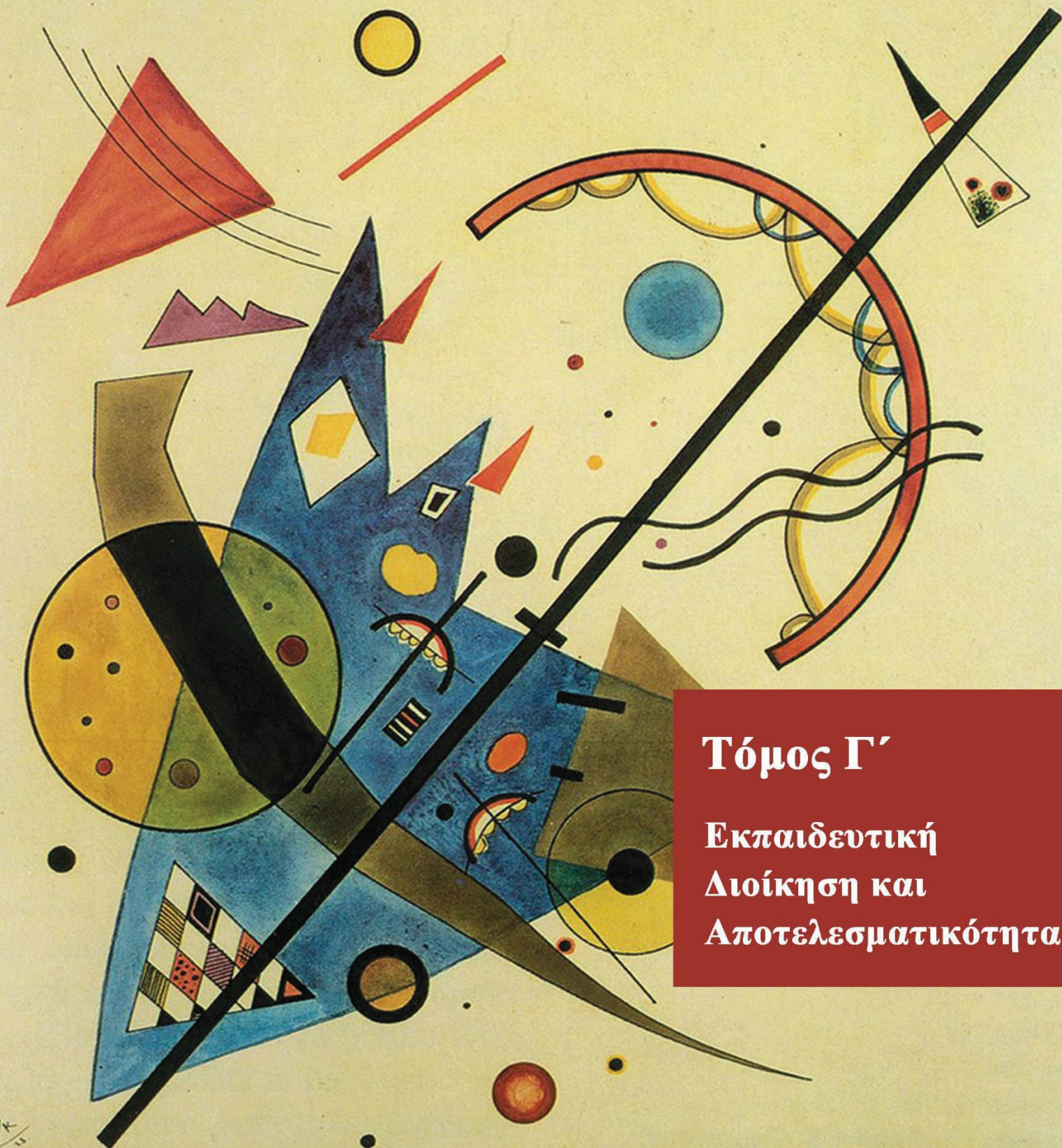


# ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

1<sup>ο</sup> Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο  
Εκπαιδευτική Ηγεσία, Αποτελεσματική Διοίκηση  
και Ηθικές Αξίες



**Τόμος Γ΄**

**Εκπαιδευτική  
Διοίκηση και  
Αποτελεσματικότητα**

# **ΠΡΑΚΤΙΚΑ**

1<sup>ο</sup> Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου

*Εκπαιδευτική Ηγεσία, Αποτελεσματική Διοίκηση και Ηθικές Αξίες*

24 - 26 Νοεμβρίου 2017

Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Θεσσαλονίκη

## **Τόμος Γ΄**

### **Εκπαιδευτική Διοίκηση και Αποτελεσματικότητα**

**Επιμελητές:**

**Λεωνίδας Κυριακίδης**

**Γιώργος Ιακωβίδης**

**Δήμητρα Πάντα**

## ΠΡΑΚΤΙΚΑ

1<sup>ο</sup> Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου

*Εκπαιδευτική Ηγεσία, Αποτελεσματική Διοίκηση και Ηθικές Αξίες*

Τόμος Γ΄

Εκπαιδευτική Διοίκηση και Αποτελεσματικότητα

### Επιμελητές Γ΄ Τόμου:

**Λεωνίδας Κυριακίδης**

Καθηγητής

Τμήμα Επιστημών της Αγωγής

Πανεπιστήμιο Κύπρου

**Γεώργιος Ιακωβίδης**

Καθηγητής

Παιδαγωγικό Τμήμα

Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.

**Δήμητρα Πάντα**

Καθηγήτρια

Παιδαγωγικό Τμήμα

Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.

Γραφιστική Επιμέλεια Έκδοσης: Σαρακατσιάνου Δήμητρα

© Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Θεσσαλονίκη 2018

ISBN: 978-618-5255-10-7

Απαγορεύεται η με οποιαδήποτε τρόπο αναπαραγωγή του συνόλου ή μέρους του παρόντος, με οποιοδήποτε μέσο, μηχανικό, ηλεκτρονικό, φωτογραφικό ή άλλο, χωρίς τη γραπτή άδεια του συγγραφέα, σύμφωνα με τον Νόμο 2121/1993 και τους κανόνες του Διεθνούς Δικαίου που ισχύουν στην Ελλάδα.

“Effective leadership is not about  
making speeches or being liked;  
leadership is defined by results not attributes”

*Peter F. Drucker*



## Περιεχόμενα

Συντελεστές του τόμου .....	viii
Εισαγωγή.....	1
Υποστηρικτικές τεχνολογίες για μαθητές με προβλήματα όρασης. Απόψεις εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης .....	6
<i>Αντωνία Αραβαντινού-Καρλάτου, Ιωάννης Φραγκιαδουλάκης, Στέφανος Αρμακόλας</i>	
Τεχνικές παρακίνησης εκπαιδευτικών. Ο ρόλος του διευθυντή .....	15
<i>Δημήτριος Βασιλείου</i>	
Διερευνώντας τη συνεργασία των σχολικών συμβούλων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με τα διοικητικά στελέχη της σχολικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα .....	26
<i>Γεώργιος Ν. Βοζαΐτης, Αμαλία Α. Υφαντή,</i>	
Βιογραφίες Διευθυντών.....	39
<i>Αργυρώ Γεωργάκη</i>	
Μείωση μέγιστου αριθμού μαθητών ανά τμήμα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, με ανακατανομή τους εντός της καλλικρατικής κοινότητας εγγραφής τους .....	52
<i>Χαράλαμπος Γιαννακόπουλος, Χαράλαμπος Ρέτσος</i>	
Οι απόψεις των διευθυντών Β/θμιας εκπαίδευσης σχετικά με την επιμόρφωσή τους κατά τη διάρκεια της θητείας τους στις σχολικές μονάδες.....	64
<i>Καλομοίρα Γιαννούλη</i>	
Πρόταση αξιολόγησης ανθρώπινου δυναμικού στις σχολικές μονάδες.....	77
<i>Γεώργιος Γιωτόπουλος</i>	
Η σημασία της εκπαίδευσης των υποψηφίων στην επιτυχή αναζήτηση και εύρεση εργασίας... 88	
<i>Ανδρέας Δημόπουλος</i>	
Η σημασία των επιμορφωτικών προγραμμάτων στην αποτελεσματικότητα και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού στον εργασιακό χώρο.....	100
<i>Φώτιος Επ. Ζυγούρης, Αναστασία Κουτλουμπάση, Βασιλική Παγούνη</i>	
Η επιστήμη στην οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης: Συμπληρωματικό εκπαιδευτικό μοντέλο για μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών στην οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης.....	112
<i>Μαρία Θεοδωρίδου, Γεώργιος Ιακωβίδης</i>	
Σύγχρονα εργαλεία και υπηρεσίες στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων .....	123
<i>Δημήτριος Θεοχάρης, Φώτης Λαζαρίνης, Αγγελική Κοκκινάκη, Βασίλειος Σ. Βερόκιος</i>	
Πεδία εφαρμογής της επιμόρφωσης Β επιπέδου στο Σχολείο ως οργανισμός .....	134
<i>Όλγα Κασσώτη, Πέτρος Κλιάπης</i>	
Ο σχολικός χώρος ως παράγοντας εκπαιδευτικής καινοτομίας στις εργασίες των φοιτητών του ΠΜΣ της ΑΣΠΑΙΤΕ .....	145
<i>Πέτρος Κλιάπης</i>	

Μετασχηματιστική ηγεσία, επαγγελματική ικανοποίηση και οργανωσιακή δέσμευση: Διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη μεταξύ τους σχέση.....	156
<i>Ζαχάρω Κουνή, Δημήτρα Πάντα</i>	
Εκπαιδευόμενοι συνδικαλιστές - ηγέτες σε διεθνική κλίμακα: Το παράδειγμα των μελών των ευρωπαϊκών συμβουλίων εργασίας.....	169
<i>Θεόδωρος Κουτρούκης</i>	
Σχεδιασμός εκπαιδευτικής εφαρμογής (educational application) για την οργάνωση και διενέργεια διδακτικών επισκέψεων στην τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση.....	177
<i>Μάριος Κουτσούκος</i>	
Αποτελεσματικότητα στην εκπαίδευση: Η έννοια του αποτελεσματικού σχολείου.....	183
<i>Ευαγγελία Κρεβετζάκη, Ευστάθιος Στιβακτάκης</i>	
Οργάνωση και διαχείριση πληροφοριακών συστημάτων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Προς ένα πιο αποτελεσματικό μοντέλο .....	194
<i>Φώτης Λαζαρίνης, Δημήτριος Θεοχάρης, Αγγελική Κοκκινάκη, Βασίλειος Σ. Βερόκιος</i>	
Συγκεντρωτισμός και γραφειοκρατία: Παράγοντες πρόωξης ή αναστολής της εκπαιδευτικής αλλαγής και της καινοτομίας; Μια ιστορικοκοινωνική προσέγγιση.....	205
<i>Ευάγγελος Μαυρικάκης</i>	
Ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην επιτυχή εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας: Ερευνητική προσέγγιση .....	216
<i>Ξένια Μήτση</i>	
Εκπαιδευτική αλλαγή και καινοτομία - Ηγεσία.....	227
<i>Βασιλική Μουρατίδου, Σοφία Παπαχρήστου</i>	
Ηγεσία και αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας.....	237
<i>Βασιλική Μουρατίδου, Σοφία Παπαχρήστου</i>	
Ο ρόλος του σχολικού συμβούλου στη βελτίωση της ικανότητας μάθησης των σχολείων και των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μέσω των ηλεκτρονικών κοινοτήτων μάθησης.....	246
<i>Δημήτριος Μυλωνάς</i>	
Λήψη αποφάσεων σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς .....	256
<i>Γεώργιος Ντιγκμπασάνης</i>	
Επαγγελματική ικανοποίηση και εργασιακό άγχος φιλολόγων .....	268
<i>Κερασία Ντίκογλου, Γεώργιος Ιορδανίδης</i>	
Ο σύλλογος διδασκόντων ως ομάδα και η δυναμική της.....	280
<i>Αφροδίτη Ντίνου, Φωτεινή Τσάγγα</i>	
Ανάπτυξη ανθρωπίνου δυναμικού: Η συμβολή της επιμόρφωσης στην εργασιακή αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών.....	291
<i>Γεώργιος Παναγιωτόπουλος, Ζωή Καρανικόλα, Ευάγγελος Ζιάκας</i>	
Η προσωπικότητα του διευθυντή και η διαχείριση των σχέσεων στο σύλλογο διδασκόντων..	301
<i>Αντώνιος Παπαδόπουλος</i>	

