



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΩΝ, ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ
Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων»

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Τίτλος: « Ο εκπαιδευτικός ως ηγέτης στην τάξη. Αντιλήψεις καθηγητών και μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Μελέτη περίπτωσης »

Όνοματεπώνυμο Φοιτητριών: ΚΩΝΣΤΑΝΤΑΚΟΥ ΒΑΣΙΛΙΚΗ dem2123
ΟΙΚΟΝΟΜΟΠΟΥΛΟΥ ΓΕΩΡΓΙΑ dem2126

Επιβλέπων Καθηγητής: ΠΙΕΡΡΑΚΟΣ ΓΕΩΡΓΙΟΣ

Ακαδημαϊκό Έτος: 2022-2023

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Στη σύγχρονη εποχή υπάρχει αυξανόμενο ενδιαφέρον για την ηγεσία και την αποτελεσματικότητά της σε διάφορους οργανισμούς και κυρίως στην εκπαίδευση. Οι μελέτες για τη σχολική ηγεσία, που διαπιστώνουν πως τα πρότυπα ηγεσίας των δασκάλων επικεντρώνονται στο ρόλο τους εκτός τάξης, έχουν προσελκύσει την προσοχή πολλών ερευνητών, συνυφασμένη με ένα αναστοχαστικό προσανατολισμό στη γνώση. Από όλο το φάσμα της σχολικής ηγεσίας, επιλέξαμε για την παρούσα ερευνητική εργασία, το ρόλο του εκπαιδευτικού ως ηγέτη στην τάξη και κυρίως τη συμβολή του στη βελτίωση των επιδόσεων και της συμπεριφοράς των μαθητών του, καθώς μέχρι τώρα τα μέλη της σχολικής κοινότητας αναγνωρίζουν τον εκπαιδευτικό ως καθαρά παιδαγωγό και μεταδότη γνώσεων και λιγότερο ως ηγέτη μέσα στην τάξη. Η διερεύνηση αυτής της ανεπίσημης μορφής ηγεσίας μπορεί να εμπλουτίσει με νέους τρόπους σκέψης και διαφορετικές οπτικές, αλλά και χρήσιμες πρακτικές, τόσο το έργο των εκπαιδευτικών και της εκπαίδευσης γενικότερα, όσο και το σύνολο της εκπαιδευτικής έρευνας.

Η εργασία έχει τίτλο «Ο εκπαιδευτικός ως ηγέτης στην τάξη. Αντιλήψεις καθηγητών και μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Μελέτη περίπτωσης» και εκπονήθηκε στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών του τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής, με τίτλο «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων».

Αποτελείται από δύο βασικά μέρη, το θεωρητικό, όπου περιλαμβάνει την επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας και το ερευνητικό μέρος, όπου παρουσιάζονται η μεθοδολογία, η μέθοδος συλλογής δεδομένων και αναλύονται τα ευρήματα της έρευνας που πραγματοποιήθηκε.

Καθώς, με την ολοκλήρωση αυτής της μεταπτυχιακής εργασίας, τελειώνει αυτό το ταξίδι στη γνώση, αρχικά, ευχαριστούμε θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή μας, Δρ. Γεώργιο Πιερράκο, Καθηγητή στο Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων, στον Τομέα Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής, για την αμέριστη υποστήριξη και τη συνεχή καθοδήγηση που μας παρείχε. Ευχαριστούμε, επίσης, τα μέλη της εξεταστικής επιτροπής που θα αξιολογήσουν την εργασία μας. Για την υλοποίηση της έρευνας, σημαντική ήταν η συμμετοχή καθηγητών και μαθητών, τους οποίους ευχαριστούμε ιδιαίτερα για το ενδιαφέρον και την προθυμία που επέδειξαν,

κατά τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων, χωρίς τους οποίους δε θα είχαν πραγματοποιηθεί. Δε θα μπορούσαμε να ολοκληρώσουμε αυτό το ταξίδι, αν δεν είχαμε τη συμπαράσταση των δικών μας ανθρώπων, τους οποίους ευχαριστούμε και ιδιαίτερα τα παιδιά μας που στήριξαν από την αρχή την επιλογή μας και επέδειξαν υπομονή και συχνά ανοχή, κατά την ευόδωση αυτού του σκοπού.

Τέλος αφιερώνουμε τη διπλωματική αυτή εργασία στις μητέρες μας, που δεν είναι πια κοντά μας.

Φεβρουάριος, 2023

Κωνσταντάκου Βασιλική

Οικονομοπούλου Γεωργία

Μέλη Επιτροπής Εξέτασης

Όνοματεπώνυμο Επιβλέποντος Καθηγητή: Γεώργιος Πιερράκος

Όνοματεπώνυμο Β΄ Μέλους Εξεταστικής Επιτροπής

Ιωάννης Ψαρομήλιγκος

Όνοματεπώνυμο Γ΄ Μέλους Εξεταστικής Επιτροπής

Αθανάσιος Σπυριδάκος

ΔΗΛΩΣΗ ΣΥΓΓΡΑΦΕΩΝ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

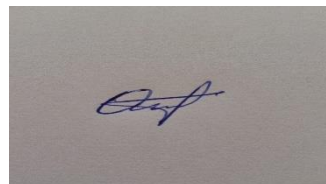
Οι κάτωθι υπογράφουσες Κωνσταντάκου Βασιλική του Θωμά, με αριθμό μητρώου dem2123 και Οικονομοπούλου Γεωργία του Αθανασίου, με αριθμό μητρώου dem2126 φοιτήτριες του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής, της Σχολής Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών, του Τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων, δηλώνουν υπεύθυνα ότι: «Είμαστε συγγραφείς αυτής της διπλωματικής εργασίας και ότι κάθε βοήθεια την οποία είχαμε για την προετοιμασία της είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στην εργασία. Επίσης, οι όποιες πηγές από τις οποίες κάναμε χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε ακριβώς, είτε παραφρασμένες, αναφέρονται στο σύνολό τους, με πλήρη αναφορά στους συγγραφείς, τον εκδοτικό οίκο ή το περιοδικό, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο. Επίσης, βεβαιώνουμε ότι αυτή η εργασία έχει συγγραφεί από εμάς αποκλειστικά και αποτελεί προϊόν πνευματικής ιδιοκτησίας τόσο δικής μας, όσο και του Ιδρύματος.

Παράβαση της ανωτέρω ακαδημαϊκής μας ευθύνης αποτελεί ουσιώδη λόγο για την ανάκληση του πτυχίου μας.

Οι Δηλούσες



Κωνσταντάκου Βασιλική



Οικονομοπούλου Γεωργία

The only safe ship in a storm is leadership.

Faye Wattleton

Περιεχόμενα

ΕΠΙΤΕΛΙΚΗ ΣΥΝΟΨΗ	9
ABSTRACT	10
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	11
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Ηγεσία και ο ρόλος του ηγέτη.....	15
1.1 Η έννοια της ηγεσίας	15
1.2 Σημασία της ηγεσίας	16
1.3 Θεωρίες περί ηγεσίας.....	17
1.4 Τύποι-Στυλ ηγεσίας	20
1.5 Γενικά χαρακτηριστικά -αξίες και αρχές των ηγετικών ατόμων	21
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 : Σχολική ηγεσία	23
2.1 Σχολική ηγεσία: ορισμός και περιεχόμενο	23
2.2 Μοντέλα σχολικής ηγεσίας	24
2.3 Τύποι -Στυλ σχολικών ηγετών	29
2.4 Συναισθηματική νοημοσύνη	32
2.5 Χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής σχολικής ηγεσίας	33
2.6 Αναγκαιότητα της αποτελεσματικής σχολικής ηγεσίας.	35
2.7 Πρακτικές της αποτελεσματικής σχολικής ηγεσίας.....	36
2.8 Δυσκολίες στην άσκηση της σχολικής ηγεσίας και προτάσεις για την άμβλυνσή τους	38
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 : Ο εκπαιδευτικός ως ηγέτης εντός τάξης	42
3.1 Μορφές τυπικής και άτυπης σχολικής ηγεσίας.....	42
3.2 Διασαφήνιση της έννοιας «εκπαιδευτικός ως ηγέτης στην τάξη»	43
3.3 Η ταυτότητα του εκπαιδευτικού ως ηγέτη εντός τάξης	45
3.4 Χαρακτηριστικά γνωρίσματα του εκπαιδευτικού ως ηγέτη στην τάξη	47
3.5 Οι ρόλοι του εκπαιδευτικού ως ηγέτη στην τάξη	50
3.6 Τα στυλ του εκπαιδευτικού, ως ηγέτη στην τάξη	52
3.7 Πρακτικές ηγεσίας του εκπαιδευτικού εντός τάξης	53
3.8 Οι στόχοι και η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού ως ηγέτη στην τάξη	56
3.9 Εκπαιδευτικοί και άσκηση ηγεσίας μέσα στην τάξη: τι εμποδίζει και τι ευνοεί	59
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Μεθοδολογία έρευνας.....	62
4.1 Σκοπός της έρευνας.....	62
4.2 Ερευνητικά ερωτήματα	63
4.3 Ερευνητική μέθοδος.....	63
4.4 Ερευνητικό εργαλείο - Συνέντευξη.....	65
4.5 Δείγμα της έρευνας -Δειγματοληψία	66

4.6 Ανάλυση δεδομένων	68
4.7 Πρωτοτυπία της έρευνας	70
4.8 Περιορισμοί της έρευνας	71
4.9 Ηθική και δεοντολογία	71
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Ευρήματα έρευνας-Ανάλυση υλικού	73
5.1 Θεματική ενότητα Α: Αντιλήψεις καθηγητών και μαθητών για την ηγεσία του εκπαιδευτικού εντός τάξης.	73
5.2 Θεματική ενότητα Β: Αντιλήψεις καθηγητών και μαθητών για την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας του εκπαιδευτικού εντός τάξης, στη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών.....	78
5.3 Θεματική ενότητα Γ: Αντιλήψεις καθηγητών και μαθητών για την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας του εκπαιδευτικού εντός τάξης στη βελτίωση της συμπεριφοράς των μαθητών και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων.	86
ΠΙΝΑΚΑΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΕΡΕΥΝΑΣ	96
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Συζήτηση	97
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: Συμπεράσματα- Προτάσεις για μελλοντική έρευνα	104
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	107
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	127
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1.....	127
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2.....	128
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3.....	130
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4.....	131
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5.....	132
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 6.....	133
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 7.....	135
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 8.....	154

ΕΠΙΤΕΛΙΚΗ ΣΥΝΟΨΗ

Σε μια εποχή που η ηγεσία των εκπαιδευτικών θεωρείται ως κεντρικό συστατικό για την εκπαιδευτική αλλαγή και βελτίωση, η παρούσα διπλωματική εργασία επιχειρεί να διερευνήσει το κατά πόσο είναι αποδεκτή η ταυτότητα του εκπαιδευτικού ως ηγέτη μέσα στη σχολική τάξη, με την έννοια του κοινού οράματος με τους μαθητές του. Επίσης, ποιες από τις πρακτικές που εφαρμόζει, σχετίζονται θετικά με την αποδοτικότητα των μαθητών σε μαθησιακό και μη επίπεδο. Η ανεπάρκεια θεωρητικής βάσης και δεδομένων σχετικά με το ρόλο του παιδαγωγού ως ηγέτη στην τάξη και τη συμβολή του στα αποτελέσματα των μαθητών, ειδικά στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, κατέστησε αναγκαία την υλοποίηση της εν λόγω έρευνας. Για τη διεξαγωγή της έρευνας, εφαρμόστηκαν οι αρχές της ποιοτικής μεθόδου, μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων. Στην έρευνα, η οποία αποτελεί μελέτη περίπτωσης, συμμετείχαν οκτώ καθηγητές και οκτώ μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι απαντήσεις τους αποκάλυψαν πως είναι αποδεκτή σε μέτριο βαθμό η ταυτότητα του εκπαιδευτικού, ως ηγέτη εντός τάξης, παράλληλα με το πρωταρχικό του ρόλο ως μεταφορέα γνώσεων, καθώς θεωρείται κρίσιμο πρότυπο για την επίτευξη του κοινού οράματος, στο ρόλο του καθοδηγητή-coach. Καταδείχθηκε, επίσης, η σημαντικότητα των πρακτικών της συνεργασίας σε ομάδα για ένα κοινό στόχο, καθώς και της παρακίνησης, μέσω της ενσυναίσθησης και της παροχής κινήτρων για υψηλές επιδόσεις. Από την έρευνα προέκυψε ως συμπέρασμα, πως ο εκπαιδευτικός ως ηγέτης στην τάξη μπορεί, μέσω του κοινού οράματος, να εμπνεύσει, να καθοδηγήσει, να παρακινήσει τους μαθητές του να θέσουν υψηλούς στόχους και πως δύναται να επηρεάσει θετικά τις επιδόσεις και τις συμπεριφορές τους. Αυτή η μελέτη μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη της αυτοεπίγνωσης, προκειμένου να κατανοηθεί η σημαντικότητα του εκπαιδευτικού στο ρόλο του ως ηγέτη στην τάξη για την πολύπλευρη ανάπτυξη και πρόοδο των μαθητών. Μελλοντικά καθίσταται αναγκαίο να διεξαχθούν και άλλες συγκριτικές μελέτες για πιο έγκυρα και γενικευμένα αποτελέσματα, με βάση την παρούσα έρευνα. Παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την αξία της το γεγονός ότι εμπεριέχονται οι απόψεις και οι εμπειρίες, εκτός των καθηγητών, και των μαθητών, καθώς φωτίστηκε το θέμα και από τη δική τους οπτική. **Λέξεις-Κλειδιά:** εκπαιδευτικός ηγέτης εντός τάξης, ταυτότητα-ρόλος εκπαιδευτικού ηγέτη, κοινό όραμα, πρακτικές ηγεσίας, αποτελεσματικότητα μαθητών, δευτεροβάθμια εκπαίδευση, απόψεις καθηγητών-μαθητών

TITLE: «The teacher as a leader in the classroom. Views of teachers and students from secondary education. Case study»

ABSTRACT

In the present era, when the leadership of the teachers is considered to be the chief ingredient for the educational change and improvement, the present thesis is trying to research how acceptable the identity of the teacher as a leader is in the classroom, in the sense of having a common vision with his students. It is also trying to research which of the practices he applies are related positively with his students' efficiency on both a learning and a no learning level. The inadequacy of the theoretical foundation and data regarding the role of an educator as a leader in the classroom and his contribution to the results of the students, specifically in the Greek educational frame, made necessary the materialization of the present research. In order to carry out this research, the principles of qualitative method were applied through semi structured interviews. In the research, which constitutes a case study, participated eight teachers and eight students from secondary education. Their answers revealed that the identity of the teacher as a leader in the classroom is acceptable to a moderate extent together with his main role as a knowledge conveyor, as he is considered to be a serious model towards achieving a common vision-goal, in the role of an advisor-coach. It was also proved clearly the significance of the practices of team co-operation towards a common goal as well as the inducement through empathy and motive supply in order to have high scores. The conclusion that has come out from the research is that the teacher as a leader in the classroom, through a common vision, can inspire, guide, induce his students to set high goals and that the leader can influence positively his students' performance and attitude. The study can contribute to the development of self-awareness, so as to understand the importance of the teacher in his role as a leader in the classroom for the multiple development and progress of the students. In the future, it is absolutely necessary for the comparative studies to be conducted for more reliable and generalized results, on the basis of the present research. This research is extraordinarily interesting for the fact that besides the teachers' views and experiences it includes the students' (views and experiences), as the theme of our thesis has also been enlightened from this perspective. **Key-words:** teacher leader in the classroom, identity-role of the teacher leader, common vision, practices of leadership, student performance, secondary education, teachers'-students' views

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα τελευταία χρόνια, κάθε χώρα απαιτείται να έχει τη μέγιστη οικονομική ανάπτυξη, ώστε να μπορεί να αντιμετωπίζει τις προκλήσεις της παγκόσμιας αγοράς. Αυτό συνεπάγεται υψηλό επίπεδο γνώσεων, κατάρτισης των πολιτών και ορθολογική διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού της, τα οποία σύγχρονες μελέτες έχουν καταδείξει πως μία αποτελεσματική ηγεσία μπορεί να τα εξασφαλίσει. Η ηγεσία απασχόλησε, απασχολεί και θα απασχολεί όλους εκείνους που επιδιώκουν την αποτελεσματικότητα, την προσωπική βελτίωση, την κοινωνική πρόοδο σε όλους τους οργανισμούς. Ιδιαίτερα στους σχολικούς οργανισμούς, έρευνες έχουν δείξει πως η ηγεσία έχει τη δεύτερη μεγαλύτερη επίδραση μεταξύ των μεταβλητών στη μάθηση των μαθητών, μετά τη διδασκαλία (Leithwood et al., 2020) και πως επηρεάζει θετικά τη σχολική αποτελεσματικότητα.

Με δεδομένη τη σημασία που προσδίδουν οι σύγχρονες μελέτες στη σχολική ηγεσία με την επίσημη μορφή της, δηλαδή του διευθυντή και του εκπαιδευτικού εκτός τάξης, θεωρήθηκε αναγκαίο να εξεταστεί και η ανεπίσημη μορφή της, δηλαδή του εκπαιδευτικού, στο ρόλο του ηγέτη εντός τάξης. Αν και είναι δύσκολο να προσδιοριστεί η ακριβής προέλευση της έννοιας, αλλά και το τί σημαίνει ηγεσία δασκάλου (Barth, 2007), ο εκπαιδευτικός ως ηγέτης τάξης, ουσιαστικά πείθει τους μαθητές του για τους κοινούς στόχους και τις μεθόδους του, τους εμπνέει, τους παρέχει κίνητρα και τους ενεργοποιεί ως μέντορας και καθοδηγητής (Bennis, 1986; Hogan R. et al., 1994). Μπορεί να συμβάλλει σημαντικά στην ποιοτική αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, αλλά και της παρεχόμενης γνώσης, με συνέπεια την άνοδο του μορφωτικού επιπέδου, που είναι και ο στόχος στις μέρες μας (Mansor et al., 2018; Shen et al., 2020). Λόγω των σύγχρονων κοινωνικών απαιτήσεων, ο νέος ρόλος του εκπαιδευτικού τείνει να γίνει πιο σύνθετος, καθώς στις μέρες μας ο εκπαιδευτικός πρέπει, πέρα από τον παιδαγωγικό του ρόλο, δηλαδή ως απλό μεταφορέα γνώσεων, να εμφορείται και από ηγετικές ικανότητες και δεξιότητες.

Ωστόσο, δεν υπάρχουν αρκετές μελέτες, εντός και εκτός Ελλάδας, που να συσχετίζουν τον εκπαιδευτικό ως πρότυπο σε συνδυασμό με την ταυτότητα του, ως ηγέτη στην τάξη και την άσκηση ηγεσίας του σε σχέση με την αποτελεσματικότερη μάθηση. Η έρευνα προσπαθεί να αντιμετωπίσει αυτό το κενό, αξιολογώντας τις αντιλήψεις καθηγητών και μαθητών για τον αυτοπροσδιορισμό των πρώτων ως ηγέτες και την επίδραση που ασκούν στα μαθησιακά αποτελέσματα.

