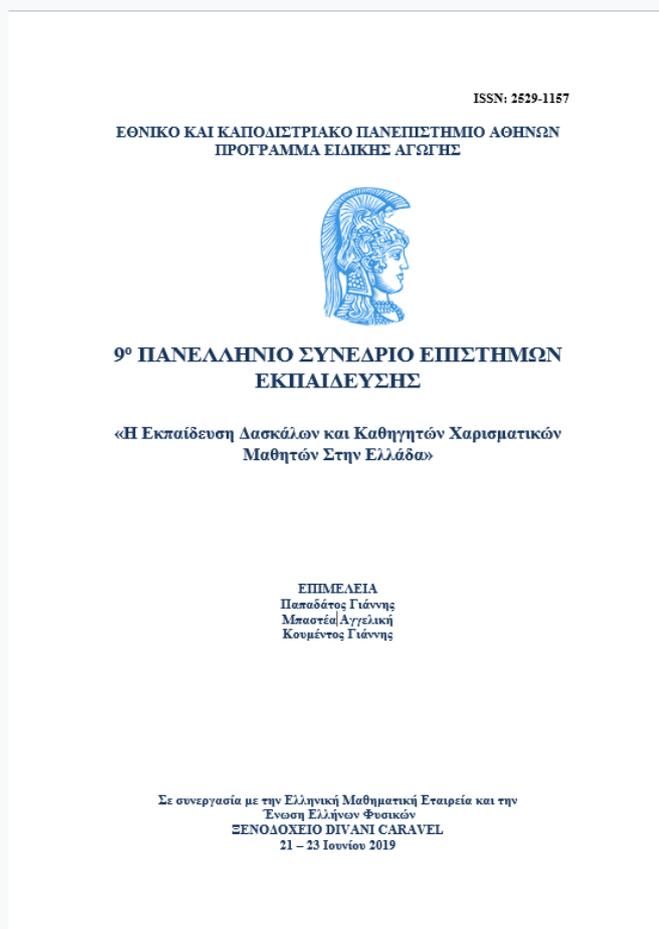


Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης

Τόμ. 9 (2019)

9ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ



Χαρακτηριστικά σχολικής ηγεσίας και ενδυνάμωση εκπαιδευτικών: απόψεις εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης.

Νικόλαος Κλάδης

doi: [10.12681/edusc.3126](https://doi.org/10.12681/edusc.3126)

Βιβλιογραφική αναφορά:

Κλάδης Ν. (2020). Χαρακτηριστικά σχολικής ηγεσίας και ενδυνάμωση εκπαιδευτικών: απόψεις εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 9*, 284–293.
<https://doi.org/10.12681/edusc.3126>

Χαρακτηριστικά σχολικής ηγεσίας και ενδυνάμωση εκπαιδευτικών: απόψεις εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης.

Δρ Κλάδης Νικόλαος
Διευθυντής 2^{ου} Δημοτικού Σχολείου Γαστούνης
ηλεκτρονική διεύθυνση: nik.kladis@yahoo.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία είναι μέρος μιας ευρύτερης έρευνας που πραγματοποιήθηκε με απλή τυχαία δειγματοληψία, για τη διεξαγωγή της οποίας προτιμήθηκε η χρήση ερωτηματολογίου συγκροτούμενο από τέσσερα μέρη. Το δείγμα αποτελούσαν 683 εκπαιδευτικοί ΓΑΕ και ΕΑΕ συνολικά (εκ των οποίων οι 147 ΕΑΕ, που αφορούν την παρούσα εργασία) και από τις 13 εκπαιδευτικές περιφέρειες. Το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου περιείχε τρεις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς τα «Χαρακτηριστικά του σχολικού διευθυντή που συνδέονται με τη διαμόρφωση ή/και προαγωγή της ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών» (Inventory of Principals' Characteristics that Contribute to Teacher Empowerment, IPCCTE - Blasé & Blasé, 2001). Στην πρώτη ερώτηση ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να περιγράψουν ένα χαρακτηριστικό (στάση, αξία, συμπεριφορά) του διευθυντή τους, το οποίο συμβάλλει στην ενδυνάμωσή τους, στη δεύτερη ερώτηση να εξηγήσουν τους λόγους που το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό προάγει την ενδυνάμωσή τους, ενώ στην τρίτη ερώτηση να περιγράψουν τα αποτελέσματα του αισθήματος της ενδυνάμωσης που προκύπτουν από το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό. Η επεξεργασία των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με την τεχνική της ανάλυσης περιεχομένου (Βάμβουκας, 2007. Cohen, Manion & Morrison, 2008. Παρασκευόπουλος, 1993). Τα αποτελέσματα συμφωνούν με αυτά άλλων ερευνών που έχουν διεξαχθεί τόσο σε διεθνές επίπεδο όσο και σε εθνικό.