Ποιοι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης διεκδικούν διευθυντική θέση και ποιοι απέχουν: Κίνητρα, αντικίνητρα και παράγοντες που επηρεάζουν τη δόμηση των ταυτοτήτων ηγετών και ακολούθων.....	312
<i>Κωνσταντία Σπυριάδου, Μανώλης Κουτούζης</i>	
Αποτελεσματική ηγεσία: Ο διευθυντής σχολικής μονάδας και ο ρόλος του ως ένας αποτελεσματικός εκπαιδευτικός ηγέτης.....	325
<i>Ευστάθιος Στιβακτάκης, Ευαγγελία Κρεβετζάκη, Ιωσήφ Φραγκούλης</i>	
Αντιλήψεις σχολικών διευθυντών για την επαγγελματική ανάπτυξη και τον ηγετικό τους ρόλο.....	335
<i>Μαρία Τσαρούχα, Ιωάννα Παπαβασιλείου-Αλεξίου</i>	
Συμπεριφορικά οικονομικά και εκπαίδευση: Από τη σκοπιά ενός μαθητή .....	345
<i>Μάριος-Παντελής Σαπουντζάκης, Κωνσταντίνος Σαπουντζάκης</i>	
Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στα δημοτικά σχολεία της Δυτικής Θεσσαλονίκης .....	358
<i>Κωνσταντίνος Ζ. Σβώλης</i>	
Διερεύνηση της ενσωμάτωσης των ΤΠΕ από τους εκπαιδευτικούς στο σύγχρονο σχολείο.....	370
<i>Ιωσήφ Φραγκούλης, Στέφανος Αρμακόλας, Ειρήνη Χαλέλλη</i>	
Διερεύνηση αντιλήψεων εκπαιδευτικών επαγγελματικών λυκείων σε σχέση με τη συμβολή της μαθητείας στην ένταξη των αποφοίτων ΕΠΑΛ στην αγορά εργασίας.....	383
<i>Ιωσήφ Φραγκούλης, Μάριος Κουτσούκος</i>	
Στάσεις και αντιλήψεις αποφοίτων περιφερειακού διδασκαλείου δημοτικής εκπαίδευσης για τον θεσμό της μετεκπαίδευσης δασκάλων: Το παράδειγμα του διδασκαλείου «Αλέξανδρος Δελμούζος» της Ρόδου.....	394
<i>Γεώργιος Φούζας, Αλιβίζος Σοφός</i>	
Τα ψηφιακά κόμικς στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών: Παραδείγματα και παιδαγωγικά οφέλη .....	405
<i>Μενέλαος Τζιφόπουλος</i>	
Επαγγελματική ικανοποίηση διευθυντών σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης .....	418
<i>Μαγδαληνή Τσιόνκη</i>	
Αξιολόγηση εκπαιδευτικών: Διερεύνηση των απόψεων των αξιολογητών.....	432
<i>Ευγενία Τσιουπλή</i>	
Η αυτοπειθαρχία του μαθητή στη σχολική τάξη του δημοτικού σχολείου ως παιδαγωγική λογική και εκπαιδευτική πρακτική.....	443
<i>Αλέξανδρος Φωτεινής</i>	
Ο προγραμματισμός του διοικητικού έργου της σχολικής μονάδας: Απόψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας γενικής εκπαίδευσης.....	452
<i>Ευαγγελία Γ. Ψυχογιού</i>	
Παράρτημα Α: Περιεχόμενα Τόμου Α΄ και Τόμου Β΄.....	463

## Συντελεστές του τόμου

**Αραβαντινού-Καρλάτου Αντωνία**, Εκπαιδευτικός ΠΕ30, toniakoinerg@hotmail.com

**Αρμακόλας Στέφανος**, Ε.ΔΙ.Π. Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε., armakolas@aspete.gr

**Βασιλείου Δημήτριος**, Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Υποδιευθυντής Πειραματικού ΓΕΛ Αγίων Αναργύρων, Μεταπτυχιακός φοιτητής ΠΜΣ Εκπαιδευτικής Πολιτικής και Διοίκησης, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, dvas1411@gmail.com

**Βερούκιος Σ. Βασίλειος**, Σχολή Θετικών Επιστημών και Τεχνολογίας, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, verykios@eap.gr

**Βοζαΐτης Ν. Γεώργιος**, Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Διδάκτορας, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Πατρών, vozaitis@upatras.gr

**Γεωργάκη Αργυρώ**, Εκπαιδευτικός, roula-g@windowslive.com

**Γιαννακόπουλος Χαράλαμπος**, Εκπαιδευτικός ΠΕ19 Πληροφορικής, gianak@sch.gr

**Γιαννούλη Καλομοίρα**, Εκπαιδευτικός, ΠΕ 02 Φιλολόγος, Μ.Εδ. στην Εκπαιδευτική Πολιτική & Διοίκηση της Εκπαίδευσης, egiann07@gmail.com

**Γιωτόπουλος Γεώργιος**, Υποδιευθυντής στο ΔΙΕΚ Πάτρας, ggiotop@gmail.com

**Δημόπουλος Ανδρέας**, Υποψήφιος Διδάκτορας, Οικονομικό Τμήμα, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, job1j@yahoo.gr

**Ζιάκας Ευάγγελος**, Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Μ.Σc., ziakas1968@yahoo.gr

**Ζυγούρης Επ. Φώτιος**, Εκπαιδευτής Ενηλίκων, zygurisfotis@yahoo.gr

**Θεοδωρίδου Μαρία**, Εκπαιδευτικός Δ.Ε. ΠΕ 1708, mtheod72@gmail.com

**Θεοχάρης Δημήτριος**, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, theoj2009@gmail.com

**Ιακωβίδης Γεώργιος**, Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα, Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε., iakonidisg51@yahoo.gr

**Ιορδανίδης Γεώργιος**, Αναπληρωτής Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Φλώρινας, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, giordanidis@uowm.gr

**Καρανικόλα Ζωή**, Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Διδάκτορας, zoekaranikola3@gmail.com

**Κασσώτη Όλγα**, Επιστημονική συνεργάτης Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε., okassoti@gmail.com

**Κλιάπης Πέτρος**, Διδάσκων στο Π.Μ.Σ. «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης», Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε., pkliapis@gmail.com

**Κοκκινάκη Αγγελική**, Τμήμα Διοίκησης και Διοικητικής Πληροφοριακών Συστημάτων, Σχολή Διοίκησης Επιχειρήσεων, Πανεπιστήμιο Λευκωσίας, kokkinaki.a@unic.ac.cy

**Κουνή Ζαχάρω**, Μαθηματικός, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε., zahkouni@gmail.com

**Κουτλουμπάση Αναστασία**, Εκπαιδευτρια Ενηλίκων, anastasiakoutloubasi@yahoo.com



**Κουτούζης Μανώλης**, Αναπληρωτής Καθηγητής, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, ekoutouzis@eap.gr

**Κουτρούκης Θεόδωρος**, Επίκουρος Καθηγητής, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, tkoutro@econ.duth.gr

**Κουτσούκος Μάριος**, Καθηγητής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, koutsoukos.marios@gmail.com

**Κρεβετζάκη Ευαγγελία**, Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής, M.Sc, Υποψήφια Διδάκτωρ, evakrevetz@yahoo.gr

**Κωνσταντίνος Σαπουντζάκης**, Εκπαιδευτικός, Γεωπόνος (Τ.Ε.), Εκπαιδευτής Ενηλίκων, Μ.Α., Σύμβουλος, sapountzakis@gmail.com

**Λαζαρίνης Φώτης**, Σχολή Θετικών Επιστημών και Τεχνολογίας, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, fotis.lazarinis@ac.eap.gr

**Μαυρικάκης Ευάγγελος**, Εκπαιδευτικός Δ.Ε., Διδάκτορας, Πανεπιστήμιο Κρήτης, evmavrik@edc.uoc.gr

**Μήτση Ξένια**, Υποψήφια Διδάκτορας, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, pollymitsi@yahoo.gr

**Μουρατίδου Βασιλική**, Εκπαιδευτικός, Παπαστράτειο Γυμνάσιο Αγρινίου, vmouratidou@sch.gr

**Μυλωνάς Δημήτριος**, Διδάκτορας, Σχολικός Σύμβουλος Οικονομολόγος, dimmylonas@gmail.com

**Ντιγκμπασάνης Γεώργιος**, Υπεύθυνος Προγραμμάτων & Επιμόρφωσης Κολεγίου ΔΕΛΑΣΑΛ, Υποψήφιος Διδάκτορας, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, gdigbasanis@uom.edu.gr

**Ντίκογλου Κερασία**, Φιλολόγος, dikoglou@sch.gr

**Ντίνου Αφροδίτη**, ΠΕ11, Διευθύντρια 5ου Δ. Σ. Κιλκίς, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο Π.Μ.Σ. «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης», Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε., afroditintinou@gmail.com

**Παγούνη Βασιλική**, Εκπαιδύτρια Ενηλίκων, pagouni@yahoo.com

**Παναγιωτόπουλος Γεώργιος**, Διδάκτορας, Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Δυτικής Ελλάδας, granag65@gmail.com

**Πάντα Δήμητρα**, Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό τμήμα, Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε., panta@otenet.gr

**Παπαβασιλείου-Αλεξίου Ιωάννα**, Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, ipapan@uom.edu.gr

**Παπαδόπουλος Αντώνιος**, Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Μ.Α. Εκπαιδευτική Ηγεσία, antonyrapado@hotmail.com

**Παπαχρήστου Σοφία**, Δασκάλα ΠΕ7, 4ο Δημοτικό Σχολείο Κιάτου

**Ρέτσος Χαράλαμπος**, Εκπαιδευτικός ΠΕ04.01 Φυσικός, haris.retsos@minedu.gov.gr

**Σαπουντζάκης Μάριος-Παντελής**, Μαθητής Λυκείου, marios.sapountzakis@hotmail.com

**Σβώλης Ζ.Κωνσταντίνος**, Δάσκαλος, Διευθυντής Δημοτικού Σχολείου, Μ.Σc. Δημόσιας Διοίκησης, ksvolis@sch.gr

**Σοφός Αλιβίζος**, Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Isofos@aegean.gr

**Σπυριάδου Κωνσταντία**, Υποψήφια Διδάκτορας, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, schdia81@gmail.com

**Στιβακτάκης Ευστάθιος**, Διδάκτορας, Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε., ststivakt@yahoo.gr

**Τζιφόπουλος Μενέλαος**, Διδάσκων στην Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. και στο Δ.Π.Θ. tmenelao@com.duth.gr

**Τσάγγα Φωτεινή**, ΠΕ70,15ο Δ.Σ. Ευόσμου, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο Π.Μ.Σ. «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης», Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε., tsaggouli@gmail.com

**Τσαρούχα Μαρία**, Μ.Σc. στην Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, ell16026@uom.edu.gr

**Τσιόνκη Μαγδαληνή**, Σύμβουλος Σταδιοδρομίας, Καθηγήτρια Αγγλικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας, tsionkhm@gmail.com

**Τσιουπλή Ευγενία**, Εκπαιδευτικός, ΠΕ.02, Μ.Α. Παιδαγωγικής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Μ.Α. Δια Βίου Μάθηση, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

**Υφαντή Α. Αμαλία**, Καθηγήτρια Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού και Πολιτικής, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Πατρών, Ifanti@upatras.gr

**Φούζας Γεώργιος**, Δάσκαλος, Υποψήφιος Διδάκτορας, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Αιγαίου, fouzas@aegean.gr

**Φραγκιαδουλάκης Ιωάννης**, Εκπαιδευτικός ΠΕ25, fragiasgiannis@hotmail.com

**Φραγκούλης Ιωσήφ**, Αναπληρωτής Καθηγητής, Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε., sfaka@otenet.gr

**Φωτεινής Αλέξανδρος**, Μεταπτυχιακός Φοιτητής, Π.Τ.Δ.Ε. Κατεύθυνση «Οργάνωση, Διοίκηση και Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης», Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων alexandrosfotinis@hotmail.com

**Χαλέλλη Ειρήνη**, ΠΕ-19 Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε., eiriniceid@gmail.com

**Ψυχογιού Γ. Ευαγγελία**, Σχολική Σύμβουλος Φιλολόγων, epsycho@otenet.gr

## Εισαγωγή

Η εκπαίδευση και γενικότερα η παιδεία των ανθρώπων ενός τόπου αποτελεί έναν από τους ακρογωνιαίους λίθους της κοινωνικής προόδου και της κοινωνικής ευημερίας. Για το λόγο αυτό, οι εμπλεκόμενοι στον τομέα της εκπαίδευσης πρέπει να συνεχίσουν και να εντείνουν τις προσπάθειές τους για να διασφαλίσουν την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης σε όλα τα επίπεδα.

