοι συμφωνούν για ανταλλαγή επισκέψεων και συνδιδασκαλίες.					
25. Υπάρχει κλίμα συνεργασίας μέσω της ανταλλαγής ιδεών, μέσων και υλικών.					
26.Υπάρχει η δυνατότητα δικτύωσης με γειτονικά σχολεία μ στόχο την ανταλλαγή ιδεών, προγραμμάτων και καινοτομιών.					
27.Έχω τις απαιτούμενες δεξιότητες και ικανότητες να ανταποκρίνομαι στα καθήκοντα και τις ευθύνες που απαιτεί ο ρόλος μου.					
28. Ενημερώνομαι τακτικά για το βαθμό ποιότητας της προσφερόμενης εργασίας μου.					
29. Αισθάνομαι ικανοποιημένος/η από την εργασία μου.					
30. Πιστεύω ότι είμαι πολύ αποτελεσματικός/η στη δουλειά μου.					
31. Θεωρώ ότι μπορώ να κάνω τη διαφορά αν μου δινόταν περισσότερη ελευθερία δράσης.					

Γ. ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ/ΝΤΡΙΑ

Παρακαλούμε επιλέξτε ό,τι σας αντιπροσωπεύει περισσότερο.

1-διαφωνώ απόλυτα, 2-διαφωνώ, 3-ούτε διαφωνώ/ούτε συμφωνώ, 4-συμφωνώ, 5-συμφωνώ απόλυτα

Ο Διευθυντής μου...

1 2 3 4 5

32.Είναι υποστηρικτικός προς τους εκπαιδευτικούς.					
33. Δεν είναι άκαμπτος και αναστοχάζεται διαρκώς για τις επιλογές του.					
34. Δεν επεμβαίνει έως ότου τα προβλήματα γίνουν σοβαρά.					

35. Αποφεύγει να εμπλακεί όταν ανακύπτουν σοβαρά ζητήματα.					
36. Μιλάει συχνά για τις αξίες και τα «πιστεύω» του/της.					
37. Είναι απών/απούσα όταν τον/την χρειαζόμαστε.					
38. Αναζητά διαφορετικές προσεγγίσεις για την επίλυση των προβλημάτων.					
39. Μιλάει με αισιοδοξία για το μέλλον.					
40.Ορίζει με ακρίβεια τον υπεύθυνο για την επίτευξη του κάθε στόχου.					
41. Περιμένει τα πράγματα να πάνε στραβά για να επέμβει.					
42. Μιλάει με ενθουσιασμό για τις εργασίες που πρέπει να διεκπεραιωθούν.					
43. Τονίζει τη σπουδαιότητα της αίσθησης του καθήκοντος.					
44. Αφιερώνει χρόνο στην καθοδήγηση των εκπαιδευτικών.					
45.Είναι οπαδός της φράσης: «Αν δε χαλάσει εντελώς μη το φτιάξεις».					
46.Υποτάσσει το ατομικό του/της συμφέρον στο ομαδικό καλό.					
47.Μου συμπεριφέρεται ως άτομο και όχι απλώς ως μέλος της ομάδας.					
48..Ενεργεί έτσι ώστε να μου προκαλεί το σεβασμό.					
49.Δίνει τη δέουσα προσοχή στην αντιμετώπιση λαθών, παραπόνων και αστοχιών.					
50. Τονίζει τις ηθικές συνέπειες των αποφάσεων.					
51. Βλέπει τα λάθη ως ευκαιρία για βελτίωση της κατάστασης.					

52. Δίνει την αίσθηση ανθρώπου κύρους και εμπιστοσύνης.					
53. Διατυπώνει ευκρινώς ένα συναρπαστικό όραμα.					
54. Επικεντρώνει την προσοχή του/της στην τήρηση των κανόνων.					
55. Αποφεύγει να παίρνει αποφάσεις.					
56. Αναγνωρίζει τις ατομικές ανάγκες, ικανότητες και φιλοδοξίες του καθενός ξεχωριστά.					
57. Ζητάει τη συμβολή όλων μας στην επίλυση των προβλημάτων.					
58. Συμβάλλει στην ανάπτυξη των δυνατοτήτων των εκπαιδευτικών.					
59. Προτείνει εναλλακτικούς τρόπους ολοκλήρωσης των εργασιών.					
60. Καθυστερεί να ανταποκριθεί σε επείγουσες καταστάσεις.					
61. Δίνει έμφαση στην αξία της συλλογικής αίσθησης της αποστολής του σχολείου.					
62. Αναγνωρίζει την προσφορά των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τις προσδοκίες του σχολείου.					
63. Είναι πάντα αισιόδοξος για την επίτευξη των στόχων του σχολείου.					
64. Αποτελεί πρότυπο και παράδειγμα προς μίμηση για τους εκπαιδευτικούς.					
65. Τα ηγετικά καθήκοντα μεταβιβάζονται όταν πρόκειται για δραστηριότητες σημαντικές.					
66. Επικρατεί κλίμα συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών.					
67. Επικρατεί κλίμα συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και διευθυντή.					