Η παρούσα εργασία αποσκοπεί να διερευνήσει το ρόλο του εκπαιδευτικού ως ηγέτη εντός τάξης και κατά πόσο είναι αυτός αποδεκτός, να αναδείξει τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού παιδαγωγού ηγέτη, να εντοπίσει τις πρακτικές που τον καθιστούν ηγέτη στην τάξη, και κυρίως αυτές, που σχετίζονται θετικά με την επίδοση και τη συμπεριφορά των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα στην παρούσα εργασία θα γίνει προσπάθεια να απαντηθούν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα :

1. Είναι αποδεκτός ο ρόλος του παιδαγωγού ηγέτη στην τάξη με την έννοια της ανάπτυξης κοινού οράματος με τους μαθητές;
2. Ο εκπαιδευτικός, ως ηγέτης στην τάξη επηρεάζει θετικά τις επιδόσεις των μαθητών;
3. Ο εκπαιδευτικός, ως ηγέτης στην τάξη επηρεάζει θετικά τη συμπεριφορά και την ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών;

Σε αυτή την κατεύθυνση θα συνδράμουν για την ποιοτική έρευνα, που πραγματοποιείται με ημιδομημένες συνεντεύξεις, τόσο εκπαιδευτικοί, όσο και μαθητές μίας συγκεκριμένης σχολικής μονάδας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι με τις απόψεις και τις εμπειρίες τους θα αναδείξουν τη σημαντικότητα του ρόλου του παιδαγωγού ηγέτη στην σχολική αίθουσα και τις πρακτικές που υιοθετεί για τη βελτίωση των επιδόσεων και την ανάπτυξη δεξιοτήτων και θετικών συμπεριφορών για τους μαθητές.

Αυτή η εργασία αναμένεται να αποτελέσει αφορμή για παρόμοιες μελλοντικές έρευνες στον ελλαδικό χώρο. Μελλοντικά, τα αποτελέσματα της μελέτης θα μπορούσαν να προσφέρουν σημαντική γνώση στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, ώστε να κατανοήσουν τη σημαντικότητα και του ηγετικού τους ρόλου -εκτός του παιδαγωγικού- στη βελτίωση και ενίσχυση της μάθησης και της κοινωνικής ανάπτυξης των μαθητών τους, που είναι το ζητούμενο της σύγχρονης εκπαίδευσης. Επίσης, θα μπορούσαν να παρακινήσουν τους αρμόδιους φορείς, ώστε να αναμορφώσουν τα πανεπιστημιακά προγράμματα σπουδών με την προσθήκη μαθημάτων ηγεσίας και διοίκησης με θεωρία και πρακτική και να οργανώσουν επιμορφωτικά προγράμματα ανάλογου περιεχομένου.

Η εργασία διαρθρώνεται σε δύο βασικά μέρη, αυτό της θεωρητικής προσέγγισης του θέματος με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και αυτό της μεθοδολογίας της έρευνας και την παρουσίαση των ευρημάτων αυτής.

Πιο συγκεκριμένα στο πρώτο κεφάλαιο, ακολουθώντας την παραγωγική συλλογιστική, επιχειρείται, γενικά, η θεωρητική οριοθέτηση της έννοιας της ηγεσίας, των θεωριών, των τύπων και των χαρακτηριστικών των αποτελεσματικών ηγετικών ατόμων στους διάφορους οργανισμούς.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, προσεγγίζεται η έννοια της σχολικής ηγεσίας, ως επίσημης μορφής, διασαφηνίζεται ο όρος, παρουσιάζονται τα μοντέλα και οι τύποι των σχολικών ηγετών, τα χαρακτηριστικά και η αναγκαιότητα των αποτελεσματικών σχολικών ηγετών, οι πρακτικές που εφαρμόζουν για τη σχολική βελτίωση, τα εμπόδια που συναντούν, καθώς και οι παράγοντες που τα αποτρέπουν.

Το τρίτο κεφάλαιο επικεντρώνεται πιο ειδικά, στην άτυπη μορφή ηγεσίας του εκπαιδευτικού εντός τάξης, στη διασαφήνιση της έννοιας, στην αποδοχή ή μη αυτής της ταυτότητας, στην έκθεση των χαρακτηριστικών που διαθέτει και των ρόλων που συνήθως υιοθετεί. Γίνεται, ακόμα, αναφορά στις πρακτικές που μπορεί να εφαρμόζει ως παιδαγωγός ηγέτης εντός τάξης, στους στόχους που θέτει και στην αποτελεσματικότητά του, αλλά και σε όσα τον εμποδίζουν και τον ευνοούν κατά την άσκηση της ηγεσίας εντός τάξης.

Στο τέταρτο κεφάλαιο αναδεικνύονται οι λόγοι που καθιστούν αναγκαία την έρευνα και ο σκοπός αυτής, διατυπώνονται τα ερευνητικά ερωτήματα, αιτιολογείται η επιλογή της ποιοτικής ερευνητικής μεθόδου. Στη συνέχεια γίνεται αναφορά στο ερευνητικό εργαλείο, στη δειγματοληψία, στον τρόπο ανάλυσης των δεδομένων, στην πρωτοτυπία και στους περιορισμούς της έρευνας, καθώς και στην εγκυρότητα και αξιοπιστία αυτής.

Στο πέμπτο κεφάλαιο παρατίθενται τα ευρήματα της έρευνας που προκύπτουν από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων και με τη θεματική ανάλυση γίνεται η επεξεργασία των αποτελεσμάτων για το ρόλο του εκπαιδευτικού-ηγέτη εντός τάξης και για τις πρακτικές που επιλέγει, ώστε να επηρεάσει θετικά την πρόοδο των μαθητών.

Τέλος, ακολουθούν η συζήτηση, όπου τα αποτελέσματα της έρευνας συσχετίζονται με άλλες μελέτες και βιβλιογραφικές αναφορές, και τα συμπεράσματα, στα οποία κατέληξε η έρευνα, με προτάσεις για μελλοντικές μελέτες, τα οποία αποτελούν το έκτο και έβδομο κεφάλαιο αντίστοιχα.

Η εργασία ολοκληρώνεται με την παράθεση της βιβλιογραφίας και των παραρτημάτων στα οποία εμπεριέχονται οι συνοδευτικές επιστολές, οι δηλώσεις συναίνεσης, το ερωτηματολόγιο της συνέντευξης, καθώς και οι απαντήσεις καθηγητών και μαθητών στις συνεντεύξεις.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Ηγεσία και ο ρόλος του ηγέτη

1.1 Η έννοια της ηγεσίας

Στο πέρασμα των χρόνων έχει καταδειχτεί πως οι οργανισμοί - φορείς δημόσιοι ή ιδιωτικοί αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι του κοινωνικού ιστού και πως ο τρόπος που διοικούνται από την εκάστοτε ηγεσία, συμβάλλει τα μέγιστα στην κοινωνικοπολιτική ανάπτυξη και οικονομική πρόοδο των κοινωνιών. Ο ηγέτης έχει την ευθύνη και επηρεάζει ανθρώπους και καταστάσεις. Οι αποφάσεις ή η αδράνεια του καθορίζουν την πορεία και τον τρόπο λειτουργίας οργανισμών ή και ολόκληρων κρατών.

Η τεράστια βαρύτητα που έχει η ηγεσία στην κοινωνική ζωή εμφανίζεται από την αρχαία εποχή. Ο Πλάτωνας στην Πολιτεία υποστήριξε πως όσοι προορίζονται για να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους στην πόλη πρέπει, πέρα από την ευγενή φύση τους, να δέχονται την άριστη αγωγή στην ψυχή, στο σώμα και στο πνεύμα, φανερώνοντας έτσι την ιδιαίτερη σημασία που έδινε στην έννοια της ηγεσίας. Και θεωρεί πως η ηγετική τέχνη δεν διδάσκεται και δε μεταφέρεται σε άλλους ανθρώπους. Ενώ ο Αριστοτέλης θεωρεί τους ηγέτες απαραίτητο συστατικό των κοινωνιών και μάλιστα άριστους, αυτούς που χαρακτηρίζονται από φρόνηση, αρετή και μέτρο, που υπηρετούν με αίσθημα ευθύνης ως απόρροια εθισμού και φροντισμένης εκπαίδευσης.

Η ηγεσία ήταν και παραμένει ένα κοινωνικό φαινόμενο το οποίο κατά καιρούς έχει οριστεί ποικιλοτρόπως, με βάση ιστορικούς, πολιτικούς, οικονομικούς παράγοντες, σε βαθμό που αποτελεί απαιτητικό εγχείρημα η εύρεση και αποδοχή ενός συγκεκριμένου ορισμού (Antonakis & Day 2018), ενώ ο Stogdill (1974) παρατήρησε σε μια κριτική επισκόπηση ερευνητικών μελετών για την ηγεσία πως υπάρχουν περίπου τόσοι ορισμοί, όσο και οι άνθρωποι που προσπάθησαν να την ορίσουν. Ο Bennis διακεκριμένος καθηγητής της ηγεσίας υποστηρίζει πως «η ηγεσία είναι το πλέον ορατό καθημερινό φαινόμενο στη γη που έχουμε κατανοήσει ελάχιστα».

Σύμφωνα με τους Richards & Engle (1986) η ηγεσία αφορά στη συλλογή των οραμάτων, στην ενσωμάτωση των αξιών και στη δημιουργία του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο διάφοροι στόχοι μπορεί να επιτευχθούν. Με τον όρο «ηγέτη» εννοούμε το επιλεγμένο άτομο που είναι χαρισματικό και ικανό να εμπνέει, να παρακινεί, να

εμπυλώνει και να συνενώνει ένα σύνολο ή έναν οργανισμό, ώστε να επιτευχθεί ο κοινός σκοπός (Θεοφανίδης Στ.,1999). Επιπλέον η ηγεσία ορίζεται ως «η ικανότητα του ηγέτη να επιβάλλει τη βούλησή του στους υφιστάμενούς του και να εμπνέει υπακοή, σεβασμό, πίστη και συνεργασία» (Moore, 1927). Γενικά, η ηγεσία είναι μια τέχνη και ως τέχνη δεν μπορεί να είναι στερεότυπη, γιατί δεν θα είναι πια τέχνη, γι' αυτό τόσο η αποστολή της, όσο η μορφή και οι μέθοδοί της δεν επιτρέπεται να περιορίζονται και να τυποποιούνται (Κωστούλας, 1996).

Η ηγεσία στη νεότερη βιβλιογραφία ορίζεται ως η διαδικασία επηρεασμού της σκέψης, των συναισθημάτων, των στάσεων και των συμπεριφορών μίας μικρής ή μεγάλης τυπικής ή άτυπης ομάδας ανθρώπων από ένα άτομο (ηγέτη). Η διαδικασία επηρεασμού γίνεται με τέτοιο τρόπο, ώστε τα άτομα εθελοντικά και πρόθυμα και με την κατάλληλη συνεργασία να δίνουν τον καλύτερό τους εαυτό για να υλοποιούν αποτελεσματικούς στόχους που απορρέουν από την αποστολή της ομάδας και τη φιλοδοξία της για πρόοδο ή ένα καλύτερο μέλλον (Μπουραντάς, 2005). Πιο σύγχρονες έρευνες, υποστηρίζουν πως ηγεσία είναι μια διαδικασία δράσης – αντίδρασης μεταξύ ηγέτη και εργαζόμενου (Χυτήρης, 2006), είναι η ικανότητα άσκησης επιρροής σε μία ομάδα με στόχο την υλοποίηση ενός οράματος, μίας σειράς στόχων (Robbins & Judge, 2011). Ως έννοια είναι συνυφασμένη με την επιρροή και καθορίζεται από το πώς ο ηγέτης επηρεάζει τους υφιστάμενους του και πώς επικοινωνεί μαζί τους (Ruben & Gigliotti, 2017). Επιπλέον, ο Geiger (2016) θεωρεί την ηγεσία ως μια λειτουργία που εμφανίζεται χωρίς διακρίσεις σε όλες τις κοινωνικές ομάδες (Funktionstheorie). Η έννοια της λειτουργίας αυτής βασίζεται στην ύπαρξη ενός προσώπου, το οποίο λειτουργεί ως εκπρόσωπος του συνόλου.

1.2 Σημασία της ηγεσίας

Η ηγεσία πλέον είναι ένα κοινωνικό φαινόμενο με παγκόσμιες διαστάσεις, είναι μια δράση μέσα σε ένα πλαίσιο, έχει ένα σκοπό και απαιτεί μια ομάδα ανθρώπων. Από την πληθώρα των ερευνών έχει διαπιστωθεί πως είναι αδύνατο να μην υπάρχει σε κάθε ομάδα μία τάξη ανθρώπων, η οποία να διοικεί, να άρχει, να κυβερνά, κάτι που φανερώνει την πολύπλευρη σημασία της στις σύγχρονες κοινωνίες. Αντιμετωπίζεται, συνήθως, θετικά σε αντίθεση με το μανάτζμεντ και ανεξάρτητα αν ο ηγέτης έχει θετικά ή αρνητικά στοιχεία, αν έχει επιτυχίες ή αποτυχίες, αν έχει

υψηλούς στόχους ή χαμηλές βλέψεις, η ηγεσία είναι ένας κοινωνικός ρόλος πολύ σημαντικός στην εποχή μας. Μία ομάδα χωρίς ηγεσία δεν έχει συνοχή, γι' αυτό δεν μπορεί ούτε να αμυνθεί εναντίον των εχθρών, αλλά ούτε και να συντηρηθεί στοιχειωδώς, παρατηρεί ο Κυριακίδης (2015). Και συμπληρώνει πως η ηγεσία εμφανίστηκε λόγω της ύπαρξης προβλημάτων στις κοινωνικές ομάδες, τα οποία συχνά είναι δυσεπίλυτα. Έτσι η συμβολή ορισμένων προσώπων κρίνεται απαραίτητη ιδιαίτερα, όταν αυτά επηρεάζουν τα υπόλοιπα μέλη των ομάδων και βοηθούν με τις ικανότητες και τα προσόντα τους στην επίλυση αυτών των προβλημάτων. Και καθώς προβλήματα ανακύπτουν συνεχώς, διαφοροποιείται η σχέση ανάμεσα στον ηγέτη και στους οπαδούς, έτσι ορισμένα άτομα αναρριχώνται σε ηγετικές θέσεις και αποτελούν τους στυλοβάτες της οργάνωσης των ομάδων. Στις σύγχρονες ανεπτυγμένες κοινωνίες οι ομάδες δεν μπορούν να αυτοκυβερνηθούν, χρειάζονται όραμα στόχο κοινό πρόγραμμα και συντονισμό. Μάλιστα όταν κυβερνώνται με διαφάνεια νομιμότητα και γνώμονα το κοινό καλό, οι αντιδράσεις περιορίζονται στο ελάχιστο και η πρόοδος είναι μονόδρομος.

1.3 Θεωρίες περί ηγεσίας

Η ηγεσία είναι ένα σημαντικό αγαθό και έχει γίνει αντικείμενο τόσο ποιοτικής, όσο και ποσοτικής έρευνας σε διάφορα κοινωνικά περιβάλλοντα με ευρήματα που φανερώνουν το σύνθετο και πολυδιάστατο χαρακτήρα της. Έχουν αναπτυχθεί διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις, με τις οποίες γίνεται προσπάθεια να αναλυθούν και να ερμηνευθούν οι πολύπλοκες διαδικασίες της ηγεσίας. Έτσι σε άλλες θεωρίες η ηγεσία εκλαμβάνεται ως χαρακτηριστικό, σε άλλες ως συμπεριφορά, ενώ άλλες την προσεγγίζουν ως χώρο επεξεργασίας πληροφοριών και διαχείρισης σχέσεων.

Αρχικά συναντάμε τις θεωρίες που επιχειρούν να προσδιορίσουν τα χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών ηγετών και αποτελούν την απαρχή των ερευνών (Θεωρίες χαρακτηριστικών, Likert, Blake-Mouton). Αυτές στηρίζονται και ερμηνεύουν την προσωπικότητα του ηγέτη και τα χαρακτηριστικά που τη συνθέτουν, όπως υψηλή νοημοσύνη, αυτοπεποίθηση, υπευθυνότητα, αποφασιστικότητα, τα οποία μπορούν να καλλιεργηθούν και έτσι η ηγετική ικανότητα, από εκ γενετής χάρισμα, όπως πίστευαν, γίνεται επίκτητο (Stogdill, 1974; Derue et al., 2011).

Αργότερα εμφανίζονται θεωρίες με τις οποίες η μελέτη επικεντρώνεται στα χαρακτηριστικά της ομάδας των υφιστάμενων συνεργατών του ηγέτη και στο πώς αυτά επηρεάζουν τη συμπεριφορά του και επιδρούν στην αποτελεσματικότητα του έργου του (Συμπεριφορικές θεωρίες). Στις συμπεριφορικές θεωρίες το ενδιαφέρον στρέφεται στη συμπεριφορά του ηγέτη, η οποία σχετίζεται άμεσα με την αποδοτικότητα των υφισταμένων και την επίτευξη των στόχων του οργανισμού. Πιο συγκεκριμένα ο K.Lewin διέκρινε το αυταρχικό, το εξουσιοδοτικό και το δημοκρατικό πρότυπο ηγετικής συμπεριφοράς (Μπουραντάς,2001), ενώ ο Mc Gregor (1960) με τη θεωρία X και Y συνδύασε δύο υποθέσεις από τη μια, το ότι οι άνθρωποι εργάζονται όσο το δυνατό λιγότερο και υποκινούνται κυρίως από τη χρηματική αμοιβή και την απειλή της τιμωρίας, και από την άλλη ότι εργάζονται στηριζόμενοι σε σχέσεις εμπιστοσύνης και συνεργασίας, οι οποίες με τη σειρά τους επηρεάζουν τον ηγέτη στη διαμόρφωση αυταρχικής ή δημοκρατικής συμπεριφοράς.

Διατυπώθηκαν επίσης οι θεωρίες που επιχειρούν να προσδιορίσουν συγκεκριμένους παράγοντες μέσα στον οργανισμό που επηρεάζουν τη δυνατότητα κάποιου να ηγηθεί (Θεωρίες Χαρακτηριστικών της κατάστασης). Ο Fielder (1967) με την ενδεχομενική θεωρία του δέχεται την καταλυτική επίδραση του περιβάλλοντος στη συμπεριφορά του ηγέτη και τον στρέφει είτε προς τις ανθρώπινες σχέσεις είτε προς το καθήκον. Έτσι η αποτελεσματικότητα ή μη, η επιτυχία ή η αποτυχία δεν καθορίζονται από τα προσωπικά χαρακτηριστικά του ηγέτη, αλλά από τη συμπεριφορά που θα επιδείξει ανάλογα με το συγκεκριμένο εργασιακό περιβάλλον στο οποίο λειτουργεί.