Η δημιουργία εκπαιδευτικών συστημάτων τα οποία μεγιστοποιούν τη μαθησιακή πρόοδο των μαθητών στο σύνολό τους και ταυτόχρονα παρέχουν ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες ενισχύοντας τη διάσταση της ισότητας, αποτελεί πάγιο αίτημα στο χώρο της εκπαίδευσης διεθνώς. Η δέσμευση για την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης και τη δημιουργία αναγκαίων και επαρκών συνθηκών μάθησης για όλους τους μαθητές, θεωρείται ως προϋπόθεση για τη μεγιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Ωστόσο, παρά τη μεγάλη σημασία που αποδίδεται στον τομέα της παροχής ποιοτικής εκπαίδευσης και ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών σε όλους τους μαθητές, η στήριξη στους σχολικούς οργανισμούς για εφαρμογή αποτελεσματικής διοίκησης δεν είναι η αναμενόμενη.

Η Έρευνα Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας (ΕΕΑ) έχει ως απώτερο στόχο την ανάπτυξη και εγκυροποίηση θεωρητικών σχημάτων και μοντέλων που να μπορούν να αξιοποιηθούν για να εξηγήσουν *γιατί* και *με ποιο τρόπο* κάποια σχολεία και εκπαιδευτικοί είναι πιο αποτελεσματικά/αποτελεσματικοί από άλλα/άλλους σχετικά με την επίτευξη καλύτερων μαθησιακών αποτελεσμάτων. Με αυτό τον τρόπο η ΕΕΑ μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών συστημάτων, θεωρώντας το κύριο κριτήριο μέτρησης της αποτελεσματικότητάς τους, *τη μάθηση*.

Η ΕΕΑ παρουσιάζεται για πρώτη φορά τη δεκαετία του '60 ως αντίδραση στα αποτελέσματα ερευνών που διεξήχθησαν στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής (ΗΠΑ) σχετικά με την ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών από τις ερευνητικές ομάδες του Coleman το 1966 και του Jencks το 1972. Οι δύο αυτές έρευνες, προερχόμενες από δύο διαφορετικά επιστημονικά πεδία (κοινωνιολογία και ψυχολογία αντίστοιχα) κατέληξαν σε παρόμοια συμπεράσματα σχετικά με την ουσιαστική επίδραση που ασκεί η εκπαίδευση στα μαθησιακά αποτελέσματα. Παρόλο που οι έρευνες αυτές δεν υποστήριζαν την κατάργηση του θεσμού του σχολείου, εντούτοις υποστήριζαν πως τα μαθησιακά αποτελέσματα καθορίζονται σε μεγάλο βαθμό από μεταβλητές που αναφέρονται στα προσωπικά χαρακτηριστικά του μαθητή, όπως είναι η προσωπική ικανότητα και κυρίως ο δείκτης ευφυΐας, όπως και τα χαρακτηριστικά της οικογένειάς του, για παράδειγμα η εθνικότητα και το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο (ΚΟΕ). Συνεπώς, θεώρησαν ότι ένα ελάχιστο ποσοστό της διαφοράς στα μαθησιακά αποτελέσματα μπορεί να αποδοθεί στην επίδραση του σχολείου. Οι έρευνες, όμως, αυτές δεν κατάφεραν να προσμετρήσουν την επίδραση των παραγόντων του σχολείου λόγω της αξιοποίησης στοιχειωδών στατιστικών τεχνικών που εκ της φύσεως τους δεν ήταν σε θέση να αναγνωρίσουν την ιεραρχική και πολυεπίπεδη δομή των δεδομένων. Έτσι, το μήνυμα που λανθασμένα προέκυψε ήταν ότι το σχολείο δεν μπορεί να επηρεάσει τα μαθησιακά αποτελέσματα. Αυτό οδήγησε στην καλλιέργεια ενός κλίματος απαξίωσης και αμφισβήτησης του σχολικού θεσμού ιδιαίτερα ως προς τη δυνατότητά του να συμβάλει στη μείωση των κοινωνικών ανισοτήτων και στην παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών για όλους τους μαθητές. Μέσα σε αυτό το κλίμα, οι ερευνητικές ομάδες του Edmonds

στις ΗΠΑ και του Rutter στο Ηνωμένο Βασίλειο, διεξήγαγαν τις πρώτες έρευνες εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας κατά τη δεκαετία του '70, αποσκοπώντας στην απόρριψη των πιο πάνω ισχυρισμών και εξετάζοντας το βαθμό στον οποίο η εκπαίδευση μπορεί να συμβάλει στη διαφοροποίηση των ευκαιριών που παρέχονται στους μαθητές. Η διεξαγωγή των δύο αυτών ανεξάρτητων ερευνητικών προγραμμάτων με παρόμοια ερευνητικά ερωτήματα και σε μεγάλο βαθμό με παρόμοια μεθοδολογία ανάλυσης ποσοτικών δεδομένων σε δύο διαφορετικές χώρες, καταδείκνυε για πρώτη φορά τη δυνατότητα ανάπτυξης του νέου για την εποχή επιστημονικού πεδίου της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας.

Κάνοντας μια ιστορική αναδρομή της ΕΕΑ μέχρι σήμερα, εντοπίζονται τέσσερις διαδοχικές φάσεις, οι οποίες καταπιάνονται με τη διερεύνηση διαφορετικού τύπου ερευνητικών ερωτημάτων. Οι έρευνες που διεξήχθησαν κατά την *πρώτη φάση* οδήγησαν στον εντοπισμό διαφορών μεταξύ των σχολείων και μεταξύ των εκπαιδευτικών ως προς την επίδραση που ασκούν στα αποτελέσματα των μαθητών τους. Συνεπώς, η πρόοδος των μαθητών εξαρτάται και από το σχολείο στο οποίο φοιτούν, καθώς και από την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών τους. Με βάση το πιο πάνω συμπέρασμα, το επόμενο ερώτημα το οποίο απασχόλησε τους ερευνητές κατά την περίοδο αυτή αφορούσε στο βαθμό στον οποίο σχολικές μονάδες με όμοια χαρακτηριστικά ως προς το ΚΟΕ και τα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών τους διαφέρουν ως προς την αποτελεσματικότητά τους. Η διεξαγωγή τέτοιου είδους ερευνών έγινε δυνατή με την ανάπτυξη και αξιοποίηση πολυεπίπεδων μοντέλων στατιστικής ανάλυσης τα οποία επιτρέπουν την ομαδοποίηση των δεδομένων στο επίπεδο του εκπαιδευτικού (της τάξης) και στο επίπεδο της σχολικής μονάδας, με τρόπο που επιτρέπεται ένας πιο ακριβής υπολογισμός των αποκλίσεων μεταξύ των σχολικών μονάδων, καθώς και ο εντοπισμός των διαφορών που οφείλονται σε παράγοντες που εντάσσονται στο επίπεδο της σχολικής μονάδας. Γενικότερα, η περίοδος αυτή, μέσω των αποτελεσμάτων ενός μεγάλου αριθμού ερευνών που διεξήχθησαν σε διαφορετικές χώρες, συνέβαλε ουσιαστικά στην αναγνώριση του σημαντικού ρόλου που ασκούν οι εκπαιδευτικοί και οι σχολικές μονάδες στα μαθησιακά αποτελέσματα και κατ' επέκταση άσκησε έντονη κριτική σε προηγούμενες έρευνες οι οποίες υποστήριζαν πως η εκπαίδευση δεν ασκεί καμιά ουσιαστική επίδραση στην επίδοση των μαθητών. Το αποτέλεσμα αυτό αποτέλεσε την απαρχή της δεύτερης περιόδου της ΕΕΑ που αποσκοπούσε στον εντοπισμό παραγόντων που σχετίζονται με τα μαθησιακά αποτελέσματα.

Κατά τη *δεύτερη φάση* της ΕΕΑ, το ενδιαφέρον των ερευνητών επικεντρώθηκε στον εντοπισμό των παραγόντων που μπορούσαν να ερμηνεύσουν τις διαφορές μεταξύ σχολικών μονάδων ως προς το επίπεδο αποτελεσματικότητάς τους. Με βάση τα αποτελέσματα ερευνών, εντοπίστηκαν μεταβλητές που συσχετιζόνταν με τα μαθησιακά αποτελέσματα. Ως εκ τούτου, οι μεταβλητές αυτές θεωρήθηκαν ως σημαντικοί παράγοντες καθορισμού της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας και αυτή ήταν και η απαρχή για τη δημιουργία των πρώτων μοντέλων εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας. Βέβαια, αξίζει να σημειωθεί ότι τα μοντέλα της περιόδου αυτής δέχτηκαν αρκετή κριτική ως προς τη μεθοδολογία και εννοιολογία που ακολουθούσαν, που αποτέλεσε και τη βάση για την ανάπτυξη πιο προηγμένων μοντέλων εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας. Τα μοντέλα της περιόδου αυτής στηρίχθηκαν περισσότερο στο θεωρητικό πλαίσιο του «*αιτιώδους μοντέλου*», όπως αυτό αναπτύχθηκε από τους Scheerens και Creemers το 1989 και έδιναν περισσότερο σημασία στο πως οι παράγοντες που επιδρούν στα μαθησιακά αποτελέσματα εντάσσονται σε διαφορετικά επίπεδα, χωρίς όμως να επεξηγούν το γιατί συγκεκριμένοι παράγοντες συσχετιζόνταν θετικά με τα μαθησιακά αποτελέσματα. Τέλος, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι μετα-αναλύσεις των ερευνών που διεξήχθησαν κατά τη φάση αυτή,

συνέβαλαν στον εντοπισμό περαιτέρω μεταβλητών που διακρίνουν τους αποτελεσματικούς εκπαιδευτικούς, τις σχολικές μονάδες, καθώς και άλλα επίπεδα πέραν της σχολικής μονάδας, όπως είναι οι εκπαιδευτικές περιφέρειες και τα εκπαιδευτικά συστήματα. Οι μετα-αναλύσεις αυτές κατέδειξαν, επίσης, τη σημασία της περαιτέρω ανάπτυξης του θεωρητικού υπόβαθρου της ΕΕΑ με τη συμπερίληψη συνδυασμών μεταβλητών (παραγόντων) σε κατηγορίες.

