



**ΑΝΟΙΚΤΟ  
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ  
ΚΥΠΡΟΥ**

## **ΔΙΑΤΡΙΒΗ ΕΠΙΠΕΔΟΥ ΜΑΣΤΕΡ**

**ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΗΣ ΣΧΕΣΗΣ ΤΗΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑΣ ΒΟΗΘΩΝ  
ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ  
ΣΥΜΒΟΛΗΣ ΤΟΥΣ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ ΤΗΣ  
ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΤΟΥΣ ΜΟΝΑΔΑΣ**

**ΚΛΕΟΝΙΚΗ Γ. ΚΟΥΝΝΑΠΗ**

**ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΔΡ ΑΝΔΡΕΑΣ ΤΣΙΑΚΚΙΡΟΣ**

**ΛΕΥΚΩΣΙΑ, ΙΟΥΝΙΟΣ 2010**



## **ΔΙΑΤΡΙΒΗ ΕΠΙΠΕΔΟΥ ΜΑΣΤΕΡ**

**«Διερεύνηση της Σχέσης της  
Προσωπικότητας Βοηθών Διευθυντών Δημοτικής Εκπαίδευσης  
και της  
Συμβολής τους στην Ανάπτυξη του Προσωπικού της  
Σχολικής τους Μονάδας»**

ΚΛΕΟΝΙΚΗ Γ. ΚΟΥΝΝΑΠΗ

Υποβλήθηκε στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου  
στα πλαίσια του μαθήματος ΕΠΑ 701 Διατριβή Μάστερ

Λευκωσία, Κύπρος

Ιούνιος, 2010

## **Σύνθεση Επιτροπής Κρίσης**

**Πρόεδρος:** Καθηγητής Πέτρος Πασιαρδής  
Πρόγραμμα ΕΠΑ ΑΠΚΥ .....

**Επιβλέπων:** Δρ Ανδρέας Τσιάκκιρος  
Μέλος ΣΕΠ ΑΠΚΥ .....

**Τρίτο Μέλος:** Δρ Παναγιώτα Κενδέου  
Μέλος ΣΕΠ ΑΠΚΥ .....

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΗΣ ΣΧΕΣΗΣ ΤΗΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΒΟΗΘΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΣΥΜΒΟΛΗΣ ΤΟΥΣ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΤΟΥΣ ΜΟΝΑΔΑΣ

Ο σκοπός της έρευνας αυτής ήταν να διερευνήσει το ρόλο που επιτελούν οι Βοηθοί Διευθυντές (ΒΔ) ως ηγετικά στελέχη στην ανάπτυξη δράσης για προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης του προσωπικού στη σχολική μονάδα, στην οποία υπηρετούν, λαμβάνοντας υπόψη τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους, τις απόψεις τους για την επαγγελματική ανάπτυξη και το βαθμό στον οποίο αναπτύσσουν διαπροσωπικές σχέσεις στη σχολική μονάδα.

Αποτελεί κοινή παραδοχή ότι η αυξημένη πολυπλοκότητα των σχολείων ως οργανισμών απαιτεί την παρουσία δυναμικής διευθυντικής ομάδας για αποτελεσματική διοίκηση του σχολείου. Η μελέτη του ρόλου του ΒΔ στην Επαγγελματική Ανάπτυξη (ΕΑ) προέκυψε ως αναγκαιότητα εφόσον το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού μελετά την αναβάθμιση του ηγετικού αυτού ρόλου και προτίθεται να δημιουργήσει μια νέα θέση, αυτή του Παιδαγωγικού Συμβούλου ο οποίος καλείται να διαδραματίσει κεντρικό ρόλο στην ΕΑ των συναδέλφων του. Υιοθετώντας την παραδοχή ότι οι αποτελεσματικοί ηγέτες μπορούν να ασκήσουν ισχυρή επίδραση στην παρακίνηση και παρώθηση του προσωπικού τους, ώστε να αναδιαμορφώσουν τις διδακτικές τους πρακτικές και να αναβαθμίσουν την ποιότητα διδασκαλίας και μάθησης, με άμεση επίδραση στα μαθησιακά αποτελέσματα, διερευνήσαμε τις προεκτάσεις του πιο πάνω ρόλου.

Για να διερευνηθούν οι πιο πάνω σχέσεις, διενεργήθηκαν προκαταρκτικές συνεντεύξεις με πέντε ΒΔ και ακολούθως σχεδιάστηκε το ερωτηματολόγιο το οποίο δόθηκε στο μισό περίπου πληθυσμό των ΒΔ (πληθυσμός ΒΔ 650, ανταπόκριση 201 από τα 304 ερωτηματολόγια, ποσοστό ανταπόκρισης 66%) που υπηρετούσαν τη σχολική χρονιά 2009-2010 στα δημοτικά σχολεία της Κύπρου. Οι άξονες στους οποίους στηρίχτηκε το ερωτηματολόγιο ήταν η διερεύνηση του τύπου προσωπικότητας, η διερεύνηση της ηγετικής δράσης του ΒΔ, οι παράγοντες που συμβάλλουν ή εμποδίζουν την ΕΑ, τα χαρακτηριστικά που παρωθούν την ΕΑ και οι παράγοντες για τη διαμόρφωση θετικού κλίματος για ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων.

Μέσα από την ανάλυση των δεδομένων παρουσιάστηκαν οι παράγοντες που συμβάλλουν ή εμποδίζουν την επαγγελματική ανάπτυξη και αφορούν κυρίως την ΕΑ μέσω

συνεργατικών πρακτικών στα πλαίσια της σχολικής μονάδας. Φάνηκε, επίσης, ότι οι ΒΔ που υιοθετούν τους τύπους προσωπικότητας «Ευσυνειδησία» και «Δεκτικότητα στην εμπειρία» συμβάλλουν θετικά τόσο στην επαγγελματική ανάπτυξη, όσο και στην ανάπτυξη ηγετικής δραστηριότητας. Όσο ν αφο ρά την ηγετική δράση των ΒΔ ο ι δηλώσεις ανέδειξαν τα διοικητικά κυρίως καθήκοντα με τα οποία ασχολούνται οι ΒΔ και τα χαρακτηριστικά ενός ΒΔ που παρωθούν στην ΕΑ των συναδέλφων του. Εντοπίστηκαν, ακόμα, οι παράγοντες για διαμόρφωση θετικού κλίματος για ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων, οι οποίοι περιστρέφονταν γύρω από τη συνεργασία, την ύπαρξη σχέσεων εμπιστοσύνης και ανοικτής επικοινωνίας. Φάνηκε, επίσης, ότι όσοι ΒΔ υιοθετούν τους τύπους προσωπικότητας «Ευσυνειδησία», «Δεκτικότητα στην εμπειρία» και «Εξωστρέφεια» συμβάλλουν θετικά στη διαμόρφωση θετικού κλίματος για ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων, ενώ όσοι υιοθετούν τον τύπο προσωπικότητας «Νευρωτισμός» συμβάλλουν αρνητικά. Φάνηκε ακόμα ότι η επαγγελματική ανάπτυξη επηρεάζεται από την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων, ενώ η ύπαρξη θετικού κλίματος για ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων επηρεάζει την ηγετική δραστηριότητα των ΒΔ.

Συμπερασματικά, επιβεβαιώνεται μέσα από την έρευνα αυτή ότι τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ηγέτη αποτελούν ένα σημαντικό παράγοντα για την ηγετική δράση που θα αναπτύξει, τη συμβολή του στις διαπροσωπικές σχέσεις που θα διαμορφωθούν, καθώς και τη συμβολή του στην ΕΑ του προσωπικού του. Αποσαφηνίζεται παράλληλα ό π η ΕΑ την οπο ά ο ι ΒΔ θεωρο ύν κατάλληλη για το υ συναδέλφους τους εστιάζεται σε συνεργατικές πρακτικές, με στοχευμένες διαδικασίες ώστε οι εκπαιδευτικοί να μαθαίνουν ο ένας από τον άλλο, ως μέρος της καθημερινής ρουτίνας και με αυτό τον τρόπο η συνεχής μάθηση να αποτελεί λειτουργία του σχολείου. Διαφαίνεται, επίσης, η ηγετική δραστηριότητα που αναπτύσσουν σήμερα οι ΒΔ και αφορά κυρίως την άσκηση διδακτικών και διοικητικών καθηκόντων. Αναδεικνύεται ακόμα, ο δημιουργικός ρόλος που μπορεί να διαδραματίσει ο ΒΔ ως ηγετικό στέλεχος στη δημιουργία επαγγελματικής κοινότητας μάθησης στη σχολική του μονάδα, στηριζόμενος στην εμπειρογνωμοσύνη του σε θέματα διδασκαλίας, διοίκησης και χειρισμού προβλημάτων συμπεριφοράς. Εν κατακλείδι, επιβεβαιώνεται ότι οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις θεωρούνται βασική πηγή εσωτερικής παρώθησης και προϋπόθεση για την επαγγελματική ανάπτυξη καθώς και η διαλεκτική σχέση που υπάρχει ανάμεσα στην ηγεσία, την ισχύουσα κουλτούρα του σχολείου, όπως αυτή διαμορφώνεται από την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί μεταξύ τους.

## ABSTRACT

### EXAMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN THE PERSONALITY OF ASSISTANT PRINCIPALS OF PRIMARY EDUCATION AND THEIR CONTRIBUTION TO THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHING PERSONNEL

The purpose of this research was to examine the role Assistant Principals (AP) play as leading executives in developing action in order to promote the professional development of their teaching personnel, taking into consideration the characteristics of their personality, their views on professional development and the extent to which they develop interpersonal relationships within the school unit.

It is widely acknowledged that the increased complexity of schools as organisations requires the presence of a dynamic leadership team in order for the school to be effectively administrated. Research on the role of AP in Professional Development (PD) emerged as a necessity, since the Ministry of Education and Culture is considering to upgrade this leadership role. Specifically, the intent is to create a new post, this of the Educational Advisor, who is expected to play a central role in the PD of teachers. Adopting the idea that effective leaders are in position to exercise a strong effect in encouraging and prompting school personnel to recreate their instructive practices and improve the quality of teaching and learning and directly affecting student outcomes, we examined the extensions of the role analyzed above.

In order to investigate the aforementioned relationships, preliminary interviews were carried out with five AP. Following, we developed a questionnaire which was distributed to nearly half of the population of AP (population AP 650, response 201 out of 304 questionnaires, and response rate 66%) working in primary schools in Cyprus during the school year 2009-2010. The questionnaire was designed based on the following areas: AP personality model, leader action, the factors that enhance or prevent PD, the characteristics that encourage PD and finally the factors that form a positive school climate and allow interpersonal relationships to foster and grow.

Data analysis revealed the factors that enhance or prevent teachers' professional development. In particular, it seems that these factors mainly relate with PD via collaborating practices that take place within the school context. Furthermore, it appeared that AP associated with the personality models "Conscientiousness" and "Openness to experience" positively affect both school personnel's professional development and leading activity. With regards to leading action, relative statements give emphasis to the administrative duties that AP engage in and the characteristics of AP that encourage the PD of their colleagues. Also, factors that contribute to positive school climate, the development

of interpersonal relationships, that revolve around collaboration and the existence of relationships based on trust and open communication, elevated from analyzing the data. Moreover, it appeared that AP who take up the personality models “Conscientiousness”, “Openness to experience” and “Extraversion” positively contribute to the development of a school climate that allows interpersonal relationships to foster and grow, while those who adopt the personality model “Neuroticism” negatively affect the above areas. Also, it seems that PD is influenced by the development of interpersonal relationships, while the existence of a positive school climate that fosters the development of interpersonal relationships influences the assistant principals’ leading activity.

In addition,, the present research confirms that leader’s personality characteristics constitute an important factor regarding leading action the interpersonal relationships they will develop, as well as their contribution to the PD of the school personnel they lead. At the same time, it is clarified that AP consider as most suitable the PD that focuses on collaborating practices with targeted processes that encourage teachers to learn from each other, as part of their daily routine, which constitutes a continuous learning process of the school. Leading activity also emerges and seems to mainly concern assistant principals’ exercise of instructive and administrative duties. Finally, this research accentuated the creative role AP can potentially play as a leading executive in creating a professional learning community in their school unit, relying on their own expertise on issues regarding teaching, administration and managing behavioral problems.

In conclusion, it is confirmed that positive interpersonal relationships are considered to be a crucial source of internal motivation and a necessity for the PD and the dialectic relationship that exists between leadership, and the current school culture as it is formed by the quality of interpersonal relationships that teachers develop.

© Κλεονίκη Γ. Κουνναπή, 2010



## ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η παρούσα έρευνα φιλοδοξεί να διερευνήσει τη σχέση της προσωπικότητας των βοηθών διευθυντών δημοτικής εκπαίδευσης και της συμβολής τους στην ανάπτυξη του προσωπικού της σχολικής τους μονάδας. Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, οι διαπροσωπικές σχέσεις και οι συνεργατικές πρακτικές που αναπτύσσουν μεταξύ τους στη σχολική μονάδα είναι ένα θέμα που απασχόλησε τους μελετητές και επιστήμονες στο πλαίσιο της έρευνας για την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας. Αποτελεί, όμως, και ζήτημα που απασχολεί διαρκώς όλους τους μάχιμους εκπαιδευτικούς, καθώς επηρεάζει την ποιότητα του παρεχόμενου διδακτικού έργου και την ικανοποίηση που αισθάνονται από το επάγγελμα. Η έρευνα αποτελείται από πέντε κεφάλαια: Το πρόβλημα, Βιβλιογραφική ανασκόπηση, Μεθοδολογία, Αποτελέσματα και Συμπεράσματα.

Η έρευνα αυτή δεν θα είχε ολοκληρωθεί χωρίς τη συμπαράσταση, την υποστήριξη και την ενθάρρυνση του καθηγητή κ. Ανδρέα Τσιάκκιρου, ο οποίος με τις συμβουλές και την καθοδήγηση του, διευκόλυνε τη συγγραφή και την ολοκλήρωση αυτής της διατριβής. Τον ευχαριστώ θερμά. Επίσης, ευχαριστίες οφείλω στην καθηγήτρια κ. Παναγιώτα Κενδέου για τα εύστοχα σχόλια και παρατηρήσεις της κατά την ερευνητική διαδικασία.

Εν κατακλείδι θα ήθελα να ευχαριστήσω το σύζυγο μου Μάριο Χαραλάμπους, τα παιδιά μου Δημήτρη και Μαργαρίτα και τη μητέρα μου για την αγάπη, τη στήριξη και την υπομονή που μου προσέφεραν σε αυτό το ταξίδι. Τους ευχαριστώ όλους από καρδιάς.

Κλεονίκη Γ. Κουνναπή

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

	Σελίδα
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ .....	xiv
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ .....	xv
ΚΕΦΑΛΑΙΟ	
I ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ .....	1
Εισαγωγή .....	1
Διατύπωση του Προβλήματος .....	1
Σκοπός της Έρευνας .....	3
Βασικά Ερευνητικά Ερωτήματα .....	4
Αναγκαιότητα της Έρευνας .....	4
Σπουδαιότητα του Προβλήματος .....	6
Οριοθέτηση του Προβλήματος.....	8
Περίληψη.....	9
II ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ .....	11
Εισαγωγή .....	11
Θεωρητικό Πλαίσιο .....	11
Λειτουργικοί Ορισμοί .....	13
Εκπαιδευτική Ηγεσία .....	13
Σύγχρονες μορφές εκπαιδευτικής ηγεσίας.....	13
Ο ρόλος του βοηθού διευθυντή στην ηγεσία .....	20
Επαγγελματική Ανάπτυξη .....	24
Αναγκαιότητα ΕΑ .....	24
Σύγχρονες προσεγγίσεις ΕΑ .....	27
Μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών .....	29
Παράγοντες επιτυχίας της ΕΑ των εκπαιδευτικών.....	35
Επαγγελματικές Κοινότητες Μάθησης .....	39
Ηγεσία και ΕΑ .....	44
Διαπροσωπικές Σχέσεις .....	47
Προσωπικότητα .....	51
Ιστορική αναδρομή στις θεωρίες προσωπικότητας .....	51

ΚΕΦΑΛΑΙΟ		Σελίδα
II	Το Μοντέλο των πέντε παραγόντων .....	53
	Προσωπικότητα και ηγεσία .....	55
	Περίληψη .....	61
III	ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	64
	Επιλογή Είδους Έρευνας και Μεθόδων Συγκέντρωσης Δεδομένων.....	64
	Διαδικασία Εκτέλεσης της Έρευνας .....	66
	Μέσα Συλλογής Δεδομένων .....	67
	Ημιδομημένες συνεντεύξεις .....	67
	Ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς .....	68
	Στάδια έρευνας .....	71
	Ανάλυση Δεδομένων .....	72
	Ημιδομημένες συνεντεύξεις.....	72
	Ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς .....	73
	Πληθυσμός και δείγμα .....	73
	Περιορισμοί Μεθοδολογίας .....	76
	Περίληψη .....	77
IV	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ .....	79
	Εισαγωγή .....	79
	Προσωπικότητα .....	81
	Παράγοντες που Συμβάλλουν ή Εμποδίζουν την ΕΑ των Εκπαιδευτικών .....	87
	Περιγραφική Στατιστική των Μεταβλητών της Έρευνας ....	89
	Σχέση Προσωπικότητας των ΒΔ με τις Απόψεις τους για την ΕΑ των Εκπαιδευτικών στη Σχολική τους Μονάδα .....	90
	Σχέση των Χαρακτηριστικών της Προσωπικότητάς των ΒΔ με την Ηγετική Δραστηριότητα που Αναπτύσσουν στη Σχολική Μονάδα .....	96
	Χαρακτηριστικά του ΒΔ που μπορούν να παρωθήσουν ένα συνάδελφο να συζητήσει ένα επαγγελματικό πρόβλημα που αντιμετωπίζει με το ΒΔ .....	101

IV	Ιεράρχηση Χαρακτηριστικών του ΒΔ που Παρωθούν ένα Συναδέλφο να Συζητήσει ένα Επαγγελματικό Πρόβλημα που Αντιμετωπίζει με ένα ΒΔ .....	103
	Σχέση των Χαρακτηριστικών της Προσωπικότητας των ΒΔ, των Απόψεών τους για την ΕΑ των Συναδέλφων και της Συμβολής τους στη Δημιουργία Διαπροσωπικών Σχέσεων ...	106
	Σχέση των Διαπροσωπικών Σχέσεων που αναπτύσσουν οι ΒΔ στη Σχολική Μονάδα με τη Δράση τους για την ΕΑ του προσωπικού της σχολικής τους μονάδας .....	113
	Περίληψη .....	115
V	ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ .....	119
	Εισαγωγή .....	119
	Αποτελέσματα που Ενισχύουν Υφιστάμενες Θεωρίες .....	120
	Παράγοντες που παρωθούν ή εμποδίζουν την ΕΑ.....	120
	Τύπος προσωπικότητας - Απόψεις ΒΔ για την ΕΑ των συναδέλφων τους.....	127
	Ηγετική δράση των ΒΔ.....	129
	Τύπος προσωπικότητας - Ηγετική δράση των ΒΔ .....	134
	Χαρακτηριστικά του ΒΔ που παρωθούν την ΕΑ των συναδέλφων - Ηγετική δράση.....	137
	Διαμόρφωση θετικού κλίματος για ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων.....	139
	Τύπος προσωπικότητας - Συμβολή στη διαμόρφωση θετικού κλίματος για την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων.....	141
	Απόψεις ΒΔ για την ΕΑ - Διαπροσωπικές σχέσεις.....	145
	Ηγετική δράση - Συμβολή στη διαμόρφωση θετικού κλίματος για την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων.....	146
	Χαρακτηριστικά του ΒΔ που παρωθούν την ΕΑ των συναδέλφων - Συμβολή στη διαμόρφωση θετικού κλίματος για την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων.....	148
	Αποτελέσματα που Δημιουργούν Νέα Ερωτήματα .....	149
	Αποτελέσματα που αφορούν τη σχολική μονάδα.....	149

ΚΕΦΑΛΑΙΟ	Σελίδα
V	Αποτελέσματα που αφορούν το εκπαιδευτικό σύστημα... 151
	Εισηγήσεις για Περαιτέρω Έρευνα ..... 153
	Επίλογος ..... 155
	Περίληψη ..... 159
ΑΝΑΦΟΡΕΣ .....	162
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ .....	175
A	Ερωτήσεις συνεντεύξεων βοηθών διευθυντών ..... 175
B	Ερωτηματολόγιο βοηθών διευθυντών ..... 177

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ		Σελίδα
1	Θεωρητικό Πλαίσιο της Έρευνας .....	12
2	Αρχές Ηγετικής Δραστηριότητας .....	19
3	Ο Ρόλος του ΒΔ στη Δημιουργία Κοινότητας Μάθησης .....	23
4	Η Αλυσίδα της Ηγετικής Αξίας .....	58
5	Δομή παρουσίασης αποτελεσμάτων .....	80
6	Δηλώσεις που συγκέντρωσαν τα μεγαλύτερα ποσοστά ως παράγοντες που παρωθούν την επαγγελματική ανάπτυξη	93
7	Δηλώσεις που συγκέντρωσαν τα μεγαλύτερα ποσοστά ως παράγοντες που εμποδίζουν την επαγγελματική ανάπτυξη	94
8	Δηλώσεις για τα καθήκοντα του ΒΔ που συγκέντρωσαν τα μεγαλύτερα ποσοστά .....	100
9	Ιεράρχηση δηλώσεων για χαρακτηριστικά του ΒΔ που παρωθούν την ΕΑ .....	103
10	Δηλώσεις σημαντικότερων παραγόντων διαμόρφωσης θετικού κλίματος για την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων	106
11	Η συμβολή του ΒΔ στην επαγγελματική ανάπτυξη των συναδέλφων του .....	157

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

ΠΙΝΑΚΑΣ		Σελίδα
1	Συνοπτική Παρουσίαση Ερευνών για τα Χαρακτηριστικά των Αποτελεσματικών Ηγετών .....	57
2	Δημογραφικά στοιχεία πληθυσμού έρευνας .....	75
3	Φορτίσεις των πέντε παραγόντων των τύπων προσωπικότητας των ΒΔ μέσα από την περιστροφή Varimax .....	82
4	Περιγραφική στατιστική των πέντε τύπων προσωπικότητας	86
5	Φορτίσεις των δύο παραγόντων των συνθηκών της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών όπως έχουν προκύψει από τη διαδικασία περιστροφής Varimax .....	88
6	Περιγραφική στατιστική των υπόλοιπων μεταβλητών της έρευνας .....	90
7	Απόψεις των ΒΔ για τις συνθήκες που συμβάλλουν στην επαγγελματική ανάπτυξη των συναδέλφων τους .....	91
8	Συσχετιστική ανάλυση τύπου προσωπικότητας και απόψεων ΒΔ για την επαγγελματική ανάπτυξη .....	95
9	Ηγετική Δράση των ΒΔ .....	98
10	Χαρακτηριστικά ΒΔ που παρωθούν στην ΕΑ .....	102
11	Συσχετιστική ανάλυση τύπου προσωπικότητας και ηγετικής δράσης ΒΔ .....	105
12	Απόψεις των ΒΔ για τους παράγοντες που συμβάλλουν στη διαμόρφωση θετικού κλίματος για ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων .....	108
13	Συσχετιστική ανάλυση τύπου προσωπικότητας και απόψεων ΒΔ για την ΕΑ και διαμόρφωσης θετικού κλίματος για ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων .....	110
14	Γραμμική παλινδρομική ανάλυση των μεταβλητών χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των ΒΔ και απόψεις για την ΕΑ των συναδέλφων τους με τη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων .....	112
15	Η συμβολή των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσουν	

	οι ΒΔ στη σχολική μονάδα στη δράση τους για την ΕΑ του προσωπικού της σχολικής τους μονάδας .....	113
16	Γραμμική παλινδρομική ανάλυση της μεταβλητής «Δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων» και της μεταβλητής «Ηγετική δράση» .....	114
17	Γραμμική παλινδρομική ανάλυση της μεταβλητής «Δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων» και της μεταβλητής «Χαρακτηριστικά των ΒΔ που παρωθούν την ΕΑ».....	115



# ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι

## ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ

### Εισαγωγή

Το πολιτικό και το επαγγελματικό πλαίσιο στο οποίο δρουν τα εκπαιδευτικά συστήματα την τελευταία δεκαετία, κατευθύνεται εστιαζόμενο στην έντονη απαίτηση για μαθησιακά αποτελέσματα (Harris, 2008). Το ζητούμενο μοντέλο του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού σκιαγραφείται και αναδιαμορφώνεται συνεχώς. Παρόλα αυτά, μετά από δεκαετίες απομόνωσης του εκπαιδευτικού υπάρχει σημαντική αφοσίωση στην ιδέα ότι οι εκπαιδευτικοί είναι πιο αποτελεσματικοί όταν μπορούν να μάθουν και να υποστηριχθούν από μια ισχυρή επαγγελματική κοινότητα συναδέλφων (Hargreaves & Fullan, 2000). «Η μάθηση των οργανισμών είναι ο συστηματικός τρόπος με τον οποίο οι οργανισμοί κατακτούν και χρησιμοποιούν νέες γνώσεις και διερευνητικά εργαλεία, συμπεριφορές και αξίες» (MacBeath, 2001, σ. 87). Αυτό σύμφωνα με τον Eraut «είναι η ηθική και επαγγελματική υπευθυνότητα των εκπαιδευτικών που παρέχει το βασικό κίνητρο για τη συνεχιζόμενη επαγγελματική τους ανάπτυξη» (Day, 2003, σ. 52).

Τα εκπαιδευτικά συστήματα προσπαθούν να βρουν τρόπους να διασφαλίσουν την αειφόρο ανάπτυξη των οργανισμών τους (Hargreaves & Fink, 2006). Η κατανεμημένη μορφή ηγεσίας έχει αποδειχθεί ότι παρέχει ένα δυναμικό πλαίσιο για αλλαγή, αναδόμηση και βελτίωση των σχολικών μονάδων (Fullan, 2006· Harris, Leithwood, Sammons & Hopkins, 2007). «Η δέσμευση για αειφόρο ανάπτυξη των σχολικών οργανισμών ωριμάζει μέσα στην καθημερινή οργανωτική συμπεριφορά και θεμελιώνεται στη δράση πολλών ηγετικών μορφών σε ένα χώρο» (Fullan, 2002, σ. 177). Όπως προκύπτει από σχετικές έρευνες ο ρόλος του Βοηθού Διευθυντή (ΒΔ) στη δημοτική εκπαίδευση ως φορέα επαγγελματικής και προσωπικής ανάπτυξης είναι κομβικός (Hausman, Nebeker & McCreary, 2001· Θεοφιλίδη, Μιχαηλίδου, Στυλιανίδης & Χαραλάμπους, 2004). Παρόλα αυτά επισημαίνεται από τους ερευνητές το ερευνητικό κενό σχετικά με τη δράση των ΒΔ έτσι όπως προκύπτει από τα καθήκοντα του ρόλου τους (Hausman et al., 2002).

### Διατύπωση του Προβλήματος

Καθώς τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα μεταβάλλονται σε πιο πολύπλοκα, οι απαιτήσεις από τα σχολεία αυξάνονται, καλώντας τους εκπαιδευτικούς για ριζοσπαστική δημιουργική σκέψη και ευρηματικότητα, για την παραγωγή πρωτότυπων εναλλακτικών ιδεών, που μακροπρόθεσμα θα προσφέρουν λύσεις στα προβλήματα του ανθρώπου (Davies & Ellison, 2003). Τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα λειτουργούν μέσα σε ένα

κοινωνικό συγκείμενο το οποίο χαρακτηρίζεται από αυξημένες απαιτήσεις για αποτελεσματικότητα και ποιότητα. Τα σχολεία ως ανοιχτά συστήματα (Hoy & Miskel, 2008), πρέπει να διαθέτουν την ευελιξία να αλλάζουν για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις και τις αλλαγές τόσο της σύγχρονης όσο και της αυριανής κοινωνίας. Ο θεσμός της ανάπτυξης του προσωπικού αποτελεί τη ραχοκοκκαλιά οποιουδήποτε συστήματος (Sergiovanni & Starratt, 2002) και αναγνωρίζεται από τους ηγέτες ως σημαντικός παράγοντας για την εισαγωγή της αλλαγής στη μάθηση και στη διδασκαλία, που θα συμβάλει στην αύξηση της αποτελεσματικότητας του οργανισμού (Fullan, 1991' Grodsky & Gamoran, 2003' Sergiovanni, 1996). Ο εκπαιδευτικός ως ο επιχειρησιακός πυρήνας του οργανισμού είναι κατά τον Mintzberg, όπως αναφέρεται στους Hoy και Miskel (2008), ο πολεμιστής της πρώτης γραμμής του εκπαιδευτικού συστήματος, η καρδιά της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Day, 2003).

Αποτελεί κοινή παραδοχή στη βιβλιογραφία (Day et al., 2009' Graves, 2001' Leithwood et al., 2006' Mitchell & Sackney, 2000' Sergiovanni & Starratt, 2002) η ζωτική σημασία του ρόλου του εκπαιδευτικού στη διαδικασία ανάπτυξης ποιοτικής εκπαίδευσης και προκύπτει άμεσα η ανάγκη βελτίωσης του διδακτικού έργου του, ώστε να ενισχυθεί και να αναπτυχθεί ως επαγγελματίας στον μέγιστο δυνατό βαθμό, που θα συμβάλει σε συνεργασία με άλλους επαγγελματίες στην επίτευξη του οράματος και των στόχων του οργανισμού. Ωστόσο, είναι γενική η πεποίθηση ότι η υλοποίηση του οράματος του «επαγγελματία εκπαιδευτικού» στην πράξη προϋποθέτει νέες δομές και θεσμικές ρυθμίσεις (Παπαναούμ, 2003). Επιβάλλεται λοιπόν η ανάπτυξη συνθηκών επαγγελματικής ανάπτυξης μέσα από επίσημες εκπαιδευτικές πολιτικές (Hargreaves & Fullan, 1995). Η διερεύνηση λοιπόν των απόψεων των ΒΔ, ως ηγετικών στελεχών που θα συμβάλουν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, είναι πολύ σημαντική για την εκπαιδευτική ανάπτυξη.

Η συμβολή της ηγεσίας για αλλαγή, ανάπτυξη και βελτίωση του σχολείου είναι καθοριστική και η επίδραση που μπορεί να έχει στον κάθε εκπαιδευτικό είναι ισχυρή (Fullan, 2002). Οι απαιτήσεις του ρόλου πολλαπλές, τόσες που αναζητούν την ανακατανομή, την επίσημη και ανεπίσημη ανάδειξη ηγετών, εφόσον η ηγεσία αντικρίζεται ως διαδικασία επιρροής, πολυδιάστατη από τη φύση της που είναι πολύ σημαντική για την εκτέλεση των καθηκόντων πολλών επαγγελματιών (Yulk, όπ. αναφ. στους Benson & Campbell, 2007). Βασικό ερώτημα προς διερεύνηση, είναι κατά πόσο η ηγεσία κατανέμεται προς και διά μέσου του θεσμοθετημένου ρόλου του βοηθού διευθυντή (ΒΔ) και ποια έννοια αναπτύσσεται για το ρόλο του ΒΔ, στη σχολική μονάδα;

Η κυπριακή πολιτεία αναβαθμίζει τον ηγετικό αυτό ρόλο εφόσον «στα πλαίσια της Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης, οραματίζεται για το μέλλον ένα δημοκρατικό σχολείο, το

οποίο λειτουργεί ως μανθάνουσα κοινότητα, όπου αναπτύσσεται ο αναστοχαστικός διάλογος και η συνεργασία μεταξύ των εμπλεκομένων στη σχολική μονάδα, με στόχο τη διαρκή προσπάθεια για βελτίωση της ποιότητας του επιτελούμενου εκπαιδευτικού έργου» (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2007, σ. 30). Το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού εισηγείται μέσα από την πρόταση για ένα νέο σύστημα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών λειτουργών, τη θέση του παιδαγωγικού συμβούλου, ως υπεύθυνου για τη διαμορφωτική-συμβουλευτική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Ο ΠΣ καλείται να διαδραματίσει κεντρικό ρόλο στην επαγγελματική στήριξη του εκπαιδευτικού. Αναγνωρίζεται, επίσης, ως σημαντική παράμετρος για μεγιστοποίηση της αξίας του Συστήματος Στήριξης και Ανάπτυξης του εκπαιδευτικού, η συμβολή του στον προβληματισμό των συναδέλφων για συνεχή βελτίωση και ανάπτυξη.

Η δομική αυτή αλλαγή που αναμένεται να εισαχθεί στις σχολικές μονάδες αναδεικνύει από τη μια την ανάγκη για επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ως απάντηση στο διαχρονικό ζητούμενο κάθε κοινωνίας για συνεχή βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, ενώ από την άλλη αναδεικνύει τον κομβικό ρόλο του ΒΔ ως παιδαγωγικού συμβούλου για την ανάπτυξη των συναδέλφων του. Ποιες είναι οι απόψεις των ΒΔ για το νέο ρόλο που τους ανατίθεται; Ποιες στρατηγικές μπορεί να αναπτύξει ένας ΒΔ για την Επαγγελματική Ανάπτυξη (ΕΑ) των συναδέλφων του στο υφιστάμενο λειτουργικό πλαίσιο των σχολικών μονάδων στην Κύπρο; Για τη δημιουργία συνθηκών επαγγελματικής κοινότητας μάθησης, με κεντρικό φορέα την ηγεσία, πόσο εμπλέκονται οι παράμετροι διαπροσωπικές σχέσεις, κουλτούρα, σχολικό κλίμα; Πόσο η προσωπικότητα των ηγετικών μορφών και συγκεκριμένα του ΒΔ μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη κουλτούρας ανάπτυξης στην κοινότητα των εκπαιδευτικών μιας ΣΜ; Όλα αυτά αποτελούν ερωτήματα που απασχολούν την εκπαιδευτική έρευνα και τους εκπαιδευτικούς, στα πλαίσια του ζητούμενου για συνεχή ανάπτυξη, αναδόμηση και βελτίωση των σχολικών οργανισμών.

### **Σκοπός Έρευνας**

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει το ρόλο που επιτελούν οι ΒΔ ως ηγετικά στελέχη στην ανάπτυξη δράσης για προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης του προσωπικού στη σχολική μονάδα στην οποία υπηρετούν, λαμβάνοντας υπόψη τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους, τις απόψεις τους για την επαγγελματική ανάπτυξη και το βαθμό στον οποίο αναπτύσσουν διαπροσωπικές σχέσεις στη σχολική μονάδα.

## **Βασικά Ερευνητικά Ερωτήματα**

Τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα είναι τα ακόλουθα:

- A. Σε ποιο βαθμό η προσωπικότητα των ΒΔ σχετίζεται με τις απόψεις τους για την επαγγελματική ανάπτυξη και στήριξη των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα που υπηρετούν;
- B. Σε ποιο βαθμό η προσωπικότητα των ΒΔ σχετίζεται με την ηγετική δραστηριότητα που αναπτύσσουν στη σχολική μονάδα;
- Γ. Σε ποιο βαθμό τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των ΒΔ και οι απόψεις τους για την επαγγελματική ανάπτυξη των συναδέλφων τους συμβάλλουν στη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσουν στη σχολική μονάδα;
- Δ. Σε ποιο βαθμό οι διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσουν οι ΒΔ στη σχολική μονάδα συμβάλλουν στη δράση τους για την επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού της σχολικής τους μονάδας;

## **Αναγκαιότητα της Έρευνας**

«Η κοινωνία διακηρύττει, πως η μάθηση και η διδασκαλία χρειάζεται να καθοδηγήσουν την προετοιμασία της νεολαίας, ώστε να συμμετέχει στη μεταμόρφωση των χωρών της σε δημιουργικές κοινωνίες γνώσης και έτσι η ανάπτυξη θα εξαρτάται από τη δυνατότητα των πολιτών να σχεδιάζουν τη δράση τους αξιολογώντας τις ανάγκες τους» (Hargreaves, 2007, σ. 224). Οι εκπαιδευτικοί, ως οι επιλεγμένοι από την πολιτεία φορείς, καλούνται να σχεδιάσουν και να καθοδηγήσουν την ανάπτυξη μέσα από τη μάθηση και τη διδασκαλία. Οι ηγέτες, χρειάζεται να διασφαλίσουν την ύπαρξη συνθηκών ώστε να αποτελέσει το σχολείο, καθοριστικό πυρηνικό στοιχείο του συστήματος, μια ζωντανή μανθάνουσα κοινότητα, εντός της οποίας αυτοί που μαθαίνουν δεν είναι μόνο οι μαθητές, αλλά και όλοι οι «συμβαλλόμενοι» (Κασσωτάκης, 2006). Η ποιότητα της εργασίας σε αυτή αποτελεί ένα σημαντικό δείκτη, ο οποίος είναι απαραίτητος για την αναβάθμιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού μας συστήματος, το οποίο χαρακτηρίζεται από αυξημένες τάσεις για αποτελεσματικότητα.

Η ηγεσία σε ρόλο ενορχηστρωτή της προσπάθειας, θεωρείται βασικός συντελεστής παράθησης (Hoy & Miskel, 2005; Fullan, 2001) και η διανομή της σε ηγετικούς ρόλους στη σχολική μονάδα προβάλλει ως αναγκαιότητα (Gronn, 2000). Από την άλλη, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών καλείται να στηρίξει την αλλαγή και την απαίτηση για αναβάθμιση της ποιότητας. Ως εκ τούτου, η αναγκαιότητα της έρευνας κρίνεται απαραίτητη για τους εξής λόγους:

Α. Τα τελευταία χρόνια η εκπαιδευτική ηγεσία που εστιάζόταν στο διευθυντή ως αυτοδύναμο ηγέτη έχει υποστεί έντονη κριτική. Έχει αναδειχθεί από έρευνες ότι η αποτελεσματική ηγεσία θα πρέπει να μετακινηθεί από τον ένα ηγέτη και να κατανεμηθεί μέσα στη σχολική μονάδα (Day et al., 2000· MacBeath 1998· Muijs & Harris, 2003). Οι θεσμοθετημένοι ρόλοι των ΒΔ αναβαθμίζονται συνεχώς καθώς αναδύεται η κομβική τους συμβολή στην υιοθέτηση οράματος, στη δημιουργία συνεργατικών σχέσεων και τελικά στη βελτίωση και την αειφόρο ανάπτυξη του οργανισμού (Kerry, 2005). Αυτό προκαλεί και το έντονο ενδιαφέρον των ερευνητών για το ρόλο, ιδιαίτερα σε αποκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα (Muijs & Harris, 2003). Η έρευνα των Θεοφιλίδη κ.ά. (2004), θεωρείται πολύ σημαντική για το ρόλο του ΒΔ στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα, αφού η εμπλοκή του ΒΔ στη διοίκηση της μονάδας, ώστε να λειτο φηγήσει ως μο χό ς ανάπτυξης και να μετατραπεί σε ενεργητικό και δραστήριο μέλος της διευθυντικής ομάδας προκύπτει ως αναγκαιότητα. Η ίδια έρευνα επισημαίνει το κενό που υπάρχει στην ερευνητική δραστηριότητα γύρω από αυτό το θέμα.

Β. Το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού εισηγείται μέσα από την πρόταση για ένα νέο σύστημα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών λειτουργών, τη θέση του παιδαγωγικού συμβούλου, ως υπεύθυνου για τη διαμορφωτική-συμβουλευτική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με την πρόταση, οι παιδαγωγικοί σύμβουλοι, απαλλαγμένοι από τα διοικητικά καθήκοντα που επιτελούν σήμερα οι ΒΔ, θα επιτελούν ρόλο μέντορα και επιμορφωτή για τον εκπαιδευτικό, παρέχοντας υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2009). Θα αποτελούν τους πραγματικούς καθοδηγητές, την πηγή του προβληματισμού, της βελτίωσης και της αλλαγής των εκπαιδευτικών και των σχολείων. Η διερεύνηση των απόψεων των ΒΔ για την ΕΑ των εκπαιδευτικών προκύπτει ως αναγκαιότητα.

Γ. Τα αποτελέσματα μιας έρευνας που θα μελετά τους παράγοντες ΕΑ των εκπαιδευτικών θα βοηθήσει να διευρυνθεί η επιστημονική γνώση για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στον κυπριακό χώρο.

Δ. Επιπρόσθετα προκύπτει από τη μελέτη της βιβλιογραφίας, η ανάγκη μελέτης των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας σε σχέση με την ηγεσία σε διαφορετικούς εργασιακούς χώρους εφόσον «έχει ωριμάσει αρκετά η ερευνητική δραστηριότητα στο χώρο της ηγεσίας και της προσωπικότητας ώστε οι διαφοροποιήσεις αυτές να αναδειχθούν μέσα από σύγχρονες έρευνες σε οργανισμούς που διαφοροποιούνται σε σχέση με το έργο το όραμα, τις προσδοκίες, τους σκοπούς τους και τα αποτελέσματά τους» (Hogan & Benson, 2009, σ. 30).

## Σπουδαιότητα του Προβλήματος

«Το έντονο ενδιαφέρον για την εκπαίδευση από τις κυβερνήσεις και την κοινωνία είναι αναμφίβολα ορθό. Μόνο μέσα από την εκπαίδευση μπορούμε να αναπτύξουμε τη γνώση και τις δεξιότητες οι οποίες είναι ζωτικές για την οικονομική άνοδο των χωρών μας, την κοινωνική ανάπτυξη και την πολιτική δυναμικότητα. Και κυρίως, για την επιτυχία των παιδιών τα οποία θα αποτελέσουν τις μελλοντικές γενεές» (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2008, σ. 6). Η κυπριακή πολιτεία αναζητώντας την κοινωνική ευμάρεια, επιχειρεί τη σταδιακή μετεξέλιξη του εκπαιδευτικού συστήματος μέσω διαμορφωτικής μεταρρύθμισης, στα πλαίσια της οποίας στοχεύει στην αποκέντρωση και στη σταδιακή αυτονόμηση των σχολικών μονάδων (Επιτροπή Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης, 2004). Η σχολική ηγεσία, φαίνεται να αποτελεί το κλειδί οποιασδήποτε στρατηγικής για αναβάθμιση και βελτίωση των σχολικών μονάδων, αφού αποτελεί ένα από τους σημαντικότερους παράγοντες που επηρεάζουν την επιτυχία της (Stoll & Fink, 2003).

Προκύπτει, λοιπόν, το ζητούμενο για αποτελεσματικότητα και η ανάγκη για αναδιαμόρφωση και αναβάθμιση των ηγετικών ρόλων. Αυτό σημαίνει αλλαγή στον τρόπο που η σχολική ηγεσία αναπτύσσεται και υποστηρίζεται, υπονοώντας αποκέντρωση, συνεργασία, ενδυνάμωση και στήριξη μέσα από επαγγελματική ανάπτυξη ώστε οι ηγέτες να είναι ικανοί να αντεπεξέλθουν (Hargreaves, 2000). Στους εκπαιδευτικούς θεμελιώνεται το μέλλον και στις ηγετικές μορφές εναποτίθεται η ελπίδα για ένα στέρεο οικοδόμημα. Η έρευνα για τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό επιβεβαιώνει (Day, 2003' Κασσωτάκης, 2007) πως ένα μεγάλο μέρος των χαρακτηριστικών του επιτυχημένου εκπαιδευτικού είναι επίκτητα, μπορεί να τα αποκτήσει ένας εκπαιδευτικός με συστηματική προσπάθεια, καθοδήγηση και εκπαίδευση, εφόσον ενθαρρύνεται και υποστηρίζεται στο πλαίσιο της σχολικής του μονάδας για να αναπτυχθεί επαγγελματικά, ώστε να παρέχει ποιοτική εκπαίδευση (Little, 1993). «Η επαγγελματική ανάπτυξη δεν πρέπει να θεωρείται ξέχωρη από το σχεδιασμό της ανάπτυξης κάθε σχολικής μονάδας, εάν θέλουμε να εξελιχθούν και οι ικανότητες των εκπαιδευτικών και η κοινωνική αρχιτεκτονική του σχολείου» (Day, 2003, σ. 214).

Η αποτελεσματική σχολική βελτίωση εξαρτάται από τη σχολική ηγεσία που έχει σημαντική, αλλά έμμεση κυρίως επίδραση στα μαθησιακά αποτελέσματα (Day et al., 2007). Η επίδραση των σχολικών ηγετών στα μαθησιακά αποτελέσματα γίνεται μέσω της επίδρασης των ηγετών στους εκπαιδευτικούς και σε άλλους παράγοντες του σχολικού περιβάλλοντος (Brauckmann & Pashiardis, 2009' Leithwood et al., 2006). Ο ΒΔ καλείται να θέσει ως κύρια αποστολή της δράσης του τη δημιουργία επαγγελματικής κοινότητας μάθησης (Harris, 2000' Hausman et al., 2001' Θεοφιλίδης, 2008), ως η ηγετική μορφή που

βρίσκεται ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς. Τα προσωπικά χαρακτηριστικά διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ηγετική συμπεριφορά (Benson & Campbell, 2007' Nystedt, 1997' Χριστοφίδου, 2009). Μελετώντας τη διεθνή βιβλιογραφία, δεν υπάρχει έρευνα η οποία να μελετά τη σχέση της προσωπικότητας και της δράσης του ΒΔ σε σχέση με τη συμβολή του στην ανάπτυξη του προσωπικού, εφόσον οι έρευνες σε διεθνές επίπεδο εστίαστηκαν στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας σε σχέση με την ηγετική συμπεριφορά (Kornog & Norvik, 2004). Η ερευνητική δραστηριότητα εμφανίζεται περιορισμένη στον κυπριακό χώρο. Ελάχιστες είναι οι έρευνες που μελέτησαν τον ρόλο του βοηθού διευθυντή (Θεοφιλίδης κ.ά., 2004) και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας σε σχέση με το ηγετικό στυλ (Χριστοφίδου, 2009). Οι ερευνητές στον τομέα της ηγετικής συμπεριφοράς επισημαίνουν ότι η προσωπικότητα μπορεί να συμβάλει στο να εξηγήσει την ηγετική συμπεριφορά του ηγέτη που συνδέεται ή όχι με την αποτελεσματικότητα του<sup>1</sup> (Kornog & Nordvik, 2004' Nystedt, 1997' Χριστοφίδου, 2009). Η σχέση αυτή ισχύει για όλους τους ηγέτες και θα ήταν ενδιαφέρον να μελετηθεί πώς διαφοροποιείται η αποτελεσματική ηγετική συμπεριφορά σε σχέση με την προσωπικότητα, σε διαφορετικούς τύπους οργανισμών (Benson & Campbell, 2007).

Τα αποτελέσματα μιας έρευνας που θα μελετά τη σχέση της προσωπικότητας των ΒΔ με τη δράση τους, τις διαπροσωπικές σχέσεις που διαμορφώνονται και τις απόψεις τους για την ανάπτυξη του προσωπικού στον κυπριακό χώρο, θα συνδράμουν με τη συλλογή πληροφοριών στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, μέσω της αναβάθμισης του ρόλου του ΒΔ, εφόσον θα καταγραφούν επιτυχημένες στρατηγικές πρακτικής στήριξης των εκπαιδευτικών από το σύμβουλο ΒΔ.

Επιπρόσθετα, θα εντοπιστούν οι διαφοροποιημένες ανάγκες των ΒΔ που προκύπτουν από το συλλογικό στοχασμό και στήριξη σε θέματα διδασκαλίας-μάθησης των εκπαιδευτικών, ώστε να σχεδιαστούν τα ανάλογα προγράμματα επιμόρφωσης των ηγετικών στελεχών. Τα αποτελέσματα σε σχέση με την προσωπικότητα θα δείξουν τη συσχέτιση των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας με συμπεριφορές που επιδεικνύουν οι ΒΔ και συμβάλλουν στη στήριξη των εκπαιδευτικών. Έτσι, θα ενισχυθεί η διαδικασία επιλογής ηγετικών στελεχών με αξιόπιστες πληροφορίες και θα εμπλουτιστεί η επιμόρφωση των ηγετικών στελεχών σε μοντέλα κατανεμημένης ηγεσίας.

«Η ηγεσία για μάθηση είναι ένα ταξίδι με πολλές λοξοδρομήσεις και πολλά αδιέξοδα. Οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί ηγέτες είναι συνεχώς ανοιχτοί σε νέες γνώσεις αφού το ταξίδι αλλάζει συνεχώς. Οι χάρτες τους είναι συχνά πολύπλοκοι» (Hargreaves, όπ.

---

<sup>1</sup> Ο Nystedt (1997) αναφέρει πως «τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας σχετίζονται με την ηγετική συμπεριφορά σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι έχουν δείξει οι έρευνες μέχρι τώρα» (σελ. 8).

αναφ. στο Fink, 2007, σ. 137). Η εργασία αυτή θα συνδράμει στην περαιτέρω μελέτη της χαρτογράφησης της ηγεσίας, αναδεικνύοντας παράλληλα το ρόλο του ηγέτη-ΒΔ στο ταξίδι αυτό.

### **Οριοθέτηση του Προβλήματος**

Η παρούσα εργασία έχει σκοπό να διερευνήσει το ρόλο που επιτελούν οι ΒΔ ως ηγετικά στελέχη στην ανάπτυξη δράσης για προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης του προσωπικού στη σχολική μονάδα στην οποία υπηρετούν, όπως αντικατοπτρίζεται στις απόψεις των ΒΔ που κατέχουν οργανική θέση βοηθού διευθυντή και υπηρετούν σε δημόσια σχολεία της Κύπρου.

Η άντληση πληροφοριών για την ηγετική δραστηριότητα των ΒΔ και τη συμβολή τους στην επαγγελματική ανάπτυξη και στήριξη των συναδέλφων τους αντιμετωπίζει τις ακόλουθες δυσκολίες:

- Το πλαίσιο δράσης του ΒΔ περιορίζεται σημαντικά από τα περιθώρια που παρέχονται από την ηγεσία του σχολείου. Ως εκ τούτου, οι δηλώσεις των ΒΔ θα πρέπει να διερευνηθούν σε σχέση με τις υπάρχουσες μορφές ηγεσίας στη σχολική μονάδα που υπηρετούν.
- Τα καθήκοντα του ΒΔ στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα περιορίζουν το ρόλο του, εφόσον αναφέρονται σε διοικητικά καθήκοντα που του ανατίθενται από το διευθυντή (Οι Περί Λειτουργίας Δημοσίων Σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευσης Κανονισμοί, 2008).
- Η ηγετική δραστηριότητα που αναπτύσσει ο ΒΔ μπορεί να είναι αποτέλεσμα της θεωρητικής του κατάρτισης.
- Η αξιολόγηση της συμβολής του ΒΔ στην ανάπτυξη και στήριξη του προσωπικού επηρεάζεται τόσο από την προσωπικότητα των επαγγελματιών με τους οποίους εργάζεται, όσο και από τις ιδιαιτερότητες της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετεί (Θεοφιλίδης κ.ά., 2004).
- Η ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων, καθώς και το επίπεδο και η ποιότητα συνεργασίας μεταξύ των συναδέλφων, σχετίζονται σε μεγάλο βαθμό με την ηγεσία, το σχολικό κλίμα, την κουλτούρα και τις συνθήκες εργασίας που επικρατούν στο σχολείο (Hargreaves & Hopkins, 2005).
- Δεν υπάρχει εργαλείο που να αξιολογεί τη διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης προσωπικού σε μια σχολική μονάδα και τη συμβολή ενός ηγετικού στελέχους σε αυτή. Ως εκ τούτου, πολλοί παράγοντες του σχολικού περιβάλλοντος που ίσως συμβάλλουν σε αυτή, δε θα διερευνηθούν.



Εν κατακλείδι, η έρευνα αυτή θα αναζητήσει τις συνιστώσες της ηγετικής δραστηριότητας των ΒΔ, σε μια προσπάθεια εντοπισμού αυτών που συνδέονται με την επαγγελματική ανάπτυξη και στήριξη των συναδέλφων εκπαιδευτικών που υπηρετούν στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα. Οι μετρήσεις των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας των ΒΔ θα συσχετιστούν με τις απόψεις τους για την επαγγελματική ανάπτυξη και το βαθμό στον οποίο αναπτύσσουν διαπροσωπικές σχέσεις στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα. Ο βαθμός ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσουν οι ΒΔ και η συμβολή τους στη δράση των ΒΔ για την επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού της σχολικής τους μονάδας θα διερευνηθούν μέσα από τις δηλώσεις των ίδιων των ΒΔ.

### **Περίληψη**

Το πολιτικό και το επαγγελματικό πλαίσιο στο οποίο δρουν τα εκπαιδευτικά συστήματα την τελευταία δεκαετία, κατευθύνεται εστιαζόμενο στην έντονη απαίτηση για μαθησιακά αποτελέσματα. Το ζητούμενο μοντέλο του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού σκιαγραφείται και αναδιαμορφώνεται συνεχώς. Ο θεσμός της ανάπτυξης του προσωπικού αποτελεί τη ραχοκοκαλιά οποιουδήποτε συστήματος και αναγνωρίζεται από τους ηγέτες ως σημαντικός παράγοντας για την εισαγωγή της αλλαγής στη μάθηση και στη διδασκαλία, που θα συμβάλει στην αύξηση της αποτελεσματικότητας του οργανισμού. Επιβάλλεται, λοιπόν, η ανάπτυξη συνθηκών επαγγελματικής ανάπτυξης μέσα από επίσημες εκπαιδευτικές πολιτικές. Η συμβολή της ηγεσίας για δημιουργία συνθηκών για αλλαγή, ανάπτυξη και βελτίωση του σχολείου είναι καθοριστική. Βασικό ερώτημα που τίθεται είναι πώς η ηγεσία κατανέμεται προς και διά μέσου του θεσμοθετημένου ρόλου του βοηθού διευθυντή και ποια έννοια διαμορφώνεται για το ρόλο του στη σχολική μονάδα;

Η κυπριακή πολιτεία θα αναβαθμίσει τον ηγετικό αυτό ρόλο στα πλαίσια της Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης, δημιουργώντας μια νέα θέση, αυτή του Παιδαγωγικού Συμβούλου ο οποίος καλείται να διαδραματίσει κεντρικό ρόλο στην επαγγελματική στήριξη του εκπαιδευτικού. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει το ρόλο που επιτελούν οι ΒΔ ως ηγετικά στελέχη στην ανάπτυξη δράσης για προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης του προσωπικού στη σχολική μονάδα στην οποία υπηρετούν, λαμβάνοντας υπόψη τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους, τις απόψεις τους για την επαγγελματική ανάπτυξη και το βαθμό στον οποίο αναπτύσσουν διαπροσωπικές σχέσεις στη σχολική μονάδα. Η αναγκαιότητα της έρευνας πηγάζει από την αναβάθμιση του ρόλου του ΒΔ ως παιδαγωγικού συμβούλου, το κενό που υπάρχει στην ερευνητική δραστηριότητα γύρω από τη δράση του ΒΔ, την ανάγκη για διερεύνηση των παραγόντων που συμβάλλουν

στην ΕΑ των εκπαιδευτικών και τέλος τη μελέτη της προσωπικότητας ως σημαντικού παράγοντα άσκησης ηγεσίας.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙ**

### **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ**

#### **Εισαγωγή**

Η σχολική ηγεσία αποτελεί το κλειδί οποιασδήποτε στρατηγικής σχολικής βελτίωσης (Stoll & Fink, 2003) Η ηγεσία του σχολείου είναι ένας παράγοντας που επιδρά θετικά στην αποτελεσματικότητα του σχολείου (Brauckmann & Pashiaridis, 2008) και κατατάσσεται δεύτερη μετά από τη διδασκαλία στην τάξη σε σχέση με την επίδραση που ασκεί στα μαθησιακά αποτελέσματα (Day et al., 2009). Οι σχολικοί ηγέτες υιοθετούν διαφορετικά στυλ ηγεσίας ώστε να μπορούν να επηρεάσουν άμεσα την παρακίνηση των εκπαιδευτικών, η οποία θα έχει επίδραση στα μαθησιακά αποτελέσματα (Brauckmann & Pashiaridis, 2009). Η απόδοση των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από τα προσωπικά κίνητρα, τις δεσμεύσεις και τις ικανότητες, καθώς και τις συνθήκες εργασίας τους. Ο ρόλος του ΒΔ στην επαγγελματική στήριξη των συναδέλφων του είναι σημαντικός, αφού βρίσκεται ανάμεσα στην ηγεσία και το προσωπικό, ζει την καθημερινότητα των συναδέλφων, ακούει και επιλύει προβλήματα (Θεοφιλίδης κ.ά., 2004).

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο γίνεται αρχικά μια συζήτηση για τις σύγχρονες θεωρίες ηγεσίας που προτείνονται για σχολική βελτίωση, σε σχέση με το ρόλο του ΒΔ και την επαγγελματική ανάπτυξη. Γίνεται, επίσης, ιδιαίτερη αναφορά στο ρόλο του ΒΔ, στην ηγεσία του σχολείου, όπως σκιαγραφείται στη σύγχρονη βιβλιογραφία. Στη συνέχεια, γίνεται αναφορά στην επαγγελματική ανάπτυξη μέσα από τις σύγχρονες αντιλήψεις για αποτελεσματική ηγεσία και σχολική αποτελεσματικότητα. Ακολούθως, αναπτύσσεται το κεφάλαιο των διαπροσωπικών σχέσεων, που προκύπτει από τη μελέτη της βιβλιογραφίας, ως ενδιάμεση μεταβλητή ανάμεσα στην ηγεσία, την επαγγελματική ανάπτυξη και την προσωπικότητα. Τέλος, θα παρουσιαστεί μια σύντομη ιστορική αναδρομή στις θεωρίες προσωπικότητας, με ιδιαίτερη αναφορά στο μοντέλο των πέντε παραγόντων καθώς και στην ερευνητική δραστηριότητα για τη σχέση προσωπικότητας και ηγεσίας στο χώρο της ψυχολογίας.

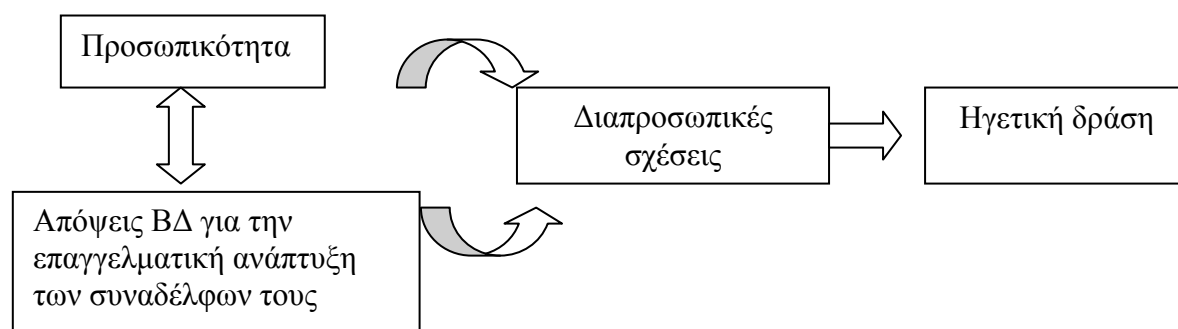
#### **Θεωρητικό Πλαίσιο**

Το εννοιολογικό πλαίσιο της έρευνας που παρουσιάζεται στο Διάγραμμα 1, δίνει σχηματικά το σκοπό της εργασίας. Το διάγραμμα στηρίζεται στο συλλογισμό ότι η επαγγελματική στήριξη των εκπαιδευτικών πρέπει να μετατοπιστεί στη σχολική μονάδα. Έτσι θα αναγνωρίζεται η δυναμική κάθε εκπαιδευτικού να συνεισφέρει στις αναπτυξιακές δραστηριότητες του σχολείου με βασικό στόχο τη βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου

εκπαιδευτικού έργου. Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, οι εκπαιδευτικοί θα εργάζονται ως στοχαζόμενοι επαγγελματίες και ως ενεργοί ερευνητές που αναλαμβάνουν και κατευθύνουν την ευθύνη της μάθησής τους και κατ' επέκταση αναβαθμίζουν την ποιότητα της διδασκαλίας τους (Κασσωτάκης, 2006). Ο ΒΔ αποτελεί ρόλο-κλειδί για την (ΕΑ) των συναδέλφων του εφόσον βρίσκεται ανάμεσα τους ως εκπαιδευτικός και διαθέτει την εμπειρία και τη γνώση για να προσφέρει υποστήριξη και λύσεις στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν (Θεοφιλίδης κ.ά., 2004). Τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του επηρεάζουν τις σχέσεις που αναπτύσσει με τους συναδέλφους του (Χριστοφίδου, 2009). Οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις θεωρούνται προϋπόθεση στήριξης του εκπαιδευτικού και βασική πηγή εσωτερικής παρώθησης και αναγνωρίζονται ως το κλειδί για τη βελτίωση της κουλτούρας που χαρακτηρίζεται από συναδελφικότητα και συναντίληψη.

### Διάγραμμα 1.

#### Θεωρητικό Πλαίσιο της Έρευνας



Η ανάγκη μελέτης των πιο πάνω σχέσεων προκύπτει μέσα από τη μελέτη της σύγχρονης βιβλιογραφίας που αφορά την επαγγελματική ανάπτυξη, τον ηγετικό ρόλο του ΒΔ, τις διαπροσωπικές σχέσεις καθώς και την έρευνα που συνδέει τον τομέα της προσωπικότητας με την ηγεσία.

Συγκεκριμένα, θα διερευνηθεί σε ποιο βαθμό η προσωπικότητα των ΒΔ σχετίζεται με τις απόψεις τους για την επαγγελματική ανάπτυξη και στήριξη των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα, σε ποιο βαθμό τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους και οι απόψεις τους για την επαγγελματική ανάπτυξη των συναδέλφων τους συμβάλλουν στη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσουν στη σχολική μονάδα που υπηρετούν και κατά πόσο οι διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσουν οι ΒΔ στη σχολική μονάδα συμβάλλουν στη δράση τους για την επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού στη σχολική μονάδα που υπηρετούν.

## Λειτουργικοί Ορισμοί

**Επαγγελματική Ανάπτυξη (ΕΑ)** θεωρείται η συνεχής διαδικασία η οποία περιλαμβάνει τυπικές (συμμετοχή σε οργανωμένα σεμινάρια, εργαστήρια), αλλά και άτυπες διαδικασίες (προσωπική επιμόρφωση, συμμετοχή σε επαγγελματικές κοινότητες μάθησης) (Lieberman, 1994) και αφορά την εξέλιξη που επιτυγχάνει ένας εκπαιδευτικός ως αποτέλεσμα αυξανόμενης εμπειρίας και συνεχούς και συστηματικής εξέτασης της διδασκαλίας του (Δούκας, Βαβουράκη, Θωμοπούλου, Κούτρα & Σμυρνωτοπούλου, 2005). Αποβλέπει στην ενίσχυση της σχέσης των εκπαιδευτικών με τη γνώση, τις ανθρώπινες και παιδαγωγικές διαστάσεις της και τη σύνδεσή τους με τα κοινωνικά περιβάλλοντα (Groundwater-Smith & Sachs, 2002), θεωρώντας τον ενεργό συμμετέχοντα στη μάθηση, εφόσον εμπλέκεται σε συγκεκριμένες διδακτικές δραστηριότητες, τις παρατηρεί και τις αναστοχάζεται κριτικά (Κασσωτάκης 2006). Συνεπώς, η ΕΑ είναι μια διαδικασία που είναι πιο αποτελεσματική όταν εξελίσσεται στο σχολείο και συνδέεται με συγκεκριμένες καθημερινές δραστηριότητες των εκπαιδευτικών και των μαθητών .

**Ηγεσία** θεωρείται το πλέγμα εκείνων των συμπεριφορών που χρησιμοποιεί ένα άτομο για να επηρεάσει τη συμπεριφορά ή τις πράξεις άλλων ανθρώπων με σκοπό την επίτευξη κάποιων επιθυμητών στόχων. Ηγέτης θεωρείται αυτός που έχει την ικανότητα να επηρεάσει και να καθοδηγήσει κάποιους ανθρώπους να κάνουν κάτι που αυτός θέλει (Brauckmann & Pashiardis, 2008· Κουτούζης, 1999).

**Προσωπικότητα** ορίζεται το σύνολο των αρκετά ή λιγότερο σταθερών μοτίβων χαρακτηριστικών τρόπων με τους οποίους το άτομο σκέφτεται, αισθάνεται, παρωθείται και συμπεριφέρεται (MacCrae & Costa, 1999). Αναφέρεται στις «ποικίλου βαθμού σταθερές τάσεις και διαθέσεις που πλαισιώνουν τα συναισθήματα και τη σκέψη του ατόμου, με τις οποίες το άτομο ερμηνεύει τον ευρύτερο κόσμο και αλληλεπιδρά με την ιδιοσυγκρασία του «idiosyncratic way» (Demetriou & Kazi, 2001, σ. 76).

## Εκπαιδευτική Ηγεσία

### Σύγχρονες μορφές εκπαιδευτικής ηγεσίας

«Οι ηγέτες είναι σημαντικοί γιατί χρησιμεύουν σαν άγκυρες, που παρέχουν καθοδήγηση σε περιόδους αλλαγής και είναι υπεύθυνοι για την αποτελεσματικότητα των οργανισμών» (Hoy & Miskel, 2008, σ. 382). Ως απάντηση στο ζητούμενο για αποτελεσματικότητα και ποιότητα στην εκπαίδευση προκύπτει η ανάγκη για αναβάθμιση των ηγετικών στελεχών. Αυτό σημαίνει αλλαγή στον τρόπο που η σχολική ηγεσία αναπτύσσεται και υποστηρίζεται, υπονοώντας αποκέντρωση, συνεργασία, ενδυνάμωση και στήριξη μέσα από επαγγελματική ανάπτυξη ώστε οι ηγέτες να είναι ικανοί να

αντεπεξέλθουν (Hargreaves, 2000). Ποια μορφή ηγεσίας μπορεί να παρακινήσει το σύγχρονο εκπαιδευτικό προς την ανανέωση, τη μάθηση, την ηγετική ενδυνάμωση με στόχο τον επαναπροσδιορισμό του ως μαθάνοντα επαγγελματία που στοχεύει στη συνεχή βελτίωση τόσο της διδακτικής του μεθοδολογίας, όσο και της λειτουργίας της σχολικής του μονάδας;

Ο όρος ηγεσία χρησιμοποιείται για να περιγράψει έναν ιδιαίτερο συνδυασμό προσωπικών ποιοτικών χαρακτηριστικών, δηλαδή ένα τρόπο ζωής, που ενθαρρύνει τους άλλους να τον ακολουθήσουν. Σύμφωνα με τον Yukl (1998), οι ορισμοί για την ηγεσία είναι περισσότερο ορθολογικοί και δεν ανταποκρίνονται στις σύγχρονες ανάγκες για χαρισματικούς και μετασχηματιστικούς ηγέτες. Οι πιο σύγχρονοι ορισμοί κάνουν λόγο για τη σημασία των συναισθημάτων. Οι ηγέτες με βάση αυτούς τους ορισμούς κάνουν χρήση της συναισθηματικής επιρροής τους έτσι ώστε να εμπνεύσουν τους υφισταμένους τους (Πασιαρδής, 2004). Αναδεικνύονται έτσι ενδιαφέροντα πεδία στην άσκηση ηγεσίας όπως η προσωπικότητα, οι διαπροσωπικές σχέσεις και η συναισθηματική νοημοσύνη του ηγέτη.

Η ηγεσία του σχολείου είναι ένας παράγοντας που επιδρά θετικά στην αποτελεσματικότητα του σχολείου (Brauckmann & Pashiardis, 2008· Hallinger, 2005). Οι αποτελεσματικοί ηγέτες μπορούν να αναβαθμίσουν την ποιότητα διδασκαλίας και μάθησης που έχει άμεση επίδραση στα μαθησιακά αποτελέσματα και επιπρόσθετα να ασκήσουν ισχυρή επίδραση στην παρακίνηση και παρώθηση του προσωπικού τους αναδιαμορφώνοντας τις διδακτικές πρακτικές και δημιουργώντας δυναμικό απόθεμα ηγετικών πρακτικών (Day et al., 2009). Αυτό αποτελεί ένα από τα δέκα συμπεράσματα μιας μεγάλης, πρόσφατης έρευνας για την αποτελεσματική ηγεσία στο Ηνωμένο Βασίλειο. Οι σημαντικές στατιστικές συσχετίσεις ανάμεσα στο σύστημα αξιών των ηγετών, την ποιότητα των στρατηγικών πρακτικών και την βελτίωση των ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων των μαθητών, επιβεβαιώνουν τα συμπεράσματα των ερευνητών, επαναφέροντας συνεχώς την ανάγκη για ανάπτυξη του προσωπικού στην πορεία προς την αλλαγή (Day et al., 2009).

Η κατανόηση και η προσωπική ανάπτυξη των ανθρώπων χαρακτηρίζεται από τους ερευνητές ως βασικός άξονας άσκησης επιτυχούς ηγεσίας (Leithwood et al., 2006· Leithwood, Harris & Hopkins, 2008), εφόσον ο ηγέτης αναπτύσσει, καθοδηγεί και αμείβει συμπεριφορές που στοχεύουν στην εξυπηρέτηση του υπηρεσιακού και του προσωπικού οφέλους, προσφέρει προσωπική στήριξη και αναγνώριση, ηγεσία μέσω του προσωπικού παραδείγματος και παρέχει ερεθίσματα παρακινώντας και ενεργοποιώντας τους συνεργάτες του. Οι ηγέτες σύμφωνα με τις σύγχρονες μορφές ηγεσίας, θέτουν στόχους, σύμφωνα με τους οποίους πρέπει να καθορίζουν την οργανωτική δομή, να επιλύουν τα προβλήματα με πνεύμα συνεργασίας και να διαχειρίζονται το ανθρώπινο δυναμικό με σεβασμό,

αναγνωρίζοντας την ταυτότητα, το κύρος και την εργασιακή προσφορά του, συμβάλλοντας έτσι στην όσο το δυνατό καλύτερη οργάνωση και διευκόλυνση του έργου του (Macneil, Cavanah & Silcox, 2003). Οι απαιτήσεις του ρόλου πολλαπλές, τόσες που αναζητούν την ανακατανομή, την ανάπτυξη ηγετικού δυναμικού που εμπλέκεται στη λήψη αποφάσεων, οικοδομώντας ισχυρές συνεργατικές σχέσεις που οδηγούν στην αλλαγή και τη σχολική βελτίωση (Harris, 2008' Leithwood et al., 2008).

Η ελπίδα της μεταμόρφωσης των σχολείων μας, λόγω της δράσης αυτοδύναμων ηγετών σιγά σιγά σβήνει, εφόσον οι χαρισματικοί ηγέτες υπάρχουν, αλλά δυστυχώς είναι πολύ λίγοι για να ικανοποιήσουν τις προκλήσεις των σημερινών σχολείων (Harris et al., 2007). Έχει αναδειχθεί από έρευνες ότι η αποτελεσματική ηγεσία θα πρέπει να μετακινηθεί από τον ένα ηγέτη και να κατανεμηθεί μέσα στη σχολική μονάδα (MacBeath 1998' Day et al., 2000' Muijs & Harris, 2003' Spillane, 2006). Η κατανεμημένη ηγεσία αναγνωρίστηκε ως βασική αρχή για τη σχολική βελτίωση που οδηγεί σε ανακατανομή δυνάμεων και αναδιάρθρωση της εξουσίας μέσα στον οργανισμό (Muijs & Harris, 2003), δημιουργία συνθηκών ώστε οι εκπαιδευτικοί να εργάζονται μαζί και να μαθαίνουν μαζί, να οικοδομήσουν και να ορίσουν ηγεσία με νόημα σε ένα κοινό σκοπό και ένα σύνολο αξιών (Harris et al., 2007). Οι νόρμες της κατανεμημένης ηγετικής πρακτικής αναγνωρίζονται ως απαραίτητες για τη δημιουργία μαθησιακών κοινότητας (Stoll & Louis, 2007), εφόσον μέσα από αυτές αναγνωρίζονται οι ικανότητες του προσωπικού και παρωθείται στην ανάληψη πρωτοβουλιών για προσωπική ανάπτυξη, με αποτέλεσμα την επίτευξη μαθησιακών αποτελεσμάτων (Leithwood & Jantzi, 2000). Η κατανεμημένη προοπτική της ηγεσίας προϋποθέτει δημιουργία συνθηκών δράσης των εν δυνάμει ηγετών<sup>2</sup> εκπαιδευτικών σε δραστηριότητες ηγετικής πρακτικής (Harris & Spillane, 2008). Η δυναμική που αναπτύσσει αυτή η προοπτική μπορεί να οδηγήσει στη θετική οργανωσιακή αλλαγή και να καταλήξει στη βελτίωση της μάθησης (Harris et al., 2007' Leithwood et al., 2008).

Παρόλα αυτά οι ερευνητές εισηγούνται κάποιους περιορισμούς που αξίζει να αναφερθούν. Πολλοί άλλοι ορισμοί αναφέρονται στην κατανεμημένη ηγεσία όπως η διαμοιρασμένη ηγεσία (*shared leadership*), οι συνεργατικές, συμμετοχικές ηγετικές πρακτικές και η δημοκρατική ηγεσία, με αποτέλεσμα τη θεωρητική αλληλοεπικάλυψη (Harris & Spillane, 2008), εφόσον οι αναφερόμενες ηγετικές πρακτικές δεν μπορούν να συνθέσουν την κατανεμημένη ηγεσία και δεν προϋποθέτουν τη δημιουργία συνθηκών για την ανάπτυξή της. Η κατανομή ηγεσίας «συγχωνεύει δραστηριότητες διαφόρων ομάδων εκπαιδευτικών σε ένα σχολείο, οι οποίοι εργάζονται σε συνθήκες μαθησιακών κοινότητας,

---

<sup>2</sup> Όρος που αναφέρεται από τους ερευνητές σε ηγέτες στους οποίους παρέχεται επίσημα ή όχι εξουσία στο σχολικό οργανισμό (Spillane, 2006).

παρακινούμενοι και καθοδηγούμενοι προς μια διαδικασία παιδαγωγικής αλλαγής, χρησιμοποιώντας το μέγιστο των δυνατοτήτων τους» (Spillane, 2006, σ. 20). Επιπρόσθετα, οι ερευνητές εισηγούνται πως ο ανασχεδιασμός της σχολικής μονάδας με τις πολλαπλές απαιτήσεις και τις έντονες πιέσεις επιτυγχάνεται με την αναδιαμόρφωση των πρακτικών και όχι των ρόλων (Harris & Spillane, 2008).

Η σχέση της ηγεσίας με την παιδαγωγική αλλαγή προκύπτει από την έμμεση επίδραση της ηγεσίας στα μαθησιακά αποτελέσματα, μέσω των διδακτικών προσεγγίσεων, των συμπεριφορών των εκπαιδευτικών, του σχολικού κλίματος και της κουλτούρας που διαμορφώνεται (Pashardis, 2002). Η παιδαγωγική ηγεσία, προσφέρεται ως μια προσέγγιση ηγετικής πρακτικής, η οποία δίνει έμφαση στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών μέσα και έξω από την τάξη, που επηρεάζει άμεσα την ανάπτυξη των μαθητών (Leithwood, 1999) και στηρίζεται στις αρχές της χρήσης στρατηγικών μεθόδων αποτελεσματικής διδασκαλίας και μάθησης, καθώς και της διαμόρφωσης συνθηκών που υποστηρίζουν πρακτικές εφαρμογές, οι οποίες προκύπτουν από προγράμματα ανάπτυξης προσωπικού (Hopkins, 2002). Η δημιουργία κοινότητας μάθησης εκπαιδευτικών και μαθητών αναδεικνύεται από τους ερευνητές ως προϋπόθεση άσκησης παιδαγωγικής ηγεσίας από τους διευθυντές δημοτικών σχολείων (MacNeil, Cavanagh & Silcox, 2003), υπογραμμίζοντας τη σπουδαιότητα ανάπτυξης επίσημων και ανεπίσημων ηγετικών μορφών για τη λήψη αποφάσεων που αφορούν το πρόγραμμα διδασκαλίας, δίνοντας απαντήσεις στα «Γιατί; Πώς; Πότε; Τι;» της μαθησιακής διαδικασίας, μέσα από διάλογο (Hargreaves, Earl, Moore & Manning, 2001). Έτσι δημιουργείται κουλτούρα πλουραλισμού και αλλαγής για βελτίωση, που θεμελιώνεται σε ένα κοινό σύστημα αξιών με επίκεντρο τα παιδιά (Fullan, 2001).

Το ερώτημα που προκύπτει για την επιτυχία της παιδαγωγικής ηγεσίας είναι, «εφόσον τα σχολεία αποτελούν οργανισμούς διδασκαλίας και μάθησης, ο λόγος ύπαρξής τους είναι η προσφορά μόρφωσης στα παιδιά, για ποιους λόγους οι αρχές και οι διαδικασίες μάθησης δεν στηρίζουν πάντοτε την επαγγελματική πορεία των εκπαιδευτικών;» (Fullan, 2001, σ. 92). Στο ρόλο του ηγέτη παιδαγωγού βρίσκεται η απάντηση στο ζητούμενο, αφού η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη διάδραση του ίδιου με το υ συναδέλφου υ το υ και τη συμβολή του στη χάραξη στρατηγικής για βελτίωση των διδακτικών πρακτικών (MacNeil et al., 2003). Ο ρόλος των ηγετικών στελεχών, με επίσημες εξουσίες αναδεικνύεται σημαντικός στη δημιουργία συνθηκών ανάπτυξης των εκπαιδευτικών με επίκεντρο τις παιδαγωγικές ανάγκες της σχολικής μονάδας. Οι πρακτικές ανάπτυξης προσωπικού στην παιδαγωγική ηγεσία στηρίζονται σε στρατηγικές, κατάλληλες για την επίτευξη στόχων στη μαθησιακή διαδικασία, απαιτώντας προετοιμασία και μελέτη από τον κάθε εκπαιδευτικό. Περιλαμβάνουν δειγματικά μοντέλα διδασκαλίας,



παρακολουθήσεις και ανατροφοδότηση, παροχή χρόνου για συνεργασία και συζήτηση, πάντοτε προσανατολισμένα στην εκπαιδευτική αλλαγή που θα οδηγήσει σε πρόοδο των ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων κάθε μαθητή, μέσα από την ενδυνάμωση κάθε εκπαιδευτικού (Hopkins, 2002).

Η αναζήτηση ξεκάθαρου στυλ ηγεσίας προσανατολισμένου προς την εκπαιδευτική αλλαγή, οδήγησε τους ηγέτες στην υιοθέτηση διαμορφωτικών/μετασχηματιστικών μορφών ηγεσίας (Bass, 1998' Fullan, 2001' Hallinger, 2003' Leithwood & Jantzi, 2005). Οι Leithwood και Jantzi (2000) καθόρισαν το εννοιολογικό πλαίσιο της μετασχηματιστικής ηγεσίας στο εκπαιδευτικό περιβάλλον σε ένα μοντέλο αποτελούμενο από οκτώ άξονες: την εξατομικευμένη στήριξη στο προσωπικό, τους κοινούς στόχους, το προσωπικό όραμα, την νοητική παρώθηση (*intellectual stimulation*), την οικοδόμηση κουλτούρας, την επιβράβευση, τις υψηλές προσδοκίες και τη δημιουργία προτύπων. Το μοντέλο στηρίζεται σε συμπεριφορικές παραμέτρους όπως την εξατομικευμένη στήριξη, το προσωπικό όραμα, τη νοητική παρώθηση που προτρέπουν σε κατανόηση των αναγκών κάθε μέλους του προσωπικού, παρά τη χειραγώγησή τους, προς την επίτευξη των στόχων του οργανισμού, μέσα από μια πορεία από κάτω προς τα πάνω (Day et al., 2001). Σε σχέση με την παιδαγωγική ηγεσία εννοιολογικά παρατηρείται διαφοροποίηση στα ακόλουθα σημεία:

- Δε στηρίζεται στη συνεργασία μόνο ηγέτη- εκπαιδευτικού, σε μια σχέση καθοδήγησης και ενορχήστρωσης από πάνω, αλλά αντίθετα περιέχει μια κατανεμημένη μορφή, χωρίς να επηρεάζει τη συνοχή του οργανισμού.
- Η εστίαση στην επίτευξη μαθησιακών αποτελεσμάτων, την οποία επιδιώκει η παιδαγωγική ηγεσία, κινεί τους εκπαιδευτικούς στους καθορισμένους στόχους του οργανισμού, χωρίς να αναζητά την επέκταση και διαμόρφωση του οράματος, ώστε να περιλαμβάνει προσδοκίες και αξίες των εκπαιδευτικών μέσα από την αίσθηση κοινότητας.
- Τέλος, η παιδαγωγική ηγεσία λειτουργεί στοχεύοντας σε πρωτογενείς μεταβλητές, με άμεσα αποτελέσματα, ενώ η μετασχηματιστική ηγεσία επιδιώκει την ενίσχυση του δυναμικού των εκπαιδευτικών, τη δημιουργία κλίματος συνεχούς μάθησης και ανάπτυξης, λαμβάνοντας υπόψη τις προσωπικές τους ανάγκες (Hallinger, 2003).