Τα τελευταία χρόνια εμφανίστηκαν οι σύγχρονες θεωρίες της μετασχηματιστικής και της συναλλακτικής ηγεσίας. Η μετασχηματιστική ηγεσία ορίστηκε από τον Bass (1985) ως η ηγεσία που παρακινεί τους εμπλεκόμενους να πράττουν με στόχο το κοινό καλό και όχι με βάση το προσωπικό όφελος και τονίζει την αξία του οράματος το οποίο θα επιφέρει αλλαγή τόσο στον οργανισμό, όσο και στα μέλη αυτού. Η ηγεσία αυτή επικεντρώνεται στο να οδηγήσει τον οργανισμό και τα μέλη του σε μία καλύτερη κατάσταση από τη υπάρχουσα, η οποία θα ευθυγραμμίζεται με το όραμα, την αποστολή και τους στόχους. Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες επηρεάζουν σημαντικά τους «οπαδούς» τους με σκοπό να τους ωθήσουν να αποδώσουν πέρα από τα αναμενόμενα και να οδηγήσουν τόσο αυτούς, όσο και τον οργανισμό στο σύνολό του σε μια πιο επιθυμητή κατάσταση

(Buil, Martinez & Matute, 2019). Η μετασχηματιστική ηγεσία είναι μία από τις πιο σημαντικές προσεγγίσεις της ηγεσίας αυτού του αιώνα (Budur, 2020). Μάλιστα έρευνες φανερώνουν πως οι υφιστάμενοι μετασχηματιστικών ηγετών, έχουν μεγαλύτερο βαθμό εμπλοκής, ικανοποίησης και ανάληψης πρωτοβουλιών, εμπιστεύονται και αφοσιώνονται περισσότερο στον οργανισμό, ενώ εμφανίζουν μικρότερη τάση για αποχώρηση (Boamah et al., 2018)

Από την άλλη η θεωρία της συναλλακτικής ηγεσίας περιγράφηκε για πρώτη φορά από τον κοινωνιολόγο Max Weber και διερευνήθηκε περαιτέρω από τον Bernard M. Είναι από τους πιο συνηθισμένους τρόπους ηγεσίας που συναντάμε σε διάφορους οργανισμούς. Η συναλλακτική ηγεσία είναι μία διαδικασία, κατά την οποία μέσα από την οικονομική συναλλαγή ή την παροχή ανταμοιβών και κινήτρων, επιδιώκεται η ικανοποίηση των αναγκών του εργαζόμενου -κυρίως των υλικών – ως αντάλλαγμα για την παροχή υπηρεσιών του (Bass, 1985). Η εφαρμογή της πραγματοποιείται με τη συνεχή εποπτεία και αξιολόγηση των προσπαθειών των υφιστάμενων από τον ηγέτη ή με την παρεμβολή του σε περίπτωση μη τήρησης των κανόνων, των διαδικασιών και των προτύπων (J. Antonakis, 2001). Η παρακίνηση των υφισταμένων γίνεται μέσω της επιβράβευσης και της τιμωρίας (Avolio and Bass, 1995). Ουσιαστικά υπάρχει μία συναλλαγή μεταξύ τους, μία συμφωνία, όπου οι υφιστάμενοι παρέχουν υπηρεσίες στον ηγέτη για την ανάπτυξη και πρόοδο του οργανισμού. Η συναλλακτική ηγεσία, γνωστή και ως διευθυντική ηγεσία, επικεντρώνεται στο ρόλο της εποπτείας, της οργάνωσης και της απόδοσης της ομάδας. Οι ηγέτες που εφαρμόζουν αυτή τη θεωρία εστιάζουν περισσότερο σε συγκεκριμένα καθήκοντα και χρησιμοποιούν ανταμοιβές και τιμωρίες για να παρακινήσουν τους οπαδούς τους. Οι συναλλακτικοί ηγέτες ουσιαστικά αναζητούν τις ανάγκες των υφιστάμενων τους και προσπαθούν να τις καλύψουν μέσω αμοιβής (Παπαδοπούλου, 2012).

Οι ηγέτες μετασχηματισμού τείνουν να είναι προσανατολισμένοι προς το μέλλον, ενώ οι ηγέτες συναλλαγών ενδιαφέρονται απλά να διατηρήσουν το status quo. Η μετασχηματιστική ηγεσία απευθύνεται στις ανάγκες υψηλότερου επιπέδου, κατά Maslow, ενώ η συναλλακτική ηγεσία απευθύνεται στις κατώτερες. Παρά τις διαφορές τους, ουσιαστικά είναι αλληλοσυμπληρούμενες ηγεσίες και όχι ανταγωνιστικές, καθώς η μία ενισχύει την άλλη (Bass, 1990).

Τέλος υπάρχει και η θεωρία της αδιάφορης ηγεσίας η οποία αρνείται να παίρνει αποφάσεις, αποποιείται των ευθυνών της, δεν αξιοποιεί ούτε χρησιμοποιεί τη δύναμη της εξουσίας. Είναι μία ανύπαρκτη ηγεσία που δεν παρεμβαίνει, απλά αφήνει τους άλλους να υλοποιούν προγράμματα, να ανταποκρίνονται στις υποχρεώσεις, να αναλαμβάνουν ευθύνες και να ικανοποιούν στόχους, όπως επιθυμούν (Bass,1990 ; Antonakis,2011).

1.4 Τύποι-Στυλ ηγεσίας

Από τις παραπάνω θεωρίες προέκυψαν διάφορα στυλ ηγεσίας, λόγω του ότι στην παγκόσμια κοινότητα πολλοί χρησιμοποιούσαν τη θέση εξουσίας, χωρίς να διαθέτουν τα απαραίτητα εφόδια με αποτέλεσμα οι οργανισμοί να μην μπορούν να ευημερήσουν από έλλειψη ενιαίας γραμμής και οράματος. Έτσι η εμφάνιση των στυλ ηγεσίας κρίθηκε αναγκαία, ώστε να αντιμετωπιστούν οι όποιες δυσκολίες και να επιτευχθεί η παραγωγικότητα και η αποτελεσματικότητα στους οργανισμούς.

Τα στυλ ηγεσίας είναι συστήματα παρακίνησης του ηγέτη, τα οποία τον οδηγούν σε συγκεκριμένες συμπεριφορές και διαμορφώνονται από την υποκίνηση ή παρώθηση που έχει ο ηγέτης (Fielder, 1967). Τα στυλ ηγεσίας όπως παρουσιάστηκαν από τον Likert (1974) είναι: α)Αυταρχικό, στο οποίο οι στόχοι και οι αποφάσεις καθορίζονται από την ανώτατη ηγεσία, η οποία ασκεί έντονο έλεγχο στους υφιστάμενους και η παρακίνηση έχει σχέση με το φόβο της τιμωρίας, β) Καλοπροαίρετα Αυταρχικό, το οποίο διαφέρει από το καθαρά αυταρχικό, γιατί χρησιμοποιεί την πειθώ, λιγότερο την τιμωρία και περισσότερο τις οικονομικές ανταμοιβές, γ) Συμβουλευτικό: Χαρακτηρίζεται από την εμπιστοσύνη του ηγέτη προς τους υφιστάμενους και την αμφίδρομη επικοινωνία, καθώς αυτός παίρνει τις πιο σημαντικές αποφάσεις και αφήνει τις δευτερεύουσες για τους υφιστάμενους και δ) Συμμετοχικό: Βασίζεται στην απόλυτη εμπιστοσύνη του ηγέτη προς τους υφιστάμενους του και στην άρτια λειτουργία της αμφίδρομης επικοινωνίας, οι αποφάσεις λαμβάνονται με δημοκρατικό τρόπο, ενώ γίνεται προσπάθεια να εφαρμόζεται η αρχή της πλειοψηφίας.

Σύμφωνα με τον Goleman (1998) υπάρχουν έξι διαφορετικοί τύποι ηγεσίας και συγκεκριμένα ο δημοκρατικός, ο καταπιεστικός-αυταρχικός, ο οραματιστής, ο συμβουλευτικός, ο ανθρωπιστικός και ο καθοδηγητικός (Σαΐτης, 2014).

Σε κάποιους άλλους ερευνητές συναντάμε τρία μοντέλα ηγεσίας α) Μετασχηματιστικό μοντέλο στο οποίο ο ηγέτης δύναται να εμπνέει στους άλλους υψηλό αίσθημα ευθύνης, να τους παρωθεί σε υψηλότερες αποδόσεις και να τους μεταμορφώνει σε κοινωνούς των δικών οραμάτων, β) Συναλλακτικό μοντέλο, όπου ο ηγέτης αρχικά, κάνει σαφείς τις απαιτήσεις του, παρέχει βοήθεια και συμβουλές, όπου απαιτείται, αναγνωρίζει τις ανάγκες των υφισταμένων του, χρησιμοποιεί τις ανταμοιβές για την επιβράβευση των επιτυχημένων προσπαθειών και την τιμωρία για τις αρνητικές αποδόσεις, εξασφαλίζοντας έτσι την εναρμόνιση των εργαζομένων με τους στόχους του οργανισμού και γ) Παθητικό μοντέλο το οποίο χαρακτηρίζεται από την έλλειψη ηγεσίας, ή από την ολιγωρία ενασχόλησης με ζητήματα που αφορούν την οργάνωση, από τη μη παροχή βοήθειας στους υφιστάμενους και την απουσία στόχων και οράματος, στοιχεία που καθιστούν τους οργανισμούς αναποτελεσματικούς (Day & Antonakis, 2012 ; Bass, 2008).

Γενικά έχει διαπιστωθεί πως κάθε ηγέτης εφαρμόζει διαφορετικές στρατηγικές για να επιτύχει τους στόχους του συνδυάζοντας στοιχεία από διαφορετικά στυλ ηγεσίας. Έτσι το ιδανικό στυλ ηγεσίας γίνεται περιπτώσιολογικό, ανάλογα με την κατάσταση που καλείται ο ηγέτης να χειριστεί (Bass,1985).

1.5 Γενικά χαρακτηριστικά -αξίες και αρχές των ηγετικών ατόμων

Ο W.Bennis (1996) στο « Οργανώνοντας ευφυίες » εξέτασε μεγάλες ομάδες και συμπέρανε ότι κάθε μεγάλη ομάδα χρειαζόταν ένα όνειρο να μοιραστεί, άτομα να θυσιάσουν το εγώ τους για το όνειρο και νέους να εργαστούν πολλές ώρες. Οι ηγέτες συνηθίζουν να τονίζουν γιατί η δουλειά τους είναι σημαντική, δημιουργούν ατμόσφαιρα, εμπιστοσύνης, όπου τα μέλη μπορούν να διαφωνούν, αλλά να δουλεύουν μαζί, ενθαρρύνουν την περιέργεια, το πείραμα και την ανάληψη ρίσκου. Δημιουργούν ελπίδα, διότι χωρίς ελπίδα, μπορεί να είναι δύσκολο να συνεχίσουν, όταν όλα φαίνονται να οδεύουν προς την αποτυχία.

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία (Kotter,2001) τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά του ηγέτη είναι: η καλή γνώση του έργου που αναλαμβάνει, η αντικειμενικότητα, η ικανότητα να αποφασίζει γρήγορα και να πείθει, η δημιουργικότητα και η επινόηση προοδευτικών ιδεών, η καινοτομία, η ικανότητα να εμπνέει με το όραμά του, η διορατικότητα, η δημοκρατική συμπεριφορά και η

υιοθέτηση ηθικών αξιών όπως δικαιοσύνη, ειλικρίνεια, εντιμότητα, ευσυνειδησία και αξιοκρατία.

Γενικότερα τα άτομα που αναλαμβάνουν ηγετικούς ρόλους έχουν διοικητικές ικανότητες, στρατηγική σκέψη και προγραμματισμό, αναπτύσσουν πρωτοβουλίες, είναι ριψοκίνδυνοι, αποφασιστικοί και λειτουργούν με αυτοπεποίθηση. Ξεχωρίζουν για τις καινοτόμες ιδέες την υψηλή υπευθυνότητά τους και επιδιώκουν την κριτική και την επιμόρφωση για να γίνουν καλύτεροι. Με τους υφιστάμενους συνεργάζονται αρμονικά, έχοντας ξεκάθαρους στόχους και όραμα τα οποία προσπαθούν από κοινού να υλοποιήσουν αποτελεσματικά. Διαθέτουν υψηλή προσαρμοστικότητα στις όποιες αλλαγές και νιώθουν ικανοποιημένοι από την αποστολή που έχουν αναλάβει (Μπουραντάς,2005).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 : Σχολική ηγεσία

2.1 Σχολική ηγεσία: ορισμός και περιεχόμενο

Το πλαίσιο της ανθρώπινης δράσης είναι ένα πλαίσιο ταχείας ανάπτυξης των επιστημονικών και τεχνολογικών ανακαλύψεων, στις μέρες μας, είναι ένα πλαίσιο αυξανόμενης ανομοιομορφίας στο οποίο συμπεριλαμβάνεται η μείωση της αξιοπιστίας της παραδοσιακής γνώσης και της εξουσίας της εμπειρογνομοσύνης ειδικά σε επαγγέλματα, όπως η εκπαίδευση. Ανακύπτουν διαρκώς διάφορα θέματα με κυριότερο την οικονομική ανταγωνιστικότητα, τη βιωσιμότητα της ταυτότητας εντός της παγκοσμιοποίησης, όπου ο ρόλος της εκπαίδευσης είναι καθοριστικός. Στην πραγματικότητα η εκπαίδευση έχει ανεβάσει την πολιτική ατζέντα και θεωρείται το μέσο για την επίλυση, όχι μόνο των κοινωνικών, αλλά και των οικονομικών προβλημάτων (OECD, 2001b). Η κοινωνία που έχουμε συμπεριλαμβανομένης της ταυτότητας και της συνοχής εντός αυτής, φαίνεται πως δημιουργείται σε μεγάλο βαθμό μέσα στα σχολεία μας. Η πιο σημαντική επένδυση της κοινωνίας θεωρείται όλο και περισσότερο στην εκπαίδευση των ανθρώπων της, καθώς υποφέρουμε ελλείψει καλής εκπαίδευσης, ενώ ευημερούμε με την παρουσία της. Σε αυτήν την κατάσταση των υψηλών προσδοκιών για την εκπαιδευτική παροχή κάθε χώρας «το κίνημα βελτίωσης του σχολείου των τελευταίων 20 χρόνων έχει δώσει μεγάλη σημασία στο ρόλο των σχολικών ηγετών» (OECD, 2001b). Ο Fullan (2002) έχει φτάσει στο συμπέρασμα ότι οι αποτελεσματικοί ηγέτες είναι το κλειδί για μία μεγάλης κλίμακας βιώσιμη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση.

Ο όρος σχολική ηγεσία εμφανίστηκε στις αρχές του 1980 μαζί με την εμφάνιση του κινήματος για τα αποτελεσματικά σχολεία και χρησιμοποιείται μέχρι σήμερα, καθοδηγώντας τους διευθυντές για να ανταπεξέλθουν στις προκλήσεις της εποχής μας. Στο εξωτερικό μάλιστα η εκπαιδευτική ηγεσία είναι γνωστή ως το μοντέλο με τον όρο *teacher leadership*, όπου συμμετέχουν ενεργά οι εκπαιδευτικοί. Πρόσφατες έρευνες θεωρούν πως αποτελεσματική ηγεσία είναι αυτή που εφαρμόζεται όχι από ένα και μόνο άτομο, αλλά ασκείται από πολλούς εκπαιδευτικούς σε ένα σχολείο (Day, Harris & Hadfield, 2001).

Για τους περισσότερους ερευνητές, η σχολική ηγεσία αποτελεί την ανάληψη ρόλων ηγεσίας από εκπαιδευτικούς με ευθύνες καθαρά συντονιστικές και

διαχειριστικές. Από την άλλη μεριά, ορίζεται ως η ικανότητα των εκπαιδευτικών να ενθαρρύνουν τους συναδέλφους τους να ασχοληθούν με δράσεις που δε θα αναλάμβαναν χωρίς την επιρροή του διευθυντή (Wasley,1991), αλλά και ως η ικανότητα να καθοδηγούν, τόσο εντός, όσο και εκτός της σχολικής τάξης, με στόχο την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου (Katzenmeyer & Moller, 2001). Λειτουργεί δηλαδή ως μία διαδικασία επιρροής που στηρίζεται σε αξίες και ένα όραμα για το σχολείο, με το οποίο όραμα επιδιώκεται να εξασφαλιστεί η δέσμευση των εμπλεκόμενων μερών για ένα καλύτερο μέλλον (Bush & Glover,2003), με σκοπό την ανάδειξη του σχολείου σε οργανισμό μάθησης (Δεμερτζή &Μπαγάκης, 2006).

Σύμφωνα με τους Vail & Redick (1993) η ηγεσία των εκπαιδευτικών διαφέρει από την ηγεσία που ασκείται από άλλα μέλη της σχολικής κοινότητας και οι σχολικοί ηγέτες δεν διαθέτουν μόνο ηγετικές ικανότητες, αλλά θεωρητικό και πρακτικό υπόβαθρο που σχετίζεται με την εκπαίδευση, τη διδασκαλία και το σχολικό κλίμα (Lieberman, Saxl & Miles, 1988).Οι ηγέτες των σχολείων καθιερώνουν την κουλτούρα και την οργάνωση που είναι απαραίτητα για τα σχολεία, παρέχουν ποιότητα στη διδασκαλία και επομένως έχουν έμμεση, αλλά σημαντική επίδραση στη μάθηση των μαθητών (ΟΟΣΑ,2016). Μελέτες έχουν δείξει ότι οι ηγέτες των σχολείων που παρέχουν τις καλύτερες υπηρεσίες διαχείρισης, έχουν θετική συσχέτιση με τα αποτελέσματα των μαθητών (Bloom et al.,2014), ενώ σε άλλα αποτελέσματα ερευνών η ηγεσία αυξάνει τη συνεργασία των εκπαιδευτικών και την αίσθηση του σκοπού, όταν οι σχολικοί ηγέτες παρέχουν περισσότερη καθοδήγηση (ΟΟΣΑ,2016).

2.2 Μοντέλα σχολικής ηγεσίας

Οι σχολικοί οργανισμοί που έχουν εξελιχθεί σημαντικά, είναι πλέον πολύπλοκοι και πιο σύνθετοι από ό,τι στο παρελθόν και ουσιαστικά αυτή η συνθετότητα των ζητημάτων που πρέπει να διαχειριστούν, αναδύει ένα νέο μοντέλο άσκησης σχολικής ηγεσίας (Hartley,2007), καθώς τα παραδοσιακά μοντέλα ηγεσίας δεν είναι πια αποτελεσματικά. Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2014), κανένα μοντέλο δεν μπορεί να χειριστεί καταστάσεις από μόνο του ή να επιλύσει προβλήματα μέσα στη σχολική πραγματικότητα, για αυτό οι μελετητές δεν υιοθετούν ένα και μοναδικό, αλλά προτείνουν διάφορα, ανάλογα με τις περιστάσεις. Γενικά τα ομαδοποιούν σε δύο μεγάλες κατηγορίες: α) τα μετασχηματιστικά μοντέλα και β) τα παιδαγωγικά

μοντέλα. Τα μετασχηματιστικά μοντέλα, οριοθετούνται από την προσήλωση σε ένα από πριν αποδεκτό εκπαιδευτικό όραμα, την από κοινού λήψη αποφάσεων και την εκχώρηση ηγετικών ευθυνών και αρμοδιοτήτων, ενώ στα εκπαιδευτικά υπάρχει ενδιαφέρον για τη στάση και τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, κατά την ανάληψη δράσεων που επηρεάζουν τη ποιότητα της μάθησης και στοχεύουν στην πολύπλευρη πρόοδο των μαθητών (Gold et. al., 2003).