Λέξεις – Κλειδιά: χαρακτηριστικά; ηγεσία; εκπαιδευτικός; ενδυνάμωση; ειδική αγωγή;

Abstract

This paper is part of a wider research, in the context of doctoral dissertation, in relation to the leaders of school leadership, who help to strengthen teachers. The use of a questionnaire, consisting of four parts, was preferred to the survey. The sample consists of 683 teachers (out of which 147 from the field of special education and training relating to the present work) from all 13 educational districts. The third part of the questionnaire consisted of three open-ended questions on the views of teachers on the Characteristics of the School Director related to the development and / or promotion of empowerment of teachers (Inventory of Principals' Characteristics that Contribute to Teacher Empowerment, IPCCTE - Blasé & Blasé, 2001). In the first question participants were asked to describe a characteristic (attitude, value, behavior) of their manager, which contributes to their empowerment, in the second question to explain the reasons why this characteristic promotes their empowerment, while in the third question describe the results of the feeling of empowerment that arise from this particular feature. Data analysis was performed on the third part of the questionnaire. More specifically, it was defined "a classification system for the categorization of the responses given by the participants and their transformation from linguistic data of current speech into quantitative data" (Cohen et al., 2008. Παρασκευόπουλος, 1993,

p.125). The results are consistent with those of other surveys conducted both internationally and nationally.

Keywords: characteristics; leadership; empowerment; teacher; special education;

Εισαγωγή

Σε όλο τον κόσμο αναγνωρίζεται η αξία της εκπαίδευσης για την προσωπική, κοινωνική και οικονομική πρόοδο. Ο βασικός και διαχρονικός σκοπός του σχολείου είναι «...να συμβάλλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά» (Ν. 1566/85, άρθρο 1). Σε ότι έχει να κάνει με την ειδική αγωγή και εκπαίδευση στόχος είναι «...η ολόπλευρη και αρμονική ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ...η ένταξη των μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα, στην κοινωνική ζωή και στην επαγγελματική δραστηριότητα καθώς και στην αλληλοαποδοχή, στην αρμονική συμβίωσή τους με το κοινωνικό σύνολο και την ισότιμη κοινωνική τους εξέλιξη» (Ν. 3699/2008, άρθρο 2). Κύριος και κοινός στόχος της εκπαίδευσης, γενικής ή ειδικής, γίνεται το δικαίωμα όλων των παιδιών στην εκπαίδευση μέσα σε ένα σχολείο για όλα τα παιδιά «με τη μικρή και τη μεγάλη διαφορά, με τη μια ή τις πολλές δυσκολίες», που θα κατανοεί τις όποιες ιδιαιτερότητές τους αλλά και τις ατομικές τους ανάγκες για μάθηση (Πολυχρονοπούλου, 2012, σελ. 6). Ειδικότερα, η σχολική ηγεσία και η σχολική ενδυνάμωση αποτελούν δύο από τα σημαντικότερα θέματα της εκπαίδευσης του 21ου αιώνα. Η επισκόπηση της βιβλιογραφίας, που αναφέρεται στη σχολική ηγεσία καθιστά προφανές ότι αυτή, σε αρκετές περιπτώσεις, ταυτίζεται με τη θέση του διευθυντή ως του σημαντικότερου συντελεστή για την ενδυνάμωση του σχολείου (Dufour & Marzano, 2011. Hoy & Miskel, 2013. Θεοφιλίδης, 2012. Σαΐτης, 2008).

Κύριο μέρος

Το σύγχρονο σχολείο έχει ανάγκη από ένα διευθυντή με χαρακτηριστικά επιτυχημένου ηγέτη και μάνατζερ. Μάνατζερ, με τεχνικές και διαπροσωπικές δεξιότητες, όπως και δεξιότητες αφηρημένης σκέψης και συνολικής θεώρησης, ο οποίος συντονίζει πόρους και δραστηριότητες για την επίτευξη καθορισμένων στόχων, μέσα από τις λειτουργίες του Προγραμματισμού, της Οργάνωσης, της Διεύθυνσης/ Καθοδήγησης και του Ελέγχου (Πασιαρδής, 2012. Σαΐτης, 2008). Επιτυχημένου ηγέτη με χαρακτηριστικά, κατά τους Leithwood και Riehl (2003) και Day (2004), που σχετίζονται με τη δημιουργία και μετάδοση οράματος, την μετασχηματιστική ηγεσία, τη δημιουργία συλλογικής κουλτούρας, την κατανόηση και επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού, τη δημιουργία γόνιμων σχέσεων με γονείς και το ευρύτερο εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου αλλά και με στοιχεία προσωπικότητας, που περιλαμβάνουν, γόνιμη και παραγωγική σκέψη με χαρακτηριστικά συνεχούς μάθησης, καινοτομίας, ευελιξίας, συνέργειας και αλλαγής (Αριστοτέλους & Αγγελίδης, 2008. Παπαλόη, 2012).