Αναγνωρίζεται ξεκάθαρα η υπόσταση του επαγγελματία εκπαιδευτικού, μέσω των αναγκών του, των προσωπικών του αξιών, των ικανοτήτων ή δυσκολιών που αντιμετωπίζει για να αναπτυχθεί και να συμβάλει στη διαμόρφωση οράματος και τη διαχείριση της αλλαγής.

Οι μετασχηματιστές ηγέτες, σύμφωνα με τους Hoy και Miskel (2008), παρουσιάζουν συμπεριφορές, που χαρακτηρίζονται από εξιδανικευμένη επίδραση, εμπνευσμένη παρώθηση, νοητική παρώθηση και ατομικό ενδιαφέρον. Μέσα από την

εξιδανικευμένη επίδραση ο ηγέτης λειτουργεί ως πρότυπο για τους υφισταμένους του δημιουργώντας σχέση σεβασμού και εμπιστοσύνης. Με την εμπνευσμένη παρώθηση αυξάνει τα αισθήματα σιγουριάς και αφοσίωσης στο όραμα και τους στόχους, ενώ με τη νοητική παρώθηση υποκινεί σε δημιουργικές λύσεις των προβλημάτων, ενθαρρύνει την καινοτομία και εμμένει στην αφοσίωση στη διαδικασία αλλαγής. Τέλος, με το ατομικό ενδιαφέρον για τις ανάγκες του προσωπικού οι ηγέτες λειτουργούν ως μέντορες, δημιουργώντας ευκαιρίες ανάπτυξης μέσα από ένα μαθησιακό περιβάλλον. Οι διαπροσωπικές σχέσεις των ηγετικών στελεχών με το προσωπικό τους αναδεικνύονται απαραίτητες, αφού δημιουργούν ένα ανοικτό ειλικρινές κλίμα, σεβασμό και αφοσίωση προς τον κοινό σκοπό, αναπτύσσοντας συνεργατικές κουλτούρες μεταξύ των εκπαιδευτικών, οι οποίες αναδεικνύουν κάθε επαγγελματία και ενισχύουν την ανάπτυξή του (Leithwood & Jantzi, 2005).

Η έρευνα των Leithwood et al. (2006) κατέληξε σε μοντέλο άσκησης επιτυχούς ηγεσίας στηριζόμενο σε τέσσερις άξονες, ομαδοποιώντας τις πρακτικές άσκησης ηγεσίας: (α) τον καθορισμό οράματος και κατεύθυνσης, (β) την κατανόηση των ανθρώπων και τη συμβολή στην ανάπτυξή τους, (γ) τον ανασχεδιασμό του οργανισμού, (δ) τη διαχείριση του προγράμματος διδασκαλίας και μάθησης. Η έννοια του οράματος έχει δεσπόζουσα θέση στο μοντέλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας, καθώς το όραμα ορίζει το τι θα μπορούσε να είναι η σχολική μονάδα, δίνοντας σκοπό και νόημα στην εργασία όσων θα μοιραστούν αυτό το όραμα, οικοδομώντας υποχρέωση-καθήκον, ενθουσιασμό και αναταραχή. Μέσω της καθοδήγησης που προσφέρει το όραμα, ο κόσμος γίνεται αναγνωρίσιμος, κατανοητός και διαχειρίσιμος γεμάτος ελπίδα για το μέλλον για το προσωπικό της σχολικής μονάδας (Leithwood & Jantzi, 2000). Η δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης για προσωπική στήριξη και αναγνώριση επιτυγχάνεται αν ο ηγέτης εμπνυχώνει, παρέχει υποστήριξη, συνδέει στενά τους συνεργάτες του, παρέχοντας ερεθίσματα, παρακινώντας και ενεργοποιώντας τους συνεργάτες του, δίνοντάς τους ευκαιρίες για συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων (Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης, 2000), αν αποτελεί προσωπικό παράδειγμα, συμμετέχοντας σε όλες τις φάσεις της σχολικής ζωής επιδεικνύοντας τις στάσεις και τις συμπεριφορές που θα επιθυμούσε να υιοθετηθούν (Everard & Morris, 1999).

Η έννοια του ανασχεδιασμού σε ένα οργανισμό είναι άμεσα συνυφασμένη με τις έννοιες της αλλαγής και της μετασχηματιστικής ηγεσίας (Leithwood et al., 2001) και σκοπό έχει να οδηγήσει τον οργανισμό στην επίτευξη του οράματος. Ο στρατηγικός σχεδιασμός, ως ηγετική πρακτική, γεφυρώνει το χάσμα ανάμεσα στο «πού βρισκόμαστε» και στο «πού θέλουμε να φτάσουμε» (Σαΐτης, 2005), αφού βοηθά τον ηγέτη να προετοιμάζει τις εξελίξεις αντί να τις ακολουθεί, καθορίζοντας τη μελλοντική πορεία της εκπαιδευτικής μονάδας,

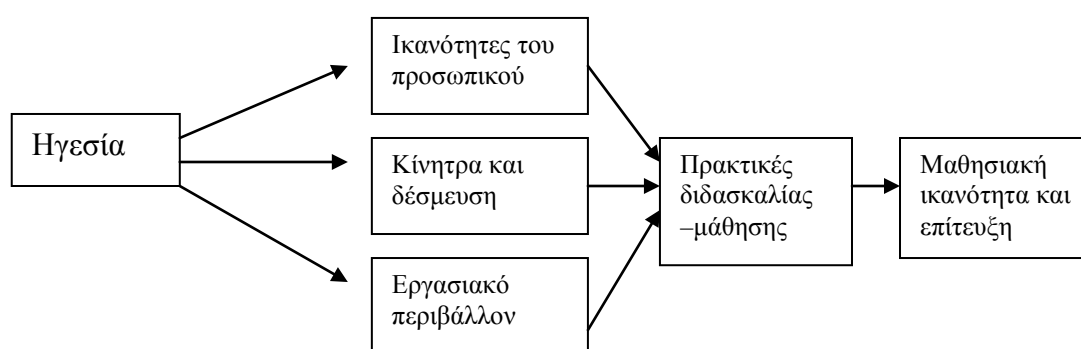
λειτουργώντας σαν «πυξίδα», οριοθετώντας τους στόχους και προσαρμόζοντας την κατεύθυνση την οποία καλείται να ακολουθήσει η εκπαιδευτική μονάδα (Κουτούζης, 1999). Τέλος, η στήριξη του προσωπικού σε θέματα διδασκαλίας προνοεί τη δημιουργία συνθηκών επαγγελματικής στήριξης για κάθε εκπαιδευτικό με στόχο τη δημιουργία συνθηκών σταθερότητας και ενδυνάμωσης του πλαισίου λειτουργίας του σχολείου (Leithwood et al., 2008).

Πόσο μπορεί να διαφέρει το ρεπερτόριο των ηγετικών πρακτικών των αποτελεσματικών ηγετών; Σχεδόν όλοι οι επιτυχημένοι ηγέτες συγκλίνουν στις βασικές ηγετικές πρακτικές, στηριζόμενοι σε δύο βασικές αρχές: (α) ο σκοπός της ηγετικής τους πρακτικής είναι να βελτιώσουν την απόδοση των εκπαιδευτικών τους και (β) η απόδοση κάθε εκπαιδευτικού συνθέτει τις προσωπικές αξίες και πεποιθήσεις, τα κίνητρα, τις γνώσεις και τις δεξιότητες, καθώς και τις συνθήκες εργασίας του (Leithwood et al., 2008).

Σύμφωνα με το μοντέλο που ακολουθεί στο Διάγραμμα 2, σκοπός της ηγεσίας είναι να επηρεάσει τη μάθηση και την επίτευξη των μαθητών μέσω της βελτίωσης της απόδοσης των εκπαιδευτικών. Η απόδοση των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από τα προσωπικά κίνητρα, τις δεσμεύσεις και τις ικανότητες (δεξιότητες διδασκαλίας και γνώσεις), καθώς και τις συνθήκες εργασίας τους. Οι ηγετικές πρακτικές επηρεάζουν άμεσα το εργασιακό περιβάλλον, την ανάπτυξη των ικανοτήτων του προσωπικού, την παρώθηση των εκπαιδευτικών και τη δέσμευση για συνεχή βελτίωση της παρεχόμενης διδασκαλίας.

Διάγραμμα 2.

*Αρχές Ηγετικής Δραστηριότητας*



Προσαρμογή από Leithwood, Harris & Hopkins (2008).

Οι σύγχρονες μορφές ηγεσίας προσφέρουν εισηγήσεις στους σχολικούς ηγέτες, τις οποίες πλάθουν και μετουσιώνουν σε πρακτικές, ανάλογα με το πλαίσιο λειτουργίας της μονάδας τους. Παρόλα αυτά οι παραδοχές κλειδιά για άσκηση επιτυχούς ηγεσίας παροτρύνουν τον ηγέτη να αναπτύξει νόρμες συνεργασίας και σχέσεις εμπιστοσύνης με τις

επίσημες και ανεπίσημες ηγετικές μορφές του σχολείου του, κατανέμοντας την εξουσία και ενθαρρύνοντας την ηγεσία σε όλα τα επίπεδα του οργανισμού (Hoy & Miskel, 2008). Ο ρόλος του ΒΔ, στην κατανομή αυτή, αποδεικνύεται ρόλος -κλειδί, εφόσον του παρέχεται η επίσημη εξουσία από το σύστημα και έχει τη δυνατότητα να βρίσκεται ανάμεσα στην κατανομή, δημιουργώντας θετικές σχέσεις, στη βάση ενός κώδικα αξιών που προκύπτει από την εμπειρία του ως εκπαιδευτικού και από την εμπλοκή του στην ηγεσία (Harris, 2001).

### **Ο ρόλος του βοηθού διευθυντή στην ηγεσία**

Αποτελεί κοινή παραδοχή ότι η αυξημένη πολυπλοκότητα των σχολείων ως οργανισμών απαιτεί την παρουσία δυναμικής διευθυντικής ομάδας για αποτελεσματική διοίκηση του σχολείου (Θεοφιλίδης κ.ά., 2004). Επιπρόσθετα, «οι αλλαγές των συνθηκών, απαιτούν αλλαγές στην ηγεσία» (Leithwood et al., 2006, σ. 48). Για την ικανοποίηση των απαιτήσεων αυτών, επιδιώκεται η ενσωμάτωση της ηγεσίας στη σχολική κοινότητα συνολικά και η διεύρυνσή της, η οποία απαιτεί κατανομή υπευθυνοτήτων για τον κοινό σκοπό του οργανισμού, που προκύπτει από τη θετική σχέση ανάμεσα στην κατανομημένη ηγεσία, στην αλλαγή και στις προσπάθειες ανάπτυξης της σχολικής μονάδας (Day et al., 2009· Harris, Leithwood, Day, Sammons & Hopkins, 2007).

Ο ρόλος του ΒΔ στις σχολικές μονάδες αναδεικνύεται όλο και πιο πολύπλοκος κυρίως λόγω της αύξησης των απαιτήσεων από τη σχολική ηγεσία και την αναζήτηση αποτελεσματικών διοικητικών πρακτικών από τα ηγετικά στελέχη (ΒΔ και διευθυντή) (Southworth, 1994). Οι προσπάθειες για τον καθορισμό του ρόλου ανακόπηκαν λόγω των δομών των εκπαιδευτικών συστημάτων κάθε χώρας, τα οποία ανάλογα σκιαγραφούν το ρόλο και τα καθήκοντα του ΒΔ, καθώς και την επίδραση του διευθυντή στη δράση του όπως αναγνωρίστηκε από έρευνες (Hudge & James, 1999). Συνεπώς ο ρόλος απαιτεί ευελιξία, ώστε να ικανοποιούνται οι εκπαιδευτικές ανάγκες της λειτουργίας του σχολείου (Hausman, Nebecker, McCreary & Donaldson, 2002).

Οι έρευνες που αφορούν το ρόλο του ΒΔ είναι μειωμένες σε σχέση με την ανάπτυξη της ερευνητικής δράσης στο χώρο της εκπαιδευτικής διοίκησης και ηγεσίας (Hausman et al., 2001· Θεοφιλίδης κ.ά., 2004). Ο ΒΔ δεν αντικρίζεται πια ως κάποιος αντικαταστάτης του διευθυντή αλλά κατέχει σημαντική θέση στο συνολικό άθροισμα της ηγεσίας στο σχολείο (Muijs & Harris, 2003). Πέρα από τα διδακτικά του καθήκοντα ο ΒΔ εργάζεται σε συνεργασία με το διευθυντή για τη διαμόρφωση του οράματος και της αποστολής του σχολείου, τη χάραξη πολιτικής για την πραγματοποίηση των σκοπών και των στόχων, τη στήριξη των εκπαιδευτικών σε θέματα διδασκαλίας, τη σωστή λειτουργία του ωρολόγιου προγράμματος, τη λειτουργία του σχολείου σε καθορισμένα επίπεδα ασφάλειας

και υγείας, την επικοινωνία με όλους τους συμβαλλόμενους στη σχολική μονάδα, τη διαχείριση των πόρων της σχολικής μονάδας, την ανάπτυξη δεσμών με φορείς του εξωτερικού περιβάλλοντος και τη συστηματική παρακολούθηση της προόδου των μαθητών (Department for Education, 2009). Ο ΒΔ δρα ανάμεσα στους μαθητές, είναι συχνά ορατός από ότι ο διευθυντής και γι' αυτό ασκεί αρκετή επιρροή στη σχολική ζωή (Garrett & McGeachie, 1999).

Επιπρόσθετα, η έρευνα έχει αναδείξει σημαντικά στοιχεία για την προσφορά του αναγνωρίζοντας ταυτόχρονα το σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει στα σχολεία (Hausman et al., 2002). Οι έρευνες των Garrett και McGeachie (1999) και Greenfield (1985) αναδεικνύουν τις δραστηριότητες των ΒΔ που συνδέονται περισσότερο με τη διασφάλιση της σταθερότητας και της ασφάλειας στο σχολικό χώρο, παρά με την εμπλοκή τους σε ηγετικές πρωτοβουλίες που θα επιφέρουν αλλαγές και καινοτομίες, τονίζοντας επίσης τον αθέατο ρόλο τους στην ανάπτυξη ποιοτικών σχέσεων ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς, γονείς και κοινότητα και τη διασφάλιση των επιπέδων μάθησης στο σχολείο.

Η κατανομή του χρόνου των ΒΔ απασχόλησε πολλούς ερευνητές. «Ο ΒΔ πρωτίστως ενδιαφέρεται για τις ανθρώπινες σχέσεις, την ποιότητα τους, τη λειτουργία του ωρολόγιου προγράμματος και τα εμπόδια που τυχόν υπάρξουν στην καθημερινή λειτουργία της σχολικής μονάδας» (Θεοφιλίδης κ.ά., 2004, σ. 15). Άλλα καθήκοντα που ανατίθενται στους ΒΔ περιλαμβάνουν τη δημιουργία συστήματος πειθαρχίας, τη διοργάνωση μαθητικών εκδηλώσεων, τη συμμετοχή στο σχεδιασμό ανάπτυξης και του προσωπικού, την εμπλοκή στην αξιολόγηση του προσωπικού και τις επαφές με φορείς της κοινότητας (Hausman et al., 2001). Ο χρόνος αναφέρεται από το Southworth (1994), ως παράγοντας δυσκολίας στην εμπλοκή των ΒΔ σε ηγετικές πρωτοβουλίες που επιφέρουν αλλαγές και καινοτομίες, εφόσον τους ανατίθενται και διδακτικά καθήκοντα.

Η σχέση του ΒΔ με το διευθυντή είναι πολύ σημαντική για την αναμόρφωση του ρόλου του. Η σχέση αυτή παραμένει ισχυρή, καθώς προσδιορίζει το ηγετικό πλαίσιο στο οποίο θα αναπτύξει τα ηγετικά του καθήκοντα ο ΒΔ (Hudge & James, 1999). Η μορφή της διαπροσωπικής σχέσης που αναπτύσσεται μεταξύ τους παίρνει τη μορφή κοινωνικού συμβολαίου, αλληλοενισχύει τη δράση τους σε πλαίσια αμοιβαίας κατανόησης, εμπιστοσύνης και συνεργασίας (Θεοφιλίδης κ.ά., 2004). Η θέση του ΒΔ, ενδιάμεσα στο διευθυντή και το προσωπικό, μπορεί να αναβαθμίσει την επικοινωνία, ώστε να προληφθούν προβλήματα και συγκρούσεις (Hausman et al., 2002). Ποια κριτήρια μπορούν να αξιολογήσουν τη δράση του ΒΔ, ώστε να θεωρείται αποτελεσματικός; Ποιες θεωρητικές και εμπειρικές γνώσεις μπορούν να στηρίξουν τη δράση αυτή;

Ο ρόλος του ΒΔ ως ηγετικού στελέχους μπορεί να κριθεί για την αποτελεσματικότητά του με διάφορους δείκτες, τη διορατικότητα, την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, την ανάληψη πρωτοβουλιών για ενημέρωση της κοινότητας, την υποστήριξη του προσωπικού, τη διάδοση του οράματος, τη βελτίωση των σχολικών πόρων, τη στήριξη των εκπαιδευτικών, την τήρηση του σχολικού προγράμματος έτσι ώστε να μεγιστοποιείται ο διδακτικός χρόνος (Calabrese, 1991). Ο Morrison (1995), εισηγείται τους ακόλουθους τομείς για να κριθεί η αποτελεσματικότητα του ΒΔ: (α) Γνώση για τα ανθρώπινα κίνητρα, την ευελιξία του οργανισμού, τις δομές και τα δίκτυα στο σχολείο, το στυλ διοίκησης, τη διαδικασία λήψης αποφάσεων, το σχεδιασμό, την επικοινωνία, τη διαχείριση της αλλαγής και των συγκρούσεων, (β) Δεξιότητες στην ανάλυση πολύπλοκων οργανισμών, ετοιμασία σχεδίων δράσης, στις διαπροσωπικές σχέσεις που να στηρίζονται στη διακριτικότητα, την εμπιστοσύνη και στηρίζουν την ανάπτυξη προσωπικού και (γ) Χαρακτηριστικά αποτελεσματικής διαχείρισης της αλλαγής όπως καθορισμός συνόλου πρακτικών προτάσεων και διάχυσή τους μέσω επιχειρημάτων, σεβασμός της εμπειρογνωμοσύνης και της εμπειρίας, ικανότητας επικοινωνίας και σχεδιασμού δράσης.

Πέρα από τα κριτήρια της δράσης του ΒΔ ως ηγετικού στελέχους, αναζητήθηκαν και τα προσόντα του ως έμπειρου επαγγελματία που στηρίζει και συμβουλεύει τους εκπαιδευτικούς σε διάφορους τομείς. Η έρευνα των Ertmer et al. (2005), αναζήτησε τα προσωπικά χαρακτηριστικά επιτυχημένων συμβούλων επαγγελματικής ανάπτυξης, αναδεικνύοντας τα εξής χαρακτηριστικά:

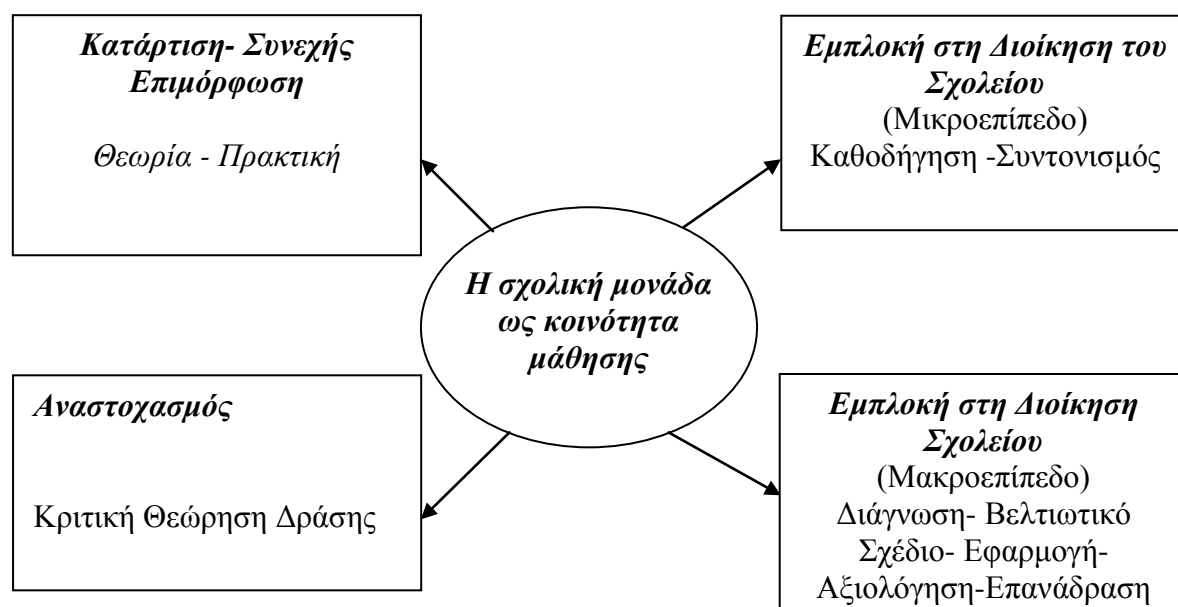
- (α) Ικανότητα ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων μέσω της οικοδόμησης σχέσεων εμπιστοσύνης αξιοπιστίας και σεβασμού για τους άλλους
- (β) Βαθύ θεωρητικό υπόβαθρο που προνοεί και εμπειρία κυρίως για θέματα διδασκαλίας μάθησης, ήταν έμπειροι και πετυχημένοι εκπαιδευτικοί, αλλά και ενήμεροι σε σύγχρονες πρακτικές και μεθοδολογίες, ώστε να πείσουν και να μετακινήσουν τους εκπαιδευτικούς για την επίτευξη της αλλαγής για βελτίωση.
- (γ) Ικανότητα μετάδοσης της αγάπης τους για τη δια βίου μάθηση και βελτίωση είτε με την απόκτηση επιπλέον προσόντων και την παρακίνηση εκπαιδευτικών να πράξουν το ίδιο είτε με ενημέρωση σε εκπαιδευτικά θέματα, συμμετοχή σε εκπαιδευτικούς συνδέσμους και δίκτυα ανάπτυξης των εκπαιδευτικών
- (δ) Στρατηγικές επικοινωνίας, ώστε οι στόχοι, οι σκοποί το όραμα να είναι συνεχώς ξεκάθαρα, να υποδεικνύουν το δρόμο για κάθε αλλαγή.
- (ε) Ικανότητα του συμβούλου να αναγνωρίζει σε μικρό χρονικό διάστημα τις διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποιούνται στο σχολείο και στις τάξεις.

Τα προσωπικά χαρακτηριστικά αναγνωρίζονται σημαντικά εφόσον η συμβολή του ΒΔ στην ανάπτυξη κάθε μέλους του προσωπικού, θα στηρίζεται στην ποιότητα της σχέσης που ο ΒΔ θα οικοδομήσει με αυτό.

Η έρευνα των Θεοφιλίδη κ.ά. (2004), για το ρόλο του ΒΔ στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα επισημαίνει το δημιουργικό ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει ως ηγετικό στέλεχος στη δημιουργία επαγγελματικής κοινότητας μάθησης, στηριζόμενος στην εμπειρογνωμοσύνη του σε θέματα διδασκαλίας, διοίκησης και χειρισμού προβλημάτων συμπεριφοράς, η θέση του ανάμεσα στους συναδέλφους και το διευθυντή, η θέση του ως ρυθμιστή της μαθητικής κοινότητας, αλλά και ως συντονιστή στο στρατηγικό σχεδιασμό της μονάδας. Η θέση του ανάμεσα στους συναδέλφους προσφέρεται για να αναγνωρίσει ανάγκες στήριξης και ανάπτυξης του προσωπικού και να δημιουργήσει σχέσεις εμπιστοσύνης και συνεργασίας που οδηγούν στη συμβολή του στη στήριξη των συναδέλφων του (Kerry, 2005). Οι ερευνητές Θεοφιλίδης κ.ά., εισηγούνται μια νέα αντίληψη για το ρόλο του ΒΔ στη δημιουργία κοινότητας μάθησης, που παρουσιάζεται στο Διάγραμμα 3, που ακολουθεί.

Διάγραμμα 3.

*Ο Ρόλος του ΒΔ στη Δημιουργία Κοινότητας Μάθησης*



Προσαρμογή από Θεοφιλίδης κ.ά. (2004).

Σύμφωνα με το μοντέλο που εισηγούνται οι Θεοφιλίδης κ.ά. (2004), η δράση του ΒΔ πρέπει να έχει ως κύρια αποστολή της τη μετατροπή της σχολικής μονάδας σε επαγγελματική κοινότητα μάθησης, ενδυναμώνοντας τους εκπαιδευτικούς, ενισχύοντας τον

επαγγελματισμό τους, μέσα από την απόκτηση δεξιοτήτων και γνώσεων. Η εμπλοκή του ΒΔ στη διοίκηση της μονάδας προκύπτει ως αναγκαιότητα, το ίδιο και η κατάρτισή του σε συναφή θέματα. Οι τομείς δράσης του σχετίζονται με το μικροεπίπεδο, δηλαδή τη δράση στο χώρο διδασκαλίας αφορούν την καθοδήγηση και ανάπτυξη προσωπικού και την ανάληψη συντονιστικού έργου, ενώ στο μακροεπίπεδο σχετίζονται με το σχεδιασμό που αφορά την ανάπτυξη της μονάδας ως συνόλου. Τέλος, η συνεχής αυτοαξιολόγηση μέσα από αναστοχασμό της δράσης του, θα αποκαλύπτει πτυχές που χρειάζονται αναβάθμιση, βελτιώνοντας συνάμα τη διοικητική λειτουργία στη σχολική μονάδα. Οι ρόλοι του κριτικού αναστοχαστή και του συντονιστή για τη δημιουργία κοινότητας μάθησης επαναπροσδιορίζουν τη δράση του ως ηγετικού στελέχους (Hausman et al., 2002' Θεοφιλίδης κ.ά., 2004).

Είναι ξεκάθαρο πως οι ρόλοι των ΒΔ μετακινούνται από τη διοικητική δράση σε μια πιο ηγετική δραστηριότητα. Οι ΒΔ διαθέτουν ένα απόθεμα δυναμικής συνεισφοράς στη λειτουργία του σχολείου, παρόλο που πολλές φορές ο ρόλος τους είναι υποβαθμισμένος (Muijs & Harris, 2003). Η μακροπρόθεσμη αειφόρος σχολική ανάπτυξη απαιτεί ηγετικές ικανότητες και γνώσεις από πολλούς παρά από ένα (Fullan, 2002). Συνεπώς, χρειάζεται να διερευνηθεί περαιτέρω η δυναμική συμβολή των ηγετικών στελεχών στην ανάπτυξη αυτή (Hausman, 2001' Kerry, 2005), να διαφοροποιηθεί επίσημα ο ρόλος μέσω των καθηκόντων που ανατίθενται σε αυτόν, ώστε να λειτουργεί ως δεσπόζουσα μορφή στη σχολική μονάδα, να λειτουργήσει ως μοχλός ανάπτυξης και να μετατραπεί σε ενεργητικό και δραστήριο μέλος της διευθυντικής ομάδας μιας μανθάνουσας κοινότητας (Θεοφιλίδης κ.ά., 2004).

Η δημιουργία μανθάνουσας κοινότητας στηρίζεται πρωτίστως στη συνεχή ανάπτυξη του προσωπικού μιας σχολικής μονάδας. Η επαγγελματική ανάπτυξη και στήριξη του προσωπικού αποτελεί προϋπόθεση άσκησης κάθε μορφής ηγεσίας (Day et al., 2009' Fullan, 2002' Hargreaves & Fink, 2006' Hargreaves & Hopkins, 2005' Leithwood et al., 2006), αφού παρουσιάζει θετική συσχέτιση με τη σχολική βελτίωση στη σχολική μονάδα (Hopkins, 2002' Leithwood et al., 2006' Little, 1993). Ποιες μορφές μπορεί να έχει η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στις σύγχρονες εκπαιδευτικές μονάδες; Πώς μπορεί να διαφοροποιηθεί με βάση τις ανάγκες της σχολικής μονάδας και των εκπαιδευτικών; Ποια η συμβολή των ηγετικών στελεχών στο σχεδιασμό της; Τα ερωτήματα αυτά θα επιχειρήσει να απαντήσει το κεφάλαιο που ακολουθεί.

## **Επαγγελματική Ανάπτυξη**

### **Αναγκαιότητα ΕΑ**



Σημασία έχει το να μιλάμε για την ανάπτυξη θεωρίας στο πλαίσιο της πράξης, εφόσον μια θεωρία με τη δυνατότητα πρακτικής εφαρμογής που θα καθοδηγεί τη δράση, μπορεί να φέρει την αλλαγή (Elliot, 2005). Η δημιουργία ενός τέτοιου οράματος, το οποίο περικλείει τη σχέση θεωρίας και πράξης μπορεί να αποτελεί τη θέση του μεταμοντέρνου διανοούμενου, αφού βρισκόμαστε στο μεταίχμιο μιας περιόδου μεταμοντέρνου επαγγελματισμού, όπου οι εκπαιδευτικοί εργάζονται με αυξανόμενη ηθική αβεβαιότητα. Βρισκόμαστε στο χείλος του επαναπροσδιορισμού του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, σε μια εποχή όπου η διδασκαλία σε πολλαπλά μέρη του υκόμιου αποελεί τη βάση μιας μεγάλης μεταρρύθμισης (Hargreaves, 2000). Τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα λειτουργούν μέσα σε κοινωνικά συγκείμενα που χαρακτηρίζονται από ραγδαίες αλλαγές, αβεβαιότητα, έντονες πιέσεις από τη μια και από αυξημένες τάσεις για αποτελεσματικότητα και ποιότητα από την άλλη (Brauckmann & Pashiardis, 2008).

Η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών συστημάτων στην κοινωνία της γνώσης, στην οποία ο ρόλος του εκπαιδευτικού διαφοροποιείται συνεχώς (Δημητρίου, 2009). Η ανάγκη ανταπόκρισης στην κοινωνία της γνώσης και της μάθησης σε όλη τη διάρκεια (*lifelong*) και σε κάθε χώρο της ζωής (*lifewide*) διαμορφώνει ένα νέο διευρυμένο ρόλο του εκπαιδευτικού (Fullan, 2002; Sachs, 2000). Τόσο στον ευρωπαϊκό, όσο και στο διεθνή χώρο υπογραμμίζεται αυτή η αλλαγή του ρόλου του εκπαιδευτικού και η ανάγκη αναζήτησης ευέλικτων μορφών συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης στα πλαίσια της διάβιου μάθησης, έτσι ώστε ο εκπαιδευτικός να βελτιώνει συνεχώς τις δεξιότητές του (Hargreaves, 2000). Ωστόσο είναι γενική η παραδοχή ότι η υλοποίηση του οράματος του επαγγελματία εκπαιδευτικού στην πράξη προϋποθέτει νέες δομές και θεσμικές ρυθμίσεις (Παπαναούμ, 2003). Επιβάλλεται, λοιπόν, η ανάπτυξη συνθηκών επαγγελματικής ανάπτυξης μέσα από επίσημες εκπαιδευτικές πολιτικές (Hargreaves & Fullan, 1995).

Η Ευρωπαϊκή Ένωση (Ε.Ε.) στα πλαίσια θέσπισης κριτηρίων αναφοράς για την εκπαίδευση και την κατάρτιση για την υλοποίηση των στόχων της διακήρυξης της Λισσαβόνας, που εντάσσονται στους μελλοντικούς στόχους των ευρωπαϊκών συστημάτων, σκιαγραφεί το νέο ρόλο του εκπαιδευτικού που θα συμβάλει στην υλοποίηση του στρατηγικού στόχου του 2010<sup>3</sup> (European Commission, 2002). Η πολιτική αυτή

---

<sup>3</sup> Ο βασικός σκοπός του είναι να καθορισθούν και να επιδιωχθούν, για τα προσεχή δέκα χρόνια, οι μελλοντικοί στόχοι των εκπαιδευτικών συστημάτων και των συστημάτων κατάρτισης, που θα αποτελούν το βασικό πυρήνα του εκπαιδευτικού σχεδιασμού των κρατών μελών με στόχο τη βελτίωση και την προσαρμογή της εκπαίδευσης και της κατάρτισης στις απαιτήσεις της οικονομίας της γνώσης, τη βελτίωση του επιπέδου και της ποιότητας της απασχόλησης, την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού και τη δυνατότητα σε όλους τους ευρωπαίους πολίτες να συμμετάσχουν στη νέα κοινωνία της γνώσης.

εστιάζει στην ανάγκη αλλαγής του ρόλου του εκπαιδευτικού, ο οποίος πρέπει να ανταποκριθεί στις σύγχρονες ανάγκες της κοινωνίας, της πληροφορίας και της γνώσης, της κοινωνικής συνοχής και της ενεργού συμμετοχής των πολιτών.

Για να απαντήσει στο ερώτημα «Ποιος θα πρέπει να είναι ο εκπαιδευτικός του 21<sup>ου</sup> αιώνα;», η Ε.Ε. πρότεινε τη δημιουργία ενός πλαισίου Διασφάλισης Ποιότητας του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου (Synthesis report, WG1.1/02/002). Οι εκπαιδευτικοί της Ε.Ε. έχουν υψηλές προσδοκίες από όλους τους μαθητές, σέβονται το κοινωνικό, πολιτιστικό, γλωσσικό και θρησκευτικό τους επίπεδο, είναι αφοσιωμένοι στην ανύψωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων του κάθε παιδιού ξεχωριστά. Ως προς τις επαγγελματικές τους πρακτικές, αναπτύσσουν πρακτικές διά βίου μάθησης, βελτιώνουν τη διδασκαλία αξιολογώντας την και διαθέτουν αυξημένη συναίσθηση για την επαγγελματική τους ανάπτυξη, γνωρίζοντας το επίπεδο προσόντων και γνώσεων του ευρωπαϊού εκπαιδευτικού (European Commission, 2002). Συγκεκριμένα ο ευρωπαϊός εκπαιδευτικός καλείται (Κουτσελίνη, 2005):

1. Σε σχέση με τη διαδικασία μάθησης να αντιμετωπίζει αποτελεσματικά την κοινωνική, πολιτιστική, εθνική και εκπαιδευτική απόκλιση των μαθητών, να οργανώνει δυναμικά μαθησιακά περιβάλλοντα και να διευκολύνει τη μάθηση για όλους τους μαθητές, να ενσωματώνει την τεχνολογία στη διδακτική διαδικασία, να εργάζεται σε ομάδες με όλους τους εκπαιδευτικούς και άλλους επαγγελματίες που είναι αναμειγμένοι στη μαθησιακή διαδικασία, να συνεργάζεται με τους γονείς και άλλους κοινωνικούς εταίρους, να δρα με διαδικασία διερεύνησης και λύσης προβλήματος και να προωθεί την επαγγελματική ανάπτυξη διά βίου.

2. Σε σχέση με τα μαθησιακά αποτελέσματα:

(α) Να συμβάλει στην ανάπτυξη της πολιτότητας των μαθητών, ώστε να ζουν σε πολυπολιτισμική, ανεκτική και μη αποκλειστική κοινωνία, να αναπτύξουν θετική στάση και δράση για περιβαλλοντικά θέματα, να εργάζονται για την ισότητα των φύλων στην οικογένεια, την εργασία και την κοινωνία, να ζουν ως ευρωπαίοι πολίτες, να οργανώνουν την ανάπτυξη της σταδιοδρομίας τους στα πλαίσια μιας αυξανόμενα διεθνοποιημένης αγοράς εργασίας.

(β) Να προωθεί την ανάπτυξη των ικανοτήτων των μαθητών για την κοινωνία της γνώσης, ώστε ο μαθητής, να αναπτύξει κίνητρο για μάθηση πέρα από την υποχρεωτική εκπαίδευση, να μαθαίνει πώς να μαθαίνει, να επεξεργάζεται πληροφορίες με κριτικό βλέμμα, να αλφαβητιστεί τεχνολογικά, να αναπτύξει δημιουργικότητα και καινοτομική ικανότητα, να επιλύει προβλήματα και να χρησιμοποιεί αποτελεσματικά διαδικασίες

λύσης προβλήματος, να αναπτύξει επιχειρησιακό πνεύμα, να εργάζεται και να συνεργάζεται με άλλους και να επικοινωνεί αποτελεσματικά.

(γ) Να συνδέει την ανάπτυξη της διδασκαλίας του με την ανάπτυξη προγραμμάτων σε μικροεπίπεδο.

3. Σε σχέση με την ανάπτυξη ευρωπαϊκής διάστασης να εργάζεται πέρα από το εθνικό αναλυτικό πρόγραμμα, να συμπεριφέρεται σε άλλες κουλτούρες με μη κυριαρχικό τρόπο σεβόμενος τη διαφορετικότητα και την προώθηση ίσων ευκαιριών, να μιλά περισσότερες από μια ξένες γλώσσες και να καταστεί ευρωπαίος επαγγελματίας, ώστε να διδάσκει σε οποιαδήποτε ευρωπαϊκή χώρα, να χρησιμοποιεί την τεχνολογία και να παρακολουθεί προγράμματα κοινά σε ευρωπαϊκά κράτη.

Η επαγγελματοποίηση του εκπαιδευτικού μέσα στο κοινό ευρωπαϊκό πλαίσιο συνδέεται ολοένα και περισσότερο με την ανάπτυξη της στάσης και της ικανότητας του εκπαιδευτικού να ασκεί την παιδαγωγική του αυτονομία, για να βελτιώσει τη σχολική παιδαγωγική με τρόπο που κανένας ευρωπαίος να μην πηγαίνει χαμένος. Αυτό προϋποθέτει την ικανότητα της σχολικής μονάδας, ως μανθάνουσας κοινότητας και του ευρύτερου εκπαιδευτικού συστήματος της πολιτείας, να δημιουργήσει τις συνθήκες εκείνες που θα στηρίξουν την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και την κατάρτιση των ηγετικών στελεχών, ώστε να καθοδηγούν με επιτυχία την προσπάθεια αυτή (Κουτσελίνη, 2005). Το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού εισηγείται μια νέα πρόταση αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών λειτουργιών. Εισηγείται την εισαγωγή του συστήματος υποστήριξης της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών μέσα στη σχολική μονάδα. Για να στηρίξει το θεσμό εισηγείται τη δημιουργία της θέσης του παιδαγωγικού συμβούλου, η οποία θα καλυφθεί από ΒΔ. Ο παιδαγωγικός σύμβουλος θα έχει την ευθύνη της διαμορφωτικής-συμβουλευτικής αξιολόγησης και θα επιτελεί ρόλο μέντορα-καθοδηγητή παρέχοντας υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς. Θα αποτελούν τους πραγματικούς καθοδηγητές και την πηγή του προβληματισμού, της βελτίωσης και της αλλαγής των εκπαιδευτικών και των σχολείων (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2009).

### **Σύγχρονες Προσεγγίσεις ΕΑ**

Η επαγγελματική μάθηση θεωρείται αποτελεσματική, όταν στηρίζεται σε μια σειρά σχετικών δραστηριοτήτων, οι οποίες συνδέουν την προηγούμενη γνώση με νέες εμπειρίες (Ganser, 2000· Lieberman, 1994). Η διαδικασία της ΕΑ αποβλέπει στην ενίσχυση της σχέσης των εκπαιδευτικών με τη γνώση, τις ανθρώπινες και παιδαγωγικές διαστάσεις της και τη σύνδεσή τους με τα κοινωνικά περιβάλλοντα (Groundwater-Smith & Sachs, 2002),

θεωρώντας τον ενεργό συμμετέχοντα στη μάθηση, εφόσον εμπλέκεται σε συγκεκριμένες διδακτικές δραστηριότητες, τις παρατηρεί και τις αναστοχάζεται κριτικά (Κασσωτάκης 2006). Συνεπώς η ΕΑ είναι μια διαδικασία που είναι πιο αποτελεσματική όταν εξελίσσεται στο σχολείο και συνδέεται με συγκεκριμένες καθημερινές δραστηριότητες των εκπαιδευτικών και των μαθητών.

Η ΕΑ των εκπαιδευτικών στηρίζεται στο ζητούμενο για ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Δούκας κ.ά., 2005' Hargreaves, 2000' Hargreaves & Hopkins, 2005' Κουτσελίνη, 2009' Sachs, 2000). Η ποιότητα είναι μια πολυδιάστατη έννοια, ο προσδιορισμός της οποίας περιλαμβάνει χαρακτηριστικά, όπως η ανταπόκριση σε καθορισμένους στόχους, οι εισροές-εκροές, οι διαδικασίες, η συνεχής βελτίωση και ενδυνάμωση των συμμετεχόντων, η ανταπόκριση στις μελλοντικές ανάγκες (Δούκας κ.ά., 2005' Koutselini, 2008). Καθένα από τα χαρακτηριστικά αυτά επηρεάζει την ποιότητα και για το λόγο αυτό χρειάζεται να λαμβάνεται υπόψη κατά την αποτίμησή της. Από την άλλη, πολλοί ερευνητές συγκλίνουν στην άποψη ότι η διερεύνηση της σχέσης αλληλεξάρτησής τους είναι πολύ σημαντικότερη από ότι η χωριστή μελέτη κάθε δείκτη της ποιότητας (Groundwater-Smith & Sachs, 2002' Hargreaves, 2000' Hargreaves & Hopkins, 2005). Αναλυτικότερα, έμφαση δίνεται σε χαρακτηριστικά που κινούν τη σχολική μονάδα σε τροχιά προόδου, με κινητήρια δύναμη τη δυναμική της βελτίωσης, όπως οι διαδικασίες καθορισμού της ποιότητας, που περιλαμβάνουν σύγχρονες μεθόδους αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, η συμμετοχή και ανάπτυξη των ικανοτήτων των συμμετεχόντων, η ικανοποίηση των αναγκών του αναπτυξιακού σχεδιασμού σε σχέση με τις μεταβαλλόμενες συνθήκες (Hargreaves & Hopkins, 1991).

Τα χαρακτηριστικά του σύγχρονου εκπαιδευτικού, που συμβάλλει στην αναβάθμιση της ποιότητας είναι η επιδίωξη της ενεργού συμμετοχής του μαθητή στη διαδικασία της μάθησης και η καλλιέργεια μεθοδολογικών δεξιοτήτων για την αυτόνομη/αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, ώστε οι μαθητές να είναι ικανοί να ανταποκριθούν στα περιβάλλοντα των συνεχών αλλαγών και της πολυμορφίας (Δούκας, 2004). Ο νέος αυτός ρόλος θέτει ως βασική προτεραιότητα τη βελτίωση της κατάρτισης του εκπαιδευτικού, ο οποίος αντιμετωπίζεται πλέον ως διά βίου εκπαιδευόμενος και αναστοχάζομενος επαγγελματίας (Sachs, 2000), που εισέρχεται στο επάγγελμα με συγκεκριμένη βασική γνώση και αποκτά νέα γνώση και εμπειρία οικοδομώντας στην προϋπάρχουσα (Koutselini, 2008). Όπως προκύπτει η αποτίμηση της ποιότητας θέτει το ρόλο του εκπαιδευτικού στο επίκεντρο, διασφαλίζοντας την επαγγελματική τους ανάπτυξη και τη σχέση του με τη βελτίωση της σχολικής πραγματικότητας (Hargreaves, 1994' 2000).

Οι Groundwater-Smith και Sachs (2002) αναγνώρισαν στους επαγγελματίες εκπαιδευτικούς δύο ρόλους, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στη διεύρυνση αυτή:

- Τον επαγγελματία με «επιχειρηματικό στυλ» που δρα ατομικιστικά, οικοδομώντας την καριέρα του στην παροχή εκπαιδευτικού έργου, σύμφωνα με τις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας. Η εργασία του χαρακτηρίζεται από τυπικότητα, οργάνωση, υπακούει σε γραφειοκρατικές δομές και συμβάλλει στη διοικητική οργάνωση των σχολικών μονάδων.
- Τον «ακτιβιστή» επαγγελματία που δρα αντιδρώντας στις διοικητικές νόρμες, είναι πνευματώδης, νιώθει πολίτης της ανθρωπότητας και δρα δημοκρατικά σε επαγγελματικές κοινότητες και ηθικά πλαίσια που περικλείουν νόρμες αξιών που στηρίζουν την παιδαγωγική επιστήμη. Αναγνωρίζει την εμπειρογνομοσύνη των συναδέλφων του και μαζί αναζητούν απαντήσεις στα βαθιά ερωτήματα της διαδικασίας διδασκαλίας-μάθησης. Οι σχέσεις βαθιάς εμπιστοσύνης αποτελούν το θεμέλιο της δράσης τους. Αναδεικνύει τη μετασχηματιστική δύναμη του ακτιβιστή επαγγελματία που στηρίζεται σε κουλτούρα δημοκρατίας, συνεργασίας, εστιασμένη στην έρευνα, κατά την οποία η διδασκαλία καθοδηγείται από έντονα ιδανικά και αξίες. Αυτό μπορεί να τον καταστήσει να διαμορφώσει την αλλαγή, όχι μόνο να την αποδεχτεί ή να συμμετάσχει σε αυτήν.

Η ΕΑ των εκπαιδευτικών, ως καθοριστικός παράγοντας ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, είναι μια διαδικασία κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί μετασχηματίζουν συνεχώς την πρακτική τους μέσα από την εμπειρία και τη συμμετοχή τους σε τυπικές και άτυπες μορφές επιμόρφωσης (Clement & Vandenberghe, 2001). Η ΕΑ αποβλέπει στην ενίσχυση της σχέσης των εκπαιδευτικών με τη γνώση, τις ανθρώπινες και παιδαγωγικές διαστάσεις της και τη σύνδεσή τους με τα κοινωνικά περιβάλλοντα (Muijs & Harris, 2006). Στην κατεύθυνση αυτή αναπτύχθηκαν μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης τα οποία προέκυπταν από τα κοινωνικά πλαίσια και τις φιλοσοφικές προεκτάσεις στις οποίες θεμελιώνονταν τα εκπαιδευτικά συστήματα. Τα μοντέλα, που παρουσιάζονται στη συνέχεια, αναδεικνύουν από τη μια το σημαντικό ρόλο του εκπαιδευτικού συστήματος στο σχεδιασμό της ΕΑ και από την άλλη το ρόλο της ηγεσίας στην πραγμάτωσή της.

### **Μοντέλα ΕΑ των εκπαιδευτικών**

Την απάντηση στις επαγγελματικές ανάγκες που δημιουργεί το πολύπλοκο και συνεχώς μεταβαλλόμενο διδακτικό έργο, επιχείρησαν κατά καιρούς να δώσουν διάφορα μοντέλα που διακρίνονται ως προς το σκοπό και τη φιλοσοφία, τις παραδοχές στις οποίες θεμελιώνονται, τις διαδικασίες επιμόρφωσης και ανάπτυξης που εισηγούνται (Κουτσελίνη,

2009· Ματσαγγούρας, 2008· Μαρτίδου-Φορσιέ, Θεοφιλίδης, Ιωαννίδου-Κουτσελίνη & Μπουζάκης, 2009). Τα μοντέλα με τις ποικίλες επιστημολογικές αντιλήψεις προδιαγράφουν τα όρια και τις προϋποθέσεις της επιστημονικής δράσης, τη σχέση θεωρίας και πράξης και το μεθοδολογικό τους περιεχόμενο. Η σχέση θεωρίας και πράξης περιγράφει το πώς η θεωρία δημιουργεί μια σειρά από εργαλεία παρέμβασης βοηθητικά στο έργο των εκπαιδευτικών ή αν οι πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών στην πράξη εμπλουτίζουν το θεωρητικό ρεπερτόριο της ΕΑ, καθορίζοντας έτσι τις προτεραιότητες και τους στόχους που είναι απαραίτητοι για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (Χρυσafiίδης, 2005). Ο Hargreaves (2000) χρησιμοποιεί τον όρο «εποχές», συνδέοντας τις θεωρίες/μοντέλα άμεσα με το πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής στο οποίο αναπτύχθηκαν. Τα τέσσερα αυτά μοντέλα είναι, με βάση τη χρονολογική σειρά επικράτησής τους: το Ακαδημαϊκό/Ορθολογιστικό, το Θετικιστικό/Τεχνοκρατικό, το Ανθρωπιστικό/ Αναστοχαστικό και το Κριτικό/Συμμετοχικό. Στη συνέχεια επιχειρείται μια σύντομη ανάπτυξη κάθε μοντέλου με στόχο να διαφανούν οι θεωρητικές βάσεις στις οποίες στηρίζουν τις μεθόδους επαγγελματικής ανάπτυξης που εισηγούνται.

#### Το Ακαδημαϊκό/Ορθολογιστικό μοντέλο

Είναι το μοντέλο που προωθήθηκε από τα πανεπιστήμια στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα και στηρίχθηκε στην παραδοχή ότι η γνώση της εκπαιδευτικής θεωρίας καθιστά τον εκπαιδευτικό ικανό να διδάξει αποτελεσματικά (Χρυσafiίδης, 2005). Η φιλοσοφία είναι ορθολογιστική και οι μεθοδολογίες εστιάζονται σε διαλέξεις σε μεγάλα αμφιθέατρα στα οποία ο εκπαιδευτικός μαθαίνει αυτά που σπούδασαν οι δάσκαλοί του και τα οποία στη συνέχεια επιχειρεί να εφαρμόσει μέσα από την πρακτική της διδασκαλίας (Κουτσελίνη, 2009). Οι αντιλήψεις αυτές οδήγησαν στη δημιουργία ενός μοντέλου εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών: «Η γνώση της εκπαιδευτικής θεωρίας, μπορεί να εφοδιάσει τους εκπαιδευτικούς με καθολικά αποδεκτή και επαληθευμένη γνώση, στη βάση της οποίας η καθημερινή πρακτική στην τάξη μπορεί να αξιολογηθεί ορθολογιστικά» (Carr, 2004, σ. 4). Συνεπώς, επαγγελματική ικανότητα θεωρείται η δεξιότητα εφαρμογής της θεωρητικής γνώσης στην πράξη, αυξάνοντας έτσι τον ορθολογισμό της πρακτικής.

#### Το Θετικιστικό/Τεχνοκρατικό Μοντέλο

Ο θετικισμός αποτελεί ένα σημαντικό θετικιστικό κίνημα, που στηρίζει τις απόψεις του σε πορίσματα τα οποία προκύπτουν από εμπειρικές έρευνες και έχουν την ιδιότητα να μπορούν να υποστούν ένα λογικοεμπειρικό έλεγχο (Robson, 2008). Οι εκπρόσωποι του Θετικισμού δέχονται ότι οι ανθρώπινες σχέσεις και συγκεκριμένα το φαινόμενο της

αγωγής είναι δυνατό να τεθεί κάτω από τον έλεγχο μιας αυστηρά γνήσιας επιστημονικής αναζήτησης, που έχει τα χαρακτηριστικά της εξήγησης, της πρόβλεψης και του ελέγχου (Ματσαγγούρας, 2005). «Κάτω απ' αυτές τις συνθήκες η αγωγή, η εκπαίδευση και ιδιαίτερα η διδακτική παρέμβαση αποτελούν καταστάσεις που είναι δυνατό να τις προσεγγίσουμε εμπειρικά, με μια σειρά ερευνητικών εργαλείων: από τον προβληματισμό στην υπόθεση, ώστε να οδηγηθούμε στη συλλογή επιστημονικών πορισμάτων» (Χρυσafiίδης, 2005, σ. 93). Έτσι, προσεγγίζονται μια σειρά από διδακτικές δραστηριότητες και επιλέγονται εκείνες που οδηγούν σε καλύτερα αποτελέσματα .

Συνεπώς, ο θετικισμός σταθεροποιώντας τον ψυχικό κόσμο του ατόμου και τον κοινωνικό περίγυρο, οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η αγωγή μπορεί να θεωρηθεί μια διαδικασία που διαμορφώνεται με μια σειρά προδιαγεγραμμένων μορφών δράσης, αγνοώντας τον παράγοντα άνθρωπο. Όπως προκύπτει, αποκλείει τη δυνατότητα ο εκπαιδευτικός και ο μαθητής να αντιμετωπίζουν κάτι άλλο από το αναμενόμενο, που σχετίζεται με την ψυχική του διάθεση και την κοινωνική διάδραση.

Βασική παράμετρος του μοντέλου αυτού είναι η απόκτηση συγκεκριμένων ικανοτήτων και τεχνικών δεξιοτήτων, οι οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τον καθορισμό στόχων και μαθησιακών αποτελεσμάτων (Μαρτίδου-Φορσιέ κ.ά., 2009). Προωθήθηκε από πολιτικούς και τεχνοκράτες ως το μοντέλο ανάπτυξης ικανοτήτων και επιχείρησε να απελευθερώσει τα προγράμματα ανάπτυξης εκπαιδευτικών από το δίπτυχο γνώσης-θεωρίας, αφού επιδιώκει ταυτόχρονα την κατοχύρωσή τους με μεθοδολογίες διδακτικής παρέμβασης, τις οποίες πρέπει να εφαρμόσει στην τάξη ο εκπαιδευτικός για να επιτύχει συγκεκριμένους και μετρήσιμους στόχους, οι οποίοι μπορούν να αξιολογούνται και με εξωτερικά κριτήρια (Κουτσελίνη, 2009· Ματσαγγούρας, 2005· Χρυσafiίδης, 2005). Πέρα από τη θεωρητική κατάρτιση του εκπαιδευτικού επιδιώκεται η αναγνώρισή του μέσα από διδακτικές δραστηριότητες. Συνεπώς, η επαγγελματική επάρκεια του εκπαιδευτικού έγκειται στην ικανότητά του να:

- εστιάζει τη διδακτική του απόδοση σε συγκεκριμένες πρακτικές,
- υποτάξει τους προβληματισμούς για διδακτικούς στόχους και αξίες σε εμφανή τεχνικά και μετρήσιμα διδακτικά στοιχεία,
- επικεντρώσει τη διδασκαλία του στην παραγωγή προκαθορισμένων αποτελεσμάτων, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι αξίες,
- να κατευθύνει την αξιολόγηση και μέτρηση των αποτελεσμάτων του με βάση το εθνικό σύστημα αξιολόγησης, του οποίου οι δείκτες καθορίζονται χωρίς καμιά διαβούλευση με τους εκπαιδευτικούς (Carr, 2004).

«Η δράση του εκπαιδευτικού προσομοιάζει με τη δράση του κλασσικού γιατρού, που αντιμετωπίζει τις επαγγελματικές προκλήσεις με βάση τα μεθοδολογικά εργαλεία που απέκτησε στις σπουδές του» (Χρυσυφίδης, 2005, σ. 95). Αυτό θα μπορούσε να προσφέρει στους πρωτοδιόριστους εκπαιδευτικούς ένα πλαίσιο ασφάλειας και να τους προφυλάξει από μεθοδολογικά λάθη, ή ακόμα και τους πιο έμπειρους που επιδιώκουν την εφαρμογή πρωτότυπων καινοτομικών προγραμμάτων (Ματσαγγούρας, 2005). Ως μοντέλο ΕΑ, περιορίζει τον εκπαιδευτικό σε μεθοδολογικά ζητήματα εφόσον η αξιολόγηση της εργασίας του γίνεται με προκαθορισμένα εξωτερικά κριτήρια, που αφορούν τις μετρήσιμες μορφές μάθησης – που απαιτεί η αγορά εργασίας– αδυνατώντας να προσεγγίσει τομείς όπως η υπευθυνότητα, ο αλληλοσεβασμός, η συνεργατικότητα, το ήθος, η κριτική και δημιουργική σκέψη που αποτελούν την πεμπτούσια της εκπαίδευσης (Ματσαγγούρας & Μπότσαρη, 2003), καθιστώντας ταυτόχρονα το σύστημα πολύ συγκεντρωτικό. Οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις που εισηγείται είναι συγκεντρωτικές και περιλαμβάνουν εργαστηριακά μαθήματα, περιόδους επιμόρφωσης καθώς και την προσέγγιση του πολλαπλασιαστή (*cascade*) (Μαρτίδου-Φορσιέ κ.ά., 2009). Στη βάση ενός σταθμισμένου προγράμματος επιμόρφωσης ο πολλαπλασιαστής επιστρέφει στη σχολική μονάδα για να μεταδώσει τη γνώση. Πώς το μοντέλο μπορεί σήμερα να συνεισφέρει στην ΕΑ των εκπαιδευτικών;

Η κριτική που δέχτηκε ο ορθολογιστικός τρόπος επιμόρφωσης αφορά τις περιπτώσεις κατά τις οποίες το σεμινάριο δε σχετίζεται με τις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και της σχολικής μονάδας. Σημαντικό δεν είναι μόνο τι και πώς γίνεται στην εκπαίδευση, αλλά γιατί γίνεται, για ποιους, με ποιες προθέσεις και αξιακές επιλογές και τι συνεπαγωγές έχει στο άτομο και στην κοινωνική ομάδα (Ματσαγγούρας, 2005). Αγνοεί τον επαγγελματικό εαυτό του εκπαιδευτικού που περιλαμβάνει στάσεις, πεποιθήσεις, εμπειρογνωμοσύνη και επαγγελματική κρίση. Παρόλα αυτά συνίσταται σε περιπτώσεις επιμόρφωσης σε συγκεκριμένες τεχνικές και άμεσης μετάδοσης γνώσεων.

#### Το Ερμηνευτικό/Αναστοχαστικό μοντέλο

Η ερμηνευτική άποψη επιχειρεί να απορρίψει κάθε είδους αντίληψη που επιδιώκει να εντοπίσει αντικειμενικές σταθερές σε καταστάσεις που παρεμβαίνει ο παράγοντας άνθρωπος (Χρυσυφίδης, 2005). Για τους οπαδούς της ερμηνευτικής άποψης, οι ανθρωπιστικές επιστήμες και ειδικότερα οι ανθρώπινες σχέσεις και συμπεριφορές δεν είναι δυνατό να προσεγγίζονται με εμπειρικά ευρήματα, εφόσον κάθε άνθρωπος αποτελεί «εν δυνάμει» προσωπικότητα που είναι σε θέση να προσεγγίσει το απόλυτο πνεύμα, το



οποίο καθοδηγεί αναπόδραστα τη δράση του και απαιτούνται οι ποιοτικές έρευνες για τη διερεύνησή τους (Κουτσελίνη, 2009).

Έτσι αμφισβητείται έντονα ότι το τεχνοκρατικό μοντέλο μπορεί να προσφέρει εκπαιδευτική μεθοδολογία ικανή να αναπτύξει επαγγελματικά τον εκπαιδευτικό και να τον καταστήσει ικανό να διαχειρίζεται αποτελεσματικά τις σύγχρονες απαιτήσεις (Clandinin & Connelly, 2000 όπ. αναφ. στο Ματσαγγούρας, 2005). Επιζητείται, συνεπώς το νόημα της δράσης του εκπαιδευτικού, τη δεδομένη στιγμή, στο δεδομένο περιβαλλοντικό πλαίσιο (Κουτσελίνη, 2009). Τονίζει ότι η εκπαιδευτική γνώση είναι συγκειμενικής φύσης, που αξιώνει ότι η απόφαση για την επιλογή του καλύτερου τρόπου εφαρμογής στόχων, αξιών και αρχών, συντελείται μέσα από ανάλυση αυθεντικών καταστάσεων στο σχολικό χώρο (Carr, 2004).

Αναγνωρίζεται ξεκάθαρα η αξία της πρακτικής γνώσης και έτσι νομιμοποιείται ο εκπαιδευτικός ως παραγωγός γνώσης και ως φορέας επαγγελματικής ανάπτυξης, χωρίς να αρνείται την αναγκαιότητα επιστημονικής γνώσης, η οποία αποκτά σημασία όταν νοηματοδοτηθεί με προσωπικές αντιλήψεις και εμπειρίες (Ματσαγγούρας, 2005). Το μοντέλο επηρεάζεται από τη θεωρία του Schon σύμφωνα με την οποία ο εκπαιδευτικός δρα ως «επαγγελματίας αναστοχαστής», ο οποίος εξετάζει τις εμπειρίες του συνδέοντας τις με συναισθήματα, αξίες, θεωρίες στην καθημερινή διδασκαλία (Μαρτίδου-Φορσιέ κ.ά., 2009). Ο επαγγελματίας επιτρέπει στον εαυτό του να δοκιμάσει έκπληξη, προβληματισμό ή σύγχυση σε μια κατάσταση που βρίσκει αβέβαιη ή μοναδική. Αναστοχάζεται το φαινόμενο που έχει ενώπιόν του και τις προγενέστερες έννοιες που υπονοούνται έμμεσα στη συμπεριφορά του. Προκύπτει η ενεργοποίηση του εκπαιδευτικού, η αναβάθμισή του ως επαγγελματία και η αναγνώριση της συμβολής του στη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος εφόσον αξιολογεί την άγνωστη, μοναδική κατάσταση ως παρόμοια ή διαφορετική από τη γνωστή, θεωρώντας την πια ως κάτι που ήδη υπάρχει στο ρεπερτόριό του (Schon, 1983). Αναγνωρίζεται τότε και η επαγγελματική αυτονομία, την οποία οι εκπαιδευτικοί αναζητούν στο επάγγελμά τους (Sachs, 2000).

Επιπρόσθετα, προκύπτει ότι ο μηχανισμός του συγκεντρωτικού συστήματος αποτελεί τροχοπέδη για την εφαρμογή του, αφού το μόνο αντίδοτο στην απο-επαγγελματικοποίηση που επιφέρει ο τεχνοκρατισμός είναι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να διακηρύξουν συλλογικά και να υπερασπιστούν πειστικά στην πράξη υψηλά κριτήρια εκπαίδευσης (Hargreaves, 2000). Και αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσα από την καθημερινή διερεύνηση και αναστοχασμό της καθημερινής, συνηθισμένης, αλλά διόλου ασήμαντης δραστηριότητας, μιας εργάσιμης μέρας όλων των εκπαιδευτικών.

## Στοχαστο-κριτικό/Συμμετοχικό μοντέλο

Αντίθετα με το τεχνοκρατικό μοντέλο, που εστιάζει στην πρακτική πλευρά της εκπαίδευσης και το ερμηνευτικό που προσεγγίζει την εκπαίδευση υποκειμενικά, το στοχαστοκριτικό επικεντρώνεται στην ηθική και πολιτική διάσταση της εκπαίδευσης και αναδεικνύει μέσα από τη στοχαστικοκριτική ανάλυση, τα διλήμματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αναζητώντας παραδοχές και συνεπαγωγές των εναλλακτικών διδακτικών επιλογών. Βασική θεωρητική του υποδομή αποτελεί η κριτική παιδαγωγική, η οποία επιδιώκει να καταστήσει εμφανείς τις δεσμεύσεις που ασκεί το κοινωνικό σύστημα στον εκπαιδευτικό και να υπογραμμίσει την ευθύνη και τις δυνατότητες που έχει η εκπαίδευση να συμβάλει στη χειραφέτηση του ατόμου και την ανασυγκρότηση της κοινωνίας (Ματσαγγούρας, 2002).

Το μοντέλο θεμελιώνεται στη βασική παραδοχή ότι η εκπαιδευτική αλλαγή στηρίζεται στο πώς οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη διδασκαλία και το συγκείμενο μέσα στο οποίο την εφαρμόζουν και στο πώς την ανασχηματίζουν (Κουτσελίνη, 2008). Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σημαίνει διαδικασία αναδόμησης της επαγγελματικής τους κουλτούρας, η οποία δεν επιβάλλεται από ειδικούς και δεν καθοδηγείται σε προκαθορισμένο αποτέλεσμα από ακαδημαϊκούς, καθώς επιτυγχάνεται μέσα από διάλογο και αναστοχασμό, κριτική ενδοσκόπηση και εξέταση του ρόλου του καθενός και του συστήματος αξιών του (Hargreaves, 2000).

Ο εκπαιδευτικός παύει να είναι αμέτοχος τεχνοκράτης που επιδιώκει να εφαρμόσει τις καλύτερες μορφές διδακτικής στρατηγικής, οι οποίες οδηγούν στην αποτελεσματικότητα των προσπαθειών του. Ταυτόχρονα, ξεφεύγει από τη συμπτωματική εκδήλωση των ενεργειών του, που μπορούν να επηρεάσουν στη συνέχεια και τους άλλους και συμμετέχει σε μια διαδικασία προσωπικής χειραφέτησης και αναπτυξιακής βελτίωσης για τη σχολική του μονάδα (Χρυσοφίδης, 2005). Η εμπιστοσύνη στην απόλυτη αυθεντία, η υποταγή στην πίεση των γονέων και του εκπαιδευτικού συστήματος, η αδιαφοροποίητη διδασκαλία- μάθηση, η διδασκαλία βιβλίων αντί μαθητών οφείλεται στην άκριτη στάση των εκπαιδευτικών και των ακαδημαϊκών απέναντι στην εκπαιδευτική πράξη ως μοναδικού και ανεπανάληπτου κοινωνικού φαινομένου (Κουτσελίνη, 2009). Αντίθετα, στο συμμετοχικό μοντέλο οι εκπαιδευτικοί περνούν από το στάδιο της απόλυτης εμπιστοσύνης στην αυθεντία, στο στάδιο της μεταξύ τους εμπιστοσύνης για παραγωγή γνώσης και ευέλικτης διδασκαλίας (Carr, 2004). Το σημαντικότερο είναι ότι αναστοχάζονται πάνω στις αντιδράσεις και τα συναισθήματα των μαθητών τους, γνωρίζουν τον εαυτό τους την ώρα της διδασκαλίας, τις σιωπηρές θεωρίες τους, τις αδυναμίες τους και ενεργούν για να τις υπερβούν.

Οι παραδοχές των τριών τελευταίων μοντέλων συνθέτουν ένα ορισμό για την επαγγελματική ανάπτυξη που συνίσταται στην απόκτηση, μέσω φυσικών εμπειριών και σχεδιασμένων επιμορφωτικών δραστηριοτήτων: (α) εξειδικευμένων επιστημονικών γνώσεων και δεξιοτήτων, αποτελεσματικών στη διαχείριση της εκπαιδευτικής πράξης, (β) προσωπικών σχημάτων κατανόησης των εκπαιδευτικών καταστάσεων και (γ) ικανοτήτων διακριτικής παρέμβασης, ώστε ο εκπαιδευτικός με αίσθημα επαγγελματικής επάρκειας να προβαίνει στην κριτική ανάλυση δράσεων, αντιλήψεων, πρακτικών και στην αποτελεσματική παρέμβαση, με στόχο να προωθήσει τους μαθησιακούς, αναπτυξιακούς, κοινωνικούς, πολιτικούς και ηθικούς σκοπούς της εκπαίδευσης (Day, 2003). Αν η διδασκαλία είναι και γνώσεις και δεξιότητες και τέχνη και δημιουργία, τότε ζητούμενο δεν είναι μόνο ο εκπαιδευτικός που γνωρίζει το αντικείμενό του και κατέχει ένα ρεπερτόριο απαντήσεων σε διδακτικά ερωτήματα, αλλά εκείνος που στοχάζεται, που αναρωτιέται, που δοκιμάζει, που πειραματίζεται. Η αίσθηση αποστολής, η δέσμευση των εκπαιδευτικών σε ένα κώδικα αξιών, καθώς και η συνειδητοποίηση των συνεπειών του έργου τους τόσο σε ατομικό όσο και κοινωνικό επίπεδο συνιστούν δείκτες επαγγελματισμού και αποτελούν εγγύηση για έργο υψηλής ποιότητας (Παπαναούμ, 2005). Ποια μπορεί να είναι η συμβολή των ηγετικών μορφών σε αυτή την προσπάθεια; Ποιες στρατηγικές μπορούν να αναπτυχθούν για την ενίσχυση των πλαισίων επαγγελματικής ανάπτυξης;

Τα εκπαιδευτικά συστήματα καλούνται να αναδιαμορφώσουν τις στρατηγικές τους, ώστε να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της κοινωνίας. «Βρισκόμαστε στο μεταίχμιο μιας περιόδου μεταμοντέρνου επαγγελματισμού, όπου τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί ανοίγουν τις πύλες για τους γονείς και την πολιτεία, όπου η αυθεντική μάθηση κατευθύνεται και στους δύο αυτούς προορισμούς και οικοδομείται σε αρχές εμπιστοσύνης, δέσμευσης και υποστήριξης για τους εκπαιδευτικούς και τη διδασκαλία, αρχές από τις οποίες εξαρτάται το μέλλον του σύγχρονου επαγγελματισμού» (Hargreaves, 2000, σ. 175). Η δημιουργία από τα εκπαιδευτικά συστήματα συνθηκών ανάπτυξης του επαγγελματία εκπαιδευτικού σε κάθε βήμα της πορείας του, σε συνδυασμό με την υποστήριξη των κοινωνικών πλαισίων στα οποία εργάζεται, αποδεικνύεται απαραίτητη. Από την άλλη η σχολική μονάδα καλείται να αλλάξει, να αναδομηθεί, να μετασχηματίσει τα θεμέλιά της - τους εκπαιδευτικούς - ώστε να είναι ευέλικτα και στέρεα ταυτόχρονα.

### **Παράγοντες Επιτυχίας της ΕΑ των Εκπαιδευτικών**

Η σημασία της ΕΑ των εκπαιδευτικών συνολικά, της ατομικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού και η ανάγκη βελτίωσης του σχολείου έχουν γίνει ευρύτερα αποδεκτές από τους ερευνητές. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ενθαρρύνονται και να υποστηρίζονται στο

πλαίσιο της σχολικής τους μονάδας για να αναπτυχθούν επαγγελματικά, ώστε να παρέχουν ποιοτική εκπαίδευση (Little, 1993). Η πρόοδος οποιασδήποτε εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης εξαρτάται από την ικανότητα, τόσο την ατομική όσο και τη συλλογική, του εκπαιδευτικού και πώς αυτή τροφοδοτεί και τροφοδοτείται από την ικανότητα του σχολείου. «Αν μιλάμε για τη βελτίωση του σχολείου, τότε χρειάζεται να μελετήσουμε το πώς μαθαίνουν οι εκπαιδευτικοί» (McBeath, 2005, σ. 40), εντοπίζοντας τους παράγοντες σε μια σχολική μονάδα και στο εκπαιδευτικό σύστημα ευρύτερα που συμβάλλουν στην επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Παραδοσιακά η βελτίωση της διδασκαλίας εστιαζόταν στα ατομικά χαρακτηριστικά του επαγγελματία (Kelchtermans & Vandenberghe 1994), ή αφηνόταν στην ατομική πρωτοβουλία για όσους εργάζονταν απομονωμένοι και συμμετείχαν σε σεμινάρια ή διαλέξεις, αλλά συνήθως τα αποτελέσματα δεν ήταν τα αναμενόμενα (Ertmer et al., 2005). Νέοι ορισμοί για την επαγγελματική ανάπτυξη (Arizona Education Association, 2003) τη χαρακτηρίζουν ως μια συστηματική εντατική διαδικασία που εμπλέκει πολλά μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, εστιάζοντας ξεκάθαρα στη βελτίωση της μάθησης των μαθητών .

Η σύνδεση της ΕΑ με τη βελτίωση των ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων, θεμελιώνει την άποψη ότι η ΕΑ των εκπαιδευτικών πρέπει να ενθαρρύνεται και να υποστηρίζεται στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας (Barth, 1990' Clement & Vandenberghe, 2001' Little, 1992) από το οποίο δεν μπορεί να αποσυνδεθεί. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αναπτύσσονται αρμονικά σε ένα σχολικό πλαίσιο, αν ενθαρρύνει τον πειραματισμό, την καινοτομία για την επίτευξη των ολοένα και πιο απαιτητικών στόχων της σχολικής ζωής (Clement & Vandenberghe, 2001). Έρευνες για τη δράση των εκπαιδευτικών (Clement & Vandenberghe, 2001' Lieberman, 1994) αποκάλυψαν τις νόρμες της σχολικής κουλτούρας που συμβάλλουν στη διαδραστική ΕΑ, όπως τη συνεργασία, την εμπιστοσύνη, την ανοιχτοσύνη και προχώρησαν συνοψίζοντας τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού οργανισμού που την επηρεάζουν. Τα χαρακτηριστικά που αφορούν τη δομική λειτουργία του οργανισμού είναι ο βαθμός συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων, οι σχέσεις ιεραρχίας, τα καθήκοντα κάθε ρόλου, τα συστήματα ελέγχου και αξιολόγησης. Τα χαρακτηριστικά που αφορούν την κουλτούρα είναι το σύστημα αξιών, οι νόρμες επαγγελματικής συμπεριφοράς, η συλλογικότητα αλλά και οι διαπροσωπικές σχέσεις. Ο εντοπισμός και η μελέτη των χαρακτηριστικών βοηθούν στην κατανόηση του λειτουργικού πλαισίου, στο οποίο θα λάβει χώρα ο σχεδιασμός για ΕΑ (Clement & Vandenberghe, 2001).

Όπως προκύπτει, η αποτελεσματική ανάπτυξη στη σχολική μονάδα εξαρτάται τόσο από την προσωπικότητα των εκπαιδευτικών, όσο και από την ικανότητά τους μέσω αυτής,

να διαχειρίζονται την αλλαγή και τη βελτίωση (Fullan, 2002). Οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να είναι αποδέκτες της αλλαγής, αλλά θα πρέπει να καταστούν ενεργητικοί συμμετέτοχοι (Hopkins, 2007), αφού αποτελεί ένα πολυδιάστατο φαινόμενο που περιλαμβάνει διάφορους τομείς της λειτουργίας των εκπαιδευτικών μονάδων, όπως το περιεχόμενο, τη μεθοδολογία, την οργάνωση, την αξιολόγηση και την άντληση πόρων (Morrison, 1998). Εντούτοις, κάθε εκπαιδευτική αλλαγή ή καινοτομία, αφορά κυρίως τους ανθρώπους<sup>4</sup> παρά το περιεχόμενο, γι' αυτό απαιτείται επένδυση στο ανθρώπινο δυναμικό και σωστή στρατηγική ανάπτυξης και διαχείρισής του (Πασιαρδής, 2008). Κάθε αλλαγή στον οργανισμό θεωρείται σημαντική για τη δημιουργία συνθηκών βελτίωσης της παιδαγωγικής πράξης (Fullan, 2002). Η ικανότητα, όμως ενός οργανισμού να συνδυάζει τις οργανωτικές και τις παιδαγωγικές αλλαγές, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ικανότητα υιοθέτησης και ανάπτυξης επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης (Harris, 2003). Και έχοντας υπόψη ότι δεν οδηγούν όλες οι αλλαγές στη σχολική βελτίωση, γίνεται κατανοητό ότι η ανάπτυξη επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης, αποτελεί το κλειδί της βελτίωσης (Fullan, 2003).

Για να γίνει αυτό χρειάζεται να ξεπεραστεί η «θεσμική απραξία», που δημιουργεί παθητικότητα και αντίσταση (Hargreaves, 2000· McBeath, 2005· Παπαναούμ, 2003). Όταν οι συνθήκες είναι ευνοϊκές, οι εκπαιδευτικοί είναι οι κύριοι αρχιτέκτονες της αλλαγής (Fullan, 2001). Για να έχει περιεχόμενο και να είναι βιώσιμη η αλλαγή για τους εκπαιδευτικούς, είναι απαραίτητο να ξεκινάει από την τρέχουσα πρακτική, τα συστήματα αξιών τους, τις νόρμες κουλτούρας που ακολουθούν στην εργασία τους (Hargreaves & Fullan, 2000), να δουλεύουν μαζί προκειμένου να δημιουργήσουν πλαίσια εμπιστοσύνης και ασφάλειας, τα οποία να ευνοούν την αμφισβήτηση για πρακτικές που ακολουθούν, να τους παρέχει δικαιοδοσίες αντί να τους απειλεί για την ανανέωσή τους (Fullan, 2002· McBeath, 2005).

Αυτό προϋποθέτει τη δημιουργία δυναμικής για αλλαγή και βελτίωση στη σχολική μονάδα, ως οργανισμού μάθησης, που με τη σειρά της απαιτεί προσοχή στο πώς οι συνεργατικές διαδικασίες καλλιεργούνται και αναπτύσσονται με τελικό ζητούμενο την επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών (Muijs & Harris, 2006). «Όταν οι εκπαιδευτικοί νιώθουν σιγουριά για τη δική τους δυναμική, τη δυναμική των συναδέλφων τους και τη δυναμική του σχολείου, ενδυναμώνεται η διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης» (Mitchell & Sackney, 2000, σ. 78). Η δυναμική για ανάπτυξη απαιτεί να αντικρίζονται τα σχολεία ως επαγγελματικές κοινότητες, όπου οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευκαιρία να μάθουν ο ένας από τον άλλο και να αναπτυχθούν ως ηγέτες.

---

<sup>4</sup> Διευθυντή, εκπαιδευτικούς, μαθητές, υποστηρικτικό προσωπικό.

Στα πλαίσια του μεταμοντέρνου επαγγελματισμού, οι σχεδιασμοί στις επαγγελματικές κοινότητες, μετακινούνται από την έμφαση στην απόκτηση δεξιοτήτων, στην εγκαθίδρυση νέων νορμών ανάπτυξης, συλλογικότητας, πρωτοτυπίας, και ανάληψης ρίσκου μέσω συζητήσεων διαφόρων θεμάτων και ξεκάθαρη επικοινωνία (Ertmer et al., 2005). Αυτός ο τύπος ανάπτυξης στηρίζεται στο συλλογισμό ότι οι εκπαιδευτικοί είναι παραγωγικά και υπεύθυνα μέλη μιας επαγγελματικής κοινότητας που αναζητούν τη δική τους ανανέωση, αλλά και την ανανέωση του σχολείου τους μέσα από την ενεργή συμμετοχή τους στην κοινότητα (National Staff Development Council, 2001). Η δημιουργία μαθάνουσας κοινότητας ως μέσο για ανανέωση εκπαιδευτικών και σχολείων αποτελεί κοινή παραδοχή των ερευνητών για την επαγγελματική ανάπτυξη (Clement & Vandenberghe, 2001' Ertmer et al., 2005' Hargreaves & Fullan, 2000' Lieberman, 1994).

Αναζητώντας τις αρχές για τη δημιουργία μαθάνουσας κοινότητας, οι Bubb και Early (2007) διερεύνησαν πρακτικά βήματα εκπαιδευτικών ηγετών για να διασφαλίσουν την ΕΑ που οδηγεί σε σχολική βελτίωση. Αναγνωρίστηκαν δέκα σημαντικοί παράγοντες, που αφορούν την οργάνωση του σχολείου και στηρίζονται στη χρήση των αποτελεσμάτων της αυτοαξιολόγησης του σχολικού πλαισίου. Συγκεκριμένα η χρήση των αποτελεσμάτων βοηθά ώστε να αναγνωριστούν οι ανάγκες και να οργανωθούν αποτελεσματικά οι κατάλληλες ευκαιρίες της ΕΑ όπως: το ξεκάθαρο κοινό πλαίσιο κατανόησης της ΕΑ, η ανάπτυξη κουλτούρας κοινότητας μάθησης, η προσωπική ανάπτυξη που συνδέεται με την ανάλυση αναγκών της σχολικής μονάδας και την ανάπτυξη καριέρας, οι ξεκάθαροι στόχοι που έχουν άμεσο αποτέλεσμα στους μαθητές, η γρήγορη, αποτελεσματική και συμφέρουσα οικονομικά επαγγελματική ανάπτυξη που σχεδιάζεται στην βάση των ατομικών αναγκών και περιλαμβάνει συζήτηση, επίβλεψη, συμβουλευτική μεντορισμό, παρατήρηση και ανάπτυξη. Επιπλέον, οι ανάγκες και οι ευκαιρίες που παρέχονται μέσω της ΕΑ περιλαμβάνουν και την αναζήτηση χρόνου για ΕΑ, την παροχή κινήτρων για ΕΑ και την αξιολόγηση/επιβράβευση των αποτελεσμάτων, τη μάθηση αλλά και την ανάπτυξη που διαμοιράζονται και διδάσκονται οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί μέσα από πρακτικές διαδικασίες, ώστε η ανάπτυξη να είναι αειφόρος.

Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου του εκπαιδευτικού θεωρείται μια ζωτικής σημασίας διαδικασία για ποιοτική εκπαίδευση και την ενίσχυση και ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία στο μέγιστο δυνατό βαθμό (Κυριακίδης & Δημητρίου, 2002' Πασιαρδής, 2008' Sergiovanni & Starratt, 2007). Ως αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ορίζεται η διαδικασία μέσα από την οποία συλλέγονται πληροφορίες, σε ό,τι αφορά στη διδασκαλία, στον εκπαιδευτικό, στο μαθησιακό περιβάλλον της σχολικής μονάδας γενικότερα, (Πασιαρδής, 2008), με απώτερο σκοπό τη βελτίωση και την επαγγελματική

εξέλιξη του εκπαιδευτικού, η οποία αλυσιδωτά θα οδηγήσει στη βελτίωση της ποιότητας της μάθησης και της εκπαίδευσης γενικότερα (Sergiovanni & Starratt, 2002). Προσεγγίζεται ως μηχανισμός αποτίμησης, αυτορρύθμισης, ανατροφοδότησης και ποιοτικής αναβάθμισης της σχολικής μονάδας (Κασσωτάκης, 2006) και αποτελεί απαραίτητο συστατικό για κάθε εκπαιδευτικό σύστημα, γιατί προσδίδει σε αυτό ταυτότητα, στίγμα και προσανατολισμό (Μπουζάκης, 2001). Η αξιολόγηση δεν αποτελεί, άλλωστε, αυτοσκοπό αλλά κατάληξη και συνεκτικό υλικό του ιστού κάθε διοικητικής διαδικασίας (Κουτούζης, 2008).

Καθώς ο εκπαιδευτικός αποτελεί δυναμικό φορέα εκπαιδευτικής πολιτικής, η αξιολόγηση του διδακτικού έργου παρωθεί σε διερεύνηση της διδασκαλίας και επιδίωξη της αλλαγής, η οποία θα έχει ως αποτέλεσμα την επαγγελματική του ανέλιξη και τη βελτίωση της ποιότητας στην εκπαίδευση (Κυριακίδης & Δημητρίου, 2002· Πασιαρδής, 2008· Sergiovanni & Starratt, 2007). Ως εκ τούτου, η αυτοαξιολόγηση έχει να διαδραματίσει το δικό της ρόλο σε αυτό, υποβοηθώντας τον εκπαιδευτικό να γνωρίσει τον εαυτό του, να κατανοήσει σε βάθος τις ποικίλες πτυχές του ρόλου του και να συνειδητοποιήσει τους τομείς στους οποίους έχει ανάγκη για βελτίωση (Κασσωτάκης, 2005). Επιπρόσθετα, η διαμορφωτική αξιολόγηση, που έχει σκοπό τον εντοπισμό των «δυνατοτήτων» και των «αδυναμιών» του εκπαιδευτικού στη διάρκεια μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς και των τομέων όπου χρειάζεται βελτίωση, δημιουργεί ταυτόχρονα τις συνθήκες να δοθεί η κατάλληλη βοήθεια για βελτίωση και μέσα από τις απαραίτητες διορθωτικές παρεμβάσεις, ώστε να επιτευχθεί το επιθυμητό αποτέλεσμα (Κουτούζης, 2008). Παρατηρείται, λοιπόν, μια μετακίνηση από την αξιολόγηση για επιλογή, πιστοποίηση, διορισμό, προαγωγή ή και απόλυση, στην αξιολόγηση συμμετοχικής μορφής για σκοπούς βελτίωσης και αυτορρύθμισης (Πασιαρδής, 2008· Σολομών, 1998).

«Εάν τα σχολεία πρόκειται να γίνουν μαθησιακοί οργανισμοί, θα χρειαστούν μια ριζική αλλαγή στη χρήση που κάνουν στο χρόνο, έτσι ώστε οι εκπαιδευτικοί και τα διοικητικά στελέχη να έχουν την ευκαιρία να εργάζονται από κοινού, ώστε να δρομολογήσουν την πραγματική αναδόμηση που θα επηρεάσει τα πρότυπα που πλαισιώνουν τους πραγματικούς στόχους του σχολείου: τη δημιουργία ενός συστήματος που να διασφαλίζει ένα υψηλότερο επίπεδο μάθησης για όλα τα παιδιά» (Day, 2003, σ. 86). Ο χρόνος θεωρείται ο πιο πολύτιμος πόρος σε ένα σχολείο, λειτουργώντας ταυτόχρονα και ως ο μεγαλύτερος περιορισμός, εφόσον η εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε πολλά προγράμματα και δραστηριότητες, δεν αφήνει χρόνο για επαγγελματική συνεργασία (Hargreaves & Fullan, 1995). Σχολεία που φιλοδοξούν να λειτουργούν ως μαθησιακές κοινότητες, χρειάζονται ριζική αλλαγή στη χρήση που κάνουν στο χρόνο, ώστε να δίνεται

η ευκαιρία σε εκπαιδευτικούς και στα διοικητικά στελέχη για κοινή εργασία και να δρομολογηθεί η πραγματική αναδόμηση που θα επηρεάσει τα πρότυπα των πραγματικών στόχων του σχολείου.

Για την προώθηση της ΕΑ των εκπαιδευτικών χρησιμοποιούνται διάφορες μεθοδολογικές προσεγγίσεις, οι οποίες οργανώνονται συνήθως από την ηγεσία και τα εκπαιδευτικά συστήματα. Η δημιουργία επαγγελματικής κοινότητας μάθησης μπορεί να πλαισιώσει κάθε μορφή ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και να βελτιώσει τα μαθησιακά αποτελέσματα (Gilles & Hargreaves, 2006' Leithwood, 1999).

### **Επαγγελματικές Κοινότητες Μάθησης**

«Η μάθηση των οργανισμών είναι ο συστηματικός τρόπος με τον οποίο οι οργανισμοί κατακτούν και χρησιμοποιούν νέες γνώσεις και διερευνητικά εργαλεία, συμπεριφορές και αξίες» (MacBeath, 2001, σ. 39). Αυτό σύμφωνα με τον Eraut «είναι η ηθική και επαγγελματική υπευθυνότητα των εκπαιδευτικών που παρέχει το βασικό κίνητρο για τη συνεχιζόμενη επαγγελματική τους ανάπτυξη» (Day, 2003, σ. 52).

Η ΕΑ των εκπαιδευτικών πρέπει να σχεδιάζεται με σκοπό να προάγει τη μάθηση όλων των μαθητών, στα πλαίσια των αναγκών τόσο των εκπαιδευτικών, όσο και της σχολικής μονάδας στην οποία θα πραγματοποιηθεί. «Στις κοινότητες μάθησης είναι τόσο σημαντική η μάθηση των εκπαιδευτικών, όσο και η μάθηση των παιδιών Η κοινότητα μάθησης αποτελείται από μια ομάδα ανθρώπων οι οποίοι ακολουθούν μια ενεργητική, αναστοχαστική, συνεργατική, μαθησιοκεντρική, αναπτυξιακή προσέγγιση απέναντι στα μυστήρια και στα προβλήματα της διδασκαλίας και της μάθησης» (Mitchell & Sackney, 2000, σ. 47). Ως Επαγγελματική Κοινότητα Μάθησης (ΕΚΜ) μπορεί να οριστεί ένα σχολείο στο οποίο οι επαγγελματίες διαρκώς αναζητούν και διαμοιράζονται τη μάθηση, ώστε να αυξήσουν την αποτελεσματικότητα της διδακτικής πράξης για τα παιδιά, καθώς και την μετάδοση μεταγνωστικών δεξιοτήτων Είναι η στρατηγική που υπόσχεται συνεχή σχολική βελτίωση και αναπτύσσει την ικανότητα του προσωπικού του σχολείου να λειτουργεί ως επαγγελματική κοινότητα μάθησης (Eaker et al., 2002).

«Σε μια περίοδο κατά την οποία η δορυφορική τηλεόραση και το διαδίκτυο μεταδίδουν καθημερινά σχεδόν κάθε ανθρώπινη δραστηριότητα, που μπορεί κανείς να φανταστεί... η διδασκαλία ίσως να είναι η τελευταία δράση ανθρώπινης επαφής» (Department for Education, 2009, σ. 6). Αυτό μεγιστοποιεί την υποχρέωση των εκπαιδευτικών να βελτιώσουν τη λειτουργία της μάθησης. Οι αρχές λειτουργίας μιας κοινότητας μάθησης περιλαμβάνουν συνεργατική εργασία και συζήτηση ανάμεσα στους επαγγελματίες, έντονο και επίμονο ενδιαφέρον για τη διδασκαλία και τη μάθηση μέσα από



συλλογική εργασία και τη συλλογή και χρήση δεδομένων αξιολόγησης για να αναδιαμορφώνονται οι μεθοδολογικές πρακτικές (Gilles & Hargreaves, 2006' Leithwood, 1999). Η διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης μπορεί να βελτιωθεί όταν οι εκπαιδευτικοί νιώσουν επαγγελματίες και το προσωπικό του σχολείου μετατραπεί σε μια μαθησιακή κοινότητα με τις λειτουργίες του πειραματισμού, του αναστοχασμού, της έρευνας και της συνεργασίας να τη στηρίζουν (Day & Smethem, 2009).

Σύμφωνα με τους Eaker et al. (2002) υπάρχουν έξι προϋποθέσεις για την επιτυχία της κοινότητας μάθησης:

1. Να στηρίζεται σε συνεργατικές διαδικασίες με στόχο την ποιοτική διδασκαλία. Η ποιοτική διδασκαλία απαιτεί ισχυρές επαγγελματικές κοινότητες. Η συλλογική διάδραση, όχι η απομόνωση, πρέπει να μην αποτελεί πια ουτοπική νόρμα στην κουλτούρα, ώστε να επέλθει η ανανέωση (National Commission on Teaching, 2003). Πρόσφατα για την επιτυχία κάθε ΕΑ, οι σχεδιασμοί μετακινήθηκαν από την έμφαση στην απόκτηση δεξιοτήτων στην εγκαθίδρυση νέων νορμών ανάπτυξης συλλογικότητας, πρωτοτυπίας, και ανάληψης ρίσκου μέσω συζητήσεων διαφόρων θεμάτων , μέσα από ξεκάθαρη επικοινωνία. Αυτός ο τύπος ανάπτυξης στηρίζεται στο συλλογισμό ότι οι δάσκαλοι είναι παραγωγικά και υπεύθυνα μέλη μιας επαγγελματικής κοινότητας που αναζητούν τη δική τους ανανέωση αλλά και την ανανέωση του σχολείου τους μέσα από την ενεργή συμμετοχή τους στην κοινότητα (National Staff Development Council, 2001).
2. Να εστιάζει το ενδιαφέρον της πρώτιστα στη μάθηση των μαθητών μέσα από την ποιότητα της διδασκαλίας. Οι προσπάθειες κάθε σχολικής βελτίωσης κρίνονται με βάση την επίδρασή τους στη μάθηση των μαθητών. Παρόλο που είναι γενικά παραδεκτό ότι η ΕΑ αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για να αντιμετωπίσουν σήμερα οι εκπαιδευτικοί τις προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας σε μια εποχή συνεχών αλλαγών, αυτό που παραμένει υπό συζήτηση είναι η αναζήτηση της αποτελεσματικότερης μεθόδου για επίτευξη αυτού του στόχου (Lee, 2001). Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ενθαρρύνονται να αναστοχάζονται για την καθημερινή τους πρακτική.
3. Οι ηγετικοί ρόλοι να κατανέμονται. Οι διευθυντές σε μια ΕΚΜ αντικρίζονται ως ηγέτες μετασχηματιστικών ηγετών. Οι νόρμες συμπεριφοράς για κάθε οργανισμό καθορίζονται από το στυλ ηγεσίας του ηγέτη (Eaker et al., 2002). Η ανάθεση πρωτοβουλιών σε εκπαιδευτικούς, αναπτύσσει την ηγετική τους πρωτοβουλία ενδυναμώνοντας τους ως επαγγελματίες. Ο παραδοσιακός ρόλος του παντοδύναμου διευθυντή έχει αντικατασταθεί από μια δομή ηγεσίας που παρέχει

τα εφόδια για να κατευθύνονται οι εκπαιδευτικοί προς το όραμα και να παίρνουν αποφάσεις που επηρεάζουν θετικά τις επιδόσεις των μαθητών (Little, 1993).

4. Να υπάρχει ευελιξία ώστε να περιορίζεται το πρόγραμμα που αφορά την ύλη των μαθημάτων στην ουσία του, εφόσον ο χρόνος θεωρείται ένας πολύτιμος πόρος. Έτσι οι διδακτικές προσεγγίσεις θα εστιάζουν σε λιγότερη αλλά πιο ουσιαστική γνώση. Ο χρόνος που εξοικονομείται επιτρέπει στη διδασκαλία να προχωρήσει σε βάθος στο εννοιολογικό περιεχόμενο.
5. Οι πετυχημένες διδακτικές πρακτικές να ανταλλάσσονται, ως μέσα ανάπτυξης της διδασκαλίας. Η ΕΚΜ να είναι προσεκτικά οργανωμένη για να αναπτύξει τη συλλογική ικανότητα του προσωπικού να συνεργάζεται μαζί, για να πετύχει ψηλά επίπεδα μάθησης για όλους τους μαθητές. «Οι ηγέτες δημιουργούν με στοχευμένες διαδικασίες συνθήκες, ώστε οι εκπαιδευτικοί να μαθαίνουν ο ένας από τον άλλο, ως μέρος της καθημερινής ρουτίνας. Η συνεχής μάθηση αποτελεί λειτουργία του σχολείου» (Eaker et al., 2002, σ. 18).
6. Να χρησιμοποιούνται μέθοδοι αξιολόγησης για μάθηση, αντί μέθοδοι για αξιολόγηση της μάθησης. Η αξιολόγηση ως αναπτυξιακό εργαλείο να στοχεύει στην αναγνώριση των αναγκών των μαθητών, ώστε να προσαρμοστεί ανάλογα η μεθοδολογία της διδασκαλίας. Επιπρόσθετα, η θέση του εκπαιδευτικού ενδυναμώνεται σε ένα σχολείο σκεπτόμενο, μαθάνον και συνεχώς ανανεούμενο το οποίο αντικρίζει την αξιολόγηση με μια ολιστική προσέγγιση και λιγότερο αποσπασματικά (π.χ. του εκπαιδευτικού), αφού η ανατροφοδοτική λειτουργία δε θα είναι εφαρμόσιμη (Αθανασούλα-Ρέππα, 2005). Η αξιολόγηση, με επίκεντρο τη μάθηση, θα παρέχει ανατροφοδότηση για κάθε μέρος της αλυσίδας του συστήματος.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η διάκριση των πρακτικών της ΕΚΜ από υπάρχουσες πρακτικές ανάπτυξης των σχολείων, που εισηγούνται οι Eaker et al. (2002): η επαγγελματική κοινότητα μάθησης δεν είναι ένα πρόγραμμα για να υλοποιηθεί, ένα πακέτο μεταρρυθμίσεων που πρέπει να υιοθετηθούν, μια συνταγή για αλλαγή, ένα σύστημα κατασκευασμένων πρακτικών δανεισμένο από άλλο σχολείο, μια δράση στο στρατηγικό σχέδιο του σχολείου, είναι μια διαδικασία που θα αλλάξει την κουλτούρα του σχολείου. Σε ένα περιβάλλον ΕΚΜ οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν ένα πλέγμα αξιών, συνηθειών και πρακτικών δράσης συγκροτώντας τη διδακτική τους κουλτούρα, η οποία σηματοδοτεί τον τρόπο με τον οποίο αυτοπροσδιορίζονται επαγγελματικά, καθορίζει τι είναι πρέπων, αποδεκτό και συμβάλλει στην επαγγελματική κοινωνικοποίηση τους σε κουλτούρα ανάπτυξης (Μηνά, 2006). Οι Hargreaves και Fullan (1995), υποστηρίζουν ότι η διδακτική

κουλτούρα είναι πολύ σημαντική για τον εκπαιδευτικό γιατί του επιτρέπει να εκμεταλλεύεται τη διδακτική του εμπειρία, εξασφαλίζοντας ταυτόχρονα την αποδοχή από τους συναδέλφους του ανοίγοντας διάυλους επικοινωνίας και συνεννόησης. Όταν η διαμορφωμένη κουλτούρα σε ένα σχολείο ενθαρρύνει συζητήσεις συναδέλφων, βελτιώνει δυνατότητες αναγνώρισης και ανταπόκρισης σε σημαντικά γεγονότα στη ζωή του καθενός, γύρω από τα οποία μπορούν να περιστραφούν βασικές αποφάσεις (Day, 2003), τότε οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί οικοδομούν εκπαιδευτική θεωρία μέσω του κριτικού στοχασμού, πάνω στη δική τους πρακτική και γνώση (Μαυρογιώργος, 1999).

Η δημιουργία ΕΚΜ επηρεάζει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσω της συνεχούς αναβάθμισης των διδακτικών προσεγγίσεων που χρησιμοποιούνται ενώ αντίστροφα, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αναβαθμίζει τις διδακτικές και ηγετικές ικανότητές τους, ενδυναμώνει την κοινωνική διάδραση μεταξύ μαθητή και εκπαιδευτικού και διευκολύνει την ανοιχτή επικοινωνία τόσο σε θέματα λειτουργίας της σχολικής μονάδας, όσο και άλλα προβλήματα που ίσως δημιουργούνται (Grodsky & Gamoran, 2003). Η έρευνα των Grodsky και Gamoran (2003), ανέδειξε τη σημαντικότητα της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε ΕΚΜ εφόσον ενδυναμώνονται ως επαγγελματίες, ενεργοποιούνται και εμπλέκονται σε περισσότερες σχολικές δραστηριότητες, αρπάζοντας συνάμα τις ευκαιρίες για προσωπική ανάπτυξη.

Οι Louis, Kruse και Marks (όπ. αναφ. στο Πασιαρδής, 2008) προσδιορίζοντας τα χαρακτηριστικά που καθιστούν ένα σχολείο «μαθησιακή κοινότητα», αναφέρουν την επικέντρωση στη μάθηση, τον αναστοχαστικό διάλογο και τη συνεργασία για βελτίωση. Έτσι, τα άτομα αναπτύσσουν τα θετικά χαρακτηριστικά και εργάζονται στα αρνητικά, κινούνται σε προσωπικούς στόχους και προς την αυτοπραγμάτωση υλοποιώντας τους στόχους της σχολικής μονάδας. Τα σχολεία ως μαθησιακές κοινότητες έχουν στην καρδιά ένα κοινό σύστημα αξιών, συναισθημάτων και πιστεύω, που παρέχουν την απαραίτητη βάση για την ένωση των ανθρώπων για ένα κοινό σκοπό. Οι κανόνες της κοινότητας ανακατεύονται με τους κανόνες που καθορίζουν τη διδασκαλία ως επάγγελμα και μαζί παρέχουν τη βάση για το τι θα πρέπει να γίνει (Sergiovanni & Starratt, 2007). Αναδεικνύεται και πάλι ο ρόλος της κουλτούρας ως πολύ σημαντικός.

«Έχω πει την πεποθηση πως δημιουργώντας τις συνθήκες που προάγουν τη μάθηση και την ανάπτυξη χρειάζονται πολύ περισσότερα στον οργανισμό. Ο οργανισμός πρέπει να υποστηρίζει νόρμες πειραματισμού συνεργατικών σχεδιασμών και συλλογικής ανάπτυξης και υλοποίηση του θεωρητικού περιεχομένου σε συλλογικό όραμα» (Day & Smethem, 2009, σ. 143). Αντί να κυνηγούμε άμεσες λύσεις για κοσμογονική αλλαγή, είναι προτιμότερο να καταλήγουμε σε ευέλικτες και ευπροσάρμοστες λύσεις για να

δημιουργήσουν και να υποστηρίξουν την αειφόρο βελτίωση, μέσα από μορφές κατανεμημένης ηγεσίας και πνεύμα ομαδικότητας, να οικοδομήσουν επαγγελματική δυναμική για επίλυση προβλημάτων και καταγραφή πρότυπων λύσεων (Gilles & Hargreaves, 2006).

Αν αναπτυχθούν συστήματα αναστοχασμού, οι συμμετέχοντες θα μπορέσουν να δουν τη μεγάλη εικόνα των οργανισμών τους και να κατανοήσουν πώς τα μέρη του όλου συστήματος συνδέονται αλληλεπιδρούν και πώς οι αμφίδρομες αυτές σχέσεις δημιουργούν συνέπειες από τον ένα χώρο στον άλλο (Day & Smethem, 2009). Θα αντιληφθούν τις σχέσεις ανάμεσα στην προσωπική και τη διαπροσωπική μάθηση, πώς ο οργανισμός μαθαίνει συλλογικά, και πώς αυτό μπορεί να αποτελέσει το κλειδί για την αλλαγή και την επιτυχία (Mitchell & Sackney, 2000). Συνδέοντας το αυτό με τις θεωρίες για σχολική βελτίωση, τα αποτελεσματικά σχολεία πρέπει να λειτουργούν ως επαγγελματικές κοινότητες μάθησης (Louis & Kruse, όπ. αναφ. στους Day & Smethem, 2009). Οι επαγγελματικές κοινότητες μάθησης στα σχολεία δίνουν έμφαση σε τρεις παραμέτρους: τη συλλογική εργασία και συζήτηση ανάμεσα στους επαγγελματίες, με επίμονο ενδιαφέρον για τη διδασκαλία και τη μάθηση, τη συλλογή και χρήση δεδομένων αξιολόγησης και άλλων στοιχείων για να μπορούν να διαγνώσουν την πρόοδο στο πέρασμα του χρόνου (Hopkins, 2007).

Η ΕΑ δε συμβαίνει ξαφνικά. «Χρειάζεται να οργανωθεί να διοικηθεί, να καθοδηγηθεί και να πραγματοποιηθεί αποτελεσματικά επιβεβαιώνοντας τη θετική της επίδραση και αποδεικνύοντας την μακροπρόθεσμη ευεργεσία στις οικονομίες των κρατών» (Bubb & Early, 2007, σ. 24). Οι αλληλεπιδράσεις στο κοινωνικό σύστημα του σχολικού οργανισμού πολλές, έντονες. Για να στηριχθούν τα προτεινόμενα μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης και να υπάρξουν οι παράγοντες που θα τα στηρίξουν, οι παραδοσιακές μορφές διοίκησης πρέπει να διαφοροποιηθούν .

## **Ηγεσία και ΕΑ**

Η σχολική βελτίωση αναζητά τη μεγιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, μέσω της ανάπτυξης στρατηγικών για τη διαχείριση της αλλαγής, για δημιουργία θετικών νορμών για αλλαγή της κουλτούρας, για πραγματοποίηση των στόχων της (Stoll & Fink, 2003), καθώς και για δημιουργία συνθηκών αειφόρου ανάπτυξης του οργανισμού (Giles & Hargreaves, 2007). Απαραίτητη είναι λοιπόν, η αναζήτηση των παραγόντων και των προϋποθέσεων, έτσι όπως προτείνονται από πολλούς ερευνητές, για τη μέγιστη δυνατή βελτίωση στα σχολεία μας, και να μην αποδεχτούμε τη στατικότητα και

τη μετρίότητα που οδηγεί σε αλυσιδωτή ισοπέδωση όλων των κοινωνικών λειτουργιών (Hargreaves, 2007).

Η σχολική ηγεσία, φαίνεται να αποτελεί το κλειδί οποιασδήποτε στρατηγικής σχολικής βελτίωσης, αφού αποτελεί ένα από τους σημαντικότερους παράγοντες που επηρεάζουν την επιτυχία της (Stoll & Fink, 2003). Η αποτελεσματική σχολική βελτίωση εξαρτάται από τη σχολική ηγεσία που έχει σημαντική, αλλά έμμεση κυρίως επίδραση στα μαθησιακά αποτελέσματα (Day et al., 2007). Η επίδραση των σχολικών ηγετών στα μαθησιακά αποτελέσματα γίνεται μέσω της επίδρασης των ηγετών στους εκπαιδευτικούς και σε άλλους παράγοντες του σχολικού περιβάλλοντος (Brauckmann & Pashiardis, 2009; Leithwood et al., 2006). Οι σχολικοί ηγέτες υιοθετούν διαφορετικά στυλ ηγεσίας ώστε να μπορούν να επηρεάσουν άμεσα την παρακίνηση, τις ικανότητες και τις εργασιακές συνθήκες των εκπαιδευτικών, οι οποίοι με τη σειρά τους θα διαμορφώσουν την πρακτική στην τάξη και τα μαθησιακά αποτελέσματα (Brauckmann & Pashiardis, 2009).

Οικοδομώντας λοιπόν τη δυναμική για σχολική βελτίωση απαιτείται η ενδεδειγμένη προσήλωση στο πώς καλλιεργούνται και αναπτύσσονται οι συνεργατικές διαδικασίες, μέσω της μεγιστοποίησης της επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών (Muijs & Harris, 2006). Η απάντηση βρίσκεται στο ότι όπου οι εκπαιδευτικοί εμπιστεύονται τις ικανότητές τους, τις ικανότητες των συναδέλφων και τη δυναμική του σχολείου να προωθεί και να στηρίζει την επαγγελματική ανάπτυξη, δημιουργούνται οι συνθήκες για αποτελεσματική σχολική βελτίωση (Mitchell & Sackney, 2000).

Η ύπαρξη σχέσεων εμπιστοσύνης στη σχολική μονάδα αποτελεί το θεμέλιο λίθο τόσο για τη διαμόρφωση γνήσιας συναδελφικής κουλτούρας και κλίματος συνεργασίας όσο και για τη λειτουργία ενός πλαισίου ανάπτυξης. Το ζήτημα της εμπιστοσύνης σε στόχους, μεθόδους και ανθρώπους βρίσκεται στην «καρδιά της επαγγελματικής ανάπτυξης» και χαρακτηρίζει την κουλτούρα του οργανισμού (MacBeath, 2005). Άρα, αποτελεί ευθύνη του διευθυντή και των εκπαιδευτικών του σχολείου η δημιουργία κουλτούρας εμπιστοσύνης (Κουτούζης, 2008). Οι εκπαιδευτικοί σε τέτοιο περιβάλλον ενθαρρύνονται να ηγηθούν πρωτοβουλιών, παρακινούνται σε στοχευμένες συζητήσεις για μεθοδολογίες και πρακτικές που εφαρμόζουν σε οργανωμένα χρονικά πλαίσια. Η εμπλοκή των εκπαιδευτικών στην έρευνα δράσης τους παροτρύνει να μοιράζονται τη γνώση και τις εμπειρίες, σε μια διαδικασία πρακτικών λύσεων και αυτοκατανόησης (Κουτσελίνη, 2005). Η καλλιέργεια εμπιστοσύνης είναι γι' αυτό στόχος- κλειδί σε ένα σχολείο, στο οποίο η επικοινωνία αποτελεί σημαντικό παράγοντα επιτυχίας των καθημερινών διαδράσεων των εμπλεκόμενων φορέων (Gronn, 2000) και στηρίζεται πάντα σε δυνατές σχέσεις αλληλοκατανόησης της προσωπικής δραστηριότητας του καθενός (Muijs & Harris, 2003).

Η ευελιξία της δομικής λειτουργίας του σχολικού οργανισμού αναδεικνύεται από έρευνες (Brauckmann & Pashiardis, 2009' Clement & Vandenberghe, 2001' Mitchell & Sackney, 2000) ένας σημαντικός παράγοντας που μπορεί να διευκολύνει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Η δημιουργία ευκαιριών ανάληψης πρωτοβουλιών όπως παρουσιάσεις εκπαιδευτικών θεμάτων, ανταλλαγές επισκέψεων στις τάξεις, συζητήσεις με οργανωμένα ατζέντα θεμάτων, ακόμα και η ανάθεση σε έμπειρους συναδέλφους καθηκόντων καθοδήγησης και συμβουλευτικού έργου, συμβάλλουν στη δημιουργία κουλτούρας ανάπτυξης και αισιοδοξίας, η οποία μπορεί να υποστηρίξει τις εσωτερικές συνθήκες για διαχείριση της αλλαγής (Muijs & Harris, 2006). Οι πρωτοβουλίες των ηγετικών στελεχών μιας σχολικής μονάδας που λειτουργεί σε ένα συγκεντρωτικό σύστημα, μπορούν να ενθαρρύνουν ως ένα βαθμό, τη σχετική αυτονομία κατά την άσκηση της διδακτικής πράξης, καθώς είναι ενεργά υποκείμενα (Μαυρογιώργος, 2005). Η σχετική αυτονομία είναι δομικό στοιχείο της εργασίας κάθε εκπαιδευτικού, αφού οι εκπαιδευτικοί δεν εφαρμόζουν απλώς το αναλυτικό πρόγραμμα, το επεξεργάζονται, το ορίζουν και το επαναδιατυπώνουν σε σχέση με το επίπεδο και τις ανάγκες των μαθητών τους, που σε τελευταία ανάλυση ορίζουν και το είδος της μάθησης που συντελείται (Hargreaves, & Fullan, 1995).

Από την άλλη είναι αποδεκτό από την κυπριακή πολιτεία ότι «για να λειτουργήσουν οποιοσδήποτε μορφές μεταρρύθμισης πρέπει να δημιουργηθούν στον εκπαιδευτικό χώρο μακροχρόνια σχέδια αποκέντρωσης, δημοκρατικοποίησης και συμμετοχικής ευθύνης. Οι τρεις αυτές θέσεις θεωρείται ότι αποτελούν αλληλοσυμπληρούμενες και διαλεκτικά δεμένες θέσεις θεωρούνται τα βάρη στα οποία θα στηριχθεί οποιαδήποτε εκπαιδευτική αλλαγή, αλλιώς θα εξυπηρετείται η αναπαραγωγή κατασταλτικών θεσμών και η συντήρηση του συγκεντρωτισμού» (Επιτροπή Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης, 2004, σσ. 271-272). Η εμπλοκή των ηγετικών στελεχών αναγνωρίζεται ως σημαντική και αναβαθμισμένη, εφόσον θα αποτελούν τους φορείς διαμόρφωσης, σε κάποιο βαθμό, της εκπαιδευτικής πολιτικής του κράτους.

Προϋπόθεση-κλειδί κάθε συνεργατικής διαδικασίας για ανάπτυξη αποτελεί ο καθορισμός οράματος στον οργανισμό, καθώς οι αποτελεσματικοί ηγέτες με υψηλές προσδοκίες ενεργοποιούν τους ανθρώπους, μέσα σε πνεύμα αισιοδοξίας για την υλοποίηση του οράματος (Fullan, 2003), την ανάδυση του παγόβουνου. «Το όραμα που περικλείει την αλλαγή είναι σαν παγόβουνο που το μεγαλύτερο μέρος είναι κάτω από το νερό. Πολλοί ηγέτες παίρνουν κομμάτια πάγου απ' το πάνω μέρος και τα ενώνουν, ελπίζοντας πως έτσι χτίζουν το όραμα» (Fullan, Bertani & Quinn, 2004, σ. 43). Ο καθορισμός οράματος αναδεικνύεται σημαντικός παράγοντας σχολικής

αποτελεσματικότητας (Muijs & Harris, 2006) και διατηρεί τη συνοχή όταν αναπτύσσονται ηγετικές μορφές εκπαιδευτικών, ώστε να κατευθύνονται στην ίδια πορεία .

Με οδικό χάρτη το στρατηγικό σχεδιασμό ο ηγέτης δημιουργεί συνθήκες για να λειτουργήσει ένα σχολείο ως ενιαίο σύνολο και οι εκπαιδευτικοί αποκτούν την αίσθηση ότι αποτελούν μέρος μιας ομάδας με σκοπούς και στόχους (Davies & Ellison, 1999). Αυτό διαφοροποιεί την κουλτούρα και ωθεί τους εκπαιδευτικούς να αναζητήσουν λύσεις, για συνεχή βελτίωση (Fullan, 2003). Η κουλτούρα της τάξης, που τη διαφοροποιεί από τις άλλες τάξεις, επιδρά στα κίνητρα των μαθητών και στη μάθησή τους γενικά (Maehr & Midgley, 1996). Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού αναγνωρίζεται ως το κλειδί για τη βελτίωση της κουλτούρας αυτής. Επιπρόσθετα, κατά τη διαδικασία προγραμματισμού του στρατηγικού σχεδιασμού αυξάνεται η αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών, βελτιώνεται η ποιότητα ανάπτυξης του προσωπικού, ενδυναμώνεται η συνεταιρική σχέση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τη διευθυντική ομάδα και διευκολύνεται η επικοινωνία στον οργανισμό (Hargreaves & Hopkins, 2005). Ο πετυχημένος στρατηγικός σχεδιασμός και η δράση που τον χαρακτηρίζει φωτίζουν το δρόμο προς την ανάπτυξη του προσωπικού και την αυτονομία της σχολικής μονάδας, ακόμα και σε συγκεντρωτικά συστήματα (Davies & Ellison, 1999).

«Μετά από δεκαετίες απομόνωσης του εκπαιδευτικού, που η βελτίωση ερχόταν μέσα από τη δοκιμή και την πλάνη, υπάρχει σημαντική αφοσίωση στην ιδέα ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί είναι πιο αποτελεσματικοί όταν μπορούν να μάθουν και να υποστηριχθούν από μια ισχυρή επαγγελματική κοινότητα συναδέλφων» (Hargreaves & Fullan, 2000, σ. 52). Η έμφαση στη συλλογικότητα που ενθαρρύνει την επίλυση προβλήματος, παρακινεί τους εκπαιδευτικούς στην παραγωγή δημιουργικού έργου (Muijs & Harris, 2005). Η δημιουργία προγραμματισμένων δραστηριοτήτων, προγραμμάτων από την ηγεσία και η ανάθεσή τους σε ομάδες συναδέλφων, εμπλουτίζει το απόθεμα εμπειριών του καθενός, αλλά και τη δράση που θα αναπτυχθεί με άμεσο αντίκτυπο στα παιδιά (Harris & Spillane, 2008). Ο έπαινος και η αναγνώριση αναπτύσσει τη σχέση εμπιστοσύνης ανάμεσα στην ηγεσία και τον εκπαιδευτικό (Muijs & Harris, 2008).

«Οι επαγγελματικές κοινότητες μάθησης, οδηγούν σε δυνατή και μετρήσιμη βελτίωση στη μάθηση των μαθητών, σε σχέση με γρήγορες και προσωρινές λύσεις που προσφέρονται. Δημιουργούν και υποστηρίζουν την αειφόρο ανάπτυξη που διαρκεί στο χρόνο, εφόσον θεμελιώνονται στην επαγγελματική ικανότητα και τη δυναμική ανάπτυξης του σχολείου» (Hargreaves, 2002, σ. 3). Τα επίσημα ηγετικά στελέχη διαδραματίζουν ρόλο κλειδί, ενορχηστρώνοντας τις ενέργειες για τη δημιουργία συνθηκών για ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και μπορούν να αποτελέσουν πρότυπο επαγγελματία που αναζητά την

ανάπτυξη, την ανανέωση και τον επαναπροσδιορισμό του στη σχολική του μονάδα. Ο ρόλος τους προκύπτει να είναι σύνθετος και λιγότερο προβλέψιμος και δομημένος, αλλά να θεμελιώνεται στις ανθρώπινες σχέσεις που αναπτύσσονται στη σχολική μονάδα (Hargreaves & Hopkins, 2005). Οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις θεωρούνται βασική πηγή εσωτερικής παρώθησης, αφού βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να διαχειρίζονται αποτελεσματικά τις πολλαπλές απαιτήσεις (Hargreaves & Fullan, 1995), αποτελούν μια σταθερή πηγή ψυχικής ικανοποίησης και ανταμοιβής από το επάγγελμα. Ο ρόλος των ηγετικών στελεχών στην ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων αποδεικνύεται, όπως θα διαφανεί στη συνέχεια καταλυτικός.

### **Διαπροσωπικές Σχέσεις**

Ο σημαντικότερος παράγοντας που καθορίζει την ποιότητα ενός σχολείου είναι η φύση και η ποιότητα των σχέσεων των ενηλίκων που εργάζονται σε αυτό. Αν ένα σχολείο δεν μπορεί να είναι ένα καλό επαγγελματικό μέρος για το προσωπικό του, δεν μπορεί να είναι ένα καλό μέρος για τα παιδιά (Barth, 1990).

Η κοινωνική διάσταση της εργασίας σε ένα επαγγελματικό χώρο, απασχολεί συχνά τους ερευνητές. Στην εκπαίδευση, οι έρευνες επικεντρώνονται στο ζητούμενο για μαθησιακά αποτελέσματα και συχνά παραβλέπουν τις αλληλεπιδράσεις και τις συναισθηματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών. «Η λειτουργία των διαπροσωπικών σχέσεων σε μεγάλο βαθμό καθορίζει και το βαθμό επιτυχίας των στόχων του σχολείου» (Hopkins, Ainscow & West, 1994, σ. 166). Οι διαπροσωπικές σχέσεις μπορούν να δομηθούν ατομικιστικά, ανταγωνιστικά και συνεργατικά (Hargreaves, 1994). Αν οι εκπαιδευτικοί εργάζονται μόνοι τους για να πετύχουν προσωπικούς τους στόχους, δε μοιράζονται εμπειρίες και δεν παρέχουν υποστήριξη σε συναδέλφους τότε λειτουργούν ατομικιστικά. Ανταγωνιστικά εργάζονται οι εκπαιδευτικοί που αγωνίζονται να τα πάνε καλύτερα από συναδέλφους τους και συνεργατικά εργάζονται οι εκπαιδευτικοί σε ένα χώρο, όπου οι προσπάθειες συντονίζονται για ένα κοινό σκοπό, αισθανόμενοι ότι η επιτυχία συναδέλφου αποτελεί αναγνώριση της επαγγελματικής του επάρκειας και αυτό αναβαθμίζει τον οργανισμό στον οποίο εργάζονται (Hopkins et al., 1994). Οι μορφές των διαπροσωπικών σχέσεων καθορίζουν τις νόρμες συμπεριφοράς και σκιαγραφούν την ισχύουσα κουλτούρα (Hargreaves & Hopkins, 1994).

Η κουλτούρα του σχολείου είναι μια απροσδιόριστη αίσθηση μέσα σε ένα σχολείο που επιτρέπει σε μαθητές και εκπαιδευτικούς να μαθαίνουν τι είναι σημαντικό για το σχολείο και πώς αναμένεται να ενεργούν, είναι μια άγραφη σειρά από νόρμες που βασίζονται σε αξίες (Πασιαρδής, 2008). Η κουλτούρα είναι το βαθύτερο επίπεδο των



βασικών παραδοχών και των αντιλήψεων που μοιράζονται τα μέλη ενός οργανισμού, λειτουργεί ασυνείδητα, και ορίζει με ένα βασικό τρόπο που λαμβάνεται ως δεδομένος, την άποψη του οργανισμού για τον εαυτό του και το περιβάλλον του. Είναι ένα πρότυπο βασικών παραδοχών που εφευρέθηκαν, ανακαλύφθηκαν ή αναπτύχθηκαν από μια δεδομένη ομάδα, καθώς μαθαίνει να τα βγάζει πέρα με τα προβλήματα της εξωτερικής αφομοίωσης και της εσωτερικής ενσωμάτωσης, ώστε να θεωρείται έγκυρο και επομένως να μπορεί να διδαχτεί και στα νεότερα μέλη ως ο σωστός τρόπος να αντιλαμβάνονται, να σκέφτονται και να αισθάνονται σε σχέση με αυτά τα προβλήματα (Schein, όπ. αναφ. στους Sergiovanni & Starratt, 2007).

Η μορφή της κουλτούρας δημιουργείται από τα χαρακτηριστικά των σχέσεων μεταξύ των συναδέλφων (Hargreaves, 1994), τα οποία σκιαγραφούν τέσσερις μορφές: την απομόνωση, τον κατακερματισμό σε ομάδες, τη συνεργασία και την τεχνητή συναδελφικότητα. Οι θετικές κουλτούρες λειτουργούν αυξάνοντας την επικέντρωση του προσωπικού προς τους στόχους και την αποστολή του σχολείου, οικοδομώντας αίσθημα δέσμευσης προς τη βελτίωση, ενισχύοντας τα κίνητρα και ενθαρρύνοντας τη μάθηση που οδηγεί στη δημιουργία μαθάνουσας κοινότητας (Little, 1990· Πασιαρδής, 2008). Τα άτομα παρωθούνται να αναπτύξουν τα θετικά χαρακτηριστικά και εργάζονται στα αρνητικά, κινούνται σε προσωπικούς στόχους και προς την αυτοπραγμάτωση υλοποιώντας τους στόχους. Τα σχολεία ως μαθησιακές κοινότητες έχουν στην καρδιά ένα κοινό σύστημα αξιών, συναισθημάτων και πιστεύω, που παρέχουν την απαραίτητη βάση για την ένωση των ανθρώπων για ένα κοινό σκοπό (Hopkins et al., 1994). Οι κανόνες της κοινότητας ανακατεύονται με τους κανόνες που καθορίζουν τη διδασκαλία ως επάγγελμα και μαζί παρέχουν τη βάση για το τι θα πρέπει να γίνει (Sergiovanni & Starratt, 2007). Αυτό μετουσιώνει τελικά το επάγγελμα του εκπαιδευτικού σε ένα κοινωνικό λειτούργημα.

Οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις θεωρούνται βασική πηγή εσωτερικής παρώθησης και προϋπόθεση για την επιτυχία της ΕΑ, αφού βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να διαχειρίζονται αποτελεσματικά τις πολλαπλές απαιτήσεις (Hargreaves & Fullan, 1995), αποτελούν μια σταθερή πηγή ψυχικής ικανοποίησης και ανταμοιβής από το επάγγελμα (Hopkins et al., 1994). Προϋπόθεση αποτελεσματικής άσκησης του παραπάνω ρόλου είναι η δημιουργία κλίματος εργασίας το οποίο χαρακτηρίζεται, αφενός μεν από συναδελφικότητα και συναντίληψη, αφετέρου δε από συναίνεση επιδιώξεων και στήριξη κατά την πορεία (Θεοφιλίδης, 2002· Πασιαρδής, 2008· Sergiovanni & Starratt, 2007). Όταν στο περιβάλλον του σχολείου αναπτύσσονται σχέσεις εμπιστοσύνης και αλληλοϋποστήριξης, οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι μπορούν να δείξουν τα προβλήματα και τις αδυναμίες τους, να τα μοιραστούν με τους υπόλοιπους και να δεχτούν βοήθεια, ώστε να ανταπεξέλθουν σε

αυτά (Hargreaves, 1995). Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί γίνονται πιο ανοιχτοί και ευπροσάρμοστοι σε νέες ιδέες, διδακτικές μεθόδους και πηγές, αποκτούν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και επιχειρούν καινοτομίες (Little, 1993). Όπως προκύπτει υπάρχει διαλεκτική σχέση ανάμεσα στην ηγεσία, την ισχύουσα κουλτούρα του σχολείου, όπως αυτή διαμορφώνεται από την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί μεταξύ τους και την επαγγελματική ανάπτυξη (Sergiovanni & Starratt, 2007).

«Η ανάπτυξη της συναδελφικότητας με την έννοια των συνεργατικών πρακτικών των επικεντρωμένων στο διδακτικό έργο σε ένα σχολείο ξεκινά από την αναγνώριση της εμπειρογνωμοσύνης των εκπαιδευτικών, που επιτρέπει να μαθαίνουν ο ένας από τον άλλο, προϋποθέτει μια ισχυρή επαγγελματική κουλτούρα, που αποκτά συνοχή χάρη σε κοινές εργασιακές νόρμες που συνδέονται με τους στόχους του σχολείου και συνεισφέρουν σταθερά στην αυξημένη δέσμευση και την εξαιρετική απόδοση» (Sergiovanni & Starratt, 2002, σ. 330). Η έρευνα των Leithwood, Jantzi και Steinbach, (1995) για την οργανωτική μάθηση και τους παράγοντες που την επηρεάζουν συνδέει τη μάθηση των εκπαιδευτικών με τη συναδελφική κουλτούρα, τις νόρμες αμοιβαίας υποστήριξης, το σεβασμό προς τις ιδέες των συναδέλφων και την προθυμία για ανάληψη ρίσκου. Οι συνεργατικές σχέσεις είναι αυθόρμητες, εθελοντικές, προσανατολισμένες στην ανάπτυξη και διάχυτες στο χώρο και στο χρόνο (Hargreaves, 1994). Οι συνεργατικές κουλτούρες που τις περικλείουν είναι βαθιές, προσωπικές και ανθεκτικές, χωρίς να υποτιμάται η προσωπική αξία κάθε μέλους (Hargreaves & Fullan, 1992). Τα ηγετικά στελέχη καλούνται να δημιουργήσουν στο σχολικό περιβάλλον συνθήκες τέτοιες, ώστε μέσα από την ανάληψη πρωτοβουλιών και να αναδεικνύεται από τη μια η αξία του κάθε εκπαιδευτικού και να ενδυναμώνεται η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών από την άλλη.

Η συναισθηματική διάσταση των διαπροσωπικών σχέσεων των εκπαιδευτικών είναι σημαντική εφόσον έχει επιπτώσεις στη διδασκαλία και την επαφή τους με τους μαθητές τους (Graves, 2001). Η συναισθηματική κατάσταση κάθε εκπαιδευτικού αποτυπώνεται στην απόδοσή του και συμβάλλει στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος. Το σχολικό κλίμα αναφέρεται στην ατμόσφαιρα που επικρατεί στη μονάδα και περιλαμβάνει τα χαρακτηριστικά που περιγράφουν το ψυχολογικό προφίλ του σχολείου και το διακρίνουν από άλλα. Είναι ό,τι είναι η προσωπικότητα για τον άνθρωπο (Πασιαρδή, 2000) και χαρτογραφεί τις συνήθειες της συμπεριφοράς που ορίζει τη λειτουργία του (Sergiovanni & Starratt, 2007). Όταν στο σχολικό κλίμα αναπτύσσονται σχέσεις εμπιστοσύνης, οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι μπορούν να αναφέρουν τις αδυναμίες και τα προβλήματα που συναντούν, να δεχτούν βοήθεια, ώστε να αντεπεξέλθουν σε αυτά (Hargreaves, 1994). «Η συμμετοχή στον αναστοχασμό ξεπερνά τους φόβους και τις αμφιβολίες και η πορεία της

αλλαγής μοιάζει με πορεία ψυχοθεραπείας...» (Koutselini, 2007, σ. 456). Ο ρόλος ενός έμπειρου συναδέλφου, που ανήκει στην ηγετική πυραμίδα και δρα ανάμεσα σε συναδέλφους, συνδέει σαν παζλ όλες τις παραμέτρους.

Στα σχολεία που λειτουργούν ως επαγγελματικές κοινότητες μάθησης, ηγετικά στελέχη και εκπαιδευτικοί αναζητούν και διαμοιράζονται τη μάθηση για να αυξήσουν την αποτελεσματικότητά τους προς όφελος των μαθητών. Μοιράζονται ένα κοινό σώμα γνώσης, δουλεύουν μαζί για να επεκτείνουν τη γνώση αυτή και να τη χρησιμοποιήσουν πιο αποτελεσματικά (Sergiovanni & Starratt, 2007). Οι εκπαιδευτικοί νιώθουν αυξημένη δέσμευση για την αποστολή και τους στόχους του σχολείου, αναλαμβάνουν από κοινού την ευθύνη για την ανάπτυξη και την επιτυχία των μαθητών, κατανοούν καλύτερα το περιεχόμενο και την πρακτική της διδασκαλίας και νιώθουν μεγαλύτερη ικανοποίηση (Giles & Hargreaves, 2006).

Καταλυτικός ο ρόλος που μπορεί να παίξει ο διευθυντής ως προϊστάμενος και η ηγετική του ομάδα (ΒΔ), στην προώθησή της ΕΚΜ (Hoy & Miskel, 2008) και ακολούθως στην επαγγελματική στήριξη των συναδέλφων (Fullan, 1991· Hargreaves & Fullan, 1995) μέσω πρακτικών συναδελφικής κουλτούρας, που εντοπίζονται συχνότερα στη βιβλιογραφία. Οι Leithwood και Jantzi σε έρευνα τους το 1990 βρήκαν ότι οι πετυχημένοι διευθυντές χρησιμοποιούσαν τέσσερις στρατηγικές για να επηρεάσουν την κουλτούρα του σχολείου τους: (α) έμφαση στους κοινούς στόχους, (β) επιδίωξη επαγγελματικής ανάπτυξης, (γ) άμεση και συχνή επικοινωνία με εκπαιδευτικούς (δ) κατανομή ηγετικών αρμοδιοτήτων (Fullan, 1993). Ο χαρισματικός ηγέτης αναγνωρίζει ότι δεν έχει εξουσία πάνω στους ανθρώπους, αλλά ευθύνη προς τα επιτεύγματα, προς την επίτευξη των κοινών στόχων του σχολείου (Hopkins et al., 1994) και οι διαπροσωπικές σχέσεις αποτελούν βασικό στοιχείο στην πορεία του.

Η ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων σε ένα σχολείο που καθορίζεται από το βαθμό ειλικρίνειας, εμπιστοσύνης, επικοινωνίας και υποστήριξης ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, σχετίζεται με την ικανότητα του σχολείου να βελτιωθεί (Hopkins, 2007). Η εκχώρηση αρμοδιοτήτων από τον ηγέτη, συνοδεύεται από την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και την προώθηση της επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Σε αυτό το σχολείο είναι πιο εύκολο να υιοθετηθεί αλλαγή για βελτίωση εφόσον η αλλαγή προϋποθέτει μάθηση για κάτι καινούριο και η αλληλεπίδραση είναι η βάση για την κοινωνική μάθηση (Fullan, 1991). Η αλληλεπίδραση κάθε ηγετικής προσωπικότητας με τους εκπαιδευτικούς αποτελεί καθοριστικό παράγοντα κοινωνικής μάθησης, εφόσον η ηγεσία ορίζεται ως η επίδραση σε άλλους ανθρώπους, ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι του οργανισμού. Η ποιότητα της αλληλεπίδρασης αυτής μπορεί να παρακινήσει το προσωπικό να εστιάσει την προσοχή του

στους στόχους με τρόπο ώστε να οδηγεί στην αποτελεσματικότητα. Εφόσον η προσωπικότητα επηρεάζει την συμπεριφορά (Demetriou & Kazi, 2001), μπορεί κανείς να αντιληφθεί τη συμβολή της προσωπικότητας στην ηγετική συμπεριφορά.

### **Προσωπικότητα**

Η προσωπικότητα αντιπροσωπεύει εκείνα τα χαρακτηριστικά του ατόμου που εξηγούν τους σταθερούς τύπους συναισθήματος σκέψης και συμπεριφοράς (Pervin & John, 1999). Ορίζεται ακόμα ως τα αρκετά ή λιγότερο σταθερά μοτίβα χαρακτηριστικών τρόπων με τους οποίους το άτομο σκέφτεται, αισθάνεται, παρωθείται και συμπεριφέρεται (MacCrae & Costa, 1999). Στη συνέχεια θα παρουσιαστεί η εξέλιξη των θεωριών της προσωπικότητας, ώστε να γίνει κατανοητό το μοντέλο των Πέντε Παραγόντων, στο οποίο θα στηριχθεί η μελέτη της προσωπικότητας, στην παρούσα έρευνα.

### **Ιστορική Αναδρομή στις Θεωρίες Προσωπικότητας**

Την περασμένη δεκαετία υπήρξε μια αναπάντεχη έκρηξη ενδιαφέροντος για ένα σημαντικό θεμελιώδες πρόβλημα: την αναζήτηση μιας επιστημονικά αδιαμφισβήτητης ταξινόμησης των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας (Goldberg, 1993). Η ψυχαναλυτική θεωρία του Freud και η αναλυτική θεωρία του Jung θεωρούν ως κύρια πηγή προσωπικότητας, το ασυνείδητο, ενώ η θεωρία του Allport και του Rogers, τους συνειδητούς παράγοντες, το Εγώ (Παρασκευόπουλος, 1984). Οι θεωρίες του συμπεριφορισμού αποδίδουν τη διαμόρφωση της προσωπικότητας στο σύνολο των «καθ'έξιν» αντιδράσεων που αποκτά το άτομο μέσω της εξαρτημένης ανακλαστικής μάθησης (θεωρία του Watson), ή μέσω της λειτουργικής εξάρτησης (θεωρία της συντελεστικής μάθησης του Skinner), ή μέσω της ταύτισης και της μίμησης (θεωρία της κοινωνικής μάθησης Bandura) (Παρασκευόπουλος, 1984). Άλλες θεωρούν ότι η προσωπικότητα είναι αποτέλεσμα κοινωνικών παραγόντων (ατομική θεωρία του Adler, βιοκοινωνική θεωρία του Erikson, κοινωνική θεωρία του Fromm), άλλες δίνουν έμφαση στη σωματοτυπία και τη φυσιολογική (ανθρωπομορφική θεωρία του Kretschmer, σωματοτυπική θεωρία του Sheldon), ενώ άλλες επιχειρούν, με τη στατιστική μέθοδο ανάλυσης παραγόντων, να καθορίσουν τις κύριες διαστάσεις της προσωπικότητας, όπως είναι η θεωρία του Cattell και η θεωρία του Eysenck (Παρασκευόπουλος, 1982).

Ο Jung στη θεωρία του ανέπτυξε μια τυπολογία της προσωπικότητας με βάση την ετοιμότητα του ατόμου να αντιδρά στις διάφορες καταστάσεις, αντλώντας την ενέργεια που απαιτείται για να τις αντιμετωπίσει (Cloninger, 1999). Εισήγαγε δύο διπολικές διαστάσεις της προσωπικότητας: (α) τον εξωστρεφή τύπο, που αντλεί την ενέργειά του

από τον έξω κόσμο και είναι προσανατολισμένος προς αυτόν (β) τον εσωστρεφή που αντλεί την ενέργειά του από τον εσωτερικό του κόσμο, ο οποίος κατευθύνει τη δράση του (Pervin & John, 1999).

Η πρώτη διχοτομική τυπολογία του διατυπώθηκε με βάση τον τρόπο που το άτομο λαμβάνει μια πληροφορία και την επεξεργάζεται χρησιμοποιώντας τις ακόλουθες λειτουργίες: τις αισθήσεις (*sensing*), τη διαίσθηση (*intuition*), τη σκέψη (*thinking*) και το συναίσθημα (*feeling*) και διακρίνει οκτώ τύπους προσωπικότητας: τον εξωστρεφή διανοητικό, τον εσωστρεφή διανοητικό, τον εξωστρεφή συναισθηματικό, τον εσωστρεφή συναισθηματικό, τον εξωστρεφή αισθητηριακό, τον εσωστρεφή αισθητηριακό, τον εξωστρεφή αντιληπτικό, τον εσωστρεφή αντιληπτικό.

Με βάση την τυπολογία του Jung δημιουργήθηκε το εργαλείο μέτρησης της προσωπικότητας "*Myers-Briggs Type Indicator*", το οποίο χρησιμοποιείται ευρέως στο χώρο της εκπαίδευσης και στο χώρο της εργασίας για την αξιολόγηση της προσωπικότητας (Savelsberch & Staebler, 1995). Ωστόσο κριτική έχει ασκηθεί ως προς την εγκυρότητά του, αν δηλαδή ερευνητικά στοιχεία στηρίζουν τη χρησιμότητά του, στο χώρο εργασιακής ψυχολογίας.

Ο Allport ήταν ο πρώτος που ισχυρίστηκε τη σημαντικότητα των χαρακτηριστικών ως θεωρητικό πλαίσιο, ασκώντας έντονη κριτική στις θεωρίες της τυπολογίας της προσωπικότητας, τις οποίες θεωρούσε υπεραπλουστευμένες (Cloninger, 1999). Εισηγήθηκε ότι τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας που καθορίζουν την συμπεριφορά, είναι μοναδικά στον καθένα και αναπτύσσονται καθώς το άτομο κατανοεί τη λειτουργία του κόσμου. Υποστήριξε ότι η κατανόηση της προσωπικότητας ήταν δυνατή μελετώντας ένα και μόνο άτομο (Allport, όπ .αναφ. στους Pervin & John, 1999) και ενίσχυσε την κατανόηση της προσωπικότητας, μέσω της μελέτης των ατομικών γνωρισμάτων τα οποία ταξινόμησε ανάλογα με την επίδρασή τους στη συμπεριφορά σε πρωτεύοντα, κεντρικά και δευτερεύοντα.

Η θεωρία του Allport δέχτηκε κριτική, αφού πολλοί ερευνητές δεν αποδέχτηκαν τα χαρακτηριστικά ως μια τεκμηριωμένη θεωρητική προσέγγιση κυρίως γιατί η κατανόηση της προσωπικότητας σύμφωνα με τον Allport, είναι δυνατή μόνο με τη μελέτη ενός ατόμου κάθε φορά. Ωστόσο, αποτέλεσε τη βάση για την ανάπτυξη των θεωριών της προσωπικότητας (Cloninger, 1999).

Ο Άγγλος ψυχίατρος Eysenck (1969) αφιέρωσε τη ζωή του στην έρευνα για τη μέτρηση της προσωπικότητας και ανέπτυξε την άποψη, ότι η προσωπικότητα αποτελείται από χαρακτηριστικά ή παράγοντες, που μπορούν να εξαχθούν ή να είναι αποτέλεσμα στατιστικής ανάλυσης παραγόντων. Αποτέλεσμα των μακροχρόνιων αναλύσεων του ήταν

η θεωρία των τριών διαστάσεων της προσωπικότητας, οι οποίες ουσιαστικά αποτελούν συνδυασμούς χαρακτηριστικών. Οι τρεις γενικές διαστάσεις της προσωπικότητας στις οποίες κατέληξε είναι: ο εξωστρεφής-εσωστρεφής, ο νευρωτικός-μη νευρωτικός και ο ψυχωτικός-μη ψυχωτικός (Pervin & John, 1999) .

Οι τρεις γενικές διαστάσεις της προσωπικότητας, αποδείχθηκε μέσα από τις έρευνες του (Eysenck, 1990) ότι παραμένουν σχετικά σταθερές από την παιδική ηλικία μέχρι την ενηλικίωση, παρά τις περιβαλλοντικές και τις κοινωνικές επιδράσεις στις οποίες εκτίθεται το άτομο. Προχωρώντας ο Eysenck καθόρισε για τον κάθε τύπο πέντε χαρακτηριστικά συμπεριφοράς:

- (α) Εξωστρέφεια-εσωστρέφεια: κοινωνικότητα, αυθορμητισμός, ενεργητικότητα, ζωνρότητα, επικινδυνότητα, ερεθιστικότητα, επικράτηση.
- (β) Νευρωτισμός-συναισθηματική σταθερότητα: κατάθλιψη, ανυπομονησία, αισθήματα ενοχής, χαμηλή αυτοεκτίμηση, ένταση, παραλογισμός, μελαγχολία.
- (γ) Ψυχοτισμός: επιθετικότητα, ψυχρότητα, εγωκεντρισμός, παρορμητισμός, αντικοινωνικότητα, δημιουργικότητα (Pervin & John, 1999).

### **Το Μοντέλο των πέντε παραγόντων**

Το πιο γνωστό μοντέλο τυπολογίας της προσωπικότητας, της τελευταίας δεκαετίας, είναι το Μοντέλο των Πέντε Παραγόντων (ΜΠΠ) το οποίο προέκυψε ερευνητικά, υποστηρίζοντας την ύπαρξη πέντε διαστάσεων της προσωπικότητας για τη μελέτη των ατομικών διαφορών (Demetriou & Kazi, 2001' Judge, Bono, Pies & Gerhardt, 2002' Kornor & Nordvik, 2004' McCrae & Costa, 1997' Nystedt, 1997). Η διαπολιτισμική εγκυρότητά του μετά από έρευνες σε διάφορες χώρες, προσδίδει στο μοντέλο εγκυρότητα και σταθερότητα (Judge et al., 2002). «Είναι εύκολο να αντιληφθεί κάποιος την αναγκαιότητα μιας τυπολογίας της προσωπικότητας. Θα δώσει μια κοινή γλώσσα επικοινωνίας στους ερευνητές διαφόρων πεδίων, μια θεωρητική βάση για σύγκριση και αξιολόγηση των θεωριών για την προσωπικότητα, ένα πλαίσιο για την σύγκλιση ή όχι στις μετρήσεις της προσωπικότητας και ένα οδηγό για την αξιολόγηση ενός ατόμου» (McCrae & Costa, 1997, σ. 367).

Το ΜΠΠ θεωρείται ένα ολοκληρωμένο και έγκυρο μοντέλο μέτρησης της προσωπικότητας, το οποίο επιβεβαιώνεται συνεχώς μέσα από τη σύγχρονη ερευνητική δράση σε πολλές χώρες (Aluja, Garcia, Garcia, & Seisdedos, 2005' Demetriou & Kazi, 2001' Judge et al., 2002' Nystedt, 1997' Panagiotou, Kokkinos & Spanoudis, 2004) και θεμελιώνεται στην παρουσία πέντε διαστάσεων της προσωπικότητας, στις οποίες προφανώς εμφανίζονται στα χαρακτηριστικά που χρησιμοποιεί ο καθένας για να

περιγράψει τον εαυτό του ή τους άλλους (Goldberg, όπ. αναφ. στους Panagiotou et al., 2004).

Οι πέντε παράγοντες προσωπικότητας, όπως εμφανίζονται στο μοντέλο είναι οι ακόλουθοι: Εξωστρέφεια, Προσήνεια, Ευσυνειδησία, Νευρωτισμός και Δεκτικότητα στην Εμπειρία (Demetriou & Kazi, 2001' McCrae & Costa, 1991' Panagiotou et al., 2004). Τα χαρακτηριστικά του καθενός αναλύονται στη συνέχεια:

- I. Εξωστρέφεια (*Extraversion*): Η εξωστρέφεια συνδέεται με την τάση του ατόμου να αξιολογεί την ποσότητα και την ένταση της διαπροσωπικής αλληλεπίδρασης με τρόπο που να ταιριάζει στους άλλους ανθρώπους. Τα εξωστρεφή άτομα είναι κοινωνικά, ενεργητικά, εκφραστικά, προσωποκεντρικά, αισιόδοξα και χωρίς αναστολές. Στον άλλο χώρο της διάστασης, τα εσωστρεφή άτομα είναι ντροπαλά, συγκρατημένα, επιφυλακτικά και έχουν αναστολές (Cloninger, 1999' Demetriou & Kazi, 2001' Mc Crae & Costa, 1991).
- II. Προσήνεια (*Agreeableness*): Η προσήνεια συνδέεται με την τάση του ατόμου να αξιολογεί την ποιότητα του διαπροσωπικού προσανατολισμού. Τα άτομα που χαρακτηρίζονται από προσήνεια είναι καλόκαρδα, γενναιόδωρα, μπορούν να συγχωρούν, είναι συνεργάσιμα και καλλιεργημένα. Τα άτομα με χαμηλή προσήνεια είναι καχύποπτα, κυνικά, εκδικητικά, ευερέθιστα και επιθετικά (Cloninger, 1999' Demetriou & Kazi, 2001' Mc Crae & Costa, 1991).
- III. Ευσυνειδησία (*Conscientiousness*): Η ευσυνειδησία συνδέεται με την τάση του ατόμου να αξιολογεί το βαθμό οργάνωσης, σταθερότητας και κινητοποίησης του ατόμου προς ένα στόχο. Τα ευσυνείδητα άτομα είναι οργανωμένα, αξιόπιστα, εργατικά, επίμονα, δραστήρια, φιλόδοξα, πειθαρχημένα και ακριβή.
- IV. Νευρωτισμός (*Neuroticism*): Συνδέεται με την τάση του ατόμου να προσαρμόζεται και βρίσκεται σε αντίθεση με τη συναισθηματική αστάθεια. Τα άτομα με ψηλό βαθμό νευρωτισμού είναι ανήσυχα, νευρικά, αγχώδη, ανεπαρκή, ανασφαλή. Τα άτομα με χαμηλό βαθμό νευρωτισμού είναι ήρεμα, χαλαρά, παρουσιάζουν συναισθηματική σταθερότητα, αισθήματα ασφάλειας, έχουν αυτοπεποίθηση, είναι ικανοποιημένα από τον εαυτό τους (Cloninger, Demetriou & Kazi, 2001' McCrae & Costa, 1991).
- V. Δεκτικότητα στην Εμπειρία (*Openness to experience*): Αναφέρεται στην τάση του ατόμου να αναζητεί συνεχώς και να αξιολογεί την ανοχή απέναντι στο άγνωστο και τη διερεύνησή του. Τα άτομα που είναι ανοιχτά στην αναζήτηση χαρακτηρίζονται από περιέργεια, δημιουργικότητα, πρωτοτυπία, έχουν ποικιλία ενδιαφερόντων και είναι εφευρετικά χαρακτηριστικά που καθορίζουν και τους

καλλιτέχνες αλλά και πολλούς επιστήμονες. Τα άτομα με μικρή τάση για αναζήτηση χαρακτηρίζονται ως επιφυλακτικά, συντηρητικά με περιορισμένα ενδιαφέροντα και έλλειψη καλλιτεχνικού αισθητηρίου. Έρευνες έχουν δείξει ότι η Δεκτικότητα στην εμπειρία συνδέεται θετικά με τη νοημοσύνη (Cloninger, 1999· Demetriou & Kazi, 2001· Mc Crae & Costa, 1997).

Οι επιστήμονες συμφωνούν μεταξύ τους σε μεγάλο βαθμό ότι το ΜΠΠ μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να περιγράψει τις πιο «σιωπηρές» πτυχές της προσωπικότητας (Goldberg, 1990). Η Μεγάλη Πεντάδα έχει διαπιστωθεί ότι σχετίζεται με πολλές πτυχές της ανθρώπινης ζωής, όπως την ευμάρεια και τη μακροζωία (Judge et al., 2002). Η εφαρμογή του μοντέλου τοποθετείται στο χώρο της εργασιακής απόδοσης (Barrick & Mount, 1991) και της ηγετικής συμπεριφοράς (Judge et al., 2002). Στη συνέχεια, θα συζητηθεί η σχέση της προσωπικότητας με την ηγεσία, μέσα από έρευνες στο χώρο της Ψυχολογίας της Προσωπικότητας και στο χώρο της Διοίκησης Προσωπικού.

### **Προσωπικότητα και ηγεσία**

Η ηγεσία αποτελεί ένα πολύ ενδιαφέρον πεδίο για την ψυχολογία (Nystedt, 1997). Από την αρχή του αιώνα επικρατούσε η άποψη ότι οι ηγέτες διαθέτουν καθολικά χαρακτηριστικά που τους οδηγούν σε ηγετικές θέσεις και το ερώτημα που τίθεται είναι πώς τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας επηρεάζουν γεγονότα, που χαρακτηρίζουν τη ζωή στους οργανισμούς. Έτσι η έρευνα επικεντρώθηκε στην αναγνώριση χαρακτηριστικών που συνδέονται με την επιτυχημένη ηγεσία, συνδέοντάς την με τη συμπεριφορά και τις διαπροσωπικές σχέσεις. Παρά τις θετικές συσχετίσεις των χαρακτηριστικών ευφυΐα, υπευθυνότητα, φιλοδοξία, επίτευξη, εξωστρέφεια-εσωστρέφεια, κοινωνικοποίηση, αυτοπεποίθηση, συναισθηματική σταθερότητα, συνεργασία, και διπλωματία με την ανερχόμενη ηγεσία (τον ηγέτη που αναδεικνύεται μέσα σε μια κοινωνική ομάδα) σε έρευνες του ο Stodgill (όπ. αναφ. στον Bass, 1990), θεωρούσε πως κανένα χαρακτηριστικό δεν είχε καθολική σχέση με την αποτελεσματική ηγεσία. Αυτό συμβαίνει όταν η κοινωνική διάδραση ατόμου -περίπτωσης- ομάδας παραμένει πολύ ισχυρή (Nystedt, 1997), όταν οι σχέσεις ανάμεσα στο άτομο, την ομάδα και τη συγκεκριμένη περίσταση, είναι έντονες.

Από το 1960 και μετά η έρευνα εστιάστηκε προς το μοντέλο των πιθανοτήτων (*contingency model*), που παρέχει μια εναλλακτική προσέγγιση, αναγνωρίζοντας την ποικίλη φύση των σχολικών περιβαλλόντων (Ράπτης, 2007). Θεωρεί ότι η ηγεσία των πιθανοτήτων δεν εφαρμόζει μια στάση που να ταιριάζει σε όλα τα περιβάλλοντα (Leithwood et al., 1999) και ότι η αποτελεσματικότητα της ηγεσίας εξαρτάται από τη



διάδραση ανάμεσα στο ηγετικό στυλ και την περίσταση. Συνεπώς, η ηγεσία δεν μπορεί να γίνει κατανοητή χωρίς να ληφθεί υπόψη το περιβαλλοντικό πλαίσιο στο οποίο δρα ο ηγέτης (Yulk, 2002). Οι έρευνες των Blake και Mouton (1964) υποστήριξαν πως η αποτελεσματική ηγεσία μπορεί να επιτευχθεί μέσα από δύο προσανατολισμούς (α) προσανατολισμός προς την επίτευξη των στόχων και (β) προσανατολισμός προς την δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων. Ο Fiedler (όπ. αναφ. στους Kornor & Nordvik, 2004), παρουσίασε το μοντέλο των πιθανοτήτων που προαναφέρθηκε, υποστηρίζοντας πως η ιδανική ηγετική συμπεριφορά ποικίλλει, ανάλογα με τα χαρακτηριστικά του πλαισίου δράσης. Οι θεωρίες ηγεσίας που αναπτύχθηκαν τη δεκαετία του '80 εστιάστηκαν στη χαρισματική, μετασχηματιστική και ηγετική συμπεριφορά με όραμα, αποδίδοντας ενδιαφέρον στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας.

Οι Ekvall και Arvonen (1994) έδωσαν ένα τρίτο προσανατολισμό στην ηγετική συμπεριφορά, την οποία ονόμασαν Αλλαγή/Ανάπτυξη, με ξεκάθαρη άποψη πως ο ηγέτης που σημειώνει υψηλές επιτυχίες στους τρεις αυτούς προσανατολισμούς ηγετικής συμπεριφοράς, θα είναι επιτυχημένος, αδιάφορα από το πλαίσιο στο οποίο δρα (Norvik & Bronvold, 1998). Η θετική συσχέτιση του προσανατολισμού αυτού επισημάνθηκε και από τον Yulk (1998).

Τόσο η προσέγγιση της συμπεριφοράς του ηγέτη, όσο και η προσέγγιση των πιθανοτήτων του ηγέτη σχετίζονται άμεσα με την αποτελεσματικότητα. Ηγετικά στυλ συμπεριφοράς ταξινομήθηκαν σε πλαίσια όπως χαρισματική, συναλλακτική, μετασχηματιστική και ηγεσία με όραμα (Nystedt, 1997). Μέσα από την προσέγγιση της καταλληλότητας του ηγέτη, επιτυχία θεωρείται η ικανότητα να προσαρμόζει κανείς το στυλ ανάλογα με το τι απαιτεί η περίπτωση. Το ερώτημα των ερευνητών ήταν η έκταση της ευελιξίας που διαθέτει ο ηγέτης, εφόσον είναι γνωστό ότι ατομικά χαρακτηριστικά στη συμπεριφορά του καθενός, μπορούν να είναι αναγνωρίσιμα με βάση τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας (Barrick & Mount, 2005; Kornor & Nordvik, 2004) τα οποία όπως έχει προαναφερθεί είναι πολύ σταθερά (McCrae & Costa, 1997) και επηρεάζουν τη συμπεριφορά σε κάθε περίπτωση (Norvik & Bronvold, 1998). Συνοπτικά οι σημαντικότερες έρευνες των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας σε σχέση με την αποτελεσματική ηγεσία παρουσιάζονται στον πίνακα που ακολουθεί.

## Πίνακας 1

### *Συνοπτική Παρουσίαση Ερευνών για τα Χαρακτηριστικά των Αποτελεσματικών Ηγετών*

Daft (1999)	Stogdill (1948)	Hogan et al.	House & Aditya	Mann (1959)
-------------	-----------------	--------------	----------------	-------------

		(1994)	(1997)	
Ετοιμότητα Δημιουργικότητα Ακεραιότητα Αυτοπεποίθηση	Αξιοπιστία Κοινωνικότητα Επιμονή Πρωτοβουλία Αυτοπεποίθηση Ετοιμότητα Συνεργατικότητα Προσαρμοστικότητα	Ευσυνειδησία Συναισθηματική σταθερότητα Προσήνεια	Κίνητρα επίτευξης Προσαρμογή Αυτοπεποίθηση	Προσαρμοστικότητα Εξωστρέφεια Επιμονή Συντηρητισμός
Northouse (1997)	Bass (1990)	Yulk (1998)	Kirkpatrick & Locke (1991)	Yulk & VanFleet (1992)
Αυτοπεποίθηση Αποφασιστικότητα Ακεραιότητα Κοινωνικότητα	Οργάνωση Προσαρμοστικότητα Ετοιμότητα Επιθετικότητα Κυριαρχία Συναισθηματική σταθερότητα- έλεγχος Ικανότητα ανεξαρτητοποίησης Πρωτοτυπία Τιμιότητα Αυτοπεποίθηση	Επίπεδα ενέργειας Έλεγχος του άγχους Αυτοκυριαρχία Αυτοπεποίθηση Συναισθηματική ωριμότητα Κοινωνική δύναμη παρακίνησης Προσανατολισμός προς τους στόχους Χαμηλή ανάγκη για δέσμευση	Καθοδήγηση: επίτευξη, φιλοδοξία ενέργεια, πρωτοβουλία Ειλικρίνεια/ ακεραιότητα Αυτοπεποίθηση (συναισθηματική σταθερότητα)	Συναισθηματική ωριμότητα Ακεραιότητα Αυτοπεποίθηση Ψηλά επίπεδα ενέργειας Έλεγχος του άγχους

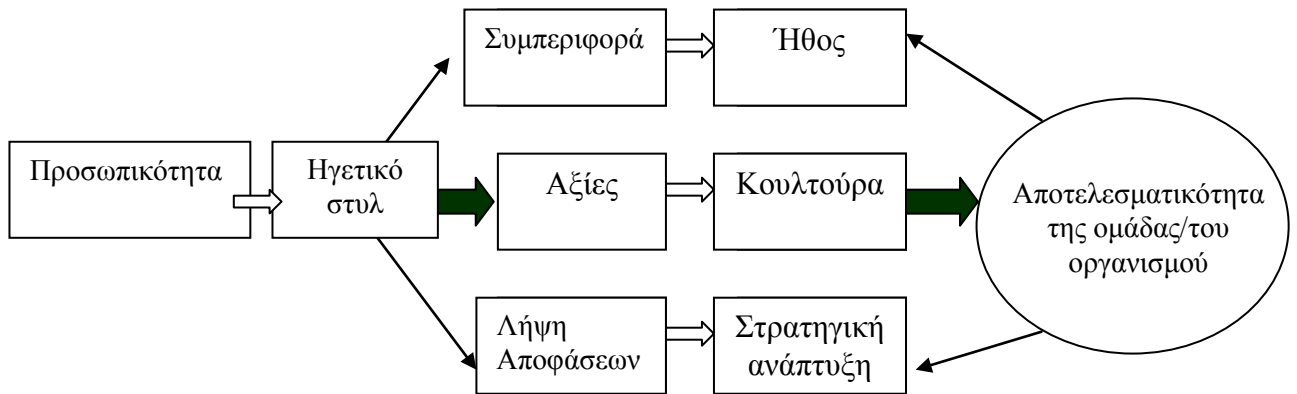
Προσαρμογή από Hogan & Benson (2009).

Πρόσφατη έρευνα των Hogan και Benson (2009), εισηγείται ότι η ηγεσία θα πρέπει να αντικρίζεται ως πηγή δύναμης για τους οργανισμούς ή τις ομάδες, ώστε να επιτύχουν τους στόχους τους και να ορίζεται σε σχέση με την ικανότητα του οργανισμού να οικοδομεί και να διατηρεί ψηλά επίπεδα απόδοσης, όπως αυτά ορίζονται μέσα στο ανταγωνιστικό περιβάλλον, με τον ηγέτη του οργανισμού να φέρει πρώτιστα την ευθύνη. Προχωρώντας θεωρούν ότι η ηγεσία αποτελεί ένα παράγοντα της προσωπικότητας του ηγέτη, μέσω του οποίου θα αποφασίσει πώς θα ηγηθεί. Το σκεπτικό αυτό αναλύεται μέσα από το μοντέλο «αλυσίδα ηγετικής αξίας» το οποίο εισηγείται πως: (α) οι προσωπικότητες των ηγετών επηρεάζουν την εργασιακή απόδοση με τρεις τρόπους: τη συμπεριφορά που επιδεικνύουν, τις αξίες που προβάλλουν και τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων που υιοθετούν, (β) στο επόμενο επίπεδο οι τρεις προαναφερόμενες διαστάσεις οδηγούν στο ήθος που χαρακτηρίζει την ομάδα και τις διαπροσωπικές σχέσεις, στην κουλτούρα και στην στρατηγική για ανάπτυξη όπως φαίνεται στο Διάγραμμα 4 που ακολουθεί και (γ) η

λειτουργία όλων αυτών επηρεάζει την εργασιακή απόδοση της ομάδας και τελικά την αποτελεσματικότητά της (Hogan & Benson, 2009)

Διάγραμμα 4.

*Η Αλυσίδα της Ηγετικής Αξίας*



Προσαρμογή από τους Hogan & Benson (2009).

Στη συνέχεια, θα συζητηθούν οι σχέσεις των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας (ΜΠΠ) με την ηγεσία, όπως προκύπτουν από τον ερευνητικό χώρο :

(α) Νευρωτισμός: Οι περισσότερες έρευνες για την ηγεσία διαπιστώνουν τη θετική σχέση της αυτοπεποίθησης – που υποδηλώνει χαμηλό νευρωτισμό – με την ηγεσία, καθώς και την προσαρμογή του ηγέτη στο εργασιακό περιβάλλον (Bass, 1990). Η αυτοεκτίμηση – άλλο ένα χαρακτηριστικό χαμηλού νευρωτισμού (Eysenck, 1990) – λειτουργεί ως ένα σημαντικό χαρακτηριστικό στην ανάλυση της ηγετικής αποτελεσματικότητας (Judge et al., 2002). Επιβεβαιώνοντας τα πιο πάνω η έρευνα των Hogan et al. (1994), συμπεραίνει πως τα νευρωτικά άτομα έχουν λιγότερες πιθανότητες να γίνουν αποδεκτά ως ηγέτες σε μια ομάδα και αν κατέχουν την ηγετική θέση, να είναι αποτελεσματικά.

(β) Εξωστρέφεια: Η έρευνα του Bass (1990) έδειξε μικρή συσχέτιση της κοινωνικότητας με τη διαμορφωτική ηγεσία. Σύμφωνα με τους Costa και McCrae (1988), η εξωστρέφεια συνδέεται με τις διαπροσωπικές σχέσεις και την ηγεσία, καθώς και με την άτυπη ανάδειξη ηγετικών μορφών. «Οι εξωστρεφείς τείνουν να είναι ενεργητικοί ζωντανοί, ακούραστοι και αρεστοί στους άλλους» (Kirkpatrick & Locke, 1991, σ. 50). Οι συμμετέχοντες περιέγραψαν τους ηγέτες τους ως θετικούς, ζωντανούς, γεμάτους ενέργεια, καθόλου σιωπηρούς ή υποχωρητικούς, χαρακτηριστικά των εξωστρεφών ανθρώπων που συνδέονται πολύ τόσο με την εμφάνιση ηγεσίας, όσο και με την αποτελεσματική ηγεσία (Judge et al., 2002). Επιπρόσθετα, η εξωστρέφεια συνδέεται με ικανότητες παρακίνησης και ανάπτυξης

του προσωπικού κυρίως όσον αφορά τις διαπροσωπικές σχέσεις, τη μετάδοση της ικανότητας επίτευξης στόχων και της αυτοπεποίθησης για επιτυχία της δημιουργίας θετικού κλίματος στο χώρο εργασίας μέσω της σωστής επικοινωνίας (Judge & Pies, 2002). Ο μετασχηματιστικός ηγέτης παρουσιάζει έντονα χαρακτηριστικά εξωστρέφειας κυρίως όσον αφορά την παρώθηση του προσωπικού του στη διαχείριση της αλλαγής (Judge et al., 2002; Nystedt, 1997). Οι εξωστρεφείς ηγέτες είναι θετικοί, φιλόδοξοι και αναζητούν τον έπαινο, αναπτύσσοντας στρατηγικές αυτοπροβολής μέσω της αποτελεσματικότητάς τους (Hogan & Benson, 2009).

(γ) Δεκτικότητα στην εμπειρία: Όταν ο Bass (1990) κατέγραφε τα χαρακτηριστικά που συνδέονταν με την ηγεσία, αυτά που συνδέονταν με τη δεκτικότητα στην εμπειρία βρίσκονταν πολύ ψηλά. Η δεκτικότητα στην εμπειρία σχετίζεται με την αποκλίνουσα σκέψη και τη δημιουργικότητα (McCrae & Costa, 1997), που παρουσιάζονται ως σημαντικά χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών ηγετών (Yulk, 1998). Συνδέεται ακόμα με τη θέληση και το ενδιαφέρον για ανάπτυξη και πρόοδο (Barrick & Mount, 1991), καθώς και με την ικανότητα επίτευξης στόχων (Zweig & Webster, 2004).