Στο *μετασχηματιστικό μοντέλο* κυριαρχεί η πίστη σε ένα όραμα, η λήψη αποφάσεων από κοινού, μέσα από δημοκρατικές και ανοιχτές διαδικασίες, η ανάθεση εργασιών με ηγετικό χαρακτήρα από τα μέλη της σχολικής κοινότητας, η συμφωνία για υψηλούς στόχους, η εξέλιξη των μελών μέσω επιμορφωτικών δράσεων, αλλά κυρίως η συνεργατική κουλτούρα και το ομαδικό πνεύμα με απώτερο στόχο τη βέλτιστη απόδοση (Leithwood, Dart, Jantzi and Stenback,1993). Οι μετασχηματιστικοί σχολικοί ηγέτες είναι αντικειμενικοί με την έννοια ότι καθορίζουν στόχους και προσδοκίες, εφαρμόζουν τον καταμερισμό των εργασιών στα μέλη και ζητούν τη γνώμη τους για κάθε δράση στα σχολικά πλαίσια. Αυτό σημαίνει πως τους κάνουν συμμετόχους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, ενώ παράλληλα τους στηρίζουν ενεργά σε κάθε προσωπικό και υπηρεσιακό τους πρόβλημα με κατανόηση και ενσυναίσθηση. Έρευνες έχουν δείξει πως η μετασχηματιστική σχολική ηγεσία συσχετίζεται θετικά με τις επιδόσεις των μαθητών και τα αποτελέσματα της σχολικής μονάδας (Leithwood et al.,1993; Waters et al., 2003).

Από την άλλη, σύμφωνα με το *παιδαγωγικό μοντέλο*, οι σχολικοί ηγέτες δραστηριοποιούνται με στόχο την πολύπλευρη καλλιέργεια των μαθητών μέσω της ποιοτικής διδασκαλίας και μάθησης. Το μοντέλο αυτό δίνει έμφαση στις συμπεριφορές και κυρίως στην αποτελεσματική σχολική διαδικασία, μέσω της ανάπτυξης των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Υπάρχει μία ιεραρχία με τον εκπαιδευτικό να ηγείται της τάξης για τη βελτίωση των μαθητών του και τον διευθυντή να ηγείται όλων των εκπαιδευτικών (Jones, 1987). Το σχολείο, δηλαδή, αναπτύσσεται, καθώς αναπτύσσονται τα μέλη του. Η παιδαγωγική ηγεσία βελτιώνει τα μαθησιακά αποτελέσματα μέσω της στοχοθεσίας και του παιδαγωγικού κλίματος σε συμφωνία με το αναλυτικό πρόγραμμα (Hallinger & Murphy,1985). Αντίστοιχα ο Southworth, G. (2002) αναφέρεται σε τρεις στρατηγικές της παιδαγωγικής ηγεσίας, την παραγωγή ιδανικών συμπεριφορών, την παρακολούθηση των διαδικασιών και την ανταλλαγή ιδεών. Το μοντέλο αυτό βρίσκει στις μέρες μας μεγάλη απήχηση στις

νέες πολιτικές των Διεθνών Οργανισμών που ενδιαφέρονται για την αποτελεσματική ανάπτυξη των σχολείων (Καλογιάννης,2014). Η προσφορά κινήτρων, η συνεχής συνδιαλλαγή με τους εκπαιδευτικούς, η παροχή πόρων, η αξιολόγηση των προγραμμάτων σπουδών, η δημιουργία κοινού οράματος, και η παρακολούθηση της εξέλιξης των μαθητών, μπορούν να αναβαθμίσουν το επίπεδο της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με την Χατζηπαναγιώτου (2003) ένα σημαντικό μοντέλο σχολικής ηγεσίας είναι το *συνεργατικό-συμμετοχικό* το οποίο στηρίζεται στην ομαδική προσπάθεια και στην από κοινού λήψη αποφάσεων, με σκοπό να βελτιώσει τις υπηρεσίες που προσφέρει το σχολείο, τόσο στους μαθητές, όσο και στους γονείς, δηλαδή στους ωφελούμενους. Μελέτες έδειξαν πως, όταν οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν ενεργά στις αποφάσεις που λαμβάνονται, επιτυγχάνεται η καλύτερη επικοινωνία και συνεργασία ανάμεσα στη διεύθυνση του σχολείου και στους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε αυτό (Conway,1984;Estler,1988). Σύμφωνα με τον Sergiouvanni (1984, σελ.13) « τα βάρη της ηγεσίας μπορούν να μειωθούν, αν οι λειτουργίες και ο ρόλος της ηγεσίας μοιράζονται». Έτσι η επίτευξη των στόχων του σχολείου είναι αποτέλεσμα της συνευθύνης όλων των συμμετεχόντων στις εκπαιδευτικές διαδικασίες.

Στη βιβλιογραφία συναντάται επίσης, το *ηθικό μοντέλο*, το οποίο ορίζεται από τις ηθικοκοινωνικές και θρησκευτικές αξίες του σχολικού ηγέτη. Ο σχολικός ηγέτης αποτελεί πρότυπο για τα μέλη της σχολικής κοινότητας, γιατί διαθέτει έναν κώδικα αξιών ο οποίος είναι καθαρά ορθολογικός. Ο κώδικας αυτός περιέχει αρχές και αξίες που έχουν καθολική ισχύ και απορρέουν από το σωστό και το ηθικό (Καλογιάννης,2014). Σύμφωνα με τον West-Burnham η ηθική διακρίνεται σε δύο κατηγορίες την «πνευματική», η οποία έχει ως βάση έναν ανώτερο κώδικα ηθικών και θρησκευτικών αξιών και την «ηθική αυτοπεποίθηση» η οποία δηλώνει την πίστη του ηγέτη σε ένα σύστημα ηθικών αξιών που παραμένει αμετάβλητο μέσα στο χρόνο. Ο σχολικός ηγέτης που υιοθετεί το ηθικό μοντέλο είναι συνεπής τόσο στα λόγια, όσο και στις πράξεις του, τηρεί πάντα τις αρχές ακόμα και σε απρόβλεπτες περιστάσεις, αποφασίζει με βάση την ηθική του που δεν την αλλοιώνει ο χρόνος (Bush,2008).

Το *μοντέλο της κατανεμημένης ηγεσίας* στηρίζεται στη λογική της εμπλοκής στην ηγεσία και άλλων μελών της σχολικής μονάδας -υποδιευθυντές, εκπαιδευτικοί-

οι οποίοι από κοινού σε ένα περιβάλλον αλληλοϋποστήριξης επιτυγχάνουν την αποτελεσματικότερη άσκηση ηγεσίας. Η Harris (2003) την αποκαλεί επιμεριστική και θεωρεί πως με αυτή αμβλύνεται η απόσταση ανάμεσα στο σχολικό ηγέτη και στα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας. Όταν οι ευθύνες μοιράζονται και η ηγεσία κατανέμεται σε διάφορα άτομα, τα σχολεία βελτιώνουν σε μεγάλο βαθμό τα αποτελέσματά τους. Όπου εφαρμόζεται η κατανεμημένη ηγεσία, οι εκπαιδευτικοί αποφασίζουν από κοινού για τα σχολικά ζητήματα και αυτό επιφέρει τον εκσυγχρονισμό της μονάδας. Ο σχολικός ηγέτης δημιουργεί ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο οι εκπαιδευτικοί ξεδιπλώνουν τις κλίσεις τους και τις ηγετικές τους δεξιότητες και τους υποστηρίζει, ώστε να αποδεχτούν και αυτοί το όραμα και τους στόχους του (Καλογιάννης,2014). Το μοντέλο αυτό θεωρείται σύγχρονο και εναρμονίζεται με τις εκπαιδευτικές τάσεις του 21^{ου} αιώνα, δηλαδή της δημοκρατικότητας, της συμμετοχικότητας και της συνυπευθυνότητας (Γιασεμής,2016).

Η συναλλαγή αποτελεί το θεμέλιο λίθο του *συναλλακτικού μοντέλου* και είναι γνώριμη διοικητική πρακτική σε διάφορους οργανισμούς. Η ανταλλαγή για ένα κοινό σκοπό και η αμοιβαία δοσοληψία καθορίζει τη σχέση μεταξύ ηγεσίας και εκπαιδευτικού. Οι εκπαιδευτικοί μεγιστοποιούν την απόδοσή τους για την επίτευξη του στόχου που έχει τεθεί, όταν ο σχολικός ηγέτης τους παρέχει κάποια ανταμοιβή σαν κίνητρο. Σε αυτή την περίπτωση ωφελούνται και οι δύο πλευρές, αλλά με βραχυπρόθεσμη δέσμευση. Κι αυτό, γιατί οι εκπαιδευτικοί, συνήθως, αφού λάβουν το αντάλλαγμα, δύσκολα συνεχίζουν να διατηρούν την αφοσίωσή τους στο όραμα και στις αρχές του σχολείου (Bush, 2008).

Στα εκπαιδευτικά συστήματα με γραφειοκρατικό και συγκεντρωτικό χαρακτήρα, όπως το ελληνικό, εφαρμόζεται το *διοικητικό μοντέλο*. Σύμφωνα με τους Myers & Murphy (1995) στο μοντέλο της διοικητικής ηγεσίας εφαρμόζονται έξι πρακτικές και συγκεκριμένα η εποπτεία, ο έλεγχος των εισροών (μεταθέσεις, αποσπάσεις εκπαιδευτικών), των συμπεριφορών (καθήκοντα, υποχρεώσεις), των εκροών (εξετάσεις, επιδόσεις μαθητών), η κοινωνικοποίηση, και ο έλεγχος του περιβάλλοντος (ανταπόκριση, ικανοποίηση της κοινωνίας). Πραγματικά σύμφωνα με το εκπαιδευτικό θεσμικό πλαίσιο, η κύρια ευθύνη της διοικητικής σχολικής ηγεσίας είναι η εποπτεία και η εκτέλεση καθηκόντων, σύμφωνα με το νόμο και τις αρχές της σχολικής διοίκησης. Σε αυτή την περίπτωση και οι εκπαιδευτικοί υπακούουν και εκτελούν εντολές, μη έχοντας δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών με αποτέλεσμα

να απογοητεύονται και να μην οδηγούν το έργο τους σε επιτυχία (Bush, 2008). Αν, ωστόσο, ο σχολικός ηγέτης ανταποκριθεί σε ικανοποιητικό βαθμό στα διοικητικά του καθήκοντα, τότε ωφελούνται και τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας (Κατσαρός,2008).

Το *μεταμοντέρνο μοντέλο* ηγεσίας είναι ένα πρόσφατο μοντέλο το οποίο σχετίζεται με την υποκειμενικότητα, ως προς τον τρόπο δηλαδή που ο καθένας αντιλαμβάνεται την πραγματικότητα και δίνει τα δικά του νοήματα σε αρχές και εμπειρίες. Αυτή η υποκειμενικότητα, απορρίπτοντας τη μια και μοναδική αλήθεια, ακυρώνει τη διοικητική ιεραρχία και έτσι ο κάθε εκπαιδευτικός συμβάλλει με το δικό του τρόπο και τις δικές του ιδέες στην άσκηση της ηγεσίας. Τα δυνατά σημεία αυτού του μοντέλου είναι η σημασία που δίνει στις διαφορετικές προσεγγίσεις όσων εμπλέκονται στην ηγεσία και η απεξάρτηση από την ιεραρχία, γεγονός που επιφέρει θετικά αποτελέσματα (Bush,2008).

Η έννοια της ενδεχόμενου χαρακτηρίζει το *μοντέλο της ενδεχομενικής ηγεσίας*, σύμφωνα με το οποίο δίνεται σημασία στις συνθήκες που επικρατούν σε ένα περιβάλλον και οι οποίες καθορίζουν την εκδήλωση της ηγετικής στάσης (Montana & Charvon,1987). Το βασικό χαρακτηριστικό αυτού του μοντέλου είναι η εστίαση του ηγέτη στις ιδιαίτερες συνθήκες και στα προβλήματα που αντιμετωπίζει, λόγω των επιλογών και προτιμήσεων των συνεργατών του, στις συνθήκες εργασίας και στους επιδιωκόμενους στόχους (Leithwood & Duke,1999).Ο σχολικός ηγέτης, λόγω της πολυπλοκότητας του ρόλου του, δεν μπορεί να στηρίζεται σε μία μορφή ηγεσίας, αφού κανένα μοντέλο δεν είναι αποτελεσματικό σε όλες τις καταστάσεις. Εξάλλου κάθε σχολική μονάδα έχει διαφορετικές ανάγκες που για την αντιμετώπισή τους απαιτείται εξατομίκευση στην ηγετική προσέγγιση. Για την ενδεχομενική ηγεσία κανένα μοντέλο δεν είναι τελέσφορο σε όλες τις συνθήκες, ενώ οι σχολικοί ηγέτες με ευελιξία και διορατικότητα μπορούν και πρέπει να τροποποιούν το στυλ ηγεσίας τους, και να αξιοποιούν πρακτικές ευπροσάρμοστες στις ιδιαίτερες καταστάσεις και απαιτήσεις που αντιμετωπίζουν (Καλογιάννης, 2014).

Πολλοί μελετητές (Cuban,1984; Hallinger & Murphy,1986) διερεύνησαν την ύπαρξη ενός μοντέλου ηγεσίας που να είναι εφαρμόσιμο και αποτελεσματικό σε όλες τις σχολικές μονάδες και κατέληξαν πως η υιοθέτησή του σε όλα τα σχολεία δεν

είναι δυνατή (Hallinger&Wang,2015) καθώς σε κάθε σχολική μονάδα χρησιμοποιούνται διαφορετικές πρακτικές και ικανοποιούνται διαφορετικές ανάγκες.

2.3 Τύποι -Στυλ σχολικών ηγετών

Οι μελέτες έχουν καταδείξει πως η ηγεσία στην εκπαίδευση μπορεί να διαδραματίσει αναπόσπαστο ρόλο στη δημιουργία μιας θετικής σχολικής κουλτούρας και να επηρεάσει τη μάθηση και την επίδοση των μαθητών. Εκπαίδευση, εξάλλου, δεν είναι απλά η μεταφορά γνώσεων, αλλά η ενστάλαξη αυτοπεποίθησης και έμπνευσης στα μυαλά των νέων, ώστε να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις στη ζωή τους. Η αποτελεσματική σχολική ηγεσία θεωρείται όλο και περισσότερο το κλειδί για τον εκτεταμένο μετασχηματισμό της εκπαίδευσης. Με τη σωστή ηγετική προσέγγιση οι σχολικοί ηγέτες μπορούν να μετατρέψουν ένα μέσο σχολείο σε επιτυχημένο, ακολουθώντας αποτελεσματικά στυλ ηγεσίας.

Στα πλαίσια του χρηματοδοτούμενου από την Ευρωπαϊκή Ένωση προγράμματος LISA (Leadership Improvement for Student Achievement), οι Brauckman και Pashardis (2011) παρουσίασαν το Ολιστικό Μοντέλο Ηγεσίας το οποίο περιέχει ένα σύνολο κοινών ηγετικών πρακτικών. Στο ερευνητικό αυτό πρόγραμμα συμμετείχαν επτά ευρωπαϊκές χώρες (Νορβηγία, Γερμανία, Ηνωμένο Βασίλειο, Σλοβενία, Ουγγαρία, Ιταλία, Ολλανδία) και γενικός στόχος του ήταν να διερευνήσει πώς τα στυλ ηγεσίας, όπως εννοιολογούνται στο αναπτυγμένο δυναμικό ολιστικό πλαίσιο ηγεσίας, επηρεάζουν άμεσα ή έμμεσα τις επιδόσεις των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε αυτές τις χώρες. Ειδικότερα ήθελαν να διερευνηθεί ο βαθμός συσχέτισης των σχολικών ηγετικών στυλ με τη σχολική αποτελεσματικότητα με την έννοια των μαθησιακών αποτελεσμάτων και της καλλιέργειας δεξιοτήτων των μαθητών. Δεδομένου ότι η έλλειψη συνέπειας στα ευρήματα για τη σχολική ηγεσία οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στη χρήση διαφορετικών πλαισίων και μοντέλων, αποφασίστηκε να επινοηθεί ένα κοινό πλαίσιο, δηλαδή το ολιστικό μοντέλο, που θα λειτουργούσε ως βάση αναφοράς για τη συγκριτική πτυχή του προγράμματος.

Το ολιστικό μοντέλο περιλαμβάνει πέντε στυλ ηγεσίας που είναι πιθανό να χρησιμοποιήσουν οι σχολικοί ηγέτες στην εργασία τους. Και όταν λέμε στυλ εννοούμε το συνδυασμό όλων εκείνων των πρακτικών που χρησιμοποιούν οι

σχολικοί ηγέτες για να ασκήσουν επιρροή στη συμπεριφορά των άλλων (Πασιαρδής, 2014). Έτσι σε όλο το φάσμα της σχολικής ηγεσίας διακρίνονται το παιδαγωγικό, δομικό, συμμετοχικό, επιχειρηματικό και το στυλ ανάπτυξης προσωπικού.

Το *παιδαγωγικό-διδασκτικό* στυλ εστιάζει στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης. Οι σχολικοί ηγέτες έχουν υψηλές προσδοκίες, τόσο για τις επιδόσεις των μαθητών, όσο και για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, συμμετέχουν σε δραστηριότητες παρακολούθησης και αξιολόγησης και προωθούν την εκπαιδευτική καινοτομία (Hallinger, 2005). Σύμφωνα με τον Murphy (2010) το παιδαγωγικό στυλ δίνει έμφαση στην αποστολή του σχολείου, στο ευνοϊκό κλίμα για μάθηση και στη διαχείριση του προγράμματος σπουδών.

Το *δομικό στυλ* αφορά στην παροχή κατεύθυνσης και συντονισμού στο σχολείο με βάση το όραμα του διευθυντή, το οποίο επιδρά θετικά στη στρατηγική συμπεριφορά, στους στόχους εστίασης της εργασίας, στη χρήση καινοτόμων δράσεων (Barnett & McCormick, 2004). Η ασφάλεια των σχολικών μονάδων μέσα από την καλή συντήρησή τους προέχει, ενώ θεσπίζονται τυπικές διαδικασίες για τη διασφάλιση της τάξης και της πειθαρχίας, οι οποίες συνδέονται με την αύξηση των επιδόσεων των μαθητών.