Η ηγεσία αποτελεί μια από τις κεντρικές έννοιες στη θεωρία της διοικητικής επιστήμης και θεωρείται ως μια από τις βασικές συνιστώσες στην επιτυχία ή στην αποτυχία των κοινωνικών οργανώσεων. Η ηγεσία χρήζει σημαντικής αξίας στο χώρο της εκπαίδευσης (Κατσαρός, 2008). «Επειδή η ηγεσία είναι πολυδιάστατη, επηρεάζεται από μεταβλητές τόσο ανθρώπινες όσο και περιβαλλοντικές, προκύπτει ότι δεν μπορεί να υπάρξει ενιαία συνταγή για τον τρόπο άσκησης ηγεσίας σε κάθε οργανισμό, πόσο μάλλον σε ένα θεσμό τόσο περίπλοκο όπως το σχολείο», το οποίο έχει ιδιαίτερα

χαρακτηριστικά ως οργάνωση (Everard & Morris, 1999. Smith & Piele, 2006, σελ. 5). Για να εφαρμοστούν, λοιπόν, οι αρχές ηγεσίας και μάνατζμεντ στις σχολικές μονάδες θα πρέπει να ληφθούν υπόψη, από τα στελέχη της εκπαίδευσης, τα φυσιογνωμικά χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής μονάδας και το περιβάλλον στο οποίο εντάσσεται (Rose, 2012).

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

Μια πιο σύγχρονη προσέγγιση αναγνωρίζοντας τη σημασία των συναισθημάτων και της ενδυνάμωσης, παρουσιάζει την ηγεσία ως μια διαδικασία αύξησης συναισθημάτων, δύναμης, αποτελεσματικότητας και σημαντικότητας του εαυτού μεταξύ των μελών ενός οργανισμού, προκειμένου να αποκτηθεί ο έλεγχος στους πόρους του για την επίτευξη του κοινού σκοπού. Η οργανωτική αντίληψη των ηγετών μιας ομάδας περιλαμβάνει ιδιότητες που αποτελούν πλευρές της συναισθηματικής νοημοσύνης τους, όπως ότι διαθέτουν ενσυναίσθηση αναγνωρίζοντας τις ανάγκες των άλλων, ότι ασκούν την πειθώ και προάγουν τη συνεργασία με την ταυτόχρονη αποφυγή των συγκρούσεων (Δαράκη, 2007).

Βασικά συστατικά στοιχεία του όρου ηγεσία είναι η ύπαρξη του ηγέτη και της ομάδας, της οποίας οι στόχοι θα επιτευχθούν μέσα από συλλογικές διαδικασίες και κάτω από την επιρροή της ηγεσίας (Αντωνίου, 2006). Απαιτείται επίσης η ύπαρξη αποτελεσματικής δράσης της ηγεσίας, η οποία θα οδηγήσει και στην αποτελεσματική επίτευξη των στόχων της ομάδας. Για να επιτευχθεί αυτό απαιτούνται τέσσερις βασικοί παράγοντες:

- Η ικανότητα του ηγέτη να αντιλαμβάνεται ότι οι άνθρωποι παρακινούνται σε διαφορετικές καταστάσεις από διαφορετικά κίνητρα.
- Η ικανότητα του ηγέτη να εμπνέει, να εμπνέει και να καθοδηγεί τα μέλη της οργάνωσης.
- Η ικανότητα του ηγέτη να δημιουργεί το κατάλληλο κλίμα για παρακίνηση.
- Η ύπαρξη επιδιωκόμενων στόχων (Σαΐτης, 2000).

Οι έρευνες κατέληξαν σε τρεις βασικούς τύπους/στυλ ηγεσίας (Κατσαρός, 2008. Μπουραντάς, 2005. Σαΐτης, 2008):

α) Την αυταρχική ηγεσία, σύμφωνα με την οποία ο ηγέτης αντλώντας δύναμη από την εξουσία που του παρέχει η θέση του, παίρνει μόνος του αποφάσεις, τις μεταβιβάζει χωρίς να δίνει εξηγήσεις στους υφισταμένους του και κάνει χρήση του φόβου, των κυρώσεων ή των χρηματικών ανταμοιβών με σκοπό την παρακίνηση της ομάδας. Ο τύπος αυτός ηγεσίας αναφέρεται σε ηγέτες που επιδιώκουν να διατηρούν τον απόλυτο έλεγχο και να απαιτούν υπακοή από τους υφισταμένους τους. Ο ηγέτης διατηρεί τον κυρίαρχο ρόλο στη λήψη αποφάσεων και στον καθορισμό των δράσεων όλων των μελών της ομάδας του (Σαΐτης, 2008). Οι υφιστάμενοι, όχι μόνο δεν συμμετέχουν στη λήψη των αποφάσεων, αλλά ούτε καν γίνονται δέκτες εξηγήσεων για αυτές τις αποφάσεις, αφού ο ηγέτης, με τη δύναμη της εξουσίας που αντλεί εκ της θέσης του, τις επιβάλλει (Κατσαρός, 2008). Εκείνοι που χρησιμοποιούν τον