(δ) Προσήνεια: Η σχέση της προσήνειας με την ηγεσία παραμένει αμφιλεγόμενη (Judge et al., 2002). Από τη μια η ικανότητα συνεργασίας, η διαπροσωπική ευαισθησία που σε παρακινεί να δημιουργείς δεσμούς, ο αλτρουισμός, η ευγένεια (Bass, 1990), καθώς και το γνήσιο ενδιαφέρον για την ευμάρεια και την παρακίνηση του προσωπικού, υπαγορεύουν ότι ο ηγέτης πρέπει να είναι προσηνής (Nordvik & Bronold, 1998). Από την άλλη η τάση για συναισθηματική σύνδεση (*affiliation*) με το προσωπικό παρουσιάζει αρνητική συσχέτιση με την ηγεσία (Yulk, 1998) και από εδώ προκύπτει η διαφωνία των ερευνητών για την πτυχή αυτή.

(ε) Ευσυνειδησία: Ο Bass (1990, σ. 22) εισηγείται πως «η ικανότητα επάρκειας στην αποστολή αντικατοπτρίζεται στις προσπάθειες να ηγηθείς που αναφέρεται στην επιτυχία του ηγέτη, στην αποτελεσματικότητα της ομάδας και στην τάση για συνεχή πρόοδο». Η ευσυνειδησία συνδέεται τόσο με την εργασιακή απόδοση, όσο και με την αποτελεσματικότητα του ηγέτη (Kornor & Nordvik, 2004), εφόσον οι ευσυνείδητοι επαγγελματίες έχουν περισσότερη επιμονή, κουράγιο και εσωτερική δύναμη (Gordberg, 1990).

Πόσο διαφέρει όμως η σχέση αυτή από οργανισμό σε οργανισμό;

Οι Judge και Bono (2000) διερεύνησαν τη σχέση ανάμεσα στην προσωπικότητα και τη μετασχηματιστική ηγεσία και συγκεκριμένα το βαθμό στον οποίο το ΜΠΠΙ σχετίζονταν με τη μετασχηματιστική ηγετική συμπεριφορά που περιλάμβανε ικανότητα διαχείρισης της αλλαγής, ικανότητα ανάπτυξης προσωπικού και ικανότητα διαχείρισης της

απόδοσης. Τα χαρακτηριστικά του ΜΠΠ είχαν στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τη μετασηματιστική ηγεσία και οι ερευνητές εισηγήθηκαν ότι «οι οργανισμοί ίσως να επωφελούνται αν επιλέγουν τους ηγέτες στη βάση συγκεκριμένων χαρακτηριστικών της προσωπικότητας» (Judge & Bono, 2000, σ. 763).

Στο ερώτημα ποια είναι η σχέση ανάμεσα στην προσωπικότητα των ηγετών και στην αποτελεσματικότητα, που είναι το ζητούμενο, οι ερευνητές Hogan et al. (1994) θεωρούν πως «η προσωπικότητα του ηγέτη έχει σημαντική επίδραση στην απόδοση της ομάδας» (σ. 493). Εφόσον η ηγετική δραστηριότητα μπορεί να παρακινήσει το προσωπικό να εστιάσει την προσοχή του στους στόχους, με τρόπο ώστε να οδηγεί στην αποτελεσματικότητα και η προσωπικότητα επηρεάζει τη συμπεριφορά (Demetriou & Kazi, 2001), μπορεί κανείς να αντιληφθεί τη συμβολή της προσωπικότητας στην ηγετική συμπεριφορά.

Ο Nystedt (1997) αναφερόμενος σε άλλες έρευνες, αναφέρει πως τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας σχετίζονται με την ηγετική συμπεριφορά σε μεγαλύτερο βαθμό απ' ό,τι έχουν δείξει οι έρευνες μέχρι τώρα. Ο Yukl (2002) από την άλλη θεωρεί «δύσκολο να συνδέσει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας με ηγετικά χαρακτηριστικά, εφόσον δυστυχώς, υπάρχουν λίγες έρευνες σε θεωρίες πλαισίων ηγετικής συμπεριφοράς και σε μοντέλα χαρακτηριστικών της προσωπικότητας» (σ. 201). Οι ερευνητές συμφωνούν στο ότι η προσωπικότητα ως παράγοντας μπορεί μόνο σε χαμηλό βαθμό να εξηγήσει και να προβλέψει και τη σχέση της με την ηγεσία. Παρόλα αυτά είναι πιο δυνατή από ό,τι μέχρι τώρα έχει φανεί στο ερευνητικό πεδίο (Kornor & Nordvik, 2004; Nystedt, 1997; Yukl, 2002). Η σχέση αυτή ισχύει για όλους τους ηγέτες και θα ήταν ενδιαφέρον να μελετηθεί η αποτελεσματική ηγετική συμπεριφορά σε σχέση με την προσωπικότητα σε διαφορετικούς οργανισμούς (Judge & Bono, 2000).

Η ερευνητική δραστηριότητα στο χώρο της ψυχολογίας δε διαφοροποιείται στους τύπους των ηγετών σε σχέση με τον οργανισμό που διοικούν. Πόσο θα μπορούσε ένας ερευνητής να αποδεχτεί τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας που συνδέονται με τους επιτυχημένους ηγέτες τραπεζικών ιδρυμάτων από τη μια και ηγέτες εκπαιδευτικών ιδρυμάτων από την άλλη; Οι Hogan και Benson (2009, σ. 27) εισηγούνται πως «έχει ωριμάσει αρκετά η ερευνητική δραστηριότητα στο χώρο ηγεσίας και προσωπικότητας ώστε να οι διαφοροποιήσεις αυτές να αναδειχθούν μέσα από σύγχρονες έρευνες σε οργανισμούς που διαφοροποιούνται σε σχέση με το έργο το όραμα, τις προσδοκίες, τους σκοπούς τους και τα αποτελέσματά τους». Η εκπαιδευτική ηγεσία δεν αποτελεί εξαίρεση. Αναμφίβολα η συμπεριφορά του ηγέτη εκπαιδευτικού, επηρεάζεται από τον τύπο

προσωπικότητας που υιοθετεί. Η περαιτέρω έρευνα στο χώρο της εκπαίδευσης θα αναδείξει τις σχέσεις του τύπου προσωπικότητας και της ηγετικής συμπεριφοράς.

### Περίληψη

Η ηγεσία του σχολείου είναι ένας παράγοντας που επιδρά θετικά στην αποτελεσματικότητά του. Οι ηγέτες μπορούν με τη συναισθηματική τους επιρροή να εμπνεύσουν τους υφισταμένους τους. Αναδεικνύονται έτσι ενδιαφέροντα πεδία στην άσκηση ηγεσίας όπως η προσωπικότητα, οι διαπροσωπικές σχέσεις και η συναισθηματική νοημοσύνη του ηγέτη.

Οι αποτελεσματικοί ηγέτες μπορούν να αναβαθμίσουν την ποιότητα διδασκαλίας και μάθησης που έχει άμεση επίδραση στα μαθησιακά αποτελέσματα και επιπρόσθετα να ασκήσουν ισχυρή επίδραση στην παρακίνηση και παρώθηση του προσωπικού τους, αναδιαμορφώνοντας τις διδακτικές πρακτικές και δημιουργώντας δυναμικό απόθεμα ηγετικών πρακτικών. Οι απαιτήσεις του ρόλου τους είναι πολλαπλές, τόσες που αναζητούν την ανακατανομή, την ανάπτυξη ηγετικού δυναμικού που εμπλέκεται στη λήψη αποφάσεων, οικοδομώντας ισχυρές συνεργατικές σχέσεις που οδηγούν στην αλλαγή και τη σχολική βελτίωση. Η κατανεμημένη ηγεσία αποτελεί την απάντηση στις αυξημένες απαιτήσεις του ρόλου του ηγέτη. Οι νόρμες της κατανεμημένης ηγετικής πρακτικής αναγνωρίζονται ως απαραίτητες για τη δημιουργία μανθάνουσας κοινότητας, εφόσον μέσα από αυτές αναγνωρίζονται οι ικανότητες του προσωπικού. Οι εκπαιδευτικοί παρωθούνται στην ανάληψη πρωτοβουλιών για προσωπική ανάπτυξη, με αποτέλεσμα την επίτευξη μαθησιακών αποτελεσμάτων. Εξάλλου, σκοπός της ηγεσίας είναι να επηρεάσει τη μάθηση και την επίτευξη των μαθητών μέσω της βελτίωσης της απόδοσης των εκπαιδευτικών.

Η απόδοση των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από τα προσωπικά κίνητρα, τις δεσμεύσεις και τις ικανότητες, καθώς και τις συνθήκες εργασίας τους. Οι ηγετικές πρακτικές επηρεάζουν άμεσα το εργασιακό περιβάλλον, την ανάπτυξη των ικανοτήτων του προσωπικού, την παρώθηση των εκπαιδευτικών και τη δέσμευση για συνεχή βελτίωση της παρεχόμενης διδασκαλίας. Οι σύγχρονες μορφές ηγεσίας προσφέρουν εισηγήσεις στους σχολικούς ηγέτες για πρακτικές που μπορούν να επιλέξουν, τις οποίες πλάθουν και μετουσιώνουν, ανάλογα με το πλαίσιο λειτουργίας της μονάδας τους. Παρόλα αυτά οι παραδοχές κλειδιά για άσκηση επιτυχούς ηγεσίας παροτρύνουν τον ηγέτη να αναπτύξει νόρμες συνεργασίας και σχέσεις εμπιστοσύνης με τις επίσημες και ανεπίσημες ηγετικές μορφές του σχολείου του, κατανέμοντας την εξουσία και ενθαρρύνοντας την ηγεσία σε όλα τα επίπεδα του οργανισμού

Ο ρόλος του ΒΔ, στην κατανομή αυτή, αποδεικνύεται ρόλος-κλειδί, εφόσον του παρέχεται η επίσημη εξουσία από το σύστημα και έχει τη δυνατότητα να βρίσκεται ανάμεσα στην κατανομή, δημιουργώντας θετικές σχέσεις, στη βάση ενός κώδικα αξιών που προκύπτει από την εμπειρία του ως εκπαιδευτικού και από την εμπλοκή του στην ηγεσία. Επισημαίνεται από τη βιβλιογραφία, ο δημιουργικός ρόλος που μπορεί να διαδραματίσει ως ηγετικό στέλεχος στη δημιουργία επαγγελματικής κοινότητας μάθησης, στηριζόμενος στην εμπειρογνωμοσύνη του σε θέματα διδασκαλίας, διοίκησης και χειρισμού προβλημάτων συμπεριφοράς. Η θέση του ανάμεσα στους συναδέλφους και το διευθυντή, η θέση του ως ρυθμιστή της μαθητικής κοινότητας, αλλά και ως συντονιστή στο στρατηγικό σχεδιασμό της μονάδας, προσφέρεται για να αναγνωρίσει ανάγκες στήριξης και ανάπτυξης του προσωπικού και να δημιουργήσει σχέσεις εμπιστοσύνης και συνεργασίας που θα οδηγήσουν στη συμβολή του στη στήριξη των συναδέλφων του

Είναι ξεκάθαρο πως οι ρόλοι των ΒΔ μετακινούνται από τη διοικητική δράση σε μια πιο ηγετική δραστηριότητα. Οι ΒΔ διαθέτουν ένα απόθεμα δυναμικής συνεισφοράς στη λειτουργία του σχολείου, παρόλο που πολλές φορές ο ρόλος τους είναι υποβαθμισμένος. Συνεπώς χρειάζεται να διερευνηθεί περαιτέρω η δυναμική συμβολή των ΒΔ, ώστε να λειτουργούν ως δεσπύζουσες μορφές στη σχολική μονάδα, και να μετατραπούν σε ενεργητικά και δραστήρια μέλη της διευθυντικής ομάδας μιας μαθησιακής κοινότητας.

Η δημιουργία μαθησιακής κοινότητας στηρίζεται πρωτίστως στη συνεχή ανάπτυξη του προσωπικού μιας σχολικής μονάδας. Η επαγγελματική ανάπτυξη και στήριξη του προσωπικού αποτελεί προϋπόθεση άσκησης κάθε μορφής ηγεσίας, αφού παρουσιάζει θετική συσχέτιση με τη σχολική βελτίωση στη σχολική μονάδα και στηρίζεται στις συνεργατικές κουλτούρες που χαρακτηρίζονται από αλληλεπιδράσεις συχνές, επικεντρωμένες στη διδασκαλία και στηριγμένες σε κοινές αξίες και στόχους. Τα ηγετικά στελέχη μπορούν να υποστηρίξουν και να καθοδηγήσουν την κουλτούρα που θα οδηγήσει στην ΕΑ. Πόσο συνδέεται η συμβολή των ηγετικών στελεχών στην ΕΑ του προσωπικού τους και ο τύπος προσωπικότητας που υιοθετούν;

Η προσωπικότητα του ηγέτη έχει σημαντική επίδραση στην απόδοση της ομάδας. Εφόσον η ηγετική δραστηριότητα μπορεί να παρακινήσει το προσωπικό να εστιάσει την προσοχή του στους στόχους, με τρόπο ώστε να οδηγεί στην αποτελεσματικότητα και η προσωπικότητα επηρεάζει τη συμπεριφορά μπορεί κανείς να αντιληφθεί τη συμβολή της προσωπικότητας στην ηγετική συμπεριφορά. Τις απαντήσεις στα ερωτήματα που έχουν τεθεί σε σχέση με την ενδελεχή μελέτη της βιβλιογραφίας, θα επιχειρήσει να δώσει η παρούσα ερευνητική προσπάθεια.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙΙ

### ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

#### Επιλογή Είδους Έρευνας και Μεθόδων Συγκέντρωσης Δεδομένων

Δεδομένου ότι η ερευνητική αυτή προσπάθεια έχει σκοπό να διερευνήσει το ρόλο που επιτελούν οι ΒΔ ως ηγετικά στελέχη στην ανάπτυξη δράσης για προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης του προσωπικού στη σχολική μονάδα στην οποία υπηρετούν σε σχέση με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους, τις απόψεις τους για την επαγγελματική ανάπτυξη και το βαθμό στον οποίο αναπτύσσουν διαπροσωπικές σχέσεις στη σχολική μονάδα, θεωρήθηκε ως καταλληλότερη η ποσοτική μέθοδος και συγκεκριμένα η περιγραφική μέθοδος της επισκόπησης (*survey*). Στόχος της συγκεκριμένης μεθόδου είναι η συλλογή δεδομένων με σκοπό την περιγραφή και τη διερεύνηση φαινομένων ή τον καθορισμό σχέσεων οι οποίες αναδεικνύονται μεταξύ συγκεκριμένων γεγονότων (Cohen, Manion & Morrison, 2008) Η συγκεκριμένη μέθοδος επιτρέπει τη σύνδεση δύο ή περισσότερων χαρακτηριστικών για μεγάλο αριθμό περιπτώσεων, παρέχοντας τη δυνατότητα στον ερευνητή να προσεγγίζει μεγάλο μέρος του πληθυσμού (Κυριαζή, 2002) και να οδηγείται σε κάποια γενίκευση πάνω στον πληθυσμό στον οποίο αναφέρεται (Βάμβουκας, 2006).

Η επιλογή του συγκεκριμένου θέματος προς διερεύνηση δικαιολόγησε την καταλληλότητα της συγκεκριμένης μεθόδου, αφού πρόκειται για ένα θέμα για το οποίο έχουμε πολύ περιορισμένες υφιστάμενες γνώσεις (Θεοφιλίδης κ.ά., 2004) και σκοπός μας είναι απλά η περιγραφή της κατάστασης, χωρίς διερεύνηση πιθανών αιτιών. Επίσης, η τυποποίηση των στοιχείων που συλλέγηκαν και η επιδεκτικότητά τους σε στατιστικές μεθόδους ανάλυσης για την ανάδειξη γενικών τάσεων και ομοιομορφιών σε συνδυασμό με τη συγκριτικά μικρότερη επένδυση χρόνου (Κυριαζή, 2002), θεωρήθηκαν από την ερευνήτρια ως επιπλέον πλεονεκτήματα για την υιοθέτηση της ποσοτικής μεθόδου. Επιπρόσθετα, όταν τα αποτελέσματα της έρευνας στηρίζονται σε μεγάλο αριθμό περιπτώσεων, η γενική αντίληψη που επικρατεί είναι ότι οι θεωρητικές υποθέσεις υποβάλλονται σε πιο αυστηρό και έγκυρο έλεγχο (Κυριαζή, 2002).

Όπως έχει προαναφερθεί η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μπορεί να ενθαρρυνθεί και να υποστηριχθεί σε ένα σχολικό περιβάλλον ικανό να τη στηρίξει και να την αναπτύξει επαγγελματικά (Little, 1992) και σε καμιά περίπτωση δεν μπορεί να μελετηθεί ως ένα φαινόμενο ατομικών χαρακτηριστικών (Clement & Vandenberghe, 2001), απομονώνοντάς το από το πλαίσιο στο οποίο λαμβάνει χώρα. Οι Clement και Vandenberghe (2000' 2001) εισηγούνται ως αποτελεσματικότερη μέθοδο μελέτης θεμάτων που σχετίζονται



με την επαγγελματική ανάπτυξη την παρατήρηση στο σχολικό χώρο, ώστε να αναζητηθούν σχέσεις και αιτίες. Λαμβάνοντας υπόψη το θέμα που έχει επιλεγεί και τους πολλαπλούς παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού σε μια σχολική μονάδα αποκλείστηκε η μελέτη περίπτωσης και η παρατήρηση. Η παρατήρηση, καταγραφή ή και παρουσίαση πληροφοριών που αφορούν την επαγγελματική απόδοση εκπαιδευτικών και διευθυντή, καθώς και τη δράση των ηγετικών στελεχών για την ανάπτυξη του προσωπικού σύμφωνα με τις προσωπικές ανάγκες και τις ανάγκες του σχολείου, ίσως εμπόδιζαν τους ΒΔ να παρουσιάσουν ευαίσθητες πληροφορίες. Η μελέτη περίπτωσης και η παρατήρηση θα αναδεικνύονταν εποικοδομητικές αν δεν υπήρχαν ηθικοί περιορισμοί που απορρέουν από δεοντολογικούς κανόνες του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού και δικαιώματα προστασίας προσωπικών δεδομένων, όπως καταγραφή αδυναμιών που αφορούν τη διδασκαλία, το χειρισμό μαθησιακών προβλημάτων και τη διαχείριση προβλημάτων αποκλίνουσας συμπεριφοράς από εκπαιδευτικούς.

Ειδικότερα στην παρούσα έρευνα, όπως προκύπτει από το σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί, η χρήση ποσοτικών μεθόδων συλλογής δεδομένων αποτελεί ένα πολύ καλό τρόπο για να κατανοήσει κανείς πώς καθορίζεται και εφαρμόζεται η ηγεσία, καθώς και ποιες στρατηγικές χρησιμοποιούν οι ηγέτες (Frank, 1998). Συγκεκριμένα οι ερευνητικές μελέτες για τον καθορισμό του ρόλου του ΒΔ διενεργούνταν αρχικά με ποιοτικές συνεντεύξεις και παρατήρηση (Austin & Brown, 1970· Marshall & Mitchell, 1991) σε μια προσπάθεια καθορισμού του πλαισίου δράσης των ΒΔ, το οποίο άρχισε να διαμορφώνεται επίσημα από το 1980 και μετά (Calabrese, 1991). Στη συνέχεια, έρευνες που διενεργούνταν σε εθνικό επίπεδο, χρησιμοποίησαν ποσοτικές μεθόδους (Garrett & McGeachie, 1998· Hausman et al., 2001· Θεοφιλίδης κ.ά., 2004), με τη διαμόρφωση ερωτηματολογίου μέσα από προκαταρκτικές συνεντεύξεις με ομάδα ΒΔ και τη χορήγησή του σε μεγάλο αριθμό συμμετεχόντων.

Επιπρόσθετα, οι διεθνείς έρευνες μελέτης της σχέσης ηγεσίας και προσωπικότητας, καθώς και των στάσεων και των απόψεων των ατόμων, έχουν διενεργηθεί με τη χρήση ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς (Konor & Nordvik, 2004· Nordvik & Brovold, 1998· Nystedt, 1997· Χριστοφίδου, 2009) στα οποία περιλαμβανόταν και το δοκίμιο μέτρησης της προσωπικότητας (McCrae & Costa, 1997· Panagiotou et al., 2004). Το ερευνητικό εργαλείο που αναπτύχθηκε και συζητείται εκτενέστερα στο υποκεφάλαιο για τα ερευνητικά εργαλεία της έρευνας, περιλαμβάνει το δοκίμιο μέτρησης της προσωπικότητας, καθώς και δηλώσεις που προέκυψαν από τη μελέτη της βιβλιογραφίας, ώστε να διασφαλίζεται η εγκυρότητά του.

Η υιοθέτηση ποσοτικών μεθόδων συλλογής δεδομένων στηρίχθηκε σε προκαταρκτικές συνεντεύξεις που λήφθηκαν από ΒΔ. Ο σχεδιασμός των συνεντεύξεων

στηρίχθηκε στη μελέτη της βιβλιογραφίας. Τέλος, στην υιοθέτηση της συγκεκριμένης στρατηγικής λήφθηκε υπόψη το γεγονός ότι η επισκόπηση έχει αυξήσει κατά πολύ τις γνώσεις μας για τα συμβαίνοντα στην εκπαίδευση, αφού οι πληροφορίες που δίνονται από αυτές τις έρευνες εξυπηρετούν τόσο τους εκπαιδευτικούς, όσο και τους ανθρώπους που χαράσσουν εκπαιδευτική πολιτική (Mertens, 2005· Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005).

### **Διαδικασία Εκτέλεσης της Έρευνας**

Κατά το σχεδιασμό της ερευνητικής διαδικασίας, η επιλογή της κατάλληλης στρατηγικής πρέπει να έχει υψηλή συμβατότητα με το σκοπό, τα ερευνητικά ερωτήματα, το δείγμα και τις μεθόδους που θα ακολουθηθούν (Robson, 2007). Από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας (Clement & Vandenberghe, 2001· Day et al., 2009· Harris, 2008· Hausman et al., 2001· Θεοφιλίδης κ.ά., 2004· Leithwood et al., 2008) προκύπτει η χρήση ποικιλίας μέσων συλλογής δεδομένων και εργαλείων μέτρησης, ανάλογα με το σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα.

Η έρευνα άρχισε και ολοκληρώθηκε κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2009-2010. Για τους σκοπούς της έρευνας ακολουθήθηκε μικτή μεθοδολογική προσέγγιση. Στο προκαταρκτικό στάδιο λήφθηκαν συνεντεύξεις από ΒΔ, με σκοπό τη γενική και αρχική διερεύνηση της δράσης του ΒΔ στην ανάπτυξη του προσωπικού του σχολείου του. Από τις προκαταρκτικές συνεντεύξεις, οι οποίες πραγματοποιήθηκαν το Νοέμβριο του 2009, αντλήθηκαν πληροφορίες για τον καταρτισμό ερωτηματολογίου. Στην αρχή της συνέντευξης οι ΒΔ ενημερώθηκαν για το σκοπό της έρευνας και έγινε επεξήγηση των όρων προσωπικότητα και επαγγελματική ανάπτυξη. Με την καταγραφή και την ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων δόθηκαν στοιχεία για τον καταρτισμό του ερωτηματολογίου για άντληση ποσοτικών δεδομένων. Στη συνέχεια, το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε πιλοτικά σε πέντε ΒΔ με σκοπό τη συλλογή απόψεων για τη βελτίωσή του. Με βάση τα δεδομένα που συλλέγηκαν, αναπροσαρμόστηκαν κάποιες ερωτήσεις. Οι πέντε ΒΔ που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις έχουν αποκλειστεί από το δείγμα. Τα ερωτηματολόγια στάληκαν στα σχολεία με βάση τον αριθμό των ΒΔ που υπηρετούν εκεί. Συνοδεύονταν από επιστολή προς το διευθυντή του σχολείου και προς τους ΒΔ, όπου δίνονταν σαφείς οδηγίες για τη συμπλήρωση και τη διαδικασία αποστολής τους ταχυδρομικά στην ερευνήτρια, μέσα σε φάκελο που επισυναπτόταν. Το ταχυδρομικό τέλος ήταν προπληρωμένο. Διασφαλίστηκε έτσι η εχεμύθεια και η ανωνυμία, γεγονός που παρακινεί τους ΒΔ να συμπληρώσουν με ειλικρίνεια το ερωτηματολόγιο. Για να αυξηθεί το ποσοστό ανταπόκρισης στο ερωτηματολόγιο στάληκε στα σχολεία του δείγματος υπενθύμιση, με ευχαριστίες δύο

περίπου βδομάδες μετά την αποστολή του ερωτηματολογίου (Oppenheim, 1992· Θεοφιλίδης κ.ά., 2004).

## **Μέσα συλλογής δεδομένων**

### **Ημιδομημένες συνεντεύξεις**

Όπως προαναφέρθηκε οι συνεντεύξεις από ΒΔ είχαν σκοπό τη γενική και αρχική διερεύνηση της δράσης του ΒΔ στην ανάπτυξη του προσωπικού του σχολείου του. Η συνέντευξη αποτελεί ένα μέσο συλλογής δεδομένων που μπορεί να διερευνήσει θέματα σε βάθος, κίνητρα και συναισθήματα τα οποία ένα ερωτηματολόγιο δεν μπορεί να κάνει (Bell, 2007). Επιπλέον επιτρέπει στο συνεντευκτή να παρακολουθήσει τα παραγωγικά και εξωγωγικά συμφραζόμενα των λεκτικών μηνυμάτων, τις αντιδράσεις και τα συναισθήματα των υποκειμένων της έρευνας (Bell, 2007). Για το σχεδιασμό της καθορίστηκαν οι συγκεκριμένες πληροφορίες που απαιτούνται για να εξασφαλιστεί η πλήρης κάλυψη καθενός από τους επιμέρους θεματικούς τομείς και κατασκευάστηκε ένα συνοπτικό διάγραμμα διαδοχής των ερωτήσεων, το οποίο έθεσε ένα πλαίσιο κατεύθυνσης στη συνέντευξη (Cohen et al., 2008).

Οι συνεντεύξεις στηρίχθηκαν δηλαδή σε ένα ημιδομημένο ερωτηματολόγιο, το οποίο επισυνάπτεται στο Παράρτημα Α, και περιλάμβανε ερωτήσεις ανοικτού τύπου, οι οποίες στόχευαν στην άντληση πληροφοριών για το θέμα που στη συνέχεια θα συνέβαλλαν στον καταρτισμό του τελικού ερωτηματολογίου (Bell, 2007). Οι ΒΔ1 και ΒΔ2 υπηρετούν στην επαρχία Λευκωσίας με χρόνια υπηρεσίας 23 και 22 αντίστοιχα, ο ΒΔ3 και ΒΔ4 υπηρετούν στην επαρχία Λεμεσού με χρόνια υπηρεσίας 19 και 20, ενώ ο ΒΔ5 υπηρετεί στην επαρχία Λάρνακας με 20 χρόνια υπηρεσίας. Στους ερωτώμενους δόθηκε η ευκαιρία να εκφραστούν ελεύθερα μέσα από μια προκαθορισμένη δομή ερωτήσεων, οι οποίες περιστρέφονταν γύρω από τους εξής άξονες: ηγετική δραστηριότητα του ΒΔ, διαμόρφωση θετικού κλίματος για ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων, απόψεις για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη συμβολή τους ως ηγετικά στελέχη σε αυτήν, συμβολή των διαπροσωπικών σχέσεων στην επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού σε μια σχολική μονάδα.

Για την ανάλυση των συνεντεύξεων αξιοποιήθηκαν φράσεις, απόψεις και λέξεις-κλειδιά που χρησιμοποίησαν οι συμμετέχοντες ως κλειδες επεξεργασίας των αποτελεσμάτων και στη συνέχεια ως βάση ανάπτυξης του κύριου εργαλείου της έρευνας (Mertens, 2005). Η ανάλυση των συνεντεύξεων έδωσε σημαντικά στοιχεία για τον καταρτισμό ημιδομημένου ερωτηματολογίου. Στόχος των συνεντεύξεων ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις των ΒΔ για τη δράση τους ως ηγετικά στελέχη, τα χαρακτηριστικά του ΒΔ που μπορούν να παρωθήσουν

ένα συνάδελφο να συζητήσει ένα επαγγελματικό πρόβλημα που αντιμετωπίζει με ένα ΒΔ, τις συνθήκες/δραστηριότητες που συμβάλλουν στην επαγγελματική ανάπτυξη των συναδέλφων τους και τους παράγοντες που συμβάλλουν στη διαμόρφωση θετικού κλίματος για την επαγγελματική ανάπτυξη των συναδέλφων τους. Ακολούθησε απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων, καταγραφή των απαντήσεων και αξιολόγησή τους για το σχεδιασμό του ερωτηματολογίου.

### **Ερωτηματολόγια Αυτοαναφοράς**

Ως βασικό εργαλείο για τη συλλογή των εμπειρικών δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο το οποίο θεωρείται ως η καλύτερη μορφή επισκόπησης σε μια εκπαιδευτική έρευνα με μεγάλο βαθμό αξιοπιστίας (Cohen et al., 2008). Η επιλογή του συγκεκριμένου εργαλείου στηρίχθηκε στη δυνατότητα συλλογής στοιχείων από μεγάλο αριθμό ατόμων για τα ίδια θέματα και συνεπώς ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα να συγκρίνει, να ποσοτικοποιήσει και να αναλύσει στατιστικά τα στοιχεία που συλλέγονται (Κυριαζή, 2002), καθώς και στην επικοινωνιακή του δύναμη που στηρίζεται στη σωστή διατύπωση των ερωτήσεων σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας (Ψαρρού & Ζαφειρόπουλος, 2004).

Παράλληλα, το ερωτηματολόγιο συνάδει με το σκοπό της έρευνας, όπως προαναφέρθηκε, ώστε να επιτευχθεί η συλλογή πληροφοριών σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα (Βάμβουκας, 2006· Θεοφιλίδης κ.ά., 2004), δίνει την ευκαιρία στο άτομο-αντικείμενο να το μελετήσει και να το ολοκληρώσει αβίαστα, με άνεση χωρίς την παρουσία του ερευνητή, ώστε να δίνονται ειλικρινείς απαντήσεις σε ευαίσθητες ερωτήσεις (δοκίμιο προσωπικότητας) και οι δηλώσεις ανταποκρίνονται περισσότερο στις πραγματικές του πεποιθήσεις για το θέμα (συμβολή ΒΔ στην επαγγελματική ανάπτυξη) (Βάμβουκας, 2006). Ανακύπτει ωστόσο το πρόβλημα ως προς την ακρίβεια των απαντήσεων και την επάρκεια του μορφωτικού επιπέδου του ερωτώμενου για την κατανόηση των δηλώσεων (Ψαρρού & Ζαφειρόπουλος, 2004). Στη συγκεκριμένη περίπτωση, για δεοντολογικούς σκοπούς, τηρήθηκε η ανωνυμία, ζητήθηκε η ταχυδρομική επιστροφή του σε λευκό φάκελο και επιλέγησαν ΒΔ με τουλάχιστον 17 χρόνια υπηρεσίας σε δημόσια σχολεία, ώστε να διασφαλίζεται σε μεγαλύτερο βαθμό η κατανόηση των δηλώσεων από τον πλούτο των εμπειριών των ΒΔ.

Στο σχεδιασμό του ερωτηματολογίου λήφθηκαν υπόψη τα στοιχεία που προέκυψαν από τις προκαταρκτικές συνεντεύξεις και την επισκόπηση της βιβλιογραφίας (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005). Οι βασικοί ερευνητικοί άξονες για το σχεδιασμό του ερωτηματολογίου ήταν οι απόψεις των ΒΔ για τη δράση τους ως ηγετικά

στελέχη, τα χαρακτηριστικά του ΒΔ που μπορούν να παρωθήσουν ένα συναδέλφο να συζητήσει ένα επαγγελματικό πρόβλημα που αντιμετωπίζει με ένα ΒΔ, οι συνθήκες/δραστηριότητες που συμβάλλουν στην επαγγελματική ανάπτυξη των συναδέλφων τους και οι παράγοντες που συμβάλλουν στη διαμόρφωση θετικού κλίματος για την επαγγελματική ανάπτυξη των συναδέλφων το κ. Με βάση τα στο χεία που λήφθηκαν καταρτίστηκε το ερωτηματολόγιο, το οποίο στάλθηκε στο Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης, τον επίσημο κρατικό φορέα αξιολόγησης και έγκρισης ερευνητικών εργαλείων και ερευνών παγκύπριας εμβέλειας, για αξιολόγηση. Οι εισηγήσεις για αλλαγές στο ερωτηματολόγιο έγιναν αποδεκτές από την ερευνήτρια και παραχωρήθηκε η επίσημη άδεια διεξαγωγής της έρευνας στα δημοτικά σχολεία από το Διευθυντή Δημοτικής Εκπαίδευσης του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού.

Επιδιώχθηκε ο σχεδιασμός ενός επιστημονικού εργαλείου έγκυρου και αξιόπιστου, το οποίο να παράγει αποτελέσματα που να επιτρέπουν την επαναληψιμότητα και επίσης, να μετρά αυτό ακριβώς που ισχυρίζεται ότι μετρά (Javeau, 2000). Ιδιαίτερη βαρύτητα δόθηκε στο σχεδιασμό και στον τρόπο σύνταξης των ερωτήσεων, ώστε να ελαχιστοποιεί τις πιθανότητες σφαλμάτων κατά τη συμπλήρωσή του. Έγινε προσπάθεια να διατυπώνονται με τρόπο ώστε να είναι απλές και κατανοητές (Ψαρρού & Ζαφειρόπουλος, 2004) και να μην επιδέχονται καμιά παρερμηνεία (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005). Έμφαση δόθηκε και στη γλωσσική διατύπωση, καθώς και στον αριθμό και τη θέση των ερωτήσεων, ώστε η θέση των ερωτήσεων να είναι τέτοια που να διαδέχονται η μια την άλλη με λογική σειρά (Ψαρρού & Ζαφειρόπουλος, 2004). Έτσι η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου προχωρεί από τη μια ερώτηση στην άλλη με λογική σειρά και καθώς προχωρεί, ο ερωτώμενος νιώθει πιο άνετα (Παρασκευόπουλος, 1993).

Το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε πιλοτικά στους ΒΔ που έδωσαν τις προκαταρκτικές συνεντεύξεις. Τους ζητήθηκε να κρίνουν τη σαφήνεια των ερωτήσεων, καθώς και την επάρκεια των εναλλακτικών απαντήσεων στις κλειστές ερωτήσεις, να δώσουν τη δική τους ερμηνεία σχετικά με τις ερωτήσεις που έχουν τεθεί και να εξηγήσουν πώς θα ερμήνευαν διαφορετικές διατυπώσεις (Κυριαζή, 2009). Οι ΒΔ εντόπισαν δηλώσεις που χρειάζονταν περισσότερες διευκρινήσεις, άλλες που απαιτούσαν καλύτερη διατύπωση, καθώς και δηλώσεις που είχαν περιληφθεί. Τα στοιχεία που συλλέγηκαν βελτίωσαν την τελική μορφή του ερωτηματολογίου. Η ετοιμασία ενός ερωτηματολογίου είναι ζωτικής σημασίας και η πιλοτική εφαρμογή του είναι βασική προϋπόθεση για την αποτελεσματικότητά του (Cohen et al., 2008). Απώτερος στόχος της πιλοτικής προσπάθειας ήταν να διαπιστωθεί η σαφήνεια των οδηγιών και η καταλληλότητα των δηλώσεων σε σχέση

με τα ερευνητικά ερωτήματα, ώστε να εξασφαλιστεί η φαινομενική εγκυρότητα και η συμπλήρωσή τους σε εύλογο χρόνο (Βάμβουκας, 2006).

Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε, όπως περιγράφεται στη συνέχεια, ανοιχτές και κλειστές ερωτήσεις. Με τις ανοιχτές ερωτήσεις είναι δυνατή η προσέγγιση ακόμα και λεπτών θεμάτων, η καλύτερη κατανόηση γνώμων, στάσεων και κινήτρων των υποκειμένων και της σημασίας που αποδίδουν τις διάφορες όψεις του προβλήματος της έρευνας (Βάμβουκας, 2006). Επιπρόσθετα, είναι χρήσιμες γιατί μπορεί να ανακαλυφθεί κάτι που δεν είχε προβλεφθεί και που θα προσφέρει μεγαλύτερο βάθος στο αντικείμενο της διερεύνησης (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005). Αναγνωρίζεται από την άλλη, όμως, και η δυσκολία μετατροπής και σύμπτυξης των ελεύθερων απαντήσεων σε κωδικοποιημένες, ποσοτικές, συγκριτικά ολιγάριθμες κατηγορίες, ενώ παράλληλα, αναγνωρίζεται και ο κίνδυνος υποκειμενισμού, τόσο κατά τη σύνταξή του, όσο και στην φάση επεξεργασίας τους και ερμηνείας των αποτελεσμάτων της έρευνας (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005).

Οι κλειστές τύπου ερωτήσεις έχουν το πλεονέκτημα ότι συμπληρώνονται, κωδικοποιούνται και αναλύονται ευκολότερα και επιπλέον εξασφαλίζουν πληροφορίες αντικειμενικές και περιορίζουν τον εξεταζόμενο στα πλαίσια των εναλλακτικών απαντήσεων. Παρότι οι κλειστές ερωτήσεις μπορεί να είναι κατάλληλες όταν πρόκειται για αντικειμενικά στοιχεία, είναι συχνά προβληματικές όταν πρόκειται για τη μέτρηση στάσεων και απόψεων (Κυριαζή, 2002).

Η τελική μορφή του ερωτηματολογίου δομείται σε τέσσερα μέρη. Το πρώτο μέρος αποτελείται από το Δοκίμιο Μέτρησης της Προσωπικότητας της Θεωρίας των «Πέντε Μεγάλων Παραγόντων της Προσωπικότητας» (Costa & McCrae, 1997) το οποίο μετρά την προσωπικότητα του ΒΔ (Demetriou & Kazi, 2001· Konor & Nordvik, 2004· Nordvik & Brovold, 1998), όπως μεταφράστηκε και σταθμίστηκε στον ελλαδικό και κυπριακό χώρο από τους Panagiotou et al. (2004). Ζητήθηκε και παραχωρήθηκε αυτούσιο το ερωτηματολόγιο και δικαίωμα χρήσης του για την παρούσα έρευνα. Η εγκυρότητα του ερωτηματολογίου συνδέεται άμεσα με τις θεωρίες που αναπτύχθηκαν στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας. Το γεγονός ότι το ερευνητικό αυτό όργανο μέτρησης έχει χρησιμοποιηθεί σε διεθνείς έρευνες (Costa & McCrae, 1997· Demetriou & Kazi, 2001· Judge & Bono, 2000· Konor & Nordvik, 2004· Nordvik & Brovold, 1998· Panagiotou et al., 2004) και στηρίζεται σε ένα έγκυρο θεωρητικό μοντέλο ψυχολογίας, το καθιστά έγκυρο και αξιόπιστο.

Το δοκίμιο προσωπικότητας αποτελείται από εξήντα δηλώσεις που κάθε μια αναφέρεται σε μια από τις πέντε διαστάσεις της προσωπικότητας. Οι δηλώσεις απαντώνται με βάση την κλίμακα μέτρησης Likert. Στην κλίμακα αυτή χρησιμοποιούνται αριθμοί οι οποίοι αντιπροσωπεύουν υποκατηγορίες μιας μεταβλητής ή διαβαθμίσεις της μεταβλητής

(Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005) στις οποίες ο ερωτώμενος καλείται να εκφράσει αριθμητικώς το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας του με κάποια δήλωση.

Στο δεύτερο μέρος οι δηλώσεις αναφέρονταν στη δράση του ΒΔ και τη συμβολή του στην επαγγελματική ανάπτυξη των συναδέλφων του. Στο πρώτο ερώτημα ζητήθηκαν οι απόψεις των ΒΔ για τη δράση και τα καθήκοντα των ΒΔ. Οι δηλώσεις απαντήθηκαν με βάση την κλίμακα Likert. Στο δεύτερο ερώτημα ζητήθηκε να απαντήσουν κατά πόσο τα χαρακτηριστικά του ΒΔ που περιγράφονται μπορούν να παρωθήσουν ένα συνάδελφο να συζητήσει ένα επαγγελματικό πρόβλημα που αντιμετωπίζει με το ΒΔ. Στη συνέχεια, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να ιεραρχήσουν τα χαρακτηριστικά αυτά με κριτήριο αυτό που θεωρούν σημαντικότερο. Τέλος, ζητήθηκε να αναφέρουν κάποιο άλλο χαρακτηριστικό που αυτοί θεωρούν σημαντικό.

Στο τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου διερευνώνται οι συνθήκες/δραστηριότητες που συμβάλλουν στην επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού σε μια σχολική μονάδα και ο βαθμός που οι διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσουν οι ΒΔ, συμβάλλουν στη δράση τους για την επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού της σχολικής μονάδας.

Στο τέταρτο μέρος του ερωτηματολογίου περιλήφθηκαν δηλώσεις που αφορούσαν τα δημογραφικά στο χείρα των ΒΔ όπως το φύλο, τα έτη υπηρεσίας, την επαρχία του σχολείου τους, τον αριθμό των εκπαιδευτικών σε αυτό, τον ανώτατο τίτλο σπουδών και τους τρόπους επιμόρφωσής τους ως βοηθοί διευθυντές. Οι ερωτήσεις αυτές αποτελούν σταθερό κορμό, ανεξάρτητα από το αντικείμενο της έρευνας (Κυριαζή, 2009). Τέλος, δόθηκε η ευκαιρία στους συμμετέχοντες να προσθέσουν κάτι σε σχέση με το υπό διερεύνηση θέμα. Στόχος της ερώτησης ήταν να αναδυθεί κάτι που δεν είχε προβλεφθεί και που θα προσφέρει μεγαλύτερο βάθος στο αντικείμενο της διερεύνησης.

### **Στάδια της Έρευνας**

Καταβλήθηκε προσπάθεια τήρησης σαφούς χρονοδιαγράμματος στη διεξαγωγή της έρευνας. Η συνέπεια στα χρονοδιαγράμματα και η δυνατότητα αναπαραγωγής σε βάθος χρόνου αυξάνει και την αξιοπιστία της έρευνας (Cohen et al., 2008).

Συγκεκριμένα στην παρούσα έρευνα ακολουθήθηκαν τα ακόλουθα στάδια:

1. Διεξαγωγή προκαταρκτικών συνεντεύξεων ημιδομημένης μορφής, το Νοέμβριο του 2009, με πέντε ΒΔ με σκοπό την αρχική διερεύνηση του φαινομένου, για συγκέντρωση των απαραίτητων στοιχείων για την ανάπτυξη ερωτηματολογίου.
2. Σχεδιασμός και ανάπτυξη του ερωτηματολογίου τον Ιανουάριο του 2010, με βάση τα στοιχεία που προέκυψαν από τις προκαταρκτικές συνεντεύξεις και την επισκόπηση της βιβλιογραφίας.

3. Πιλοτική εφαρμογή του το Φεβρουάριο του 2010 στους πέντε ΒΔ και καταγραφή των εισηγήσεων τους για βελτιώσεις, οι οποίες λήφθηκαν σοβαρά υπόψη στην τελική του μορφή. Στόχος της πιλοτικής προσπάθειας ήταν να διαπιστωθεί η σαφήνεια των οδηγιών και η καταλληλότητα των δηλώσεων σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα, ώστε να εξασφαλιστεί η φαινομενική εγκυρότητα του εργαλείου. Η δοκιμαστική εφαρμογή θεωρείται απαραίτητη προκειμένου να απαλειφθούν προβλήματα που στη συνέχεια μπορεί να είναι ανυπέβλητα και να εμποδίσουν τη θετική έκβαση της έρευνας (Κυριαζή, 2009).
4. Τελική διαμόρφωση του ερωτηματολογίου, ως βασικού εργαλείου της έρευνας το Φεβρουάριο του 2010. Ταχυδρομική αποστολή του ερωτηματολογίου στα σχολεία, με την επισύναψη επιστολής τόσο προς τους διευθυντές, όσο και προς τους ΒΔ και επιστροφή του σε ανώνυμο φάκελο, με πληρωμένα τα ταχυδρομικά τέλη. Η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου και η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων της έρευνας ενισχύονται από την ανωνυμία του ερωτηματολογίου που παροτρύνει στην ειλικρίνεια και την ελεύθερη έκφραση απόψεων.
5. Για να αυξηθεί το ποσοστό ανταπόκρισης στάληκε στα σχολεία του δείγματος υπενθύμιση με ευχαριστίες δύο περίπου βδομάδες μετά την αποστολή του ερωτηματολογίου.
6. Ακολούθησε συλλογή των ερωτηματολογίων και καταχώρηση των δεδομένων στον ηλεκτρονικό υπολογιστή. Μετά τον έλεγχο αξιοπιστίας των μερών του ερωτηματολογίου, ακολούθησε στατιστική ανάλυση των δεδομένων με τη χρήση του προγράμματος SPSS και καταγραφή των αποτελεσμάτων.

### **Ανάλυση Δεδομένων**

#### **Ημιδομημένες συνεντεύξεις**

Όπως έχει προαναφερθεί στόχος των προκαταρκτικών συνεντεύξεων ήταν η άντληση πληροφοριών για το θέμα, για τον καταρτισμό ημιδομημένου ερωτηματολογίου. Κριτήρια στην ανάλυση των συνεντεύξεων ήταν η συχνότητα εμφάνισης των απόψεων (Miles & Huberman, 1994), η πρωτοτυπία των απόψεων, καθώς και ο βαθμός συσχέτισής τους με τη βιβλιογραφία. Η διαδικασία αυτή ενισχύει την εμπειρική εγκυρότητα του εργαλείου μέτρησης εφόσον αξιολογείται με βάση εξωτερικά κριτήρια, τις εμπειρίες των ΒΔ (Κυριαζή, 2009).



## **Ερωτηματολόγια Αυτοαναφοράς**

Η εγκυρότητα περιεχομένου επιτεύχθηκε εφόσον στον καταρτισμό του ερωτηματολογίου συμπεριλαμβάνονταν όλες οι πτυχές των χαρακτηριστικών που εξετάζει, τόσο μέσα από την κάλυψη της βιβλιογραφίας όσο και μέσα από εμπειρικά δεδομένα (Κυριαζή, 2009). Στο πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου περιλαμβάνονταν το δοκίμιο της προσωπικότητας, οι δηλώσεις του οποίου αναφέρονταν σε ένα από τους πέντε παράγοντες προσωπικότητας. Οι δηλώσεις απαντήθηκαν με την κλίμακα Likert, στην οποία το 1 αντιστοιχούσε στο «δεν ισχύει καθόλου» και το 5 στο «ισχύει απόλυτα. Οι μεταβλητές του δοκιμίου προσωπικότητας ανήκουν στην ισοδιαστημική κλίμακα.

Στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου οι ΒΔ δήλωσαν σε ποιο βαθμό αναλαμβάνουν τα καθήκοντα στα οποία αναφέρονται οι είκοσι δύο δηλώσεις και εκτιμήθηκαν πάλι με την κλίμακα Likert, στην οποία το 1 αντιστοιχούσε στο «καθόλου» και το 5 στο «πάρα πολύ». Στη συνέχεια, τους ζητήθηκε να αναφέρουν σε ποιο βαθμό τα αναφερόμενα χαρακτηριστικά μπορούν να παρωθήσουν ένα συνάδελφο να συζητήσει ένα επαγγελματικό πρόβλημα που αντιμετωπίζει με το ΒΔ, στην ίδια κλίμα μέτρησης. Και στο μέρος αυτό οι μεταβλητές ανήκουν στην ισοδιαστημική κλίμακα.

Στο τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου ζητήθηκε από τους ΒΔ να δηλώσουν σε ποιο βαθμό οι συνθήκες που αναφέρονται συμβάλλουν στην επαγγελματική ανάπτυξη των συναδέλφων τους. Οι δηλώσεις έγιναν στην κλίμακα Likert, στην οποία το 1 αντιστοιχούσε στο «καθόλου» και το 5 στο «πάρα πολύ» και οι μεταβλητές ανήκουν στην ισοδιαστημική κλίμακα.

Στο τέταρτο μέρος του ερωτηματολογίου ζητήθηκε από τους ΒΔ να δηλώσουν δημογραφικά στοιχεία όπως τα χρόνια υπηρεσίας, την επαρχία της σχολικής τους μονάδας, τον αριθμό των εκπαιδευτικών στο σχολείο τους, τον ανώτατο τίτλο σπουδών και τους τρόπους επιμόρφωσής τους ως ΒΔ. Τα πιο πάνω στοιχεία ανήκουν στην κατηγοριακή κλίμακα.

## **Πληθυσμός και Δείγμα**

Για την επίτευξη των στόχων της έρευνας, καθώς και για την εξασφάλιση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας της, η έρευνα θα διεξήχθη σε παγκύπρια κλίμακα ανάμεσα στους ΒΔ των σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο αυτό ως κύριος στόχος της ερευνήτριας τέθηκε η προσπάθεια διείσδυσης στο χώρο δράσης των ΒΔ για τη συλλογή, ανάλυση και παρουσίαση δεδομένων – απόψεων που σχετίζονται με τη συνολική τους δράση και τη συμβολή τους στην επαγγελματική ανάπτυξη των συναδέλφων τους. Τον υπό μελέτη πληθυσμό αποτέλεσαν όλοι οι ΒΔ που εργάζονταν σε όλες τις επαρχίες

της ελεύθερης Κύπρου κατά τη σχολική χρονιά 2009-2010. Με βάση το συγκεκριμένο πληθυσμό που αφορά στην έρευνα, ορίστηκε το δειγματοληπτικό πλαίσιο, δηλαδή ο κατάλογος του πληθυσμού (Κυριαζή, 2002). Λόγω του περί προστασίας προσωπικών δεδομένων των υποκειμένων νόμου, το δειγματοληπτικό πλαίσιο δεν ήταν διαθέσιμο και αποφασίστηκε η χρήση των καταλόγου των δημοτικών σχολείων δημοτικής εκπαίδευσης που λειτουργούν την τρέχουσα σχολική χρονιά. Για την επιλογή αντιπροσωπευτικού δείγματος θεωρήθηκε ως καταλληλότερη η αναλογικά στρωματοποιημένη δειγματοληψία, αφού οι σχολικές μονάδες ήταν γνωστές και ομαδοποιημένες ανά επαρχία, ενώ παράλληλα η κάθε ομάδα περιλαμβάνει υποκείμενα με παρόμοια χαρακτηριστικά (Cohen et al., 2008).

Με βάση το σύνολο των ΒΔ που κατέχουν οργανικές θέσεις (650) και το σύνολο των σχολικών μονάδων που υπάρχουν σε κάθε επαρχία ως αναλογία της δειγματοληψίας ορίστηκε το 1:2. Με βάση την αναλογία δειγματοληψίας επιλέγησαν για την επαρχία Λευκωσίας 47 σχολεία με 114 ΒΔ, για την επαρχία Λεμεσού 30 σχολεία με 72 ΒΔ, για την επαρχία Λάρνακας 23 σχολεία με 63 ΒΔ, για την Πάφο 16 σχολεία με 31 ΒΔ και για την Αμμόχωστο 9 σχολεία με 24 ΒΔ. Ο υπολογισμός του συνόλου των ΒΔ έγινε με βάση κατάλογο που ζητήθηκε από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού που αναφέρει τον αριθμό των ΒΔ που υπηρετούν σε κάθε σχολική μονάδα.

Από τα 304 ερωτηματολόγια που δόθηκαν στους ΒΔ, τα 203 επιστράφηκαν. Από αυτά τα 201 θεωρήθηκαν πλήρως συμπληρωμένα. Το ποσοστό συμμετοχής στην έρευνα έφτασε το 66%. Στον Πίνακα 2 που ακολουθεί παρουσιάζονται τα δημογραφικά στοιχεία του πληθυσμού που έλαβε μέρος στην έρευνα.

Πίνακας 2.

*Δημογραφικά στοιχεία πληθυσμού έρευνας*

<b>Μεταβλητή</b>	<b>Επιλογή</b>	<b>Συχνότητα (f)</b>	<b>Ποσοστό (%)</b>
Φύλο	Ανδρας	39	19,4%
	Γυναίκα	162	80,6%
Έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση	17-24 χρόνια	137	68,1%
	25-32 χρόνια	44	21,8%
	33-40 χρόνια	20	9,9%
Έτη υπηρεσίας στη θέση ΒΔ	1-4χρόνια	85	42,2%
	5-8χρόνια	95	47,2%
	9-12χρόνια	21	10,4%
Αριθμός εκπαιδευτικών στο σχολείο	1-5	19	8,9%
	6-10	41	20,8%
	11-15	57	28,4%
	16+	84	41,8%
Ανώτατος τίτλος σπουδών	Πανεπιστημιακό πτυχίο	121	60,4%
	Μεταπτυχιακό δίπλωμα	15	7,4%
	Μεταπτυχιακός τίτλος	61	30,0%
	Διδακτορικό	4	2%

Από το ν πιο πάνω πίνακα φαίνεται ό τ ο ι γυναίκες ΒΔ πο υ απάντησαν το ερωτηματολόγιο είναι πολύ περισσότερες από τους άνδρες, με διαφορά 61%. Αυτό προκύπτει και από την πλειοψηφία των γυναικών εκπαιδευτικών που εργάζονται στη δημοτική εκπαίδευση. Επιπρόσθετα, η συντριπτική πλειοψηφία (68%) των ΒΔ που έλαβαν μέρος στην έρευνα έχουν 17-24 χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση, το δείγμα περιλάμβανε στην πλειοψηφία του νεαρούς ΒΔ. Όσον αφορά τον αριθμό εκπαιδευτικών στα σχολεία που επιλέγηκαν, οι περισσότεροι ΒΔ εργάζονται σε μεγάλα σχολεία με περισσότερους από 16 εκπαιδευτικούς. Αυτό προκύπτει από τον τρόπο επιλογής του δείγματος, την επιλογή δηλαδή από κατάλογο σχολείων και όχι από κατάλογο ΒΔ. Τέλος, ο πληθυσμός της έρευνας κατέχει στην πλειοψηφία του (60%) πανεπιστημιακό τίτλο σπουδών, ενώ μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών κατέχει το 30% των συμμετεχόντων.

## Περιορισμοί Μεθοδολογίας

Για την επίτευξη του σκοπού της συγκεκριμένης έρευνας επιλέγηκε η καταλληλότερη δυνατή μεθοδολογία για την ικανοποίηση των αναγκών που προέκυψαν. Παρόλα αυτά κάθε μεθοδολογική προσέγγιση πέραν των στοιχείων που οδηγούν στην επιλογή της εμπεριείχε ορισμένες αδυναμίες και περιορισμούς. Στη συνέχεια, αναφέρονται οι περιορισμοί που συναντήθηκαν:

A. Η χρήση των ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς εμπεριέχει προβλήματα παρά το γεγονός ότι η χρήση τους στον τομέα της προσωπικότητας θεωρείται απαραίτητη (Costa & McCrae, 1997' Χριστοφίδου, 2009). Η χρήση ερωτηματολογίου, ιδιαίτερα για τον καθορισμό του τύπου προσωπικότητας, εμπεριέχει τον κίνδυνο οι συμμετέχοντες να μην απαντούν με ειλικρίνεια στις δηλώσεις που τους χαρακτηρίζουν και να δίνουν στοιχεία που θα οδηγήσουν σε λανθασμένες συσχετίσεις.

B. Η χρήση ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς για μια έρευνα που διερευνά το βαθμό συσχέτισης της προσωπικότητας και της ηγετικής δράσης των ΒΔ μπορεί να θεωρηθεί προβληματική, εφόσον οι ερευνητές εισηγούνται την ενίσχυση των αποτελεσμάτων από άλλες ερευνητικές μεθόδους, όπως την παρατήρηση ή τη μελέτη περίπτωσης, κυρίως για τις συσχετίσεις και τις προεκτάσεις που σχετίζονται με τον εργασιακό χώρο (Hogan & Benson, 2009' Nordvik & Brovold, 1998).

Γ. Δεν έγινε στάθμιση του εργαλείου μέτρησης στην ολότητά του - παρόλο που το δοκίμιο προσωπικότητας το οποίο περιλαμβάνεται αποτελεί ένα σταθμισμένο εργαλείο στον ελλαδικό και στον κυπριακό χώρο- λόγω των περιορισμένων χρονικών περιθωρίων από τη μια και της μείωσης του πληθυσμού, με αποτέλεσμα τον περιορισμό του δείγματος από την άλλη. Αυτό θα εμπόδιζε τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων.

Δ. Όσον αφορά τις δηλώσεις για τη δράση του ΒΔ, καθώς και τους παράγοντες που συμβάλλουν στη διαμόρφωση θετικού κλίματος και στην επαγγελματική ανάπτυξη των συναδέλφων τους, με βάση την κλίμακα Likert, υπήρχε η πιθανότητα οι συμμετέχοντες να αποφύγουν να απαντήσουν με ειλικρίνεια, εφόσον έμμεσα αξιολογείται το ηγετικό στυλ που υιοθετεί ο ηγέτης/διευθυντής της μονάδας. Επιπρόσθετα, οι απαντήσεις που δόθηκαν επηρεάστηκαν άμεσα από την ηγετική πρακτική του διευθυντή του σχολείου στο οποίο υπηρετούν.

E. Το γεγονός ότι η έρευνα διεξάγεται το συγκεκριμένο χρονικό διάστημα, που το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού σχεδιάζει την εισαγωγή ενός νέου θεσμικού ρόλου για το ΒΔ, αυτό του συμβούλου, ο οποίος θα παρέχει επαγγελματική στήριξη στους εκπαιδευτικούς αποτελεί περιορισμό, αφού η διενέργεια αντίστοιχης διαχρονικής έρευνας θα επέτρεπε τη σύγκριση των αποτελεσμάτων και την εκτενέστερη μελέτη τους.

Στ. Θα μπορούσε να γίνει χρήση ποιοτικών μεθόδων σε μια προσπάθεια τριγωνοποίησης των αποτελεσμάτων (Bell, 2007), ούτως ώστε να επιβεβαιωθούν ή να αμφισβητηθούν τα ευρήματα των μεθόδων που ακολουθήσαμε.

### Περίληψη

Για τους σκοπούς της έρευνας ακολουθήθηκε μικτή μεθοδολογική προσέγγιση. Η συγκεκριμένη μέθοδος επιτρέπει τη σύνδεση δύο ή περισσότερων χαρακτηριστικών για μεγάλο αριθμό περιπτώσεων, παρέχοντας τη δυνατότητα στον ερευνητή να προσεγγίζει μεγάλο μέρος του πληθυσμού και να οδηγείται σε κάποια γενίκευση για τον πληθυσμό στον οποίο αναφέρεται. Ειδικότερα στην παρούσα έρευνα, όπως προκύπτει από το σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί, η χρήση ποσοτικών μεθόδων συλλογής δεδομένων αποτελεί ένα πολύ καλό τρόπο για να κατανοήσει κανείς πώς καθορίζεται και εφαρμόζεται η ηγεσία, καθώς και ποιες στρατηγικές χρησιμοποιούν οι ηγετικές προσωπικότητες.

Στο προκαταρκτικό στάδιο λήφθηκαν συνεντεύξεις από ΒΔ με σκοπό τη γενική και αρχική διερεύνηση της δράσης του ΒΔ στην ανάπτυξη του προσωπικού του σχολείου του. Με την καταγραφή και την ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων δόθηκαν στοιχεία για τον καταρτισμό του ερωτηματολογίου για άντληση ποσοτικών δεδομένων. Στη συνέχεια, το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε πιλοτικά σε πέντε ΒΔ με σκοπό τη συλλογή απόψεων για τη βελτίωσή του. Με βάση τα δεδομένα που συλλέγηκαν, αναπροσαρμόστηκαν κάποιες ερωτήσεις. Οι πέντε ΒΔ που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις αποκλείστηκαν από το δείγμα.

Τα ερωτηματολόγια αποτελούνταν από τέσσερα μέρη. Το πρώτο μέρος αποτελείτο από το Δοκίμιο Μέτρησης της Προσωπικότητας της Θεωρίας των «Πέντε Μεγάλων Παραγόντων της Προσωπικότητας». Στο δεύτερο μέρος οι δηλώσεις αναφέρονταν στη δράση του ΒΔ και τη συμβολή του στην επαγγελματική ανάπτυξη των συναδέλφων του. Το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου διερευνούσε τις συνθήκες/δραστηριότητες που συμβάλλουν στην επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού σε μια σχολική μονάδα και ο βαθμός που οι διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσουν οι ΒΔ, συμβάλλουν στη δράση τους για την επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού της σχολικής μονάδας. Στο τέταρτο μέρος του ερωτηματολογίου περιλήφθηκαν δηλώσεις που αφορούσαν τα δημογραφικά στοιχεία των ΒΔ. Τέλος, δόθηκε η ευκαιρία στους συμμετέχοντες να προσθέσουν κάτι σε σχέση με το υπό διερεύνηση θέμα.

Για την επιλογή αντιπροσωπευτικού δείγματος θεωρήθηκε ως καταλληλότερη η αναλογική στρωματοποιημένη δειγματοληψία. Το ποσοστό ανταπόκρισης ανήλθε στο 66%. Ακολούθησε συλλογή των ερωτηματολογίων και καταχώρηση των δεδομένων στον ηλεκτρονικό υπολογιστή. Μετά τον έλεγχο αξιοπιστίας των μερών του ερωτηματολογίου,

ακολούθησε στατιστική ανάλυση των δεδομένων με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS, με τη βοήθεια του οποίου έχουν εξαχθεί όλα τα περιγραφικά και επαγωγικά στατιστικά στοιχεία.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ IV

### ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

#### Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται παρουσίαση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από την ερευνητική διαδικασία, που σκοπό είχε να δώσει απαντήσεις στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

A. Σε ποιο βαθμό η προσωπικότητα των ΒΔ σχετίζεται με τις απόψεις τους για την επαγγελματική ανάπτυξη και στήριξη των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα που υπηρετούν;

B. Σε ποιο βαθμό η προσωπικότητα των ΒΔ σχετίζεται με την ηγετική δραστηριότητα που αναπτύσσουν στη σχολική μονάδα;

Γ. Σε ποιο βαθμό τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των ΒΔ και οι απόψεις τους για την επαγγελματική ανάπτυξη των συναδέλφων τους συμβάλλουν στη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσουν στη σχολική μονάδα;

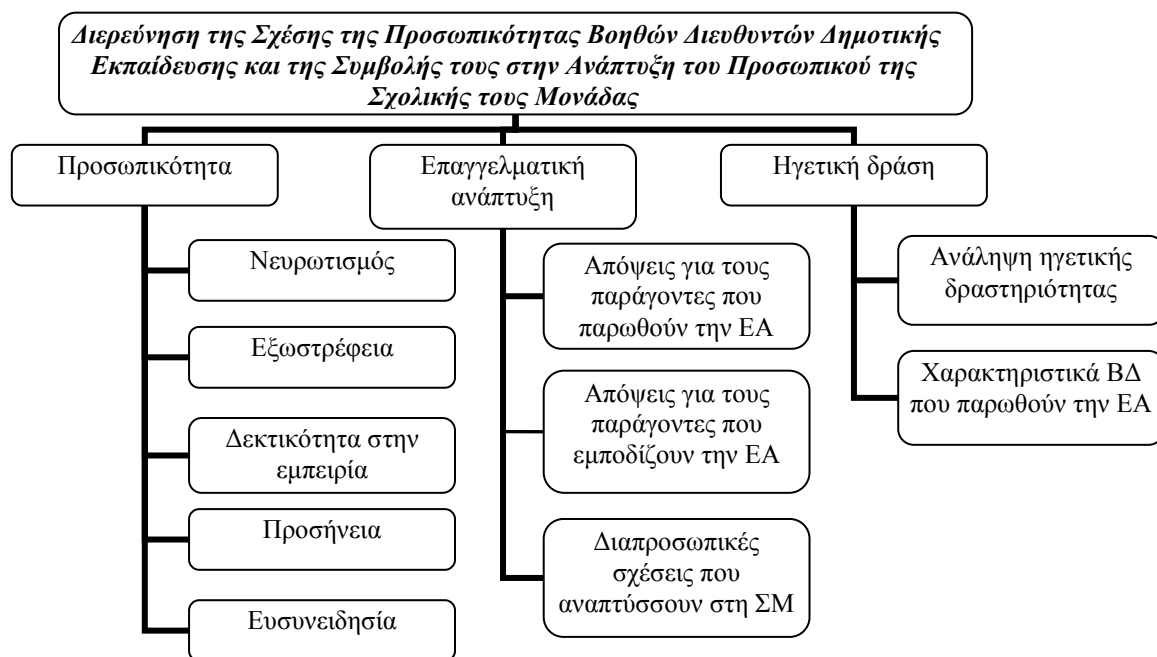
Δ. Σε ποιο βαθμό οι διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσουν οι ΒΔ στη σχολική μονάδα συμβάλλουν στη δράση τους για την επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού της σχολικής τους μονάδας;

Η δομή της παρουσίασης, όπως παρουσιάζεται στο Διάγραμμα 5, θα ακολουθήσει τη σειρά με την οποία τέθηκαν τα ερωτήματα. Αρχικά, θα παρουσιαστεί η επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση του τύπου προσωπικότητας των ΒΔ του δείγματος με βάση τα δεδομένα που προέκυψαν από τις δηλώσεις αυτοαναφοράς στο δοκίμιο μέτρησης της προσωπικότητας. Στόχος της ανάλυσης ήταν να εξευρεθούν οι επιμέρους πέντε τύποι προσωπικότητας, όπως αυτοί προκύπτουν από τη διεθνή βιβλιογραφία (Costa & McCrae, 1997· Demetriou & Kazi, 2001· Judge & Bono, 2000· Konor & Nordvik, 2004· Nordvik & Brovold, 1998· Panagiotou et al., 2004). Στη συνέχεια, θα παρουσιαστεί η παραγοντική ανάλυση των συνθηκών που συμβάλλουν στην επαγγελματική ανάπτυξη, ώστε να γίνει διάκριση των δηλώσεων οι οποίες αφορούν τη μεταβλητή «Συνθήκες που συμβάλλουν στην ΕΑ» και των δηλώσεων που αφορούν τη μεταβλητή «Συνθήκες που εμποδίζουν την ΕΑ». Ακολούθως αναφέρονται τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής που είχε στόχο τη δημιουργία νέων μεταβλητών. Οι μεταβλητές που διαμορφώθηκαν είναι η Ηγετική Δράση των ΒΔ (ΔΡΑΣΗ1), οι απόψεις των ΒΔ για τις συνθήκες που συμβάλλουν στην ΕΑ (ΕΑ1), οι απόψεις των ΒΔ για τις συνθήκες που εμποδίζουν την ΕΑ (ΕΑ2), τα χαρακτηριστικά των ΒΔ που παρωθούν στην ΕΑ (ΔΡΑΣΗ2) και οι διαπροσωπικές σχέσεις (ΔΙΑΣΧ). Οι

μεταβλητές αυτές χρησιμοποιήθηκαν στη συνέχεια για να διερευνηθεί ο βαθμός συσχέτισης όπως προκύπτει από τα ερευνητικά ερωτήματα.

Διάγραμμα 5.

Δομή παρουσίασης αποτελεσμάτων



Συνεπώς, το κεφάλαιο των αποτελεσμάτων θα παρουσιαστεί σε τέσσερις ενότητες:

A. Στην πρώτη ενότητα θα παρουσιαστεί η επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση των δηλώσεων που αφορούν την προσωπικότητα, ώστε να εξευρεθούν οι επιμέρους πέντε τύποι προσωπικότητας. Θα ακολουθήσει η επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση των δηλώσεων που αφορούν τις απόψεις των ΒΔ για τις συνθήκες που συμβάλλουν ή εμποδίζουν την ΕΑ και στήριξη των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα που υπηρετούν. Τέλος, θα παρουσιαστεί η περιγραφική στατιστική για τη δημιουργία των νέων μεταβλητών ηγετική δράση των ΒΔ (ΔΡΑΣΗ1), απόψεις των ΒΔ για τις συνθήκες που συμβάλλουν στην ΕΑ (ΕΑ1), απόψεις των ΒΔ για τις συνθήκες που εμποδίζουν την ΕΑ (ΕΑ2), χαρακτηριστικά των ΒΔ που παρωθούν στην ΕΑ (ΔΡΑΣΗ2) και διαπροσωπικές σχέσεις (ΔΙΑΣΧ).

B. Στη δεύτερη ενότητα θα παρουσιαστεί η περιγραφική στατιστική των δηλώσεων που αφορούν τις απόψεις των ΒΔ για την επαγγελματική ανάπτυξη και στήριξη των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα και τη συσχετιστική ανάλυση των τύπων προσωπικότητας των ΒΔ με τις απόψεις τους για την επαγγελματική ανάπτυξη και στήριξη των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα που υπηρετούν.



Γ. Στην τρίτη ενότητα θα παρουσιαστεί η περιγραφική στατιστική των δηλώσεων που αφορούν την ηγετική δράση των ΒΔ και των δηλώσεων που αφορούν τα χαρακτηριστικά του ΒΔ που παρωθούν την ΕΑ και τη συσχετιστική ανάλυση των τύπων προσωπικότητας των ΒΔ με την ηγετική δράση των ΒΔ (ΔΡΑΣΗ1) και τα χαρακτηριστικά των ΒΔ που παρωθούν στην ΕΑ (ΔΡΑΣΗ2).

Δ. Στην τέταρτη ενότητα θα παρουσιαστεί η περιγραφική στατιστική των δηλώσεων που αφορούν τη διαμόρφωση θετικού κλίματος για ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων, τη συσχετιστική και γραμμική παλινδρομική ανάλυση των τύπων προσωπικότητας των ΒΔ, των απόψεών τους για την επαγγελματική ανάπτυξη των συναδέλφων τους και της συμβολής τους στη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσουν στη σχολική μονάδα που υπηρετούν.

Ε. Στην πέμπτη ενότητα θα παρουσιαστεί η συσχετιστική και γραμμική παλινδρομική ανάλυση των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσουν οι ΒΔ στη σχολική μονάδα με τη δράση τους για την επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού της σχολικής τους μονάδας.

### **Προσωπικότητα**

Η έρευνα αυτή επιδιώκει να διερευνήσει το βαθμό συσχέτισης της προσωπικότητας των ΒΔ και των απόψεών τους για την ΕΑ και στήριξη των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα που υπηρετούν. Στα πλαίσια της διερεύνησης του τύπου προσωπικότητας των ΒΔ του δείγματος, τα δεδομένα που προέκυψαν από τις δηλώσεις αυτοαναφοράς στο δοκίμιο μέτρησης της προσωπικότητας έτυχαν επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης, ώστε να εξευρεθούν οι επιμέρους πέντε τύποι προσωπικότητας, όπως αναφέρθηκαν στην εισαγωγή. Η καταλληλότητα της χρήσης της παραγοντικής ανάλυσης επιβεβαιώνεται από το τεστ σφαιρικότητας του Bartlett, με τιμή 2773,020 και επίπεδο σημαντικότητας  $p=0,00$ , ενώ ο δείκτης KMO ήταν ίσος με 0,766 και οι βαθμοί ελευθερίας  $df=741$ . Ο δείκτης KMO έχει σχετικά χαμηλή τιμή, λόγω του σχετικά μικρού αριθμού δείγματος των συμμετεχόντων ( $N=201$ ) σε σχέση με το δείγμα του σταθμισμένου τεστ. Ωστόσο τα πιο πάνω αποτελέσματα αποτελούν βασικά κριτήρια αξιοποίησης της παραγοντικής ανάλυσης. Στη συγκεκριμένη παραγοντική ανάλυση χρησιμοποιήθηκε η περιστροφή Varimax. Η αρχική ανάλυση, όπως αναμενόταν, έδωσε πέντε παράγοντες, οι οποίοι ερμηνεύουν το 45% της συνολικής διακύμανσης. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 3 και οι δηλώσεις έχουν αριθμηθεί κατά αύξοντα αριθμό, ο οποίος διαφέρει από αυτόν που είχαν στο ερωτηματολόγιο.

Πίνακας 3.

Φορτίσεις των πέντε παραγόντων των τύπων προσωπικότητας των ΒΔ μέσα από την περιστροφή Varimax

Α/Α	Δηλώσεις Προσωπικότητας	Πέντε παράγοντες των τύπων προσωπικότητας				
		Ευσυνειδησία	Νευρωτισμός	Προσήνεια	Εξωστρέφεια	Δεκτικότητα στην εμπειρία
1.	Έχω ξεκάθαρους στόχους και προσπαθώ να τους επιτύχω δουλεύοντας συστηματικά	,764				
2.	Είμαι ένα παραγωγικό άτομο που ολοκληρώνει τη δουλειά που αναλαμβάνει	,739				
3.	Δουλεύω σκληρά για να πετύχω τους στόχους μου	,672				
4.	Προσπαθώ να εκπληρώνω ότι μου ανατίθεται με ειδησία	,663				
5.	Προσπαθώ να κάνω τέλεια ότι κάνω	,656				
6.	Κρατώ τα πράγματα μου καθαρά και τακτοποιημένα	,615				
7.	Όταν δεσμεύομαι προσωπικά για κάτι, αναλαμβάνω υπεύθυνα να το φέρω εις πέρας	,596				
8.	Ποτέ δεν τα καταφέρνω να οργανωθώ	,557				
9.	Είμαι καλός στο να ρυθμίζω τον εαυτό μου για να συναντώ προθεσμίες	,515				
10.	Κάποιες φορές δεν είμαι τόσο σταθερός και υπεύθυνος όσο θα έπρεπε	,459				
11.	Πολύ συχνά όταν τα πράγματα πάνε στραβά, νιώθω απογοητευμένος και θέλω να τα παρατήσω		,684			
12.	Συχνά νιώθω κατώτερος από άλλους		,682			
13.	Συχνά νιώθω τεντωμένος και ευερέθιστος		,654			
14.	Όταν βρίσκομαι κάτω από πολλή πίεση είναι φορές που νιώθω ότι θα διαλυθώ		,631			

Α/Α*	Δηλώσεις Προσωπικότητας	Πέντε παράγοντες των τύπων προσωπικότητας				
		<i>Ευσυνειδησία</i>	<i>Νευρωτισμός</i>	<i>Προσήνεια</i>	<i>Εξωστρέφεια</i>	<i>Δεκτικότητα στην εμπειρία</i>
15.	Συχνά νιώθω αβοήθητος και θέλω κάποιον άλλο να μου λύσει τα προβλήματα		<b>,620</b>			
17.	Κάποιες φορές νιώθω τελείως ανάξιος		<b>,493</b>			
18.	Συχνά θυμώνω με τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι με αντιμετωπίζουν		<b>,380</b>			
19..	Εάν είναι απαραίτητο είμαι διατεθειμένος να μανουβράρω τους άλλους προκειμένου να πετύχω αυτό που θέλω				<b>,577</b>	
20.	Εάν κάποιος δεν μου είναι συμπαθής τον αφήνω να το καταλάβει				<b>,514</b>	
21.	Έχω την τάση να είμαι κυνικός και σκεπτικός όσον αφορά την πρόθεση των άλλων				<b>,488</b>	
22.	Συχνά τσακώνομαι με την οικογένεια και τους συνεργάτες μου				<b>,481</b>	
23	Προτιμώ να συνεργάζομαι με άλλους παρά να τους ανταγωνίζομαι				<b>,438</b>	
24.	Γενικά προσπαθώ να είμαι ευαίσθητος στις ανάγκες των άλλων				<b>,355</b>	
25.	Γελώ εύκολα				<b>,797</b>	
26.	Πραγματικά απολαμβάνω να μιλώ με κόσμο				<b>,700</b>	
27	Είμαι ένα χαρούμενο, αισιόδοξο άτομο				<b>,658</b>	
28.	Συχνά νιώθω να είμαι γεμάτος ενέργεια				<b>,429</b>	
29.	Κάποιες φορές όταν βλέπω ένα έργο τέχνης ή διαβάζω ένα ποίημα νιώθω ένα ρίγος ενθουσιασμού να με διαπερνά					<b>,781</b>
30.	Έχω πολλά πνευματικά δικαιώματα					<b>,606</b>

Α/Α	Δηλώσεις Προσωπικότητας	Πέντε παράγοντες των τύπων προσωπικότητας				Δεκτικότητα στην εμπειρία
		Ευσυνειδησία	Νευρωτισμός	Προσήνεια	Εξωστρέφεια	
31.	Συχνά μου αρέσει να παίζω με ιδέες και θεωρίες					<b>,488</b>
32.	Η ποίηση με αγγίζει ελάχιστα ή καθόλου					<b>,474</b>
33.	Πιστεύω ότι με το να αφήνουμε τους μαθητές να ακούν αμφιλεγόμενους ομιλητές νιώθουν πιο μπερδεμένοι και αποπροσανατολισμένοι					<b>,449</b>
34.	Γοητεύομαι με τις αναλογίες στην τέχνη και στη φύση					<b>,445</b>
35.	Συχνά δοκιμάζω καινούρια και άγνωστα φαγητά					<b>,436</b>
36.	Σπάνια προσέχω τη διάθεση που δημιουργούν διαφορετικά περιβάλλοντα					<b>,426</b>
	Ιδιοτιμή	4,80	3,90	3,32	2,93	2,18
	Ποσοστό διακύμανσης	12,63	10,027	8,761	7,414	6,408
	Αθροιστικό ποσοστό διακύμανσης	12,63	22,83	31,58	39,27	45,01

\*Οι δηλώσεις του Πίνακα 3 δεν έχουν αριθμηθεί σύμφωνα με το ερωτηματολόγιο.

Με βάση τους παράγοντες που προέκυψαν από την πιο πάνω ανάλυση και ανάλογα με το τι αντιπροσώπευε η κάθε δήλωση στο δοκίμιο της προσωπικότητας, δημιουργήθηκαν νέες μεταβλητές οι οποίες αφορούσαν τους πέντε τύπους προσωπικότητας. Οι νέες αυτές μεταβλητές καταχωρήθηκαν στη συσχετιστική ανάλυση, ώστε να ελεγχθεί ο βαθμός συσχέτισης του κάθε τύπου με τις μεταβλητές ηγετική δράση των ΒΔ (ΔΡΑΣΗ1), απόψεις των ΒΔ για τις συνθήκες που συμβάλλουν στην ΕΑ (ΕΑ1), χαρακτηριστικά των ΒΔ που παρωθούν στην ΕΑ (ΔΡΑΣΗ2), απόψεις των ΒΔ για τις συνθήκες που εμποδίζουν την ΕΑ (ΕΑ2), διαπροσωπικές σχέσεις (ΔΙΑΣΧ), όπως προκύπτουν από τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας και το προτεινόμενο θεωρητικό μοντέλο.

Συγκεκριμένα οι δηλώσεις του Παράγοντα 1 αφορούσαν στον τύπο προσωπικότητας «Ευσυνειδησία», οι δηλώσεις του Παράγοντα 2 αφορούσαν στον τύπο προσωπικότητας «Νευρωτισμός», οι δηλώσεις του Παράγοντα 3 αφορούσαν στον τύπο προσωπικότητας «Προσήνεια», οι δηλώσεις του Παράγοντα 4 αφορούσαν στον τύπο προσωπικότητας «Εξωστρέφεια» και οι δηλώσεις του Παράγοντα 5 αφορούσαν στον τύπο προσωπικότητας «Δεκτικότητα στην εμπειρία».

Ωστόσο, 24 από τις δηλώσεις που αφορούσαν συγκεκριμένους τύπους προσωπικότητας, σύμφωνα με το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε (Panagiotou et al., 2004), αφαιρέθηκαν, αφού είτε οι φορτίσεις τους ήταν κατά απόλυτη τιμή μικρότερη του 0,5, είτε η σημασία των δηλώσεων αυτών δε σχετιζόταν με τη σημασία της πλειοψηφίας των άλλων δηλώσεων που φόρτιζαν στον ίδιο παράγοντα. Το ίδιο φαινόμενο παρουσιάστηκε και κατά τη χρήση του δοκιμίου που σταθμίστηκε από τους Panayiotou et al. (2004). Είκοσι δηλώσεις απέτυχαν να φορτίσουν στον παράγοντα που ανήκαν και αφαιρέθηκαν. Επίσης, κατά τη χρήση του δοκιμίου από τη Χριστοφίδου (2009) στον κυπριακό χώρο, παρουσιάστηκε απόκλιση σε 14 από τις 61 δηλώσεις, ενώ κατά τη χρήση του από τον Kokkino (2007) στον ελληνικό χώρο, παρουσιάστηκε απόκλιση σε 20 από τις 61 δηλώσεις.

Στον Πίνακα 4 που ακολουθεί, παρουσιάζεται η περιγραφική στατιστική με τους μέσους όρους, τις τυπικές αποκλίσεις και τους δείκτες αξιοπιστίας (Cronbach Alpha) του καθενός από τους πέντε τύπους προσωπικότητας. Οι δείκτες αξιοπιστίας προέκυψαν από τις δηλώσεις του ερωτηματολογίου που παρέμειναν μετά την αφαίρεση δηλώσεων και αναφέρονται στον κάθε παράγοντα.