Το *συμμετοχικό στυλ* αναγνωρίζει την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων και την εμπλοκή τους στις ηγετικές διαδικασίες μέσα από τη συγκρότηση ομάδας. Οι «συμμετοχικοί» σχολικοί ηγέτες προωθούν την ηγεσία των δασκάλων, η οποία επηρεάζει τα αποτελέσματα των μαθητών. Καθώς παραχωρούν αρμοδιότητες και μέρος της εξουσίας στους εκπαιδευτικούς, τους παρωθούν και τους ενθαρρύνουν να δεσμευτούν περισσότερο στους οργανωτικούς στόχους του σχολείου (Leithwood et al., 2004). Το στυλ αυτό μας παραπέμπει στο μοντέλο της κατανεμημένης ηγεσίας, το οποίο στηρίζεται στην αλληλεπίδραση και τη συμμετοχή όλων των μελών της σχολικής μονάδας, μέσω της οποίας επέρχεται η βελτίωση των σχολικών αποτελεσμάτων (Bush & Glover, 2003).

Το *επιχειρηματικό στυλ* το οποίο θεωρείται ως πιο καινοτόμο και δημιουργικό, αφορά στην αξιοποίηση εξωτερικών πόρων για την επίτευξη των σχολικών στόχων (Πασιαρδής, 2014). Οι αποτελεσματικοί σχολικοί ηγέτες συνεργάζονται στενά με τους γονείς, την ευρύτερη σχολική κοινότητα, την τοπική κοινωνία, άλλες σχολικές μονάδες και συστήματα, με επιχειρήσεις ακόμα και με την ίδια την κυβέρνηση, με

σκοπό τη δημιουργία θετικού κλίματος, τη βελτίωση της συμπεριφοράς όλων των εμπλεκόμενων και κυρίως των μαθητών και την εξασφάλιση πόρων για την υλοποίηση της αποστολής του σχολείου (Brauckman & Pashardis,2011). Ένα από τα κομβικά συστατικά της αποτελεσματικής ηγεσίας είναι η εμπλοκή του ευρύτερου περιβάλλοντος του σχολείου (Dinham,2005), καθώς τα εξωτερικά δίκτυα είναι πιθανό να εξασφαλίσουν επαρκείς πόρους για τις σχολικές δραστηριότητες, οι οποίοι πόροι μάλιστα έχουν έμμεση επίδραση στους μαθητές (Robinson, 2007).

Το *στυλ ανάπτυξης προσωπικού* δίνει έμφαση στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσω της οποίας επέρχονται σημαντικά σχολικά αποτελέσματα. Αυτό το στυλ εκδηλώνεται μέσω της παροχής κινήτρων στους εκπαιδευτικούς, της προσφοράς βοήθειας και υποστήριξης, της οργάνωσης και παρότρυνσης συμμετοχής τους σε επιμορφωτικά προγράμματα και δράσεις, αλλά και μέσω της επιβράβευσης των ενεργειών τους. Η ανάπτυξη και η εξέλιξη των εκπαιδευτικών και η εναρμόνισή τους με τα σύγχρονα επιτεύγματα επηρεάζουν θετικά την πρόοδο των μαθητών σε όλα τα επίπεδα.

Σύμφωνα με την έρευνα Brauckman και Pashardis (2011) από όλα τα στυλ, το επιχειρηματικό είναι αυτό που εφαρμόζεται στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες και σχετίζεται με την επιτυχία της σχολικής μονάδας σε μεγάλο βαθμό, ενώ το συμμετοχικό στυλ συναντάται κυρίως σε σχολεία με χαμηλή απόδοση. Το στυλ του σχολικού ηγέτη δεν είναι ένα και μοναδικό, αφού τα σχολεία διαφοροποιούνται σε ανθρώπινο, οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο (Barth,1986). Ανάλογα με τα δεδομένα της σχολικής μονάδας και τις εκάστοτε ανάγκες, κάθε σχολικός ηγέτης μπορεί να συνδυάσει κάποια στυλ ηγεσίας, ώστε να επιτύχει την αποτελεσματικότητα της μονάδας του.

Δεν υπάρχει δηλαδή ο ιδανικός συνδυασμός στυλ ηγεσίας για όλους τους σχολικούς ηγέτες, αφού κάθε στυλ έχει δυνατά και αδύνατα σημεία. Η ηγεσία του σχολείου διαμορφώνεται σε μεγάλο βαθμό όχι μόνο σε επίπεδο συστήματος, αλλά κυρίως σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Η έννοια της σχολικής ηγεσίας είναι ένα σύνθετο μείγμα των πέντε στυλ ηγεσίας (Brauckman & Pashardis,2011). Εξάλλου όποιο και αν είναι το στυλ ηγεσίας του σχολικού ηγέτη, ο απώτερος στόχος είναι και πρέπει να είναι ο ίδιος, δηλαδή η παροχή βοήθειας προς τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, ώστε να επιτύχουν και να αποδώσουν στο μέγιστο των δυνατοτήτων τους.

2.4 Συναισθηματική νοημοσύνη

Με δεδομένη την ύπαρξη πολλών μοντέλων σχολικής ηγεσίας με επικαλυπτόμενο συχνά περιεχόμενο, μελετήθηκαν οι συμπεριφορές των ηγετών και προέκυψαν διάφοροι τύποι -στυλ ηγεσίας με τα ιδιαίτερα γνωρίσματα ο καθένας και συγκεκριμένα ο δημοκρατικός, ο καταπιεστικός, ο οραματιστής, ο συμβουλευτικός, ο ανθρωπιστικός και ο καθοδηγητικός, οι οποίοι σχετίζονται άμεσα με τη συναισθηματική νοημοσύνη (Goleman,1998). Για να μπορέσει ο διευθυντής να επιφέρει ένα ευνοϊκό κλίμα στο σχολείο του, πρέπει να διαθέτει τις αρχές της συναισθηματικής νοημοσύνης, δηλαδή την αυτοεπίγνωση, την αυτορρύθμιση, την ενσυναίσθηση, τις κοινωνικές δεξιότητες και τα κίνητρα συμπεριφοράς, έτσι ώστε να προσαρμόζει τον τρόπο ηγεσίας στις συγκεκριμένες ανάγκες και περιστάσεις του σχολείου του (Goleman,1998). Σύμφωνα με τους Mayer και Salovey (1993) η συναισθηματική νοημοσύνη ορίζεται ως «μία μορφή κοινωνικής ευφυΐας, η οποία περιλαμβάνει την ικανότητα να κατανοεί κανείς τα συναισθήματα, τόσο τα δικά του, όσο και των άλλων ανθρώπων και να χρησιμοποιεί αυτές τις πληροφορίες, ώστε να καθοδηγεί αναλόγως τις σκέψεις και τις πράξεις του».

Ο Hargreaves (1997) υποστήριξε ότι για να συντελεστούν αλλαγές στα πλαίσια μιας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, είναι αναγκαίο να λειτουργήσουμε με βάση την καρδιά και το μυαλό και η Harris (2007) συμπλήρωσε ότι οι σχολικοί οργανισμοί και οι εκπαιδευτικές διαδικασίες είναι «πηγές» συναισθημάτων. Με την εκπαιδευτική διαδικασία, συνδέεται άμεσα η συναισθηματική νοημοσύνη ως ένα ακόμα εργαλείο που συμβάλλει στην επιρροή και στην υλοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων (Goleman,2002). Γενικά είναι βασικό στοιχείο της προσωπικότητας ενός σχολικού ηγέτη, αφού συνεισφέρει στην ορθή επιλογή αποφάσεων για την επίλυση προβλημάτων και στην ανάδειξή του ως ικανού ηγέτη μέσα στο απαιτητικό και ανταγωνιστικό περιβάλλον της σύγχρονης εποχής, (Ταλιαδώρου Ν. και Πασιαρδής Π.,2014),με την έννοια ότι ακούει εκπαιδευτικούς και μαθητές, αφουγκράζεται τα προβλήματα τους με κατανόηση και ενσυναίσθηση.

2.5 Χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής σχολικής ηγεσίας

Πολλοί ερευνητές έχουν δείξει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού σχολικού ηγέτη, αφού η σχολική ηγεσία συμβάλλει τόσο στο θετικό σχολικό κλίμα και στην καλή επικοινωνία, όσο στα μαθησιακά αποτελέσματα και στην επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων (Παπαλόη,2012). Νεότερες έρευνες που βασίστηκαν κυρίως στα ποιοτικά χαρακτηριστικά του σχολικού ηγέτη, εισήγαγαν τον όρο του «επιτυχημένου ηγέτη». Αυτά τα χαρακτηριστικά καθορίζουν σημαντικά τόσο την ποιότητα του σχολείου, όσο και τη διαδικασία της μάθησης (Leithwood et al., 2006).

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, το βασικό χαρακτηριστικό είναι η ικανότητα του σχολικού ηγέτη για δημιουργία και μετάδοση κοινού οράματος, με την έννοια ότι ανάλογα με τις ανάγκες του σχολείου διαμορφώνει ένα όραμα για την υλοποίηση του οποίου εμπλέκει όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, τα οποία θα λειτουργήσουν με ομαδικό πνεύμα. Έχει δηλαδή φιλόδοξους στόχους, τόσο για τους μαθητές, όσο και για τους εκπαιδευτικούς της σχολικής του μονάδας. Ένα δεύτερο χαρακτηριστικό του είναι η προώθηση της κατανεμημένης ηγεσίας (Hopkins,2001), κατά τη διάρκεια της οποίας υποστηρίζεται η συνεργασία, η εμπιστοσύνη και ο αμοιβαίος σεβασμός. Είναι καθοδηγητικός φροντίζει για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, και διαμοιράζεται τις ευθύνες μαζί τους, καθώς η λήψη αποφάσεων είναι για αυτόν συλλογική διαδικασία. Επιπρόσθετα ο επιτυχημένος ηγέτης φροντίζει για τη δημιουργία συλλογικής κουλτούρας και δημοκρατικού κλίματος. Δημιουργεί ένα περιβάλλον, όπου κυριαρχεί η ανταλλαγή απόψεων για διδακτικές και μαθησιακές πρακτικές. Διαθέτει συναισθηματική νοημοσύνη σε τέτοιο βαθμό, ώστε να διαμορφώνει ένα θετικό κλίμα ανάμεσα στους συναδέλφους με έρεισμα τη συλλογικότητα και την ισότητα (Fullan,2002). Αυτές οι συνθήκες ενεργοποιούν τους εκπαιδευτικούς για να εμπλακούν σε δραστηριότητες, που κάτω από άλλες περιστάσεις, δε θα εμπλέκονταν και για να υιοθετούν μια θετική στάση στις αλλαγές.

Ένα άλλο χαρακτηριστικό του είναι η κατανόηση του προσωπικού με την έννοια της ενσυναίσθησης, του σεβασμού, του ενδιαφέροντος για τα συναισθήματα και τις ανάγκες του, της αναγνώρισης και επιβράβευσης του έργου τους (Leithwood & Riehl, 2003). Δίνει δυνατότητες επιμόρφωσης και αποδοχής της κουλτούρας της διά βίου μάθησης, ώστε να διδάσκουν με επιτυχία σύμφωνα με τις επιταγές της

σύγχρονης κοινωνίας της γνώσης αλλά και να συμβουλεύουν και να κατευθύνουν κατάλληλα τους συναδέλφους τους.

Σαν προσωπικότητα διαθέτει πνευματικότητα και αποφασιστικότητα, ευελιξία και διορατικότητα, ορθολογική σκέψη και κριτικό πνεύμα. Έχει γνώσεις της διοικητικής επιστήμης, τις οποίες δεν παραλείπει να επικαιροποιεί συνεχώς. Αναζητά σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας και αξιοποιεί τις νέες τεχνολογίες με απώτερο σκοπό να αναβαθμίσει τη σχολική του μονάδα. Διαθέτει διοικητικές ικανότητες και ως διορισμένος σε θέση ευθύνης υπακούει στις επιταγές των ανώτερων στελεχών της εκπαιδευτικής ιεραρχίας. Αφιερώνει πολύ από το χρόνο του για να φτιάξει το δικό του οργανόγραμμα, ώστε να εκπληρώσει την αποστολή του. Διαχειρίζεται με επιτυχία συγκρούσεις και κρίσεις κατά τη διάρκεια των οποίων είναι υποστηρικτικός και παρέχει ανατροφοδότηση. Γνωρίζει τις δυνάμεις και τις αδυναμίες του, που τον κάνουν να ξεχωρίζει.

Τέλος επιτυχημένος σχολικός ηγέτης κρίνεται αυτός που δημιουργεί παραγωγικές σχέσεις με το εξωτερικό περιβάλλον, με τους γονείς και την κοινότητα. Φροντίζει δηλαδή να δημιουργεί διαύλους επικοινωνίας ανάμεσα στο σχολείο και την κοινότητα και να εξασφαλίζει την τακτική επικοινωνία του σχολείου με τους γονείς, ώστε να επιτυγχάνεται θετικό κλίμα το οποίο υποβοηθάει τη διαδικασία της μάθησης. (Leithwood et al., 2006). Διαμοιράζει την εξουσία του, πείθει τους γονείς και την κοινότητα να λειτουργήσουν με βάση τις αρμοδιότητες που τους αναθέτει για να ανταποκριθούν σε τυχόν ανάγκες που θα προκύψουν. Παρέχει κίνητρα για να συμμετέχουν στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων για την πρόοδο της σχολικής μονάδας (López et al, 2004). Ο ρόλος του εξωτερικού περιβάλλοντος είναι πολυδιάστατος και ο επιτυχημένος ηγέτης το αξιοποιεί στο έπακρο. Γενικά ο επιτυχημένος σχολικός ηγέτης διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη διοίκηση, στην οργάνωση και στη λειτουργία της σχολικής μονάδας, έχοντας αρμοδιότητες διοικητικού, διαχειριστικού, οικονομικού, εκπαιδευτικού, παιδαγωγικού και διδακτικού περιεχομένου (Μελισσόπουλος, 2006).

Συμπερασματικά ο ιδανικός σχολικός ηγέτης δεν υπάρχει (Goffe & Hunt, 1997), όμως μπορεί να εξελιχθεί σε αποτελεσματικό μέσω των ικανοτήτων που τον χαρακτηρίζουν και των δεξιοτήτων που μπορεί να αποκτήσει ανάλογα με τις περιστάσεις και τις ευκαιρίες.

2.6 Αναγκαιότητα της αποτελεσματικής σχολικής ηγεσίας.

Η εκπαιδευτική ηγεσία, όπως προαναφέρθηκε, βρίσκεται στο κέντρο των μεταρρυθμίσεων και αλλαγών και αποτελεί ένα ιδιάζουσας σημασίας, θέμα για όσους συμμετέχουν στην εκπαιδευτική πολιτική. Η σχολική ηγεσία πρωταγωνιστεί σε έναν αγώνα μέγιστης απόδοσης, τόσο του εκπαιδευτικού δυναμικού, όσο και της πνευματικής και κοινωνικής ολοκλήρωσης των μαθητών του σχολείου. Η ηγεσία αποδεικνύεται κρίσιμη στη λειτουργία του εκπαιδευτικού οργανισμού, ώστε να επιτευχθούν οι εκπαιδευτικοί στόχοι. Όταν ασκεί σωστά τα καθήκοντά της, δρα καθοριστικά στην ενθάρρυνση του εκπαιδευτικού δυναμικού για την εξέλιξή του και στη θετική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας.

Η σημαντικότητα της σχολικής ηγεσίας στο σύγχρονο περιβάλλον επιβεβαιώνεται από την αύξηση των ερευνών που τη συνδέουν με την επιτυχία των μαθητών (Πασιαρδής,2015). Οι Day et al. (2016) μέσα από την έρευνά τους διαπίστωσαν ότι η σχολική ηγεσία έχει άμεσα σημαντικά αποτελέσματα στις επιδόσεις των μαθητών και επηρεάζει έμμεσα τη συμπεριφορά και τα μη μαθησιακά αποτελέσματα. Μία άλλη μελέτη που έλαβε χώρα στο Κάνσας, κατέδειξε πως η σχολική ηγεσία είναι ο πιο σημαντικός παράγοντας για την επίτευξη των αποτελεσμάτων της σχολικής μονάδας (Rothschild, 2006).

Από τους Tan et al., (2021) έγινε προσπάθεια να κατανοηθεί η σχέση μεταξύ σχολικής ηγεσίας και μαθησιακών αποτελεσμάτων και διαπιστώθηκε σημαντική συσχέτιση ανάμεσά τους. Αυτή η έρευνα οδηγήθηκε από υπεύθυνους χάραξης πολιτικής που είναι πεπεισμένοι ότι η σχολική ηγεσία υψηλής ποιότητας συμβάλλει σε δίκαια και υψηλά επίπεδα μάθησης των μαθητών. Μία άλλη έρευνα έδειξε ότι η ηγεσία έχει τη δεύτερη μεγαλύτερη επίδραση μεταξύ των μεταβλητών σε επίπεδο σχολείου στη μάθηση των μαθητών, μετά τη διδασκαλία (Leithwood et al., 2020). Τα επίπεδα της διδασκαλίας μπορούν να βελτιωθούν, όταν οι σχολικοί ηγέτες επιδρούν καταλυτικά στις συνθήκες εργασίας, στη δέσμευση και στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών (Leithwood et al.,2006). Η αποτελεσματική σχολική ηγεσία μπορεί να επηρεάσει τη μάθηση των μαθητών και τις επιδόσεις αυτών, όταν έχει εξασφαλίσει ένα θετικό σχολικό κλίμα.(Sebastian et al., 2016).

Στις μέρες μας, λόγω του διαρκώς μεταβαλλόμενου περιβάλλοντος με χαρακτηριστικά την παγκοσμιοποίηση, την απαίτηση για κοινωνική διαφάνεια, αλλά κυρίως για ισότητα και ποιότητα στην εκπαίδευση, ο ρόλος του σχολικού ηγέτη πρέπει να διαφοροποιηθεί, ώστε να μην είναι απλά ένας διεκπεραιωτής, αλλά να συμβάλλει σημαντικά στη μεταρρύθμιση και στην αποτελεσματικότητα του σχολείου. Οι διευθυντές των σχολείων πρέπει να διαδραματίσουν δυναμικό ρόλο και να γίνουν κάτι παραπάνω από διαχειριστές κανόνων (OECD,2009), καθώς πλέον συμμετέχουν ενεργά και δυναμικά στον ηγετικό αυτό ρόλο και οι εκπαιδευτικοί.

2.7 Πρακτικές της αποτελεσματικής σχολικής ηγεσίας

Ένας σχολικός ηγέτης ενδυναμώνει τη θέση του, αλλά και τη σχολική μονάδα που διευθύνει, όταν έχει στο οπλοστάσιό του κάποιες πρακτικές, τις οποίες αξιοποιεί και εφαρμόζει κατά περίπτωση. Αρκετές μελέτες έχουν διερευνήσει τη σχέση των πρακτικών σχολικής ηγεσίας με το θετικό σχολικό κλίμα και τη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών. Οι «πρακτικές ηγεσίας» ορίζονται ως οι ενέργειες που κάνουν οι σχολικοί ηγέτες για να βελτιώσουν τη διδασκαλία και τη μάθηση στα σχολεία (Hitt and Tucker, 2016) και πιο συγκεκριμένα η διδακτική διαχείριση, η ενίσχυση της ικανότητας των εκπαιδευτικών, οι οργανωτικές ευθύνες και η δέσμευση των εξωτερικών ενδιαφερομένων (Hallinger and Murphy, 1985; York-Barr and Duke, 2004; Murphy et al., 2006; Leithwood, 2012).