αυταρχικό τρόπο ηγεσίας ισχυρίζονται πως είναι αποτελεσματικός στις περιπτώσεις που οι υφιστάμενοι είναι νέοι στη δουλειά τους και πρέπει να μάθουν γρήγορα το έργο τους ή σε όσους δεν ανταποκρίνονται σε άλλους τρόπους ηγεσίας, είναι δύσκολο να διοικηθούν. β) Τη δημοκρατική ή συμμετοχική ηγεσία, όπου ο ηγέτης δημιουργεί τις συνθήκες εκείνες που ενισχύουν την ομάδα, αυξάνουν το ενδιαφέρον της και τονώνουν το ηθικό της. Ο ηγέτης λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες των υφισταμένων του, εφαρμόζει συμμετοχικές/δημοκρατικές διαδικασίες και επιδιώκει να εισπράττει τις ιδέες των μελών της ομάδας με τρόπο συμβουλευτικό ή διαλογικό για τη λήψη αποφάσεων (Σαΐτης, 1992). γ) Την εξουσιοδοτική ή χαλαρή ηγεσία, κατά την οποία ο ηγέτης, μη έχοντας εμπιστοσύνη στις ηγετικές του ικανότητες ή επειδή αδιαφορεί, εκχωρεί την εξουσία στους υφισταμένους του. Ο ρόλος του ηγέτη είναι περιορισμένος, ενώ εκείνοι αποκτούν μεγάλο βαθμό ελευθερίας και ανεξαρτησίας, με αποτέλεσμα να δείχνουν μικρό ενδιαφέρον για τη δουλειά και ως ομάδα να διακατέχονται από χαμηλό ηθικό αίσθημα. Ο προϊστάμενος «*μεταβιβάζει σχεδόν όλη την εξουσία και τον έλεγχο στην ομάδα και ενεργεί ως χορηγός πληροφοριών στους συνεργάτες του*» (Σαΐτης, 2008, σελ. 140).

Έννοια και διαστάσεις της ενδυνάμωσης

Ο ορισμός της έννοιας «ενδυνάμωση» ενέχει κίνδυνο να δημιουργήσει περιορισμούς, αφού είναι σύνθετη και έχει πολυδιάστατο περιεχόμενο. Άλλωστε, οι πρακτικές ενδυνάμωσης που απορρέουν από την καθημερινότητα δε θα μπορούσαν να περιγραφούν από οποιονδήποτε ακαδημαϊκό ορισμό και γι' αυτό τελικά ένας ορισμός θα ήταν περιοριστικός (Blasé & Kirby, 2009. Short & Rinehart, 1992). Ωστόσο, παρακάτω καταγράφονται ενδεικτικά κάποιοι ορισμοί. Ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών είναι «...η διαδικασία κατά την οποία οι συμμετέχοντες στο σχολείο αναλαμβάνουν την ικανότητα και την ευθύνη της δικής τους ανάπτυξης και επιλύουν τα δικά τους προβλήματα» (Short, Greer, & Melvin, 1994, σελ. 38). Ο Seed (2006) ορίζει την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών «μέσω του διευθυντή, ο οποίος ενεργεί ως ενδιάμεσος μεταξύ του σχολικού συμβουλίου και μελών της κοινότητας, ενώ ταυτόχρονα ενισχύει/βοηθά τους εκπαιδευτικούς και τη συμμετοχή τους σε ομαδικές πρακτικές λήψης αποφάσεων» (σελ. 41). Σύμφωνα με τους Devos, Tuytens και Hulpria (2014) η ενδυνάμωση κατοικεί «εκεί όπου η ηγεσία και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συμμετέχουν από κοινού σε πρακτικές και διαδικασίες λήψης αποφάσεων» (σελ. 205). Για τους ίδιους, ενδυνάμωση είναι μια «δυναμική, διαδραστική διαδικασία επιρροής», η οποία αποτελείται από τη «συντονισμένη δράση των ανθρώπων που εργάζονται μαζί [...] και επιφέρει μια κατάσταση κατά την οποία το ποσό της ενέργειας που δημιουργείται είναι μεγαλύτερο από το άθροισμα των επιμέρους δράσεων» (σελ. 208-209).