Πίνακας 4.

*Περιγραφική στατιστική των πέντε τύπων προσωπικότητας*

<b>Τύπος προσωπικότητας</b>	<b><i>M</i></b>	<b><i>SD</i></b>	<b>Alpha</b>
Νευρωτισμός	16,13	3,32	,79
Εξωστρέφεια	15,11	3,32	,43
Δεκτικότητα στην εμπειρία	28,08	4,13	,60
Προσήνεια	37,13	4,58	,73
Ευσυνειδησία	42,62	4,90	,76

Όπως προκύπτει από τον πιο πάνω πίνακα, οι μέσοι όροι των τύπων προσωπικότητας δείχνουν ότι όσο ψηλή είναι η τιμή, τόσο πιο πολλοί συμμετέχοντες διαθέτουν χαρακτηριστικά προσωπικότητας που εμπίπτουν στο συγκεκριμένο τύπο. Στον παράγοντα «Ευσυνειδησία» και στον παράγοντα «Προσήνεια» παρατηρούνται οι πιο ψηλές τιμές. Η διαβάθμιση των τιμών των μέσων όρων συγκλίνει με τη διαβάθμιση των τιμών που παρατηρήθηκαν στη στάθμιση του δοκιμίου (Panagiotou et al., 2004). Οι τιμές των μέσων όρων που παρατηρήθηκαν στη στάθμιση του δοκιμίου ήταν ψηλότερες. Στην προσπάθεια ερμηνείας αυτού του φαινομένου φάνηκε ότι: (α) το δείγμα το οποίο χρησιμοποιήθηκε κατά τη στάθμιση του δοκιμίου διέφερε ηλικιακά, αφού στους συμμετέχοντες κατά τη στάθμιση περιλαμβάνονταν μαθητές και εκπαιδευτικοί και (β) το δείγμα διέφερε σε κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό επίπεδο, εφόσον στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν ΒΔ ηλικίας μεγαλύτερης των 39 ετών που κατείχαν τουλάχιστον πανεπιστημιακό τίτλο, (γ) ο πληθυσμός του δείγματος κατά τη στάθμιση του δοκιμίου ήταν 1204 συμμετέχοντες, ενώ στην παρούσα έρευνα 201. Όσον αφορά τις τιμές στις τυπικές αποκλίσεις, προκύπτει ότι είναι πολύ χαμηλότερες από τις τιμές που δηλώθηκαν από τους Panagiotou et al. (2004). Αυτό δείχνει μεγαλύτερη σύγκλιση στις δηλώσεις για κάθε τύπο προσωπικότητας. Οι δείκτες εσωτερικής αξιοπιστίας (Cronbach Alpha), οι οποίοι υπολογίστηκαν από τις δηλώσεις που αναφέρονται στο συγκεκριμένο τύπο προσωπικότητας, κρίνονται ως ικανοποιητικοί εκτός από το δείκτη που αφορά τον παράγοντα «Εξωστρέφεια», ο οποίος είναι χαμηλός. Οι δείκτες εσωτερικής αξιοπιστίας που αναφέρονται στη στάθμιση του δοκιμίου έχουν χαμηλότερη τιμή ( $N=0,78$   $E= 0,70$   $\Delta=0,51$   $\Pi=0,69$   $EY=0,83$ ) από αυτές που παρουσιάστηκαν στην παρούσα έρευνα. Ο παράγοντας «Νευρωτισμός» και «Ευσυνειδησία» παρουσιάζουν και εδώ τις ψηλότερες τιμές στους δείκτες εσωτερικής αξιοπιστίας τους.

### **Παράγοντες που Συμβάλλουν ή Εμποδίζουν την ΕΑ των Εκπαιδευτικών**

Όσον αφορά την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, ζητήθηκε από τους ΒΔ να δηλώσω σε κλίμακα από το 1 (καθόλου) μέχρι το 5 (πάρα πολύ), σε ποιο βαθμό οι δραστηριότητες/συνθήκες που αναφέρονται στις δηλώσεις, συμβάλλουν στην ΕΑ των συναδέλφων τους. Οι δηλώσεις έτυχαν επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης. Η χρήση παραγοντικής ανάλυσης επιβεβαιώνεται από το τεστ σφαιρικότητας του Bartlett, με τιμή 2554,217 και επίπεδο σημαντικότητας  $p=0,00$ , ενώ ο δείκτης ΚΜΟ ήταν ίσος με 0,865 και οι βαθμοί ελευθερίας  $df=253$ , αποτελέσματα τα οποία αποτελούν βασικά κριτήρια αξιοποίησης της παραγοντικής ανάλυσης. Η αρχική ανάλυση έδωσε δύο παράγοντες οι οποίοι ερμηνεύουν το 78,5% της συνολικής διακύμανσης. Τα αποτελέσματα φαίνονται αναλυτικά στον Πίνακα 5 που ακολουθεί.

Ο δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας των δηλώσεων που αφορούσαν τον Παράγοντα Ι ανήλθε στο 0,87, ενώ ο δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας των δηλώσεων που αφορούσαν τον Παράγοντα ΙΙ ανήλθε στο 0,91. Ο πρώτος παράγοντας παίρνει τις φορτίσεις του από τις δηλώσεις οι οποίες συμβάλλουν στην ΕΑ, ενώ ο δεύτερος παράγοντας παίρνει τις φορτίσεις του από τις δηλώσεις οι οποίες εμποδίζουν την ΕΑ. Με αυτό τον τρόπο οι ΒΔ αναγνώρισαν με τις δηλώσεις τους, τις συνθήκες που συμβάλλουν ή εμποδίζουν την ΕΑ των συναδέλφων τους.

Πίνακας 5.

*Φορτίσεις των δύο παραγόντων των συνθηκών της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών όπως έχουν προκύψει από τη διαδικασία περιστροφής Varimax*

A/A*	Δηλώσεις	Παράγοντας I**	Παράγοντας II***
1.	Συμμετοχή σε συνέδρια	<b>,869</b>	
2.	Μεταπτυχιακές σπουδές	<b>,865</b>	
3.	Παιδαγωγικές συνεδρίες με επισκέπτες συμβούλους, ψυχολόγους ή πανεπιστημιακούς	<b>,857</b>	
4.	Συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς για το διδακτικό έργο και άλλες εκδηλώσεις και δραστηριότητες	<b>,821</b>	
5.	Συνεργασία με συναδέλφους για ανάπτυξη δράσης με σκοπό την επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας	<b>,813</b>	
6.	Σεμινάρια στη σχολική μονάδα (ενδοσχολική επιμόρφωση)	<b>,811</b>	
7.	Ανταλλαγή επισκέψεων στις αίθουσες διδασκαλίας με στόχο την ανταλλαγή διδακτικών πρακτικών	<b>,777</b>	
8.	Στήριξη στο διδακτικό έργο από συμβούλους των επιμέρους μαθημάτων του αναλυτικού	<b>,769</b>	
9.	Στήριξη στο διδακτικό έργο από έμπειρους συναδέλφους	<b>,642</b>	
10.	Ανάπτυξη έρευνας δράσης	<b>,477</b>	
11.	Συμμετοχή σε ηλεκτρονικά δίκτυα για εκπαιδευτικούς	<b>,456</b>	
12.	Ανάθεση πολλαπλών ηγετικών ρόλων σε εκπαιδευτικούς		<b>,739</b>
13.	Έλλειψη χρόνου για ανάληψη δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης		<b>,733</b>
14.	Απουσία καθορισμένης ώρας συνεργασίας με συναδέλφους		<b>,729</b>
15.	Έλλειψη πρωτοβουλίας για διοργάνωση δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης από τη διεύθυνση του σχολείου		<b>,722</b>
16.	Απουσία διευθυντών με θεωρητική κατάρτιση για να αναπτύξουν πρωτοβουλίες για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών		<b>,714</b>
17.	Απουσία κουλτούρας συνεργασίας και μάθησης στη σχολική μονάδα		<b>,672</b>
18.	Έλλειψη κινήτρων για εμπλοκή σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης		<b>,664</b>
19.	Ανταγωνισμός μεταξύ των συναδέλφων		<b>,604</b>
20.	Απουσία επίσημου συντονιστή για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών σε μια σχολική μονάδα		<b>,600</b>
21.	Απουσία σύνδεσης της επαγγελματικής ανάπτυξης του προσωπικού και της διαδικασίας αξιολόγησής του		<b>,574</b>
22.	Η δημιουργία υποομάδων μεταξύ των εκπαιδευτικών		<b>,567</b>
23.	Απουσία συστήματος διαμορφωτικής αξιολόγησης των συναδέλφων		<b>,445</b>
	Ιδιοτιμή	6,40	5,27
	Ποσοστό διακύμανσης	27,80	22,92
	Αθροιστικό ποσοστό διακύμανσης	27,80	50,73

\* Οι δηλώσεις του Πίνακα 5 έχουν αριθμηθεί όπως και στο ερωτηματολόγιο

\*\* Συνθήκες που συμβάλλουν στην ΕΑ

\*\*\* Συνθήκες που εμποδίζουν την ΕΑ



## Περιγραφική Στατιστική των Μεταβλητών της Έρευνας

Για να διερευνηθεί κατά πόσο οι μεταβλητές που διαμορφώθηκαν έχουν συσχέτιση μεταξύ τους και ποιος είναι ο βαθμός συσχέτισής τους, προχωρήσαμε σε συσχετιστική ανάλυση με το συντελεστή συσχέτισης Pearson  $r$ . Για το σκοπό αυτό, δημιουργήσαμε προηγουμένως νέες μεταβλητές με το μέσο όρο των δηλώσεων που αφορούσαν το ίδιο ερώτημα. Έτσι δημιουργήθηκαν οι ακόλουθες μεταβλητές:

- Ηγετική δράση των ΒΔ (*ΔΡΑΣΗ1*), μεταβλητή που προέκυψε από το μέσο όρο των δηλώσεων του ερωτηματολογίου και απαντούσαν στο ερώτημα σε ποιο βαθμό ένας ΒΔ αναλαμβάνει τα καθήκοντα που αναφέρονταν στις δηλώσεις του ερωτηματολογίου.
- Χαρακτηριστικά των ΒΔ που παρωθούν στην ΕΑ (*ΔΡΑΣΗ2*), μεταβλητή που προέκυψε από το μέσο όρο των δηλώσεων του ερωτηματολογίου και απαντούσαν στο ερώτημα σε ποιο βαθμό τα χαρακτηριστικά του ΒΔ που περιγράφονται μπορούν να παρωθήσουν ένα συνάδελφο να συζητήσει ένα επαγγελματικό πρόβλημα που αντιμετωπίζει με το ΒΔ.
- Απόψεις των ΒΔ για τους παράγοντες που συμβάλλουν στην ΕΑ των συναδέλφων τους (*ΕΑ1*), μεταβλητή που προέκυψε από το μέσο όρο του συνόλου των δηλώσεων του ερωτηματολογίου που φόρτιζαν στον παράγοντα «Συμβολή στην ΕΑ».
- Απόψεις των ΒΔ για τις συνθήκες που εμποδίζουν την ΕΑ των συναδέλφων τους (*ΕΑ2*), μεταβλητή που προέκυψε από το μέσο όρο των δηλώσεων του ερωτηματολογίου που φόρτιζαν στον παράγοντα «Μη συμβολή στην ΕΑ».
- Παράγοντες που συμβάλλουν στη διαμόρφωση θετικού κλίματος για την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων (*ΔΙΑΣΧ*), μεταβλητή που προέκυψε από το μέσο όρο των δηλώσεων του ερωτηματολογίου οι οποίες διερευνούσαν τους παράγοντες που συμβάλλουν στη διαμόρφωση θετικού κλίματος για την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων.

Για όλες τις μεταβλητές υπολογίστηκε ο δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας Cronbach Alpha από τις δηλώσεις του ερωτηματολογίου, ο οποίος κρίθηκε σε όλες τις περιπτώσεις ως ιδιαίτερα ικανοποιητικός. Οι μεταβλητές των τύπων προσωπικότητας προέκυψαν και στην περίπτωση αυτή από το άθροισμα των δηλώσεων οι οποίες φόρτιζαν στο συγκεκριμένο τύπο, κατά την παραγοντική ανάλυση των δηλώσεων του δοκιμίου προσωπικότητας. Οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις και οι δείκτες εσωτερικής αξιοπιστίας Cronbach Alpha παρουσιάζονται στον Πίνακα 6 που ακολουθεί.

Πίνακας 6.

*Περιγραφική στατιστική των υπόλοιπων μεταβλητών της έρευνας*

A/A	Μεταβλητές	M	SD	Alpha
1.	Ηγετική δράση ΒΔ	3,51	0,67	,94
2.	Χαρακτηριστικά ΒΔ που παρωθούν την ΕΑ	4,38	0,58	,89
3.	Απόψεις ΒΔ για τους παράγοντες που συμβάλλουν στην ΕΑ	3,80	0,55	,86
4.	Απόψεις ΒΔ για τους παράγοντες που εμποδίζουν ΕΑ	2,35	0,92	,94
5.	Διαπροσωπικές σχέσεις	4,39	0,50	,93

Παρατηρώντας τον πιο πάνω πίνακα προκύπτει ότι οι χαμηλές τιμές στις τυπικές αποκλίσεις των μεταβλητών ηγετική δράση, χαρακτηριστικά ΒΔ που παρωθούν την ΕΑ, απόψεις ΒΔ για παράγοντες που συμβάλλουν στην ΕΑ, απόψεις ΒΔ για παράγοντες που εμποδίζουν την ΕΑ και διαπροσωπικές σχέσεις δείχνουν να υπάρχει σύγκλιση στις απαντήσεις των ΒΔ. Οι δείκτες εσωτερικής αξιοπιστίας Cronbach Alpha όλων των μεταβλητών κρίνονται πολύ ικανοποιητικοί.

#### **Σχέση Προσωπικότητας των ΒΔ με τις Απόψεις τους για την ΕΑ των Εκπαιδευτικών στη Σχολική τους Μονάδα**

Στον τομέα των απόψεων των ΒΔ για την ΕΑ των συναδέλφων τους αναζητήθηκαν οι συνθήκες που συμβάλλουν στην ανάπτυξη αυτή. Στον Πίνακα 7 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι απόψεις των ΒΔ για τις συνθήκες που συμβάλλουν στην ΕΑ και στήριξη των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα που υπηρετούν.

Πίνακας 7.

Απόψεις των ΒΔ για τις συνθήκες που συμβάλλουν στην ΕΑ των συναδέλφων του

A/A*	Δήλωση	M	SD	Καθόλου %	Λίγο %	Αρκετά %	Πολύ %	Πάρα πολύ %	Σύνολο
1.	Συμμετοχή σε συνέδρια	3,74	0,84	0,5	4,0	37,3	37,8	20,4	100
2.	Μεταπτυχιακές σπουδές	3,63	1,00	2,5	10,9	28,4	37,8	20,4	100
3.	Παιδαγωγικές συνεδρίες με επισκέπτες συμβούλους, ψυχολόγους ή πανεπιστημιακούς	3,76	0,89	0	8,5	28,9	40,8	21,9	100
4.	Συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς για το διδακτικό έργο και άλλες εκδηλώσεις και δραστηριότητες	4,18	0,72	0	2,0	12,4	50,7	34,8	100
5.	Συνεργασία με συναδέλφους για ανάπτυξη δράσης με σκοπό την επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας	4,21	0,70	0	1,0	13,4	49,3	36,3	100
6.	Σεμινάρια στη σχολική μονάδα (ενδοσχολική επιμόρφωση)	4,07	0,81	0	4,5	16,4	46,8	32,3	100
7.	Ανταλλαγή επισκέψεων στις αίθουσες διδασκαλίας με στόχο την ανταλλαγή διδακτικών πρακτικών	4,23	0,88	0	6,0	11,9	35,3	46,8	100
8.	Στήριξη στο διδακτικό έργο από συμβούλους των επιμέρους μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος	3,72	0,99	1,0	10,4	29,9	33,3	25,4	100
9.	Στήριξη στο διδακτικό έργο από πιο έμπειρους συναδέλφους	3,97	0,82	0,5	4,0	20,4	48,3	26,9	100
10.	Ανάπτυξη έρευνας δράσης	3,34	0,92	1,5	15,9	39,8	32,3	10,4	100
11.	Συμμετοχή σε ηλεκτρονικά δίκτυα για εκπαιδευτικούς	3,32	0,85	1,0	14,4	44,3	32,3	8,0	100
12.	Ανάθεση πολλαπλών ηγετικών ρόλων σε εκπαιδευτικούς	3,46	0,86	1,0	12,0	37,5	39,5	10,0	100

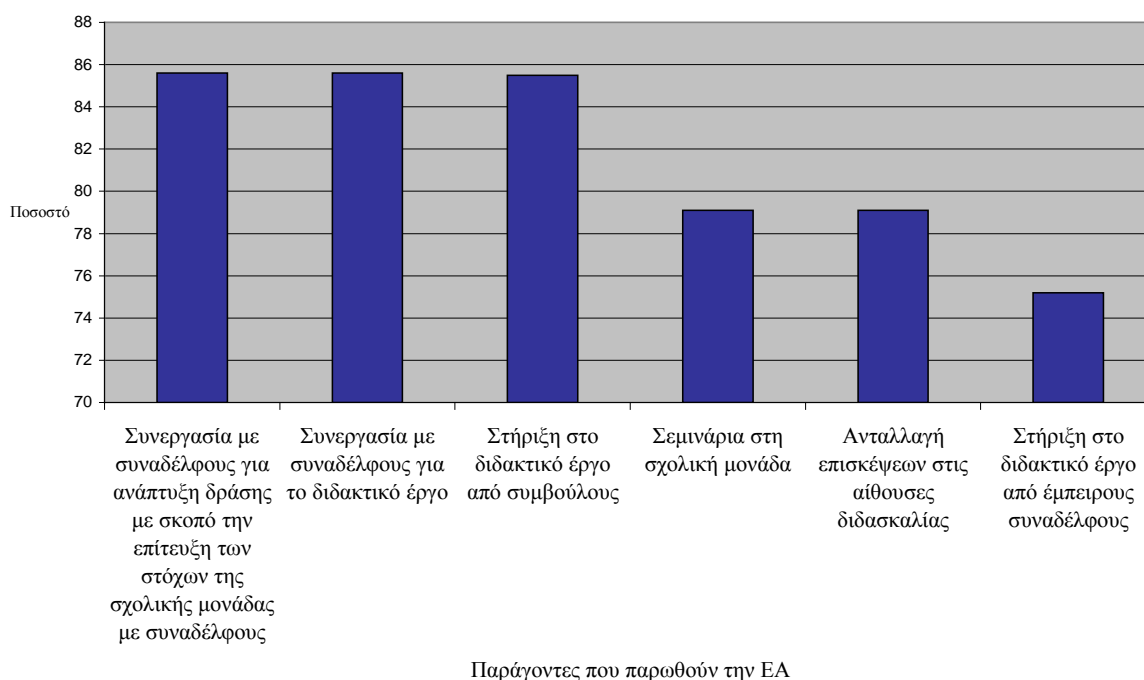
A/A	Δήλωση	M	SD	Καθόλου %	Λίγο %	Αρκετά %	Πολύ %	Πάρα πολύ %	Σύνολο
13.	Έλλειψη χρόνου για ανάληψη δραστηριοτήτων ΕΑ	2,57	1,84	31,8	19,9	24,4	14,9	8,5	100
14.	Απουσία καθορισμένης ώρας συνεργασίας με συναδέλφους	2,46	1,32	34,8	16,4	24,4	16,4	8,0	100
15.	Έλλειψη πρωτοβουλίας για διοργάνωση δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης από τη διεύθυνση του σχολείου	2,28	1,26	38,3	19,9	22,9	12,9	6,0	100
16.	Απουσία διευθυντών με θεωρητική κατάρτιση για να αναπτύξουν πρωτοβουλίες για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	2,32	1,24	32,7	29,1	19,6	11,1	7,5	100
17.	Απουσία κουλτούρας συνεργασίας και μάθησης στη σχολική μονάδα	2,43	1,38	36,3	20,4	17,9	14,9	10,4	100
18.	Έλλειψη κινήτρων για εμπλοκή σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης	2,41	1,37	37,8	17,9	19,4	15,4	9,5	100
19.	Ανταγωνισμός μεταξύ των συναδέλφων	2,05	1,03	37,3	31,8	21,4	7,5	2,0	100
20.	Απουσία επίσημου συντονιστή για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών σε μια σχολική μονάδα	2,26	1,04	26,9	33,8	28,9	7,0	3,5	100
21.	Απουσία σύνδεσης της επαγγελματικής ανάπτυξης του προσωπικού και της διαδικασίας αξιολόγησής του	2,31	1,04	25,4	32,8	30,3	8,0	3,5	100
22.	Η δημιουργία υποομάδων μεταξύ των εκπαιδευτικών	2,34	1,11	17,4	33,8	32,3	13,9	2,5	100
23.	Απουσία συστήματος διαμορφωτικής αξιολόγησης των συναδέλφων	2,50	1,01	27,9	29,4	26,4	13,4	3,0	100

\*Οι δηλώσεις του Πίνακα 7 έχουν αριθμηθεί όπως και στο ερωτηματολόγιο.

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 7, έχουν καταγραφεί ψηλά ποσοστά (> 40%) θετικής συμβολής στην επαγγελματική ανάπτυξη στις 12 από τις 23 δηλώσεις, ενώ ψηλά ποσοστά αρνητικής συμβολής (>50%), έχουν καταγραφεί στις υπόλοιπες 11 δηλώσεις. Τα ψηλότερα ποσοστά θετικής συμβολής με συμφωνία σε μεγάλο ή μέγιστο βαθμό συγκέντρωσαν, σύμφωνα με τις απόψεις των ΒΔ, η συνεργασία με συναδέλφους για ανάπτυξη δράσης με σκοπό την επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας με ποσοστό 85%, η συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς για το διδακτικό έργο και άλλες δραστηριότητες με ποσοστό 85%, η στήριξη στο διδακτικό έργο από συμβούλους των επιμέρους μαθημάτων με ποσοστό 82%, τα σεμινάρια στη σχολική μονάδα με ποσοστό 79%, η ανταλλαγή επισκέψεων στις αίθουσες διδασκαλίας με στόχο την ανταλλαγή διδακτικών πρακτικών με ποσοστό 79% και η στήριξη στο διδακτικό έργο από πιο έμπειρους συναδέλφους με ποσοστό 75%. Στο πιο κάτω διάγραμμα που ακολουθεί παρουσιάζονται οι πρώτες έξι δηλώσεις που συγκέντρωσαν τα μεγαλύτερα ποσοστά ως συνθήκες που παρωθούν την επαγγελματική ανάπτυξη.

#### Διάγραμμα 6.

*Συνθήκες που συγκέντρωσαν τα μεγαλύτερα ποσοστά ως συνθήκες που παρωθούν την ΕΑ*

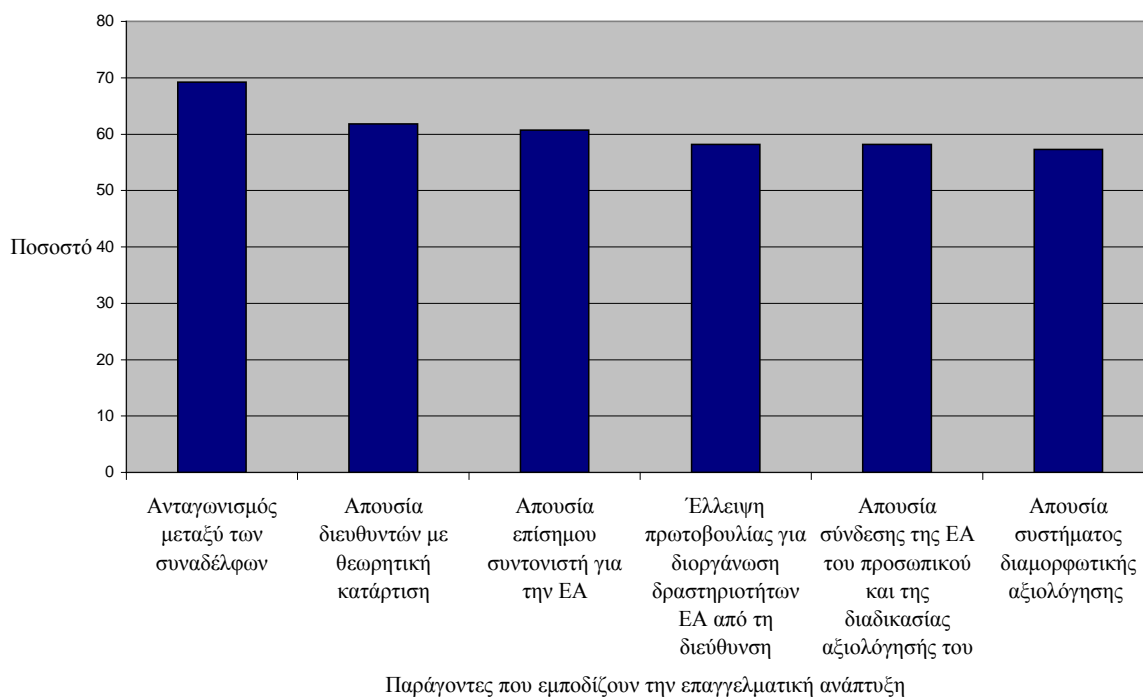


Επιπρόσθετα οι δραστηριότητες όπως η συμμετοχή σε συνέδρια (58%), οι μεταπτυχιακές σπουδές (58%), οι παιδαγωγικές συνεδρίες με επισκέπτες συμβούλους, ψυχολόγους ή πανεπιστημιακούς (62%), η ανάθεση ηγετικών ρόλων σε εκπαιδευτικούς (50%), η συμμετοχή σε ηλεκτρονικά δίκτυα για εκπαιδευτικούς (40%) και η ανάπτυξη έρευνας δράσης (43%) έχουν παρουσιαστεί από τους ΒΔ να έχουν επίσης θετική συμβολή στην ΕΑ.

Από την άλλη οι δραστηριότητες που έχουν καταγράψει ψηλά ποσοστά αρνητικής συμβολής στην ΕΑ με βαθμό μηδαμινής ή ελάχιστης συμφωνίας είναι ο ανταγωνισμός μεταξύ των συναδέλφων με ποσοστό (69%), η απουσία διευθυντών με θεωρητική κατάρτιση με ποσοστό (62%), η απουσία επίσημου συντονιστή για την ΕΑ των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα με ποσοστό (61%), η έλλειψη πρωτοβουλίας για διοργάνωση δραστηριοτήτων ΕΑ από τη διεύθυνση του σχολείου με ποσοστό 58%, η απουσία σύνδεσης της ΕΑ του προσωπικού και της διαδικασίας αξιολόγησής του με ποσοστό (58%) και η απουσία συστήματος διαμορφωτικής αξιολόγησης των συναδέλφων με ποσοστό (57%). Οι έξι δραστηριότητες που συγκέντρωσαν το μεγαλύτερο ποσοστό φαίνονται και στο Διάγραμμα 7, που ακολουθεί.

### Διάγραμμα 7.

*Συνθήκες που συγκέντρωσαν τα μεγαλύτερα ποσοστά ως συνθήκες που εμποδίζουν την ΕΑ*



Οι δραστηριότητες/συνθήκες, όπως η απουσία κουλτούρας συνεργασίας και μάθησης στη σχολική μονάδα (58%), η έλλειψη κινήτρων για εμπλοκή σε δραστηριότητες ΕΑ (55%), η δημιουργία υποομάδων μεταξύ των συναδέλφων (51%), η έλλειψη χρόνου για ανάληψη δραστηριοτήτων ΕΑ (51%) και η απουσία καθορισμένης ώρας συνεργασίας με συναδέλφους (51%) έχουν θεωρηθεί ότι επιδρούν επίσης με αρνητικό βαθμό στην ΕΑ των εκπαιδευτικών.

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η συνεργασία με συναδέλφους για ανάπτυξη δράσης με σκοπό την επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας, η συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς για το διδακτικό έργο, η ανταλλαγή επισκέψεων στις αίθουσες

διδασκαλίας με στόχο την ανταλλαγή διδακτικών πρακτικών και η στήριξη στο διδακτικό έργο από πιο έμπειρους συναδέλφους αναφέρθηκαν και στις προκαταρκτικές συνεντεύξεις από τους τέσσερις από τους πέντε ΒΔ ως παράγοντες «κλειδιά» για κάθε μορφή ΕΑ. Συγκεκριμένα, αναφέρθηκε από το ΒΔ2 ότι «οι συνεργατικές πρακτικές αποτελούν το κλειδί για οποιαδήποτε μορφή ΕΑ». Αναφέρθηκαν, επίσης, οι τρεις από τους πέντε ΒΔ για την αρνητική συμβολή τους η απουσία διευθυντών με θεωρητική κατάρτιση, η απουσία επίσημου συντονιστή για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στα πλαίσια της σχολικής μονάδας, η απουσία σύνδεσης της ΕΑ του προσωπικού και της διαδικασίας αξιολόγησής του προσωπικού, καθώς και η απουσία κουλτούρας συνεργασίας και μάθησης στη σχολική μονάδα. Συγκεκριμένα, αναφέρθηκε από το ΒΔ3 ότι «για να συμβάλει ο διευθυντής στην ΕΑ του προσωπικού του, πρέπει να έχει τη θεωρητική κατάρτιση ώστε να αξιοποιεί σωστά το προσωπικό του και να κατανέμει σωστά ρόλους και πρωτοβουλίες».

Όπως προαναφέρθηκε η έρευνα αυτή διερευνά το βαθμό συσχέτισης της προσωπικότητας των ΒΔ με τις απόψεις τους για την ΕΑ και στήριξη των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα που υπηρετούν. Αναζητήθηκε με τη συσχετιστική ανάλυση ο βαθμός συσχέτισης των τύπων προσωπικότητας «Νευρωτισμός», «Εξωστρέφεια», «Δεκτικότητα στην εμπειρία», «Προσήνεια», «Ευσυνειδησία» όπως προέκυψαν από το άθροισμα των δηλώσεων οι οποίες φόρτιζαν στον αντίστοιχο παράγοντα σε σχέση με τις απόψεις των ΒΔ για τις συνθήκες που παρωθούν ή εμποδίζουν την ΕΑ. Οι μεταβλητές ΕΑ1 και ΕΑ2 δημιουργήθηκαν από το μέσο όρο των δηλώσεων οι οποίες φόρτιζαν στο συγκεκριμένο παράγοντα, και τα αποτελέσματά τους παρουσιάζονται στον Πίνακα 8 που ακολουθεί.

Πίνακας 8.

*Συσχετιστική ανάλυση τύπου προσωπικότητας και απόψεων των ΒΔ για την ΕΑ*

Μετα-βλητές***	1	2	3	4	5	ΕΑ1	ΕΑ2
1	1,000	-,242**	-,099	-,321**	-,263**	,004	,008
2		1,000	,334**	,037	,331**	,066	-,021
3			1,000	,005	,145*	-,064	-,187**
4				1,000	,208**	,023	,015
5					1,000	,143*	,000
ΕΑ1						1,000	-,157*
ΕΑ2							1,000

\* Η συσχέτιση είναι σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 0,05

\*\* Η συσχέτιση είναι σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 0,01

\*\*\* 1=Νευρωτισμός, 2=Εξωστρέφεια, 3=Δεκτικότητα στην εμπειρία, 4=Προσήνεια, 5=Ευσυνειδησία

Όπως φαίνεται από τον Πίνακα 8, υπάρχει στατιστικά ασθενής θετική συσχέτιση μεταξύ του τύπου προσωπικότητας «Ευσυνειδησία» και των απόψεων των ΒΔ για τους παράγοντες που συμβάλλουν στην ΕΑ ( $r = 0,14, p < 0,05$ ). Δηλαδή, όσο πιο πολλά χαρακτηριστικά προσωπικότητας που εμπίπτουν στον τύπο της «Ευσυνειδησίας» διαθέτει ένας ΒΔ, τόσο αυξάνεται η δραστηριότητά του ως ηγετικού στελέχους στην ΕΑ των συναδέλφων του στη σχολική μονάδα. Φαίνεται ακόμα η αρνητική συσχέτιση μεταξύ του τύπου προσωπικότητας «Δεκτικότητα στην εμπειρία» και των απόψεων των ΒΔ για τους παράγοντες που εμποδίζουν την ΕΑ ( $r = -0,19, p < 0,01$ ). Δηλαδή, όσο πιο πολλά χαρακτηριστικά προσωπικότητας που εμπίπτουν στον τύπο της προσωπικότητας «Δεκτικότητα στην εμπειρία» διαθέτει ένας ΒΔ, τόσο αυξάνεται η δραστηριότητά του ως ηγετικού στελέχους στην ΕΑ των συναδέλφων του στη σχολική μονάδα.

Προκύπτει, επίσης, αρνητική συσχέτιση του τύπου προσωπικότητας «Νευρωτισμός» με τον τύπο προσωπικότητας «Εξωστρέφεια» ( $r = -0,24, p < 0,01$ ), με τον τύπο προσωπικότητας «Προσήνεια» ( $r = -0,32, p < 0,01$ ), καθώς και με τον τύπο προσωπικότητας «Ευσυνειδησία» ( $r = -0,23, p < 0,01$ ). Δηλαδή, όσο περισσότερα χαρακτηριστικά του τύπου προσωπικότητας «Νευρωτισμός» διαθέτει κανείς, τόσο λιγότερα χαρακτηριστικά των τύπων προσωπικότητας «Εξωστρέφεια», «Προσήνεια» και «Ευσυνειδησία» διαθέτει και αντίστροφα. Επιπρόσθετα φαίνεται ξεκάθαρα ότι όσο πιο πολλά χαρακτηριστικά του τύπου προσωπικότητας «Δεκτικότητα στην εμπειρία» ( $r = 0,334, p < 0,01$ ) και του τύπου προσωπικότητας «Ευσυνειδησία» ( $r = 0,331, p < 0,01$ ) διαθέτει κανείς τόσο πιο «Εξωστρεφής» τύπος προσωπικότητας είναι. Τα προσόντα του οργανωτικού και αποτελεσματικού εκπαιδευτικού που συνδέονται άμεσα με τον τύπο προσωπικότητας «Ευσυνειδησία» αναφέρθηκαν από τους ΒΔ3 και ΒΔ4 «ως απαραίτητα για τη συμβολή του ΒΔ στην ΕΑ των συναδέλφων τους».

### **Σχέση των Χαρακτηριστικών της Προσωπικότητάς των ΒΔ με την Ηγετική Δραστηριότητα που Αναπτύσσουν στη Σχολική Μονάδα**

Στην ενότητα αυτή θα παρουσιαστούν αρχικά τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την περιγραφική στατιστική για τις δηλώσεις που αφορούν την ηγετική δράση των ΒΔ και τα χαρακτηριστικά τους που παρωθούν ένα συνάδελφο να συζητήσει ένα επαγγελματικό πρόβλημα που αντιμετωπίζει μαζί τους και θα ακολουθήσει η συσχετιστική ανάλυση.



Στον τομέα της ηγετικής δράσης έχει διερευνηθεί η ηγετική δράση των ΒΔ όπως διαμορφώνεται από τα καθήκοντα που αναλαμβάνουν οι ΒΔ στις σχολικές μονάδες που υπηρετούν. Η ηγετική δραστηριότητα των ΒΔ έχει μετρηθεί μέσα από τις δηλώσεις του ερωτηματολογίου, ενώ οι μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και συχνότητες σε ποσοστά αυτών, φαίνονται στον Πίνακα 9 που ακολουθεί.

Έχει διαφανεί ότι ποσοστό 97% των ΒΔ ασκεί διδακτικά καθήκοντα, έχουν δηλαδή την εξ ολοκλήρου ευθύνη της διδασκαλίας των κύριων μαθημάτων μιας τάξης. Φαίνεται επίσης, η αυξημένη ευθύνη των ΒΔ σε μεγάλο ή μέγιστο βαθμό για τον καταρτισμό και τη λειτουργία του ωρολογίου προγράμματος, με ποσοστό 65% και 56% αντίστοιχα. Αυξημένη παρουσιάζεται η ευθύνη των ΒΔ για την αναπλήρωση των εκπαιδευτικών που απουσιάζουν και την τήρηση συνθηκών ασφάλειας και υγείας στο σχολικό χώρο, με ποσοστά 79% και 72% αντίστοιχα να αναλαμβάνουν τα συγκεκριμένα καθήκοντα σε μεγάλο ή μέγιστο βαθμό. Ένα μεγάλο ποσοστό ΒΔ επιλαμβάνεται, επίσης, σε μεγάλο ή μέγιστο βαθμό θεμάτων πειθαρχίας μεταξύ μαθητών με ποσοστό 70% και συμμετέχει στον καθορισμό οράματος με ποσοστό, επίσης, 70%. Αυξημένη παρατηρείται και η συμμετοχή των ΒΔ σε μεγάλο ή μέγιστο βαθμό στην αξιολόγηση των αναγκών της σχολικής μονάδας με ποσοστό 57%, στη στήριξη των συναδέλφων τους σε θέματα διδασκαλίας, διαχείρισης μαθησιακών δυσκολιών με ποσοστό 57%, στη στήριξη σε θέματα αποκλίνουσας συμπεριφοράς μαθητών με ποσοστό 66% και στην επικοινωνία μεταξύ διευθυντή και συναδέλφων με ποσοστό 68%.

Πίνακας 9.

## Ηγετική δράση των ΒΔ

A/A*	Δήλωση	M	SD	Καθόλου %	Λίγο %	Αρκετά %	Πολύ %	Πάρα πολύ %	Σύνολο
1.	Ασκεί διδακτικά καθήκοντα	4,72	0,53	0	0,5	2,5	21,9	75,1	100
2.	Καταρτίζει το ωρολόγιο πρόγραμμα	3,59	1,05	2,5	13,9	27,4	34,3	21,9	100
3.	Φροντίζει για τη λειτουργία του ωρολόγιου προγράμματος	3,74	0,96	2,0	9,0	24,4	42,8	21,9	100
4.	Μεριμνά για την αναπλήρωση εκπαιδευτικών που απουσιάζουν	4,20	0,89	1,0	3,0	16,9	32,8	46,3	100
5.	Μεριμνά για την τήρηση συνθηκών ασφάλειας και υγείας στο σχολικό χώρο	3,95	0,93	2,0	4,5	21,4	41,3	30,8	100
6.	Μεριμνά για τον εμπλουτισμό του εξοπλισμού του σχολείου	3,61	1,00	3,5	9,5	28,4	40,3	18,4	100
7.	Συμμετέχει στη σωστή διαχείριση των οικονομικών πόρων του σχολείου	2,88	1,14	12,9	25,4	29,9	24,4	7,5	100
8.	Επιλαμβάνεται θεμάτων πειθαρχίας μεταξύ μαθητών	3,85	0,92	1,5	7,0	21,9	44,8	24,9	100
9.	Συντονίζει συγκεκριμένα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος	3,56	0,97	2,5	9,5	36,3	33,3	18,4	100
10.	Συμμετέχει στην ανάπτυξη οράματος της σχολικής μονάδας	3,83	1,03	2	11,4	16,9	40,8	28,9	100
11.	Συμμετέχει στην αξιολόγηση των αναγκών της σχολικής μονάδας	3,52	1,02	3,5	13,4	25,9	41,8	15,4	100
12.	Αναλαμβάνει ρόλο συνδέσμου επικοινωνίας μεταξύ διευθυντή και δασκάλων	3,92	0,95	1,5	5,5	24,9	36,3	31,8	100

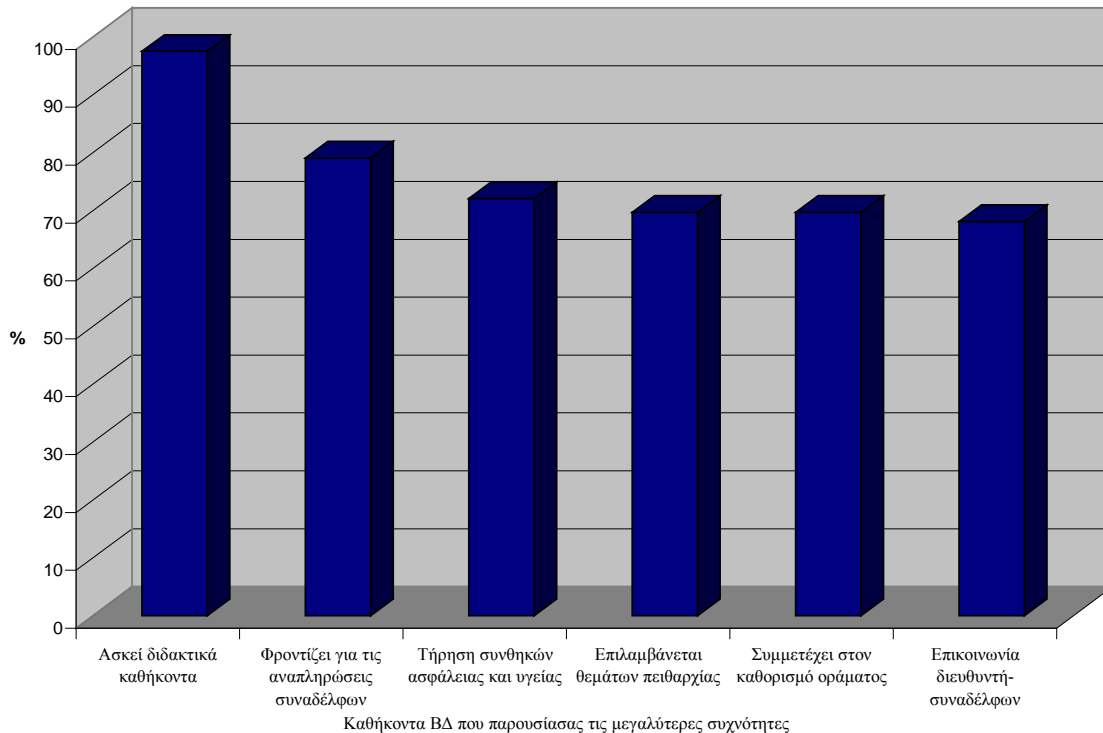
A/A*	Δήλωση	<i>M</i>	<i>SD</i>	Καθόλου %	Λίγο %	Αρκετά %	Πολύ %	Πάρα πολύ %	Σύνολο
13.	Συλλέγει πληροφορίες για την επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας	3,48	1,02	2,5	16,4	27,4	37,8	15,9	100
14.	Μεριμνά για την ενδοσχολική επιμόρφωση και ανάπτυξη του διδακτικού προσωπικού	3,04	1,00	7,0	21,9	37,3	27,9	6,0	100
15.	Στηρίζει τους συναδέλφους σε θέματα διδασκαλίας, διαχείρισης μαθησιακών δυσκολιών	3,58	0,96	1,5	12,9	28,9	39,8	16,9	100
16.	Στηρίζει τους συναδέλφους σε θέματα αποκλίνουσας συμπεριφοράς μαθητών	3,73	0,96	2,0	10,0	21,9	45,3	20,9	100
17.	Παρακινεί τους συναδέλφους του για ανάληψη δράσης	3,35	1,01	4,5	15,4	31,8	37,3	10,9	100
18.	Ενημερώνει και προβληματίζει τους συναδέλφους για παιδαγωγικά θέματα	3,07	1,01	5,0	21,8	40,1	26,7	6,4	100
19.	Ενημερώνει για σύγχρονες διδακτικές μεθοδολογίες	3,04	0,97	5,5	22,9	39,3	26,4	6,0	100
20.	Συνεργάζεται σε θέματα διδακτικής πρακτικής και μεθοδολογίας με συναδέλφους	3,45	0,95	2,0	13,4	36,3	34,3	13,9	100
21.	Συμμετέχει ως ηγετικό στέλεχος στη διαμορφωτική αξιολόγηση των συναδέλφων	2,32	1,12	29,4	29,4	23,9	14,9	2,5	100
22.	Συμμετέχει στην ενημέρωση για την αξιολόγηση της προόδου των μαθητών	2,91	1,13	12,9	22,4	32,8	24,4	7,5	100

\* Οι δηλώσεις του Πίνακα 9 έχουν αριθμηθεί όπως και στο ερωτηματολόγιο

Το Διάγραμμα 8 που ακολουθεί παρουσιάζει έξι καθήκοντα των ΒΔ στα οποία παρουσιάστηκαν τα ψηλότερα ποσοστά συμμετοχής σε μεγάλο ή μέγιστο βαθμό.

Διάγραμμα 8.

*Δηλώσεις για τα καθήκοντα του ΒΔ που συγκέντρωσαν τα μεγαλύτερα ποσοστά*



Μέτρια (μικρότερη από 50%) παρουσιάζεται η συμμετοχή των ΒΔ σε μεγάλο ή μέγιστο βαθμό στην ενημέρωση των συναδέλφων για παιδαγωγικά θέματα με ποσοστό 40%, στην ενημέρωση για σύγχρονες διδακτικές μεθοδολογίες με ποσοστό 39%, στην παρακίνηση των συναδέλφων για ανάληψη δράσης με ποσοστό 37%, στην ενημέρωση για την αξιολόγηση της προόδου των μαθητών με ποσοστό 33%, στη διαχείριση των οικονομικών πόρων με ποσοστό 30% και στη συμμετοχή στη διαμορφωτική αξιολόγηση με ποσοστό 29%.

Η μειωμένη συμμετοχή των ΒΔ ως ηγετικών στελεχών σε τομείς που αφορούν την ανάπτυξη των συναδέλφων μέσα από συνεργατικές πρακτικές, καθώς και η ανάθεση σε αυτούς κυρίως διοικητικών καθηκόντων ρουτίνας, αποτελούν στοιχεία που αναφέρθηκαν και στις προκαταρκτικές συνεντεύξεις. Συγκεκριμένα, ο ΒΔ1 ανέφερε ότι συνήθως ο ΒΔ ασχολείται με «επίλυση προβλημάτων πρακτικής φύσης στο σχολικό χώρο, διοικητικά καθήκοντα από το διευθυντή, αφοσίωση στο διδακτικό του καθήκον», ενώ ο ΒΔ2 ανέφερε ότι «δεν είναι ξεκάθαρος ο ρόλος... συνήθως ρουτινιάρικα καθήκοντα λειτουργίας του σχολείου, θέματα που αφορούν την ασφάλεια στο σχολικό χώρο και λειτουργικά θέματα». Ακολούθως ο ΒΔ3 εντόπισε τα καθήκοντά τους σε «διοικητικά καθήκοντα για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου, συντονιστικά καθήκοντα οριζόντια και κάθετα π.χ. καθοδηγητικός ρόλος για το

*γλωσσικό μάθημα, λειτουργία του ωρολογίου προγράμματος», ο ΒΔ4 στο ότι «βοηθά το διευθυντή στη διεκπεραίωση γραφειοκρατικών διαδικασιών, διακλάδωση καθηκόντων από το συγκεντρωτικό σύστημα, λειτουργία του προγράμματος...» και τέλος ο ΒΔ5 ανέφερε ως κυριότερα καθήκοντά τους «το συντονισμό συναδέλφων για τη λειτουργία του προγράμματος του σχολείου, επίλυση προβλημάτων, τήρηση συνθηκών ασφάλειας...».*

Ενδιαφέρον, όμως, παρουσίασαν οι απαντήσεις των ΒΔ στις συνεντεύξεις που έγιναν, για το πώς θα έπρεπε κατά τη γνώμη τους να εμπλέκονται στην ηγεσία του σχολείου, με ποια άλλα έργα θα έπρεπε να ασχολούνται. Αρχικά ο ΒΔ1 ανέφερε πως «θα έπρεπε να ασχολείται με επίλυση πρακτικών προβλημάτων που αφορούν τη διδασκαλία, ενημερότητα διδακτικών προσεγγίσεων, να εμπνέει, να καθοδηγεί, να στηρίζει συναδέλφους, ο ΒΔ2 θεωρεί πως έπρεπε να αποτελεί «τον ενδιάμεσο κρίκο ανάμεσα στους συναδέλφους, όχι μόνο για διοικητικά καθήκοντα, αλλά για ανθρώπινη επαφή, εμπλοκή στην οργάνωση πρωτοβουλιών για τους στόχους του σχολείου, στην υλοποίηση του οράματος...» και ο ΒΔ3 απάντησε πως «υπάρχουν περιθώρια δραστηριοποίησής του αν υπάρξει αποκέντρωση του συστήματος και ανάθεση περισσότερων πρωτοβουλιών οργάνωσης του σχολείου στη ΣΜ». Επιπρόσθετα, στα προσωπικά σχόλια που έκανε ο ΒΔ4 θεωρεί πως «οι ΒΔ έχουν ωριμάσει όσον αφορά τις διοικητικές τους ικανότητες και θέλουν να εμπλέκονται σε περισσότερες ηγετικές πρωτοβουλίες», και ο ΒΔ5 ανέφερε πως «ανάλογα με το σύστημα αξιών του καθενός και τις επαγγελματικές ικανότητες μπορεί να εμπλακεί σε ολοένα και περισσότερες δράσεις».

### **Χαρακτηριστικά του ΒΔ που μπορούν να παρωθήσουν ένα συνάδελφο να συζητήσει ένα επαγγελματικό πρόβλημα που αντιμετωπίζει με το ΒΔ**

Στη συνέχεια, ζητήθηκε από τους ΒΔ να δηλώσουν σε ποιο βαθμό τα χαρακτηριστικά ενός ΒΔ που παρουσιάζονται πιο κάτω, μπορούν να παρωθήσουν ένα συνάδελφο να συζητήσει ένα επαγγελματικό πρόβλημα που αντιμετωπίζει με το ΒΔ.

Όπως παρουσιάζεται από τα αποτελέσματα στον Πίνακα 10, τα χαρακτηριστικά που αναφέρονται, παρωθούν σε μεγάλο βαθμό τους εκπαιδευτικούς να συζητήσουν ένα επαγγελματικό πρόβλημα με ένα συνάδελφο. Το ψηλότερο βαθμό συμφωνίας σε μεγάλο ή μέγιστο βαθμό παρουσιάζει η προσωπικότητα και ο χαρακτήρας του ΒΔ με ποσοστό 95% ( $M=4,67$ ). Δεύτερο στις επιλογές των ΒΔ με βαθμό συμφωνίας σε μεγάλο ή μέγιστο βαθμό είναι η συνολική του εικόνα ως επαγγελματία με ποσοστό 92% ( $M=4,41$ ), ακολουθεί η εμπειρογνωμοσύνη του με ποσοστό 91% ( $M=4,32$ ), το σύστημα αξιών που αναδεικνύει καθημερινά με ποσοστό 90% ( $M=4,29$ ) και τέλος η αποτελεσματικότητά του ως διοικητικό στέλεχος με ποσοστό 84% ( $M=4,23$ ), καθώς και η αποτελεσματικότητά του ως εκπαιδευτικός με ποσοστό 83% ( $M=4,19$ ).

Πίνακας 10.

Χαρακτηριστικά ΒΔ που παρωθούν ένα συνάδελφο να συζητήσει ένα επαγγελματικό πρόβλημα που αντιμετωπίζει

A/A*	Δήλωση	M	SD	Καθόλου %	Λίγο %	Αρκετά %	Πολύ %	Πάρα πολύ %	Σύνολο
1.	Ο χαρακτήρας/η προσωπικότητά του	4,27	0,61	0	1,0	4,5	21,3	73,3	100
2.	Η συνολική του εικόνα ως επαγγελματία	4,41	0,66	0	1,6	6,9	42,6	49,5	100
3.	Η εμπειρογνωμοσύνη του	4,32	0,71	0	2,5	6,9	46,5	44,1	100
4.	Το σύστημα αξιών που αναδεικνύει καθημερινά	4,29	0,74	0	2,5	7,4	28,7	61,4	100
5.	Η αποτελεσματικότητά του ως διοικητικό στέλεχος της σχολικής μονάδας	4,23	0,77	0	2,0	14,4	42,1	41,6	100
6.	Η αποτελεσματικότητά του ως εκπαιδευτικός	4,19	0,77	0	2,5	14,4	45,0	38,1	100

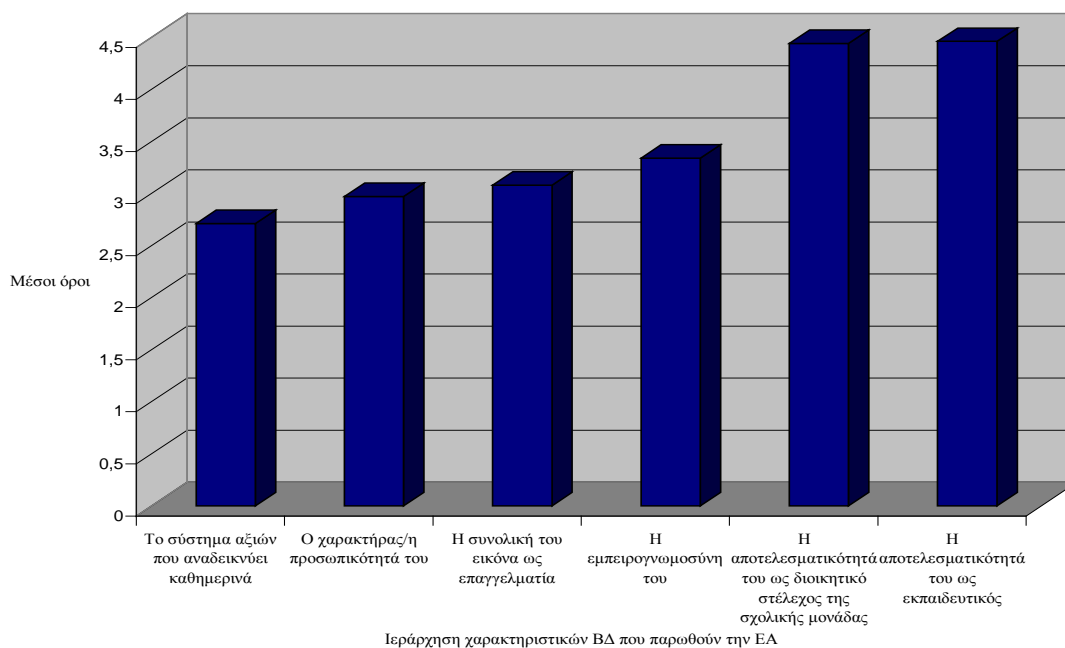
\*Οι δηλώσεις του Πίνακα 10 δεν έχουν αριθμηθεί σύμφωνα με το ερωτηματολόγιο

## Ιεράρχηση Χαρακτηριστικών του ΒΔ που Παρωθούν ένα Συνάδελφο να Συζητήσει ένα Επαγγελματικό Πρόβλημα που Αντιμετωπίζει με ένα ΒΔ

Επιπρόσθετα, ζητήθηκε από τους ΒΔ να ιεραρχήσουν τα χαρακτηριστικά του ΒΔ που παρωθούν ένα συνάδελφο να συζητήσει ένα επαγγελματικό πρόβλημα που αντιμετωπίζει με ένα ΒΔ. Στη συνέχεια, οι συμμετέχοντες κατέγραψαν τους αριθμούς των δηλώσεων, κατατάσσοντάς τις σε σειρά, ανάλογα με το τι θεωρούν πιο σημαντικό. Για να γίνει ανάλυση των δηλώσεων αυτών η επαγωγική στατιστική που χρησιμοποιήθηκε, περιέλαβε την απαραμετρική τεχνική Kendall's W, που χρησιμοποιείται για τη σύγκριση των μέσων όρων που προκύπτουν από ιεράρχηση. Οι συμμετέχοντες σειροθέτησαν τα χαρακτηριστικά αρχίζοντας από αυτό που θεωρούσαν πιο σημαντικό, το οποίο τοποθετούσαν πρώτο, ενώ αντίστοιχα στην έκτη θέση τοποθετούσαν αυτό που θεωρούσαν ως λιγότερο σημαντικό. Ως εκ τούτου, το χαρακτηριστικό το οποίο κατά την ανάλυση, παρουσίασε το μικρότερο μέσο όρο είναι αυτό που τοποθετήθηκε πρώτο από τους περισσότερους συμμετέχοντες, ενώ το χαρακτηριστικό που παρουσίασε το μεγαλύτερο μέσο όρο είναι αυτό που τοποθετήθηκε τελευταίο από τους περισσότερους συμμετέχοντες. Αυτό φαίνεται στο Διάγραμμα 9 που ακολουθεί. Όσο μικρότερο μέσο όρο παρουσιάζει ένα χαρακτηριστικό, τόσο συχνότερα δηλώθηκε στις πρώτες θέσεις της ιεράρχησης.

### Διάγραμμα 9.

*Ιεράρχηση δηλώσεων για χαρακτηριστικά του ΒΔ που παρωθούν ένα συνάδελφο να συζητήσει ένα επαγγελματικό πρόβλημα που αντιμετωπίζει*



Όπως προκύπτει από τον πίνακα, το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό που παρωθεί τους εκπαιδευτικούς να συζητήσουν επαγγελματικά θέματα με το ΒΔ, είναι το σύστημα αξιών που αναδεικνύουν καθημερινά ( $M=2,71$ ), καθώς και ο χαρακτήρας και η προσωπικότητά τους ( $M=2,97$ ). Οι περισσότεροι ΒΔ εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι τα πιο πάνω χαρακτηριστικά είναι πρώτιστης σημασίας για να παρακινηθούν οι συνάδελφοί τους να συζητήσουν με αυτούς επαγγελματικά προβλήματα ή άλλα θέματα που τους απασχολούν. Σημαντικά στην ιεράρχηση αυτή αναδεικνύονται στη συνέχεια η συνολική εικόνα του ΒΔ ως επαγγελματία ( $M=3,08$ ) και η εμπειρογνωμοσύνη του ( $M=3,34$ ). Ακολουθούν η αποτελεσματικότητά του ως διοικητικό στέλεχος της σχολικής μονάδας ( $M=4,44$ ) και η αποτελεσματικότητά του ως εκπαιδευτικός ( $M=4,46$ ).

Συγκρίνοντας τις πιο πάνω μετρήσεις με τις απαντήσεις των ΒΔ στις προκαταρκτικές συνεντεύξεις παρατηρείται μια σύγκλιση στα εξής χαρακτηριστικά: χαρακτήρα/ προσωπικότητα, επαγγελματισμό και εμπειρογνωμοσύνη. Οι απαντήσεις που ακολουθούν, αφορούν το ακόλουθο ερώτημα: «Κάτω από ποιες συνθήκες ένας συνάδελφος μπορεί να συζητήσει ένα πρόβλημα που αντιμετωπίζει με το ΒΔ;». Οι απαντήσεις που δόθηκαν είναι πολύ χαρακτηριστικές και παρουσιάζουν ενδιαφέρον. Συγκεκριμένα ο ΒΔ1 ανέφερε ότι «*Αν εμπνέεις σιγουριά για την εμπειρογνωμοσύνη σου, για την αποτελεσματικότητά σου ως εκπαιδευτικός, αν έχεις διάθεση και ικανότητα να επιλύεις προβλήματα, αν διαθέτεις ποιότητα στην εργασία σου, τότε σε εμπιστεύεται ο συνάδελφος*», ο ΒΔ2 ότι «*Αν είσαι ανθρώπινος, ανοιχτός χαρακτήρας, εχέμυθος, επιδεικνύεις σεβασμό στο συνάδελφο, πείσεις ότι δε θα εκμεταλλευτείς την εξουσία σου για να τον υποβαθμίσεις*», ενώ ο ΒΔ3 τόνισε τα εξής: «*Αν τον πείσεις ότι είσαι άξιος επαγγελματίας, ότι είσαι αποτελεσματικός, πρότυπο διδακτικό μοντέλο, αν σε εκτιμήσει, θα σε πλησιάσει..*». Ο ΒΔ4 ανέφερε ότι «*Θα κρίνει τον επαγγελματισμό σου και το χαρακτήρα σου*» συνδυάζοντας δύο παραμέτρους και ο ΒΔ5 δήλωσε ότι «*Πρέπει να πείσεις ότι η βοήθειά σου είναι πολύτιμη και θα το αναπτύξει, αλλιώς δε θα πλησιάσει*».

Για να απαντηθεί το ερώτημα σε ποιο βαθμό η προσωπικότητα των ΒΔ σχετίζεται με την ηγετική δράση που αναπτύσσουν στις σχολικές τους μονάδες, έγινε συσχετιστική ανάλυση: (α) των μεταβλητών των τύπων προσωπικότητας, όπως διαμορφώθηκαν από το άθροισμα των δηλώσεων οι οποίες φόρτιζαν κατά την παραγοντική ανάλυση στο συγκεκριμένο τύπο και (β) των μεταβλητών ΔΡΑΣΗ1 και ΔΡΑΣΗ2, οι οποίες διαμορφώθηκαν από τους μέσους όρους των δηλώσεων που απαντούν στα ερωτήματα για την ηγετική δράση και τα χαρακτηριστικά του ΒΔ που παρωθούν ένα συνάδελφο να συζητήσει ένα επαγγελματικό πρόβλημα μαζί του.

Όπως φαίνεται από τον Πίνακα 11, υπάρχει στατιστικά θετική συσχέτιση μεταξύ του τύπου προσωπικότητας «Εξωστρέφεια» και της μεταβλητής ηγετική δράση ( $r = 0,15$ ,  $p <$



0,05). Συγκεκριμένα, όσο πιο εξωστρεφής είναι ένας ΒΔ, τόσο περισσότερο δραστήριο ηγετικό στέλεχος αναδεικνύεται στη σχολική του μονάδα. Επίσης, φαίνεται να υπάρχει στατιστικά μέτρια θετική συσχέτιση μεταξύ του τύπου προσωπικότητας «Δεκτικότητα στην εμπειρία» και της ηγετικής δράσης των ΒΔ ( $r = 0,31, p < 0,01$ ). Όσο πιο δεκτικός είναι ένας ΒΔ σε νέες γνώσεις και εμπειρίες, τόσο πιο δραστήριο ηγετικό στέλεχος αναδεικνύεται καθημερινά. Στατιστικά ασθενής θετική συσχέτιση φαίνεται να υπάρχει μεταξύ του τύπου προσωπικότητας «Ευσυνειδησία» και της ηγετικής δράσης των ΒΔ ( $r = 0,22, p < 0,05$ ). Δηλαδή, πολλά από τα χαρακτηριστικά του τύπου προσωπικότητας «Ευσυνειδησία» παρουσιάζουν οι ΒΔ ως δραστήρια ηγετικά στελέχη.

Πίνακας 11.

*Συσχετιστική ανάλυση τύπου προσωπικότητας και ηγετικής δράσης των ΒΔ*

Μετα-βλητές***	1	2	3	4	5	6	7
1	1,000	-,242**	-,099	-,321**	-,263**	,045	-,041
2		1,000	,334**	,037	,331**	,151*	,132
3			1,000	,005	,145*	,306**	,193**
4				1,000	,208**	,055	,117
5					1,000	,216*	,357**
6						1,000	,360**
7							1,000

\* Η συσχέτιση είναι σημαντική σε επίπεδο 0,05

\*\* Η συσχέτιση είναι σημαντική σε επίπεδο 0,01

\*\*\* 1=Νευρωτισμός, 2=Εξωστρέφεια, 3=Δεκτικότητα στην εμπειρία, 4=Προσήνεια, 5=Ευσυνειδησία, 6=Δράση 1, 7=Δράση 2

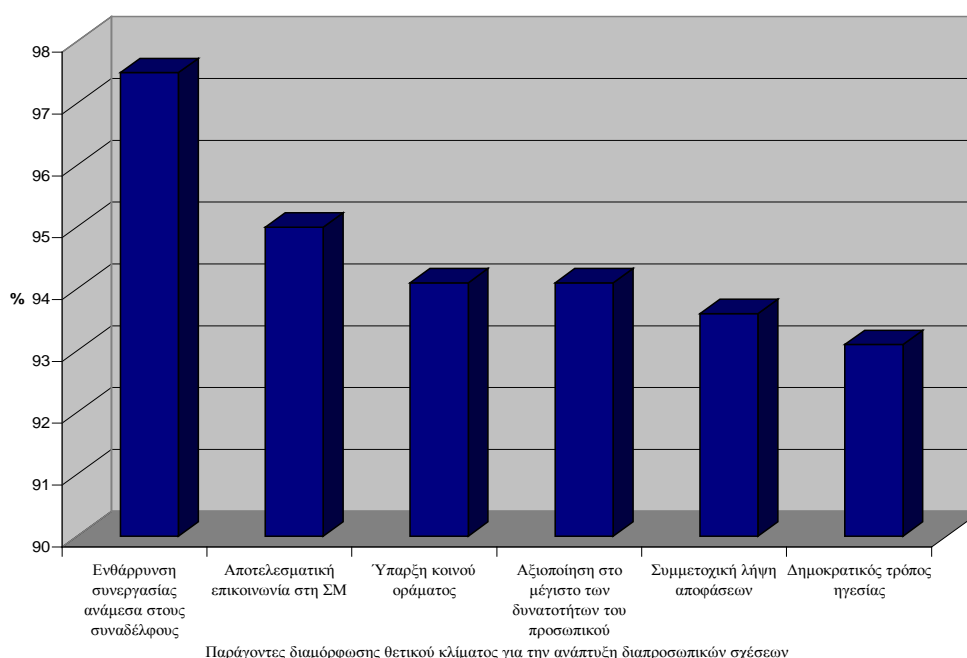
Όπως επίσης φαίνεται πιο πάνω, ο τύπος προσωπικότητας «Δεκτικότητα στην εμπειρία» ( $r = 0,19, p < 0,01$ ) και ο τύπος προσωπικότητας «Ευσυνειδησία» ( $r = 0,36, p < 0,01$ ) σχετίζονται θετικά με τα χαρακτηριστικά ενός ΒΔ που παρωθούν ένα συνάδελφο να συζητήσει μαζί του ένα επαγγελματικό πρόβλημα που αντιμετωπίζει. Θετική συσχέτιση παρουσιάζουν, επίσης, και οι μεταβλητές EA1 και EA2 μεταξύ τους ( $r = 0,36, p < 0,01$ ). Όπως προκύπτει, όσο πιο δραστήριο ηγετικό στέλεχος είναι ένας ΒΔ, τόσα περισσότερα χαρακτηριστικά διαθέτει τα οποία παρακινούν ένα συνάδελφο να συζητήσει μαζί του ένα επαγγελματικό πρόβλημα που αντιμετωπίζει.

## Σχέση των Χαρακτηριστικών της Προσωπικότητας των ΒΔ, των Απόψεών τους για την ΕΑ των Συναδέλφων και της Συμβολής τους στη Δημιουργία Διαπροσωπικών Σχέσεων

Στον τομέα της διαμόρφωσης θετικού κλίματος, για την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων που θα συμβάλουν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, οι ΒΔ δήλωσαν μεγάλο ή μέγιστο βαθμό συμφωνίας με πολύ ψηλά ποσοστά στις ακόλουθες δηλώσεις: το ψηλότερο ποσοστό συμφωνίας έχει αναφερθεί για τη συνεχή ενθάρρυνση της συνεργασίας ανάμεσα στους συναδέλφους με ποσοστό 97%, ακολουθεί η αποτελεσματική επικοινωνία στη σχολική μονάδα με ποσοστό 95%, η ύπαρξη κοινού οράματος με ποσοστό 94%, η αξιοποίηση στο μέγιστο των δυνατοτήτων του προσωπικού με ποσοστό 94%, η συμμετοχική λήψη αποφάσεων με ποσοστό 94%, η αποτελεσματική διοίκηση της σχολικής μονάδας με ποσοστό 93%, ο δημοκρατικός τρόπος ηγεσίας με ποσοστό 93%, η οικοδόμηση εμπιστοσύνης μέσω συνεργατικών σχέσεων με ποσοστό 92% και η ανάθεση ηγετικών πρωτοβουλιών στο προσωπικό με ποσοστό 92%. Οι πρώτες έξι δηλώσεις που προαναφέρθηκαν, φαίνονται και στο Διάγραμμα 10 που ακολουθεί.

### Διάγραμμα 10.

*Δηλώσεις σημαντικότερων παραγόντων διαμόρφωσης θετικού κλίματος για την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων*



Ψηλά ποσοστά συμφωνίας σε μεγάλο ή μέγιστο βαθμό που κυμαίνονται ανάμεσα στο 86-90% κατέγραψαν και οι δηλώσεις της επίλυσης συγκρούσεων σε κλίμα διαφάνειας και ειλικρίνειας, ο καθορισμός χρόνου για συνεργασία, η παρακίνηση του προσωπικού για

ανάληψη δράσης, η αναγνώριση των αναγκών της σχολικής μονάδας και η προώθηση κουλτούρας συνεχούς μάθησης. Ένα ποσοστό 75% θεωρεί το ενδιαφέρον για τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα των μαθητών παράγοντα διαμόρφωσης θετικού κλίματος σε μεγάλο ή μέγιστο βαθμό. Σε μεγάλο ή μέγιστο βαθμό με ποσοστά 74% και 70%, αντίστοιχα, οι ΒΔ δήλωσαν να συμφωνούν στο ότι η αξιοποίηση των συνεδριάσεων του προσωπικού και η συνεχής αξιολόγηση της σχολικής μονάδας συμβάλλουν στη διαμόρφωση θετικού κλίματος. Αξίζει να επισημανθούν τα μηδενικά ως ελάχιστα ποσοστά που σημειώθηκαν από τους ΒΔ για την αρνητική συμβολή των παραγόντων αυτών στη διαμόρφωση θετικού κλίματος και διαπροσωπικών σχέσεων. Ο Πίνακας 12 που ακολουθεί, παρουσιάζει τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις των δηλώσεων που αφορούν τους παράγοντες που συμβάλλουν στη διαμόρφωση θετικού κλίματος και διαπροσωπικών σχέσεων.

Αξίζει, επίσης, να σημειωθεί ότι οι χαμηλές τιμές στις τυπικές αποκλίσεις δείχνουν τη σύγκλιση των απόψεων των ΒΔ, όσον αφορά τους παράγοντες που συμβάλλουν στη διαμόρφωση θετικού κλίματος και διαπροσωπικών σχέσεων. Επιπρόσθετα, οι παράγοντες της συνεργασίας ανάμεσα στους συναδέλφους, της αποτελεσματικής επικοινωνίας στη σχολική μονάδα, της ύπαρξης κοινού οράματος, του δημοκρατικού τρόπου ηγεσίας και της οικοδόμησης εμπιστοσύνης μέσω συνεργατικών σχέσεων, αναφέρθηκαν οι τρεις ΒΔ από τους πέντε που παραχώρησαν τις προκαταρκτικές συνεντεύξεις, ως «πολύ σημαντικοί για την οικοδόμηση διαπροσωπικών σχέσεων, στις οποίες θα θεμελιωθεί κάθε μορφή επαγγελματικής ανάπτυξης». Χαρακτηριστικά ο ΒΔ2 ανέφερε ότι «η συνεργασία και η ανάπτυξη στηρίζονται στις σχέσεις των συναδέλφων τόσο οριζόντια όσο και κάθετα και το δημοκρατικό κλίμα στο σχολικό χώρο επηρεάζει τις σχέσεις αυτές».

Πίνακας 12.

Απόψεις των ΒΔ για τους παράγοντες που συμβάλλουν στη διαμόρφωση θετικού κλίματος για ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων

A/A*	Δήλωση	M	SD	Καθόλου %	Λίγο %	Αρκετά %	Πολύ %	Πάρα πολύ %	Σύνολο
1.	Η αποτελεσματική διοίκηση της σχολικής μονάδας	4,55	0,70	0,5	1,5	5,0	28,2	64,9	100
2.	Η συμμετοχική λήψη αποφάσεων	4,57	0,64	0	1,0	5,4	28,7	64,9	100
3.	Η ύπαρξη κοινού οράματος	4,64	0,62	0	1,0	5,0	22,8	71,3	100
4.	Η αποτελεσματική επικοινωνία στη σχολική μονάδα	4,72	0,56	0	0,5	4,5	17,3	77,7	100
5.	Η αξιοποίηση των συνεδριάσεων του προσωπικού	4,04	0,92	0,5	5,9	19,8	36,6	37,1	100
6.	Η αναγνώριση των αναγκών της σχολικής μονάδας	4,29	0,73	0	1,5	11,9	42,6	44,1	100
7.	Η αξιοποίηση στο μέγιστο των δυνατοτήτων του προσωπικού	4,56	0,63	0	1,0	5,0	30,7	63,4	100
8.	Η ανάθεση ηγετικών πρωτοβουλιών στο προσωπικό	4,31	0,68	0,5	1,0	6,9	50,0	41,6	100
9.	Η παρακίνηση του προσωπικού για ανάληψη δράσης	4,27	0,77	0,5	3,0	8,4	45,5	42,6	100
10.	Το ενδιαφέρον για τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα των μαθητών	4,02	0,93	1,5	5,0	18,8	39,1	35,6	100
11.	Η συνεχής αξιολόγηση της σχολικής μονάδας	3,96	0,90	1,5	3,0	25,2	39,1	31,2	100
12.	Η ενθάρρυνση της συνεργασίας ανάμεσα στους συναδέλφους	4,55	0,54	0	0	2,5	39,6	57,9	100

A/A*	Δήλωση	<i>M</i>	<i>SD</i>	Καθόλου %	Λίγο %	Αρκετά %	Πολύ %	Πάρα πολύ %	Σύνολο
13.	Η οικοδόμηση εμπιστοσύνης μέσω συνεργατικών σχέσεων	4,50	0,67	0	1,0	6,9	33,7	58,4	100
14.	Ο καθορισμός χρόνου στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου για συνεργασία	4,29	0,72	0	2,0	9,9	45,5	42,6	100
15.	Η επίλυση συγκρούσεων σε κλίμα διαφάνειας και ειλικρίνειας	4,46	0,71	0	1,5	8,4	32,7	57,4	100
16.	Η προώθηση κουλτούρας συνεχούς μάθησης	4,33	0,83	0	5,0	8,4	35,6	51,0	100
17.	Ο δημοκρατικός τρόπος ηγεσίας	4,60	0,72	0,5	2,5	4,0	22,8	70,3	100

\* Οι δηλώσεις αριθμήθηκαν όπως και στο ερωτηματολόγιο

Στη συνέχεια, αναζητήθηκε ο βαθμός συσχέτισης των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας των ΒΔ και των απόψεών τους για την επαγγελματική ανάπτυξη των συναδέλφων τους με τη συμβολή τους στη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσουν στη σχολική μονάδα που υπηρετούν. Αναζητήθηκε με τη συσχετιστική ανάλυση ο βαθμός συσχέτισης των τύπων προσωπικότητας με τις απόψεις των ΒΔ για την ΕΑ και τη διαμόρφωση θετικού κλίματος για ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων.

Πίνακας 13.

*Συσχετιστική ανάλυση τύπου προσωπικότητας και απόψεων ΒΔ για την ΕΑ και διαμόρφωσης θετικού κλίματος για ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων*

Μετα-βλητές***	1	2	3	4	5	ΕΑ1	ΕΑ2	ΔΙΑΣΧ
1	1,000	-,242**	-,099	-,321**	-,263**	,004	,008	-,178*
2		1,000	,334**	,037	,331**	,066	-,021	,193**
3			1,000	,005	,145*	-,064	-,187**	,208**
4				1,000	,208**	,023	,015	,116
5					1,000	,143*	,000	,428**
ΕΑ1						1,000	-,157*	,532**
ΕΑ2							1,000	-,066
ΔΙΑΣΧ								1,000

\* Η συσχέτιση είναι σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 0,05

\*\* Η συσχέτιση είναι σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 0,01

\*\*\* 1=Νευρωτισμός, 2=Εξωστρέφεια, 3=Δεκτικότητα στην εμπειρία, 4=Προσήνεια, 5=Ευσυνειδησία

Όπως προκύπτει από τον Πίνακα 13, υπάρχει στατιστικά ασθενής αρνητική συσχέτιση μεταξύ του τύπου προσωπικότητας «Νευρωτισμός» και της διαμόρφωσης θετικού κλίματος για ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων ( $r = -0,18, p < 0,05$ ). Δηλαδή, όσο περισσότερα χαρακτηριστικά του τύπου προσωπικότητας «Νευρωτισμός» διαθέτει ένας ΒΔ, τόσο λιγότερο συμβάλλει στη διαμόρφωση θετικού κλίματος για ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων. Ασθενής, αλλά σημαντική συσχέτιση παρατηρείται μεταξύ του τύπου προσωπικότητας «Εξωστρέφεια» και της διαμόρφωσης θετικού κλίματος για ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων ( $r = 0,19, p < 0,01$ ) και του τύπου προσωπικότητας «Δεκτικότητα στην εμπειρία» και της διαμόρφωσης θετικού κλίματος για ανάπτυξη

διαπροσωπικών σχέσεων ( $r = 0,21, p < 0,01$ ). Δηλαδή, όσο περισσότερα χαρακτηριστικά του τύπου προσωπικότητας «Εξωστρέφεια» ή «Δεκτικότητα στην εμπειρία» διαθέτει ένας ΒΔ, τόσο περισσότερο συμβάλλουν στη διαμόρφωση θετικού κλίματος για ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων. Μέτρια, αλλά πολύ σημαντική συσχέτιση παρουσιάζει ο τύπος προσωπικότητας «Ευσυνειδησία» με τη διαμόρφωση θετικού κλίματος για ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων ( $r = 0,43, p < 0,01$ ). Οι ΒΔ με χαρακτηριστικά προσωπικότητας του τύπου «Ευσυνειδησία» συμβάλλουν περισσότερο στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων σε μια σχολική μονάδα.

Τέλος, σημαντική θετική συσχέτιση παρουσιάζεται ανάμεσα στις απόψεις των ΒΔ για τις συνθήκες που συμβάλλουν στην ΕΑ των συναδέλφων τους (EA1) και τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται στη σχολική μονάδα που υπηρετούν ( $r = 0,43, p < 0,01$ ). Οι απόψεις των ΒΔ για τις συνθήκες που συμβάλλουν στην ΕΑ, επηρεάζουν τη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων, αλλά και αντίστροφα η συμβολή των ΒΔ στη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων επηρεάζει τις απόψεις τους για τις συνθήκες που συμβάλλουν στην ΕΑ των συναδέλφων τους. Επιπρόσθετα, θετική συσχέτιση παρουσιάζεται ανάμεσα στις απόψεις των ΒΔ για τις συνθήκες που εμποδίζουν την ΕΑ των συναδέλφων τους (EA2) και τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται στη σχολική μονάδα που υπηρετούν ( $r = 0,53, p < 0,01$ ). Οι απόψεις των ΒΔ για τις συνθήκες που εμποδίζουν την ΕΑ, επηρεάζουν τη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων, αλλά και αντίστροφα η συμβολή των ΒΔ στη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων επηρεάζει τις απόψεις τους για τις συνθήκες που εμποδίζουν την ΕΑ των συναδέλφων τους.

Για να διερευνηθούν περαιτέρω οι σχέσεις που προέκυψαν, έγινε πολλαπλή παλινδρομική ανάλυση με σκοπό να διερευνηθεί σε ποιο βαθμό οι μεταβλητές χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των ΒΔ και απόψεις για την ΕΑ των συναδέλφων τους συμβάλλουν στη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων. Ως ανεξάρτητες μεταβλητές όπως προκύπτουν από το ερευνητικό ερώτημα, ορίζονται οι μεταβλητές του τύπου προσωπικότητας (Νευρωτισμός, Εξωστρέφεια, Δεκτικότητα στην εμπειρία, Προσήνεια, Ευσυνειδησία), οι οποίες προέκυψαν από τα αθροίσματα των δηλώσεων που κατά την παραγοντική ανάλυση φόρτιζαν στο συγκεκριμένο παράγοντα και οι μεταβλητές των παραγόντων που συμβάλλουν στην ΕΑ και των παραγόντων που εμποδίζουν την ΕΑ, οι οποίες προέκυψαν από το μέσο όρο των δηλώσεων που κατά την παραγοντική ανάλυση φόρτιζαν στο συγκεκριμένο παράγοντα.

Ο Πίνακας 14 που ακολουθεί, παρουσιάζει τη γραμμική παλινδρομική ανάλυση των μεταβλητών χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των ΒΔ και απόψεις για την ΕΑ των συναδέλφων τους με τη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων.

Πίνακας 14.