Η εκπαιδευτική διαχείριση που έχει ως στόχο τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης περιλαμβάνει την αντιμετώπιση των αναγκών των μαθητών στη διδασκαλία, την ανάπτυξη και βελτίωση των προγραμμάτων σπουδών, τη διδασκαλία και την αξιολόγηση. Μέσα από την παροχή κινήτρων για μάθηση, βοηθούν τους μαθητές να ανταποκριθούν επάξια στις εξετάσεις τους, παρακολουθούν συνεχώς την πρόοδο των μαθητών και διατηρούν ένα ασφαλές περιβάλλον μάθησης. Οι διευθυντές οικοδομούν ένα κοινό όραμα με επίκεντρο τη μάθηση, εξασφαλίζουν τη συναίνεση όλων, για τους στόχους που θέτουν και δημιουργούν προσδοκίες για υψηλότερες επιδόσεις. Ενισχύουν τη σχολική κουλτούρα με φιλοδοξίες, και ηθικές πρακτικές. Σύμφωνα μάλιστα με τους Jordan, Schwartz & McGhie-Richmond (2009) τόσο οι ίσες ευκαιρίες μάθησης, όσο και οι υψηλοί μαθησιακοί στόχοι επιτυγχάνονται, όταν

αξιοποιούνται ποικίλες μέθοδοι διδασκαλίας και κυρίως υποστηρικτικές πρακτικές προς τους μαθητές από τους σχολικούς ηγέτες.

Η ενίσχυση της ικανότητας των εκπαιδευτικών για αποτελεσματική διδασκαλία επιτυγχάνεται μέσα από διάφορες πρακτικές. Μία από αυτές είναι η παροχή επαγγελματικής εξέλιξης, η οποία περιλαμβάνει τη διευκόλυνση ευκαιριών μάθησης για ολόκληρο το διδακτικό προσωπικό και την παροχή κινήτρων για συνεχή πνευματική καλλιέργεια, ανανέωση των γνώσεων και απόκτηση δεξιοτήτων μέσα από επιμορφωτικές δράσεις. Και αυτή η πρακτική εφαρμόζεται, γιατί οι εκπαιδευτικοί που εξελίσσονται επαγγελματικά είναι πιο ουσιαστικοί στο έργο τους και συνεισφέρουν στην αποτελεσματικότητα όλης της σχολικής μονάδας (Day, 2003; Hendriks and Scheerens, 2013). Μία άλλη είναι η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων, η οποία περιλαμβάνει τη συνεργασία, την κοινή ευθύνη, την κατανομή της ηγεσίας μέσα από τη συναδελφική αλληλοπαρατήρηση και τον αναστοχασμό. Τα ευρήματα υποστηρίζουν την πεποίθηση ότι η συνεργατική ηγεσία, σε αντίθεση με την ηγεσία μόνο από τον διευθυντή, μπορεί να προσφέρει μια πορεία προς μια πιο βιώσιμη σχολική βελτίωση. (Hallinger P., 2010). Και τέλος σημαντική είναι η παρακίνηση των συναδέλφων, μέσω της εξατομικευμένης προσοχής, βοήθειας και υποστήριξης, και της παροχής ανταμοιβών και ηθικών κινήτρων, η οποία οικοδομεί σχέσεις εμπιστοσύνης. Οι εκπαιδευτικοί, όταν αισθάνονται ότι αναγνωρίζονται και υποστηρίζονται, είναι πιο αφοσιωμένοι στην επίτευξη των σχολικών στόχων (Hulpria et al., 2009).

Στα πλαίσια των οργανωτικών ευθυνών και αρμοδιοτήτων εφαρμόζουν την πρακτική της ορθής διαχείρισης πόρων για την υλοποίηση της αποστολής και του οράματος του σχολείου, και την πρακτική του μετασχηματισμού και του επανασχεδιασμού του σχολείου, η οποία αντανακλά την μακροπρόθεσμη προοπτική βιώσιμων αλλαγών και βελτιώσεων. Αναζητούν ιδέες από όλα τα μέλη και δημιουργούν μία κουλτούρα αλλαγής μέσα από συχνές συνεδρίες με το προσωπικό. Μελέτες μάλιστα έχουν δείξει πως οι πρακτικές σχολικής ηγεσίας ωφελούν τη μάθηση των μαθητών, αν υποστηρίζονται από καλά διαχειριζόμενους σχολικούς πόρους, για παράδειγμα χρήση εξοπλισμού, μέσων και υλικών πόρων τελευταίας τεχνολογίας. Οι σχολικοί ηγέτες που επανασχεδιάζουν τα σχολεία για να βελτιώσουν τη μάθηση των μαθητών προωθούν καινοτόμες δράσεις και νέες μεθόδους διδασκαλίας, διοχετεύοντας σχολικούς πόρους για την επίτευξη εκπαιδευτικών

στόχων. Έρευνα των Silns & Mulford (2002) έδειξε ότι οι επιδόσεις των μαθητών βελτιώνονται, όταν η ηγεσία ασκείται συλλογικά από τα μέλη της σχολικής κοινότητας και ειδικότερα, όταν οι εκπαιδευτικοί ασχολούνται με τομείς που τους ενδιαφέρουν. Οι επίσημοι ρόλοι του ηγέτη των εκπαιδευτικών είναι παραδοσιακά ενσωματωμένοι στις υπάρχουσες ιεραρχικές δομές ηγεσίας μέσα στα σχολεία. Ως εκ τούτου, τα άτομα που τα καταλαμβάνουν θεωρούνται ως νόμιμοι ηγέτες που βασίζονται στην εξουσία (Hatch et al.,2005). Υπό αυτή την έννοια, οι επίσημες ηγετικές θέσεις μπορεί να είναι πιο ευθυγραμμισμένες με αποφάσεις που βασίζονται σε διευθυντικά στελέχη.

Μία τελευταία πρακτική είναι η εμπλοκή εξωτερικών ενδιαφερομένων που αφορά στο εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου. Η συμμετοχή των οικογενειών και της κοινότητας περιλαμβάνει την οικοδόμηση παραγωγικών σχέσεων και τη δέσμευση σε διαδικασίες συνεργασίας, ενισχύοντας την επικοινωνία του σχολείου με την κοινότητα. Η συνεργασία με πανεπιστήμια και ερευνητικά κέντρα και η αξιοποίηση, ευρωπαϊκών προγραμμάτων ενισχύει αυτή την πρακτική. Εδώ ανήκει και η διαχείριση των σχέσεων με ανώτερα εκπαιδευτικά στελέχη στο πλαίσιο της αξιολόγησης και της λογοδοσίας της σχολικής μονάδας. Οι Tan et al., (2021) μελέτησαν τη συσχέτιση των πρακτικών ηγεσίας με τα μαθησιακά αποτελέσματα και διαπίστωσαν πως αυτές που σχετίζονται με την ενίσχυση της ικανότητας των εκπαιδευτικών και τη συμμετοχή εξωτερικών ενδιαφερομένων συνδέονται σημαντικά με τα αποτελέσματα των μαθητών. Γενικά, όμως, οι ηγέτες των σχολείων μπορεί να διασφαλίσουν τη σχολική αποτελεσματικότητα μέσα από το συγκερασμό διαφορετικών πρακτικών.

2.8 Δυσκολίες στην άσκηση της σχολικής ηγεσίας και προτάσεις για την άμβλυσή τους

Πολλές χώρες πλέον, αναγνωρίζουν την αποτελεσματική σχολική ηγεσία ως ρυθμιστικό παράγοντα για την επίτευξη των στόχων των σχολείων και γι' αυτό εμπειρεύεται ως αναπόσπαστο μέρος στις σύγχρονες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις. Αυτή όμως η εστίαση στην ανάπτυξη της ηγεσίας και στην υιοθέτηση και εφαρμογή καλών πρακτικών που προάγουν την καινοτομία και τον μετασχηματισμό, αναστέλλεται συχνά και παρεμποδίζεται από το συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης καθώς και την αυστηρή ιεραρχική δομή του συστήματος.

Οι αποφάσεις για όλα τα θέματα των σχολικών μονάδων λαμβάνονται από την κεντρική διοίκηση, η οποία συντονίζει και ελέγχει με το σκεπτικό της εξασφάλισης της ομοιομορφίας και της ισότητας στην εκπαιδευτική πολιτική (Σαΐτης,2008). Αυτός ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας αποδυναμώνει το σχολείο και το καθιστά εξαρτημένο από την κεντρική εξουσία σε μεγάλο βαθμό, περιορίζοντας έτσι την αυτονομία και την ελευθερία που θα έπρεπε να διαθέτει ως ανοιχτός οργανισμός μάθησης, μόνο στο διδακτικό έργο και σε πολιτιστικά θέματα και δράσεις (Παπαναούμ,1995).

Συγκεκριμένα για την Ελλάδα έδειξε πως οι σχολικοί ηγέτες έχουν καθαρά διαχειριστικό ρόλο σε ένα γραφειοκρατικό μοντέλο διοίκησης. Βιώνουν καθημερινά μία αντίφαση, από τη μια καλούνται να τηρήσουν τη νομοθεσία και να εκτελέσουν εντολές διεκπεραιωτικού χαρακτήρα και από την άλλη, ως πρότυπα συνεργατικής ηγεσίας, να αλληλεπιδράσουν με το εξωτερικό περιβάλλον και να κοινωνήσουν το όραμα και τους στόχους του σχολείου σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας (Γεωργιάδου & Καμπουρίδης, 2005).

Γενικά υπάρχει ένας από πριν καθορισμένος προγραμματισμός, που παρεμποδίζει την ανάληψη πρωτοβουλιών και την εφαρμογή καινοτόμων και πρωτότυπων πρακτικών, κάτι που υποβαθμίζει το ρόλο του σχολικού ηγέτη. Έτσι περιορίζεται η δημιουργικότητα και η αυτενέργειά του, ενώ υποσκελίζονται η διαφορετικότητα και η αυθεντικότητά του, καθώς απλά δεσμεύεται να υπακούει σε κανόνες. Οι οδηγίες που εντέλλεται η ανώτερη διοίκηση, πρέπει να εφαρμόζονται πιστά και καθολικά, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι ιδιαιτερότητες της κάθε σχολικής μονάδας, ενώ τα προβλήματα αντιμετωπίζονται αποσπασματικά. Ακόμα και η αξιολόγηση των σχολικών ηγετών αποσκοπεί απλά στο να εξασφαλιστεί μία ομοιομορφία στο σύνολο των πρακτικών που υιοθετούνται. Η ανεπαρκής αξιολόγηση, λόγω μη συμμόρφωσης στις απαιτήσεις του συστήματος, στέκεται ως δαμόκλεια σπάθη πάνω από τα κεφάλια των σχολικών ηγετών υπό το φόβο της αντικατάστασής τους (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2011).

Στην Ελλάδα αλλά και σε χώρες που η οργάνωση των σχολείων είναι γραφειοκρατική με διαχειριστικό περισσότερο, παρά μετασχηματιστικό χαρακτήρα, απουσιάζει η επιμόρφωση των στελεχών που θέτουν υποψηφιότητες για ηγετικές θέσεις στα σχολεία, καθώς η επιλογή, συνήθως, γίνεται με κριτήριο την αρχαιότητα, αλλά και η κατάρτιση σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης αυτών που ήδη υπηρετούν

(Σαΐτης, 2005). Σε πολλές περιπτώσεις παρακωλύεται η ουσιαστική συνεργασία μεταξύ των στελεχών της σχολικής κοινότητας και κυρίως μεταξύ των εκπαιδευτικών, λόγω του κλειστού χαρακτήρα του σχολείου, αλλά και της ιεραρχικής κουλτούρας που ορίζει την από πάνω προς τα κάτω άσκηση εξουσίας, η οποία θεωρείται δικαίωμα μόνο των διευθυντών, που συχνά αρνούνται να διαμοιράσουν αρμοδιότητες. Αυτό επιτείνεται και από τη δυσκολία χειρισμού του ανθρώπινου δυναμικού, λόγω του πολύπλοκου χαρακτήρα των ανθρώπινων σχέσεων σε συνδυασμό με την αδυναμία χειρισμού σοβαρών, περίπλοκων και συχνά αντιφατικών μεταξύ τους καταστάσεων, με ψυχραιμία και νηφαλιότητα. Εμπόδιο στην αποτελεσματική άσκηση σχολικής ηγεσίας αποτελεί, επίσης, και το γεγονός πως ελάχιστος χρόνος του διευθυντή αναλώνεται στην αλληλεπίδραση με τους εκπαιδευτικούς ή με τους μαθητές, και περισσότερος χρόνος σχετίζεται με πειθαρχικά παραπτώματα και έλεγχο (Ruff & Shoho, 2005).

Τέλος παράγοντες που δυσχεραίνουν το έργο του σχολικού ηγέτη, μπορεί να είναι οι συνεχείς πολιτικοκοινωνικές και οικονομικές αλλαγές, όπως οικονομική κρίση, μεταναστευτικά και προσφυγικά ρεύματα, μία πανδημία (covid 19), τα οποία καλείται να διαχειριστεί, μετασχηματίζοντας την υπάρχουσα κουλτούρα και επαναπροσδιορίζοντας το υπάρχον αξιακό σύστημα για να είναι ποιοτικό το έργο του. Όλα τα εμπόδια που εκτέθηκαν θέτουν τροχοπέδη στην υιοθέτηση και εφαρμογή πρακτικών ηγεσίας, που συμβάλλουν στην αλλαγή και την καινοτομία και στη δημιουργία ενός αποτελεσματικού σχολείου.

Για να αμβλυνθούν οι παραπάνω δυσκολίες που παρατέθηκαν, αρχικά θα ήταν πρόσφορο να διευρυνθεί η αυτονομία των σχολείων και να μετασχηματιστεί η λειτουργία τους προς την κατεύθυνση της αποκέντρωσης της ευθύνης για λήψη αποφάσεων στα σχολεία και της διαμόρφωσης διαδικασιών αυξημένης λογοδότησης με προκαθορισμένα κριτήρια και επίπεδα (Στυλιανίδης, 2008). Όπως διαφαίνεται από έρευνες στον ελλαδικό χώρο, είναι σημαντικό να μειωθεί ο έλεγχος και η αυστηρότητα, να αυξηθεί η ελευθερία και η εμπιστοσύνη, αλλά και η υποστήριξη των σχολικών ηγετών προς την κατεύθυνση της υιοθέτησης εναλλακτικών μορφών, δυνατοτήτων και ευκαιριών ηγεσίας για την επιτέλεση του έργου τους. Οι σύγχρονες σχολικές μονάδες χρειάζονται στελέχη με ηγετικές δεξιότητες, κατάρτιση σε διοικητικά θέματα και διαρκή επιμόρφωση, τα οποία μπορούν να αποκτηθούν μέσα από προγράμματα ανάπτυξης ηγεσίας, ενώ η επιλογή τους στις θέσεις ευθύνης,

πρέπει να βασίζεται σε αξιοκρατικά και πολυπαραγοντικά χαρακτηριστικά. Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2005), η ισχυρή προσωπικότητα του σχολικού ηγέτη και η ικανότητα που έχει να ηγείται δύσκολων καταστάσεων μέσα σε αντίξοες συνθήκες, είναι μείζονος σημασίας, όπως και η ορθολογική επιλογή των κατάλληλων στελεχών με ικανότητες και κατάρτιση.

Χρειάζεται να γίνει επαναπροσδιορισμός του ρόλου και των καθηκόντων του σχολικού ηγέτη, να αναπτυχθούν και να στηριχτούν σύγχρονες μορφές ηγεσίας, όπως η κατανεμημένη, να καθοριστούν δεξιότητες σχολικής ηγεσίας και να καθιερωθούν επαγγελματικά πρότυπα σχολικού ηγέτη. Με την αξιοποίηση των σχολικών δικτύων θα ήταν αποτελεσματικό να εντοπιστούν και να διαδοθούν καλές πρακτικές εκπαιδευτικής ηγεσίας και διοίκησης από διάφορες χώρες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 : Ο εκπαιδευτικός ως ηγέτης εντός τάξης

3.1 Μορφές τυπικής και άτυπης σχολικής ηγεσίας

Οι οργανισμοί θεωρούνται συστήματα τα οποία επιβιώνουν ανάλογα με την αποτελεσματική αλληλεπίδραση με το εξωτερικό περιβάλλον, ιδιαίτερα σε περιόδους έντονων αλλαγών και μετασχηματισμών (Levin,1993). Έτσι και οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί και συγκεκριμένα τα σχολεία, ως θεσμικά στοιχεία της κοινωνίας, αντανακλούν την ίδια την ιδεολογία της, και είναι συστήματα ανοιχτά, γιατί υπάρχουν και λειτουργούν μέσα σε ένα ευρύτερο περιβάλλον. Ως ανοιχτά συστήματα, δέχονται την επίδραση του εξωτερικού περιβάλλοντος και στη συνέχεια ασκούν τη δική τους επίδραση πάνω σε αυτό, με επιμέρους υποσυστήματα τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία (διευθυντής, διδακτικό προσωπικό, μαθητές γονείς), οι οποίοι βρίσκονται σε μια σχέση αλληλεπίδρασης που διέπεται από ένα σύνολο κανόνων και αξιών και έχουν παιδαγωγικούς και διοικητικούς στόχους (Πασιαρδής, 2004;Καμπουρίδης, 2002). Αναλαμβάνουν δηλαδή ο καθένας από τη θέση του, ηγετικούς ρόλους και συμμετέχουν σε συλλογικές δραστηριότητες που άμεσα ή έμμεσα εκπαιδεύουν μαθητές. Έτσι ανακύπτουν διάφορα είδη σχολικής ηγεσίας με τυπική ή άτυπη διάσταση. Οι επίσημοι σχολικοί ηγέτες επιλέγονται και σε κάποιες περιπτώσεις εκπαιδεύονται, προτού αναλάβουν ηγετικούς ρόλους, ενώ οι ανεπίσημοι ηγέτες αναδεικνύονται από το δυναμικό του σχολείου και αναλαμβάνουν μόνοι τους πρωτοβουλίες (Danielson, 2007), επιδεικνύουν καλές πρακτικές και απολαμβάνουν το σεβασμό και την αναγνώριση των μελών της σχολικής κοινότητας (Patterson & Patterson,2004).

Αρχικά οι διευθυντές εκπαίδευσης και οι διευθυντές σχολικών μονάδων αποτελούν τα επίσημα ηγετικά στελέχη που καλούνται να οργανώσουν τους εκπαιδευτικούς τους στόχους, να ορίσουν και να εφαρμόσουν κανόνες, να δημιουργήσουν το κατάλληλο εργασιακό κλίμα, για να επιτύχουν την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Δροσάτος, 2014). Οι διευθυντές ηγέτες, αλλά και οι εκπαιδευτικοί που αναλαμβάνουν θέσεις ηγεσίας ως επικεφαλής τμημάτων, μέντορες-σύμβουλοι, συντονιστές αναλυτικών προγραμμάτων, συνδικαλιστικοί εκπρόσωποι, ενθαρρύνουν μαθητές και συναδέλφους να υιοθετήσουν ένα κοινό στόχο για το καλό της ομάδας και του σχολείου γενικότερα. Η

ηγεσία του διευθυντή είναι αλληλένδετη με την ηγεσία του εκπαιδευτικού, καθώς με τη συνεργασία τους επιτυγχάνουν τη μέγιστη σχολική αποτελεσματικότητα (Tan et al., 2021).