Οι διαστάσεις της ενδυνάμωσης είναι οι παρακάτω, συνοπτικά: α) Συμμετοχή στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων: αυτή η διάσταση της ενδυνάμωσης σχετίζεται με την αυξημένη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε κρίσιμες αποφάσεις που αφορούν το σχολείο συνολικά και επηρεάζουν άμεσα το έργο τους. Ένα από τα πιο δυνατά σημεία της από κοινού λήψης αποφάσεων στα σχολεία είναι η βελτίωση της ποιότητας της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων των εκπαιδευτικών. Οι αποφάσεις αποτελούν συνειδητή και καλά αιτιολογημένη επιλογή. β) Επαγγελματική ανάπτυξη: αναφέρεται στην αντίληψη των εκπαιδευτικών ότι το σχολείο, στο οποίο εργάζονται, τους παρέχει ευκαιρίες και δυνατότητες εργασιακής εξέλιξης και προσωπικής ανάπτυξης, να μαθαίνουν συνεχώς και να διευρύνουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους. Πολλοί μελετητές κρίνουν αναγκαία και επιτακτική τη διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα του καταιγισμού της πληροφόρησης και

των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, που επιβάλλουν την επανεξέταση των διδακτικών πρακτικών τους στο σχολείο και την αντιμετώπιση των διαφοροποιημένων αναγκών των μαθητών. γ) Κύρος/επαγγελματικός σεβασμός: αναφέρεται στην ποσότητα της προσοχής την οποία ένας εκπαιδευτικός λαμβάνει από τους γονείς, τους μαθητές, τα μέλη της κοινότητας, τους συναδέλφους και τους ανωτέρους. Ο επαγγελματικός σεβασμός/το κύρος είναι ο «βαθμός γοήτρου» που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί για το έργο, στο οποίο έχουν επενδύσει. δ) Αυτο-αποτελεσματικότητα: αναφέρεται στην αντίληψη των εκπαιδευτικών ότι έχουν τις δεξιότητες και τις ικανότητες, επιβεβαιώνοντας τα προσόντα τους, να βοηθήσουν τους μαθητές τους να μάθουν, να καταρτίσουν αποτελεσματικά προγράμματα για αυτούς που μπορεί να οδηγήσουν σε αλλαγές ασκώντας θετική επίδραση στη μάθηση των μαθητών. Ο Bandura (1995) ορίζει την αυτο-αποτελεσματικότητα (self-efficacy) ως «οι πεποιθήσεις στις δυνατότητες κάποιου να οργανώνει και να φέρνει εις πέρας τις ενέργειες που απαιτούνται για την παραγωγή απτών επιτευγμάτων» (σελ. 36). ε) Επαγγελματική αυτονομία: αναφέρεται στο αίσθημα του βαθμού ελευθερίας των εκπαιδευτικών και στις πεποιθήσεις τους, ότι ελέγχουν πτυχές του εργασιακού τους βίου παίρνοντας αποφάσεις που σχετίζονται με τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, το αναλυτικό πρόγραμμα, τα σχολικά βιβλία κ.ά. Η αυτονομία στηρίζεται στην ύπαρξη μιας σχολικής κουλτούρας, η οποία ευνοεί τη συνεργατικότητα και την ευρύτερη δυνατή συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, στοχεύοντας στην εξασφάλιση της αποδοχής και της δέσμευσης των ενδιαφερομένων για κοινή δράση. στ) Επιρροή στη σχολική ζωή: η διάσταση αυτή συνδέεται με το αίσθημα των εκπαιδευτικών ότι οι ιδέες τους και οι προτάσεις τους τίθενται σε εφαρμογή, ότι αυτό που κάνουν είναι σημαντικό, το πραγματοποιούν με τον ενδεδειγμένο τρόπο, αξίζει τον κόπο και αναγνωρίζονται τα επιτεύγματά τους. Η επιρροή του εκπαιδευτικού αναφέρεται στις μετασχηματιστικές συνέπειες για τη ζωή των μαθητών του (Hobbs & Moreland, 2009. Short & Rinehart, 1992).

Ευρήματα

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται οι απόψεις 147 εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (ΕΑΕ) αναφορικά με τα χαρακτηριστικά του σχολικού ηγέτη που επηρεάζουν την ενδυνάμωσή τους. Όπως έχει αναφερθεί παραπάνω, η εργασία αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης έρευνας που διεξήχθη με απλή τυχαία δειγματοληψία με συμμετοχή εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και από τις 13 εκπαιδευτικές περιφέρειες. Στην έρευνα έλαβαν μέρος 683 εκπαιδευτικοί συνολικά, εκ των οποίων 254 (37,04%) άντρες και 429 (62,81%) γυναίκες. Οι 536 ήταν εκπαιδευτικοί που εργάζονταν σε σχολεία γενικής αγωγής (191 άντρες και 345 γυναίκες), ενώ οι 147 ήταν εκπαιδευτικοί, οι οποίοι εργάζονταν στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση (63 άντρες και 84 γυναίκες), οι απόψεις των οποίων παρουσιάζονται εδώ.