*Γραμμική παλινδρομική ανάλυση των μεταβλητών χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των ΒΔ και απόψεις για την ΕΑ των συναδέλφων το  $\alpha$  με τη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων*

<b>Ανεξάρτητες Μεταβλητές</b>	<b>B</b>	<b>St. Error for B</b>	<b><math>\beta</math></b>	<b>t</b>
Νευρωτισμός	-,009	,006	<b>-,090</b>	-1,459
Εξωστρέφεια	-,002	,010	-,016	-0,257
Δεκτικότητα στην εμπειρία	,011	,007	,087	1,429
Προσήνεια	,002	,007	,020	0,340
Ευσυνειδησία	,029	,006	<b>,283</b>	4,502
Παράγοντες που συμβάλλουν στην ΕΑ	,412	,054	<b>,451</b>	7,661
Παράγοντες που εμποδίζουν την ΕΑ	,012	,031	,021	0,371

Εξαρτημένη μεταβλητή: Δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων  
 $R^2 = ,394$ ,  $p < 0,01$

Όπως φαίνεται από τον Πίνακα 14, οι μεταβλητές των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας των ΒΔ και απόψεις για την ΕΑ των συναδέλφων τους παρουσίασαν 38% της διασποράς της δημιουργίας διαπροσωπικών σχέσεων ( $F(7,193) = 17,958$ ,  $p < 0,001$ ). Στατιστικά σημαντική συνεισφορά στο μοντέλο είχαν οι μεταβλητές «Νευρωτισμός», «Ευσυνειδησία» και παράγοντες που συμβάλλουν στην ΕΑ ( $\beta = -,090$ ,  $\beta = ,283$ ,  $\beta = ,451$ ,  $p < 0,001$ ) αντίστοιχα. Υψηλότερα επίπεδα «Νευρωτισμού» συνδέονται με μείωση στη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων, ψηλότερα επίπεδα «Ευσυνειδησίας» και παραγόντων που συμβάλλουν στην ΕΑ συνδέονται με αύξηση στη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων.

Τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης συγκλίνουν κατά πολύ με τις απόψεις των ΒΔ που αναφέρθηκαν στις προκαταρκτικές συνεντεύξεις. Στην ερώτηση «Πώς μπορούν να επηρεάσουν οι διαπροσωπικές σχέσεις τη δημιουργία κουλτούρας συνεργασίας και ανάπτυξης;» ο ΒΔ1 τις χαρακτήρισε ως «προϋπόθεση για κουλτούρα συνεργασίας και ανάπτυξης», ενώ ο ΒΔ3 ανέφερε ότι «αν υπάρχουν σχέσεις συνεργασίας τότε το περιβάλλον προχωρά προς την ανάπτυξη». Χαρακτηριστικά ο ΒΔ4 ανέφερε ότι «οι σχέσεις εμπιστοσύνης, αναγνώρισης και αλληλοσεβασμού μπορούν στηρίζουν μια κουλτούρα



συνεργασίας και με τη σειρά της μια κουλτούρα ανάπτυξης». Η σύγκλιση των απόψεων με τα αποτελέσματα που αναφέρθηκαν ενισχύουν την εγκυρότητά τους.

### **Σχέση των Διαπροσωπικών Σχέσεων που αναπτύσσουν οι ΒΔ στη Σχολική Μονάδα με τη Δράση τους για την ΕΑ του Προσωπικού της Σχολικής τους Μονάδας**

Η αναζήτηση βαθμού συσχέτισης ανάμεσα στις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσουν οι ΒΔ στη σχολική μονάδα και της συμβολής τους στη δράση τους για την ΕΑ του προσωπικού, διερευνήθηκε μέσα από τη συσχετιστική ανάλυση που ακολουθεί και παρουσιάζεται στον Πίνακα 15.

Πίνακας 15.

*Η συμβολή των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσουν οι ΒΔ στη σχολική μονάδα στη δράση τους για την ΕΑ του προσωπικού της σχολικής τους μονάδας*

	<b>ΔΙΑΣΧ</b>	<b>ΔΡΑΣΗ1</b>	<b>ΔΡΑΣΗ2</b>
<b>ΔΙΑΣΧ</b>	1,000	<b>,351*</b>	<b>,548*</b>
<b>ΔΡΑΣΗ1</b>		1,000	<b>,360*</b>
<b>ΔΡΑΣΗ2</b>			1,000

\* Η συσχέτιση είναι σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 0,01

Όπως προκύπτει από τον Πίνακα 15, η δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων παρουσιάζει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση με την ηγετική δράση των ΒΔ ( $r = 0,35, p < 0,01$ ). Δηλαδή, όσο πιο δραστήριο ηγετικό στέλεχος είναι ένας ΒΔ, τόσο περισσότερο συμβάλλει στη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων και αντίστροφα, όσο περισσότερο συμβάλλει στη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων ένας ΒΔ, τόσο πιο δραστήριο ηγετικό στέλεχος είναι.

Επιπρόσθετα, η δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων παρουσιάζει στατιστικά σημαντική μέτρια θετική συσχέτιση με τα χαρακτηριστικά του ΒΔ που συμβάλλουν στην ΕΑ ( $r = 0,55, p < 0,01$ ). Δηλαδή, αν ένας ΒΔ διαθέτει χαρακτηριστικά που συμβάλλουν στην ΕΑ των συναδέλφων του, τότε θα συμβάλει περισσότερο στη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων και αντίστροφα αν ένας ΒΔ συμβάλλει στη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων, τότε διαθέτει και χαρακτηριστικά που μπορούν να παρωθήσουν την ΕΑ των συναδέλφων του.

Ένα άλλο σημαντικό αποτέλεσμα προκύπτει από το θετικό βαθμό συσχέτισης της ηγετικής δράσης του ΒΔ και των χαρακτηριστικών που διαθέτει για προώθηση της ΕΑ των

συναδέλφων του ( $r = 0,36, p < 0,01$ ). Δηλαδή, όσο περισσότερα χαρακτηριστικά που προωθούν την ΕΑ των συναδέλφων του, διαθέτει ένας ΒΔ, τόσο πιο δραστήριο ηγετικό στέλεχος αναδεικνύεται καθημερινά στη σχολική του μονάδα.

Στη συνέχεια, έγινε πολλαπλή παλινδρομική ανάλυση με σκοπό να διερευνηθεί περαιτέρω ποιο βαθμό η δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων συμβάλλει στην ηγετική δράση. Ως ανεξάρτητη μεταβλητή, όπως προκύπτει από το ερευνητικό ερώτημα, ορίζεται η μεταβλητή δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων, η οποία προέκυψε από το μέσο όρο των αντίστοιχων δηλώσεων του ερωτηματολογίου και ως εξαρτημένη η μεταβλητή ηγετική δραστηριότητα, η οποία προέκυψε από το μέσο όρο των αντίστοιχων δηλώσεων του ερωτηματολογίου.

Πίνακας 16.

*Γραμμική παλινδρομική ανάλυση της μεταβλητής δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων και της μεταβλητής ηγετική δράση*

<b>Ανεξάρτητη Μεταβλητή</b>	<b>B</b>	<b>St. Error for B</b>	<b><math>\beta</math></b>	<b>t</b>
Δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων	,471	,089	,351	5,288

Εξαρτημένη μεταβλητή: Ηγετική δράση  
 $R^2 = ,123 \quad p < 0,01$

Όπως φαίνεται από τον Πίνακα 16, η μεταβλητή δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων ερμήνευσε 12% της διασποράς της ηγετικής δράσης ( $F(1,199) = 27,961, p < 0,001$ ). Η μεταβλητή είχε στατιστικά σημαντική συνεισφορά στο μοντέλο με υψηλή συσχέτιση ( $\beta = 0,351 \quad p < 0,001$ ). Υψηλότερα επίπεδα ηγετικής δράσης οδηγούν στην αύξηση της δημιουργίας διαπροσωπικών σχέσεων και αντίστροφα ψηλότερα επίπεδα διαπροσωπικών σχέσεων οδηγούν στην αύξηση της ηγετικής δράσης.

Ακολούθησε πολλαπλή παλινδρομική ανάλυση με σκοπό να διερευνηθεί σε ποιο βαθμό τα χαρακτηριστικά των ΒΔ που παρωθούν την ΕΑ συμβάλλουν στη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων. Ως ανεξάρτητη μεταβλητή, όπως προκύπτει από το ερευνητικό ερώτημα, ορίζεται η μεταβλητή δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων, η οποία προέκυψε από το μέσο όρο των δηλώσεων του ερωτηματολογίου και ως εξαρτημένη η μεταβλητή χαρακτηριστικά των ΒΔ που παρωθούν την ΕΑ, η οποία προέκυψε από το μέσο όρο των αντίστοιχων δηλώσεων του ερωτηματολογίου.

Πίνακας 17.

*Γραμμική παλινδρομική ανάλυση της μεταβλητής δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων και της μεταβλητής χαρακτηριστικά των ΒΔ που παρωθούν την ΕΑ*

<b>Ανεξάρτητη Μεταβλητή</b>	<b>B</b>	<b>St. Error for B</b>	<b><math>\beta</math></b>	<b>t</b>
Δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων	,631	,068	,548	9,230

Εξαρτημένη μεταβλητή: Χαρακτηριστικά των ΒΔ που παρωθούν την ΕΑ  
 $R^2 = ,300$   $p < 0,01$

Όπως φαίνεται από τον Πίνακα 17, η μεταβλητή δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων ερμήνευσε 30% της διασποράς της ηγετικής δράσης ( $F(1,199) = 85,194$ ,  $p < 0,001$ ). Η μεταβλητή είχε στατιστικά σημαντική συνεισφορά στο μοντέλο με υψηλή συσχέτιση ( $\beta = 0,548$ ,  $p < 0,001$ ). Υψηλότερα επίπεδα δημιουργίας διαπροσωπικών σχέσεων οδηγούν σε αύξηση των χαρακτηριστικών των ΒΔ που παρωθούν την ΕΑ και αντίστροφα περισσότερα χαρακτηριστικά των ΒΔ που παρωθούν την ΕΑ, οδηγούν στην αύξηση της δημιουργίας διαπροσωπικών σχέσεων.

Όσον αφορά τις σχέσεις ανάμεσα στα δημογραφικά στοιχεία (φύλο, έτη υπηρεσίας, τύπος σχολείου και τίτλοι σπουδών) του πληθυσμού της έρευνας και των μεταβλητών της έρευνας, δεν παρουσιάστηκαν στατιστικά σημαντικές σχέσεις, γι' αυτό και δεν αναφέρονται.

### Περίληψη

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάστηκαν οι σχέσεις των μεταβλητών της έρευνας, όπως αυτές προέκυψαν από τα ερευνητικά ερωτήματα. Συγκεκριμένα, παρουσιάστηκε η επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση των δηλώσεων που αφορούν την προσωπικότητα, ώστε να εξευρεθούν οι επιμέρους πέντε τύποι προσωπικότητας και η επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση των δηλώσεων που αφορούν τις απόψεις των ΒΔ για τις συνθήκες που συμβάλλουν ή εμποδίζουν την ΕΑ και στήριξη των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα που υπηρετούν. Οι παραγοντικές αναλύσεις έδωσαν η μεν πρώτη τους πέντε παράγοντες της προσωπικότητας και δεύτερη τους παράγοντες που συμβάλλουν ή εμποδίζουν την ΕΑ. Στη συνέχεια παρουσιάστηκε η περιγραφική στατιστική για τη δημιουργία των νέων μεταβλητών ηγετική δράση των ΒΔ, απόψεις των ΒΔ για τις συνθήκες που συμβάλλουν στην ΕΑ, απόψεις των ΒΔ για τις συνθήκες που εμποδίζουν την ΕΑ, χαρακτηριστικά των ΒΔ που παρωθούν στην ΕΑ και διαπροσωπικές σχέσεις.

Ακολούθησε περιγραφή των απόψεων των ΒΔ για την επαγγελματική ανάπτυξη και στήριξη των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα που υπηρετούν και παρουσίαση της

συσχετιστικής ανάλυσης των τύπων προσωπικότητας των ΒΔ με τις απόψεις τους για την επαγγελματική ανάπτυξη και στήριξη των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα που υπηρετούν. Στη συνέχεια, περιγράφηκαν οι απόψεις που αφορούν την ηγετική δράση των ΒΔ και τα χαρακτηριστικά του ΒΔ που παρωθούν την ΕΑ και η συσχετιστική ανάλυση των τύπων προσωπικότητας των ΒΔ με την ηγετική δράση και τα χαρακτηριστικά των ΒΔ που παρωθούν στην ΕΑ. Έγινε, επίσης, περιγραφή των απόψεων που αφορούν τη διαμόρφωση θετικού κλίματος για ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων και παρουσιάστηκε η συσχετιστική και γραμμική παλινδρομική ανάλυση των τύπων προσωπικότητας των ΒΔ, των απόψεων τους για την ΕΑ των συναδέλφων τους και της συμβολής τους στη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσουν στη σχολική μονάδα που υπηρετούν. Τέλος, παρουσιάστηκε η συσχετιστική και γραμμική παλινδρομική ανάλυση των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσουν οι ΒΔ στη σχολική μονάδα με τη δράση τους για την ΕΑ του προσωπικού της σχολικής τους μονάδας.

Καταρχήν οι ΒΔ πιστεύουν ότι οι παράγοντες που συμβάλλουν στην ΕΑ των συναδέλφων τους είναι η συνεργασία με συναδέλφους για ανάπτυξη δράσης με σκοπό την επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας, η συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς για το διδακτικό έργο, η στήριξη στο διδακτικό έργο από συμβούλους των επιμέρους μαθημάτων, τα σεμινάρια στη σχολική μονάδα, η ανταλλαγή επισκέψεων στις αίθουσες διδασκαλίας με στόχο την ανταλλαγή διδακτικών πρακτικών και η στήριξη στο διδακτικό έργο από πιο έμπειρους συναδέλφους. Ως κυριότερους παράγοντες οι οποίοι εμποδίζουν την ΕΑ, οι ΒΔ επεσήμαναν τον ανταγωνισμό μεταξύ των συναδέλφων, την απουσία διευθυντών με θεωρητική κατάρτιση, την απουσία επίσημου συντονιστή για την ΕΑ των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα, την έλλειψη πρωτοβουλίας για διοργάνωση δραστηριοτήτων ΕΑ από τη διεύθυνση του σχολείου, την απουσία σύνδεσης της ΕΑ του προσωπικού και της διαδικασίας αξιολόγησής του και την απουσία συστήματος διαμορφωτικής αξιολόγησης των συναδέλφων.

Όσον αφορά τη σχέση του τύπου προσωπικότητας και της συμβολής του ΒΔ στην ΕΑ των συναδέλφων του φάνηκε ότι όσο πιο πολλά χαρακτηριστικά προσωπικότητας που εμπίπτουν στον τύπο της «Ευσυνειδησίας» διαθέτει ένας ΒΔ, τόσο αυξάνεται η δραστηριότητά του ως ηγετικού στελέχους στην ΕΑ των συναδέλφων του. Φάνηκε ακόμα ότι όσο πιο πολλά χαρακτηριστικά προσωπικότητας που εμπίπτουν στον τύπο της προσωπικότητας «Δεκτικότητα στην εμπειρία» διαθέτει ένας ΒΔ, τόσο αυξάνεται η δραστηριότητά του ως ηγετικού στελέχους στην ΕΑ των συναδέλφων του στη σχολική μονάδα.

Στον τομέα της ηγετικής δράσης οι ΒΔ ασκούν καταρχήν διδακτικά καθήκοντα, έχω ω δηλαδή την εξ ολοκλήρου ευθύνη της διδασκαλίας των κύριων μαθημάτων μιας τάξης, συμμετέχουν στον καταρτισμό, τη λειτουργία του ωρολογίου προγράμματος και την αναπλήρωση των εκπαιδευτικών που απουσιάζουν, φροντίζουν για την τήρηση των συνθηκών ασφάλειας και υγείας στο σχολικό χώρο και επιλαμβάνονται θεμάτων πειθαρχίας. Στηρίζουν, επίσης, τους συναδέλφους σε θέματα διδασκαλίας, διαχείρισης μαθησιακών δυσκολιών, σε θέματα αποκλίνουσας συμπεριφοράς μαθητών και συμβάλλουν στην επικοινωνία μεταξύ διευθυντή και συναδέλφων. Όσον αφορά τα χαρακτηριστικά ενός ΒΔ τα οποία παρωθούν ένα συνάδελφο να συζητήσει ένα πρόβλημα που αντιμετωπίζει, οι ΒΔ θεωρούν ως το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό, το σύστημα αξιών που αναδεικνύουν καθημερινά και το χαρακτήρα και την προσωπικότητά τους, τη συνολική εικόνα τους ως επαγγελματίες και τη εμπειρογνωμοσύνη τους.

Όσον αφορά τη σχέση του τύπου προσωπικότητας και της ηγετικής δράσης του ΒΔ φάνηκε ότι όσο πιο πολλά χαρακτηριστικά προσωπικότητας που εμπίπτουν στον τύπο της «Ευσυνειδησίας» και «Δεκτικότητας στην εμπειρία» διαθέτει ένας ΒΔ, τόσο πιο δραστήριο ηγετικό στέλεχος αναδεικνύεται καθημερινά, διαθέτοντας παράλληλα περισσότερα χαρακτηριστικά που παρωθούν ένα συνάδελφο να συζητήσει μαζί τους ένα επαγγελματικό πρόβλημα που αντιμετωπίζει.

Στον τομέα της διαμόρφωσης θετικού κλίματος, για την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων που θα συμβάλουν στην ΕΑ των εκπαιδευτικών, οι ΒΔ θεωρούν τη συνεχή ενθάρρυνση της συνεργασίας ανάμεσα στους συναδέλφους, την αποτελεσματική επικοινωνία στη σχολική μονάδα, την ύπαρξη κοινού οράματος, την αξιοποίηση στο μέγιστο των δυνατοτήτων του προσωπικού, τη συμμετοχική λήψη αποφάσεων, την αποτελεσματική διοίκηση της σχολικής μονάδας, το δημοκρατικό τρόπο ηγεσίας, την οικοδόμηση εμπιστοσύνης μέσω συνεργατικών σχέσεων και την ανάθεση ηγετικών πρωτοβουλιών στο προσωπικό ως τους σημαντικότερους παράγοντες.

Όσον αφορά τη σχέση των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας των ΒΔ και των απόψεών τους για την επαγγελματική ανάπτυξη των συναδέλφων τους με τη συμβολή τους στη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσουν στη σχολική μονάδα που υπηρετούν, φάνηκε ότι όσο περισσότερα χαρακτηριστικά του τύπου προσωπικότητας «Νευρωτισμός» διαθέτει ένας ΒΔ, τόσο λιγότερο συμβάλλει στη διαμόρφωση θετικού κλίματος για ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων. Επίσης, όσο περισσότερα χαρακτηριστικά του τύπου προσωπικότητας «Ευσυνειδησία», «Εξωστρέφεια» ή «Δεκτικότητα στην εμπειρία» διαθέτει ένας ΒΔ, τόσο περισσότερο συμβάλλει στη διαμόρφωση θετικού κλίματος για ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων.

Φάνηκε, επίσης, η συμβολή των ΒΔ στη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων να επηρεάζει τις απόψεις τους για τις συνθήκες που εμποδίζουν την ΕΑ των συναδέλφων τους. Επιπρόσθετα, ένας ΒΔ ο οποίος διαθέτει χαρακτηριστικά που συμβάλλουν στην ΕΑ των συναδέλφων του, συμβάλλει περισσότερο στη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων και αντίστροφα ένας ΒΔ ο οποίος συμβάλλει στη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων, τότε διαθέτει και χαρακτηριστικά που μπορούν να παρωθήσουν την ΕΑ των συναδέλφων του.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ V

### ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

#### Εισαγωγή

Ο σκοπός της έρευνας αυτής ήταν να διερευνήσει το ρόλο που επιτελούν οι ΒΔ ως ηγετικά στελέχη στην ανάπτυξη δράσης για προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης του προσωπικού στη σχολική μονάδα στην οποία υπηρετούν, λαμβάνοντας υπόψη τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους, τις απόψεις τους για την ΕΑ και το βαθμό στον οποίο αναπτύσσουν διαπροσωπικές σχέσεις στη σχολική μονάδα. Μέσω των συνεντεύξεων και των ερωτηματολογίων οι ΒΔ απάντησαν στις σχετικές ερωτήσεις-δηλώσεις, οι οποίες στόχευαν να δώσουν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα.

Μέσα από το ερωτηματολόγιο διερευνήθηκε ο τύπος προσωπικότητας των συμμετεχόντων, οι απόψεις τους για την ηγετική δράση του ΒΔ, τα χαρακτηριστικά του ΒΔ που μπορούν να παρωθήσουν ένα συνάδελφο να συζητήσει ένα επαγγελματικό πρόβλημα που αντιμετωπίζει με το ΒΔ, οι απόψεις τους για τους παράγοντες που συμβάλλουν ή εμποδίζουν την ΕΑ και οι απόψεις τους για τους παράγοντες που συμβάλλουν στη διαμόρφωση θετικού κλίματος για την ΕΑ των συναδέλφων τους.

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν ενισχύουν σε μεγάλο βαθμό υφιστάμενες θεωρίες. Βέβαια, όπως έχει προαναφερθεί, η έρευνα για το ΒΔ είναι πολύ περιορισμένη, ως εκ τούτου τα αποτελέσματα που αναφέρονται στις επιτυχημένες ηγετικές πρακτικές και στη σχέση προσωπικότητας- ηγεσίας, θα συζητηθούν με βάση έρευνες που αναφέρονται στον ηγέτη-διευθυντή. Ο περιορισμένος αριθμός ερευνών για το ΒΔ θα αποτελέσει επίσης, βάση για συζήτηση. Συγκεκριμένα ενισχύεται η άποψη για ΕΑ και πορεία για αλλαγή στα πλαίσια της σχολικής μονάδας (Clement & Vandenberghe, 2000) μέσα από συνεχή αυτοκριτική, αναστοχασμό που θα οδηγήσει σε ανανέωση της διδακτικής μεθοδολογίας (Ganser, 2000· Hargreaves, 2000· Lieberman, 1994). Η συνεργασία θεωρείται από τους ΒΔ η σημαντικότερη παράμετρος ΕΑ, συνδέοντας τη μάθηση των εκπαιδευτικών με τη συναδελφική κουλτούρα και τις νόρμες αμοιβαίας υποστήριξης (Leithwood, Jantzi & Steinbach, 1995) και ο ρόλος των ηγετικών στελεχών για τη δημιουργία συνθηκών που να στηρίζει τέτοια κουλτούρα αναγνωρίζεται ως καθοριστικός. Η έρευνα αυτή ενισχύει επίσης τις θεωρίες που συνδέουν την προσωπικότητα με διάφορες πτυχές της ηγετικής δράσης. Ένα άλλο σημαντικό αποτέλεσμα το οποίο ενισχύει την υφιστάμενη γνώση είναι η διαμόρφωση θετικού κλίματος για ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων, ως προϋπόθεσης για την οικοδόμηση κουλτούρας συνεργασίας και μάθησης, που θα οδηγήσει στη δημιουργία κοινότητας μάθησης. Η ηγετική δράση των ΒΔ, οι απόψεις των ΒΔ για τους παράγοντες που

παρωθούν ή εμποδίζουν την ΕΑ και οι παράγοντες για τη διαμόρφωση θετικού κλίματος για ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων βρίσκονται σε μια διαλεκτική σχέση με ζητούμενο την ΕΑ των εκπαιδευτικών.

Στο κεφάλαιο αυτό θα συζητηθούν τα αποτελέσματα όπως προέκυψαν από την περιγραφική και την επαγωγική στατιστική ανάλυση. Συγκεκριμένα θα συζητηθούν οι παράγοντες που παρωθούν ή εμποδίζουν την ΕΑ, η σχέση του τύπου προσωπικότητας και των απόψεων των ΒΔ για την ΕΑ των συναδέλφων τους, οι απόψεις των ΒΔ για την ηγετική δράση που αναπτύσσουν και τα χαρακτηριστικά που λαμβάνει υπόψη ένας συνάδελφος για να συζητήσει μαζί τους ένα πρόβλημα που αντιμετωπίζει. Θα συζητηθούν, επίσης, η σχέση του τύπου προσωπικότητας και της ηγετικής δραστηριότητας που αναπτύσσουν οι ΒΔ, οι απόψεις τους για τη διαμόρφωση θετικού κλίματος για ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων, η σχέση του τύπου προσωπικότητας και συμβολής στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων, η σχέση των απόψεων τους για την ΕΑ και τη διαμόρφωση διαπροσωπικών σχέσεων και η σχέση ανάμεσα στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων και ηγετικής δράσης.

### **Αποτελέσματα που Ενισχύουν Υφιστάμενες Θεωρίες**

#### **Παράγοντες που παρωθούν ή εμποδίζουν την ΕΑ**

Σύμφωνα με τις απόψεις των ΒΔ, η συνεργασία με συναδέλφους για ανάπτυξη δράσης με σκοπό την επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας (85%), η συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς για το διδακτικό έργο και άλλες δραστηριότητες (85%), η στήριξη στο διδακτικό έργο από συμβούλους των επιμέρους μαθημάτων (82%), τα σεμινάρια στη σχολική μονάδα (79%), η ανταλλαγή επισκέψεων στις αίθουσες διδασκαλίας με στόχο την ανταλλαγή διδακτικών πρακτικών (79%) και η στήριξη στο διδακτικό έργο από πιο έμπειρους συναδέλφους (75%), είναι οι δραστηριότητες οι οποίες συμβάλλουν περισσότερο στην ΕΑ των εκπαιδευτικών. Ερμηνεύοντας το αποτέλεσμα αυτό, μπορεί κανείς να διακρίνει ένα κοινό άξονα, τον οποίο συνθέτουν οι παράμετροι αυτοί: την επιθυμία για ΕΑ και πορεία για αλλαγή στα πλαίσια της σχολικής μονάδας. Στη συνέχεια έγινε παραγοντική ανάλυση, η οποία παρουσίασε τους παράγοντες που εμποδίζουν ή συμβάλλουν στην ΕΑ των εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα με τις σύγχρονες προσεγγίσεις ΕΑ, σημασία έχει το να μιλάμε για την ανάπτυξη θεωρίας στο πλαίσιο της πράξης, εφόσον μια θεωρία με τη δυνατότητα πρακτικής εφαρμογής που θα καθοδηγεί τη δράση, μπορεί να φέρει την αλλαγή (Clement & Vandenberghe, 2000· Elliot, 2005). Οι απόψεις των ΒΔ περικλείουν τον ορισμό της ΕΑ του εκπαιδευτικού, ως μια συνεχή διαδικασία η οποία περιλαμβάνει τυπικές και άτυπες διαδικασίες (Lieberman, 1994) και αφορά την εξέλιξη που επιτυγχάνει ένας εκπαιδευτικός



ως αποτέλεσμα της αυξανόμενης εμπειρίας του και της συνεχούς και συστηματικής εξέτασης της διδασκαλίας του (Δούκας κ.ά., 2005). Οι ΒΔ συμφωνούν, επίσης, στο ότι η ΕΑ είναι αποτελεσματική, όταν στηρίζεται σε μια σειρά σχετικών δραστηριοτήτων, οι οποίες συνδέουν την προηγούμενη γνώση με νέες εμπειρίες (Ganser, 2000· Hargreaves, 2000· Lieberman, 1994), θεωρώντας τον εκπαιδευτικό ενεργό συμμετέχοντα στη μάθηση, εφόσον εμπλέκεται σε συγκεκριμένες διδακτικές δραστηριότητες, τις παρατηρεί και τις αναστοχάζεται κριτικά (Κασσωτάκης 2006). Η επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας και η συνεχής ανανέωση της διδακτικής μεθοδολογίας, αποτελούν τους άξονες δράσης για ΕΑ, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, όπως προκύπτουν από τις δηλώσεις των ΒΔ για τους παράγοντες που συμβάλλουν στην ΕΑ. Συνεπώς, η ΕΑ είναι μια διαδικασία που είναι πιο αποτελεσματική όταν εξελίσσεται στο σχολείο και συνδέεται με συγκεκριμένες καθημερινές δραστηριότητες των εκπαιδευτικών και των μαθητών (Κουτσελίνη, 2009).

Η συνεργασία θεωρείται από τους ΒΔ η σημαντικότερη παράμετρος ΕΑ για τους εκπαιδευτικούς. Η έρευνα των Leithwood, Jantzi και Steinbach (1995) για την οργανωτική μάθηση και τους παράγοντες που την επηρεάζουν, επιβεβαιώνει το αποτέλεσμα της παρούσας έρευνας, συνδέοντας τη μάθηση των εκπαιδευτικών με τη συναδελφική κουλτούρα, τις νόρμες αμοιβαίας υποστήριξης, το σεβασμό προς τις ιδέες των συναδέλφων και την προθυμία για ανάληψη ρίσκου. Οι συνεργατικές σχέσεις είναι αυθόρμητες, εθελοντικές, προσανατολισμένες στην ανάπτυξη και διάχυτες στο χώρο και στο χρόνο (Hargreaves, 2002). Οι συνεργατικές κουλτούρες που τις περικλείουν είναι βαθιές, προσωπικές και ανθεκτικές, χωρίς να υποτιμάται η προσωπική αξία κάθε μέλους (Hargreaves & Fullan, 1992). Αν η συνεργασία επικεντρώνεται στο διδακτικό έργο σε ένα σχολείο αναγνωρίζοντας την εμπειρογνωμοσύνη των εκπαιδευτικών, ώστε να μαθαίνουν ο ένας από τον άλλο, τότε δημιουργείται μια ισχυρή επαγγελματική κουλτούρα, που αποκτά συνοχή, χάρη σε κοινές εργασιακές νόρμες που συνδέονται με τους στόχους του σχολείου και συνεισφέρουν σταθερά στην αυξημένη δέσμευση και την εξαιρετική απόδοση (Sergiovanni & Starratt, 2002). Τα ηγετικά στελέχη καλούνται να δημιουργήσουν στο σχολικό περιβάλλον συνθήκες τέτοιες, ώστε μέσα από την ανάληψη πρωτοβουλιών να αναδεικνύεται από τη μια η αξία του κάθε εκπαιδευτικού και να ενδυναμώνεται η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών από την άλλη.

Η συνεργασία, τίθεται όμως και ως απαραίτητη προϋπόθεση επιτυχίας κάθε κοινότητας μάθησης, σύμφωνα με έρευνα των Eaker et al. (2002), αφού κάθε επιτυχημένη κοινότητα μάθησης στηρίζεται σε συνεργατικές διαδικασίες με στόχο την ποιοτική διδασκαλία. Η συλλογική διάδραση, όχι η απομόνωση, πρέπει να μην αποτελεί πια ουτοπική

νόρμα στην κουλτούρα, ώστε να επέλθει η ανανέωση στα σχολεία (National Commission on Teaching and America's Future, 2003). Πρόσφατα, για την επιτυχία κάθε επαγγελματικής ανάπτυξης, οι σχεδιασμοί μετακινήθηκαν από την έμφαση στην απόκτηση δεξιοτήτων στην εγκαθίδρυση νέων νορμών ανάπτυξης συλλογικότητας, πρωτοτυπίας, και ανάληψης ρίσκου μέσω συζητήσεων διαφόρων θεμάτων, μέσα από ξεκάθαρη επικοινωνία. Οι πετυχημένες διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών πρέπει να ανταλλάσσονται, ως μέσα ανάπτυξης της διδασκαλίας. Αυτός ο τύπος ανάπτυξης στηρίζεται στο συλλογισμό ότι οι εκπαιδευτικοί είναι παραγωγικά και υπεύθυνα μέλη μιας επαγγελματικής κοινότητας και αναζητούν τη δική τους ανανέωση, αλλά και την ανανέωση του σχολείου τους μέσα από την ενεργή συμμετοχή τους στην κοινότητα (National Staff Development Council, 2001). Η ΕΑ χρειάζεται να είναι προσεκτικά οργανωμένη, ώστε να αναπτυχθεί η συλλογική ικανότητα του προσωπικού να συνεργάζεται, για να πετύχει ψηλά επίπεδα μάθησης για όλους τους μαθητές (Eaker et al., 2002). Εδώ εισέρχεται και ο ρόλος της ηγεσίας, του ηγέτη και των ΒΔ, οι οποίοι μπορούν να δημιουργήσουν με στοχευμένες διαδικασίες, συνθήκες ώστε οι εκπαιδευτικοί να μαθαίνουν ο ένας από τον άλλο, ως μέρος της καθημερινής ρουτίνας και με αυτό τον τρόπο η συνεχής μάθηση να αποτελεί μέρος της καθημερινής λειτουργίας του σχολείου.

Από την άλλη οι συνθήκες οι οποίες εμποδίζουν την ΕΑ, σύμφωνα με τις απόψεις των ΒΔ, είναι ο ανταγωνισμός μεταξύ των συναδέλφων (69%), η απουσία διευθυντών με θεωρητική κατάρτιση (62%), η απουσία επίσημου συντονιστή για την ΕΑ των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα (61%), η έλλειψη πρωτοβουλίας για διοργάνωση δραστηριοτήτων ΕΑ από τη διεύθυνση του σχολείου (58%), η απουσία σύνδεσης της ΕΑ του προσωπικού και της διαδικασίας αξιολόγησής του (58%) και η απουσία συστήματος διαμορφωτικής αξιολόγησής των συναδέλφων (58%).

Ο ανταγωνισμός μεταξύ των συναδέλφων θεωρείται από τους ΒΔ ο σημαντικότερος παράγοντας ο οποίος εμποδίζει την ΕΑ. Αν, όπως συζητήθηκε πιο πάνω, η ΕΑ αποτελεί μια αλυσίδα ενεργειών, τότε ο ανταγωνισμός μεταξύ των συναδέλφων αποτελεί τροχοπέδη στις συνεργατικές σχέσεις και στη διαμόρφωση αληθινής και βαθιάς κουλτούρας η οποία να χαρακτηρίζεται από νόρμες αμοιβαίας υποστήριξης και σεβασμού προς τις ιδέες των συναδέλφων (Leithwood et al., 1995). Παρόλα αυτά η συνεργασία δεν οδηγεί αυτόματα στην ΕΑ. Σύμφωνα με το θεωρητικό μοντέλο των Clement και Vandenberghe (2000), η επαγγελματική αυτονομία του εκπαιδευτικού είναι σημαντική και πρέπει να τυγχάνει σεβασμού από την ηγεσία. Οι πιο πάνω ερευνητές εισηγούνται τη δημιουργία συνθηκών από την ηγεσία, ώστε οι εκπαιδευτικοί να παρακινούνται σε συνεργασίες για ΕΑ, οι οποίες θα οδηγήσουν στη δημιουργία κοινότητας μάθησης. Οι

ευκαιρίες συνεργασίας θα πρέπει να οργανώνονται με τρόπο, ώστε να αποτελούν μια πρόκληση ΕΑ για τους εκπαιδευτικούς, χωρίς να εγκαταλείπεται η επαγγελματική τους αυτονομία, η οποία αναγνωρίζεται ως επίσης ένας τομέας που χρειάζεται να ενδυναμωθεί για ΕΑ.

Η απουσία διευθυντών με θεωρητική κατάρτιση και η έλλειψη πρωτοβουλίας για διοργάνωση δραστηριοτήτων ΕΑ από τη διεύθυνση του σχολείου αναφέρονται από τους ΒΔ ως αδυναμία της ηγεσίας των σχολικών μονάδων να στηρίζουν το θεσμό της ΕΑ. Η επιτυχής οργάνωση συνθηκών για ΕΑ, προϋποθέτει δημιουργία δυναμικής για αλλαγή και βελτίωση στη σχολική μονάδα, ως οργανισμού μάθησης, που με τη σειρά της απαιτεί προσοχή στο πώς οι συνεργατικές διαδικασίες καλλιεργούνται και αναπτύσσονται με τελικό ζητούμενο την επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών (Muijs & Harris, 2006). Όταν οι εκπαιδευτικοί νιώθουν σιγουριά για τη δική τους δυναμική, τη δυναμική των συναδέλφων τους και τη δυναμική του σχολείου, ενδυναμώνεται η διαδικασία ΕΑ (Mitchell & Sackney, 2000). Η δυναμική για ανάπτυξη απαιτεί να αντικρίζονται τα σχολεία ως επαγγελματικές κοινότητες, όπου οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευκαιρία να μάθουν ο ένας από τον άλλο και να αναπτυχθούν ως ηγέτες. Ο ρόλος και η ικανότητα των ηγετικών στελεχών για τη δημιουργία της δυναμικής αυτής, αναδεικνύεται από έρευνες ως καθοριστικός (Brauckmann & Pashiaridis, 2009; Day et al., 2009; Leithwood et al., 2008). Ο ηγέτης αναπτύσσει, καθοδηγεί και αμείβει συμπεριφορές που στοχεύουν στην εξυπηρέτηση του υπηρεσιακού και του προσωπικού οφέλους, προσφέροντας προσωπική στήριξη και αναγνώριση (Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης, 2000; Leithwood et al., 2006), ηγεσία μέσω του προσωπικού παραδείγματος (Everard & Morris, 1999), παροχή ερεθισμάτων παρακινώντας και ενεργοποιώντας τους συνεργάτες του. Έρευνες στον ελληνικό χώρο, έδειξαν ότι επιτυχής άσκηση ηγεσίας παρατηρήθηκε σε σχολεία όπου οι διευθυντές ενέπνεαν το προσωπικό και ενθάρρυναν την ανάπτυξή του. (Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης, 2000; Σαΐτης, 2002).

Η ικανότητα για ανασχεδιασμό σε ένα οργανισμό θεωρείται προϋπόθεση για τον επιτυχημένο ηγέτη και είναι άμεσα συνυφασμένη με τις έννοιες της ΕΑ, της αλλαγής και της μετασχηματιστικής ηγεσίας (Leithwood et al., 2005). Η έλλειψη πρωτοβουλίας για διοργάνωση δραστηριοτήτων ΕΑ από τη διεύθυνση του σχολείου, ελαχιστοποιείται, όταν ο μετασχηματιστής ηγέτης στοχεύοντας στον ανασχεδιασμό του οργανισμού, δείχνει τις εκπαιδευτικές του ικανότητες μέσω του οράματος και της ανανέωσης του σχολείου του βασιζόμενος σε επιστημονικά δεδομένα (Πασιαρδής, 2004). Στα πλαίσια του ανασχεδιασμού οικοδομεί συνεργατική κουλτούρα και συνεργατικές διαδικασίες που χαρακτηρίζονται από παροχή υποστήριξης, από κοινό σχεδιασμό, στοχασμό και ανατροφοδότηση σχετικά με τη διδασκαλία και τις κοινές δραστηριότητες (Leithwood et al.,

2006), προσδιορίζοντας την υφιστάμενη κατάσταση του περιβάλλοντος του οργανισμού και διερευνώντας τις συνθήκες και τις προϋποθέσεις (Σαΐτης, 2005). Προβαίνει σε επισκόπηση του περιβάλλοντος, ώστε ο οργανισμός να αλλάξει ολοκληρωτικά και να εναρμονίσει την αλλαγή σύμφωνα με τις ανάγκες της ευρύτερης κοινωνίας (Pashiardis, 1996). Μέσα από την επισκόπηση του περιβάλλοντος δημιουργεί και υποστηρίζει παραγωγικές σχέσεις με τους γονείς και την κοινότητα, επιχειρώντας τη σύνδεση του σχολείου με το ευρύτερο περιβάλλον (Leithwood et al., 2006). Προκύπτει λοιπόν ως απαραίτητη η θεωρητική κατάρτιση του διευθυντή, που να τον καθιστά ικανό να οργανώσει την πορεία ανάπτυξης της μονάδας του, εντάσσοντας τη διοργάνωση δραστηριοτήτων ΕΑ για το προσωπικό του σε αυτή.

Η απουσία σύνδεσης της ΕΑ του προσωπικού και της διαδικασίας αξιολόγησής του και η απουσία συστήματος διαμορφωτικής αξιολόγησης των συναδέλφων θεωρούνται, σύμφωνα με τις δηλώσεις των ΒΔ, ως βασικοί παράγοντες οι οποίοι εμποδίζουν την ΕΑ. Ο τρόπος αξιολόγησης του προσωπικού έχει μεγάλη επίδραση στη δέσμευση και την απόδοση των εκπαιδευτικών (Creemers, 2000). Συμβάλλει στη βελτίωση της διδασκαλίας και μάθησης, αναπτύσσει επαγγελματικά τον εκπαιδευτικό και δημιουργεί συναισθήματα ενδυνάμωσης σε όσους αφοσιώνονται στο διδασκαλικό επάγγελμα, συνεπώς βελτιώνει την ποιότητα της εκπαίδευσης (Bouchamma, 2005). Συνεπώς, η αξιολόγηση ως λειτουργία η οποία βοηθά τον εκπαιδευτικό να αποκτήσει αυτογνωσία και βαθιά γνώση των πτυχών του έργου του, συμβάλλει προς την κατεύθυνση της βελτίωσης (Hargreaves & Fullan, 1995), εφόσον βέβαια το εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να στηρίξει την προσπάθεια. Η αξιολόγηση δεν πρέπει να θεωρείται ξέχωρη από το σχεδιασμό της ανάπτυξης του κάθε εκπαιδευτικού, εάν θέλουμε να εξελιχθούν και οι διαδικασίες εργασίας των ατόμων και η κοινωνική αρχιτεκτονική του σχολείου (Σολομών, 1999).

Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση είναι καθοριστική, εφόσον η αποτελεσματική αλλαγή εξαρτάται από την αυθεντική δέσμευση εκείνων που καλούνται να την εφαρμόσουν και αυτή η αφοσίωση μπορεί να επιτευχθεί μόνο εάν οι συμμετέχοντες αισθάνονται ότι ελέγχουν τη διαδικασία. Σύμφωνα με τους Eaker et al. (2002), προϋπόθεση για την επιτυχία της κοινότητας μάθησης είναι να χρησιμοποιούνται μέθοδοι αξιολόγησης για μάθηση, αντί μέθοδοι για αξιολόγηση της μάθησης. Η αξιολόγηση ως αναπτυξιακό εργαλείο, πρέπει να στοχεύει στην αναγνώριση των αναγκών των μαθητών, ώστε να προσαρμοστεί ανάλογα η μεθοδολογία της διδασκαλίας. Παράλληλα, όμως, η θέση του εκπαιδευτικού ενδυναμώνεται σε ένα σχολείο σκεπτόμενο, μανθάνον και συνεχώς ανανεούμενο το οποίο αντικρίζει την αξιολόγηση με μια ολιστική προσέγγιση και λιγότερο αποσπασματικά (π.χ. μόνο του εκπαιδευτικού), αφού η ανατροφοδοτική λειτουργία δε θα

είναι εφαρμόσιμη (Αθανασούλα-Ρέππα, 2005). Η αξιολόγηση με επίκεντρο τη μάθηση θα παρέχει ανατροφοδότηση για κάθε μέρος της αλυσίδας του συστήματος.

Οι ΒΔ ανέδειξαν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε κάθε μορφή ΕΑ, ως απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχία της. Οι εκπαιδευτικοί θα σπεύσουν να βελτιώσουν την πρακτική τους, εάν το θεωρήσουν ως μέρος της επαγγελματικής τους υπευθυνότητας, ενώ είναι πιθανό να αντισταθούν στις αλλαγές, εάν αυτές τους επιβληθούν (Sergiovanni & Starratt, 2007). Η θέση αυτή αντανακλά την άποψη ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν και πρέπει να αναπτυχθούν μόνοι τους, με τη στήριξη του συστήματος (Hargreaves & Fullan, 1995), η οποία αποτελεί τη βάση για την αυτοαξιολόγηση και τη διαμορφωτική αξιολόγηση, υιοθετώντας πρακτικές που δίνουν έμφαση στην αυτονομία του εκπαιδευτικού, συνεκτιμώντας την προσωπική του άποψη και ενισχύοντας τη συνευθύνη του για βελτίωση. Αν οι πρακτικές αυτές ενταχθούν σε ένα πλαίσιο συλλογικής εσωτερικής αξιολόγησης, τότε μπορούμε να ισχυριστούμε ότι δημιουργούνται συνθήκες μετασχηματισμού και αλλαγής της εκπαιδευτικής διαδικασίας, εφόσον εμπλοκή του κριτικά σκεπτόμενου εκπαιδευτικού σε διαδικασίες (αυτο)αξιολόγησης σημαίνει αμφισβήτηση, ανάληψη μεγαλύτερων ευθυνών για το ρόλο του, βελτίωση, συνεργασία με συναδέλφους και τελικά επαναπροσδιορισμό του ρόλου του μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία (Κουτούζης, 2008).

Η απουσία επίσημου συντονιστή για την ΕΑ των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα θεωρείται, επίσης, από τους ΒΔ παράγοντας ο οποίος εμποδίζει την ΕΑ. Ο εκπαιδευτικός σύμβουλος μπορεί να λειτουργήσει ως φορέας ανάπτυξης τόσο για τα μέλη του διδακτικού προσωπικού ως άτομα όσο και για τη σχολική μονάδα ως σύνολο. Εξάλλου, οι παρατηρήσεις στην τάξη έχουν το πλεονέκτημα να είναι πιθανότατα πιο αντικειμενικές λόγω της αντίληψης του εξωτερικού παρατηρητή, εφόσον η βελτιωμένη διδασκαλία αποτελεί συνεχώς τον κύριο στόχο (Kumrow & Dahlen, 2002). Το έργο του εκπαιδευτικού συμβούλου διαστασιοποιείται σε τρεις παραμέτρους: πρώτο, ενεργεί ως πρόσωπο αναφοράς σε θέματα οργάνωσης και διεξαγωγής της διδασκαλίας και θεραπείας προβλημάτων που αντιμετωπίζει η σχολική μονάδα, δεύτερο, λειτουργεί ως φορέας ανάπτυξης και τρίτο, παραμένει εμψυχωτής (Θεοφιλίδης, 2002). Προϋπόθεση αποτελεσματικής άσκησης του παραπάνω ρόλου είναι η δημιουργία κλίματος εργασίας το οποίο χαρακτηρίζεται, αφενός μεν από συναδελφικότητα και συναντίληψη, αφετέρου δε από συναίνεση επιδιώξεων και στήριξη κατά την πορεία (Θεοφιλίδης, 2002 Πασιαρδής, 2008' Sergiovanni & Starratt, 2002). Οι διαπροσωπικές σχέσεις και η διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας για ανάπτυξη επανέρχονται συνεχώς, προβάλλοντας τη διαλεκτική τους σχέση με την ηγεσία.

Η απουσία κουλτούρας συνεργασίας και μάθησης στη σχολική μονάδα αναφέρθηκε από τους ΒΔ ως σημαντικός παράγοντας που εμποδίζει την επαγγελματική

ανάπτυξη. Οι θετικές κουλτούρες λειτουργούν αυξάνοντας την επικέντρωση του προσωπικού προς τους στόχους και την αποστολή του σχολείου, οικοδομώντας αίσθημα δέσμευσης προς τη βελτίωση, ενισχύοντας τα κίνητρα και ενθαρρύνοντας τη μάθηση που οδηγεί στη δημιουργία μαθησιακών κοινότητας (Little, 1993). Οι εκπαιδευτικοί παρωθούνται να αναπτύξουν τα θετικά χαρακτηριστικά και εργάζονται στα αρνητικά, κινούνται σε προσωπικούς στόχους και προς την αυτοπραγμάτωση υλοποιώντας τους στόχους. Τα σχολεία ως μαθησιακές κοινότητες έχουν στην καρδιά ένα κοινό σύστημα αξιών, συναισθημάτων και πιστεύω και παρέχουν την απαραίτητη βάση για την ένωση των ανθρώπων για ένα κοινό σκοπό (Hopkins et al., 1994). Οι κανόνες της κοινότητας ανακατεύονται με τους κανόνες που καθορίζουν τη διδασκαλία ως επάγγελμα και μαζί παρέχουν τη βάση για το τι θα πρέπει να γίνει (Sergiovanni & Starratt, 2002). Αυτό μετουσιώνει τελικά το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και των ηγετικών στελεχών σε ένα κοινωνικό λειτούργημα, που παρακινεί σε αναζήτηση της βελτίωσης, μέσα από την αναδιαμόρφωση της πρακτικής τους.

Οι απόψεις των ΒΔ για τους παράγοντες οι οποίοι συμβάλλουν στην ΕΑ των εκπαιδευτικών, συγκλίνουν με τις παραδοχές του στοχαστο-κριτικού/συμμετοχικού μοντέλου το οποίο θεμελιώνεται στη βασική αρχή ότι η εκπαιδευτική αλλαγή στηρίζεται στο πώς οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη διδασκαλία και το συγκείμενο μέσα στο οποίο την εφαρμόζουν και στο πώς την ανασχηματίζουν (Κουτσελίνη, 2008). Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σημαίνει διαδικασία αναδόμησης της επαγγελματικής τους κουλτούρας, η οποία δεν επιβάλλεται από ειδικούς και δεν καθοδηγείται σε προκαθορισμένο αποτέλεσμα από ακαδημαϊκούς, αλλά επιτυγχάνεται μέσα από διάλογο και αναστοχασμό, κριτική ενδοσκόπηση και εξέταση του ρόλου του καθενός και του συστήματος αξιών του (Hargreaves, 2000). Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, ο εκπαιδευτικός παύει να είναι αμέτοχος τεχνοκράτης που επιδιώκει να εφαρμόσει τις καλύτερες μορφές διδακτικής στρατηγικής, ενώ ταυτόχρονα ξεφεύγει από τη συμπτωματική εκδήλωση των ενεργειών του, που μπορούν να επηρεάσουν στη συνέχεια και τους άλλους, συμμετέχοντας σε μια διαδικασία προσωπικής χειραφέτησης και αναπτυξιακής βελτίωσης για τη σχολική του μονάδα (Χρυσαιφίδης, 2005). Η εμπιστοσύνη στην απόλυτη αυθεντία, η υποταγή στην πίεση των γονέων και του εκπαιδευτικού συστήματος, η αδιαφοροποίητη διδασκαλία-μάθηση, η διδασκαλία βιβλίων αντί μαθητών οφείλεται στην άκριτη στάση των εκπαιδευτικών και των ακαδημαϊκών απέναντι στην εκπαιδευτική πράξη ως μοναδικού και ανεπανάληπτου κοινωνικού φαινομένου (Κουτσελίνη, 2009). Οι απόψεις των ΒΔ για την ΕΑ των συναδέλφων τους, σκιαγράφησαν τους κύριους άξονες του στοχαστοκριτικού μοντέλου, το οποίο αποτελεί τη βάση για κάθε σύγχρονη μορφή ΕΑ.

## Τύπος προσωπικότητας - Απόψεις ΒΔ για την ΕΑ των συναδέλφων τους

Έχοντας υπόψη τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, ο τύπος προσωπικότητας «Ευσυνειδησία» και οι απόψεις των ΒΔ για την ΕΑ, παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική ασθενή συσχέτιση ( $r = 0,14, p < 0,05$ ). Με βάση αυτό το αποτέλεσμα, οι ΒΔ που υιοθετούν τον τύπο προσωπικότητας «Ευσυνειδησία» έχουν θετικές στάσεις και απόψεις για την ΕΑ των συναδέλφων τους, γενικά είναι θετικοί προς αυτή<sup>5</sup>. Η ευσυνειδησία, η εξωστρέφεια και η συναισθηματική σταθερότητα<sup>6</sup> αποτελούν τους τύπους προσωπικότητας, οι οποίοι μπορούν να προβλέψουν την εργασιακή απόδοση (Barrick & Mount, 1991' 2005) και χαρακτηρίζουν τους αποτελεσματικούς μετασχηματιστές ηγέτες (Judge & Bono, 2000). Οι διαστάσεις αυτές της προσωπικότητας αναφέρονται στη θέληση να ακολουθείς κανόνες και να επιτυγχάνεις στους στόχους σου (Judge & Pies, 2002).

Ο τύπος προσωπικότητας «Ευσυνειδησία» συνδέεται με ηγετικά χαρακτηριστικά όπως την ισχυρή θέληση, την επιμονή, τη σαφή στοχοθεσία, τη δημιουργία λειτουργικών δομών και την αποτελεσματικότητα (Kornor & Norvik, 2004), αφού οι ευσυνείδητοι επαγγελματίες έχουν περισσότερη επιμονή, κουράγιο και εσωτερική δύναμη (Gordberg, 1990). Η ευσυνειδησία και η συναισθηματική σταθερότητα ως διαστάσεις της προσωπικότητας, βοηθούν τον ηγέτη να κατανοήσει και να προβλέψει συμπεριφορές του προσωπικού του, δημιουργώντας μια συνιστώσα δύναμη ικανότητας παρακίνησης του προσωπικού (Barrick & Mount, 2005). Εφόσον οι ευσυνείδητοι ηγέτες διαθέτουν τα πιο πάνω χαρακτηριστικά, τότε η διάσταση αυτή της προσωπικότητας μπορεί να συνδεθεί με την αποτελεσματικότητα (Judge et al., 2002' Kirkpatrick & Locke, 1991). Η ικανότητα επάρκειας στην αποστολή, που προκύπτει από την ευσυνειδησία, αντικατοπτρίζεται στις προσπάθειες να ηγηθείς, που αναφέρονται στην επιτυχία του ηγέτη, στην αποτελεσματικότητα της ομάδας και στην τάση για συνεχή πρόοδο (Bass, 1990).

Το αποτέλεσμα αυτό συγκλίνει με το μοντέλο των Hogan και Benson (2009), το οποίο αφορά την προσωπικότητα με την ηγεσία. Σύμφωνα με αυτό, η ηγετική προσωπικότητα συντίθεται από τέσσερα πεδία: τις ενδοπροσωπικές αρετές, τις διαπροσωπικές αρετές, τα τεχνικά και τα ηγετικά προσόντα. Οι ενδοπροσωπικές αρετές στηρίζονται κυρίως στη συναισθηματική σταθερότητα και την ευσυνειδησία, οι οποίες έχουν άμεσο αντίκτυπο στην προσωπική πρόοδο και ΕΑ του ηγέτη, αλλά και τη συναισθηματική ικανοποίηση και παρώθηση των εργαζομένων για ανάπτυξη από τον ηγέτη (Hogan & Benson). Η ευσυνειδησία, η επιμονή και η ισχυρή θέληση του ηγέτη για συνεχή

<sup>5</sup> Η ευσυνειδησία συνδέεται με την τάση του ατόμου να αξιολογεί το βαθμό οργάνωσης, σταθερότητας και κινητοποίησης του ατόμου προς ένα στόχο. Τα ευσυνείδητα άτομα είναι οργανωμένα, αξιόπιστα, εργατικά, επίμονα, δραστήρια, φιλόδοξα, πειθαρχημένα και ακριβή (Cloninger, 1999).

<sup>6</sup> «Συναισθηματική σταθερότητα» θεωρείται η διάσταση της προσωπικότητας που έχει αντίθετη έννοια με το «Νευρωτισμό» (Cloninger, 1999).

ανάπτυξη και πρόοδο, δημιουργούν πλαίσια παρακίνησης και παρώθησης των συναδέλφων για ΕΑ, καθώς και δημιουργία συνθηκών από μέρους του, οι οποίες να διασφαλίζουν την ανάπτυξη αυτή. Τα χαρακτηριστικά αυτά εξηγούν τη σχέση η οποία έχει προκύψει στην παρούσα έρευνα που αφορά τον τύπο προσωπικότητας «Ευσυνειδησία» και τη συμβολή του ηγέτη στην ΕΑ του προσωπικού.

Η δημιουργία θέσης επίσημου συντονιστή για την ΕΑ, αποτελεί παράγοντα που θα συμβάλει στην ΕΑ των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τις απόψεις των ΒΔ. Τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας που αναδείχθηκαν στην παρούσα έρευνα να σχετίζονται με την ανάπτυξη της ΕΑ, επιβεβαιώνονται και από την έρευνα των Ertmer et al. (2005), η οποία αναζήτησε τα προσωπικά χαρακτηριστικά επιτυχημένων συμβούλων ΕΑ, και ανέδειξε το βαθύ θεωρητικό υπόβαθρο ως κύριο χαρακτηριστικό κυρίως για θέματα διδασκαλίας-μάθησης. Το χαρακτηριστικό αυτό προϋποθέτει ενημερότητα σε σύγχρονες πρακτικές και μεθοδολογίες, ώστε οι σύμβουλοι να είναι ικανοί να πείσουν και να μετακινήσουν τους εκπαιδευτικούς για την επίτευξη της αλλαγής για βελτίωση. Επίσης συνδέεται άμεσα με την παιδαγωγική ηγεσία, αφού τα σχολεία αποτελούν οργανισμούς διδασκαλίας και μάθησης και ο λόγος ύπαρξής τους είναι η προσφορά μόρφωσης στα παιδιά (Fullan, 2001· Hargreaves, 1995). Στο ρόλο του ηγέτη παιδαγωγού βρίσκεται η απάντηση στο ζητούμενο, αφού η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη διάδραση του ίδιου με το υ συναδέλφους του και τη συμβολή του στη χάραξη στρατηγικής για βελτίωση των διδακτικών πρακτικών (MacNeil, Cavanagh & Silcox, 2003). Ο ρόλος του ΒΔ, ως έμπειρου επαγγελματία ανάμεσα στο προσωπικό, μπορεί να λειτουργήσει καταλυτικά στη βελτίωση της διδασκαλίας, μέσα από την καθημερινή διάδρασή του με τους συναδέλφους του.

Η ευελιξία της δομικής λειτουργίας του σχολικού οργανισμού αναδεικνύεται από έρευνες (Brauckmann & Pashiardis, 2009· Clement & Vandenberghe, 2001· Mitchell & Sackney, 2000) ως ένας σημαντικός παράγοντας που μπορεί να διευκολύνει την ΕΑ των εκπαιδευτικών. Ο ρόλος των ηγετικών στελεχών, με επίσημες εξουσίες αναδεικνύεται σημαντικός στη δημιουργία συνθηκών ανάπτυξης των εκπαιδευτικών με επίκεντρο τις παιδαγωγικές ανάγκες της σχολικής μονάδας. Οι πρακτικές ανάπτυξης προσωπικού στην παιδαγωγική ηγεσία στηρίζονται σε στρατηγικές, κατάλληλες για την επίτευξη στόχων στη μαθησιακή διαδικασία, απαιτώντας προετοιμασία και μελέτη από τον κάθε εκπαιδευτικό πάντοτε προσανατολισμένες στην εκπαιδευτική αλλαγή, που θα οδηγήσει σε πρόοδο των ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων κάθε μαθητή, μέσα από την ενδυνάμωση κάθε εκπαιδευτικού (Hopkins, 2002).

Οι αναφερόμενες πρακτικές του «ευσυνείδητου» ηγέτη για ΕΑ, θεωρούνται προαπαιτούμενες για την Ευρωπαϊκή Ένωση, η οποία ζητά εκπαιδευτικούς που



αναπτύσσουν πρακτικές διά βίου μάθησης, βελτιώνουν τη διδασκαλία αξιολογώντας την και διαθέτουν αυξημένη συναίσθηση για την επαγγελματική τους ανάπτυξη, γνωρίζοντας το επίπεδο προσόντων και γνώσεων του ευρωπαϊού εκπαιδευτικού (European Commission, 2002). Η επαγγελματοποίηση του εκπαιδευτικού μέσα στο κοινό ευρωπαϊκό πλαίσιο συνδέεται ολοένα και περισσότερο με την ανάπτυξη της στάσης και της ικανότητας του εκπαιδευτικού να ασκεί την παιδαγωγική του αυτονομία, για να βελτιώσει τη σχολική παιδαγωγική με τρόπο που κανένας ευρωπαίος να μην πηγαίνει χαμένος. Αυτό προϋποθέτει την ικανότητα της σχολικής μονάδας και των ηγετικών στελεχών της, να δημιουργήσουν τις συνθήκες εκείνες που θα στηρίξουν την ΕΑ του εκπαιδευτικού και την κατάρτιση των ηγετικών στελεχών, ώστε να καθοδηγούν με επιτυχία την προσπάθεια αυτή (Κουτσελίνη, 2005).

Ένα άλλο σημαντικό αποτέλεσμα αφορά τη σχέση του τύπου προσωπικότητας «Δεκτικότητα στην εμπειρία» και των απόψεων των ΒΔ για τους παράγοντες που εμποδίζουν την ΕΑ ( $r = -0,19, p < 0,01$ ). Δηλαδή, όσο πιο πολλά χαρακτηριστικά προσωπικότητας που εμπίπτουν στον τύπο της προσωπικότητας «Δεκτικότητα στην εμπειρία»<sup>7</sup> διαθέτει ένας ΒΔ, τόσο αυξάνεται η δραστηριότητά του ως ηγετικού στελέχους στην ΕΑ των συναδέλφων του στη σχολική μονάδα. Αρκετές έρευνες (Barrick & Mount, 1991· Judge et al., 2002· Kornor & Norvik, 2004· Χριστοφίδου, 2009), συνέδεσαν τα ηγετικά στελέχη που χαρακτηρίζονται από τον τύπο της προσωπικότητας «Δεκτικότητα στην εμπειρία» με τη θετική αντιμετώπιση της αλλαγής και τον αποτελεσματικό χειρισμό της. Παράλληλα οι ερευνητές Judge et al. (2002), έχουν βρει θετικές συσχετίσεις του συγκεκριμένου τύπου προσωπικότητας με την αποτελεσματική, διαμορφωτική ηγεσία, εφόσον τα άτομα αυτά διακρίνονται για την αποκλίνουσα τους σκέψη και το ψηλό βαθμό δημιουργικότητας και φαντασίας που διαθέτουν (McCrae & Costa, 1997).

### **Ηγετική δράση των ΒΔ**

Σύμφωνα με τις απόψεις των ΒΔ η δράση τους στη σχολική μονάδα αφορά κυρίως την άσκηση διδακτικών καθηκόντων (97%), τον καταρτισμό και τη λειτουργία του ωρολογίου προγράμματος (65%), την τήρηση συνθηκών ασφάλειας και υγείας στο σχολικό χώρο (79%), τη διασφάλιση της πειθαρχίας μεταξύ των μαθητών (70%), τη συμμετοχή στον καθορισμό οράματος και την επικοινωνία μεταξύ διευθυντή και συναδέλφων (70%). Οι

<sup>7</sup> Αναφέρεται στην τάση του ατόμου να αναζητεί συνεχώς και να αξιολογεί την ανοχή απέναντι στο άγνωστο και την διερεύνησή του. Τα άτομα που είναι ανοιχτά στην αναζήτηση χαρακτηρίζονται από περιέργεια, δημιουργικότητα, πρωτοτυπία, έχουν ποικιλία ενδιαφερόντων και είναι εφευρετικά. Οι καλλιτέχνες και πολλοί επιστήμονες χαρακτηρίζονται απ' αυτό. Τα άτομα με μικρή τάση για αναζήτηση χαρακτηρίζονται ως επιφυλακτικά, συντηρητικά με περιορισμένα ενδιαφέροντα και έλλειψη καλλιτεχνικού αισθητηρίου. Έρευνες έχουν δείξει ότι η Δεκτικότητα στην εμπειρία συνδέεται θετικά με τη νοημοσύνη (Cloninger, 1999· Demetriou & Kazi, 2001· McCrae & Costa, 1997).

απόψεις αυτές προκύπτουν από τις δηλώσεις των ΒΔ για την ηγετική δράση που αναπτύσσουν στις σχολικές μονάδες που υπηρετούν. Η έρευνα των Θεοφιλίδη κ.ά. (2004) για το ρόλο του ΒΔ στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα επεσήμανε από τη μια την ενασχόληση του ΒΔ κυρίως με διοικητικά καθήκοντα και ανέδειξε το δημιουργικό ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει ως ηγετικό στέλεχος στη δημιουργία επαγγελματικής κοινότητας μάθησης από την άλλη. Ο ΒΔ στηριζόμενος στην εμπειρογνωμοσύνη του σε θέματα διδασκαλίας, διοίκησης και χειρισμού προβλημάτων συμπεριφοράς, κατέχει την αρμόζουσα θέση ανάμεσα στους συναδέλφους και το διευθυντή, ως ρυθμιστής της μαθητικής κοινότητας, αλλά και ως συντονιστής στο στρατηγικό σχεδιασμό της μονάδας (Hausman et al., 2002). Η θέση του ανάμεσα στους συναδέλφους προσφέρεται για να αναγνωρίσει ανάγκες στήριξης και ανάπτυξης του προσωπικού και για να δημιουργήσει σχέσεις εμπιστοσύνης και συνεργασίας που οδηγούν στη συμβολή του στη στήριξη των συναδέλφων του (Kerry, 2005).

Οι ΒΔ ασχολούνται κυρίως με διδακτικά και διοικητικά καθήκοντα, αυτό προκύπτει από τις δηλώσεις των ΒΔ. Σύμφωνα με τους Michaelidou και Pashiardis (2009), ο συνδυασμός των ρόλων του ηγετικού στελέχους και του εκπαιδευτικού, αναβαθμίζει τη δυναμική τους ως συμβούλων επαγγελματικής στήριξης των συναδέλφων τους. Η εμπειρογνωμοσύνη που διαθέτουν και επιδεικνύουν σε θέματα διδασκαλίας, διαμόρφωσης θετικού κλίματος στην τάξη, χειρισμού προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών, συνδέει και στην παρούσα έρευνα την ηγετική τους δράση με το ρόλο που μπορούν να διαδραματίσουν στην ΕΑ των συναδέλφων τους.

Από την άλλη η σχέση του ΒΔ με το διευθυντή είναι πολύ σημαντική για την αναμόρφωση του ρόλου του. Η σχέση αυτή παραμένει ισχυρή, καθώς προσδιορίζει το ηγετικό πλαίσιο, στο οποίο θα αναπτύξει ο ΒΔ τα ηγετικά του καθήκοντα (Hudge & James, 1999). Η μορφή της διαπροσωπικής σχέσης που αναπτύσσεται μεταξύ τους παίρνει τη μορφή κοινωνικού συμβολαίου, αλληλοενισχύει τη δράση τους σε πλαίσια αμοιβαίας κατανόησης, εμπιστοσύνης και συνεργασίας (Θεοφιλίδης κ.ά., 2004). Η θέση του ΒΔ, η οποία βρίσκεται ενδιάμεσα στο διευθυντή και το προσωπικό, μπορεί να αναβαθμίσει την επικοινωνία, ώστε να προληφθούν προβλήματα και συγκρούσεις (Hausman et al., 2002), θέση που ενισχύεται και στην παρούσα έρευνα, από το ποσοστό των ΒΔ το οποίο δήλωσε τη συμβολή του στην καθημερινή επικοινωνία μεταξύ διευθυντή και συναδέλφων (68%). Η σημαντική συμβολή του ΒΔ στην επικοινωνία της σχολικής μονάδας μπορεί να αναβαθμίσει το κλίμα και την κουλτούρα (Πασιαρδή, 2000). Η επάρκεια επικοινωνίας, κάθετης, οριζόντιας, από και προς το περιβάλλον, που επιτρέπει στα μέλη του οργανισμού να έχουν την απαιτούμενη πληροφόρηση και να αποφεύγουν άτοπες προσπάθειες για ενημέρωση σε

διαδικαστικά θέματα λειτουργίας της σχολικής μονάδας, εξοικονομεί χρόνο και ενδυναμώνει κάθε διαδικασία ανάπτυξης. Η διαφάνεια της οργάνωσης, δηλαδή το αίσθημα των μελών ότι τα πράγματα είναι καλά οργανωμένα και οι στόχοι ξεκάθαροι, η ζεστασιά και υποστήριξη ανάμεσα στα μέλη του οργανισμού, η ηγεσία από αυτούς που διαθέτουν τα προσόντα και την εμπειρογνωμοσύνη, συνιστούν παράγοντες ενίσχυσης της κοινότητας μάθησης σε ένα σχολείο (Sergiovanni & Starratt, 2002).

Μειωμένη παρουσιάζεται η συμμετοχή των ΒΔ στην ενημέρωση των συναδέλφων για παιδαγωγικά θέματα (40%), στην ενημέρωση για σύγχρονες διδακτικές μεθοδολογίες (39%), στην παρακίνηση των συναδέλφων για ανάληψη δράσης (37%), στην ενημέρωση για την αξιολόγηση της προόδου των μαθητών (33%), στη διαχείριση των οικονομικών πόρων (30%) και στη συμμετοχή στη διαμορφωτική αξιολόγηση (29%). Η διαπίστωση ότι οι ΒΔ ασχολούνται κυρίως με διοικητικά καθήκοντα και με την επίλυση προβλημάτων πρακτικής φύσης ήταν ξεκάθαρη και στις απόψεις που εξέφρασαν οι ΒΔ στις προκαταρκτικές συνεντεύξεις

Οι έρευνες των Garrett και McGeachie (1999) και Greenfield (1985) επιβεβαιώνουν το πιο πάνω αποτέλεσμα, αφού εντόπισαν ότι οι δραστηριότητες των ΒΔ, συνδέονται περισσότερο με τη διασφάλιση της σταθερότητας και της ασφάλειας στο σχολικό χώρο παρά με την εμπλοκή τους σε ηγετικές πρωτοβουλίες που θα επιφέρουν αλλαγές και καινοτομίες, τονίζοντας επίσης τον αθέατο ρόλο τους στην ανάπτυξη ποιοτικών σχέσεων ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς, γονείς και κοινότητα και τη διασφάλιση των επιπέδων μάθησης στο σχολείο. Ο ρόλος αυτός επισκιάζεται από την πληθώρα των διοικητικών καθηκόντων που εκτελεί ο ΒΔ, όπως διαφαίνεται και στην παρούσα έρευνα.

Αρκετές έρευνες (Garrett & McGeachie, 1999' Hausman et al., 2002' Muijs & Harris, 2003), έχουν επίσης αναδείξει σημαντικά στοιχεία για την αξιοποίηση και την προσφορά του ΒΔ, αναγνωρίζοντας ταυτόχρονα το σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει στα σχολεία. Σύμφωνα με αυτές, πέρα από τα διδακτικά του καθήκοντα ο ΒΔ εργάζεται σε συνεργασία με το διευθυντή για τη διαμόρφωση του οράματος και της αποστολής του σχολείου, τη χάραξη πολιτικής για την πραγματοποίηση των σκοπών και των στόχων, τη στήριξη των εκπαιδευτικών σε θέματα διδασκαλίας, τη σωστή λειτουργία του ωρολόγιου προγράμματος, τη λειτουργία του σχολείου σε καθορισμένα επίπεδα ασφάλειας και υγείας, την επικοινωνία με όλους τους συμβαλλόμενους στη σχολική μονάδα, τη διαχείριση των πόρων της σχολικής μονάδας, την ανάπτυξη δεσμών με φορείς του εξωτερικού περιβάλλοντος και τη συστηματική παρακολούθηση της προόδου των μαθητών (National Commission on Teaching and America's Future, 2003). Ο ΒΔ δρα ανάμεσα στους μαθητές,

είναι συχνά πιο ορατός από ότι ο διευθυντής και γι' αυτό ασκεί αρκετή επιρροή στη σχολική ζωή (Garrett & McGeachie, 1999).

Ο ΒΔ δεν αντικρίζεται πια ως κάποιος αντικαταστάτης του διευθυντή, αλλά κατέχει σημαντική θέση στο συνολικό άθροισμα της ηγεσίας στο σχολείο (Θεοφιλίδης κ.ά., 2004; Muijs & Harris, 2003). Οι ερευνητές (Θεοφιλίδης κ.ά., 2004; Hausman et al, 2002; Muijs & Harris, 2003) εισηγούνται μια νέα αντίληψη για το ρόλο του ΒΔ στη δημιουργία κοινότητας μάθησης. Η δράση του ΒΔ πρέπει να έχει ως κύρια αποστολή της τη μετατροπή της σχολικής μονάδας σε επαγγελματική κοινότητα μάθησης, ενδυναμώνοντας τους εκπαιδευτικούς, ενισχύοντας τον επαγγελματισμό τους, μέσα από την απόκτηση δεξιοτήτων και γνώσεων. Η εμπλοκή του ΒΔ στη διοίκηση της μονάδας προκύπτει ως αναγκαιότητα, το ίδιο και η κατάρτισή του σε συναφή θέματα. Οι τομείς δράσης του σχετίζονται με το μικροεπίπεδο, δηλαδή τη δράση στο χώρο διδασκαλίας, αφορούν την καθοδήγηση του προσωπικού και την ανάληψη συντονιστικού έργου, ενώ στο μακροεπίπεδο σχετίζονται με το σχεδιασμό που αφορά την ανάπτυξη της μονάδας ως συνόλου. Τέλος, η συνεχής αυτοαξιολόγηση μέσα από αναστοχασμό της δράσης του, θα αποκαλύπτει πτυχές που χρειάζονται αναβάθμιση, βελτιώνοντας συνάμα τη διοικητική λειτουργία στη σχολική μονάδα. Οι ρόλοι του κριτικού αναστοχαστή και του συντονιστή για τη δημιουργία κοινότητας μάθησης, θα επαναπροσδιορίσουν τη δράση του ως ηγετικού στελέχους. Ποια χαρακτηριστικά του ΒΔ μπορούν να ενισχύσουν το ρόλο αυτό;

Αναζητήθηκαν λοιπόν, τα χαρακτηριστικά ενός ΒΔ που παρωθούν ένα συνάδελφο να συζητήσει ένα επαγγελματικό πρόβλημα που αντιμετωπίζει μαζί του. Οι απόψεις των ΒΔ του πληθυσμού της έρευνας υπέδειξαν τα ακόλουθα χαρακτηριστικά με σειρά συχνότητας: το χαρακτήρα του ΒΔ ( $M=4,67$ ), τη συνολική του εικόνα ως επαγγελματία ( $M=4,41$ ), την εμπειρογνομosύνη του ( $M=4,32$ ), το σύστημα αξιών που αναδεικνύει καθημερινά ( $M=4,29$ ), την αποτελεσματικότητά του ως διοικητικό στέλεχος ( $M=4,23$ ) και την αποτελεσματικότητά του ως εκπαιδευτικός ( $M=4,19$ ). Στη συνέχεια ζητήθηκε από τους ΒΔ να ιεραρχήσουν τα χαρακτηριστικά αυτά, αρχίζοντας με αυτό που θεωρούν πιο σημαντικό. Όπως προέκυψε από την ιεράρχηση αυτή θεωρούν ως το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό το σύστημα αξιών που αναδεικνύει καθημερινά ο ΒΔ, ακολουθεί ο χαρακτήρας του, η συνολική του εικόνα ως επαγγελματία, η εμπειρογνομosύνη του και τέλος η αποτελεσματικότητά του ως διοικητικού στελέχους και ως εκπαιδευτικού.

Τα κριτήρια τα οποία θέτουν οι εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με τις απόψεις των ΒΔ, για να συζητήσουν τα επαγγελματικά τους προβλήματα και ενδεχομένως να ζητήσουν τη στήριξή τους, σχετίζονται πρώτιστα με το σύστημα αξιών του ΒΔ, το χαρακτήρα και την προσωπικότητά του. Κατά τις προκαταρκτικές συνεντεύξεις στο ερώτημα: «Κάτω από ποιες

συνθήκες ένας συνάδελφος μπορεί να συζητήσει ένα πρόβλημα που αντιμετωπίζει με το ΒΔ;» οι ΒΔ δήλωσαν την ανθρωπιά, τον ανοιχτό χαρακτήρα, την εχεμύθεια και την ένδειξη σεβασμού προς τους συναδέλφους. Αναδεικνύεται έντονα από το αποτέλεσμα της ιεράρχησης, το ζήτημα της εμπιστοσύνης ανάμεσα στο προσωπικό, το οποίο προκύπτει από τις διαπροσωπικές σχέσεις οι οποίες διαμορφώνονται ανάμεσα στους συναδέλφους, βρίσκονται στην καρδιά κάθε μορφής επαγγελματικής ανάπτυξης και χαρακτηρίζουν την κουλτούρα του οργανισμού (MacBeath, 2001). Η έρευνα των Day et al. (2009), ανέδειξε τη σχέση εμπιστοσύνης και την αίσθηση συλλογικότητας ως απαραίτητες προϋποθέσεις για την παρακίνηση του προσωπικού για ανάπτυξη, βελτίωση και επίτευξη των στόχων του σχολείου. Αποτελεί, λοιπόν ευθύνη των ηγετικών στελεχών και του προσωπικού κάθε σχολικής μονάδας η δημιουργία κουλτούρας εμπιστοσύνης (Κουτούζης, 2008), στην οποία θα εξελιχθεί σταδιακά η συμβουλευτική σε θέματα διδακτικής μεθοδολογίας, αντιμετώπισης αποκλίνουσων συμπεριφορών, διαχείρισης μαθησιακών δυσκολιών κ.ά. Όταν στο περιβάλλον του σχολείου αναπτύσσονται σχέσεις εμπιστοσύνης και αλληλοϋποστήριξης, οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι μπορούν να δείξουν τα προβλήματα και τις αδυναμίες τους, να τα μοιραστούν με τους υπόλοιπους και να δεχτούν βοήθεια, ώστε να αντεπεξέλθουν σε αυτά (Hargreaves, 1995). Οι ΒΔ θέτουν με τις δηλώσεις τους το ζήτημα της διαπροσωπικής σχέσης με το σύμβουλο-ΒΔ ως προϋπόθεση για κάθε μορφή ανάπτυξης. Οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις θεωρούνται από τους ερευνητές βασική πηγή εσωτερικής παρώθησης και προϋπόθεση για την ΕΑ, αφού βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να διαχειρίζονται αποτελεσματικά τις πολλαπλές απαιτήσεις (Hargreaves & Fullan, 1995), αποτελούν μια σταθερή πηγή ψυχικής ικανοποίησης και ανταμοιβής από το επάγγελμα (Hopkins et al, 1994). Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί γίνονται πιο ανοιχτοί και ευπροσάρμοστοι σε νέες ιδέες, διδακτικές μεθόδους και πηγές, αποκτούν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και επιχειρούν καινοτομίες (Little, 1993).

Επιπρόσθετα στις προκαταρκτικές συνεντεύξεις παρατηρείται μια σύγκλιση στα εξής χαρακτηριστικά: χαρακτήρα/προσωπικότητα, επαγγελματισμό και εμπειρογνωμοσύνη. Οι απαντήσεις που έδωσαν οι ΒΔ αφορούσαν τη σιγουριά, την εμπειρογνωμοσύνη, την αποτελεσματικότητα ως εκπαιδευτικός, τη διάθεση και την ικανότητα για την επίλυση προβλημάτων. Το αποτέλεσμα αυτό συγκλίνει με τα συμπεράσματα της έρευνας των Ertmer et al. (2005), η οποία αφορούσε τα προσωπικά χαρακτηριστικά επιτυχημένων συμβούλων επαγγελματικής ανάπτυξης. Σύμφωνα με αυτή, τα προσωπικά χαρακτηριστικά αναγνωρίζονται σημαντικά εφόσον η συμβολή του ΒΔ στην ανάπτυξη κάθε μέλους του προσωπικού, θα στηρίζεται στην ποιότητα της σχέσης που ο ΒΔ θα οικοδομήσει με αυτό. Στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί κατέταξαν ως πρώτο χαρακτηριστικό την ικανότητα

ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων μέσω της οικοδόμησης σχέσεων εμπιστοσύνης αξιοπιστίας και σεβασμού για τους άλλους και ως δεύτερο το βαθύ θεωρητικό υπόβαθρο που προνοεί και εμπειρία κυρίως για θέματα διδασκαλίας-μάθησης, ώστε να πείσουν και να μετακινήσουν τους εκπαιδευτικούς για την επίτευξη της αλλαγής για βελτίωση. Ιεράρχησαν ως τρίτο χαρακτηριστικό την ικανότητα μετάδοσης της αγάπης τους για τη διά βίου μάθηση και βελτίωση. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί είτε με την απόκτηση επιπλέον προσόντων και την παρακίνηση εκπαιδευτικών να πράξουν το ίδιο, είτε με ενημέρωση σε εκπαιδευτικά θέματα, συμμετοχή σε εκπαιδευτικούς συνδέσμους και δίκτυα ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Στη συνέχεια, η ιεράρχηση περιλάμβανε τις στρατηγικές επικοινωνίας, ώστε οι στόχοι, οι σκοποί το όραμα να είναι συνεχώς ξεκάθαρα και να υποδεικνύουν το δρόμο για κάθε αλλαγή και τις ικανότητες του συμβούλου να αναγνωρίζει σε μικρό χρονικό διάστημα τις διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποιούνται στο σχολείο και στις τάξεις. Η παρούσα έρευνα αναδεικνύει και επιβεβαιώνει τον κομβικό ρόλο των διαπροσωπικών σχέσεων, με τις σχέσεις εμπιστοσύνης να αποτελούν προϋπόθεση για κάθε μορφή ανάπτυξης.

#### **Τύπος προσωπικότητας - Ηγετική δράση των ΒΔ**

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας υπάρχει ασθενής θετική συσχέτιση μεταξύ του τύπου προσωπικότητας «Εξωστρέφεια»<sup>8</sup> και της ηγετικής δράσης των ΒΔ ( $r = 0,15, p < 0,05$ ). Αυτό σημαίνει ότι οι εξωστρεφείς ΒΔ τείνουν να είναι και πιο δραστήρια ηγετικά στελέχη στη σχολική τους μονάδα. Αυτό επιβεβαιώνεται και από άλλες έρευνες (Bass, 1998' Benson & Campbell, 2007' Demetriou et al., 2003) σύμφωνα με τις οποίες η εξωστρέφεια σχετίζεται με την κοινωνικότητα και την κοινωνική διάσταση της ηγεσίας. Οι εξωστρεφείς ηγέτες είναι αγαπητοί και διακρίνονται για την ενεργητικότητά τους και τη ζωντάνια τους (Kickpatrick & Locke, 1991), καθώς και την επικοινωνιακή τους ικανότητα και την εκφραστικότητά τους (Judge & Bono, 2000).