Από την άλλη συναντάμε την ηγεσία του εκπαιδευτικού εντός της τάξης, που αποτελεί και το αντικείμενο της παρούσας εργασίας, με την έννοια ότι κάθε εκπαιδευτικός πέρα από τον παιδαγωγικό του ρόλο εμφορείται και από ηγετικά χαρακτηριστικά, καθώς διευθύνει και κατευθύνει μία ομάδα μαθητών. Είναι ουσιαστικά αυτός που σχεδιάζει δραστηριότητες, αναθέτει εργασίες και συντονίζει δράσεις που γίνονται στην τάξη και αυτό του προσδίδει ιδιαίτερη εξουσία, έστω και ανεπίσημα. Η άτυπη ηγεσία είναι συχνά προσανατολισμένη στην τάξη και οι ευθύνες μπορεί να περιλαμβάνουν σχεδιασμό και υλοποίηση στόχων από κοινού και επίβλεψη μαθητών από τους δάσκαλους (Ash & Persall, 2000).

Τέλος μια άτυπη μορφή ηγεσίας που εκδηλώνεται στη σχολική κοινότητα, είναι αυτή των μαθητών, οι οποίοι άλλοτε ηγούνται αθλητικών ομάδων ως αρχηγοί αυτών, άλλοτε εκλέγονται πρόεδροι τάξης, ή δεκαπενταμελούς μαθητικού συμβουλίου και πιο συχνά αναλαμβάνουν αρχηγικούς ρόλους στα πλαίσια της παρέας τους.

3.2 Διασαφήνιση της έννοιας «εκπαιδευτικός ως ηγέτης στην τάξη»

Η ηγεσία του δασκάλου, ως έννοια, βρίσκεται στο εκπαιδευτικό λεξικό τουλάχιστον τα τελευταία είκοσι χρόνια (Lieberman & Miller, 2004; York-Barr & Duke, 2004). Είναι δύσκολο να προσδιοριστεί η ακριβής προέλευση της έννοιας, αλλά και τί σημαίνει «ηγεσία δασκάλου» (Barth, 2007). Αρκετοί μελετητές έχουν επικεντρωθεί στην ουσία του τί κάνει έναν δάσκαλο ηγέτη, όπως ο Dempsey (1992), ο οποίος θεώρησε πως είναι ένα πλήρως λειτουργικό άτομο, ένας στοχαστικός επαγγελματίας, συνεργάτης μάθησης και μελετητής που αναπτύσσει δεξιότητες, γνώσεις και ικανότητες, ώστε να είναι αποτελεσματικός στο έργο του. Οι δραστηριότητες ενός δασκάλου είναι εκείνες που συνδέονται, συνήθως, με την αποτελεσματική ηγεσία, όπως η έμπνευση και η παροχή κινήτρων για άλλους, η παροχή ενός οράματος για το μέλλον, η ενεργοποίηση ως μέντορας, η οικοδόμηση κοινότητας και η εφαρμογή ενός οράματος (Bennis, 1986).

Ωστόσο, ο Forster (1997) υποστήριξε ότι η ηγεσία των εκπαιδευτικών είναι ταυτόχρονα δικαίωμα και ευθύνη όλων όσων ασκούν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και πως «όλοι οι δάσκαλοι πρέπει να είναι εκπαιδευτικοί ηγέτες, προκειμένου να βελτιστοποιήσουν τη διδακτική και μαθησιακή εμπειρία για τους ίδιους και τους μαθητές τους και, ως επαγγελματίες, αναμένεται να κάνουν ό,τι χρειάζεται για να συμβεί αυτό».

Σύμφωνα με τον ορισμό που έδωσαν οι Hogan R., Curphy και Hogan J. (1994) για την ηγεσία, ο δάσκαλος θα πρέπει να πείσει τους μαθητές του για τους κοινούς στόχους που ο ίδιος έχει θέσει για την τάξη, αλλά και για τις μεθόδους που θα ακολουθήσει για την επίτευξη αυτών των στόχων, αφήνοντας στην άκρη όλες τις ατομικές του επιδιώξεις για την ευημερία του συνόλου. Οι εκπαιδευτικοί, συνήθως, ορίζουν την ικανοποίηση από την καριέρα τους, ως την ικανότητά τους να εξυπηρετούν τους άλλους και να κάνουν τη διαφορά στη ζωή των μαθητών τους (McLaughlin & Lee, 1988). Ομοίως, οι ηγετικές τους σκέψεις βασίζονται στην επιθυμία τους να βελτιώσουν την ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης για όλους τους μαθητές. Αναγνωρίζουν την ηγεσία τους ως μια συλλογική προσπάθεια, μια «σύνδεση» με άλλους δασκάλους για την προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης και τη βελτίωση των εκπαιδευτικών υπηρεσιών (Troen & Boles, 1992).

Οι Katzenmeyer και Moller (2001) ορίζουν «τους ηγέτες ως εκείνους τους εκπαιδευτικούς που οδηγούν εντός και εκτός της τάξης, ταυτίζονται με και συνεισφέρουν σε μια κοινότητα εκπαιδευτικών και ηγετών. . . και επηρεάζουν άλλους προς τη βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών». Οι Crowther, Kaagan, Ferguson, και Hann (2002) βλέπουν τους δασκάλους-ηγέτες ως εκείνους που «φιλοδοξούν να ηγηθούν της σχολικής μεταρρύθμισης και να προσφέρουν μέσω καινοτόμων παιδαγωγικών πρακτικών».

Σύμφωνα με τους Muijs & Harris, (2007) οι εκπαιδευτικοί ως ηγέτες εντός της τάξης αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες που αφορούν σε παιδαγωγικές λειτουργίες, όπως είναι η οργάνωση του τρόπου διδασκαλίας, επικοινωνιακοί στόχοι, συμβουλευτικοί ρόλοι, αλλά και η δημιουργία ευχάριστου κλίματος. Ο Curtis (2013), σε μία πρόσφατη εργασία από το Aspen Institute, ορίζει την ηγεσία του δασκάλου ως «συγκεκριμένοι ρόλοι και ευθύνες που αναγνωρίζουν τα ταλέντα των περισσότερων αποτελεσματικών εκπαιδευτικών και αξιοποιούνται στην υπηρεσία της μάθησης των

μαθητών, στη συνεργασία και στη βελτίωση του σχολείου και του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα». Ο ίδιος αποκαλεί τους εκπαιδευτικούς ηγέτες «καινοτόμους ερευνητές, πρωταθλητές της μάθησης των μαθητών, υποστηρικτές των συναδέλφων».

Γενικά η έννοια του εκπαιδευτικού ηγέτη σχετίζεται με τον τρόπο σκέψης, τη διδασκαλία, τις πρακτικές, το σχολικό κλίμα και όχι μόνο με τις δεξιότητες του ηγέτη που ίσως έχει το άτομο. Ο εκπαιδευτικός πέρα από το διδακτικό του έργο, μεταλαμπαδεύει το όραμά του στους μαθητές και πείθει για τους τρόπους με τους οποίους θα υλοποιηθεί αυτό. Η ηγεσία δεν είναι κάτι που δίνεται σε έναν δάσκαλο για να υπερβεί το ρόλο του, αλλά θα πρέπει να λογίζεται ως ένα απαραίτητο βήμα για την εκπλήρωση αυτού του ρόλου στην τάξη, ως πρότυπο μαθητή, ως αποτελεσματικός δάσκαλος και ως συμμετέχων στη συνεχή βελτίωση του σχολείου.

3.3 Η ταυτότητα του εκπαιδευτικού ως ηγέτη εντός τάξης

Τα καθήκοντα των ηγετών απαιτούν μία σειρά από διαθέσεις, γνώσεις και δεξιότητες (Spears, 2010) και αναγνωρίζοντας τις προσδοκίες τους, μελετητές όπως οι Day et al. (2012) έχουν υποστηρίξει ότι υπάρχουν βασικά χαρακτηριστικά που επηρεάζουν την ατομική ταυτότητα του ηγέτη. Αυτά τα χαρακτηριστικά είναι θεμελιώδη στο βαθμό στον οποίο ένα άτομο προσδιορίζεται εσωτερικά ως ηγέτης και η ταυτότητά του θεωρείται ως η προσωπική εσωτερίκευση των βασικών ιδιοτήτων του (Day et al., 2012). Όπως και με άλλες ταυτότητες που μπορεί να έχουν οι άνθρωποι, η ταυτότητα του ηγέτη είναι εξαιρετικά προσωπική και αναπτύσσεται με το χρόνο και την εμπειρία. Θεωρούμε, λοιπόν, πως η ταυτότητα του ηγέτη είναι η εσωτερίκευση μιας ταυτότητας του εαυτού ως ηγέτη (Miscenko et al., 2017). Η ταυτότητα μπορεί να είναι αυτοπροσδιοριζόμενη, δηλαδή κάποιος υιοθετεί μια ταυτότητα, χωρίς να λαμβάνει υπόψη την οπτική γωνία των άλλων (Stets and Burke, 2000). Η ταυτότητα μπορεί, επίσης, να χορηγηθεί από άλλους, όπως συμβαίνει με την κοινωνική ταυτότητα.

Η ταυτότητα που έχει κάποιος ως ηγέτης, συνήθως εξετάζεται στο πλαίσιο ενός συγκεκριμένου ρόλου, με χαρακτηριστικό την καθοδήγηση της ζωής κάποιου άλλου, όπως αυτός του εκπαιδευτικού, ως ηγέτη στην τάξη. Για την εξέταση αυτού του ρόλου και της ταυτότητας, λαμβάνονται υπόψη το πλαίσιο της διδασκαλίας μέσα στην τάξη, με όλες τις καταστάσεις, τις αλληλεπιδράσεις, αλλά και τις αντικοινωνικές

συμπεριφορές, που μπορεί να το συνοδεύουν. Έτσι κάποιος εκπαιδευτικός μπορεί να αντιλαμβάνεται τον εαυτό του ως ηγέτη σε κάποιο ρόλο, για παράδειγμα στο ρόλο του επικεφαλής τμήματος, αλλά όχι ως ηγέτη στο ρόλο του, ως δάσκαλος στην τάξη. Στο πλαίσιο της διδασκαλίας στην τάξη, είναι πιθανό να αναγνωρίζει χαρακτηριστικά της ταυτότητας ηγέτη, τα οποία ενστερνίζεται και εκφράζει. Γενικά, όμως, η συνάφεια της κατοχής μιας ταυτότητας ηγέτη, σε σχέση με το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους στην τάξη ως ηγέτη, δεν έχει ερευνηθεί διεξοδικά.

Οι εκπαιδευτικοί μπορεί να είναι ηγέτες με βάση τις αντιλήψεις τους ή με βάση την επικύρωση των άλλων. Έτσι, η ταυτότητα του εκπαιδευτικού ως ηγέτη διαμορφώνεται όχι μόνο από την ικανότητα του να ενεργεί επιδέξια στο ρόλο του ηγέτη, αλλά και μέσω της αναγνώρισης της ηγεσίας του από άλλους στη σχολική τάξη. Η ηγετική τους ταυτότητα στην τάξη, σύμφωνα με την προοπτική του Hunzicker (2017), είναι μια εξέλιξη που προκύπτει από το γεγονός ότι δεν αναγνώρισαν αρχικά τη διδασκαλία ως ηγετικό ρόλο. Ο Carver (2016) διαχωρίζει τη διδασκαλία από την καθοδήγηση, υποδεικνύοντας ότι οι δάσκαλοι συνήθως «διατηρούν την ταυτότητά τους ως δάσκαλοι, ενώ προετοιμάζονται να γίνουν ηγέτες», κάτι που μπορεί να αντικατοπτρίζει μία κουλτούρα, στην οποία οι δάσκαλοι δεν έχουν συνήθως ταυτότητα ηγέτη, στο ρόλο τους στη διδασκαλία. Οι Wenner και Campbell (2018) θεώρησαν ότι η ηγετική ταυτότητα ενός δασκάλου βασίζεται σε τρία χαρακτηριστικά: ικανότητα, απόδοση και αναγνώριση. Ένας δάσκαλος πρέπει να διαθέτει τις δεξιότητες που απαιτούνται για να ηγηθεί, να είναι πρόθυμος να εκτελεί ηγετικά καθήκοντα και να θεωρείται ηγέτης από τους άλλους.

Οι έρευνες τείνουν να διαχωρίζουν τη διδασκαλία από την ηγεσία, μεταφέροντας την πιθανότητα οι ερευνητές και η εκπαιδευτική κοινότητα να μην αντιλαμβάνονται τη διδασκαλία ως ηγετική δραστηριότητα και να μην αναγνωρίζουν ηγετικά χαρακτηριστικά στο ρόλο του δασκάλου. Οι περισσότερες μάλιστα εστιάζουν στην προετοιμασία των εκπαιδευτικών για ευκαιρίες και άσκηση ηγεσίας εκτός της τάξης. Για παράδειγμα ο Smulyan (2016) θεωρεί πως η προετοιμασία της ηγεσίας των εκπαιδευτικών είναι μια ολιστική διαδικασία και όχι ένα σύνολο προδιαγεγραμμένων συμπεριφορών. Σύμφωνα με την μελέτη των Nadelson et al. (2020) για την ηγεσία στην τάξη, οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται πρωταρχικό το ρόλο του δασκάλου ως μεταφορέα γνώσης, παρά ως ηγέτη. Υιοθετούν ηγετικά χαρακτηριστικά στο έργο

τους, αλλά δεν τα αντιλαμβάνονται ως γνωρίσματα ή ενέργειες ηγετών. Η ηγεσία τους εξαρτάται από το φύλο, τα χρόνια προϋπηρεσίας και το «επίπεδο» της τάξης. Καταλήγουν στο ότι οι δάσκαλοι συμφωνούν πως αποτελούν πρότυπα προς μίμηση, αλλά σπάνια αντιλαμβάνονται ότι έχουν ηγετικό ρόλο, δηλαδή την ταυτότητά τους ως εκπαιδευτικοί – ηγέτες μέσα στην τάξη.

3.4 Χαρακτηριστικά γνωρίσματα του εκπαιδευτικού ως ηγέτη στην τάξη

Η διδασκαλία είναι ένα πολύ σημαντικό λειτούργημα που διαμορφώνει το χαρακτήρα, το διαμέτρημα και το μέλλον ενός ατόμου και ιδιαίτερα στις μέρες μας γίνεται όλο και πιο περίπλοκη και προκλητική. Αυτό καθιστά το ρόλο του εκπαιδευτικού ζωτικής σημασίας, καθώς μοιράζεται την ευθύνη της ανασυγκρότησης μιας κοινωνίας και λειτουργεί ως κοινωνικός μεταρρυθμιστής. Έχει τεράστια ευθύνη στη διαμόρφωση της ζωής των ατόμων. Ο εμπνευσμένος και ενημερωμένος εκπαιδευτικός δημιουργεί μαθητές που διαπρέπουν, αφού επηρεάζει σημαντικά τις επιδόσεις τους. Οι σπουδαίοι μαθητές είναι αποτέλεσμα σπουδαίων δασκάλων. Ο εκπαιδευτικός του σήμερα οφείλει να διαθέτει πέρα από το γνωστικό υπόβαθρο και μία ισχυρή ηγετική προσωπικότητα για να ανταποκριθεί στις προκλήσεις του σύγχρονου σχολείου και στις ανάγκες των μαθητών.

Ο Danielson (2006) υποστήριξε πως οι εκπαιδευτικοί ηγέτες διαθέτουν ένα σύνολο δεξιοτήτων και χαρακτηριστικών, που όχι μόνο, τους επιτρέπει να είναι αποτελεσματικοί στην τάξη, αλλά και να ασκούν επιρροή και πέρα από την τάξη τους. Οι York-Barr και Duke (2004) συμφώνησαν ότι η ηγεσία των εκπαιδευτικών είναι μια μοναδική μορφή ηγεσίας, δανείζεται στοιχεία από αντιλήψεις και αρχές ηγεσίας, που εστιάζουν κυρίως στη συνεργασία, παρά στην εξουσία που αποδίδεται σε ένα άτομο.

Σύμφωνα με τους Day et al. (2012) τα βασικά χαρακτηριστικά που περιλαμβάνονται στους ηγετικούς ρόλους είναι η αυτορρύθμιση του ηγέτη, η αυτοεποτελεσματικότητα για την ηγεσία, η αυτοδιάθεση, η ανθεκτικότητα και η επιμονή. Ο εκπαιδευτικός ως ηγέτης στην τάξη πρέπει να έχει τον έλεγχο των συναισθημάτων, των σκέψεων και των προτιμήσεων του, προκειμένου να μεγιστοποιήσει την αποτελεσματικότητά του. Η αυτοαποτελεσματικότητα για την ηγεσία μπορεί να είναι μία εκτίμηση της ικανότητας του εκπαιδευτικού να δημιουργεί

και να διατηρεί θετικό κλίμα μάθησης στην τάξη, να σχεδιάζει και να καθορίζει με σαφήνεια τους στόχους του στη διδασκαλία και κυρίως να δεσμεύεται στη λήψη μέτρων για τη διευκόλυνση της μάθησης των μαθητών.

Στη διεθνή βιβλιογραφία ο εκπαιδευτικός ηγέτης διακατέχεται από χαρακτηριστικά, όπως η ικανότητα δημιουργίας οράματος, αποδοχής και κοινής χρήσης αυτού από τους μαθητές, η σύνδεσή του με την καθημερινότητα, η συγκρότηση ομάδας, η συνεργατική διδασκαλία και η ικανότητα ανάληψης πρωτοβουλιών και παρακίνησης προς νέες κατευθύνσεις. Η έκφραση των παραπάνω ιδιοτήτων από τον εκπαιδευτικό μπορεί να δείξει ότι ενεργεί και σκέφτεται σαν ηγέτης, ανεξάρτητα από το αν αποδέχεται το ρόλο του ως ηγέτη.

Έχει αδιάλειπτα στο επίκεντρο της προσοχής του πρώτα, τους μαθητές και βλέπει τα πράγματα από τη σκοπιά τους, λειτουργεί με ενσυναίσθηση, ενώ θέτει με σαφήνεια από την αρχή, προσδοκίες τόσο για αυτούς, όσο και για τον εαυτό του, καθώς χειρίζεται την τάξη με περίσκεψη, που σημαίνει πως, όταν λέει κάτι το εννοεί. Ο εκπαιδευτικός που ξεχωρίζει έχει κάθε δυνατότητα να εξελιχθεί μελλοντικά σε έναν ξεχωριστό ηγέτη που εμπνέει την ομάδα του και είναι πραγματικά ευχής έργο να πραγματοποιείται συχνά αυτή η μετάβαση (Todd Whitaker, 2012).