Για τη διεξαγωγή της έρευνας προτιμήθηκε η χρήση ερωτηματολογίου. Το πρώτο μέρος περιείχε 18 αυτοσχέδιες ερωτήσεις αναφορικά με δημογραφικά στοιχεία του δείγματος (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, ειδικότητα/εκπαιδευτικός κλάδος, επίπεδο σπουδών, περιφερειακή διεύθυνση/ενότητα/δήμος υπηρεσίας, σχολική μονάδα εργασίας, προϋπηρεσία στη γενική αγωγή, προϋπηρεσία στην ειδική αγωγή, προϋπηρεσία σε θέση σχολικού ηγέτη ή άλλη θέση ευθύνης, επίπεδο γνώσης ξένων γλωσσών, επίπεδο εκπαίδευσης Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνίας/ΤΠΕ, επίπεδο συνεργασίας με το σύμβουλο γενικής και ειδικής αγωγής κ.ά.).

Το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου αποτελούνταν από τρεις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς τα

«Χαρακτηριστικά του σχολικού διευθυντή που συνδέονται με τη διαμόρφωση ή/και προαγωγή της ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών» (Inventory of Principals' Characteristics that Contribute to Teacher Empowerment, IPCCTE - Blasé & Blasé, 2001). Η επεξεργασία των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με την τεχνική της ανάλυσης περιεχομένου (Βάμβουκας, 2007. Cohen, Manion & Morrison, 2008. Παρασκευόπουλος, 1993). Ως σημαντικότερα χαρακτηριστικά (στάση, αξία, συμπεριφορά) του διευθυντή που συμβάλλουν στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών (1η ερώτηση) αναδείχθηκαν: η υποστηρικτική διάθεση (9,5%), η δίκαιη, αντικειμενική και αξιοκρατική συμπεριφορά (8,8%), η ανάθεση αρμοδιοτήτων (6,7%), η δημοκρατική συμπεριφορά (6,1%), η καλλιέργεια κλίματος συνεργασίας στο χώρο του σχολείου (5,6%), η καινοτομία (4,7%), ο σεβασμός (4,4%), η εμπιστοσύνη (4,4%), η ισότιμη αντιμετώπιση (3,1%), η διακριτικότητα (3,3%), η ενθάρρυνση (2,9%), η εκπαιδευτική καθοδήγηση/συμβουλευτική (2,7%), η αποτελεσματικότητα στην επίλυση προβλημάτων και στη διαχείριση κρίσεων (2,5%), η κατανόηση/ενσυναίσθηση (2,1%), η εργατικότητα (2,0%), ο επαγγελματισμός, η οργανωτικότητα/ διοικητικές ικανότητες (1,8%), η αναγνώριση του έργου/επιβράβευση (1,8%), ενώ το 7,3% των ερωτηθέντων απάντησε ότι ο διευθυντής τους δεν διαθέτει κανένα χαρακτηριστικό.

Σε έρευνα της Γιαπανίδου (2015) σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο και τα προσόντα των διευθυντών, στην οποία συμμετείχαν 39 εκπαιδευτικοί, στην ερώτηση για το ποια χαρακτηριστικά θεωρούν απαραίτητα σε ένα διευθυντή ορισμένα από τα χαρακτηριστικά που αναφέρθηκαν ήταν η ευελιξία, η διπλωματία, η επικοινωνία, η ενσυναίσθηση, η δικαιοσύνη, η συναδελφικότητα, η κατανόηση, και όσα έχουν σχέση με την ανάπτυξη και καλή λειτουργία της ομάδας. Σε άλλες μελέτες (Wagner & Wagner, 2015. Watson & Scribner, 2007. Leithwood, 2003) αναφέρεται ότι οι εκπαιδευτικοί προτιμούν διευθυντές που είναι δημοκρατικοί, επικοινωνιακοί, συμμετοχικοί, υποστηρικτικοί, απαιτητικοί σε λογικό βαθμό, με ένα ξεκάθαρο όραμα για το σχολείο, διευθυντές που δουλεύουν μαζί με την ομάδα, διαθέτουν υπευθυνότητα, προσωπικότητα.

Οι σημαντικότεροι λόγοι που τα χαρακτηριστικά του διευθυντή συμβάλλουν στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών (2η ερώτηση) είναι επειδή αισθάνονται ότι παρέχεται/προάγεται/αναπτύσσεται: η ασφάλεια (11,8%), η ελευθερία και περιθώριο αυτενέργειας (8,5%), η ισότιμη αντιμετώπιση (8,0%), το ήρεμο και θετικό κλίμα του σχολείου (7,5%), η εμπύχωση και ενθάρρυνση (5,0%), η υποστήριξη, εμπιστοσύνη, σεβασμός (4,4%), η επαγγελματική τους ανάπτυξη (3,9%), η αποδοχή (3,5%), η ενότητα, αλληλεγγύη, συνεργασία (3,2%), η αυτοπεποίθηση (2,8%), ενώ το 7,5% απάντησε ότι δεν προάγεται η ενδυνάμωσή τους.