Τα χαρακτηριστικά που προκύπτουν από τον τύπο προσωπικότητας «Εξωστρέφεια» παρέχουν τη δυνατότητα στον ηγέτη να δημιουργεί εύκολα διαπροσωπικές σχέσεις, εμπνέοντας ενθουσιασμό και αυτοπεποίθηση στο προσωπικό του (Kickpatrick & Locke). Η εξωστρέφεια παρουσίασε σε αρκετές έρευνες, άμεση συσχέτιση με την αποτελεσματική διαχείριση της αλλαγής (Bass, 1990' Judge & Bono, 2000' Kornor & Norvik, 2004' Χριστοφίδου, 2009). Οι συμπεριφορές που επιδεικνύουν τα εξωστρεφή ηγετικά στελέχη συνδέονται, επίσης, άμεσα με την έντονη ηγετική δραστηριότητα, τη

<sup>8</sup> Η εξωστρέφεια συνδέεται με την τάση του ατόμου να αξιολογεί την ποσότητα και την ένταση της διαπροσωπικής αλληλεπίδρασης με τρόπο που να ταιριάζει στους άλλους ανθρώπους. Τα εξωστρεφή άτομα είναι κοινωνικά, ενεργητικά, εκφραστικά, προσωποκεντρικά, αισιόδοξα και χωρίς αναστολές. Στον άλλο χώρο της διάστασης, τα εσωστρεφή άτομα είναι ντροπαλά, συγκρατημένα, επιφυλακτικά και έχουν αναστολές (Cloninger, 1999' Demetriou & Kazi, 2001' Mc Crae & Costa, 1991).

διαμορφωτική και μετασχηματιστική ηγεσία (Fullan, 1991· Judge et al., 2002· Nystedt, 1997· Χριστοφίδου, 2009). Τα ηγετικά στελέχη των οποίων η δράση χαρακτηρίζεται από ζωντάνια, φιλικότητα, κέφι, αισιοδοξία, έντονη ενεργητικότητα, αυτοπεποίθηση αλλά συνάμα επιδεικνύουν επικοινωνιακές ικανότητες, έχουν τη δυνατότητα να συμβάλουν στη διαμόρφωση θετικού κλίματος για ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων και συνεργατικών πρακτικών στη σχολική μονάδα, οι οποίες ενισχύουν την κουλτούρα και συνεισφέρουν στην αυξημένη δέσμευση και την εξαιρετική απόδοση (Sergiovanni & Starratt, 2002). Η δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος και κουλτούρας ανάπτυξης αποτελούν παράγοντες, οι οποίοι επιδρούν θετικά στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Day et al., 2009· Kythreotis, Pashiardis & Kyriakides, 2010· Πασιαρδή, 2001).

Φαίνεται, επίσης, να υπάρχει μέτρια θετική συσχέτιση μεταξύ του τύπου προσωπικότητας «Δεκτικότητα στην εμπειρία» και της ηγετικής δράσης των ΒΔ ( $r = 0,31$ ,  $p < 0,01$ ). Όσο πιο δεκτικός είναι ένας ΒΔ σε νέες γνώσεις και εμπειρίες, τόσο πιο δραστήριο ηγετικό στέλεχος αναδεικνύεται καθημερινά. Θετική συσχέτιση παρουσιάζεται ακόμα μεταξύ του τύπου προσωπικότητας «Δεκτικότητα στην εμπειρία» και των χαρακτηριστικών ενός ΒΔ που παρωθούν ένα συνάδελφο να συζητήσει μαζί του ένα επαγγελματικό πρόβλημα που αντιμετωπίζει. ( $r = 0,19$ ,  $p < 0,01$ ). Όταν ο Bass (1990) κατέγραφε τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, τα οποία σχετίζονται με τη μετασχηματιστική ηγεσία, τοποθέτησε τα χαρακτηριστικά της «Δεκτικότητας στην εμπειρία», πρώτα στον κατάλογο. Όπως έχει προαναφερθεί, ο συγκεκριμένος τύπος προσωπικότητας περιλαμβάνει χαρακτηριστικά όπως την αντίστροφη σκέψη και τη δημιουργικότητα (McCrae & Costa, 1997). Πολλοί ερευνητές συσχέτισαν τη «Δεκτικότητα στην εμπειρία» με την αποτελεσματική ηγεσία (Judge et al., 2002· Kornor & Norvik, 2004· Yulk, 1998).

Πρόσφατες έρευνες εξάλλου, συνδέουν τη δεκτικότητα στην εμπειρία με την αποτελεσματική ηγεσία στην εκπαίδευση, εφόσον τα χαρακτηριστικά της σχετίζονται με τη δημιουργική ηγεσία (Harris, 2009· Stoll & Louis, 2007). Όπως εύστοχα υπογραμμίζουν οι Stoll και Louis, (2007), η δημιουργικότητα στις ηγετικές πρακτικές δεν είναι απλά ένα σύνολο προσόντων που μπορούν να διδαχθούν ή να δοκιμαστούν, αλλά πηγάζει από ένα βαθύ πάθος και μια ανάγκη για δράση και σκέψη που διαφέρει και στηρίζεται στην προοπτική καινοτομίας τόσο στο μικροεπίπεδο της τάξης ή της σχολικής μονάδας, όσο και στο μακροεπίπεδο του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι ΒΔ οι οποίοι διαθέτουν τα χαρακτηριστικά αυτά, μπορούν να συμβάλουν στην προοπτική καινοτομίας των διδακτικών μεθοδολογιών, αναδιαμόρφωσης της ηγετικής πρακτικής, επιτυχίας της διαχείρισης της αλλαγής, εμπνέοντας και στηρίζοντας όχι μόνο τον ηγέτη, αλλά και το προσωπικό της μονάδας τους. Από την άλλη, η ανάγκη των συναδέλφων να μετασχηματίσουν και να

αναβαθμίσουν την πρακτική τους σε συνεργασία με ένα σύμβουλο ΒΔ, ικανοποιείται εφόσον ο ΒΔ λειτουργεί αναζητώντας και προσφέροντας στους συναδέλφους του δημιουργικές και πρωτότυπες λύσεις για την επίλυση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν. Έτσι αναβαθμίζεται η αίσθηση της κοινότητας μάθησης και η ποιότητα της ανάπτυξης σε αυτή.

Θετική συσχέτιση φαίνεται να υπάρχει μεταξύ του τύπου προσωπικότητας «Ευσυνειδησία» και της ηγετικής δράσης των ΒΔ ( $r = 0,36$ ,  $p < 0,01$ ). Δηλαδή, πολλά από τα χαρακτηριστικά του τύπου προσωπικότητας «Ευσυνειδησία» παρουσιάζουν οι ΒΔ ως δραστήρια ηγετικά στελέχη. Επίσης, θετική συσχέτιση υπάρχει μεταξύ του τύπου προσωπικότητας «Ευσυνειδησία» και των χαρακτηριστικών ενός ΒΔ που παρωθούν ένα συνάδελφο να συζητήσει μαζί του ένα επαγγελματικό πρόβλημα που αντιμετωπίζει ( $r = 0,36$ ,  $p < 0,01$ ). Όπως έχει ήδη αναφερθεί ο τύπος προσωπικότητας «Ευσυνειδησία» συνδέεται με ηγετικά χαρακτηριστικά όπως την ισχυρή θέληση, την επιμονή, τη σαφή στοχοθεσία, τη δημιουργία λειτουργικών δομών και την αποτελεσματικότητα (Kornor & Norvik, 2004), αφού οι ευσυνείδητοι επαγγελματίες έχουν περισσότερη επιμονή, κουράγιο και εσωτερική δύναμη (Gordberg, 1990), επάρκεια στην αποστολή, η οποία αντικατοπτρίζεται στις προσπάθειες να ηγηθείς, που αναφέρονται στην επιτυχία του ηγέτη, στην αποτελεσματικότητα της ομάδας και στην τάση για συνεχή πρόοδο (Bass, 1990).

Οι ρόλοι των ευσυνείδητων ΒΔ μετακινούνται από τη διοικητική δράση σε μια πιο ηγετική δραστηριότητα. Οι ΒΔ διαθέτουν ένα απόθεμα δυναμικής συνεισφοράς στη λειτουργία του σχολείου (Muijs & Harris, 2003), το οποίο θεμελιώνεται στα χαρακτηριστικά του τύπου προσωπικότητας «Ευσυνειδησία», όπως προαναφέρονται. Η μακροπρόθεσμη αειφόρος σχολική ανάπτυξη απαιτεί ηγετικές ικανότητες και γνώσεις από πολλούς παρά από ένα (Fullan, 2002) και στηρίζεται σε ευσυνείδητα στελέχη, τα οποία δημιουργούν ένα σύστημα αξιών, ένα ηθικό πλαίσιο, μέσα από το οποίο σκιαγραφείται η κουλτούρα της σχολικής μονάδας. Η δυναμική συμβολή των ΒΔ ως ηγετικών στελεχών στην ανάπτυξη αυτή, έχει αναγνωριστεί (Hausman, 2001· Kerry, 2005). Χρειάζεται, λοιπόν, να διαφοροποιηθεί επίσημα ο ρόλος μέσω των καθηκόντων που ανατίθενται σε αυτούς, ώστε να λειτουργούν ως δεσπόμενες ηγετικές μορφές στη σχολική μονάδα και ως μοχλός ανάπτυξης σε μια μανθάνουσα κοινότητα (Θεοφιλίδης κ.ά., 2004).

Όσον αφορά τη θετική συσχέτιση ανάμεσα στα χαρακτηριστικά ενός ΒΔ που παρωθούν ένα συνάδελφο να συζητήσει μαζί του ένα επαγγελματικό πρόβλημα που αντιμετωπίζει και τον τύπο προσωπικότητας «Ευσυνειδησία», εύλογα μπορεί κανείς να δει γιατί τα χαρακτηριστικά της διάστασης «Ευσυνειδησία» σε ένα ΒΔ συνδέονται με την παρακίνηση ενός εκπαιδευτικού να αποταθεί σε αυτόν. Η ευσυνειδησία, σύμφωνα με το



μοντέλο των Hogan και Benson (2009), αποτελεί μια κύρια διάσταση των ενδοπροσωπικών αρετών, οι οποίες προάγουν το κύρος και το εκτόπισμα του ηγέτη ΒΔ ανάμεσα στους συναδέλφους του. Τα κυριότερα ηγετικά χαρακτηριστικά που αποδίδει το μοντέλο στη διάσταση αυτή είναι η ξεκάθαρη κατεύθυνση στην πορεία εργασίας, η ευελιξία, η ικανότητα να ακολουθεί κανόνες, ο προγραμματισμός και η οργανωτικότητα. Όλα αυτά δημιουργούν τις συνθήκες για να οικοδομηθεί μια σχέση εμπιστοσύνης ανάμεσα στο ΒΔ και το συνάδελφο, την οποία να διαχέει μια αίσθηση ασφάλειας για το αποτέλεσμα της συνεργασίας και τη βελτίωση που θα ακολουθήσει.

### **Χαρακτηριστικά του ΒΔ που παρωθούν την ΕΑ των συναδέλφων- Ηγετική δράση**

Θετική συσχέτιση παρουσιάζουν, επίσης, και οι μεταβλητές ΔΡΑΣΗ1 και ΔΡΑΣΗ2, οι οποίες διαμορφώθηκαν από τους μέσους όρους των δηλώσεων που απαντούν στα ερωτήματα για την ηγετική δράση και τα χαρακτηριστικά του ΒΔ που παρωθούν ένα συνάδελφο να συζητήσει ένα επαγγελματικό πρόβλημα μαζί του ( $r = 0,36$ ,  $p < 0,01$ ). Όπως προκύπτει, όσο πιο δραστήριο ηγετικό στέλεχος είναι ένας ΒΔ, τόσα περισσότερα χαρακτηριστικά διαθέτει τα οποία παρακινούν ένα συνάδελφο να συζητήσει μαζί του ένα επαγγελματικό πρόβλημα που αντιμετωπίζει.

Οι μετασχηματιστές ηγέτες σύμφωνα με τους Hoy και Miskel (2008), παρουσιάζουν συμπεριφορές, που χαρακτηρίζονται από εξιδανικευμένη επίδραση, εμπνευσμένη παρώθηση, νοητική παρώθηση και ατομικό ενδιαφέρον. Μέσα από την εξιδανικευμένη επίδραση ο ηγέτης λειτουργεί ως πρότυπο για τους υφισταμένους του δημιουργώντας σχέση σεβασμού και εμπιστοσύνης. Με την εμπνευσμένη παρώθηση αυξάνει τα αισθήματα σιγουριάς και αφοσίωσης στο όραμα και τους στόχους ενώ με τη νοητική παρώθηση υποκινεί σε δημιουργικές λύσεις των προβλημάτων, ενθαρρύνει την καινοτομία και εμμένει στην αφοσίωση στη διαδικασία αλλαγής. Μέσα από το ατομικό ενδιαφέρον που επιδεικνύει για τις ανάγκες του προσωπικού λειτουργεί ως μέντορας, δημιουργώντας ευκαιρίες ανάπτυξης μέσα από ένα μαθησιακό περιβάλλον. Οι διαπροσωπικές σχέσεις των ηγετικών στελεχών με το προσωπικό τους αναδεικνύονται απαραίτητες, αφού δημιουργούν ένα ανοικτό ειλικρινές κλίμα, σεβασμό και αφοσίωση προς τον κοινό σκοπό, αναπτύσσοντας συνεργατικές κουλτούρες μεταξύ των εκπαιδευτικών, οι οποίες αναδεικνύουν κάθε επαγγελματία και ενισχύουν την ανάπτυξή του (Leithwood & Jantzi, 2005).

Η ηγετική δραστηριότητα των ΒΔ χρειάζεται να επαναπροσδιοριστεί και να ενισχυθεί εφόσον, να μετακινηθεί από τον ένα ηγέτη και να κατανεμηθεί μέσα στη σχολική μονάδα (MacBeath 1998' Day et al., 2000' Muijs & Harris, 2003' Spillane, 2006). Οι νόρμες της κατανεμημένης ηγετικής πρακτικής αναγνωρίζονται ως απαραίτητες για τη δημιουργία

μανθάνουσας κοινότητας (Stoll & Louis, 2007), εφόσον ο ηγέτης αναγνωρίζει τις ικανότητες του προσωπικού και το παρωθεί στην ανάληψη πρωτοβουλιών, στην προσωπική ανάπτυξη, με αποτέλεσμα την επίτευξη μαθησιακών αποτελεσμάτων (Leithwood & Jantzi, 2000). Η κατανομημένη προοπτική της ηγεσίας προϋποθέτει δημιουργία συνθηκών δράσης των εν δυνάμει ηγετών<sup>9</sup> εκπαιδευτικών σε δραστηριότητες ηγετικής πρακτικής (Bennett et al., 2003· Harris & Spillane, 2008). Αποτελεί ένα μοντέλο που συνδέει την ηγεσία με την ανάπτυξη του προσωπικού, το οποίο εργάζεται παρακινούμενο από το κλίμα, την κουλτούρα, τις διαπροσωπικές σχέσεις που διαμορφώνονται (Spillane, 2006). Η δυναμική που αναπτύσσει αυτή η προοπτική μπορεί να οδηγήσει στη θετική οργανωσιακή αλλαγή και να καταλήξει στη βελτίωση της μάθησης (Harris et al, 2007· Gronn, 2000· Leithwood et al., 2008).

Αρκετές έρευνες αποδεικνύουν ότι υπάρχει θετική επίδραση της κατανομημένης ηγεσίας στην αυτοεπάρκεια των εκπαιδευτικών και στα επίπεδα παρακίνησής τους για επαναπροσδιορισμό του ρόλου τους προς την ανάπτυξη (Gronn, 2000· Mitchell & Sackney, 2000· Spillane, 2006). Η παροχή εξουσίας και δύναμης στους εκπαιδευτικούς είναι βασικό στοιχείο της ποιοτικής ηγετικής συμπεριφοράς, το οποίο απελευθερώνει τις δυνάμεις και τις δυνατότητες των εκπαιδευτικών για ανάπτυξη και βελτίωση (West-Burnham, 2008). Η κατανομή των ρόλων οδηγεί στη διάδραση μεταξύ του προσωπικού και του περιβάλλοντος. Οι σημαντικές σχέσεις ανάμεσα στις νόρμες της ομαδικής εργασίας, της συλλογικότητας, της δυναμικής που αναπτύσσεται από την κατανομή πρωτοβουλιών επιδρούν στην ολιστική ανάπτυξη της σχολικής μονάδας (Harris, 2004).

Τα ηγετικά στελέχη, ως ηγετική ομάδα χρειάζεται να ενορχηστρώσουν την κατανομή αυτή, διαμορφώνοντας τις συνθήκες για να πετύχει και το προσωπικό να οδηγηθεί στη μάθηση για βελτίωση (Hopkins & Jackson, 2002). Οι ΒΔ αποτελούν το κλειδί για την επιτυχία της διαδικασίας αυτής, αφού από τη μια συμμετέχουν ως ενορχηστρωτές σε μια επίσημη ηγετική θέση και από την άλλη συμμετέχουν ενεργά στη συλλογική δραστηριότητα για μάθηση και αναβάθμιση (Bennett et al., 2003). Ο ρόλος τους είναι σημαντικός τόσο στη στήριξη και την παρώθηση του προσωπικού, όσο και στη δημιουργία συνθηκών για ομαλή καθημερινή λειτουργία των διαδικασιών της επικοινωνίας, λήψης αποφάσεων και επίλυσης συγκρούσεων. Η δράση τους ως ηγετικών στελεχών, συμβάλλει στη διαμόρφωση κουλτούρας, μέσω των συμπεριφορών που επιδεικνύουν και των αξιών που προβάλλουν ως επαγγελματίες. Αυτό άλλωστε επιβεβαιώνεται μέσα από τη σχέση που προέκυψε από τις δηλώσεις των ΒΔ στο ερωτηματολόγιο, για την ηγετική δράση που αναπτύσσουν και τα

---

<sup>9</sup> Όρος που αναφέρεται από τους ερευνητές σε ηγέτες στους οποίους παρέχεται επίσημα ή όχι εξουσία στο σχολικό οργανισμό (Spillane, 2006)

χαρακτηριστικά του ΒΔ που παρωθούν ένα συναδέλφο να συζητήσει ένα επαγγελματικό πρόβλημα μαζί του. Η ηγετική δραστηριότητα των ΒΔ συμβάλλει ουσιαστικά στην παρώθηση των εκπαιδευτικών να συζητήσουν μαζί τους ένα επαγγελματικό πρόβλημα που αντιμετωπίζουν.

### **Διαμόρφωση θετικού κλίματος για ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων**

Στον τομέα της διαμόρφωσης θετικού κλίματος για την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων πο υ θα συμβάλο ν στην ΕΑ των εκπαιδευτικών ο ι ΒΔ δήλωσαν ως σημαντικότερους παράγοντες/δραστηριότητες τη συνεχή ενθάρρυνση της συνεργασίας ανάμεσα στους συναδέλφους (98%), την αποτελεσματική επικοινωνία στη σχολική μονάδα (95%), την ύπαρξη κοινού οράματος (94%), την αξιοποίηση στο μέγιστο των δυνατοτήτων του προσωπικού (94%), τη συμμετοχική λήψη αποφάσεων (94%), την αποτελεσματική διοίκηση της σχολικής μονάδας (93%), το δημοκρατικό τρόπο ηγεσίας (93%), την οικοδόμηση εμπιστοσύνης μέσω συνεργατικών σχέσεων (92%) και την ανάθεση ηγετικών πρωτοβουλιών στο προσωπικό (92%).

Η συνεχής ενθάρρυνση της συνεργασίας ανάμεσα στους συναδέλφους αποτελεί σύμφωνα με το ις ΒΔ το σημαντικότερο παράγοντα για τη διαμόρφωση διαπροσωπικών σχέσεων στη σχολική μονάδα. Η συναδελφική κουλτούρα δεν προκύπτει τυχαία ούτε αυτόματα, αλλά οικοδομείται και συντηρείται μέσω δομών που δημιουργούνται ή τροποποιούνται ενσυνείδητα εντός του σχολείου. Είναι το αποτέλεσμα εσκεμμένων ενεργειών οι οποίες βασίζονται σε κοινή κατανόηση –συχνά διαισθητική– των συνθηκών που υποστηρίζουν την εργασία εκπαιδευτικών και μαθητών (Hopkins, Ainscow & West, 1996). Η επίδραση του διευθυντή στη διαμόρφωση της κουλτούρας του σχολείου έχει τονιστεί ιδιαίτερα στη βιβλιογραφία (Day et al., 2009' JarzabKowski, 2001' Kythreotis et al., 2010), όμως από μόνος του ο διευθυντής δεν είναι αρκετός, καθώς η κουλτούρα αποτελεί τη συσσώρευση αξιών και νομών πολλών διαφορετικών ατόμων, είναι μια συναίνεση για το τι είναι σημαντικό, συμπυκνώνει τις προσδοκίες μιας ομάδας, όχι μονάχα ενός ατόμου. Οι εκπαιδευτικοί παίζουν σημαντικό ρόλο για την κατεύθυνση της κουλτούρας του σχολείου τους, καθώς συνδέονται με άλλους εκπαιδευτικούς, με τους μαθητές και τους γονείς των μαθητών τους. Καλλιεργώντας προσωπικές και κοινωνικές σχέσεις με τους συναδέλφους τους – στις οποίες οι διευθυντές έχουν λίγο έλεγχο – προωθούν και τις συνεργατικές πρακτικές τους (JarzabKowski, 2001).

Η έρευνα του Graves (2001) συμπεραίνει ότι η πιο μεγάλη πηγή ενέργειας για τους εκπαιδευτικούς είναι η συναδελφικότητα, η οποία συμπεριλαμβάνει και τη συναισθηματική/κοινωνική διάσταση των διαπροσωπικών σχέσεων. Αυτό αποτελεί μια ολιστική προσέγγιση

για την παρόθηση των εκπαιδευτικών, οι οποίοι βιώνουν καθημερινά εκτός από τα προβλήματα που σχετίζονται με το διδακτικό έργο και ένα σωρό άλλα προβλήματα προσωπικά, τα οποία ενδέχεται να επηρεάζουν την ποιότητα των αλληλεπιδράσεών τους με τις άλλες ομάδες στο σχολείο (συναδέλφους, διευθυντές, γονείς και κυρίως μαθητές). Αυτή η οπτική τονίζει τον αυτόνομο ρόλο των καλών διαπροσωπικών σχέσεων στην ψυχική ευημερία των εκπαιδευτικών και ταυτόχρονα τις θεωρεί θεμέλιο για την εδραίωση πρακτικών συνεργασίας μέσα στα σχολεία.

Η ύπαρξη κοινού οράματος, το οποίο να μεταφέρεται με σαφή τρόπο στους εκπαιδευτικούς, ώστε να κατευθύνει την αποστολή του σχολείου, επανέρχεται ξανά<sup>10</sup> από τους ΒΔ, ως σημαντικός παράγοντας για τη διαμόρφωση κλίματος για ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων. Οι ηγέτες με ψηλές προσδοκίες ενεργοποιούν τους ανθρώπους, μέσα σε πνεύμα αισιοδοξίας για την υλοποίηση του οράματος (Day et al., 2009 · Fullan, 2004). Ο διευθυντής μέσα από το παράδειγμά του παρέχει ένα ενιαίο όραμα για το σχολείο, επικεντρώνοντας την προσοχή των εκπαιδευτικών σε θέματα σημασίας, τριγυρίζοντας στο σχολείο, επισκεπτόμενος τις σχολικές τάξεις, μιλώντας με μαθητές, βάζοντας τα εκπαιδευτικά θέματα πάνω από τα διαχειριστικά, προεδρεύοντας σε τελετές και άλλες σημαντικές εκδηλώσεις (Sergiovanni & Starratt, 2002). Πρόκειται για τη συμβολική όψη της ηγεσίας που δίνει τα μέλη του προσωπικού μεταξύ τους και δίνει αξία και νόημα στη δουλειά τους με αποτέλεσμα την αυξημένη εσωτερική ικανοποίηση και τη μεγαλύτερη κινητοποίηση (Sergiovanni, 2001). Το αποτέλεσμα είναι οι εκπαιδευτικοί να αποδίδουν πέρα από τις αναμενόμενες προσδοκίες τόσο ποιοτικά όσο και ποσοτικά, καθώς κινούνται από ισχυρές ιδέες και νοήματα προς υψηλότερα επίπεδα αυτοεκπλήρωσης και ηθικούς στόχους.

Οι σχέσεις εμπιστοσύνης θεωρούνται από τους ΒΔ απαραίτητες για την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων. Τα ηγετικά στελέχη θα πρέπει να χαρακτηρίζονται από ανθρωποκεντρισμό, που θα τους καθιστά ικανούς να ηγούνται των άλλων αποτελεσματικά και να δημιουργούν στους άλλους εμπιστοσύνη ότι το όραμα τους αξίζει να το μοιράζονται μαζί. Ο ανθρωποκεντρισμός αυτός πρέπει να βασίζεται σε αξίες, κοινά αποδεκτές από όλους τους εκπαιδευτικούς (Day et al., 2009). Η σχέση εμπιστοσύνης είναι απαραίτητη για κάθε μορφή επαγγελματικής ανάπτυξης. Καθώς τα μέλη του προσωπικού μαθαίνουν περισσότερο για τους συναδέλφους τους σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο, οικοδομείται η αμοιβαία εμπιστοσύνη και ο σεβασμός, διαλύονται οι προκαταλήψεις και ενισχύεται η αμοιβαία αποδοχή. Όσο πιο δυνατές είναι οι σχέσεις εμπιστοσύνης ανάμεσα στους συναδέλφους, τόσο πιο ειλικρινείς και εποικοδομητικές οι επαγγελματικές συζητήσεις, που «χτίζουν» μια κουλτούρα συνεργασίας επικεντρωμένη στη μάθηση των μαθητών (Patterson

---

<sup>10</sup> Δηλώθηκε από τους ΒΔ ως ένας σημαντικός τομέας της ηγετικής του δραστηριότητας.

& Rolheiser, 2004). Η σχέση εμπιστοσύνης, όμως, αναπτύσσεται και από την ηγεσία με το προσωπικό, συνδέεται με το ήθος του σχολείου και συμβάλλει στην απόδοση της σχολικής μονάδας (Day et al., 2009).

Στα σχολεία όπου οι πρακτικές μάθησης χαρακτηρίζονται από συλλογικότητα και ειλικρινείς σχέσεις, μπορεί να υπάρξει ανάπτυξη (Clement & Vandenberghe, 2000). Οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις των εκπαιδευτικών είναι πολύ σημαντικές για την ικανοποίηση από την εργασία τους και την εξασφάλιση της συναισθηματικής τους υγείας, αλλά και για τη βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Δημιουργούν ένα χαλαρό και ευχάριστο κλίμα στο σχολείο και αποτελούν προϋπόθεση για την ευημερία των εκπαιδευτικών, τη διατήρηση της ενέργειάς τους σε υψηλά επίπεδα και την καλύτερη δυνατή απόδοσή τους στο διδακτικό έργο. Η συμβολή των ηγετικών πρακτικών στη διαμόρφωση κλίματος ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων, αναδεικνύεται σύμφωνα με την παρούσα έρευνα, καθοριστικός.

#### **Τύπος προσωπικότητας - Συμβολή στη διαμόρφωση θετικού κλίματος για την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων**

Ένα άλλο σημαντικό αποτέλεσμα της παρούσας έρευνας, είναι ότι ο τύπος προσωπικότητας «Νευρωτισμός» και η διαμόρφωση θετικού κλίματος για ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων παρουσιάζουν στατιστικά ασθενή αρνητική συσχέτιση ( $r = -0,18$ ,  $p < 0,05$ ). Δηλαδή όσα περισσότερα χαρακτηριστικά του τύπου προσωπικότητας «Νευρωτισμός» διαθέτει ένας ΒΔ, τόσο λιγότερο συμβάλλει ως ηγετικό στέλεχος στη διαμόρφωση θετικού κλίματος για ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων. Επιβεβαιώνοντας τα πιο πάνω η έρευνα των Hogan και Benson (2009) με τα αποτελέσματά της, καταλήγει στο ότι οι ενδοπροσωπικές αρετές στηρίζονται κυρίως στη συναισθηματική σταθερότητα και την ευσυνειδησία και αποτελούν τον άξονα στον οποίο οικοδομείται η καριέρα ενός ηγέτη. Συμπεραίνει επίσης, πως τα νευρωτικά άτομα έχουν λιγότερες πιθανότητες να γίνουν αποδεκτά ως ηγέτες σε μια ομάδα και αν κατέχουν την ηγετική θέση, να είναι αποτελεσματικά. Δυσκολεύονται ακόμα να κατανοήσουν και να προβλέψουν συμπεριφορές του προσωπικού τους, και συνεπώς να παρακινήσουν το προσωπικό τους (Barrick & Mount, 2005). Δεν μπορούν, επίσης, να διαχειριστούν την αλλαγή ως ηγέτες, εφόσον μειονεκτούν σε θέματα επικοινωνίας, διαχείρισης του προσωπικού και διαπροσωπικών σχέσεων (Kornor & Norvik, 2004).

Ως εκ τούτου, αδυνατούν να συμβάλουν στη διαμόρφωση θετικού κλίματος, εφόσον αδυνατούν να δημιουργήσουν διαπροσωπικές σχέσεις. Αυτό επιδρά αρνητικά στην κουλτούρα της σχολικής μονάδας, αφού οι διαπροσωπικές σχέσεις καθορίζουν τις νόρμες

συμπεριφοράς και σκιαγραφούν την ισχύουσα κουλτούρα (Hargreaves & Hopkins, 1994) και η λειτουργία τους καθορίζει σε μεγάλο βαθμό και το βαθμό επιτυχίας των στόχων του σχολείου (Hopkins, Ainscow & West, 1994).

Ασθενής θετική συσχέτιση παρατηρείται μεταξύ του τύπου προσωπικότητας «Εξωστρέφεια» και της διαμόρφωσης θετικού κλίματος για ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων ( $r = 0,19, p < 0,01$ ). Συνεπώς, σύμφωνα με την παρούσα έρευνα, οι εξωστρεφείς ΒΔ τείνουν να συμβάλλουν περισσότερο στη διαμόρφωση θετικού κλίματος για ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων. Το αποτέλεσμα αυτό επιβεβαιώνεται και από αποτελέσματα άλλων διεθνών ερευνών, σύμφωνα με τις οποίες τα εξωστρεφή ηγετικά στελέχη είναι άτομα κοινωνικά, πολύ δραστήρια, ιδιαίτερα εκφραστικά (Bass, 1998' Demetriou et al., 2003), συμπεριφορές που σχετίζονται σημαντικά με τη μετασχηματιστική ηγεσία (Judge, Bono, Pies & Gerhardt, 2002), την παρακίνηση του προσωπικού για ανάπτυξη (Benson & Campbell, 2007), καθώς και τη διαχείριση της αλλαγής για ανάπτυξη (Fullan, 2003' Kornor & Norvik, 2004). «Οι εξωστρεφείς ηγέτες διακρίνονται για την ενεργητικότητά τους και τη ζωντάνια τους. Μοιάζουν να μην κουράζονται ποτέ» (Kickpatrick & Locke, 1991, σ. 50). Η επιμονή και η ζωντάνια των ηγετών αυτών παρωθεί το προσωπικό σε δράση για επίτευξη της αλλαγής. Οι χαρισματικοί ηγέτες χρησιμοποιούν την επικοινωνιακή τους ικανότητα για να δίνουν ξεκάθαρη εικόνα του οράματος και των στόχων του οργανισμού και να πείσουν, να επηρεάσουν και να κατευθύνουν τους άλλους (Judge & Bono, 2000). Η συγκεκριμένη διάσταση σχετίζεται επίσης σημαντικά με την εργασιακή απόδοση σε επαγγέλματα που απαιτούν τη διάδραση με άλλους, τη συνεργασία και την παρακίνηση προσωπικού (Barrick & Mount, 2005).

Επιπρόσθετα, τα ηγετικά στελέχη με υψηλή συναισθηματική σταθερότητα, ευσυνειδησία και εξωστρέφεια είναι ικανά να θέτουν στόχους, να δημιουργούν περιβάλλοντα υψηλών προσδοκιών ανάπτυξης του προσωπικού, μέσω συνεργατικών πρακτικών, ώστε να αναβαθμίζουν το αίσθημα αυτοεκτίμησης και αυτοεπάρκειας των συναδέλφων τους (Benson & Campbell, 2007). Η διάδραση των ηγετών αυτών με το προσωπικό τους έχει διαφανεί να χαρακτηρίζεται από υποστήριξη και αισιοδοξία, παρωθώντας σε υψηλά επίπεδα παραγωγικότητας και αποτελεσματικότητας. Η εξωστρέφεια και η συναισθηματική σταθερότητα του ηγέτη, τον καθιστούν επίσης ικανό να «διαβάζει» την προσωπικότητα των υφισταμένων του, να αναγνωρίζει ταλέντα και αδυναμίες σε αυτούς, ώστε να κατανέμει σωστά πρωτοβουλίες και να δομείται σωστά η ανάπτυξη της καριέρας τους (Hogan & Benson, 2009).

Τα ηγετικά στελέχη της σχολικής μονάδας, ως φορείς και εκφραστές της κουλτούρας και της δυναμικής της, καλούνται να διαδραματίσουν ένα ρόλο εξισορροπητικό μεταξύ των

εμπλεκόμενων στην παιδαγωγική διαδικασία, προκειμένου να επιτευχθεί θετικό επικοινωνιακό σύστημα, και η εξωστρέφεια ως χαρακτηριστικό που συμβάλλει στη ξεκάθαρη επικοινωνία, συμβάλλει και στη διαμόρφωση θετικού κλίματος. Κατανέμοντας δίκαια το έργο του σχολείου, παρακινώντας το εκπαιδευτικό προσωπικό για ανάληψη πρωτοβουλιών και συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, έχοντας ανοικτή επικοινωνία και γόνιμο διάλογο με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, ο ηγέτης οδηγεί τους εκπαιδευτικούς στο να κατανοήσουν τους ρόλους τους και να συμβάλουν θεληματικά και αποτελεσματικά στην επίτευξη των στόχων (Πασιαρδής, 2004). Η αμοιβαία και γνήσια επικοινωνία βασίζεται στην ειλικρίνεια, την κατανόηση, τον αλληλοσεβασμό, την ευαισθησία, την εμπιστοσύνη, την καλή διάθεση, τη θέληση για συμμετοχή και προσφορά, τη δραστηριοποίηση και την ενεργητικότητα από όλες τις πλευρές. Το θετικό και εποικοδομητικό σύστημα επικοινωνίας στο σχολείο, προάγει τις ανθρώπινες σχέσεις και τη συνεργασία. Η σχολική μονάδα διαμορφώνεται σε τόπο συνεργασίας, επικοινωνίας, συναναστροφής, ομαδικής εργασίας και ενεργού συμμετοχής, όπου ενθαρρύνεται ο διάλογος, εντοπίζονται λύσεις, αποφεύγονται λάθη, βελτιώνονται οι διαπροσωπικές σχέσεις (Πασιαρδή, 2001).

Ασθενής θετική συσχέτιση φάνηκε και μεταξύ του τύπου προσωπικότητας «Δεκτικότητα στην εμπειρία» και της διαμόρφωσης θετικού κλίματος για ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων ( $r = 0,21, p < 0,01$ ). Δηλαδή, όσο περισσότερα χαρακτηριστικά του τύπου προσωπικότητας «Δεκτικότητα στην εμπειρία» διαθέτει ένας ΒΔ, τόσο περισσότερο συμβάλλει στη διαμόρφωση θετικού κλίματος για ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων. Αυτό επιβεβαιώνεται και από άλλες έρευνες που συσχετίζουν τη δεκτικότητα στην εμπειρία με τη δημιουργικότητα στην ηγετική πρακτική (Barrick & Mount, 2005), τη διαμορφωτική ηγεσία, την αποτελεσματικότητα και τη διαχείριση της αλλαγής (Judge et al., 2002) καθώς και την ανάπτυξη του προσωπικού μέσω της δημιουργίας διαπροσωπικών σχέσεων (Hogan & Benson, 2009).

Η σχέση της ηγεσίας με την παιδαγωγική αλλαγή προκύπτει από την έμμεση επίδραση της ηγεσίας στα μαθησιακά αποτελέσματα, μέσω των διδακτικών προσεγγίσεων, των συμπεριφορών των εκπαιδευτικών, του σχολικού κλίματος και της κουλτούρας που διαμορφώνεται (Pashiaridis, 2002). Για να επιτευχθεί η αλλαγή, οι ηγέτες κατευθύνουν τη δράση του προσωπικού τους στους σκοπούς της αλλαγής (Fullan, 2001), με βασική προϋπόθεση την επικοινωνία, το θετικό κλίμα και τις υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις. Είναι ανοιχτοί στην αναζήτηση νέων στρατηγικών μεθόδων αποτελεσματικής διδασκαλίας και μάθησης, καθώς και της διαμόρφωσης συνθηκών που υποστηρίζουν πρωτότυπες εφαρμογές, οι οποίες προκύπτουν από προγράμματα ανάπτυξης προσωπικού (Hopkins, 2002) και αυτό

το μεταδίδουν και στους εκπαιδευτικούς της σχολικής τους μονάδας. «Αναζωπυρώνουν» στο προσωπικό τους σπίθες περιέργειας, δημιουργικότητας και πρωτοτυπίας που αφορούν το πρόγραμμα διδασκαλίας, δίνοντας απαντήσεις στα «Γιατί; Πώς; Πότε; Τι;» της μαθησιακής διαδικασίας, μέσα από διάλογο (Hargreaves, Earl, Moore & Manning, 2001). Έτσι δημιουργείται κουλτούρα πλουραλισμού και αλλαγής για βελτίωση, που θεμελιώνεται σε ένα κοινό σύστημα αξιών με επίκεντρο τα παιδιά (Fullan, 2001), το οποίο θεμελιώνεται στις διαπροσωπικές σχέσεις.

Η δημιουργικότητα αποτελεί ένα σημαντικό προσόν των αποτελεσματικών ηγετών (Yulk, 1998). Παρόλο που η δημιουργικότητα στις ηγετικές πρακτικές μιας σχολικής μονάδας δεν μπορεί να οριστεί, υπάρχουν κάποιες διαστάσεις με βάση τις οποίες μπορεί να αναγνωριστεί. Σύμφωνα με την έρευνα του West-Burnham (2008), η δημιουργικότητα στην εκπαιδευτική ηγεσία χαρακτηρίζεται από τη χρήση φαντασίας, ενόρασης και πρωτοτυπίας, την ανάπτυξη διαφορετικών μεθοδολογιών και αποτελεσμάτων ή την αναβάθμιση των υφιστάμενων πρακτικών, τη χρήση ανώτερων δεξιοτήτων για κατάκτηση της ποιοτικής γνώσης και τη δυναμική της βελτίωσης, της αναβάθμισης ή του εμπλουτισμού. Τα ηγετικά στελέχη μπορούν να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο για τη δημιουργία συνθηκών για ανάπτυξη της δημιουργικότητας. Η σπίθα της μπορεί να αναζωπυρωθεί μέσω της διάδρασης και του διαλόγου ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς (Harris, 2009), αφού όσο περισσότερο συζητάς τόσο αναπροσαρμόζεις και αναβαθμίζεις τις υπάρχουσες πρακτικές. Η δημιουργική ηγεσία είναι «ηγεσία χωρίς εγωισμό» (Harris, 2009, σ. 11), ενώνει τους εκπαιδευτικούς, αναβαθμίζει τις σχέσεις, αναμειγνύει τις διαφορετικές πρακτικές και δημιουργεί νέες πιθανότητες για πρόκληση, ρίσκο και δημιουργία.

Η διάσταση αυτή της προσωπικότητας παρουσιάζεται να σχετίζεται ιδιαίτερα με τη δημιουργία οράματος για τον οργανισμό και το σχεδιασμό υλοποίησής του (Judge et al., 2002). Σύμφωνα με τη Χριστοφίδου (2009), το όραμα κάθε ηγέτη σχολικής μονάδας προκύπτει μέσα από μια διαδικασία δημιουργικής ενδοσκόπησης, η οποία συνδέεται άμεσα με τη δημιουργικότητα και τον παράγοντα «Δεκτικότητα στην εμπειρία». Οι ηγέτες που υιοθετούν το συγκεκριμένο τύπο προσωπικότητας, ενισχύουν τα σχολεία που λειτουργούν ως επαγγελματικές κοινότητες μάθησης, στα οποία ηγετικά στελέχη και εκπαιδευτικοί αναζητούν και διαμοιράζονται τη μάθηση για να αυξήσουν την αποτελεσματικότητά τους προς όφελος των μαθητών. Μοιράζονται ένα κοινό σώμα γνώσης, δουλεύουν μαζί για να επεκτείνουν δημιουργικά τη γνώση αυτή και να τη χρησιμοποιήσουν πιο αποτελεσματικά (Sergiovanni & Starratt, 2002), ενεργοποιώντας τους εκπαιδευτικούς, μέσα σε πνεύμα αισιοδοξίας και δημοκρατισμού για την υλοποίησης του οράματος (Fullan, 2003).



Επιπρόσθετα, ο τύπος προσωπικότητας «Ευσυνειδησία» συσχετίζεται με τη διαμόρφωση θετικού κλίματος για ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων ( $r = 0,43, p < 0,01$ ). Σύμφωνα με την παρούσα έρευνα οι ευσυνείδητοι ΒΔ συμβάλλουν περισσότερο στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων σε μια σχολική μονάδα. Η ευσυνειδησία αποτελεί προϋπόθεση για τη διασφάλιση της αυξημένης δέσμευσης και της εξαιρετικής απόδοσης. Η έρευνα των Leithwood et al. (1995) για την οργανωτική μάθηση και τους παράγοντες που την επηρεάζουν συνδέει τη μάθηση των εκπαιδευτικών με τη συναδελφική κουλτούρα, τις νόρμες αμοιβαίας υποστήριξης, το σεβασμό προς τις ιδέες των συναδέλφων και την προθυμία για ανάληψη ρίσκου. Τα ηγετικά στελέχη με έντονα χαρακτηριστικά από τη διάσταση της «ευσυνειδησίας» καλούνται να δημιουργήσουν στο σχολικό περιβάλλον συνθήκες τέτοιες, ώστε μέσα από την ανάληψη πρωτοβουλιών και τον αλληλοσεβασμό, να αναδεικνύεται από τη μια η αξία του κάθε εκπαιδευτικού και να ενδυναμώνεται η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών από την άλλη. Η επιμονή, το κουράγιο και η εσωτερική δύναμη των «ευσυνείδητων» ηγετικών στελεχών (Gordberg, 1990) θεωρούνται απαραίτητα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας για τη συμβολή στην επιτυχία της μάθησης μέσω της συνεργασίας.

#### **Απόψεις ΒΔ για την ΕΑ - Διαπροσωπικές σχέσεις**

Σημαντική θετική συσχέτιση παρουσιάζεται ανάμεσα στις απόψεις των ΒΔ για την ΕΑ των συναδέλφων τους και τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσουν στη σχολική μονάδα που υπηρετούν ( $r = 0,43, p < 0,01$ ). Οι απόψεις των ΒΔ για την ΕΑ, επηρεάζουν τη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων, αλλά και αντίστροφα η συμβολή των ΒΔ στη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων επηρεάζει τις απόψεις τους για την ΕΑ των συναδέλφων. Οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις θεωρούνται βασική πηγή εσωτερικής παρώθησης και προϋπόθεση για την ΕΑ, αφού βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να διαχειρίζονται αποτελεσματικά τις πολλαπλές απαιτήσεις (Hargreaves & Fullan, 1995) και αποτελούν μια σταθερή πηγή ψυχικής ικανοποίησης και ανταμοιβής από το επάγγελμα (Hopkins et al., 1994). Επιπρόσθετα οι εκπαιδευτικοί, ξεπερνούν κάθε αίσθημα ανασφάλειας, αντλούν δύναμη και σιγουριά, εισάγουν καινοτομίες, αναστοχάζονται και βελτιώνονται (Little, 1993).

Σύμφωνα με την έρευνα των Eaker et al. (2002), υπάρχουν έξι προϋποθέσεις για την επιτυχία της κοινότητας μάθησης, τέσσερις από τις οποίες σχετίζονται με τις διαπροσωπικές σχέσεις:

- Να στηρίζεται σε συνεργατικές διαδικασίες με στόχο την ποιοτική διδασκαλία.

- Να εστιάζει το ενδιαφέρον της πρώτιστα στη μάθηση των μαθητών μέσα από την ποιότητα της διδασκαλίας.
- Οι ηγετικοί ρόλοι να κατανέμονται.
- Οι πετυχημένες διδακτικές πρακτικές να ανταλλάσσονται, ως μέσα ανάπτυξης της διδασκαλίας.

Κάθε δραστηριότητα για ΕΑ στο σχολικό χώρο, απαιτεί τη διάδραση των εκπαιδευτικών και η επιτυχία της οφείλεται σε μεγάλο βαθμό, στην οργάνωση και τη δημιουργία των κατάλληλων συνθηκών από το διευθυντή. Επανερχεται συνεχώς στη βιβλιογραφία η διαλεκτική σχέση ανάμεσα στην ηγεσία, την ισχύουσα κουλτούρα του σχολείου, όπως αυτή διαμορφώνεται από την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί μεταξύ τους και την ΕΑ (Sergiovanni & Starratt, 2000).

Ο ρόλος του ΒΔ στην επιτυχία της κοινότητας μάθησης όπως έχει προαναφερθεί, αναδεικνύεται πολύτιμος και καθοριστικός. Σύμφωνα με το μοντέλο που εισηγούνται οι Θεοφιλίδης κ.ά (2004), η δράση του ΒΔ πρέπει να έχει ως κύρια αποστολή της τη μετατροπή της σχολικής μονάδας σε επαγγελματική κοινότητα μάθησης, ενδυναμώνοντας τους εκπαιδευτικούς, ενισχύοντας τον επαγγελματισμό τους, μέσα από την απόκτηση δεξιοτήτων και γνώσεων. Η εμπλοκή του ΒΔ στη διοίκηση της μονάδας προκύπτει ως αναγκαιότητα, το ίδιο και η κατάρτισή του σε συναφή θέματα. Είναι τόσο κοντά στους εκπαιδευτικούς, ώστε να αντιλαμβάνεται τις ανάγκες και τις δυνατότητες του κάθε συναδέλφου. Τέλος, η συνεχής αυτοαξιολόγηση μέσα από αναστοχασμό της δράσης του, θα αποκαλύπτει πτυχές που χρειάζονται αναβάθμιση, βελτιώνοντας συνάμα τη διοικητική λειτουργία στη σχολική μονάδα. Οι ρόλοι του κριτικού αναστοχαστή, του κριτικού φίλου και του συντονιστή για τη δημιουργία κοινότητας μάθησης επαναπροσδιορίζουν τη δράση του ως ηγετικού στελέχους (Hausman et al., 2002· Θεοφιλίδης κ.ά, 2004).

### **Ηγετική δράση - Συμβολή στη διαμόρφωση θετικού κλίματος για την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων**

Όπως προκύπτει επίσης, η δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων παρουσιάζει στατιστικά μέτρια σημαντική θετική συσχέτιση με την ηγετική δραστηριότητα των ΒΔ, ( $r = 0,35$ ,  $p < 0,01$ ). Δηλαδή, όσο πιο δραστήριο ηγετικό στέλεχος είναι ένας ΒΔ, τόσο περισσότερο συμβάλλει στη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων. Προϋπόθεση αποτελεσματικής άσκησης ηγεσίας είναι η δημιουργία κλίματος εργασίας το οποίο χαρακτηρίζεται, αφενός μεν από συναδελφικότητα και συναντίληψη, αφετέρου δε από συναίνεση επιδιώξεων και στήριξη κατά την πορεία (Sergiovanni & Starratt, 2002· Πασιαρδή, 2001). Άρα, αποτελεί ευθύνη του διευθυντή και των εκπαιδευτικών του σχολείου

η δημιουργία κουλτούρας εμπιστοσύνης (Κουτούζης, 2008), εφόσον η συναισθηματική διάσταση των διαπροσωπικών σχέσεων των εκπαιδευτικών είναι σημαντική και έχει επιπτώσεις στη διδασκαλία και την επαφή τους με τους μαθητές τους (Graves, 2001). Η συναισθηματική κατάσταση κάθε εκπαιδευτικού αποτυπώνεται στην απόδοσή του και συμβάλλει στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος. Οι σχέσεις στη σχολική μονάδα παρουσιάζονται αμφίδρομες και η αλληλεπίδρασή τους στη λειτουργία της μονάδας άμεση.

Η συνθετική επισκόπηση πέντε μελετών περίπτωσης από τους Louis και Kruse (1995), προβάλλει ως απαραίτητα στοιχεία για τη δημιουργία μιας επαγγελματικής κοινότητας μάθησης τη φυσική παρουσία και την προσιτότητα του διευθυντή σε συνδυασμό με την εκχώρηση αρμοδιοτήτων στους εκπαιδευτικούς, την υποστήριξη των εκπαιδευτικών μέσα στην τάξη, το όραμα, μια κουλτούρα υψηλής ακαδημαϊκής ποιότητας μέσω της συνεχούς διερεύνησης νέων ιδεών και του στοχασμού, τη διαχείριση της σύγκρουσης μέσω της συζήτησης και την ένταξη όλων των μελών στην κοινότητα.

Η έρευνα της Fernandez (2000), συγκλίνει με το προαναφερόμενο αποτέλεσμα, εφόσον περιγράφει την επίδραση του διευθυντή στην ανάπτυξη του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών σε σχολεία του Καναδά και καταλήγει στο ότι η ηγεσία αποτελεί μια πρωταρχική μεσολαβητική μεταβλητή που επηρεάζει το σχολικό κλίμα, την επιτυχή υλοποίηση της εκπαιδευτικής αλλαγής γενικά και τη βελτιωμένη διδασκαλία και μάθηση ειδικότερα. Οι Leithwood and Jantzi (2000) από την άλλη, σύγκριναν διευθυντές που ήταν ιδιαίτερα πετυχημένοι στο μετασχηματισμό της κουλτούρας του σχολείου τους προς την κατεύθυνση της βελτίωσης με διευθυντές που ήταν λιγότερο επιτυχείς. Βρήκαν ότι οι πετυχημένοι διευθυντές χρησιμοποιούσαν έξι ευρείες στρατηγικές, για να επηρεάσουν την κουλτούρα του σχολείου τους: α) έδιναν έμφαση στους κοινούς στόχους και στο σχολικό κλίμα β) χρησιμοποιούσαν μια ποικιλία γραφειοκρατικών μηχανισμών γ) επιδίωκαν την ΕΑ δ) είχαν άμεση και συχνή επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τις πολιτιστικές νόρμες, αξίες και τα πιστεύω ε) μοιράζονταν την εξουσία τους, κατένειμαν αρμοδιότητες, προωθούσαν τη συμμετοχική λήψη αποφάσεων μειώνοντας την απομόνωση των εκπαιδευτικών και στ) χρησιμοποιούσαν σύμβολα και τελετές, για να εκφράσουν τις πολιτιστικές αξίες, π.χ. για να αναγνωρίσουν και να εορτάσουν τη δουλειά του προσωπικού και των μαθητών.

Οι αποτελεσματικοί ηγέτες μέσω της επίδρασής τους στην ανάπτυξη του προσωπικού και τη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος, επιδρούν έμμεσα αλλά δυναμικά στη μάθηση που συντελείται στη σχολική μονάδα και στα μαθησιακά αποτελέσματα (Day et al., 2009). Οι σχέσεις που αναπτύσσει ο διευθυντής με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου του υποδεικνύουν το πώς θα είναι όλες οι σχέσεις μέσα στο

σχολείο. Αν ο διευθυντής, στη σχέση του με τον εκπαιδευτικό, του παρέχει βοήθεια, τον υποστηρίζει, του δείχνει εμπιστοσύνη και αποκαλύπτει τεχνογνωσία, δίνει το παράδειγμα, για να λειτουργήσουν ανάλογα και οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών στο σχολείο. Αν αντίθετα, η αλληλεπίδραση διευθυντή με εκπαιδευτικό είναι γεμάτη καχυποψία, επιφυλάξεις, απόσταση, αντιπαλότητα, πικρία, επικριτικότητα, είναι πιθανό αυτά τα χαρακτηριστικά να «εμποτίσουν» και τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των εκπαιδευτικών (Barth, 1990' Day, 2000).

Η έρευνα των Eeden, Cilliers και Van Deventer (2004), παρουσιάζει τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στις ικανότητες του ηγέτη για ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων και την αποτελεσματικότητά του ως μετασχηματιστή ηγέτη. Οι ηγέτες αυτοί νιώθουν έντονα την ανάγκη να επηρεάσουν το προσωπικό τους, παρακινώντας το να δραστηριοποιηθεί και να συμμετέχει στη λήψη αποφάσεων. Η σχέση συναδελφικότητας και το θετικό κλίμα θεωρούνται πηγές άντλησης αποθεμάτων συναισθηματικής δύναμης και παρώθησης τόσο για τον εκπαιδευτικό όσο και για τα ηγετικά στελέχη. Η συναδελφικότητα, δηλαδή, θεωρείται προϊόν μιας κοινωνικής κατασκευής από το διευθυντή, που εδραιώνει κλίμα συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, παρέχει ευκαιρίες για συμμετοχική ανάμειξη των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων για διδακτικά ζητήματα και προωθεί τη συλλογική αίσθηση του στόχου και της ευθύνης ανάμεσα στα μέλη του συλλόγου. Το «χτίσιμο» αυτής της κουλτούρας, εντός της οποίας οι εκπαιδευτικοί δε φοβούνται να δοκιμάσουν νέες ιδέες και να αναλάβουν ρίσκο, επιτυγχάνεται, όταν υπάρχει εμπιστοσύνη που ενθαρρύνει τα άτομα να μοιραστούν τις ιδέες τους, να ανοίξουν τις πόρτες των τάξεων τους και να σχεδιάσουν μαζί με άλλους συναδέλφους (μέσω της αναδιοργάνωσης των ωρολογίων προγραμμάτων), για να πραγματοποιήσουν κοινούς στόχους και οράματα (Stoll & Fink, 2003). Αυτή την εμπιστοσύνη ανάμεσα στα μέλη του προσωπικού τη δημιουργούν τα ηγετικά στελέχη με τη συμπεριφορά τους, καθώς λειτουργούν ως πρωταρχικό μοντέλο ρόλων, διδάσκοντας την ηγεσία και στους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς μέσα από τις πράξεις και τις λέξεις τους. Ο ρόλος τους ολοένα και περισσότερο θεμελιώνεται στην επιρροή και την πειθώ, παρά στον έλεγχο και τη διοίκηση. Στηρίζεται στις διαπροσωπικές σχέσεις, για να φέρει την αλλαγή στα σχολεία παρά στη συμβατική δύναμη της νομιμοποιημένης εξουσίας (Fernandez, 2000).

### **Χαρακτηριστικά του ΒΔ που παρωθούν την ΕΑ των συναδέλφων - Συμβολή στη διαμόρφωση θετικού κλίματος για την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων**

Επιπρόσθετα, η δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων παρουσιάζει στατιστικά σημαντική μέτρια συσχέτιση με τα χαρακτηριστικά του ΒΔ που συμβάλλουν στην ΕΑ, ( $r =$

0,55,  $p < 0,01$ ). Δηλαδή αν ένας ΒΔ διαθέτει χαρακτηριστικά που συμβάλλουν στην ΕΑ των συναδέλφων του, τότε θα συμβάλει περισσότερο στη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων και αντίστροφα αν ένας ΒΔ συμβάλλει στη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων, τότε διαθέτει και χαρακτηριστικά που μπορούν να παρωθήσουν την ΕΑ των συναδέλφων του. Όταν στο σχολικό κλίμα αναπτύσσονται σχέσεις εμπιστοσύνης, οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι μπορούν να αναφέρουν τις αδυναμίες και τα προβλήματα που συναντούν, να δεχτούν βοήθεια, ώστε να αντεπεξέλθουν σε αυτά (Hargreaves, 1994). «Η συμμετοχή στον αναστοχασμό ξεπερνά τους φόβους και τις αμφιβολίες και η πορεία της αλλαγής μοιάζει με πορεία ψυχοθεραπείας...» (Koutselini, 2007, σ. 456). Όταν οι εκπαιδευτικοί προχωρούν σε αυτοκριτική, οδηγούνται σε συμπεράσματα για τη δράση τους, τα οποία θα αποτελέσουν τη βάση για την ανάπτυξή τους στο μέλλον. Ο ρόλος ενός έμπειρου συναδέλφου, που ανήκει στην ηγετική πυραμίδα και δρα ανάμεσα σε συναδέλφους, συνδέει σαν παζλ όλες τις παραμέτρους.

#### **Αποτελέσματα που δημιουργούν νέα ερωτήματα**

Μέσα από την έρευνα αυτή δημιουργούνται και αρκετά νέα ερωτήματα σε σχέση με τη συμβολή του ΒΔ στην ΕΑ των συναδέλφων του και τη σχέση της προσωπικότητας με αυτή. Τα αποτελέσματα αυτά θα παρουσιαστούν σε δύο μέρη: α) όσα αναφέρονται σε επίπεδο σχολικής μονάδας β) όσα αναφέρονται σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος

#### **Αποτελέσματα που αφορούν τη σχολική μονάδα**

Όσον αφορά τη σχέση του τύπου προσωπικότητας «Ευσυνειδησία» και των απόψεων των ΒΔ για την ΕΑ των εκπαιδευτικών διαφάνηκε μέσα από την παρούσα έρευνα ότι όσα περισσότερα χαρακτηριστικά του τύπου αυτού διαθέτει ένας ΒΔ, τόσο περισσότερο συμβάλλει στην ΕΑ των συναδέλφων του. Οι επιστήμονες που μελετούν τη σχέση προσωπικότητας και ηγεσίας θεωρούν ότι τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας τείνουν να είναι επίμονα στο μοτίβο συμπεριφορών του ηγέτη, με πολύ μικρή διαφοροποίηση σε σχέση με το πλαίσιο άσκησης της ηγεσίας (Konor & Norvik, 2004). Παρόλα αυτά εύλογα θα μπορούσε κανείς να διερωτηθεί, κατά πόσο η ύπαρξη συστήματος αξιολόγησης που να περιέχει την έννοια της λογοδοσίας, θα μπορούσε να ενισχύσει την ευσυνειδησία των εκπαιδευτικών στην εργασία τους.

Όσον αφορά τη σχέση του τύπου προσωπικότητας «Δεκτικότητα στην εμπειρία» και της διαμόρφωσης θετικού κλίματος για ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων διαφάνηκε μέσα από την παρούσα έρευνα ότι όσα περισσότερα χαρακτηριστικά του τύπου προσωπικότητας «Δεκτικότητα στην εμπειρία» διαθέτει ένας ΒΔ, τόσο περισσότερο συμβάλλει στη

διαμόρφωση θετικού κλίματος για ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων. Αυτό επιβεβαιώνεται και από άλλες έρευνες που αναφέρθηκαν στο κεφάλαιο αυτό. Παρόλα αυτά, το αποτέλεσμα αυτό δε συγκλίνει με το αποτέλεσμα της Χριστοφίδου (2009), που αναφέρεται στην αρνητική σχέση του τύπου προσωπικότητας «Δεκτικότητα στην εμπειρία» με το «ανθρώπινο πλαίσιο» του στυλ ηγεσίας. Η ερευνήτρια συνέδεσε το αποτέλεσμα με τη θεωρία του «Κύκλου της Ζωής» των Hersey και Blanchard (Hoy & Miskel, 2008), σύμφωνα με την οποία ανάλογα με το βαθμό ετοιμότητας και ωριμότητας των υφισταμένων, ο ηγέτης θα πρέπει να προσφέρει και την ανάλογη καθοδήγηση. Αν είναι αφοσιωμένοι προς την επίτευξη της αλλαγής, οι ηγέτες θα είναι πιο κατευθυντικοί και καθοδηγητικοί με το προσωπικό τους, δίνοντας λιγότερη έμφαση στις διαπροσωπικές σχέσεις (Χριστοφίδου, 2009).

Στην παρούσα έρευνα η θετική συσχέτιση του συγκεκριμένου τύπου προσωπικότητας με τη διαμόρφωση θετικού κλίματος για ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων, ερμηνεύτηκε ως μια τάση των ηγετικών στελεχών για αναζήτηση νέων στρατηγικών μεθόδων αποτελεσματικής διδασκαλίας και μάθησης, καθώς και για διαμόρφωση συνθηκών που υποστηρίζουν πρωτότυπες εφαρμογές, οι οποίες προκύπτουν από προγράμματα ανάπτυξης προσωπικού (Hopkins, 2002). Για να επιτευχθεί η αλλαγή, τα ηγετικά στελέχη κατευθύνουν τη δράση του προσωπικού τους στους σκοπούς της αλλαγής (Fullan, 2001), με βασική προϋπόθεση την επικοινωνία, το θετικό κλίμα και τις υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις, αφού η σχέση της ηγεσίας με την παιδαγωγική αλλαγή προκύπτει από την έμμεση επίδραση της ηγεσίας στα μαθησιακά αποτελέσματα, μέσω των διδακτικών προσεγγίσεων, των συμπεριφορών των εκπαιδευτικών, του σχολικού κλίματος και της κουλτούρας που διαμορφώνεται (Pashardis, 2002). Η περαιτέρω έρευνα στον τομέα της εκπαιδευτικής ηγεσίας και της προσωπικότητας στον κυπριακό χώρο, θα δώσει περισσότερες πληροφορίες για τις σχέσεις του κάθε τύπου προσωπικότητας με τους άξονες της αποτελεσματικής ηγεσίας. Είναι, επίσης, σημαντικό να εξεταστεί κάτω από ποιες συνθήκες (σύνθεση του προσωπικού, τύπος και ανάγκες της σχολικής μονάδας, χαρακτηριστικά προσωπικότητας ηγετικών στελεχών) ακολουθείται η πορεία επίτευξης της αλλαγής σε σχέση με τη διαμόρφωση κλίματος για ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων σε μια σχολική μονάδα.

Η θετική σχέση που προέκυψε από την παρούσα έρευνα ανάμεσα στην ηγετική δράση, τη συμβολή του ΒΔ στην ΕΑ και την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων ενισχύει και την αποτελεσματικότητά του ως μετασχηματιστή ηγέτη σύμφωνα με αποτελέσματα άλλων ερευνών (Eeden et al., 2004' Judge & Bono, 2000). Οι ηγέτες αυτοί νιώθουν έντονα την ανάγκη να επηρεάσουν το προσωπικό τους, παρακινώντας το να δραστηριοποιηθεί και να συμμετέχει στη λήψη αποφάσεων. Η ικανότητά τους για σωστή επικοινωνία και

οικοδόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης, τους παρέχει τη δυνατότητα να καθοδηγούν το προσωπικό τους προς τη διαχείριση της αλλαγής. Η έρευνα αυτή, όπως και οι πλείστες έρευνες που αφορούν την προσωπικότητα και την ηγεσία, διεξήχθησαν σε οικονομικούς οργανισμούς. Πόσο μπορεί να ισχύουν αυτές οι σχέσεις στον τομέα της εκπαίδευσης, ιδιαίτερα σε σχολικές μονάδες που λειτουργούν σε συγκεντρωτικά συστήματα, όπως το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα;

Οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις θεωρούνται βασική πηγή εσωτερικής παρώθησης και προϋπόθεση για την ΕΑ, αφού βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να διαχειρίζονται αποτελεσματικά τις πολλαπλές απαιτήσεις (Hargreaves & Fullan, 1995) και αποτελούν μια σταθερή πηγή ψυχικής ικανοποίησης και ανταμοιβής από το επάγγελμα (Hopkins et al., 1994). Οι σχέσεις εμπιστοσύνης και αλληλοϋποστήριξης, που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί τους βοηθούν να ξεπεράσουν κάθε αίσθημα ανασφάλειας, ενδυναμώνοντας παράλληλα την εικόνα τους ως επαγγελματίες. Πόσο διαφέρει η δυναμική δημιουργίας διαπροσωπικών σχέσεων σε σχέση με το κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου; Ο βαθμός διαμόρφωσης κλίματος για ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων διαφέρει σε ένα σχολείο που βρίσκεται σε μια εύπορη περιοχή, από ότι σε ένα σχολείο όπου τα παιδιά μεταναστών αποτελούν την πλειοψηφία; Το ερώτημα που τίθεται είναι κατά πόσο οι συνθήκες εργασίας επηρεάζουν τις σχέσεις αυτές.

### **Αποτελέσματα που αφορούν το εκπαιδευτικό σύστημα**

Όσον αφορά τους παράγοντες που συμβάλλουν ή εμποδίζουν την ΕΑ, από την παραγοντική ανάλυση που έγινε, οι παράγοντες αυτοί ταξινομήθηκαν και αυτό επέτρεψε την εξαγωγή συμπερασμάτων. Οι παράγοντες αυτοί λειτουργούν θετικά ή αρνητικά ως προς την επίδρασή τους στην ΕΑ, ανεξάρτητα από το πλαίσιο λειτουργίας μιας σχολικής μονάδας; Η περαιτέρω διερεύνηση και συσχέτιση των παραγόντων αυτών με άλλους άξονες που επηρεάζουν τη λειτουργία της σχολικής μονάδας θα διευκολύνει τα ηγετικά στελέχη στο σχεδιασμό για ανάπτυξη δράσης για τη δημιουργία επαγγελματικής κοινότητας μάθησης. Εξάλλου η δημιουργία συνθηκών για αειφόρο ανάπτυξη, η οποία θα οικοδομείται στη σχέση της εκπαιδευτικής αλλαγής με την εγκαθίδρυση επαγγελματικής κοινότητας μάθησης, μπορεί να οδηγήσει στη διαρκή βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Toole & Louis, 2002). Η βελτίωση στα μαθησιακά αποτελέσματα επέρχεται ανεξάρτητα από το πλαίσιο λειτουργίας της σχολικής μονάδας όπως αναφέρθηκε πιο πάνω;

Οι απόψεις των ΒΔ για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών έχουν επίσης αναδείξει ένα κοινό άξονα, ο οποίος υποδεικνύει την επιθυμία για ΕΑ και πορεία για αλλαγή στα πλαίσια της σχολικής μονάδας, με τις νόρμες της συνεργασίας, της συμμετοχής

και της συλλογικής διάδρασης να κυριαρχούν. Οι απόψεις αυτές σκιαγραφούν τις παραδοχές του στοχαστο-κριτικού/συμμετοχικού μοντέλου το οποίο θεμελιώνεται στη βασική αρχή ότι η εκπαιδευτική αλλαγή στηρίζεται στο πώς οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη διδασκαλία και το συγκεκριμένο μέσα στο οποίο την εφαρμόζουν και στο πώς την ανασχηματίζουν (Κουτσελίνη, 2008). Σύμφωνα με αυτό η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σημαίνει διαδικασία αναδόμησης μέσα από διάλογο και αναστοχασμό, κριτική ενδοσκόπηση και εξέταση του ρόλου του καθενός και του συστήματος αξιών του. Πόσο όμως μπορεί να λειτουργήσει το στοχαστο-κριτικό/συμμετοχικό μοντέλο ΕΑ στις σχολικές μονάδες του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος με τις ιδιαιτερότητες που το περιβάλλουν και ποια θα είναι η επίδρασή του στα ακαδημαϊκά αποτελέσματα των μαθητών; Μπορεί να λειτουργήσει ανεξάρτητα από άλλες μορφές ΕΑ; Πώς διαφοροποιείται η αποτελεσματικότητά του σε σχέση με τα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας, στην οποία αναπτύσσεται; Ποια θα είναι η συμβολή των ηγετικών στελεχών, ΒΔ και διευθυντή κατά την εφαρμογή του;

Έχει ακόμα εντοπισθεί, τόσο από την παρούσα έρευνα, όσο και από άλλες (Θεοφιλίδης κ.ά., 2004· Hausman et al., 2001), η συμβολή του ΒΔ τόσο στη διαμόρφωση θετικού κλίματος για ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων, όσο και στη μετατροπή της σχολικής μονάδας σε επαγγελματική κοινότητα μάθησης. Η δράση του ΒΔ μπορεί να διαφοροποιηθεί και να εστιαστεί στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και στην ενίσχυση του επαγγελματισμού τους ώστε να δημιουργούνται συνθήκες ανανέωσης και ανάπτυξης στη σχολική μονάδα. Το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού εισηγείται μέσα από την πρόταση για ένα νέο σύστημα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών λειτουργιών, τη θέση του παιδαγωγικού συμβούλου, ως υπεύθυνου για τη διαμορφωτική-συμβουλευτική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με την πρόταση, οι παιδαγωγικοί σύμβουλοι, απαλλαγμένοι από τα διοικητικά καθήκοντα που επιτελούν σήμερα οι ΒΔ, θα επιτελούν ρόλο μέντορα και επιμορφωτή για τον εκπαιδευτικό, παρέχοντας υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς. Πόσο θα ενισχυθεί η συμβολή των ΒΔ στην ΕΑ των συναδέλφων τους με την εισαγωγή αυτής της δομικής αλλαγής; Πώς θα διαφοροποιηθεί ο ρόλος αυτός μέσω της επίσημης ανάθεσης καθηκόντων για σχεδιασμό της ανάπτυξης αυτής; Πόσο θα συμβάλει στη διαμόρφωση κουλτούρας συνεχούς μάθησης και ανάπτυξης που αποτελεί και το ζητούμενο; Η περαιτέρω διερεύνηση της δράσης του ΒΔ σε διαφορετικές χρονικές περιόδους, σε σχέση με την εφαρμογή του προτεινόμενου σχεδίου αξιολόγησης, θα δώσει απαντήσεις στα ερωτήματα που προκύπτουν.

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ιεράρχηση των χαρακτηριστικών που παρωθούν ένα συνάδελφο να συζητήσει ένα επαγγελματικό πρόβλημα με ένα ΒΔ, έδειξαν ότι το σύστημα αξιών του ΒΔ και ο χαρακτήρας και η προσωπικότητά του αποτελούν τα



σημαντικότερα χαρακτηριστικά. Οι πετυχημένοι ηγέτες στηρίζουν τις πρακτικές τους σε ξεκάθαρους και διαβιβάσιμες αξίες, κοινά αποδεκτές από όλους τους εκπαιδευτικούς (Day et al., 2000). Η εμπειρογνωμοσύνη του ΒΔ και η αποτελεσματικότητά του ως εκπαιδευτικού ιεραρχήθηκαν τελευταία. Αν ένας ΒΔ επιδεικνύει ενδιαφέρον για τους συναδέλφους του, διατηρεί άριστες και φιλικές σχέσεις με τους συναδέλφους του και διαθέτει σύστημα αξιών που τον αναδεικνύει ως άνθρωπο, αλλά παρόλα αυτά δεν είναι αποτελεσματικός στη διδασκαλία του, θα εμπνέει εμπιστοσύνη στους συναδέλφους του, ώστε να τον πλησιάσουν για ένα επαγγελματικό πρόβλημα; Μήπως οι συμμετέχοντες θεώρησαν ότι ο ΒΔ διαθέτει όλα τα χαρακτηριστικά; Η ιεράρχηση των χαρακτηριστικών αυτών πρέπει να διερευνηθεί περαιτέρω, ώστε να αναδειχθούν σχέσεις ανάμεσα στα χαρακτηριστικά.

### **Εισηγήσεις για περαιτέρω έρευνα**

Η παρούσα εργασία σκοπό είχε να διερευνήσει το ρόλο που επιτελούν οι ΒΔ ως ηγετικά στελέχη στην ανάπτυξη δράσης για προώθηση της ΕΑ του προσωπικού στη σχολική μονάδα στην οποία υπηρετούν, όπως αντικατοπτρίζεται στις απόψεις των ΒΔ που κατέχουν οργανική θέση βοηθού διευθυντή και υπηρετούν σε δημόσια σχολεία της Κύπρου. Για να ελεγχθεί η δυνατότητα εφαρμογής του προτεινόμενου θεωρητικού μοντέλου, θα μπορούσαν οι συσχετίσεις να ελεγχθούν στατιστικά, μέσω ενός πολυεπίπεδου μοντέλου δομικών εξισώσεων. Θα ήταν επίσης ενδιαφέρον να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντών για το ρόλο του ΒΔ στην ΕΑ του προσωπικού, τόσο πριν την εφαρμογή του προτεινόμενου σχεδίου αξιολόγησης, όσο και μετά. Αυτό θα οδηγήσει σε μια ολιστική ερευνητική προσέγγιση του θέματος και οι συγκρίσεις των αποτελεσμάτων καθώς και οι αιτιακές σχέσεις που θα προκύψουν, θα δώσουν απαντήσεις στα ερωτήματα που αφορούν τη συμβολή των ηγετικών στελεχών στην ΕΑ των συναδέλφων τους. Θα μπορούσε ακόμα να εφαρμοστεί τριγωνοποίηση των δεδομένων της παρούσας έρευνας, συγκρίνοντας τις απόψεις των ΒΔ με τις απόψεις διευθυντών ή απλών εκπαιδευτικών, είτε μέσω συνεντεύξεων με ΒΔ. Αυτό θα ενίσχυε περαιτέρω την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων της έρευνας. Θα αξιολογούσε, επίσης, το ρόλο του ΒΔ ως παιδαγωγικού συμβούλου και τη συμβολή του στην ΕΑ των συναδέλφων του.

Η ύπαρξη κοινού οράματος θεωρείται από τους ΒΔ ως ένας σημαντικός παράγοντας ηγετικής δραστηριότητας. Η ύπαρξη κοινού οράματος ανάμεσα στην ηγεσία και τους εκπαιδευτικούς συμβάλλει στην ανάπτυξη κλίματος συνεργασίας, στην επιδίωξη ανώτερων στόχων με επίκεντρο τα παιδιά, την αποφυγή των εντάσεων και την καλλιέργεια αμοιβαίου σεβασμού (Day et al., 2009). Πώς πραγματώνεται η ύπαρξη κοινού οράματος στις σχολικές μονάδες της Κύπρου; Πόσο συμβάλλει στη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων για ΕΑ;

Ποιος είναι ο ρόλος του ΒΔ στην ύπαρξη του κοινού οράματος και στη λειτουργία του ως φάρου για την αποστολή του σχολείου;

Η απουσία διευθυντών με θεωρητική κατάρτιση θεωρείται από τους ΒΔ, ως ένας σημαντικός παράγοντας, ο οποίος εμποδίζει την ΕΑ των εκπαιδευτικών. Η επιμόρφωση των διευθυντικών στελεχών είναι πολύ σημαντικός παράγοντας για την προώθηση αλλαγών στα εκπαιδευτικά συστήματα (Παπαναούμ, 2003; Χριστοφίδου, 2009). Προκύπτει, λοιπόν, η άμεση ανάγκη σχεδιασμού προγραμμάτων επιμόρφωσης τόσο των διευθυντών, όσο και των ΒΔ που υλοποιούνται να αναδιαμορφώσουν το ρόλο τους, ως σύμβουλοστήριξης και ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στη σχολική τους μονάδα. Η εισήγηση απευθύνεται κυρίως στους αρμόδιους για τη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής: μέσα από την παρούσα έρευνα προβάλλεται ως σημαντική η ανάγκη εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των ηγετικών στελεχών (διευθυντών και ΒΔ), ώστε: (α) να επεκτείνουν τη θεωρητική τους γνώση που αφορά το σχεδιασμό προγραμμάτων ΕΑ στη σχολική τους μονάδα και (β) να γνωρίσουν αποτελεσματικούς τρόπους διαχείρισης του προσωπικού και ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων.

Όπως έχει προκύψει από την παρούσα έρευνα οι διαπροσωπικές σχέσεις συμβάλλουν στην ΕΑ του προσωπικού. Η σχέση αυτή θα μπορούσε να διερευνηθεί περισσότερο αναζητώντας τις οργανωσιακές συνθήκες που ενδυναμώνουν τις διαπροσωπικές σχέσεις και τους τρόπους διαμόρφωσης κουλτούρας συνεργασίας και ανάπτυξης στις σχολικές μονάδες του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος. Επιπρόσθετα, από την παραγοντική ανάλυση που έγινε, εξάγονται συμπεράσματα για τους παράγοντες που παρωθούν ή εμποδίζουν την ΕΑ. Θα πρέπει οι παράγοντες αυτοί να διερευνηθούν σε βάθος και να γίνει συσχέτισή τους με το κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο λειτουργίας της σχολικής μονάδας, καθώς και με το πολιτικοοικονομικό συγκείμενο του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος. Τα αποτελέσματα θα ενισχύσουν τις προσπάθειες του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού για την ανάπτυξη προγραμμάτων επιμόρφωσης και ανάπτυξης του προσωπικού στις σχολικές μονάδες της Κύπρου.

Επιπρόσθετα, οι διαπροσωπικές σχέσεις αναδεικνύονται από την παρούσα έρευνα ως πολύ σημαντικές για την ΕΑ των εκπαιδευτικών σε μια σχολική μονάδα. Το ερώτημα που τίθεται εδώ είναι, ποιες ηγετικές πρακτικές μπορούν να συμβάλουν στη διαμόρφωση θετικού κλίματος για την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων; Η σχέση της ηγεσίας, των διαπροσωπικών σχέσεων και της ανάπτυξης του προσωπικού στη σχολική μονάδα, είναι καλά να αποτελέσει πεδίο για περαιτέρω έρευνα στο μέλλον, στον κυπριακό χώρο. Η έρευνα θα μπορούσε επίσης να επικεντρωθεί και στην επίδραση της ΕΑ μέσω της ανάπτυξης

διαπροσωπικών σχέσεων στο επίπεδο ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης, καθώς και στα ακαδημαϊκά αποτελέσματα των μαθητών.

Η δημιουργία κοινότητας μάθησης αποτελεί τον απώτερο στόχο οποιασδήποτε μορφής ΕΑ. «Οι επαγγελματικές κοινότητες μάθησης οδηγούν σε άμεση βελτίωση των ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων στη μάθηση των μαθητών. Αντί να επιδιώκουμε βιαστικές λύσεις ή κοσμογονικές αλλαγές, είναι καλύτερα να επιδιώκουμε την αειφόρο ανάπτυξη στα σχολεία, που θα έχει διάρκεια και θα οικοδομεί δυναμικό απόθεμα επαγγελματισμού, ώστε το σχολείο να προοδεύει» (Hargreaves, 2002, σ. 3). Προκύπτει η αναγκαιότητα διεξαγωγής περαιτέρω έρευνας που να μελετά τη σχέση ανάμεσα στην ηγετική δράση των διευθυντών και των ΒΔ, στη δημιουργία κοινότητας μάθησης και την επίδραση της σχέσης αυτής στην ανάπτυξη του σχολείου από τη μια και στην πρόοδο των αποτελεσμάτων των μαθητών από την άλλη.

Τέλος, με τα πορίσματα της παρούσας έρευνας έχει ενισχυθεί η διεπιστημονικότητα, αφού ο τομέας της ψυχολογίας έρχεται να ενισχύσει ερευνητικά τον τομέα της εκπαιδευτικής ηγεσίας και αντίστροφα (Χριστοφίδου, 2009). Η διεπιστημονικότητα ενισχύει σημαντικά τον πλούτο των ερευνητικών δεδομένων και αποτελεσμάτων, μελετώντας ένα φαινόμενο από ποικίλες οπτικές γωνίες, ενισχύοντας έτσι την επιστημονική έρευνα και τις διαφορετικές επιστήμες (Robson, 2008). Η διενέργεια έρευνας για τη σχέση της προσωπικότητας με την εκπαιδευτική ηγεσία, με τη συμμετοχή συναδέλφων από τον τομέα της εκπαιδευτικής ψυχολογίας, θα ενισχύσει τα ευρήματα της παρούσας έρευνας και τη διερεύνηση θεμάτων ηγεσίας και προσωπικότητας στο χώρο της εκπαίδευσης από τη μια και θα συμβάλει στην ανάπτυξη περιπτωσιακών θεωριών και μοντέλων διοίκησης από την άλλη.