Στα τέλη της δεκαετίας του '90 ξεκινά η *τρίτη φάση* της ΕΕΑ η οποία περιλαμβάνει την ανάπτυξη ολιστικών θεωρητικών μοντέλων εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας. Τα μοντέλα αυτά αποσκοπούσαν στην ερμηνεία του τρόπου με τον οποίο παράγοντες εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας οι οποίοι εντάσσονται σε διαφορετικά επίπεδα επηρεάζουν τα μαθησιακά αποτελέσματα. Συνεπώς, οι ερευνητές στηριζόμενοι σε *τρεις διαφορετικές προσεγγίσεις* ανέπτυξαν διαφορετικά μοντέλα εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας. Συγκεκριμένα, η *οικονομική προσέγγιση* επικεντρώνεται σε μεταβλητές που σχετίζονται με τις εισδοχές του συστήματος σε επίπεδο υποδομής και άλλων παροχών, όπως είναι για παράδειγμα ο εμπλουτισμός και η αξιοποίηση πηγών μάθησης σε κάθε σχολική μονάδα, προκειμένου να ερμηνεύσει τις διαφορές που παρουσιάζονται μεταξύ εκπαιδευτικών και μεταξύ σχολικών μονάδων. Η *κοινωνιολογική προσέγγιση* επικεντρώθηκε σε παράγοντες που καθορίζουν το εκπαιδευτικό και οικογενειακό υπόβαθρο των μαθητών, όπως είναι για παράδειγμα το ΚΟΕ, η εθνική καταγωγή, το φύλο και το πολιτιστικό κεφάλαιο. Αξίζει, επίσης, να σημειωθεί πως με βάση την προσέγγιση αυτή το ενδιαφέρον των ερευνητών δεν περιορίζεται μόνο στα μαθησιακά αποτελέσματα, αλλά και στο βαθμό στον οποίο η εκπαίδευση επιτυγχάνει τη γεφύρωση των αποκλίσεων που παρουσιάζονται μεταξύ διαφορετικών ομάδων μαθητών, σε σύγκριση με την αρχική τους επίδοση στο πλαίσιο της πολιτικής για παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών. Έτσι, με βάση την προσέγγιση αυτή, η μέτρηση της αποτελεσματικότητας των σχολικών μονάδων στηρίζεται σε δύο διαστάσεις που αφορούν στην *ποιότητα* (επίτευξη υψηλών μαθησιακών αποτελεσμάτων), αλλά και την *ισότητα* (μείωση των διαφορών που παρατηρούνται στα μαθησιακά αποτελέσματα μεταξύ μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικοοικονομικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα). Είναι, επίσης, σημαντικό να σημειωθεί ότι η κοινωνιολογική προσέγγιση ανέδειξε και άλλους παράγοντες που σχετίζονται με τα μαθησιακά αποτελέσματα, όπως το κλίμα του σχολείου, τη σχολική δομή και τη σχολική κουλτούρα, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στη συμβολή της εκπαιδευτικής διοίκησης στην ανάπτυξη των παραγόντων αυτών. Τέλος, η τρίτη προσέγγιση προέρχεται από το γνωστικό πεδίο της *ψυχολογίας* και επικεντρώνεται σε παράγοντες που καθορίζουν τα προσωπικά χαρακτηριστικά του μαθητή, όπως είναι η γνωστική ετοιμότητα – προϋπάρχουσα γνώση, τα κίνητρα και η παρώθηση του μαθητή, καθώς και σε παράγοντες που σχετίζονται με τις μαθησιακές διαδικασίες που διενεργούνται στην τάξη. Επιπρόσθετα, κατά την περίοδο αυτή, παρατηρείται έντονο ενδιαφέρον για τον εντοπισμό και την κατανόηση των στοιχείων και συμπεριφορών που χαρακτηρίζουν την αποτελεσματική διδασκαλία. Η προσέγγιση αυτή οδήγησε στην καταγραφή των συμπεριφορών του εκπαιδευτικού, οι οποίες βρέθηκαν να συσχετίζονται συστηματικά και θετικά με τα μαθησιακά αποτελέσματα (για παράδειγμα το μοντέλο της άμεσης διδασκαλίας και το μοντέλο της ενεργού διδασκαλίας). Αξίζει να λεχθεί ότι και οι τρεις προαναφερόμενες προσεγγίσεις που αναπτύχθηκαν, είχαν αρκετές αδυναμίες τις οποίες εντόπισαν οι ερευνητές σε μεταγενέστερα στάδια με αποτέλεσμα να δοθεί αργότερα περισσότερη έμφαση στην ανάπτυξη πολυεπίπεδων μοντέλων εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας που προσπάθησαν να αξιοποιήσουν και τις τρεις προσεγγίσεις. Έτσι, καθώς το αρχικό ενδιαφέρον της ΕΕΑ επικεντρωνόταν στα μαθησιακά αποτελέσματα των σχολικών μονάδων, με την ανάπτυξη των



πολυεπίπεδων μοντέλων στατιστικής ανάλυσης δόθηκε περισσότερη έμφαση στο επίπεδο της διδασκαλίας και της μάθησης, καθώς υποστηρίζεται πως τα μαθησιακά αποτελέσματα σχετίζονται με τις δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα κυρίως στο επίπεδο της τάξης (εκπαιδευτικού). Έτσι, οι παράγοντες αποτελεσματικότητας που εδράζονται στο επίπεδο της τάξης θεωρούνται ως οι πλέον σημαντικοί παράγοντες εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας, ενώ την ίδια στιγμή οι παράγοντες που εδράζονται στο επίπεδο του σχολείου ή του συστήματος είτε διευκολύνουν είτε δυσχεραίνουν τη διαδικασία της μάθησης.

Προχωρώντας στην *τέταρτη και τελευταία φάση* της ΕΕΑ, η έμφαση μετατοπίζεται από τον καθορισμό των παραγόντων που επηρεάζουν την επίδοση του μαθητή και την ερμηνεία του τρόπου επίδρασής τους, στην **ανάπτυξη στρατηγικών βελτίωσης της σχολικής αποτελεσματικότητας**. Στα πλαίσια αυτό, οι ερευνητές στο χώρο της ΕΕΑ επιχειρούν να συνδέσουν τα πορίσματα των ερευνών τους με την έρευνα που αποσκοπεί στη βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας. Συγκεκριμένα, αυτή την περίοδο διεξάγονται έρευνες με στόχο τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας των σχολικών μονάδων, με υιοθέτηση συγκεκριμένων προσεγγίσεων για βελτίωση των αποτελεσμάτων τους. Συνεπώς, τα στοιχεία που προκύπτουν από αυτή τη φάση χρησιμοποιούνται για την ανάπτυξη θεωρητικών μοντέλων για τη βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας. Ως εκ τούτου, επιχειρείται, επίσης, η ανάλυση της πολυπλοκότητας της εκπαίδευσης, αφού έχει γίνει κατανοητό πως τα θεωρητικά μοντέλα της τρίτης φάσης δεν αποδίδουν τη δέουσα σημασία στο δυναμικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης, καθώς και στη δυνατότητα διαφοροποιημένης λειτουργίας κάποιων παραγόντων. Η δυναμική διάσταση της εκπαίδευσης λαμβάνεται περισσότερο υπόψη κατά το σχεδιασμό θεωρητικών ή εμπειρικών μελετών στο χώρο της ΕΕΑ και η διδασκαλία και η μάθηση θεωρούνται ως δυναμικές διαδικασίες οι οποίες μεταβάλλονται συνεχώς και προσαρμόζονται σε διαφορετικές διδακτικές ανάγκες και διαφορετικό συγκείμενο κατά περίπτωση. Έτσι, στις μέρες μας η εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα δεν αντιμετωπίζεται ως ένα σταθερό χαρακτηριστικό γνώρισμα των σχολικών μονάδων ή των εκπαιδευτικών, αλλά ως ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο χαρακτηριστικό γνώρισμα, το οποίο δύναται να διαφοροποιείται από χρόνο σε χρόνο ή να διαφοροποιείται για διαφορετικές ομάδες μαθητών. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην αποτελεσματική διοίκηση των σχολικών μονάδων ως προς τη δυνατότητά τους να αναπτύξουν πολιτικές για βελτίωση τόσο της διδασκαλίας όσο και του περιβάλλοντος μάθησης. Για το λόγο αυτό, βλέπουμε αρκετές έρευνες που ασχολούνται με την επίδραση της διοίκησης του σχολείου στα μαθησιακά αποτελέσματα, αλλά και με τη βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας. Το ενδιαφέρον αυτό φαίνεται και από τα άρθρα που έχουν παρουσιαστεί στο συνέδριο, αλλά και από ερευνητικά προγράμματα που υλοποιούνται στον ευρύτερο ελληνικό χώρο, καθώς και σε άλλες χώρες της Ευρώπης. Ως αποτέλεσμα αυτού, η ΕΕΑ έχει σταδιακά συνδεθεί με μεγάλα σε έκταση συγκριτικά ερευνητικά προγράμματα, τα οποία επιδιώκουν τη διερεύνηση των μεσοπρόθεσμων ή μακροπρόθεσμων επιδράσεων των εκπαιδευτικών ή/και των σχολικών μονάδων στα αποτελέσματα των μαθητών τους. Ως αποτέλεσμα αυτής της θεώρησης, η ΕΕΑ επιχειρεί να συμβάλει στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και γενικότερα της εκπαίδευσης αξιοποιώντας σύγχρονα πολυεπίπεδα μοντέλα, όπως είναι και το δυναμικό μοντέλο εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας.

Συμπερασματικά, η ΕΕΑ έχει παρουσιάσει ραγδαία ανάπτυξη κατά τη διάρκεια των τελευταίων τριών δεκαετιών και η ανάπτυξη αυτή κατέστη δυνατή λόγω της συνεχούς προσπάθειάς της να ερμηνεύσει τη σύνθετη και κατά βάση δυναμική φύση της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας και της εκπαιδευτικής αλλαγής στις σχολικές μονάδες ή γενικότερα στα εκπαιδευτικά

συστήματα. Επιπλέον, η πρόοδος που παρατηρήθηκε στις μεθοδολογικές προσεγγίσεις, όπως είναι η εξέλιξη των πολυεπίπεδων μοντέλων στατιστικής ανάλυσης, διευκόλυνε σημαντικά την ανάπτυξη της ΕΕΑ, αφού η υιοθέτηση τέτοιων προσεγγίσεων επέτρεψε την κατανόηση των σύνθετων και πολύπλοκων σχέσεων που υπάρχουν μεταξύ της εκπαιδευτικής διαδικασίας από τη μια και των μαθησιακών αποτελεσμάτων από την άλλη. Συνεπώς, αναμένεται πως η περαιτέρω εξέλιξη της ΕΕΑ θα συμβαδίζει με αντίστοιχες εξελίξεις τόσο στη θεωρητική σύλληψη όσο και στη μεθοδολογική εκτέλεση ερευνητικών και παρεμβατικών προγραμμάτων.

Ο τόμος αυτός περιλαμβάνει άρθρα που κατά κύριο λόγο προέρχονται από πέντε διαφορετικές θεματικές ενότητες (και τις αντίστοιχες υποενότητες τους) του συνεδρίου που σχετίζονται με την προσπάθεια της ΕΕΑ να ερμηνεύσει τη σύνθετη διάσταση και δυναμική της εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, εμπεριέχει ένα άρθρο από την ενότητα 4 (Ετερότητα και ευπαθείς κοινωνικές ομάδες: προκλήσεις για τη διοίκηση και την ηγεσία), πέντε άρθρα από την ενότητα 5 (Τεχνολογίες, εκπαίδευση και ηγεσία), έντεκα άρθρα από την ενότητα 7 (Διδασκαλία, mentoring και coaching), έντεκα άρθρα από την ενότητα 8 (Οργάνωση και καινοτομία στην εκπαίδευση) και δώδεκα άρθρα από την ενότητα 10 (Στρατηγικός σχεδιασμός και λήψη αποφάσεων).

Σημειώνεται ότι ιδιαίτερη έμφαση δίδεται σε αυτό τον τόμο στον τρόπο με τον οποίο αποτελεσματικές πρακτικές διοίκησης των σχολικών μονάδων, μπορούν να προωθήσουν τη σχολική αποτελεσματικότητα. Η σωστή χρήση σύγχρονων μεθόδων τεχνολογίας και άλλων καινοτομιών στην εκπαίδευση μπορούν να διευκολύνουν τη διοίκηση μιας σχολικής μονάδας και να συμβάλουν αποτελεσματικά στη βελτίωση της ποιότητας διδασκαλίας και του περιβάλλοντος μάθησης. Τέλος, οι έννοιες της καινοτομίας και της αλλαγής στην εκπαίδευση αναδύονται μέσα από τα άρθρα, ως βασικό στοιχείο της δυναμικής διάστασης της ΕΕΑ. Είναι καίριας σημασίας, επίσης, να διαπιστωθεί κατά πόσο η συμβολή ενός διευθυντή στην ανάπτυξη της σχολικής πολιτικής, συνάδει με τις βασικές παραδοχές των σύγχρονων θεωρητικών μοντέλων της ΕΕΑ και να μπορέσει κατ' επέκταση ο ίδιος με τις δράσεις του να παρέχει ποιοτική εκπαίδευση σε όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές του σχολείου του.