Διάφορες σχετικές μελέτες διαπίστωσαν ότι η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών σχετίζεται με την αξιοπιστία των διευθυντών των σχολικών μονάδων και την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων εμπιστοσύνης, τη δημιουργία θετικού κλίματος στο περιβάλλον εργασίας, ώστε οι σχέσεις μεταξύ των φορέων της σχολικής κοινότητας να χαρακτηρίζονται από συλλογικότητα, ενώ ο βαθμός ελευθερίας και ανάληψης των πρωτοβουλιών που παραχωρούν στους εκπαιδευτικούς συμβάλλει σημαντικά στην επαγγελματική ικανοποίησή τους (Αραμπατζή, 2009. Leech & Fulton, 2008. Short & Greer, 1997.)

Στην τρίτη ερώτηση, η οποία αφορούσε στα σημαντικότερα αποτελέσματα του αισθήματος της ενδυνάμωσης, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης απάντησαν ότι νιώθουν/αισθάνονται: ασφάλεια και σιγουριά στον εργασιακό τους χώρο (14,0%), αποδοτικοί, αποτελεσματικοί, παραγωγικοί (8,7%), επαγγελματική ικανοποίηση (8,3%), αυτοπεποίθηση (8,1%), ηρεμία, εσωτερική ικανοποίηση (6,5%),

χαρά, κέφι, όρεξη για δουλειά (5,5%), ελευθερία, αυτενέργεια (5,0%), κίνητρο για περισσότερη δουλειά (4,8%), θετικό εργασιακό κλίμα, εύρυθμη λειτουργία (3,6%), αναγνώριση προσφοράς, σημαντικότητα (3,5%), ενώ το 6,8% δεν αναφέρει κανένα αποτέλεσμα.

Η ικανοποίηση από την εργασία που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί, από διάφορες πτυχές της διάχυσης ηγεσίας από πλευράς του διευθυντή της σχολικής μονάδας, όπως οι ευκαιρίες για επαγγελματική εξέλιξη, η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, ο βαθμός αναγνώρισης του εκπαιδευτικού τους έργου, η αυτονομία, επιφέρει θετικά αποτελέσματα στην επαγγελματική ενδυνάμωση, στο κύρος των εκπαιδευτικών, επιτυγχάνοντας την παραγωγική σύγκλιση/ σύζευξη των δύο προσανατολισμών: της σχολικής ηγεσίας και της ενδυνάμωσης (Berry et al., 2010a. Blase & Kirby, 2009. Devos, Tuytens & Hulpia, 2014. DuFour & Marzano, 2011. Hemric, et. al. 2010. Tam & Cheng, 2007. Zembylas & Papanastasiou, 2005).