### **Επίλογος**

Καθώς τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα μεταβάλλονται σε πιο πολύπλοκα, οι απαιτήσεις από τα σχολεία αυξάνονται, καλώντας τους εκπαιδευτικούς για την παραγωγή πρωτότυπων εναλλακτικών ιδεών, που μακροπρόθεσμα θα προσφέρουν λύσεις στα προβλήματα του ανθρώπου. Τα εκπαιδευτικά συστήματα σκιαγραφούν το ρόλο του εκπαιδευτικού στη διαδικασία ανάπτυξης ποιοτικής εκπαίδευσης και προκύπτει άμεσα η ανάγκη βελτίωσης του διδακτικού έργου του και η ανάπτυξή του ως επαγγελματία στον μέγιστο δυνατό βαθμό, που θα συμβάλει σε συνεργασία με άλλους επαγγελματίες στην επίτευξη του οράματος και των στόχων της σχολικής μονάδας. Απαιτείται λοιπόν η ανάπτυξη συνθηκών ΕΑ μέσα από επίσημες εκπαιδευτικές πολιτικές. Στα πλαίσια της προσπάθειας αναβάθμισης της ποιότητας εργασίας στη σχολική μονάδα, που θα βελτιώσει το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου, το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού επιδιώκει την

εισαγωγή ενός νέου συστήματος αξιολόγησης. Στα πλαίσια αυτά ο ρόλος του ΒΔ, όπως έχει προαναφερθεί, θα αναδιαμορφωθεί και θα περιλαμβάνει καθήκοντα συμβούλου για ΕΑ των συναδέλφων του. Τα πορίσματα της παρούσας έρευνας μπορούν να συμβάλουν στο σχεδιασμό αυτής της πολιτικής, προσφέροντας τη νέα γνώση που προκύπτει και αφορά τις απόψεις των ΒΔ για την ΕΑ των συναδέλφων τους, τις στρατηγικές που μπορεί να αναπτύξει ένας ΒΔ για την ΕΑ των συναδέλφων του στο υφιστάμενο λειτουργικό πλαίσιο των σχολικών μονάδων στην Κύπρο, την επίδραση των παραμέτρων των διαπροσωπικών σχέσεων και της ηγετικής δραστηριότητας των στελεχών στην ΕΑ και το βαθμό συσχέτισης της προσωπικότητας των ηγετικών μορφών και συγκεκριμένα του ΒΔ με την ΕΑ στην κοινότητα των εκπαιδευτικών μιας σχολικής μονάδας.

Το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας, όπως αυτό παρουσιάστηκε στη σελίδα 12 της Βιβλιογραφικής Ανασκόπησης, επιβεβαιώνεται από τις σχέσεις που έχουν προκύψει. Οι απόψεις των ΒΔ για την ΕΑ των συναδέλφων τους και την ηγετική τους δραστηριότητα έδωσαν μια ξεκάθαρη εικόνα για την ηγετική δράση που θεωρούν ότι θα συμβάλει στην ΕΑ των συναδέλφων τους και τη μορφή ανάπτυξης που θεωρούν πιο αποτελεσματική. Σύμφωνα με αυτές η επαγγελματική στήριξη των εκπαιδευτικών πρέπει να μετατοπιστεί στη σχολική μονάδα. Έτσι θα αναγνωρίζεται η δυναμική κάθε εκπαιδευτικού να συνεισφέρει στις αναπτυξιακές δραστηριότητες του σχολείου με βασικό στόχο τη βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή οι εκπαιδευτικοί θα αντιμετωπίζονται ως κριτικά στοχεζόμενοι επαγγελματίες και ως ενεργοί ερευνητές που αναλαμβάνουν και κατευθύνουν την ευθύνη της μάθησής τους. Θα αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, θα εξερευνούν νέες ιδέες, τροποποιώντας και συνδέοντας την προηγούμενη γνώση με τις καινούριες.

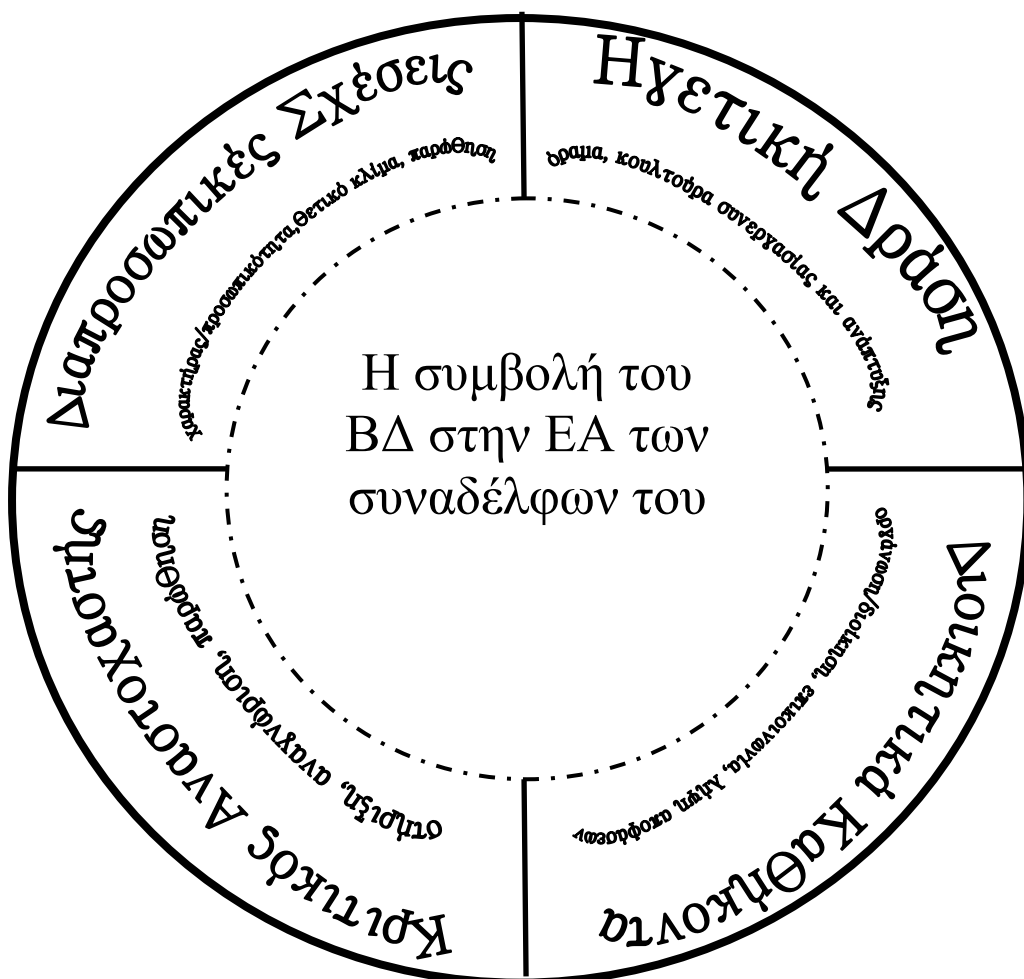
Οι διαπροσωπικές σχέσεις προκύπτουν ως η ενδιάμεση παράμετρος για κάθε μορφή ΕΑ. Οι σχέσεις που αναπτύσσει ο διευθυντής και ο ΒΔ με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου του υποδεικνύουν το πώς θα είναι όλες οι σχέσεις μέσα στο σχολείο. Η οικοδόμηση κουλτούρας, εντός της οποίας οι εκπαιδευτικοί δεν φοβούνται να δοκιμάσουν νέες ιδέες και να αναλάβουν ρίσκο, επιτυγχάνεται, όταν υπάρχει εμπιστοσύνη που ενθαρρύνει τα άτομα να μοιραστούν τις ιδέες τους, να ανοίξουν τις πόρτες των τάξεων τους και να σχεδιάσουν μαζί με άλλους συναδέλφους. Η εμπιστοσύνη, σύμφωνα με το Hargreaves (1994), ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς είναι σημαντική, και οι πρακτικές ανάπτυξης που στηρίζονται σε σχέσεις εμπιστοσύνης προχωρούν ακόμη βαθύτερα. Αυτή την εμπιστοσύνη ανάμεσα στα μέλη του προσωπικού τη δημιουργούν τα ηγετικά στελέχη με τη συμπεριφορά τους, καθώς λειτουργούν ως πρωταρχικό μοντέλο ρόλων, διδάσκοντας την ηγεσία και στους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς μέσα από τις πράξεις και τις λέξεις τους. Ο ρόλος τους ολοένα και

περισσότερο θεμελιώνεται στην επιρροή και την πειθώ, παρά στον έλεγχο και τη διοίκηση. Η παραδοχή αυτή προβάλλεται έντονα από την παρούσα έρευνα και πρέπει να λαμβάνεται υπόψη για το σχεδιασμό προγραμμάτων ΕΑ.

Ο ρόλος του ΒΔ ως φορέα ΕΑ, διαστασιοποιείται σύμφωνα με την παρούσα έρευνα σε τέσσερις παραμέτρους, όπως φαίνεται και από το Διάγραμμα 11, που ακολουθεί: (α) διατηρεί τα διοικητικά του καθήκοντα διευκολύνοντας την καθημερινή επικοινωνία στη σχολική μονάδα (β) αναπτύσσει ηγετική δράση συμμετέχοντας στον καθορισμό και την υλοποίηση του οράματος και συμβάλλει στην διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας και ανάπτυξης (γ) λειτουργεί ως κριτικός αναστοχαστής σε θέματα οργάνωσης και διεξαγωγής της διδασκαλίας, αλλά και προβλημάτων που αντιμετωπίζει η σχολική μονάδα, είναι ο συμπαραστάτης και ο εμψυχωτής των συναδέλφων του, προσφέροντας στήριξη σε μικρά καθημερινά προβλήματα και (δ) τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του και το σύστημα αξιών που αναδεικνύει ως επαγγελματίας συμβάλλουν στη διαμόρφωση θετικού κλίματος για ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων στη σχολική του μονάδα.

Διάγραμμα 11.

*Η συμβολή του ΒΔ στην ΕΑ των συναδέλφων του*



Ο δημιουργικός ρόλος του ΒΔ, που εισηγείται η έρευνα αυτή μπορεί να ληφθεί υπόψη κατά το σχεδιασμό προγραμμάτων επιμόρφωσης των ΒΔ καθώς και κατά την υλοποίηση του προτεινόμενου σχεδίου αξιολόγησης, κατά την ανάληψη του ρόλου του παιδαγωγικού συμβούλου. Παράλληλα, ο ρόλος που εισηγούμαστε μπορεί να ενταχθεί σε προγράμματα επιμόρφωσης διευθυντών, των οποίων η συμβολή στην ενεργοποίηση του ρόλου, προκύπτει ως απαραίτητη. Επιπρόσθετα οι διαστάσεις αυτές μπορούν να λαμβάνονται υπόψη στις διαδικασίες επιλογής των εκπαιδευτικών για την προαγωγή σε θέση ΒΔ. Ο επαναπροσδιορισμός του ρόλου από το εκπαιδευτικό σύστημα θα οδηγήσει αναπόφευκτα σε αναβάθμιση των ηγετικών πρακτικών στις σχολικές μονάδες της Κύπρου, διαμορφώνοντας έτσι ένα σταθερό ρυθμό βελτίωσης και αειφόρου ανάπτυξης.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας οδηγούν σε πρακτικές συνεπαγωγές, οι οποίες μπορούν να ληφθούν υπόψη για το σχεδιασμό εκπαιδευτικής πολιτικής από τους αρμόδιους φορείς:

- Οι ΒΔ επιθυμούν ΕΑ και πορεία για αλλαγή στα πλαίσια της σχολικής μονάδας, με τις συνεργατικές πρακτικές και τις νόρμες αμοιβαίας υποστήριξης να στηρίζουν την πορεία αυτή.
- Οι ΒΔ θεωρούν ότι τα ηγετικά στελέχη μπορούν να δημιουργήσουν συνθήκες, ώστε μέσα από την ανάληψη πρωτοβουλιών να αναδεικνύεται από τη μια η αξία του εκπαιδευτικού, αλλά και η ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα.
- Οι ΒΔ θεωρούν απαραίτητη την ύπαρξη διευθυντών με θεωρητική κατάρτιση για το σχεδιασμό ΕΑ, ζητώντας παράλληλα συντονιστή ΕΑ.
- Υποστηρίζουν την ανάγκη σύνδεσης της ΕΑ με τη διαμορφωτική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.
- Οι ΒΔ επιθυμούν αναβάθμιση του ηγετικού τους ρόλου στη σχολική μονάδα, μέσω της συμβολής τους στην ΕΑ των συναδέλφων τους.
- Οι διαπροσωπικές σχέσεις προκύπτουν ως η ενδιάμεση παράμετρος για κάθε μορφή ΕΑ. Οι προσωπικότητες των ηγετικών στελεχών είναι καλά να λαμβάνονται υπόψη κατά τις τοποθετήσεις τους σε μια σχολική μονάδα.
- Χρειάζεται να σχεδιαστούν επιμορφωτικά προγράμματα σε θέματα ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων και ανάπτυξης προσωπικού στη βάση της νέας πρότασης αξιολόγησης των εκπαιδευτικών από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, τα οποία να απευθύνονται σε διευθυντές και ΒΔ.

- Η παραμονή μιας ομάδας ηγετικών στελεχών σε μια σχολική μονάδα, πέρα των δύο ετών, θα διευκολύνει και θα παρωθήσει τη διαμόρφωση κουλτούρας συλλογικότητας, συνεργασίας και ανάπτυξης σε αυτή.

Αν η πολιτεία συμβάλει στην ανάπτυξη των στελεχών που θα αναλάβουν τη στήριξη των εκπαιδευτικών και αντικρίσει το θέμα μέσα από ολιστική προσέγγιση, τότε η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών θα θεμελιωθεί και θα είναι αναμφίβολα πετυχημένη.

### Περίληψη

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει το ρόλο που επιτελούν οι ΒΔ ως ηγετικά στελέχη στην ανάπτυξη δράσης για προώθηση της ΕΑ του προσωπικού στη σχολική μονάδα στην οποία υπηρετούν, λαμβάνοντας υπόψη τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους, τις απόψεις τους για την ΕΑ και το βαθμό στον οποίο αναπτύσσουν διαπροσωπικές σχέσεις στη σχολική μονάδα. Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής ενισχύουν σε μεγάλο βαθμό υφιστάμενες θεωρίες και τη γνώση για τη δράση του ΒΔ στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα.

Ενισχύεται η άποψη ότι η ΕΑ είναι μια διαδικασία που είναι πιο αποτελεσματική όταν εξελίσσεται στο σχολείο και συνδέεται με συγκεκριμένες καθημερινές δραστηριότητες των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Κάθε μορφή ΕΑ πρέπει να συνδυάζεται με την ανάπτυξη της συναδελφικότητας, που περιέχει την έννοια των συνεργατικών πρακτικών των επικεντρωμένων στο διδακτικό έργο και να συνδέεται με τους στόχους του σχολείου, ώστε να συνεισφέρει σταθερά στην αυξημένη δέσμευση και την εξαιρετική απόδοση. Τα ηγετικά στελέχη καλούνται να δημιουργήσουν στο σχολικό περιβάλλον συνθήκες τέτοιες, ώστε μέσα από την ανάληψη πρωτοβουλιών να αναδεικνύεται από τη μια η αξία του κάθε εκπαιδευτικού και να ενδυναμώνεται η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών από την άλλη.

Επιπρόσθετα, ικανότητα για ανασχεδιασμό σε ένα οργανισμό θεωρείται προϋπόθεση για τον επιτυχημένο ηγέτη και είναι άμεσα συνυφασμένη με τις έννοιες της ΕΑ, της αλλαγής και της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Ο μετασχηματιστής ηγέτης στοχεύοντας στον ανασχεδιασμό του οργανισμού του, δείχνει τις εκπαιδευτικές του ικανότητες μέσω του οράματος και της ανανέωσης του σχολείου του βασιζόμενος σε επιστημονικά δεδομένα. Οι ΒΔ καλούνται να συμβάλουν στον ανασχεδιασμό, οικοδομώντας σε συνεργασία με το διευθυντή, τις προϋποθέσεις για τη διαχείριση της αλλαγής για ανάπτυξη.

Σημαντικά αναδεικνύονται και τα στοιχεία που αφορούν τη σχέση του τύπου της προσωπικότητας του ΒΔ με την ηγετική δράση που ανέπτυξε, αναπτύσσει τη συμβολή του στην ανάπτυξη προσωπικού καθώς και στη διαμόρφωση θετικού κλίματος για ανάπτυξη

διαπροσωπικών σχέσεων. Οι ΒΔ που υιοθετούν τον τύπο προσωπικότητας «Ευσυνειδησία» έχουν θετικές στάσεις και απόψεις για την ΕΑ των συναδέλφων τους, γενικά είναι θετικοί προς αυτή. Ακόμα όσο πιο πολλά χαρακτηριστικά προσωπικότητας που εμπίπτουν στον τύπο της προσωπικότητας «Δεκτικότητα στην εμπειρία» διαθέτει ένας ΒΔ, τόσο αυξάνεται η δραστηριότητά του ως ηγετικού στελέχους στην ΕΑ των συναδέλφων του στη σχολική μονάδα. Τα ηγετικά στελέχη με υψηλή συναισθηματική σταθερότητα, ευσυνειδησία και εξωστρέφεια είναι ικανά να θέτουν στόχους, να δημιουργούν περιβάλλοντα ψηλών προσδοκιών ανάπτυξης του προσωπικού, μέσω συνεργατικών πρακτικών, ώστε να αναβαθμίζουν το αίσθημα αυτοεκτίμησης και αυτοεπάρκειας των συναδέλφων τους. Επίσης οι ΒΔ που υιοθετούν το τύπο προσωπικότητας «Δεκτικότητα στην εμπειρία», «Ευσυνειδησία» και «Εξωστρέφεια» τείνουν να είναι πιο δραστήρια ηγετικά στελέχη. Επιπρόσθετα οι ΒΔ που υιοθετούν το τύπο προσωπικότητας «Δεκτικότητα στην εμπειρία» και «Ευσυνειδησία» διαθέτουν περισσότερα χαρακτηριστικά που παρωθούν ένα συνάδελφο να συζητήσει μαζί τους ένα επαγγελματικό πρόβλημα που αντιμετωπίζει. Τα κριτήρια τα οποία θέτουν οι εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με τις απόψεις των ΒΔ, για να συζητήσουν τα επαγγελματικά τους προβλήματα με αυτούς και ενδεχομένως να ζητήσουν τη στήριξή τους, σχετίζονται πρώτιστα με το σύστημα αξιών του ΒΔ, το χαρακτήρα και την προσωπικότητά του. Αναδεικνύεται το ζήτημα της εμπιστοσύνης ανάμεσα στο προσωπικό, το οποίο προκύπτει από τις διαπροσωπικές σχέσεις οι οποίες διαμορφώνονται ανάμεσα στους συναδέλφους, βρίσκονται στην καρδιά κάθε μορφής ΕΑ και χαρακτηρίζουν την κουλτούρα του οργανισμού.

Όσον αφορά την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων οι ΒΔ που τείνουν να αναπτύσσουν περισσότερες διαπροσωπικές σχέσεις είναι όσοι υιοθετούν χαρακτηριστικά από τους τύπους προσωπικότητας «Συναισθηματική σταθερότητα», «Εξωστρέφεια», «Δεκτικότητα στην εμπειρία» και «Ευσυνειδησία». Οι διαπροσωπικές σχέσεις των ηγετικών στελεχών με το προσωπικό τους αναδεικνύονται απαραίτητες αφού δημιουργούν ένα ανοικτό ειλικρινές κλίμα, σεβασμό και αφοσίωση προς τον κοινό σκοπό, αναπτύσσοντας συνεργατικές κουλτούρες μεταξύ των εκπαιδευτικών, οι οποίες αναδεικνύουν κάθε επαγγελματία και ενισχύουν την ανάπτυξή του.

Η κατανόηση και η προσωπική ανάπτυξη των ανθρώπων αναδεικνύεται ως βασικός άξονας άσκησης επιτυχούς ηγεσίας, εφόσον ο ΒΔ μπορεί να αναπτύξει και να καθοδηγήσει συμπεριφορές που στοχεύουν στην εξυπηρέτηση του υπηρεσιακού και του προσωπικού οφέλους, να προσφέρει προσωπική στήριξη και αναγνώριση, ηγεσία μέσω του προσωπικού παραδείγματος και να παρέχει ερεθίσματα παρακινώντας και ενεργοποιώντας τους συνεργάτες του. Οι απόψεις των ΒΔ για την ΕΑ, επηρεάζουν τη δημιουργία διαπροσωπικών



σχέσεων, αλλά και αντίστροφα η συμβολή των ΒΔ στη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων επηρεάζει τις απόψεις τους για την ΕΑ των συναδέλφων. Οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις θεωρούνται βασική πηγή εσωτερικής παρώθησης και προϋπόθεση για την ΕΑ, αφού βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να διαχειρίζονται αποτελεσματικά τις πολλαπλές απαιτήσεις και αποτελούν μια σταθερή πηγή ψυχικής ικανοποίησης και ανταμοιβής από το επάγγελμα.

## ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Aluja, A., Garcia, O., Garcia, F., & Seisdedos, N. (2005). Invariance of the “NEO-PI-R” factor structure across exploratory and confirmatory factor analyses. *Personality and Individual Differences, 38*, 1879-1889.
- Arizona Education Association. (2003). Setting a new course for Arizona’s fiscal future. Retrieved November 17, 2009 from [http://www.arizonaaea.org/pdfs/news/cfrc\\_rpt071103.pdf](http://www.arizonaaea.org/pdfs/news/cfrc_rpt071103.pdf)
- Βάμβουκας, Μ. Ι. (2000). *Εισαγωγή στην ψυχολογική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Barrick, M. R., & Mount, M. K. (1991). The big five personality dimensions and job performance: A meta-analysis. *Personnel Psychology, 44*, 1-26.
- [Barrick, M. R., & Mount, M. K.](#) (2005). Yes, personality matters: Moving on to more important matters. *Human Performance, 18*, 359-372.
- Barth, R. (1990). *Improving schools from within: teachers, parents, and principals, can make the difference*. New York: Jossey-Bass.
- Bass, B. (1990). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational Dynamics, 18*(3), 19-31.
- Bass, B. (1997). Does the transactional-transformational leadership paradigm transcend organizational boundaries? *American Psychologist, 52*, 130-139.
- Bell, J. (2001). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*. (Α. Β. Ρήγα, μετάφρ.). Αθήνα: Gutenberg. (Πρωτότυπη έκδοση 1987).
- Benson, M., & Campbell, J. (2007). To be or not to be, linear: An expanded representation of personality and its relationship to leadership performance. *International Journal of Selection and Assessment, 15*(2), 232-248.
- Bennett, N., Harvey, J. A., Wise, C., & Woods, P.A. (2003). *Distributed leadership: A desk study*. Retrieved December 10, 2009 from <http://www.ncsl.org/literaturereviews>
- Bolman, L., & Deal, T. (1991). Leadership and management effectiveness: A multi-frame, multi-sector analysis. *Human Resource Management, 30*(4), 509-534.
- Brauckmann, S., & Pashiardis, P. (2008, June). New educational governance and educational leadership: Investigating the foundations of a new relationship (pp. 199-233). *In Conference Proceedings of the Pedagogical Institute*, Athens: Greek Pedagogical Institute.

- Brauckmann, S., & Pashiardis, P. (2009, November). From PISA to LISA: Searching for the right leadership cocktail mix across Europe. *In Lisa Final Conference*, Amsterdam.
- Bubb, S., & Early, P. (2009). Leading staff development for school improvement. *School Leadership and Management*, 29(1), 23-37.
- Γουργιώτου, Ε. (2005). Η παρουσία του χρόνου στη διαδικασία της επιμόρφωσης. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σσ. 33-68). Αθήνα: Μεταίχμιο. (Πρωτότυπη έκδοση 2001).
- Calabrese, R. L. (1991). Effective assistant principals: What do they do? *NASSP Bulletin*, 75(355), 51-57.
- Carr, W. (2004). Teacher education in the 21<sup>st</sup> century. *Proceedings of the 4<sup>th</sup> Pancyprian Educational Conference 'Teachers Education and Development'* (pp. 1-32). Nicosia: Education Association of Cyprus.
- Clement, M., & Vandenberghe, R. (2000). Teachers' professional development: A solitary or collegial (ad)venture? *Teaching and Teacher Education*, 16, 81-101.
- Clement, M., & Vandenberghe, P. (2001). How school leaders can promote teachers' professional development: An account from the field. *School Leadership and Management*, 21(1), 43-57.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ.Μητσοπούλου, Π.Μπιθαρά, & Μ. Φιλοπούλου, μετάφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο. (Πρωτότυπη έκδοση 2000).
- Cloninger, C. R. (Ed.). (1999). *Personality and psychopathology*. Washington, D.C.: American Psychiatric Press.
- Δημητρίου, Α. (2009). Χαιρετισμός. Στο: *ΙΗ' Παγκύπριο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Διευθυντών Δημοτικής Εκπαίδευσης: Ο Ρόλος της Ηγεσίας στη Διασφάλιση της Ποιότητας και της Αποτελεσματικότητας και στη Δημιουργία ενός Ανθρώπινου και Δημοκρατικού Σχολείου* (σσ. 21-23). Λευκωσία: Εκπαιδευτικό Συνέδριο Διευθυντών Σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευσης Λευκωσίας.
- Davies, B., & Ellison, L. (1999). *Strategic direction and development of the school*. London: Routledge.
- Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών: Οι προκλήσεις της διά βίου μάθησης* (Α. Βακάκη, μετάφρ.). Αθήνα: Τυπωθήτω, Γιώργος Δαρδανός. (Πρωτότυπη έκδοση 1999).
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., ... & Kington, A. (2009). *The impact of school leadership on pupils outcomes*. Nottingham:

- Department of Children, Schools and Families. Retrieved December 11, 2009 from <http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/DCSF-RB108.pdf>
- Day, C., & Smethem, L. (2009). The effects of reform: Have teachers really lost their sense of professionalism? *Journal of Educational Change*, 10, 141-157.
- Demetriou, A., & Kazi, S. (2001). *Unity and modularity in the mind and the self: Studies on the Relationships between self-awareness, personality and intellectual development from childhood to adolescence*. London: Routledge.
- Demetriou, A., Kyriakides, L., & Avraamidou, C. (2003). The missing link in the relations between intelligence and personality. *Journal of Research in Personality*, 37, 547-581.
- Department for Education. (2009). *The impact of supplementary schools on pupils' attainment: An investigation into what factors contribute to educational improvements*. Retrieved November 11, 2009 from <http://publications.dcsf.gov.uk/eOrderingDownload/DCSF-RB210.pdf>
- Department for Education and Skills. (2005). *14-19 Education and skills implementation Plan*. London: DfES.
- Eaker, R., DuFour, R., & DuFour, R. (2002). *Getting started: Reculturing schools to become professional learning communities*. Bloomington, IN: National Educational Service.
- Eeden, R., Cilliers, F., & van Deventer, V. (2004). Leadership styles and associated personality traits: Support for the conceptualisation of transactional and transformational leadership. *South Africa Journal of Psychology*, 38(2), 253-267.
- Eysenck, H. J. (1990). Biological dimensions of personality. In L. A. Pervin (Ed.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 244-276). New York: Guilford Press.
- Δούκας, Χ. (2004). *Ανοιχτή μάθηση στην ανοιχτή κοινωνία*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων-Ι.Δ.Ε.Κ.Ε.
- Δούκας, Χ., Βαβουράκη, Α., Θωμοπούλου, Μ., Κούτρα, Χ., & Σμυρνιωτοπούλου, Α. (2005). Η προσέγγιση της ποιότητας στην επιμόρφωση: Επιμόρφωση για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση του σχολείου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 23, 113-122.
- Επιτροπή Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης. (2004). *Δημοκρατική και ανθρώπινη παιδεία στην ευρωκυπριακή πολιτεία*. Λευκωσία.

- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων. (2002). *Ευρωπαϊκά κριτήρια αναφοράς για την εκπαίδευση και την κατάρτιση: εξελίξεις μετά το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισσαβόνας*. Βρυξέλλες.
- Elliot, J. (2004). Ο εκπαιδευτικός ως μέλος μιας δικτυωμένης κοινότητας μάθησης. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σσ. 42-62). Αθήνα: Μεταίχμιο. (Πρωτότυπη έκδοση 2001).
- Europa. (2001). *Δείκτες για την ποιότητα της σχολικής εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε 7 Μαΐου, 2009 από: <http://europa.eu/scadplus/leg/el/cha/c11063.htm>
- Ertmer, P., Richardson, J., Cramer, J., Hanson, L. Huang, W, Lee, Y., ... & Joon Um, E. (2005). Professional development coaches: Perceptions of critical characteristics. *Journal of School Leadership, 15*, 52-75.
- Ekvall, G., & Arvonen, J. (1994). Leadership profiles, situation and effectiveness. *Creativity and Innovation Management, 3*(3), 139-161.
- Fernandez, A. (2000). Leadership in an era of change: Breaking down the barriers of the culture of teaching. In C. Day, A. Fernandez, T. Hauge, & J. Moller (Eds.), *The life and work of teachers* (pp 239-255). London: Falmer Press.
- Fink, D. (2007). *Developing sustainable leadership*. London: Sage Publications.
- Frank, S. (1998). The book of learning and forgetting. *International Review of Education, 45*(4), 371-376.
- Fullan, M. (1993). Why teachers must become change agents. *Educational Leadership, 50*(6), 12-17. Retrieved October 10, 2009 from <http://www.itslifejimbutnotasweknowit.org.uk/files/Fullen%20change.pdf>
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change* (3<sup>rd</sup> ed.). New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2002, May). The change leader. *Educational Leadership*. Special Issue, 16-20. Retrieved October 12, 2008 from <http://www.sacle.edu.au/files/ChangeLeader.pdf>
- Fullan, M. (2003). *Successful school improvement* (4<sup>th</sup> ed.). Oxford: Open University Press.
- Fullan, M. (2003). Planning, doing, and coping with change. In M. Preedy, R. Glatter, & C. Wise (Eds.), *Strategic leadership and educational improvement* (pp. 185-197). London: Paul Chapman Publishing.
- Fullan, M., Bertani, A., & Quinn, J. (2004). New lessons for districtwide reform. *Educational Leadership, 61*(6), 42-46.
- Gancer, T. (2000). How teachers compare the roles of cooperating teacher and mentor. *The Educational Forum, 66*(4), 380-385.

- Garrett, V., & McGeachie, B. (1999). Preparation for headship? The role of the deputy head of the primary school. *School Leadership and Management*, 19(1), 67-81.
- Giles, C., & Hargreaves, A. (2006). The sustainability of innovative schools as learning organizations and professional learning communities during standardized reform. *Educational Administration Quarterly*, 42(1), 124-156.
- Goldberg, L.R. (1990). An alternative description of personality: The big five factor structure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 1216-1229.
- Graves, D. (2001). Build energy with colleagues, *Language Arts*, 79(1), 12-19. Retrieved October 21, 2009 from <http://www.coloradocfg.org/document/GravesEnergyCollegiality.pdf>
- Greenfield, W. D. (1985). Developing an instructional role for the assistant principal. *Education and Urban Society*, 18(1), 85-92.
- Grodsky, E., & Gamoran, A. (2003). The relationship between professional development and professional community in American schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 14(1), 1-29.
- Gronn, P. (2000). Distributed properties: A new architecture for leadership. *Educational Management and Administration*, 28(3), 317-338.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership. In K. Leithwood, & P. Hallinger (Eds.), *Second International handbook of educational leadership and administration* (pp. 653-696). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Groundwater-Smith, S., & Sachs, J. (2002). The Activist professional and the reinstatement of trust. *Cambridge Journal of Education*, 32(3), 341-358.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-347.
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching*, 6(2), 151-182.
- Hargreaves, A. (2002). *Teaching in the knowledge Society*. Ballmoor, Bucks: Open University Press.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (1995). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών* (Π. Χατζηπαντελή, μετάφρ). Αθήνα: Πατάκης. (Πρωτότυπη έκδοση 1992).
- Hargreaves, A. (2007). Sustainable leadership and development in education: Creating the future, conserving the past. *European Journal of Education*, 42(2), 223-233.
- Hargreaves, A. (2009). A decade of educational change and a defining moment of opportunity: An introduction. *Journal of Educational Change*, 10, 89-100.

- Hargreaves, A., & Fink, D. (2006). *Sustainable leadership*. San Francisco: Jossey Bass.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2000). Mentoring in the new millenium. *Theory in to Practice*, 39(1), 50-56.
- Hargreaves, D., & Hopkins, D. (2005) *The empowered school: The management and practice of development planning* (9<sup>th</sup> ed.). London: Continuum.
- Hargreaves, A., Earl, L., Moore, S., & Manning, M. (2001). *Learning to change: Teaching beyond subjects and standards*. San Francisco: Jossey Bass.
- Harris, A. (2003). Behind the classroom door: The challenge of organizational and pedagogical change. *Journal of Educational Change*, 4(4), 369-382.
- Harris, A. (2004). Distributed leadership and school improvement. *Educational Management, Administration and Leadership*, 32(1), 11-24.
- Harris, A. (2006). Improving schools in challenging contexts: Exploring the possible. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(4), 409-424.
- Harris, A. (2008). Distributed leadership: Evidence from the field. *School Leadership and Management*, 28(5), 47-58.
- Harris, A., (2009). Creative leadership: Developing future leaders. *Management in Education*, 23 (1), 10-11.
- Harris, A., & Hopkins, D. (2000). Alternative perspectives on school improvement. *School Leadership and Management*, 20(1), 9-15.
- Harris, A., Leithwood K., Day C., Sammons, P., & Hopkins, D. (2007). Distributed leadership and organizational change: Reviewing the evidence. *Journal of Educational Change*, 8, 337-347.
- Harris, A, & Spillane, J. (2008). Distributed leadership through the looking glass. *Management in Education*, 22(1), 31-34.
- Hausman, Ch., Nebeker, A., & McCreary, J. (2001). The worklife of the assistant principal. *Journal of Educational Administration*, 40(2), 136-157.
- Hautala, T. (2006). The relationship between personality and transformational leadership. *Journal of Management Development*, 25(8), 777-794.
- Hogan, R., & Benson, M. (2009). Personality, leadership, and globalization: Linking personality: Global organizational effectiveness. *Advances in Global Leadership*, 5, 11-34.
- Hogan, R., Gurphy, G., & Hogan, J. (1994). What we know about leadership: Effectiveness and personality. *American Psychologist*, 49, 493-504.
- Hopkins, D., Ainscow, M., & West, M. (1996). *School improvement in an era of change*. London: Cassell.

- Hopkins, D. (2002). Instructional leadership and school improvement. *NCSL the Knowledge Pool*. Retrieved October 1, 2009 from <http://www.ncsl.org.uk>
- Hopkins, D. (2007). *Every school a great school*. New York: Open University Press.
- Hoy, W., & Miskel, C. (2008). *Educational administration: Theory, research, and practice* (8<sup>th</sup> ed.). New York: Mc GrawHill.
- Huber, S. G., & Pashiardis, P. (2008). The recruitment and selection of school leaders. In J. Lumby, G. Crow, & P. Pashiardis (Eds.), *International handbook on the preparation and development of school leaders* (pp. 176-202). New York: Routledge.
- Hudges, M., & James, C. (1999). The relationship between the head and the deputy head in primary schools. *School Leadership and Management*, 19(1), 83-95.
- Θεοφιλίδης, Χ. (2002). *Η Επιθεώρηση στη Δημοτική Εκπαίδευση: «Από την άλλη όχθη»*. Λευκωσία.
- Θεοφιλίδης, Χρ., Μιχαηλίδου, Α., Στυλιανίδης Μ., & Χαραλάμπους, Κ. (2004). *Ο βοηθός διευθυντής στο δημοτικό σχολείο: Αναβάθμιση ενός αθέατου ρόλου*. Λευκωσία.
- Judge, T. A., & Bono, J. E. (2000). Five-factor model of personality and transformational leadership. *Journal of Applied Psychology*, 85, 751-765.
- Judge, T. A., Bono, J. E., Ilies, R., & Gerhardt, M. W. (2002). Personality and leadership: A qualitative and quantitative review. *Journal of Applied Psychology*, 87(4), 765-780.
- Καράλλης, Γ. (2006). Μεταμοντέρνες θεωρίες διοίκησης: Αποτελεσματικό σχολείο είναι το δημοκρατικό οργανωμένο σχολείο. *Δελτίο Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου*, 13, 7-10.
- Κασσωτάκης, Ι. Μ. (2006). Αξιολόγηση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. *Πρακτικά συνεδρίου «Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας»* (σσ. 37-52). Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.
- Κοινοπραξία Αθηνά. (2006). *Πρόταση για ένα νέο σύστημα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών*. Λευκωσία: Κοινοπραξία Αθηνά.
- Κουτούζης, Μ. (1999). *Γενικές αρχές μάνατζμεντ, τουριστική νομοθεσία και οργάνωση εργοδοτικών και συλλογικών φορέων* (Τόμος Α'). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κουτούζης, Ε. (2008). Αξιολόγηση στην εκπαιδευτική μονάδα. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, & Ε. Κουτούζης (Επιμ.), *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων* (Τόμος Γ'): *Κοινωνική και ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαιδευτικής διοίκησης* (σσ. 13-38). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.



- Κουτσελίνη, Μ. (2005, Νοέμβριος). Ποιότητα στην εκπαίδευση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. *Πρακτικά Συνεδρίου: «Εκπαίδευση και κατάρτιση 2010. Συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού»*(σσ. 35-43). Λευκωσία.
- Κουτσελίνη, Μ. (2009, Νοέμβριος). Ανάπτυξη εκπαιδευτικών: Μια συμμετοχική Διαδικασία. *Πρακτικά Συνεδρίου «Εκπαιδευτική Έρευνα και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στην Κύπρο»* (σσ. 17-24). Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Επιστημονικό Συμβούλιο, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης.
- Κυθραιώτης, Α. (2006). *Η διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ του ηγετικού στυλ, της κουλτούρας και της αποτελεσματικότητας στα δημοτικά σχολεία της Κύπρου*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λευκωσία.
- Κυριαζή, Ν. (2009). *Η κοινωνιολογική έρευνα: Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κυριακίδης, Λ., & Δημητρίου, Δ. (2002). Οι αντιλήψεις των Κυπρίων εκπαιδευτικών για τα κριτήρια αξιολόγησής τους όπως αυτά προκύπτουν από την έρευνα για τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό. *Επιστήμες Αγωγής*, 3, 31-46.
- Kelchtermans, G., & Vandenberghe, R. (1994). Teachers' professional development: A biographical perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 26(1), 45-62.
- Kerry, T. (2005). Critical incidents in the working lives of a group of primary deputy heads. *Improving Schools*, 8(1), 79-88.
- Kirkpatrick, S. A., & Locke, E.A. (1991). Leadership: Do traits matter? *Academy of Management Executive*, 5, 48-60.
- Konor, H., & Nordvik, H. (2004). Personality traits in leadership behaviour. *Scandinavian Journal of Psychology*, 45, 49-54.
- Koutselini, M. (2008). Participatory teacher development at schools: processes and issues. *Action Research*, 6(1), 29-48.
- Kumrow, D., & Dahlen, B. (2002). Is peer review an effective approach for evaluating teachers? *The Clearing House*, 75(5), 238-41.
- Kythreotis, A., & Pashiardis, P. (2006, October). *Exploring Leadership Role in School Effectiveness and the Validation of Model's of Principal's Effects on Students' Achievement*. Paper presented at the CCEAM Conference "Recreating Linkages between theory and Praxis in Educational Leadership". Nicosia.
- Kythreotis, A., Pashiardis, P., & Kyriakides, L. (2010). The influence of school leadership styles and culture on students' achievement in Cyprus primary schools. *Journal of Educational Administration*, 48(2), 218-240.

- Lee, K. T. (2001). Integration in Teacher Education supporting the paradigm shift in Hong Kong , Asia-Pacific. *Journal for Teacher Education and Development*, 4(1), 67-72.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning*. Nottingham: National College for School Leadership. Retrieved November 7, 2009 from <http://www.ncsl.org.uk>
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27-41.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). The effects of transformation leadership on student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112-129.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). A review of transformational school leadership research 1996- 2005. *Leadership and Policy in Schools*, 4, 177-199.
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1995). An organisational learning perspective on school responses to central policy initiatives. *School Organisation*, 15(3), 229-252.
- Lieberman, A. (1994). *Teacher Development and the Struggle of Authenticity: Professional Growth and Restructuring in the Context of Change*. New York: Teachers College Press.
- Little, G. W. (1993). Teachers' professional development in a climate of educational reform. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15(2), 129-151.
- Little, G. W. (1992). Teacher development and educational policy. In M. Fullan, & A. Hargreaves (Eds.), *Teacher development and educational change* (pp. 170-193). London: Falmer.
- Louis K. S., & Kruse S. D. (1995). *Professional Learning Communities*. Retrieved November 7, 2009 from <http://www.learnline.nrw.de/angebote/greenline/lernen/downloads/profess.pdf>
- Μαρτίδου-Φορσιέ, Δ., Θεοφιλίδης, Χρ., Κουτσελίνη, Μ., Μιχαηλίδου, Α., & Μπουζάκης, Σ. (2008). *Διά βίου εκπαίδευση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών*. Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Θεωρία της διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2005). Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σσ. 63-81). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ματσαγγούρας, Η., & Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2003). Επαγγελματική ικανοποίηση και αυτοεκτίμηση εκπαιδευτικών. *Κίνητρο*, 5, 15-19.

- Μαυρογιώργος, Γ. (2005). Το σχολείο και ο εκπαιδευτικός: Μια σχέση ζωής και σχετικής αυτονομίας. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σσ. 98-107). Αθήνα: Μεταίχμιο. (Πρωτότυπη έκδοση 2001).
- Μηνά, Ε. (2006). Αρχές, όροι και προϋποθέσεις μιας συστηματικής εκπαιδευτικής πολιτικής για την υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. *Σύγχρονοι Προσανατολισμοί*, 6, 2-8.
- MacBeath, J. (2001). *Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο: Ουτοπία και πράξη* (Χ. Δούκας, & Ζ. Πολυμεροπούλου, μετάφρ). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- MacBeath, J. (2005). Μπορούν να μάθουν οι εκπαιδευτικοί; Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σσ. 27-42). Αθήνα: Μεταίχμιο. (Πρωτότυπη έκδοση 2001).
- MacNeil, C., Canahagh, R., & Silcox, S. (2003a, November). Beyond Instructional Leadership: Towards Pedagogic Leadership. *In Conference Proceedings of Annual Conference for the Australian Association for Research in Education: Auckland*.
- MacNeill, C., Cavanagh, R., & Silcox, S. (2003b). Pedagogic principal leadership. *Management in Education*, 17(4), 14-17.
- MacNeill, C., & Cavanagh, R. (2005, December). Teacher's Perceptions of Principals' Leadership in School Renewal Processes. *AARE International Education Research Conference - Creative Dissent: Constructive Solutions*. NSW: AARE Inc.
- Maehr, M., & Midgley, C. (1996). *Transforming School Cultures*. Boulder, CO: Westview Press.
- McCrae, R., & Costa, P. T. (1997). Personality trait structure as a human universal. *American Psychologist*, 52, 552-566.
- Michaelidou, A., & Pashiardis, P. (2009). Professional development of school leaders in Cyprus: is it working? *Professional Development in Education*, 35(2), 399-416
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2<sup>nd</sup> ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mitchell, C., & Sackney, L. (2000). *Profound improvement: Building capacity for a learning community*. Lisse: Swets and Zeitlinger.
- Morrison, K. (1998). *Management theories for educational change*. London: Paul Chapman Publishing.
- Morrison, K. R. B. (1995). The deputy headteacher as the leaders of the curriculum in primary schools. *School Organization*, 15(1), 65-76.
- Muijs, D., & Harris, A. (2003a), Assistant and deputy heads: Key leadership issues and challenges. *Management in Education*, 17(1), 6-8.

- Muijs, D., & Harris, A. (2003b). *Improving schools through teacher leadership*. London: Oxford University Press.
- Muijs, D., & Harris, A. (2003c). Teacher leadership – Improvement through empowerment? *Educational Management and Administration*, 31(4), 437-449.
- Muijs, D., & Harris, A. (2006). Teacher led school improvement: Teacher leadership in the UK. *Teaching and Teacher Education*, 22, 961-972.
- National Commission on Teaching and America's Future. (2003). *No Dream denied: A pledge to America's children*. Washington, DC.: National Council of Teachers of America.
- National Staff Development Council. (2001). *Learning communities*. Retrieved November 3, 2009 from <http://www.nsd.org/standards/learningcommunities.cfm>.
- Nordvik, H., & Brovold, H. (1998). Personality traits in leadership tasks. *Scandinavian Journal of Psychology*, 39, 61-64.
- Nystedt, L. (1997). Who should rule? Does personality matter? *European Journal of Personality*, 11(1), 1-14.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2008). *Improving Educational Leadership*. Retrieved October 7, 2009 from <http://www.oecd.org/dataoecd/39/19/40556222.pdf>
- Oppenheim, A. N. (1992). *Questionnaire design, interviewing and attitude measurement*. London: Pinter Publishers.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού: Θεωρητική και Εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1982). *Εξελικτική ψυχολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πασιαρδής, Π. (2008). *Στρατηγικός σχεδιασμός, καινοτομίες και αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παρακολούθηση και αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών* (Τόμος III). Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Panagiotou, G., Kokkinos, C., & Spanoudis, G. (2004). Searching for the “Big Five” in a Greek context: The NEO-FFI under the microscope. *Personality and Individual Differences*, 36, 1841-1854.

- Pashiardis, G. (2002). School climate in elementary and secondary schools: Views of Cypriot principals and teachers. *International Journal of Educational Management*, 14(5), 224-237.
- Pashiardis, P. (1996). Environmental scanning in educational organizations: Uses, approaches, sources and methodologies. *International Journal of Educational Management*, 10(3), 5-9.
- Patterson, D., & Rolheiser C. (2004). Creating a culture of change, *Journal of Staff Development*, 25(2), 1-4. Ανακτήθηκε από: <http://www/nsdc.org/library/>
- Pervin, L. A. (1990). *Handbook of personality: Theory and research*. New York: Guilford Press.
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσο για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. (B. Νταλάκου, & Κ. Βασιλικού, μετάφρ.). Αθήνα: Gutenberg. (Πρωτότυπη έκδοση 1993).
- Σαϊτης, Χρ. (2005). *Οργάνωση και διοίκηση εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ιδίου.
- Σολομών, Ι. (1998). Μοντέλα και πρακτικές εκπαιδευτικής αξιολόγησης: Μορφές κοινωνικού ελέγχου και συγκρότηση παιδαγωγικών υποκειμένων. *Virtual School - The Science of Education on line*, 1(2). Ανακτήθηκε 9 Μαρτίου 2008 από: <http://web.auth.gr/virtualschool/1.3/TheoryResearch/CongressSolomon.html>
- Sachs, J. (2000). The activist professional. *Journal of Educational Change*, 1, 77-95.
- Savelsberch, M., & Staebler, B. (1995). Investigating leadership styles, personality preferences, and effective teacher consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 6(3), 277-286.
- Shcon, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Sergiovanni, T. J. (1984). Leadership and excellence in schooling. *Educational Leadership*, 41(5), 6-13.
- Sergiovanni, T., & Starratt, R. (2007). *Supervision: A redefinition* (8<sup>th</sup> ed.). New York: Mc Graw Hill.
- Seyfarth, J. (2005). *Human Resources Management for effective schools*. Boston: Pearson Education.
- Southworth, G. (1998). *Leading improving primary schools: The work of headteachers and deputy heads*. London: Falmer Press.
- Spillane, J.P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stoll, L., & Fink, D. (2003). *Changing our schools*. Berkshire: Open University Press.

- Stoll, L., & Louis, K. (2007). *Professional learning communities*. Milton Keynes: Open University Press.
- Toole, J., & Louis, K. A. (2002). *The role of professional learning communities in international Education*. Retrieved October 9, 2009 from <http://www.education.umn.edu/carrei/Papers/JULYFINAL.pdf>
- Van Eeden, R., Cilliers, F., & van Deventer, V. (2004). Leadership styles and associated personality traits: Support for the conceptualisation of transactional and transformational leadership. *South Africa Journal of Psychology*, 38(2), 253-267.
- West-Burnham, J. (2008a, December). *Creative Leadership*. Paper presented at the International Symposium on the Art of Creative Leadership, Bali.
- West-Burnham, J. (2008b). [\*Leadership for personalising learning\*](#). Nottingham: NCSL.
- Χρυσοφίδης, Κ. (2005). Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ως αποτέλεσμα προσέγγισης της σχέσης θεωρίας και πράξης. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σσ. 92-104). Αθήνα: Μεταίχμιο. (Πρωτότυπη έκδοση 2001).
- Χριστοφίδου, Ε. (2009). *Διερεύνηση της σχέσης της προσωπικότητας και του στυλ ηγεσίας των διευθυντών δημοτικής εκπαίδευσης με τη διαχείριση της αλλαγής στη σχολική μονάδα*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λευκωσία.
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. (2007). *Στρατηγικός σχεδιασμός για την παιδεία: Η ολική αναθεώρηση του εκπαιδευτικού μας συστήματος*. Λευκωσία.
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. (2009). *Πρόταση για ένα νέο σύστημα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών λειτουργιών*. Λευκωσία
- Yulk, G. A. (1998). *Leadership in organizations* (4<sup>th</sup> ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α**  
**ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΠΡΟΚΑΤΑΡΚΤΙΚΩΝ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ**

**Τίτλος: Διερεύνηση της σχέσης της προσωπικότητας βοηθών διευθυντών δημοτικής εκπαίδευσης και της συμβολής τους στην ανάπτυξη του προσωπικού της σχολικής τους μονάδας**

Ημερομηνία συνέντευξης: \_\_\_\_\_ Τόπος συνέντευξης :

Αριθμός ερωτώμενου : \_\_\_\_\_ Φύλο:  Α  Β  Γ

Χρόνια Υπηρεσίας: \_\_\_\_\_ Τύπος σχολείου :

Χρόνια υπηρεσίας στη θέση του βοηθού διευθυντή: \_\_\_\_\_

Χρόνια υπηρεσίας στο σχολείο αυτό ως βοηθός διευθυντής: \_\_\_\_\_

Ανώτατος Τίτλος Σπουδών:

\_\_\_\_\_ 1. Πτυχιούχος Παιδαγωγικής Ακαδημίας/Διδασκαλικού Κολλεγίου

\_\_\_\_\_ 2. Bachelor of Arts/Πρώτο Πτυχίο Πανεπιστημίου

\_\_\_\_\_ 3. Master's degree/Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών

\_\_\_\_\_ 4. Doctorate/Διδακτορικό

- 
1. Με ποια έργα συνήθως σύμφωνα με την πείρα σας ασχολείται ο ΒΔ;
  2. Με ποια έργα νομίζετε θα έπρεπε να ασχολείται; Πώς θα μπορούσε να εμπλέκεται στην ηγεσία του σχολείου;
  3. Με πόσους διευθυντές έχετε εργαστεί μέχρι τώρα;
  4. Θεωρείτε ότι το στυλ ηγεσίας του διευθυντή επηρεάζει τη δραστηριότητα σας ως ηγετικό στέλεχος; Με ποιους τρόπους;
  5. Ποιο διευθυντή θεωρείτε εσείς αποτελεσματικό; Σε ποιους άξονες στηρίζεται η αποτελεσματική ηγεσία;
  6. Ποια θεωρείτε ότι θα έπρεπε να είναι η συμβολή ως ηγετικό στέλεχος:
    - A. στην επικοινωνία στη σχολική μονάδα;
    - B. στην δημιουργία οράματος προς το οποίο θα κινείται η ΣΜ;
    - Γ. στη λήψη αποφάσεων;
    - Δ. στη διαχείριση της αλλαγής στη ΣΜ;
  7. Ποια έννοια έχει για σας η κουλτούρα σε ένα οργανισμό;

8. Ποια νομίζετε είναι η σημασία των διαπροσωπικών σχέσεων σε μια σχολική μονάδα;
9. Πώς μπορεί να οικοδομηθεί μια σχέση εμπιστοσύνης ανάμεσα στο ΒΔ και ένα συνάδελφο;
10. Κάτω από ποιες συνθήκες ένας συνάδελφος μπορεί να συζητήσει ένα πρόβλημα που αντιμετωπίζει σε σχέση με τη διαχείριση της τάξης, την πειθαρχία των μαθητών του, την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας του με το ΒΔ;
11. Θεωρείτε ότι η εμπειρία, οι γνώσεις και η θέση του ΒΔ θα μπορούσαν να επιλύσουν τέτοια προβλήματα σε συνεργασία με το συνάδελφο;
12. Πώς μπορούν να επηρεάσουν οι διαπροσωπικές σχέσεις τη δημιουργία κουλτούρας συνεργασίας και ανάπτυξης;
13. Ποιες μορφές μπορεί να έχει η επαγγελματική ανάπτυξη των συναδέλφων σας;
14. Θεωρείτε σημαντική τη συμβολή του ΒΔ στην επαγγελματική ανάπτυξη των συναδέλφων του; Ποιες ενέργειες μπορεί να περιλαμβάνει;
15. Πώς το ΥΠΠ ή το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο θα μπορούσε να ενισχύσει το ΒΔ στην αναδιαμόρφωση αυτού του ρόλου;
16. Έχετε ενημερωθεί για την εισήγηση για δημιουργία της θέσης του παιδαγωγικού συμβούλου από το ΠΣΑ; Ποια είναι η γνώμη σας; Πώς μπορεί να αναβαθμιστεί η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών; Θα θέλατε να αναλάβετε εσείς ένα τέτοιο ρόλο;
17. Πώς η προσωπικότητα του ΒΔ μπορεί να επηρεάσει τη συμβολή του στην επαγγελματική ανάπτυξη των συναδέλφων του;
18. Θα θέλατε να συζητήσετε κάτι άλλο που προκύπτει μέσα από τη συνέντευξη;





Κλειώ Κουνναπή-Χαραλάμπους

Κονεγείρου 6

2335 Λακατάμεια

Τηλ.: 22721951/99307870

E-mail: [kleoniki.kounnapi@st.ouc.ac.cy](mailto:kleoniki.kounnapi@st.ouc.ac.cy)

24 Φεβρουαρίου, 2010

**Θέμα:** Διεξαγωγή έρευνας με τίτλο «Διερεύνηση της Σχέσης της Προσωπικότητας Βοηθών Διευθυντών Δημοτικής Εκπαίδευσης και της Συμβολής τους στην Ανάπτυξη του Προσωπικού της Σχολικής τους Μονάδας»

Αξιότιμε κύριε διευθυντή/ντρια,

Στο πλαίσιο των απαιτήσεων του μεταπτυχιακού προγράμματος «Επιστήμες της Αγωγής» του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου, επικοινωνούμε μαζί σας για να ζητήσουμε τη βοήθειά σας σε σχέση με τη συμμετοχή των βοηθών διευθυντών του σχολείου σας σε παγκύπρια έρευνα. Η έρευνα έχει σκοπό να διερευνήσει το ρόλο που επιτελούν οι βοηθοί διευθυντές δημοτικής εκπαίδευσης ως ηγετικά στελέχη στην ανάπτυξη δράσης για προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης του προσωπικού στη σχολική μονάδα στην οποία υπηρετούν.

Η ερευνητική αυτή προσπάθεια προσδοκά να δώσει απαντήσεις στο πώς η προσωπικότητα των βοηθών διευθυντών σχετίζεται με τις απόψεις τους για την επαγγελματική ανάπτυξη και στήριξη των εκπαιδευτικών του σχολείου τους. Επίσης, αναμένεται ότι θα αναδείξει το βαθμό στον οποίο τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των βοηθών διευθυντών και οι απόψεις τους για την επαγγελματική ανάπτυξη των συναδέλφων τους, συμβάλλουν στη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσουν στη σχολική μονάδα που υπηρετούν και πώς αυτές οι διαπροσωπικές σχέσεις συμβάλλουν στη δράση τους για την επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού του σχολείου τους.

Η συμμετοχή των βοηθών διευθυντών του σχολείου σας στην έρευνα θα συμβάλει σημαντικά στην επιτυχή υλοποίησή της και στην εξαγωγή ολοκληρωμένων και έγκυρων συμπερασμάτων. Γι' αυτό το λόγο παρακαλούμε θερμά όπως δοθεί ένα ερωτηματολόγιο σε κάθε βοηθό διευθυντή που υπηρετεί την παρούσα σχολική χρονιά στο σχολείο σας. Η δική σας συμβολή στη διανομή των ερωτηματολογίων θα εκτιμηθεί ιδιαίτερα.

Είμαστε στη διάθεσή σας για παροχή οποιασδήποτε επιπρόσθετης πληροφορίας ή διευκρίνισης. Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων για την πολύτιμη συνεργασία σας.

Με εκτίμηση,

Δρ Ανδρέας Τσιάκκιρος  
Μέλος Συνεργαζόμενου  
Εκπαιδευτικού Προσωπικού  
Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου  
Κύπρου

Κλειώ Κουνναπή-Χαραλάμπους  
Εκπαιδευτικός  
Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια  
Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Κλειώ Κουνναπή-Χαραλάμπους  
Κυνεγείρου 6  
2335, Λακατάμεια  
Τηλ.: 22721951/99307870  
E-mail: [kleoniki.kounnapi@st.ouc.ac.cy](mailto:kleoniki.kounnapi@st.ouc.ac.cy)

22 Φεβρουαρίου, 2010

**Θέμα: Διεξαγωγή έρευνας με τίτλο «Διερεύνηση της Σχέσης της Προσωπικότητας Βοηθών Διευθυντών Δημοτικής Εκπαίδευσης και της Συμβολής τους στην Ανάπτυξη του Προσωπικού της Σχολικής τους Μονάδας»**

Αγαπητέ/ή συνάδελφε βοηθέ διευθυντή/ντρια,

Στο πλαίσιο των απαιτήσεων του μεταπτυχιακού προγράμματος «Επιστήμες της Αγωγής» του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου, επικοινωνούμε μαζί σας για να ζητήσουμε τη συμμετοχή σας σε παγκύπρια έρευνα που διεξάγεται ανάμεσα στους βοηθούς διευθυντές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου. Η έρευνα έχει σκοπό να διερευνήσει το ρόλο που επιτελούν οι βοηθοί διευθυντές δημοτικής εκπαίδευσης ως ηγετικά στελέχη στην ανάπτυξη δράσης για προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης του προσωπικού στη σχολική μονάδα στην οποία υπηρετούν.

Η ερευνητική αυτή προσπάθεια προσδοκά να δώσει απαντήσεις στο πώς η προσωπικότητα των βοηθών διευθυντών σχετίζεται με τις απόψεις τους για την επαγγελματική ανάπτυξη και στήριξη των εκπαιδευτικών του σχολείου τους. Επίσης, αναμένεται ότι θα αναδειχθεί σε ποιο βαθμό τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των βοηθών διευθυντών και οι απόψεις τους για την επαγγελματική ανάπτυξη των συναδέλφων τους συμβάλλουν στη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσουν στη σχολική μονάδα που υπηρετούν και πώς αυτές οι διαπροσωπικές σχέσεις συμβάλλουν στη δράση τους για την επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού του σχολείου τους.

Η συμμετοχή σας στην έρευνα θα συμβάλει σημαντικά στην επιτυχή υλοποίησή της και στην εξαγωγή ολοκληρωμένων και έγκυρων συμπερασμάτων. Παρακαλούμε όπως απαντηθούν όλες οι ερωτήσεις στο ερωτηματολόγιο, ώστε αυτό να θεωρηθεί έγκυρο. Τονίζεται ότι η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων είναι ανώνυμη και οι απόψεις που θα εκφράσετε θα τηρηθούν εντελώς εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για ερευνητικούς σκοπούς. Θα συγκεντρωθούν μόνο συνολικά και όχι ατομικά δεδομένα, γι' αυτό παρακαλούμε όπως απαντήσετε με ειλικρίνεια και με τρόπο που να εκφράζονται οι πραγματικές σας απόψεις.

Αφού συμπληρώσετε το ερωτηματολόγιο, τοποθετήστε το στο φάκελο που εσωκλείεται πάνω στον οποίο αναγράφεται η διεύθυνση αποστολής και του οποίου έχουν πληρωθεί τα ταχυδρομικά τέλη και επιστρέψτε το, το αργότερο μέχρι την 15<sup>η</sup> Μαρτίου, 2010. Αναλαμβάνουμε την υποχρέωση να σας ενημερώσουμε σχετικά με τα βασικά πορίσματα της εργασίας μας, όταν η έρευνα ολοκληρωθεί.

Είμαστε στη διάθεσή σας για παροχή οποιασδήποτε επιπρόσθετης πληροφορίας ή διευκρίνισης. Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων για την πολύτιμη συνεργασία σας.

Με εκτίμηση,

Δρ Ανδρέας Τσιάκκιρος  
Μέλος Συνεργαζόμενου  
Εκπαιδευτικού Προσωπικού  
Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Κλειώ Κουνναπή-Χαραλάμπους  
Εκπαιδευτικός  
Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια  
Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

**Έρευνα με τίτλο «Διερεύνηση της Σχέσης της Προσωπικότητας Βοηθών Διευθυντών Δημοτικής Εκπαίδευσης και της Συμβολής τους στην Ανάπτυξη του Προσωπικού της Σχολικής τους Μονάδας»**

**Οδηγίες:** Αφού διαβάσετε προσεκτικά την κάθε δήλωση συμπληρώστε ανάλογα με τις οδηγίες. Παρακαλούμε όπως απαντήσετε όλες τις ερωτήσεις. Οι όροι διευθυντής και βοηθός διευθυντής αναφέρονται και στα δύο φύλα.

**ΜΕΡΟΣ Α'**

**Πώς θα χαρακτηρίζατε σήμερα τον εαυτό σας όσον αφορά τα παρακάτω σημεία;**

1 Δεν ισχύει καθόλου	2 Ισχύει λίγο	3 Ισχύει αρκετά	4 Ισχύει πολύ	5 Ισχύει απόλυτα
-------------------------	------------------	--------------------	------------------	---------------------

1. Δεν ανησυχώ γενικά	1	2	3	4	5
2. Μου αρέσει να έχω πολύ κόσμο γύρω μου	1	2	3	4	5
3. Δε μου αρέσει να χάνω το χρόνο μου ονειροπολώντας	1	2	3	4	5
4. Προσπαθώ να είμαι ευγενικός με όλους	1	2	3	4	5
5. Κρατώ τα πράγματα μου καθαρά και τακτοποιημένα	1	2	3	4	5
6. Συχνά νιώθω κατώτερος από τους άλλους	1	2	3	4	5
7. Γελώ εύκολα	1	2	3	4	5
8. Όταν βρω το σωστό τρόπο να κάνω κάτι, τον χρησιμοποιώ	1	2	3	4	5
9. Συχνά τσακώνομαι με την οικογένεια μου και τους συνεργάτες μου	1	2	3	4	5
10. Είμαι καλός στο να ρυθμίζω τον εαυτό μου για να συναντώ προθεσμίες	1	2	3	4	5
11. Όταν βρίσκομαι κάτω από πολλή πίεση είναι φορές που νιώθω ότι θα διαλυθώ	1	2	3	4	5
12. Γενικά δε θεωρώ τον εαυτό μου ιδιαίτερα «ξένοιαστο»	1	2	3	4	5
13. Γοητεύομαι με τις αναλογίες στην τέχνη και στη φύση	1	2	3	4	5
14. Κάποιοι θεωρούν ότι είμαι εγωιστής και εγωκεντρικός	1	2	3	4	5
15. Δεν είμαι πολύ μεθοδικό άτομο	1	2	3	4	5
16. Σπάνια νιώθω μοναξιά ή θλίψη	1	2	3	4	5
17. Πραγματικά απολαμβάνω να μιλώ με κόσμο	1	2	3	4	5
18. Πιστεύω ότι με το να αφήνουμε τους μαθητές να ακούν αμφιλεγόμενους ομιλητές νιώθουν πιο μπερδεμένοι και αποπροσανατολισμένοι	1	2	3	4	5
19. Προτιμώ να συνεργάζομαι με άλλους παρά να τους ανταγωνίζομαι	1	2	3	4	5
20. Προσπαθώ να εκπληρώνω ό,τι μου ανατίθεται με ευσυνειδησία	1	2	3	4	5
21. Συχνά νιώθω τεταμένος και ευερέθιστος	1	2	3	4	5

1 Δεν ισχύει καθόλου	2 Ισχύει λίγο	3 Ισχύει αρκετά	4 Ισχύει πολύ	5 Ισχύει απόλυτα
-------------------------	------------------	--------------------	------------------	---------------------

22. Μου αρέσει να βρίσκομαι όπου υπάρχει δράση	1	2	3	4	5
23. Η ποίηση με αγγίζει ελάχιστα ή καθόλου	1	2	3	4	5
24. Έχω την τάση να είμαι κυνικός και σκεπτικός όσον αφορά την πρόθεση των άλλων	1	2	3	4	5
25. Έχω ξεκάθαρους στόχους και προσπαθώ να τους επιτύχω δουλεύοντας συστηματικά	1	2	3	4	5
26. Κάποιες φορές νιώθω τελείως ανάξιος	1	2	3	4	5
27. Συνήθως προτιμώ να κάνω πράγματα μόνος	1	2	3	4	5
28. Συχνά δοκιμάζω καινούρια και άγνωστα φαγητά	1	2	3	4	5
29. Πιστεύω ότι οι περισσότεροι άνθρωποι θα προσπαθήσουν να σε εκμεταλλευτούν εάν τους αφήσεις	1	2	3	4	5
30. Χάνω πολύ χρόνο προτού συγκεντρωθώ σε μια δουλειά	1	2	3	4	5
31. Σπάνια νιώθω να είμαι φοβισμένος ή αγχωμένος	1	2	3	4	5
32. Συχνά νιώθω να είμαι γεμάτος ενέργεια	1	2	3	4	5
33. Σπάνια προσέχω τη διάθεση που δημιουργούν «διαφορετικά» περιβάλλοντα	1	2	3	4	5
34. Οι περισσότεροι άνθρωποι που γνωρίζω με συμπαθούν	1	2	3	4	5
35. Δουλεύω σκληρά για να πετύχω τους στόχους μου	1	2	3	4	5
36. Συχνά θυμώνω με τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι με αντιμετωπίζουν	1	2	3	4	5
37. Είμαι ένα χαρούμενο, αισιόδοξο άτομο	1	2	3	4	5
38. Πιστεύω ότι θα έπρεπε να στρεφόμαστε στις θρησκευτικές μας αρχές για αποφάσεις ή για θρησκευτικού περιεχομένου θέματα	1	2	3	4	5
39. Κάποιοι με θεωρούν άτομο ψυχρό και υπολογιστικό	1	2	3	4	5
40. Όταν δεσμεύομαι προσωπικά για κάτι, αναλαμβάνω υπεύθυνα να το φέρω σε πέρας	1	2	3	4	5
41. Πολύ συχνά, όταν τα πράγματα πάνε στραβά, νιώθω απογοητευμένος και θέλω να τα παρατήσω	1	2	3	4	5
42. Δεν είμαι γενικά αισιόδοξος	1	2	3	4	5
43. Κάποιες φορές όταν βλέπω ένα έργο τέχνης ή διαβάζω ένα ποίημα νιώθω ένα ρίγος ενθουσιασμού να με διαπερνά	1	2	3	4	5
44. Είμαι ξεροκέφαλος και πεισματάρης όσον αφορά τις θέσεις μου	1	2	3	4	5
45. Κάποιες φορές δεν είμαι όσο σταθερός και υπεύθυνος όσο θα έπρεπε	1	2	3	4	5
46. Σπάνια είμαι θλιμμένος ή λυπημένος	1	2	3	4	5
47. Η ζωή μου έχει γρήγορους ρυθμούς	1	2	3	4	5

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Δεν ισχύει καθόλου	Ισχύει λίγο	Ισχύει αρκετά	Ισχύει πολύ	Ισχύει απόλυτα
--------------------	-------------	---------------	-------------	----------------

48. Δε με ενδιαφέρει ιδιαίτερα η ενασχόληση με τη φύση του κόσμου ή τις συνθήκες του κόσμου	1	2	3	4	5
49. Γενικά προσπαθώ να είμαι ευαίσθητος στις ανάγκες των άλλων	1	2	3	4	5
50. Είμαι ένα παραγωγικό άτομο που ολοκληρώνει τη δουλειά που αναλαμβάνει	1	2	3	4	5
51. Συχνά νιώθω αβοήθητος και θέλω κάποιον άλλο να μου λύσει τα προβλήματα	1	2	3	4	5
52. Είμαι πολύ δραστήριο άτομο	1	2	3	4	5
53. Έχω πολλά πνευματικά ενδιαφέροντα	1	2	3	4	5
54. Εάν κάποιος δε μου είναι συμπαθής τον αφήνω να το καταλάβει	1	2	3	4	5
55. Ποτέ δεν τα καταφέρνω να οργανωθώ	1	2	3	4	5
56. Κατά καιρούς ένιωσα τόση ντροπή που θα ήθελα να εξαφανιστώ	1	2	3	4	5
57. Προτιμώ να κάνω γενικά το δικό μου, παρά να είμαι ο ηγέτης άλλων	1	2	3	4	5
58. Συχνά μου αρέσει να παίζω με ιδέες και με θεωρίες	1	2	3	4	5
59. Εάν είναι απαραίτητο είμαι διατεθειμένος να «μανουβράρω» τους άλλους προκειμένου να πετύχω αυτό που θέλω	1	2	3	4	5
60. Προσπαθώ να κάνω τέλεια ό,τι κάνω	1	2	3	4	5

### **ΜΕΡΟΣ Β'**

**(I) Σε ποιο βαθμό ένας Βοηθός Διευθυντής (ΒΔ) πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναλαμβάνει τα πιο κάτω καθήκοντα σήμερα;**

1 Καθόλου	2 Λίγο	3 Αρκετά	4 Πολύ	5 Πάρα Πολύ
--------------	-----------	-------------	-----------	----------------

1. Ασκεί διδακτικά καθήκοντα	1	2	3	4	5
2. Καταρτίζει το ωρολόγιο πρόγραμμα	1	2	3	4	5
3. Φροντίζει για τη λειτουργία του ωρολόγιου προγράμματος	1	2	3	4	5
4. Μεριμνά για την αναπλήρωση εκπαιδευτικών που απουσιάζουν	1	2	3	4	5
5. Μεριμνά για την τήρηση συνθηκών ασφάλειας και υγείας στο σχολικό χώρο	1	2	3	4	5
6. Μεριμνά για τον εμπλουτισμό του εξοπλισμού του σχολείου	1	2	3	4	5
7. Συμμετέχει στη σωστή διαχείριση των οικονομικών πόρων του σχολείου	1	2	3	4	5
8. Επιλαμβάνεται θεμάτων πειθαρχίας μεταξύ μαθητών	1	2	3	4	5
9. Συντονίζει συγκεκριμένα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος	1	2	3	4	5
10. Συμμετέχει στην ανάπτυξη οράματος της σχολικής μονάδας	1	2	3	4	5

1 Καθόλου	2 Λίγο	3 Αρκετά	4 Πολύ	5 Πάρα Πολύ
--------------	-----------	-------------	-----------	----------------

11. Συμμετέχει στην αξιολόγηση των αναγκών της σχολικής μονάδας	1	2	3	4	5
12. Αναλαμβάνει ρόλο συνδέσμου επικοινωνίας μεταξύ διευθυντή και δασκάλων	1	2	3	4	5
13. Συλλέγει πληροφορίες για την επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας	1	2	3	4	5
14. Μεριμνά για την ενδοσχολική επιμόρφωση και ανάπτυξη του διδακτικού προσωπικού	1	2	3	4	5
15. Στηρίζει τους συναδέλφους σε θέματα διδασκαλίας, διαχείρισης μαθησιακών δυσκολιών	1	2	3	4	5
16. Στηρίζει τους συναδέλφους σε θέματα αποκλίνουσας συμπεριφοράς μαθητών	1	2	3	4	5
17. Παρακινεί τους συναδέλφους του για ανάληψη δράσης	1	2	3	4	5
18. Ενημερώνει και προβληματίζει τους συναδέλφους για παιδαγωγικά θέματα	1	2	3	4	5
19. Ενημερώνει για σύγχρονες διδακτικές μεθοδολογίες	1	2	3	4	5
20. Συνεργάζεται σε θέματα διδακτικής πρακτικής και μεθοδολογίας με συναδέλφους	1	2	3	4	5
21. Συμμετέχει ως ηγετικό στέλεχος στη διαμορφωτική αξιολόγηση των συναδέλφων	1	2	3	4	5
22. Συμμετέχει στην ενημέρωση για την αξιολόγηση της προόδου των μαθητών	1	2	3	4	5

**(II) Σε ποιο βαθμό τα χαρακτηριστικά του ΒΔ που περιγράφονται πιο κάτω μπορούν να παρωθήσουν ένα συνάδελφο να συζητήσει ένα επαγγελματικό πρόβλημα που αντιμετωπίζει με το ΒΔ;**

1. Η αποτελεσματικότητά του ως εκπαιδευτικός	1	2	3	4	5
2. Η αποτελεσματικότητά του ως διοικητικό στέλεχος της σχολικής μονάδας	1	2	3	4	5
3. Η εμπειρογνομosύνη του	1	2	3	4	5
4. Η συνολική του εικόνα ως επαγγελματία	1	2	3	4	5
5. Ο χαρακτήρας/η προσωπικότητά του	1	2	3	4	5
6. Το σύστημα αξιών που αναδεικνύει καθημερινά	1	2	3	4	5

**Ποια από τα πιο πάνω χαρακτηριστικά θεωρείτε πιο σημαντικά; Καταγράψτε τους αριθμούς των δηλώσεων, κατά σειρά προτεραιότητας, αρχίζοντας από τη δήλωση που θεωρείτε πιο σημαντική:**

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_

**Θα θέλατε να προσθέσετε κάποιο άλλο χαρακτηριστικό;**

\_\_\_\_\_

## ΜΕΡΟΣ Γ'

(I) Σε ποιο βαθμό οι πιο κάτω δραστηριότητες/συνθήκες συμβάλλουν στην επαγγελματική ανάπτυξη των συναδέλφων σας;

	1 Καθόλου	2 Λίγο	3 Αρκετά	4 Πολύ	5 Πάρα Πολύ
1. Συμμετοχή σε συνέδρια	1	2	3	4	5
2. Μεταπτυχιακές Σπουδές	1	2	3	4	5
3. Παιδαγωγικές Συνεδρίες με επισκέπτες συμβούλους, ψυχολόγους ή πανεπιστημιακούς	1	2	3	4	5
4. Συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς για το διδακτικό έργο και άλλες εκδηλώσεις και δραστηριότητες	1	2	3	4	5
5. Συνεργασία με συναδέλφους για ανάπτυξη δράσης με σκοπό την επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας	1	2	3	4	5
6. Σεμινάρια στη σχολική μονάδα (ενδοσχολική επιμόρφωση)	1	2	3	4	5
7. Ανταλλαγή επισκέψεων στις αίθουσες διδασκαλίας με στόχο την ανταλλαγή διδακτικών πρακτικών	1	2	3	4	5
8. Στήριξη στο διδακτικό έργο από συμβούλους των επιμέρους μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος	1	2	3	4	5
9. Στήριξη στο διδακτικό έργο από πιο έμπειρους συναδέλφους	1	2	3	4	5
10. Ανάπτυξη έρευνας δράσης	1	2	3	4	5
11. Συμμετοχή σε ηλεκτρονικά δίκτυα για εκπαιδευτικούς	1	2	3	4	5
12. Ανάθεση πολλαπλών ηγετικών ρόλων σε εκπαιδευτικούς	1	2	3	4	5
13. Έλλειψη χρόνου για ανάληψη δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης	1	2	3	4	5
14. Απουσία καθορισμένης ώρας συνεργασίας με συναδέλφους	1	2	3	4	5
15. Έλλειψη πρωτοβουλίας για διοργάνωση δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης από τη διεύθυνση του σχολείου	1	2	3	4	5
16. Απουσία διευθυντών με θεωρητική κατάρτιση για να αναπτύξουν πρωτοβουλίες για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	1	2	3	4	5
17. Απουσία κουλτούρας συνεργασίας και μάθησης στη σχολική μονάδα	1	2	3	4	5
18. Έλλειψη κινήτρων για εμπλοκή σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης	1	2	3	4	5
19. Ανταγωνισμός μεταξύ των συναδέλφων	1	2	3	4	5
20. Απουσία επίσημου συντονιστή για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών σε μια σχολική μονάδα	1	2	3	4	5
21. Απουσία σύνδεσης της επαγγελματικής ανάπτυξης του προσωπικού και της διαδικασίας αξιολόγησής του	1	2	3	4	5
22. Η δημιουργία υποομάδων μεταξύ των εκπαιδευτικών	1	2	3	4	5
23. Απουσία συστήματος διαμορφωτικής αξιολόγησης των συναδέλφων	1	2	3	4	5

**(II) Σε ποιο βαθμό οι παρακάτω παράγοντες θεωρείτε ότι συμβάλλουν στη διαμόρφωση θετικού κλίματος και στην επαγγελματική ανάπτυξη των συναδέλφων σας;**

1 Καθόλου	2 Λίγο	3 Αρκετά	4 Πολύ	5 Πάρα Πολύ
--------------	-----------	-------------	-----------	----------------

1. Η αποτελεσματική διοίκηση της σχολικής μονάδας	1	2	3	4	5
2. Η συμμετοχική λήψη αποφάσεων	1	2	3	4	5
3. Η ύπαρξη κοινού οράματος	1	2	3	4	5
4. Η αποτελεσματική επικοινωνία στη σχολική μονάδα	1	2	3	4	5
5. Η αξιοποίηση των συνεδριάσεων του προσωπικού	1	2	3	4	5
6. Η αναγνώριση των αναγκών της σχολικής μονάδας	1	2	3	4	5
7. Η αξιοποίηση στο μέγιστο των δυνατοτήτων του προσωπικού	1	2	3	4	5
8. Η ανάθεση ηγετικών πρωτοβουλιών στο προσωπικό	1	2	3	4	5
9. Η παρακίνηση του προσωπικού για ανάληψη δράσης	1	2	3	4	5
10. Το ενδιαφέρον για τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα των μαθητών	1	2	3	4	5
11. Η συνεχής αξιολόγηση της σχολικής μονάδας	1	2	3	4	5
12. Η ενθάρρυνση της συνεργασίας ανάμεσα στους συναδέλφους	1	2	3	4	5
13. Η οικοδόμηση εμπιστοσύνης μέσω συνεργατικών σχέσεων	1	2	3	4	5
14. Ο καθορισμός χρόνου στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου για συνεργασία	1	2	3	4	5
15. Η επίλυση συγκρούσεων σε κλίμα διαφάνειας και ειλικρίνειας	1	2	3	4	5
16. Η προώθηση κουλτούρας συνεχούς μάθησης	1	2	3	4	5
17. Ο δημοκρατικός τρόπος ηγεσίας	1	2	3	4	5

### ΜΕΡΟΣ Δ'

Παρακαλούμε όπως απαντήσετε στις πιο κάτω ερωτήσεις ~~βάζοντας~~ <sup>βάζοντας</sup> στο κατάλληλο κουτάκι ή συμπληρώνοντας ό,τι ισχύει στην περίπτωση σας στο χώρο που δίνεται:

1. Φύλο: Άντρας  Γυναίκα
2. α) Έτη υπηρεσίας (συμπεριλαμβανομένου του φετινού) στην εκπαίδευση:
- β) Έτη υπηρεσίας (συμπεριλαμβανομένου του φετινού) στη θέση βοηθού διευθυντή:
- γ) Έτη υπηρεσίας (συμπεριλαμβανομένου του φετινού) στο σχολείο αυτό ως βοηθός διευθυντής:
3. Επαρχία σχολείου:
- Λευκωσία  Λεμεσός  Λάρνακα  Πάφος  Αμμόχωστος



4. Αριθμός εκπαιδευτικών στο σχολείο σας: 1-5  6-10  11-15  16+

5. Ανώτατος τίτλος σπουδών: (μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μία επιλογές)

Κάτοχος Πανεπιστημιακού Πτυχίου/Πτυχίου Εξομοίωσης	<input type="checkbox"/>
Κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος (Postgraduate Diploma, Δίπλωμα Μαρασλείου)	<input type="checkbox"/>
Κάτοχος Μεταπτυχιακού Τίτλου (Master's Degree)	<input type="checkbox"/>
Κάτοχος Διδακτορικού (Ph.D)	<input type="checkbox"/>

6. Τρόποι επιμόρφωσης ως βοηθοί διευθυντές: (μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μία επιλογές)

Σεμινάρια  Παρακολούθηση μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών   
Συνέδρια  Μελέτη παιδαγωγικών βιβλίων

Υπάρχει κάτι άλλο που θα θέλατε να αναφέρετε σε σχέση με το υπό διερεύνηση θέμα;

---

---

---

---

---

**ΠΑΡΑΚΑΛΟΥΜΕ ΒΕΒΑΙΩΘΕΙΤΕ ΟΤΙ ΕΧΕΤΕ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙ ΣΕ ΟΛΑ ΤΑ  
ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ  
ΣΑΣ ΕΥΧΑΡΙΣΤΟΥΜΕ ΘΕΡΜΑ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΣΑΣ ΚΑΙ ΤΟ ΧΡΟΝΟ ΠΟΥ  
ΑΦΙΕΡΩΣΑΤΕ!**