Επιμελητές Γ' Τόμου  
*Λεωνίδα Κυριακίδη*  
*Γιώργος Ιακωβίδης*  
*Δήμητρα Πάντα*

Μετασχηματιστική ηγεσία, επαγγελματική  
ικανοποίηση και οργανωσιακή δέσμευση:  
Διερεύνηση των αντιλήψεων των  
εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας  
εκπαίδευσης για τη μεταξύ τους σχέση

**Ζαχάρω Κουνή**  
**Δήμητρα Πάντα**

**Περίληψη**

Η διεθνής βιβλιογραφία έχει καταγράψει πολλές έρευνες οι οποίες απέδειξαν τη σχέση ανάμεσα στην ηγεσία και στην εργασιακή ικανοποίηση και δέσμευση στον οργανισμό. Συγκεκριμένα, η μετασχηματιστική ηγεσία βρέθηκε να σχετίζεται σε υψηλό βαθμό με δύο σημαντικά θετικές εργασιακές συμπεριφορές, την επαγγελματική ικανοποίηση και τη δέσμευση στον οργανισμό. Στο σχολικό πλαίσιο, αυτό ερμηνεύεται με τη δυνατότητα να ασκεί ο διευθυντής ή η διευθύντρια μετασχηματιστικού τύπου ηγεσία, προκειμένου να προκαλέσει καλύτερα εκπαιδευτικά αποτελέσματα μέσα από την εργασιακή ικανοποίηση και τη δέσμευση του εκπαιδευτικού στους στόχους του σχολείου. Στη χώρα μας ελάχιστες είναι οι εμπειρικές έρευνες που έχουν γίνει προκειμένου να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη σχέση της μετασχηματιστικής ηγεσίας με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και δεν έχει καταγραφεί εμπειρική έρευνα σχετική με αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη σχέση της μετασχηματιστικής ηγεσίας με την οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών. Η παρούσα μελέτη έχει ως αντικείμενο διερεύνησης τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς το βαθμό που η μετασχηματιστική ηγεσία συμβάλλει στην επαγγελματική ικανοποίηση και στη δέσμευση των εκπαιδευτικών στους στόχους του σχολείου. Ως ερευνητική μέθοδος επιλέχτηκε ο συνδυασμός ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας με χρήση ερωτηματολογίου και συνέντευξης. Το δείγμα αποτέλεσαν 171 εκπαιδευτικοί από δύο τύπους σχολείων, γυμνάσια και γενικά λύκεια, της διεύθυνσης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Ανατολικής Θεσσαλονίκης. Τα αποτελέσματα της έρευνας, έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί νιώθουν σε μεγάλο βαθμό ικανοποίηση και δέσμευση στους στόχους του σχολείου, όταν ο διευθυντής ή η διευθύντρια ασκεί μετασχηματιστική ηγεσία. Οι δημογραφικές μεταβλητές, τύπος σχολείου και προϋπηρεσία, δεν επηρεάζουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών.

**Λέξεις κλειδιά:** μετασχηματιστική ηγεσία, επαγγελματική ικανοποίηση, οργανωσιακή δέσμευση

**Εισαγωγή**

Το σύγχρονο περιβάλλον εξελίσσεται δυναμικά και για ένα σχολικό οργανισμό που λειτουργεί μέσα σε αυτό, αποτελεί πρόκληση να βρει τρόπους να ανταποκριθεί στις αλλαγές με ευελιξία, αποφασιστικότητα και προοπτική και να αποφύγει τη στασιμότητα. Συνεπώς, καθίσταται

αναγκαίο να υπάρχουν ηγέτες/διευθυντές με χαρισματική προσωπικότητα, δυνατή επιρροή και ευρύ όραμα, οι οποίοι να δημιουργούν δέσμευση και ενθουσιασμό στους εκπαιδευτικούς να πετύχουν τη βέλτιστη αξιοποίηση των δεξιοτήτων και ικανοτήτων τους προς επίτευξη των στόχων του σχολείου, καθώς και συνθήκες, ώστε οι εκπαιδευτικοί να αισθάνονται επαγγελματική ικανοποίηση. Σήμερα, αυτοί οι ηγέτες/ διευθυντές αποκαλούνται μετασχηματιστικοί ηγέτες.

Οι πρακτικές και οι συμπεριφορές των μετασχηματιστικών σχολικών ηγετών διερευνήθηκαν από τον Leithwood και τους συνεργάτες του, οι οποίοι προσάρμοσαν στη σχολική διοίκηση τα θεωρητικά μοντέλα της μετασχηματιστικής ηγεσίας που αναπτύχθηκαν και λειτούργησαν σε μη σχολικά περιβάλλοντα (Geijsel, Sleegers, Leithwood, & Jantzi, 2002; Jantzi & Leithwood, 1995; Θεοφιλίδης, 2012; Leithwood, Jantzi, & Steinbach, 1999β). Ερευνητικά δεδομένα επισημαίνουν της αποτελεσματικότητα της μετασχηματιστικής ηγεσίας στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, καθώς αυτή επιδρά θετικά στις σχολικές συνθήκες, στις εσωτερικές διαθέσεις και στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, στην επαγγελματική τους ικανοποίηση, στη δέσμευσή τους στο σχολείο και στις επιδόσεις των μαθητών (Chin, 2007; Leithwood & Jantzi, 2000; Leithwood & Sun 2012; Leithwood et al., 1999β). Ο βαθμός στον οποίο είναι ικανοποιημένος ο εκπαιδευτικός με το επάγγελμά του μπορεί να επηρεάσει καθοριστικά τη ζωή τη δική του αλλά και των άλλων, και ιδιαίτερα των μαθητών του, αφού η επαγγελματική ικανοποίηση του εκπαιδευτικού παρουσιάζει υψηλή συσχέτιση με την απόδοσή τους (Griffin, 2010; Hutabarat, 2015). Επίσης, εκπαιδευτικοί που έχουν υψηλή δέσμευση στο σχολείο τους, αναμένεται να ενστερνιστούν οικειοθελώς συμπεριφορές που θα βοηθήσουν στην επίτευξη των στόχων του σχολείου, να καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια και να παραμείνουν στο σχολείο (Cohen & Caspary, 2011; Somech & Bogler, 2002).

Στην παρούσα έρευνα η επαγγελματική ικανοποίηση ερμηνεύεται ως το θετικό αίσθημα που εκδηλώνει το άτομο για την εργασία, όταν αξιολογεί τα χαρακτηριστικά της και εκτιμά τα αποτελέσματά της σε σχέση με τις ανάγκες, τα κίνητρα, τις αξίες ή τους στόχους που είναι σημαντικά για εκείνο (Drenth, Thierry, & Wolff, 1998; Robbins & Judge, 2011). Η οργανωσιακή δέσμευση ερμηνεύεται ως στάση με την οποία εκούσια το άτομο πιστεύει και αποδέχεται σε μεγάλο βαθμό τους στόχους και τις αξίες του οργανισμού και επιθυμεί να παραμείνει μέλος του, για να βοηθήσει στην επίτευξη των στόχων αυτών για χάρη του οργανισμού (Mowday, Porter, & Steers, 1982).

## **Μεθοδολογία της έρευνας**

### *Σκοπός της έρευνας*

Στην Ελλάδα οι σχετικές εμπειρικές έρευνες για το ρόλο του μετασχηματιστικού ηγέτη/διευθυντή σχολείου είναι αρκετά περιορισμένες. Η παρούσα έρευνα φιλοδοξεί, με εμπειρικά δεδομένα, να διαφωτίσει το θέμα της αποτελεσματικότητας του διευθυντή ή της διευθύντριας μιας σχολικής μονάδας από την εφαρμογή μετασχηματιστικής ηγεσίας.

Ειδικότερα στοχεύει στη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τη σχέση της μετασχηματιστικής ηγεσίας με την επαγγελματική ικανοποίησή τους καθώς και για τη σχέση της μετασχηματιστικής ηγεσίας με τη δέσμευσή τους στους στόχους του σχολείου στο οποίο υπηρετούν.

*Ερευνητικά ερωτήματα*

Στο πλαίσιο της στοχοθέτησης διατυπώθηκαν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- (1) Σε ποιο βαθμό πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι η μετασχηματιστική ηγεσία συμβάλλει στην επαγγελματική ικανοποίηση;
- (2) Σε ποιο βαθμό πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι η μετασχηματιστική ηγεσία συμβάλλει στην οργανωσιακή δέσμευση;
- (3) Διαφοροποιούνται οι αντιλήψεις ότι η μετασχηματιστική ηγεσία συμβάλλει στην επαγγελματική ικανοποίηση ανάλογα με τα χρόνια προϋπηρεσίας;
- (4) Διαφοροποιούνται οι αντιλήψεις ότι η μετασχηματιστική ηγεσία συμβάλλει στην επαγγελματική ικανοποίηση ανάλογα με τον τύπο σχολείου;
- (5) Διαφοροποιούνται οι αντιλήψεις ότι η μετασχηματιστική ηγεσία συμβάλλει στην οργανωσιακή δέσμευση ανάλογα με τα χρόνια προϋπηρεσίας;
- (6) Διαφοροποιούνται οι αντιλήψεις ότι η μετασχηματιστική ηγεσία συμβάλλει στην οργανωσιακή δέσμευση ανάλογα με τον τύπο σχολείου;
- (7) Διαφοροποιούνται οι αντιλήψεις ότι η μετασχηματιστική ηγεσία συμβάλλει στην οργανωσιακή δέσμευση ανάλογα με τον τύπο σχολείου;

*Δείγμα*

Το δείγμα της ποσοτικής έρευνας αποτέλεσαν εκπαιδευτικοί γυμνασίων και γενικών λυκείων τεσσάρων περιοχών της Ανατολικής Θεσσαλονίκης. Συμμετείχαν 171 εκπαιδευτικοί, από τους οποίους οι 72 υπηρετούν σε γυμνάσια (ποσοστό 65%), και οι 99 σε γενικά λύκεια (ποσοστό 76%). Για την ποιοτική έρευνα ελήφθησαν συνεντεύξεις από 10 μόνιμους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στα γυμνάσια και γενικά λύκεια στα οποία πραγματοποιήθηκε η ποσοτική έρευνα.

*Το ερωτηματολόγιο*

Το ερωτηματολόγιο της έρευνας περιλάμβανε τρεις ενότητες ερωτήσεων:

- (α) Η πρώτη ενότητα περιείχε 2 ερωτήσεις σχετιζόμενες με το μέγεθος της σχολικής μονάδας και τον τύπο της (γυμνάσιο ή γενικό λύκειο).
- (β) Η δεύτερη ενότητα περιείχε 5 ερωτήσεις σχετιζόμενες με δημογραφικά στοιχεία (φύλο, ηλικία, τίτλοι σπουδών, σχέση εργασίας, συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία) των υποκειμένων του δείγματος και
- (γ) Η τρίτη ενότητα περιείχε 54 ερωτήσεις-δηλώσεις, από τις οποίες 27 σχετίζονται με συμπεριφορές και πρακτικές του μετασχηματιστικού ηγέτη στην εκπαίδευση που μπορεί να επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και άλλες 27 ερωτήσεις-δηλώσεις με συμπεριφορές και πρακτικές που μπορεί να επηρεάζουν τη δέσμευσή τους στους στόχους του οργανισμού. Διαμορφώνονται δύο κλίμακες, μία για την επαγγελματική ικανοποίηση και μία για την οργανωσιακή δέσμευση. Οι ερωτήσεις-δηλώσεις είναι κλειστού τύπου με βαθμολόγηση σε κλίμακα ιεράρχησης από 1= σε ελάχιστο βαθμό, μέχρι 5= σε πολύ μεγάλο βαθμό.



*Η συνέντευξη*

Η συνέντευξη δομήθηκε σε πέντε θεματικούς άξονες:

*1<sup>ος</sup> θεματικός άξονας:* προσωπικά στοιχεία του ερωτώμενου εκπαιδευτικού

*2<sup>ος</sup> θεματικός άξονας:* διερεύνηση απόψεων γενικά για συμπεριφορές διευθυντή ή διευθύντριας σχολείου που συμβάλλουν στην επαγγελματική ικανοποίηση του εκπαιδευτικού

*3<sup>ος</sup> θεματικός άξονας:* διερεύνηση απόψεων για τις πιο σημαντικές συμπεριφορές διευθυντή ή διευθύντριας σχολείου που συμβάλλουν στην επαγγελματική ικανοποίηση του εκπαιδευτικού

*4<sup>ος</sup> θεματικός άξονας:* διερεύνηση απόψεων γενικά για συμπεριφορές διευθυντή ή διευθύντριας σχολείου που συμβάλλουν στην οργανωσιακή δέσμευση του εκπαιδευτικού

*5<sup>ος</sup> θεματικός άξονας:* διερεύνηση απόψεων για τις πιο σημαντικές συμπεριφορές διευθυντή ή διευθύντριας σχολείου που συμβάλλουν στην οργανωσιακή δέσμευση του εκπαιδευτικού.

*Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας.*

Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της έρευνας διασφαλίστηκαν καταρχήν με τη χρήση πολυμεθοδικής μεθόδου (τριγωνοποίηση). Επιπρόσθετα:

Η αύξηση της εγκυρότητας του περιεχομένου (content validity) των ερωτήσεων της αξιοπιστίας και της καλύτερης προσαρμογή τους στο πλαίσιο λειτουργίας του ελληνικού σχολείου (Cohen, Manion, & Morisson, 2008) διασφαλίστηκε με πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου σε υποκείμενα τα οποία δεν επρόκειτο να συμμετάσχουν στην τελική έρευνα.