Εν κατακλείδι, τα ευρήματα της παρούσας εργασίας συμφωνούν με αυτά άλλων ερευνών που έχουν διεξαχθεί τόσο σε διεθνές επίπεδο όσο και σε εθνικό και επιβεβαιώνουν ότι η σχολική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών δια μέσου της σχολικής ηγεσίας και των διευθυντών είναι πλέον απαραίτητη στη σύγχρονη εποχή, προκειμένου να είμαστε όλοι αποτελεσματικοί και αποδοτικοί στο έργο μας και να παρέχουμε υψηλής ποιότητας υπηρεσίες στο μαθητικό πληθυσμό. Τα ευρήματα αυτά μπορούν να αποτελέσουν εφαλτήριο για την πληρέστερη κατανόηση των σχέσεων μεταξύ διευθυντικών στελεχών και εκπαιδευτικών και την ανάληψη πρωτοβουλιών για την πρόληψη και αντιμετώπιση των εργασιακών προβλημάτων που παρουσιάζονται στη σχολική μονάδα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αντωνίου, Α.-Σ. (2006). Τακτικές άσκησης επιρροής μεταξύ διευθυντικών στελεχών και υφισταμένων σε ελληνικούς οργανισμούς. Στο Π. Σ. Κορδούτης & Β. Γ. Παυλόπουλος (Επιμ.), *Πεδία έρευνας στην κοινωνική ψυχολογία* (σσ. 178-196). Αθήνα: Ατραπός.
- Αριστοτέλους, Φ., & Αγγελίδης, Π. (2008). Ο επιτυχημένος ηγέτης: Μια μελέτη περίπτωσης. Ποιότητα στην εκπαίδευση, έρευνα και διδασκαλία. *Πρακτικά 10ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Βάμβουκας, Ι. Μ. (2007). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία* (Η' έκδ). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Berry, B., Daughtrey, A., & Wieder, A. (2010a). *Teacher leadership: Leading the way to effective teaching and learning*. Retrieved from Center for Teaching Quality: <http://www.teachingquality.org>.
- Blasé, J. & Kirby, P. C. (2009). *Bringing out the best in teachers: What effective principals do* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Bogler, R., & Nir, A. E. (2012). The importance of teachers' perceived organizational support to job satisfaction: What's empowerment got to do with it? *Journal of Educational Administration*, 50(3), 287-306.
- Bolman, L. G., & Deal, T. E. (2008). *Reframing organizations: Artistry, choice and leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Δαράκη, Ε. (2007). *Εκπαιδευτική ηγεσία και φύλο*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Day, C. (2004). The passion of successful leadership. *School Leadership and Management*, 24(4), 425-437.
- Devos, G., Tuytens, M., & Hulpia, H. (2014). Teachers' organizational commitment: Examining the mediating effects of distributed leadership. *American Journal of Education*, 120, 205-231.
- DuFour, R., & Marzano, R. J. (2011). *Leaders of learning*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- Hemric, M., Schools, W. C., Boone, N., Boiling Springs, N., & Shellman, D. (2010). Correlations between perceived teacher empowerment and perceived sense of teacher self-efficacy. *Best Practice*, 37-43.
- Higgins, K. (2016). An investigation of professional learning communities in North Carolina school systems. *Journal of Research Initiatives*, 2(1), 1-21.
- Hobbs, M., & Moreland, A. (2009). *Growth of empowerment in career science teachers: Implications for professional development*. Paper presented at the International Conference of the Association for Science Teacher Education, Hartford, CT.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2013). *Educational administration: Theory, research and practice* (9th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Gardner, J. W. (2007). *The nature of leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Σχολική ηγεσία και διοίκηση: Από τη γραφειοκρατία στη μετασχηματιστική ηγεσία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Kimwary, M.C., Chirure, H.N. & Omondi, M. (2014). Teacher empowerment in education practice: strategies, constraints and suggestions. *Journal of Research & Method in Education*, 4(2), 51-56.
- Κουτούζης, Μ. (2012). Διοίκηση – ηγεσία – αποτελεσματικότητα: Αναζητώντας πεδίο εφαρμογής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο Δ. Καρακατσάνη & Γ. Παπαλόη, Ε. (2012). Βασικά ζητήματα διοίκησης και ηγεσίας εκπαιδευτικών μονάδων: Πρακτικές ηγεσίας, μαθητική απόδοση και αποτελεσματικότητα. Στο Δ. Καρακατσάνη & Γ. Παπαδιαμαντάκη (Επιμ.), *Σύγχρονα θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής: Αναζητώντας το Νέο Σχολείο* (σελ. 167-182). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Leech, D., & Fulton, C. R. (2008). Faculty perceptions of shared decision making and the principal's leadership behaviors in secondary schools in a large urban district. *Education*, 128(4), 630-644.
- Leithwood, K., & Duke, D. L. (1999). A century's quest to understand school leadership, In J. Murphy & K. S. Louis (Eds.), *Handbook of research on educational administration: A project of the American Educational Research Association* (pp. 45-72). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. Maidenhead, Berkshire: Open University Press.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία: Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Μπουραντάς, Δ. (2012). Ο κρίσιμος ρόλος του διευθυντή ηγέτη. Στο Δ. Καρακατσάνη & Γ. Παπαδιαμαντάκη (Επιμ.), *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Αναζητώντας το Νέο Σχολείο* (σελ.149-152). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Παπαλόη, Ε. (2012). Βασικά ζητήματα διοίκησης και ηγεσίας εκπαιδευτικών μονάδων: Πρακτικές ηγεσίας, μαθητική απόδοση και αποτελεσματικότητα. Στο Δ. Καρακατσάνη & Γ. Παπαδιαμαντάκη (Επιμ.), *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής: Αναζητώντας το Νέο Σχολείο* (σελ. 167-182). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Πασιαρδής, Π. (2014). *Εκπαιδευτική ηγεσία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαϊτής, Χ. (2012). *Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο: Θεωρία, έρευνα και μελέτη περιπτώσεων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Seed, A. H. (2006). Making empowerment and collaboration part of the lives of highly qualified team teachers. *Middle School Journal*, 37(5), 40-44.
- Short, P. M., Greer, J. T., & Melvin, W. M. (1994). Creating empowered schools: Lessons in change. *Journal of Educational Research*, 32, 38-52.
- Short, P. M., & Rinehart, J. S. (1992). School participant empowerment scale: Assessment of the level of empowerment within school environment. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 951-961.
- Wagner E. K., & Wagner A. C. (2015). Instructional leadership behaviors: The impact on teachers' classroom instruction. In M. F. DiPaola & W. K. Hoy (Eds.), *Leadership*

and school quality: A volume in research and theory in educational administration (pp. 91-114). Information Age Publishing.

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