68.Οι αρμοδιότητες και η εξουσία κατανέμονται κατάλληλα μεταξύ των εκπαιδευτικών.					
69.Οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν επαρκώς στη λήψη των αποφάσεων.					
70.Διευκολύνεται η αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ του προσωπικού.					
71. Η επικοινωνία με τη διεύθυνση είναι πολύ καλή.					
72. Υπάρχει ένα σημαντικό επίπεδο αυτονομίας των εκπαιδευτικών.					
73. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί νιώθουν έντονα την αίσθηση του «ανήκειν».					

Παράρτημα 2: Στατιστικά Τεστ Mann – Whitney, Kruskal – Wallis και Spearman’srho

Το U στατιστικό τεστ Mann – Whitney ανήκει στα μη παραμετρικά τεστ και χρησιμοποιεί δεδομένα που προέρχονται από δύο ξεχωριστά δείγματα για να ελέγξει υποθέσεις, που σχετίζονται με την διαφορά των μέσων τιμών ή των διαμέσων δύο πληθυσμών. Ο καθορισμός των δύο δειγμάτων γίνεται μέσω μίας ποιοτικής μεταβλητής με δύο κατηγορίες, ενώ η δεύτερη μεταβλητή συνήθως είναι διατεταγμένου τύπου (ordinal). Η μηδενική υπόθεση του ελέγχου δηλώνει ότι οι μέσες τιμές (ή οι διάμεσοι) των δύο πληθυσμών δεν διαφέρουν, συνεπώς δεν υπάρχει κάποια συσχέτιση μεταξύ τους. Η στατιστική του ελέγχου βασίζεται στην βαθμολόγηση (ranking) των παρατηρήσεων των δύο δειγμάτων (Καρακώστας, 2004). Η χρήση του συγκεκριμένου τεστ προϋποθέτει ότι οι πληθυσμοί έχουν την ίδια μορφή, αλλά είναι ιδιαίτερα ανθεκτικός σε διαφορετική διακύμανση. Συνήθως χρησιμοποιείται όταν η κατανομή των τιμών των δειγμάτων δεν είναι κανονική.

Το H στατιστικό τεστ Kruskal – Wallis ανήκει επίσης στα μη παραμετρικά τεστ και αποτελεί επέκταση του Mann – Whitney U τεστ για k ξεχωριστά δείγματα – ομάδες. Η μηδενική υπόθεση του ελέγχου δηλώνει ότι οι μέσες τιμές (ή οι διάμεσοι) των k πληθυσμών δεν διαφέρουν, συνεπώς δεν υπάρχει κάποια συσχέτιση μεταξύ τους. Σε περίπτωση που δεν ισχύει η μηδενική υπόθεση και προκειμένου να εντοπιστούν οι ομάδες μεταξύ των οποίων

υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές, θα πρέπει να εκτελεστεί το τεστ Mann – Whitney U για όλα τα δυνατά ζεύγη των k ομάδων. Οι προϋποθέσεις του τεστ όσο και η εφαρμογή του είναι ίδιες με αυτές του Mann – Whitney U τεστ (Καρακώστας, 2004).

Ο έλεγχος συσχέτισης Spearman εμπίπτει στις μη παραμετρικές μεθόδους στατιστικής ανάλυσης, οι οποίες χρησιμοποιούνται όταν η κατανομή των τιμών των μεταβλητών δεν είναι η κανονική. Για την εύρεση του μεγέθους της γραμμικής συσχέτισης μεταξύ δύο ελεγχόμενων μεταβλητών, υπολογίζει τον αντίστοιχο συντελεστή γραμμικής συσχέτισης r_{ho} , ο οποίος παίρνει τιμές από -1 ως 1. Τιμές του r_{ho} πολύ κοντά στο -1 ή στο 1 εκφράζουν ισχυρή γραμμική συσχέτιση (αρνητική ή θετική αντίστοιχα) των δύο μεταβλητών, ενώ τιμές του r_{ho} κοντά στο 0 εκφράζουν την απουσία ύπαρξης γραμμικής συσχέτισης. Τα βασικά του πλεονεκτήματα είναι η μικρότερη ευαισθησία στις ακραίες τιμές, ενώ επιπλέον μπορεί να χρησιμοποιηθεί όταν η μία ή και οι δύο μεταβλητές είναι σε διατεταγμένη κλίμακα. Ωστόσο, επειδή ο έλεγχος συσχέτισης Spearman εμπίπτει στις μη παραμετρικές μεθόδους, χρησιμοποιεί τις διατάξεις και όχι τις παρατηρούμενες τιμές, με βασικό μειονέκτημα το γεγονός ότι δεν λαμβάνει υπόψη όλη την πληροφορία που είναι γνωστή για μια κατανομή (Εμβαλωτής, Κατσής, & Σιδερίδης, 2006).