Σε ότι αφορά την αξιοπιστία και τη συνοχή του ερωτηματολογίου ζητήθηκε ο συντελεστής αξιοπιστίας και εσωτερικής συνάφειας Cronbach's alpha, συνολικά και ανεξάρτητα για τα δύο εργαλεία. Βρέθηκε,  $\alpha=0,93$  ( $N=27$  ερωτήσεις) για την κλίμακα που αφορούσε στην συμβολή της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην επαγγελματική ικανοποίηση και  $\alpha=0,97$  την κλίμακα που εξέταζε την συμβολή της μετασχηματιστικής ηγεσίας στη δέσμευση στους στόχους του σχολείου ( $N=27$  ερωτήσεις). Οι τιμές είναι εξαιρετικά υψηλές και ικανοποιητικές. Έτσι, είναι βέβαιο ότι δεν υπάρχουν θετικές και αρνητικές συσχετίσεις ταυτοχρόνως, ιδιαίτερα στο δεύτερο. Σε σχέση με το εάν ήταν επιτακτικό να εξαιρεθεί κάποια ερώτηση των ερωτηματολογίων για να επιτευχθεί αύξηση του συντελεστή alpha, κάτι εξαιρετικά λεπτομερές σε σχέση με την αρχική τιμή του, δεν βρέθηκε σημαντική αύξηση για εξαίρεση κάποιας ερώτησης και στις περισσότερες, ο συντελεστής ήταν μικρότερος ή εξαιρετικά κοντά στον συνολικό (Field, 2009).

Για να διασφαλιστεί πρακτικά ένας βαθμός εγκυρότητας της συνέντευξης έγινε προσπάθεια να περιοριστούν οι πηγές μεροληψίας, με την καταγραφή των απόψεων των ερωτώμενων, όπως διατυπώθηκαν και χωρίς την αναζήτηση απαντήσεων που υποστήριζαν προδιαθέσεις των ερευνητριών (Cohen et al., 2008). Η αξιοπιστία της συνέντευξης επιδιώχθηκε με το δομημένο χαρακτήρα των ερωτήσεων για όλους τους ερωτώμενους, χωρίς αλλαγές στη φραστική διατύπωση των ερωτήσεων και χρήση έμφασης (Cohen et al., 2008). Επίσης, η αξιοπιστία των συνεντεύξεων υποστηρίχθηκε από τον έλεγχο και την επιβεβαίωση των δεδομένων της ποιοτικής έρευνας από τους συμμετέχοντες/συμμετέχουσες (Συμεού, 2006).

*Χρησιμότητα της έρευνας*

Η έρευνα αναδεικνύει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη σχέση της μετασχηματιστικής ηγεσίας με την επαγγελματική ικανοποίηση και την οργανωσιακή δέσμευση και προσδοκά να

συνεισφέρει στην επιστημονική συζήτηση σχετικά με αυτές. Επίσης, τα ευρήματά της μπορούν να αξιοποιηθούν στο σχεδιασμό επιμορφωτικών προγραμμάτων για τους διευθυντές που επιλέγονται, ώστε να λειτουργήσουν ως μετασχηματιστικοί ηγέτες, αλλά και γενικότερα για τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι χρειάζεται να καλλιεργήσουν ηγετικές ικανότητες είτε ως ηγέτες στην τάξη τους είτε ως μέντορες συναδέλφων τους.

#### *Περιορισμοί της έρευνας*

Η έρευνα χρησιμοποίησε δείγμα εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε γυμνάσια και γενικά λύκεια τεσσάρων περιοχών της Ανατολικής Θεσσαλονίκης. Ως εκ τούτου, τα αποτελέσματά της δεν μπορούν να γενικευτούν για το σύνολο των εκπαιδευτικών της Ανατολικής Θεσσαλονίκης ή ευρύτερης περιφέρειας ή όλης της επικράτειας. Επίσης, εξαιρέθηκαν οι εκπαιδευτικοί των επαγγελματικών λυκείων

### **Παρουσίαση και ανάλυση αποτελεσμάτων**

#### *Δημογραφικά-προσωπικά στοιχεία*

Οι 171 εκπαιδευτικοί οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα, υπηρετούν σε ποσοστό 42,1% σε γυμνάσια και σε ποσοστό 57,9% σε λύκεια με τους άνδρες να είναι σχετικά λιγότεροι των γυναικών σε ποσοστό 36,8% έναντι 63,2%. Οσον αφορά τη σχέση εργασίας, σε συντριπτικό ποσοστό (98,2%) οι εκπαιδευτικοί είναι μόνιμοι στα σχολεία. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών έχει αρκετά χρόνια στην εκπαίδευση και αυτό το εύρημα φανερώνει εμπειρία από τη συνεργασία με τουλάχιστον έναν διευθυντή σχολείου, καθώς και από ηγετικές συμπεριφορές και πρακτικές που προκαλούν ή όχι εργασιακή ικανοποίηση και δέσμευση στο σχολείο.

#### *Περιγραφικά χαρακτηριστικά βαθμού επαγγελματικής ικανοποίησης*

Οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί κατέγραψαν τις αντιλήψεις τους σε 27 ερωτήσεις-δηλώσεις για το βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης. Στη συνέχεια, υπολογίστηκε για κάθε ερωτώμενο ο μέσος όρος. Η μέση τιμή των απαντήσεων στο πρώτο ερωτηματολόγιο βρέθηκε  $4,4 \pm 0,47$  ( $N=169$ ). Οι 2 απαντήσεις που λείπανε ακόμη και εάν αντικαθίσταντο από κάποιον μέσο όρο, η μέση τιμή όλων των απαντήσεων θα επηρεαζόταν απειροελάχιστα με ανάξιο λόγο επηρεασμού οποιουδήποτε αποτελέσματος. Συνεπώς, η μέση τιμή είναι μεγαλύτερη από την θεωρητική κεντρική τιμή 3 (υπενθυμίζεται η διαβάθμιση: 1=σε ελάχιστο βαθμό, 2=σε μικρό βαθμό, 3=σε μέτριο βαθμό, 4=σε μεγάλο βαθμό, 5=σε πολύ μεγάλο βαθμό) και αγγίζει το 88% της μέγιστης επαγγελματικής ικανοποίησης. Ακόμη, παρατηρεί κανείς μια τυπική απόκλιση των απαντήσεων,  $s=0,47$ , κάτω της μονάδας. Οπότε οι απαντήσεις είναι συγκεντρωμένες αρκετά κοντά στην «άποψη» που ορίζει ο μέσος όρος τους, δηλαδή 4,4 που αναφέρεται σε μεγάλο βαθμού ικανοποίησης.

**Πίνακας 1:** Περιγραφικά χαρακτηριστικά βαθμού επαγγελματικής ικανοποίησης

N	Μέση τιμή	Τυπική	Ελάχιστη Τιμή	Μέγιστη Τιμή
169	4,4	,47	2,41	5

#### *Διαφοροποιήσεις βαθμού επαγγελματικής ικανοποίησης στο δείγμα*

Διερευνώντας τις διαφοροποιήσεις των δεικτών που εκφράζουν την συμβολή της μετασχηματιστικής ηγεσίας δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην

επαγγελματική ικανοποίηση μεταξύ εκπαιδευτικών γυμνασίων και γενικών λυκείων. Το συμπέρασμα συνάγεται από το t-test για το δείκτη-μέση τιμή, όπου εξήχθη  $p=0,84 > 0,05$  ( $t=0,20$ ,  $\beta.ε.=167$ ,  $N1=98$ ,  $N2=71$ ) με ίσες διασπορές από το Levene's test ( $p=0,57 > 0,05$ ). Συνεπώς, η μικρή διαφορά στις μέσες τιμές δεν κρίνεται στατιστικά σημαντική, οπότε οι καθηγητές ανεξάρτητα από τον τύπο σχολείου (γυμνάσιο ή γενικό λύκειο) δήλωσαν στο ερωτηματολόγιο περίπου ίδια μέση τιμή επαγγελματικής ικανοποίησης (Πίνακες 2, 3).

**Πίνακας 2:** Επαγγελματική ικανοποίηση ως προς τον τύπο της σχολικής μονάδας

Τύπος Σχολικής Μονάδας	N	Μέση τιμή	Τυπική Απόκλιση
Λύκειο	98	4,40	,48
Γυμνάσιο	71	4,39	,46

**Πίνακας 3:** Συσχέτιση μέσων τιμών για την επαγγελματική ικανοποίηση ως προς τον τύπο της σχολικής μονάδας με t-test

	Levene's Test		t-test		
	Ισότητας Διασπορών		t	β.ε.	p
	F	p			
Ισότητα Διασπορών Υποτιθέμενη	,33	,57	,20	167	,84*

Σημείωση. \* $p=0,84 > 0,05$ , two-tailed.

Αναφορικά με την συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία των ερωτηθέντων, στον περιγραφικό πίνακα 4 φαίνεται μια πτώση της επαγγελματικής ικανοποίησης από την άσκηση μετασχηματιστικής ηγεσίας στην κατηγορία συνολικής υπηρεσίας άνω των 29 ετών, δηλαδή των σχετικά μεγάλων και σε ηλικία εκπαιδευτικών σε σχέση με τις άλλες κατηγορίες. Επίσης και στη μεγάλη κατηγορία συνολικής υπηρεσίας 24-29 ετών διαφαίνεται μια πτωτική τάση.

**Πίνακας 4:** Επαγγελματική ικανοποίηση ως προς τη συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία (Ετη)

Συνολική Εκπαιδευτική Υπηρεσία (Ετη)	N	Μέση τιμή	Τυπική Απόκλιση
<12	22	4,47	,59
12 – 17	42	4,52	,29
18 – 23	39	4,42	,43
24 – 29	33	4,33	,42
> 29	33	4,23	,61
Σύνολο	169	4,4	,47

Για την εύρεση πιθανών στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των κατηγοριών υπηρεσίας αρχικά εκτελέστηκε ο έλεγχος ομοιογένειας διακυμάνσεων του Levene, όπου κάτω από τη μηδενική υπόθεση οι διασπορές είναι ίσες, βρέθηκε  $p=0,01 < 0,05$  ( $F=3,3$ ,  $\beta.ε.1=4$ ,  $\beta.ε.2=164$ ) και συνεπώς απορρίπτεται η ομοιογένεια διακυμάνσεων στις κατηγορίες υπηρεσίας. Το γεγονός αυτό σημαίνει μικρή εμπιστοσύνη στον έλεγχο ANOVA (όπου πάντως  $p=0,09 > 0,05$ ), οπότε

εκτελέστηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Walis. Εφόσον  $p=0,13 > 0,05$ , δεν προκύπτουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των κατανομών της ικανοποίησης στις κατηγορίες των ετών υπηρεσίας (Πίνακες 5, 6, 7).

**Πίνακας 5:** Κριτήριο ομοιογένειας των διακυμάνσεων για την επαγγελματική ικανοποίηση ως προς τη συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία (Έτη)

Levene's F	β.ε.1	β.ε.2	p
3,3	4	164	,01

**Πίνακας 6:** Έλεγχος διακυμάνσεων για την επαγγελματική ικανοποίηση ως προς τη συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία (Έτη)

	ANOVA				
	Αθρ. Τετρ. SS	β.ε.	Μέσο Τετρ. MS	F	p
Between Groups	1,73	4	,43	2,03	,09
Within Groups	35,03	164	,21		
Σύνολα	36,76	168			

**Πίνακας 7:** Έλεγχος ομοιογένειας διακυμάνσεων Kruskal-Walis για την επαγγελματική ικανοποίηση ανά ομάδα ως προς τη συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία (Έτη)

ΟΜΑΔΑ(εντός)	1	2	3	4	5	6	7	Μεταξύ ομάδων
p	,24	,43	,11	,41	,45	,27	,43	0,13*

Σημείωση.\*  $p=0,13 > 0,05$

#### Περιγραφικά χαρακτηριστικά βαθμού οργανωσιακής δέσμευσης

Οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί κατέγραψαν τις αντιλήψεις τους σε 27 ερωτήσεις-δηλώσεις της δεύτερης κλίμακας για το βαθμό οργανωσιακής δέσμευσης. Στη συνέχεια υπολογίστηκε για κάθε ερωτώμενο ο μέσος όρος. Η μέση τιμή βρέθηκε  $4,22 \pm 0,71$  ( $N=169$ ). Ακόμη και εάν οι απαντήσεις που λείπανε αντικαθίσταντο από κάποιον μέσο όρο, η μέση τιμή θα επηρεαζόταν απειροελάχιστα. Είναι λοιπόν, μεγαλύτερη από την θεωρητική κεντρική τιμή 3 και αγγίζει το 84,4% της απόλυτης δέσμευσης. Ακόμη, παρατηρείται μια μικρή τυπική απόκλιση των απαντήσεων,  $s=0,71$ , κάτω της μονάδας, οπότε οι απαντήσεις είναι συγκεντρωμένες εξαιρετικά κοντά στην «άποψη» που ορίζει ο μεγάλου βαθμού δέσμευσης μέσος όρος τους 4,28.

**Πίνακας 8:** Περιγραφικά χαρακτηριστικά βαθμού οργανωσιακής δέσμευσης

N	Μέση τιμή	Τυπική Απόκλιση	Ελάχιστη Τιμή	Μέγιστη Τιμή
169	4,22	0,71	1,11	5,00

#### Διαφοροποιήσεις βαθμού οργανωσιακής δέσμευσης στο δείγμα

Διερευνώντας τις διαφοροποιήσεις των δεικτών που εκφράζουν την συμβολή της μετασχηματιστικής ηγεσίας στη δέσμευση του εκπαιδευτικού στους στόχους του σχολείου, σε σχέση με χαρακτηριστικά του δείγματος, δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ

κατηγοριών οποιασδήποτε μεταβλητής που εξέφρασε το δείγμα. Απλώς παρατίθενται περιγραφικοί πίνακες για τις μεταβλητές τύπος σχολικής μονάδας (Πίνακες 9, 10) και συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία (Πίνακες 11, 12, 13) που θεωρήθηκαν βασικές και ενεπλάκησαν σε ερευνητικά ερωτήματα, δηλαδή τον τύπο σχολείου και τη συνολική εκπαιδευτική προϋπηρεσία. Όπως φαίνεται,  $p > 0,05$  σε κάθε περίπτωση.

**Πίνακας 9:** Οργανωσιακή δέσμευση ως προς τον τύπο της σχολικής μονάδας

Τύπος Σχολικής Μονάδας	N	Μέση τιμή	Τυπική Απόκλιση
Λύκειο	97	4,21	,74
Γυμνάσιο	71	4,23	,68

**Πίνακας 10:** Κριτήριο ισότητας διασπορών και Συσχέτιση μέσων τιμών για την οργανωσιακή δέσμευση ως προς τον τύπο της σχολικής μονάδας με t-test

(Τύπος Σχολικής Μονάδας)	Levene's Test Ισότητας Διασπορών		t-test		
	F	p	t	β.ε.	p
Ισότητα Διασπορών Υποτιθέμενη	,66	,42	,18	166	,86

**Πίνακας 11:** Οργανωσιακή δέσμευση ως προς τη συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία

Συνολική Εκπαιδευτική Υπηρεσία (Ετη)	N	Μέση τιμή	Τυπική Απόκλιση
<12	22	4,40	,62
12 - 17	41	4,22	,74
18 - 23	40	4,22	,74
24 - 29	33	4,15	,61
> 29	32	4,16	,82
Σύνολα	168	4,22	,71

**Πίνακας 12:** Κριτήριο ομοιογένειας των διακυμάνσεων για τη δέσμευση στους στόχους ως προς τη συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία

Levene's F	β.ε.1	β.ε.2	p
,67	4	163	,61



**Πίνακας 13:** Ανάλυση διακυμάνσεων ANOVA μεταξύ και εντός των κατηγοριών των κατηγοριών εκπαιδευτικής υπηρεσίας για τη δέσμευση στους στόχους

	ANOVA				
	Αθρ. Τετρ. SS	β.ε.	Μέσο Τετρ. MS	F	p
Between Groups	1,05	4	,26	,51	,73
Within Groups	83,86	163	,51		
Σύνολα	84,91	167			

*Αποτελέσματα των συνεντεύξεων*

Τα βασικά ευρήματα από τις συνεντεύξεις επιβεβαιώνουν τα ευρήματα της ποσοτικής έρευνας και εστιάζονται στους επτά νοηματικούς άξονες του ερωτηματολογίου: στην οικοδόμηση κοινού οράματος, στην αποδοχή κοινών στόχων, στη δημιουργία προσδοκιών υψηλής απόδοσης, στην παροχή εξατομικευμένης υποστήριξης, στην πρόκληση πνευματικής διέγερσης, στην παροχή προτύπου και αξιών και στην οικοδόμηση συνεργασιών.

**Συμπεράσματα/Συζήτηση**

Από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτουν αποτελέσματα, τα οποία συνιστούν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα.

Σε σχέση με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα σε ποιο βαθμό πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι η μετασχηματιστική ηγεσία συμβάλλει στην επαγγελματική τους ικανοποίηση, φαίνεται ότι αυτό συμβαίνει σε περισσότερο από μεγάλο βαθμό. Πρόκειται για άποψη που έχει αναδειχθεί και από προηγούμενες έρευνες (Sayadi, 2016; Tesfaw, 2014; Eliophotou, 2014; Γκόλια, 2014; Aydin, Sarier, & Uysal, 2013; Kieres & Gutmore, 2014; Barnett, Marsh, & Craven, 2005; Bogler, 2001, 2002), με την παροχή εξατομικευμένης υποστήριξης να αποτελεί τον παράγοντα με τη μεγαλύτερη συνεισφορά στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Kieres et al., 2014; Eliophotou, 2014; Barnett et al., 2005; Aydin et al., 2013). Η μετασχηματιστική ηγεσία δημιουργεί ικανοποίηση, γιατί σχετίζεται με υψηλή παρακίνηση στην εργασία, ανταποκρινόμενη στις ανάγκες του εκπαιδευτικού για εκτίμηση, επιτυχία, ανάληψη υπευθυνότητας, αυτονομίας και αυτοπραγμάτωσης (Bentea & Anghelache, 2012). Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από ένα πλέγμα καλών διαπροσωπικών και υποστηρικτικών σχέσεων μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων μελών του σχολείου, δηλαδή μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικού αλλά και μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Σε σχέση με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα για το βαθμό που πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι η μετασχηματιστική ηγεσία συμβάλλει στη δέσμευσή τους στους στόχους του σχολείου, φαίνεται ότι αυτό συμβαίνει σε πολύ υψηλό βαθμό. Στο ίδιο αποτέλεσμα καταλήγουν προηγούμενες έρευνες, οι οποίες ανέδειξαν την ισχυρή επίδραση της μετασχηματιστικής ηγεσίας στη δέσμευση των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο σχολείο (Sayadi, 2016; Raman, Mey, Don, Daud, & Khalid, 2015; Ibrahim, Ghavifekr, Ling, Siraj, & Azeez, 2014; Kieres et al., 2014; Feizi, Ebrahimi, & Beheshti, 2014; Aydin et al., 2013), με τον παράγοντα «Παροχή εξατομικευμένης υποστήριξης» να έχει τη μεγαλύτερη θετική συνεισφορά στη δέσμευση (Kieres et al., 2014; Khasawneh, Omari, & Abu-Tineh, 2012). Η μετασχηματιστική ηγεσία συνδέει εκπαιδευτικούς και διευθυντή στην οικοδόμηση, αποδοχή και επιδίωξη κοινών και υψηλών στόχων, διαμορφωμένων στο γενικότερο πλαίσιο της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής. Οι εκπαιδευτικοί δεσμεύονται συναισθηματικά στους στόχους του σχολείου, όταν ο ηγέτης ενθαρρύνει το διάλογο

και προωθεί σκόπιμα τη συνεργασία προς την κατεύθυνση υλοποίησης των στόχων, παρέχοντας ισότιμα εποικοδομητική ανατροφοδότηση, λαμβάνοντας υπόψη την προσωπικότητα και τις ανάγκες των εκπαιδευτικών.

Σχετικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα αν διαφοροποιούνται οι αντιλήψεις ότι η μετασχηματιστική ηγεσία συμβάλλει στην επαγγελματική ικανοποίηση ανάλογα με τον τύπο σχολείου, η έρευνα έδειξε ότι δεν διαφοροποιούνται. Πρόκειται για άποψη για την οποία δε βρέθηκαν βιβλιογραφικές αναφορές σε άλλες πρόσφατες εμπειρικές έρευνες. Ωστόσο, οι συνεντεύξεις που διενεργήθηκαν στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας διαπίστωσαν τη μη διαφοροποίηση των αντιλήψεων. Ο εκπαιδευτικός, είτε υπηρετεί σε γυμνάσιο είτε σε γενικό λύκειο, με ηγεσία που συμπεριφέρεται και ενεργεί μετασχηματιστικά, μπορεί να νιώθει επαγγελματική ικανοποίηση σε μεγάλο βαθμό. Ερμηνεύοντας το συμπέρασμα αυτό, μπορεί να υποστηριχτεί ότι, καθώς ο μετασχηματιστικός ηγέτης μπορεί να ανταπεξέλθει σε απαιτήσεις μεταρρυθμιστικές και να εμπνεύσει τους συνεργάτες του, η δευτεροβάθμια εκπαίδευση, στην οποία τα τελευταία χρόνια έχει εστιάσει η επίσημη πολιτεία την πρόθεσή της για μεταρρυθμίσεις, έχει ανάγκη από μετασχηματιστικούς ηγέτες (Leithwood, 1994).

Στο τέταρτο ερευνητικό ερώτημα αν διαφοροποιούνται οι αντιλήψεις ότι η μετασχηματιστική ηγεσία συμβάλλει στην επαγγελματική ικανοποίηση ανάλογα με τη συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία, η έρευνα έδειξε ότι δεν διαφοροποιούνται. Πρόκειται για άποψη που έχει αναδειχθεί και από άλλες εμπειρικές έρευνες (Bogler, 2002). Ο εκπαιδευτικός μπορεί να νιώθει επαγγελματική ικανοποίηση σε μεγάλο βαθμό από την εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας ανεξάρτητα από τα συνολικά χρόνια εκπαιδευτικής υπηρεσίας του. Σε μια προσπάθεια ερμηνείας της διαπίστωσης αυτής, οι πρακτικές και η συμπεριφορά του μετασχηματιστικού ηγέτη φανερώνουν αποτελεσματικό και επιτυχή τρόπο άσκησης ηγεσίας για νεότερους αλλά και παλαιότερους στην υπηρεσία εκπαιδευτικούς, για τον συμμετοχικό και ανθρωποκεντρικό χαρακτήρα της, καθώς και για το ισχυρό προσωπικό σύστημα αξιών που ενσωματώνει (OECD, 2014; Πασιαρδής, 2012).

Σχετικά με το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα αν διαφοροποιούνται οι αντιλήψεις ότι η μετασχηματιστική ηγεσία συμβάλλει στην οργανωσιακή δέσμευση ανάλογα με τον τύπο σχολείου, η έρευνα έδειξε ότι δεν διαφοροποιούνται. Πρόκειται για άποψη για την οποία δεν βρέθηκαν βιβλιογραφικές αναφορές σε άλλες πρόσφατες εμπειρικές έρευνες. Στη παρούσα έρευνα οι εκπαιδευτικοί και των δύο τύπων σχολείου θεωρούν ότι μετασχηματιστικός ηγέτης είναι αυτός που μπορεί να ευθυγραμμίσει τη συλλογική τους ευθύνη με την ατομική, ώστε να συνυπάρξουν και να συνεργαστούν πάνω σε κοινώς αποδεκτούς στόχους, αναλαμβάνοντας συγκεκριμένες δράσεις. Κάθε εκπαιδευτικός έχει διαφορετικές αξίες, παραδοχές, κίνητρα, στόχους και φιλοδοξίες. Ο μετασχηματιστικός ηγέτης έχοντας την ευαισθησία να κατανοεί τη διαφορετικότητα, μπορεί να κερδίσει την εμπιστοσύνη και τη δέσμευση του εκπαιδευτικού, να τον παρακινήσει για αλλαγή και βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου μέσα από τη συνεργασία, εστιάζοντας πάντα στην υλοποίηση προκλητικών, αλλά πραγματοποιήσιμων στόχων (Eliophotou & Ioannou, 2016; Leithwood et al., 1999β).

Τέλος, σε σχέση με το έκτο ερευνητικό ερώτημα αν διαφοροποιούνται οι αντιλήψεις ότι η μετασχηματιστική ηγεσία συμβάλλει στην οργανωσιακή δέσμευση ανάλογα με τη συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία, η έρευνα έδειξε ότι δεν διαφοροποιούνται. Πρόκειται για άποψη για την οποία δεν βρέθηκαν βιβλιογραφικές αναφορές σε άλλες πρόσφατες εμπειρικές έρευνες. Στη παρούσα έρευνα, οι εκπαιδευτικοί, ανεξαρτήτως ηλικίας, αντιλαμβάνονται τις πρακτικές και τη συμπεριφορά του μετασχηματιστικού ηγέτη ως αποτελεσματικές στη δέσμευσή τους στους

στόχους του σχολείου. Δηλαδή, ενσωματώνουν ένα συγκεκριμένο όραμα, για το οποίο εργάζεται επίμονα και μεθοδικά, επιδιώκοντας τη διαμόρφωση συναινετικών στόχων στο πλαίσιο υλοποίησής του και τη συναισθηματική δέσμευση όλων σε αυτούς τους στόχους (Leithwood et al., 1999β; Θεοφιλίδης, 2012). Ο μετασχηματιστικός ηγέτης διαμορφώνει κατάλληλο κλίμα στο οποίο όλα συζητούνται ανοιχτά και με ειλικρίνεια, ώστε να επιτυγχάνεται ισορροπία ανάμεσα στην πρόκληση και στην υποστήριξη για βελτιώσεις και καινοτομίες, χωρίς αυτό να εκληφθεί ως προσωπική αμφισβήτηση των αξιών και των ικανοτήτων του εκπαιδευτικού (Leithwood et al., 1999β; Wasserberg, 1999).

### Επίλογος

Η επαγγελματική ικανοποίηση και η δέσμευση στον οργανισμό είναι δύο εργασιακές συμπεριφορές που σχετίζονται με το τύπο ηγεσίας που ασκείται στον οργανισμό. Στο χώρο της εκπαίδευσης η σχέση αυτή είναι ιδιαίτερα σημαντική και η διεθνής βιβλιογραφία καταγράφει ερευνητικά δεδομένα που την επιβεβαιώνουν. Τονίζεται η σχέση της μετασχηματιστικής ηγεσίας με την επαγγελματική ικανοποίηση και τη δέσμευση στον οργανισμό. Το σημαντικότερο εύρημα της παρούσας έρευνας είναι ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται εργασιακή ικανοποίηση και δέσμευση στους στόχους του σχολείου σε μεγάλο βαθμό, όταν ο διευθυντής έχει χαρακτηριστικά μετασχηματιστικού ηγέτη. Αυτό αποκτά ιδιαίτερη σημασία, καθώς αποτελεί πρόκληση η άσκηση μετασχηματιστικής ηγεσίας στο ελληνικό σχολείο, που λειτουργεί στο πλαίσιο ενός συγκεντρωτικού συστήματος που δεν έχει προτεραιότητα την αυτονομία.

### Βιβλιογραφικές αναφορές

#### Ελληνόγλωσσες

- Cohen, L., Manion, L. & Morisson, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (μτφ. Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρ, & Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γκόλια, Α. (2014). *Μετασχηματιστική ηγεσία και επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών: ο ρόλος της αυτο-αποτελεσματικότητας*. Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, (2014). Ανακτήθηκε από <http://www.openarchives.gr/view/2688041>
- Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Σχολική ηγεσία και διοίκηση. Από τη Γραφειοκρατία στη μετασχηματιστική ηγεσία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Robbins, P.S. & Judge, A.T. (2011). *Οργανωσιακή συμπεριφορά. Βασικές Έννοιες και Σύγχρονες Προσεγγίσεις* (μτφ. Α. Πλατάκη). Αθήνα: Κριτική.
- Πασιαρδής, Π. (2012). *Επιτυχημένοι διευθυντές σχολείων*. Αθήνα: Ίων.
- Συμεού, Λ. (2006). Εγκυρότητα και αξιοπιστία στην ποιοτική έρευνα: Το παράδειγμα μιας έρευνας για τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας. *Πρακτικά 9<sup>ου</sup> Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, Λευκωσία 2-3 Ιουνίου 2006*. Ανακτήθηκε από <http://www.pek.org.cy/proceedings.html>

#### Ξενόγλωσσες

- Aydin, A., Sarier, Y. & Uysal, S. (2013). The Effect of School Principals' Styles on Teachers' Organizational Commitment and Job Satisfaction. *Educational Sciences. Theory & Practice*, 13(2), 806-811.
- Barnett, M.A., Marsh, W.H. & Craven, G.R. (2005). What Type of School Leadership Satisfies Teachers? A Mixed Method Approach to Teachers' Perceptions of Satisfaction. *Paper presented at the AARE Annual Conference*. Sydney: Parramatta. Ανακτήθηκε από <http://www.aare.edu.au/data/publications/2005/bar05419.pdf>

- Bentea, C.C. & Anghelache, V. (2012). Teachers' Motivation and satisfaction for professional activity. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 33, 563-567.
- Bogler, R. (2002). Two profiles of schoolteachers: a discriminant analysis of Teacher Job Satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 18, 662-683.
- Bogler, R. (2001). The Influence of Leadership Style on Teacher Job Satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 37 (5), 665-673.
- Chin, M.-C.J. (2007). Meta-analysis of Transformational School Leadership Effects on School Outcomes in Taiwan and the USA. *Asia Pacific Education Review* 8 (2), 166-177.
- Cohen, A. & Caspary, L. (2011). Individual Values, Organizational Commitment, and Participation in a Change: Israeli Teachers' Approach to an Optional Educational Reform. *Journal of Business and Psychology*, 26, 385-396.
- Drenth, J.D.P, Thierry, H. & Wolff, J.C. (1998). *Handbook of Work and Organizational Psychology* (Vol. 4: Organizational Psychology) (2<sup>nd</sup> ed.). UK: Psychology Press Ltd.
- Eliophotou-Menon, M. (2014). The relationship between transformational leadership, perceived leader effectiveness and teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 52 (4), 509-528.
- Eliophotou- Menon, M., & Ioannou, A. (2016). The link between transformational leadership and teachers' job satisfaction, commitment, motivation to learn, and trust in leader. *Academy of Educational Leadership Journal*, 20 (3), 12-22.
- Feizi, M., Ebrahimi, E. & Beheshti, N. (2014) Investigating the relationship between transformational leadership and organizational commitment of high school teachers in Germe. *International Journal of Organizational Leadership*, 3, 17-30.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics using SPSS* (3<sup>rd</sup> ed.). London: Sage Publications, Inc.
- Geijsel, F., Sleegers, P., Leithwood, K. & Jantzi, D. (2002). Transformational leadership effects on teachers' commitment and effort toward school reform. *Journal of Educational Administration*, 41(3), 228-256
- Griffin, K.D. (2010). A Survey of Bahamian and Jamaican Teachers' Level of Motivation and Job Satisfaction. *Journal of Invitational Theory and Practice*, 16, 56-76.
- Hutabarat, W. (2015). Investigation of Teacher Job-Performance Model: organizational Culture, Work Motivation and Job-Satisfaction. *Asian Social Science*, 11 (18), 295-304.
- Ibrahim, S.M., Ghavifekr, S., Ling, S., Siraj, S. & Azeez, K.I.M. (2014). Can transformational leadership influence on teachers' commitment towards organization, teaching profession, and students learning? A quantitative analysis. *Asia Pacific Education Review* 15, 177-190.
- Jantzi, D. & Leithwood, K. (1995). Toward an Explanation of How Teachers' Perceptions of Transformational School Leadership are Formed. *Paper presented at the Annual Meeting of the American educational Research Association, April 18-22, 1995* (pp. 2-38). CA: San Francisco.
- Khasawneh, S., Omari, A. & Abu-Tineh, M.A. (2012). The Relationship between Transformational leadership and Organizational Commitment: The Case for Vocational Teachers in Jordan. *Educational Management Administration & Leadership*, 40 (4), 494-508.
- Kieres, H.K. & Gutmore, D. (2014). A study of the Value Added by Transformational Leadership Practices to Teachers' Job Satisfaction and Organizational Commitment. *Educational Leadership Review of Doctoral Research*, 1 (1), 175-184.
- Leithwood, K. (1994). Leadership for School Restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30 (4), 498-518.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, 38 (2), 112-129.

- Leithwood, K., Jantzi, D. & Steinbach, R. (1999β). *Changing leadership for changing times*. Buckingham: Open University Press.
- Leithwood, K. & Sun, J. (2012). The Nature and Effects of Transformational School Leadership: A Meta-Analytic Review of Unpublished Research. *Educational Administration Quarterly*, 48 (3), 387-423.
- Mowday, T.R., Porter, W.L. & Steers, M.R. (1982). *Employee-organization linkages. The psychology of commitment, absenteeism, and turnover*. New York: Academic Press.
- OECD. (2014). What Helps Teachers Feel Valued and Satisfied with their Jobs? *Teaching in Focus*, 5, 1-4. Ανακτήθηκε από [http://www.oecd-ilibrary.org/education/teaching-in-focus\\_23039280](http://www.oecd-ilibrary.org/education/teaching-in-focus_23039280)
- Raman, A., Mey, H.C., Don, Y., Daud, Y. & Khalid. (2015). Relationship between Principal's Transformational leadership Style and Secondary School Teachers' Commitment. *Asian Social Science*, 11 (15), 221-228.
- Sayadi, Y. (2016). The effect of dimensions of transformation, transactional, and non-leadership on the job satisfaction and organizational commitment of teachers in Iran. *Management in Education*, 30 (2), 57-65.
- Somech, A. & Bogler, R. (2002). Antecedents and Consequences of Teacher Organizational and Professional Commitment. *Educational Administration Quarterly*, 38 (4), 555-577.
- Tesfaw, A.T. (2014). The relationship between transformational leadership and job satisfaction: The case of government secondary school teachers in Ethiopia. *Educational Management Administration & Leadership*, 42 (6), 903-918.
- Wasserberg, M. (1999). Creating the Vision and Making it Happen. In H. Tomlison, H. Gunter, & P. Smith (Eds.), *Living Headship* (pp. 154-165). London: Sage Publications.



## Εκπαιδεύοντας συνδικαλιστές -ηγέτες σε διεθνή κλίμακα: Το παράδειγμα των μελών των ευρωπαϊκών συμβουλίων εργασίας

**Θεόδωρος Κουτρούκης**

### Περίληψη

Η αναγκαιότητα για μια κοινωνική Ευρώπη οδήγησε στην υιοθέτηση της Οδηγίας περί των Ευρωπαϊκών Συμβουλίων Εργασίας (ΕΣΕ). Αυτή η εξέλιξη δημιούργησε ένα πυλώνα του εγχειρήματος να δρομολογηθεί μια ευρωπαϊκή διάσταση εργασιακών σχέσεων στην ΕΕ, καθώς παρέχει στους εργαζόμενους το δικαίωμα πρόσβασης σε πληροφόρηση και διαβούλευση (και σπανιότερα συμμετοχή) ως μέρος της προσπάθειας να αναπτυχθούν κοινωνικά υπεύθυνες Ευρω-Επιχειρήσεις. Μια ουσιώδης διάσταση ενός αποτελεσματικού ΕΣΕ είναι και η εκπαίδευση των μελών του ΕΣΕ.

Η εργασία αποτιμά ορισμένα ευρήματα μιας έρευνας αναφορικά με τη λειτουργία των ΕΣΕ στην Ελλάδα. Η έρευνα πεδίου επικεντρώνεται στους κλάδους πετρελαίου/λιπαντικών και τροφίμων/ποτών.

Ειδικότερα, σκοπός της εργασίας είναι να διερευνήσει μερικές εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες που αφορούν στα μέλη των ΕΣΕ στην Ελλάδα. Επιπλέον, η εργασία εξετάζει τους παράγοντες της λειτουργίας των ΕΣΕ, δια μέσου «εις βάθος» συνεντεύξεων με αντιπροσώπους των κοινωνικών εταίρων.

Τα ευρήματα δείχνουν ότι τα ΕΣΕ θα μπορούσαν να συνδράμουν στην αποτελεσματικότητα της υπερεθνικής διαβούλευσης και πληροφόρησης στο μέλλον. Στην εξέλιξη αυτή μπορεί να βοηθήσει η κατάλληλη εκπαίδευση των μελών των ΕΣΕ.

**Λέξεις κλειδιά:** ευρωπαϊκά συμβούλια εργασίας, εκπαίδευση στα ΕΣΕ, πολυεθνικές επιχειρήσεις, συνδικάτα

### Εισαγωγή

Στην παρούσα εργασία επιχειρείται η διατύπωση ενός προβλήματος εμπειρικής εκπαιδευτικής έρευνας, και ιδίως το ζήτημα της συνδικαλιστικής παρέμβασης στην εκπαίδευση των αντιπροσώπων των εργαζομένων στα ΕΣΕ. Στην πρώτη ενότητα της εργασίας αποτυπώνεται η βιβλιογραφική επισκόπηση. Στη συνέχεια, αφού επιλέγεται η διάσταση που θα διερευνηθεί προσδιορίζεται ο στόχος της εμπειρικής έρευνας. Έπειτα, αποτυπώνονται ορισμένα ευρήματα και τα συμπεράσματα της εργασίας.