Παράλληλα αναπτύσσει άμεση και ειλικρινή επικοινωνία με τους μαθητές του, τους συμπεριφέρεται με ωριμότητα και εξασφαλίζει την αμοιβαία εμπιστοσύνη. Η δημιουργία υγιών διαπροσωπικών σχέσεων και σχέσεων αλληλεπίδρασης με τους μαθητές αποτελεί, επίσης, βασικό γνώρισμα. Σέβεται τη διαφορετικότητά τους και τους αντιμετωπίζει ανάλογα με τις συνθήκες, τις ανάγκες και τις περιστάσεις, είναι ευέλικτος και ευπροσάρμοστος. Η ευαισθησία και το γνήσιο ενδιαφέρον για τον κάθε μαθητή, το δίκαιο και ενωτικό πνεύμα, αποτελούν προϋπόθεση για να δημιουργηθεί το κατάλληλο περιβάλλον, ώστε να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να παρακινήσει τους μαθητές. Θέτει υψηλούς στόχους και προσπαθεί να πείσει την ομάδα να τους πετύχει. Εμπνέει όλους τους μαθητές, τους ενθαρρύνει και τους εμπυχώνει, ώστε να ενεργοποιούν τον καλύτερο εαυτό τους, για να κατακτήσουν τη γνώση και να υλοποιήσουν τους μορφωτικούς τους στόχους. Αυτό επιτυγχάνεται καλύτερα, όταν οι πράξεις του βρίσκονται σε άμεση συνέπεια με τα λόγια του, όταν δηλαδή αποτελεί παράδειγμα προς μίμηση και πρότυπο για αυτούς. Δεν αρκεί να είναι ευαίσθητος, αλλά ανάλογα με τις περιστάσεις, να επιδεικνύει αυστηρότητα για την τήρηση των

κανονισμών, να απαιτεί συνειδητή πειθαρχία και όχι υποτακτικότητα, σεβασμό των δικαιωμάτων και των ελευθεριών των άλλων, ώστε να επιτυγχάνονται τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα.

Δεδομένου ότι το σχολείο είναι μια μικρογραφία της κοινωνίας που βρίσκεται διαρκώς σε αλληλεπίδραση με αυτή, ο εκπαιδευτικός ως ηγέτης στην τάξη πρέπει να διαθέτει την ικανότητα διαχείρισης κρίσεων και συγκρούσεων. Είναι σημαντικό να μπορεί να αντιμετωπίζει αποτελεσματικά τις αποκλίνουσες συμπεριφορές των μαθητών και να τους υποστηρίζει, όταν τον χρειάζονται. Κατά τον Μπίκο (2004), η αλληλεπίδραση με τους μαθητές επιφέρει θετικά αποτελέσματα, όταν ο εκπαιδευτικός ηγέτης λαμβάνει υπόψη του και συνυπολογίζει τους παράγοντες που επηρεάζουν τις σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους, τον καθορισμό και την επίτευξη των στόχων και αυτούς που επιδρούν στην υιοθέτηση των διαφορετικών στάσεων και αντιλήψεων, διαμορφώνοντας ένα θετικό κλίμα στην τάξη.

Οι ιδιότητες που επιδεικνύουν οι εκπαιδευτικοί, όπως ακεραιότητα, δέσμευση, ισχυρές επικοινωνιακές δεξιότητες, τεχνογνωσία, θάρρος, διάκριση, εστίαση, γενναιοδωρία, πρωτοβουλία, πάθος, θετική στάση, ικανότητες επίλυσης προβλημάτων και η ευθύνη, ευθυγραμμίζονται με συνέπεια με αυτά που προσδιορίζονται από τον Maxwell (1999). Τα σχολεία χρειάζονται και αξίζουν εκπαιδευτικούς ηγέτες που επιδεικνύουν αυτές τις ιδιότητες. Σύμφωνα με τον Μπουραντά (2002) οι ηγέτες πρέπει να μπορούν να χτίζουν κοινό όραμα, να χρησιμοποιούν νοητικά μοντέλα και να διαθέτουν συστημική σκέψη και συναισθηματική νοημοσύνη. Τέλος, επειδή η ποιότητα της εκπαίδευσης είναι ανάλογη με την ποιότητα των εκπαιδευτικών, η συνεχής επιμόρφωση αποτελεί απαραίτητο προσόν του εκπαιδευτικού-ηγέτη, με σκοπό να προσφέρει καλύτερη μάθηση, και παράλληλα να υποστηρίζει και να διευκολύνει το έργο των συναδέλφων του.

Όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά διαμορφώνουν μία κουλτούρα ηγεσίας, που αναδεικνύουν τον εκπαιδευτικό ως ηγέτη στην τάξη του. Θα μείνουν όμως κενό γράμμα, αν δεν συνοδεύονται από συγκεκριμένες πράξεις που εμπνέουν τους μαθητές, να ονειρεύονται περισσότερο, να προσπαθούν περισσότερο και να γίνονται συνεχώς, κάτι παραπάνω από αυτό που είναι.

3.5 Οι ρόλοι του εκπαιδευτικού ως ηγέτη στην τάξη

Η βελτίωση της απόδοσης μιας σχολικής μονάδας συχνά περιλαμβάνει την αλλαγή κάποιων πρακτικών που έχουν ήδη εφαρμοστεί και η ηγεσία των δασκάλων απαιτεί την ικανότητα της σωστής διαχείρισης της αλλαγής, ώστε να εφαρμοστεί μια νέα πρακτική, αλλά και την ικανότητα της πειθούς προς τους μαθητές και τους άλλους συναδέλφους, να χρησιμοποιήσουν τη νέα προσέγγιση. Έτσι αναλαμβάνουν διάφορους ρόλους, τους οποίους εκπληρώνουν ως παιδαγωγοί ηγέτες στην τάξη (Chan, W.J., 2019)

Αρχικά ο ειδικός για τους πόρους (*resource provider*) που διαμοιράζει στους μαθητές του, ιστοσελίδες, εκπαιδευτικό υλικό, σχέδια μαθημάτων, σημειώσεις, ή άλλους πόρους που μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι μαθητές συμπεριλαμβανομένων άρθρων, βιβλίων, εργασιών ή εργαλείων αξιολόγησης. Αυτός ο ρόλος μοιάζει με αυτόν μιας βιβλιοθήκης. Ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως πηγή για τους μαθητές, δεν αρκεί, όμως, να δίνει τις πληροφορίες στους μαθητές ή στους συναδέλφους του, αλλά και να τους καθοδηγεί για το πώς να τις χρησιμοποιούν.

Στο ρόλο του υποστηρικτή (*classroom supporter-coach*), ο εκπαιδευτικός ενεργεί ως άτομο υποστήριξης, όταν οι μαθητές μαθαίνουν μία νέα δεξιότητα ή μία νέα πληροφορία. Τότε γίνεται προπονητής ηγέτης, οδηγός, σύμβουλος και υποκινητής. Δίνει την πλήρη κυριότητα στους μαθητές και την ώθηση, όταν βρίσκονται σε σύγχυση ή έχουν αμφιβολίες. Σε αυτό το ρόλο, τους εμπνέει, τους ωθεί στη λήψη πρωτοβουλιών, τους δείχνει το δρόμο, σαν γνήσιος ηγέτης και τους καθοδηγεί σε όλη τη μαθησιακή διαδικασία. Η καθοδήγηση του μπορεί να επιφέρει μια διαρκή βελτίωση τόσο στην ατομική, όσο και στην ομαδική απόδοση (Ellinger, 2003).

Μέσα από το ρόλο του μέντορα-προτύπου (*mentor*) διαμορφώνει τη συμπεριφορά των μαθητών και συντελεί στη γνωστική και κοινωνική τους εξέλιξη, αξιοποιώντας στο έπακρο τα προσόντα τους, ώστε να πετύχουν τους κοινούς στόχους. Η καθοδήγησή του για την υλοποίηση του κοινού οράματος, προϋποθέτει τη δημιουργία μιας σχέσης σεβασμού και εμπιστοσύνης. Μιλά δηλαδή στο μυαλό, στην ψυχή και στην καρδιά τους και τους πείθει μέσω του ήθους, του πάθους και του λόγου του.

Ο εκπαιδευτικός ως ηγέτης στην τάξη είναι *αντιπρόσωπος (delegator)* με την έννοια ότι αναθέτει ευθύνες και απλώς επισκοπεί τη συνολική λειτουργία της τάξης. Δίνει στους μαθητές την κυριότητα και αυτό αναδεικνύεται κυρίως, όταν η μάθηση επιτυγχάνεται μέσω ομαδικών δραστηριοτήτων και συζητήσεων στην τάξη.

Ο *εξουσιαστικός-ελεγκτικός* ρόλος (*authoritative/controller*) που διαδραματίζει ένας εκπαιδευτικός, μπορεί να αναφέρεται στην υψηλή εξουσία στην τάξη ή στην υψηλή εμπλοκή σε όσα συντελούνται σε αυτή. Είναι δηλαδή κυρίαρχος στην τάξη, ελέγχει τα πάντα, χωρίς αυτό να σημαίνει πως δεν υπάρχει πεδίο ανάπτυξης για τους μαθητές. Όταν εμπλέκεται σε μεγάλο βαθμό, εργάζεται για τη βελτίωση των μαθητών, ενθαρρύνει τη σκληρή δουλειά και είναι ανοιχτός σε ερωτήσεις και απορίες.

Σύμφωνα με τον Seugo (Μπουραντάς,2002) ο εκπαιδευτικός ηγέτης στην τάξη μπορεί να διαδραματίζει τους ρόλους του σχεδιαστή, του δασκάλου και του υπηρέτη. Στο ρόλο του σχεδιαστή, ο εκπαιδευτικός σχεδιάζει το όραμά του, καθορίζει τους στόχους και συγκεκριμενοποιεί τις ιδέες του. Στη συνέχεια επιλέγει τις στρατηγικές και τα μοντέλα διδασκαλίας και μάθησης για να πραγματοποιήσει την αποστολή του. Στο ρόλο του δάσκαλου διευκολύνει τους μαθητές να κατανοήσουν τη σχέση αίτιου- αποτελέσματος που καθορίζει την πραγματικότητα, τις συνέπειες, τις ανθρώπινες συμπεριφορές και να ανακαλύψουν τις δυνατότητες τους, ενώ ο ίδιος γίνεται πρότυπο για αυτούς. Στο ρόλο του υπηρέτη ουσιαστικά τάσσεται στην υπηρεσία των μελών της σχολικής μονάδας με την έννοια της φροντίδας και της υποστήριξης αυτών για τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα.

Ο εκπαιδευτικός ως ηγέτης στην τάξη είναι ένα άτομο που θα πρέπει να καλύπτει πολλούς ρόλους. Είναι σημαντικό να κατανοηθεί πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν έναν ρόλο ή συνδυάζουν περισσότερους ρόλους. Υπάρχουν καταστάσεις που απαιτούν να είναι κυρίαρχοι ηγέτες και ορισμένες άλλες που χρειάζεται να είναι προτροπείς, παρακινήτες. Ξεχωρίζει ο εκπαιδευτικός ως ηγέτης, όταν καταλαβαίνει τι ρόλο πρέπει να παίξει και τότε πρέπει να το κάνει.

3.6 Τα στυλ του εκπαιδευτικού, ως ηγέτη στην τάξη

Ο εκπαιδευτικός ασκεί επιρροή μέσω των σκοπών του οργανισμού, των κοινωνικών δικτύων, των ανθρώπων και του πολιτισμού και είναι αυτός που αλληλοεπιδρά περισσότερο από όλους με τους μαθητές του (Hallinger & Heck, 1998). Ανάλογα με την προσωπικότητά του, τα βιώματα και τις αντιλήψεις του υιοθετεί το στυλ ηγεσίας που θεωρεί πως μέσω αυτού, ειδικά στο σύγχρονο σχολείο, θα εμφυσήσει το κοινό όραμα στους μαθητές του και θα λάβει αποφάσεις για την αντιμετώπιση προβλημάτων και δύσκολων καταστάσεων. Η επιλογή του στυλ καθορίζεται κυρίως από τους διδακτικούς στόχους που έχει θέσει. Από τον Dunbar (2004) προτείνονται τέσσερα στυλ ηγεσίας για τον εκπαιδευτικό ηγέτη εντός τάξης: ο αυταρχικός, ο καθοδηγητικός, ο παραχωρητικός και ο αδιάφορος.

Ο εκπαιδευτικός που υιοθετεί το *αυταρχικό στυλ*, απλά διατάζει και απαιτεί απόλυτη πειθαρχία στους κανόνες, που επιβάλλει και υπακοή στις αποφάσεις, που μόνος του λαμβάνει. Είναι τυπικός στις οδηγίες του οργανισμού, στην τήρηση του αναλυτικού προγράμματος με αυστηρό χρονοδιάγραμμα. Δεν παρεκκλίνει από τους στόχους, δεν ενδιαφέρεται για τα προσωπικά των μαθητών, έχει δασκαλοκεντρικό προσανατολισμό. Αντιμετωπίζει προβλήματα, κρίσεις και συγκρούσεις μόνος του, χωρίς τη συμμετοχή των μαθητών. Αυτή η στάση έχει ως συνέπεια την αδιαφορία των μαθητών, την άρνηση τους ή και την εκδήλωση επιθετικών συμπεριφορών, ως αντίδραση στην αυταρχικότητα του εκπαιδευτικού (Mahmood, 2007).

Ο εκπαιδευτικός που λειτουργεί ομαδοσυνεργατικά, θέτει όρια και συνδιαμορφώνει κανόνες με τους μαθητές, προωθεί το ανεξάρτητο πνεύμα, εξηγεί και ερμηνεύει τις αποφάσεις του, επιλέγει το *δημοκρατικό στυλ* ηγεσίας στην τάξη. Παρακινεί τα παιδιά να συμμετέχουν στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία, αλλά και στα δρώμενα της σχολικής κοινότητας. Αντιμετωπίζει τα προβλήματα που ανακύπτουν με διάλογο, ενθαρρύνει την αυτοεκτίμηση, την αυτοπεποίθηση, τις θετικές συμπεριφορές και καλλιεργεί δεξιότητες αυτορρύθμισης, αυτοσεβασμού και αυτοεπίγνωσης. Η διδασκαλία του είναι μαθητοκεντρική και προσαρμοσμένη στις ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή. Οι μαθητές τον εμπιστεύονται περισσότερο, ως δίκαιο καθοδηγητή στην εξελικτική τους πορεία και τον ακολουθούν, ενώ επιτυγχάνουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα (Dunbar, 2004; Mahmood, 2007).

Στην περίπτωση της υιοθέτησης του *παραχωρητικού στυλ*, υπάρχει μεγάλη ελευθερία επιλογών από τους μαθητές, καθώς ο εκπαιδευτικός δεν εφαρμόζει κανόνες, δεν έχει υψηλές προσδοκίες, δεν βάζει μαθησιακούς στόχους και παίρνει αποφάσεις με γνώμονα την ψυχική υγεία των μαθητών. Για αυτό δημιουργεί διαπροσωπικές σχέσεις μαζί τους πολύ στενές και φιλικές. Θεωρείται το πιο αγαπητό στυλ για τους μαθητές με το οποίο μειώνεται ο έλεγχος στην τάξη, αλλά και τα κίνητρα (Dunbar, 2004). Επικρατεί μια χαοτική κατάσταση, η οποία θέτει τροχοπέδη στη συναισθηματική και κοινωνικοπολιτική ανάπτυξη των μαθητών.

Τέλος ο εκπαιδευτικός που έχει μηδενική εστίαση και καμία απαίτηση από τους μαθητές, δεν είναι μεταδοτικός στις γνώσεις, αλλά απλά διδάσκει με τη μορφή διάλεξης, χωρίς ανατροφοδότηση και αλληλεπίδραση, είναι ένας *αδιάφορος ηγέτης* στην τάξη. Μέσα σε ένα τέτοιο περιβάλλον, οι μαθητές γίνονται με τη σειρά τους αδιάφοροι, δε μαθαίνουν εντός τάξης, αλλά αναζητούν τη γνώση σε εξωσχολικές πηγές ή στην αυτοεκπαίδευση (Dunbar, 2004).

Αν και είναι δυνατό να εντοπίσουμε το κάθε στυλ μόνο του, πιο σύνηθες είναι να συνδυάζονται επιμέρους στοιχεία ή να επιλέγονται ανάλογα με την περίπτωση, σίγουρα, όμως, γίνονται πιο σύνθετα και εστιασμένα στους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν πολλά χρόνια.

3.7 Πρακτικές ηγεσίας του εκπαιδευτικού εντός τάξης

Οι εκπαιδευτικοί είναι ηγέτες όλη την ημέρα. Δίνουν το παράδειγμα στον τρόπο που ενεργούν, μιλούν και συμπεριφέρονται. Οδηγούν τους μαθητές τους, μέσα από προκλητικές δραστηριότητες και αυστηρή μάθηση, αξιοποιούν πρακτικές, προγράμματα και δράσεις, με τα οποία χτίζουν τη θετική σχολική κουλτούρα και την ποιότητα. Οι ατελείωτες ακαδημαϊκές και κοινωνικές ευκαιρίες για τους μαθητές μέσα στα σχολεία αναδεικνύονται από την πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών και τις ηγετικές ικανότητες.

Οι εκπαιδευτικοί-ηγέτες θέτουν τη μάθηση των μαθητών ως πρωταρχικό στόχο και εργάζονται για να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους, συνεργάζονται με άλλους εκπαιδευτικούς για να επεκτείνουν τη δική τους γνώση και να βελτιώσουν το σχολείο, εφαρμόζοντας πρακτικές που στηρίζουν και επιβεβαιώνουν τον ηγετικό τους ρόλο (Merideth, 2006). Προτάθηκε ένα μοντέλο ηγεσίας των εκπαιδευτικών, που

καθορίζει τη δράση τους ως ηγέτες, γνωστό ως REACH, που αποτελεί αρκτικόλεξο των λέξεων Risk-Taking (ανάληψη κινδύνου), Effectiveness (αποτελεσματικότητα), Autonomy (αυτονομία), Collegiality (συνεργασία), Honor (τιμή). Το άθροισμα των συμπεριφορών, στρατηγικών που αναφέρονται στο εν λόγω μοντέλο, ισούται με τον τύπο απόδοσης, που παρουσιάζουν οι ιδανικοί δάσκαλοι ηγέτες στις τάξεις τους (Merideth 2006 στο Wattleton 1234, 2007).

Η «ανάληψη κινδύνου» δημιουργεί νέες ευκαιρίες για να φέρουν οι εκπαιδευτικοί την ανάπτυξη και την αλλαγή. Με νέες προσεγγίσεις λύνουν προβλήματα ακόμα και «ταρακουνώντας το σύστημα», αναλαμβάνουν ευθύνες με αυτοπεποίθηση. Παίρνουν το ρίσκο να διαχειριστούν ένα κίνδυνο, με την εισαγωγή νέων στρατηγικών διδασκαλίας, την εφαρμογή νέων συστημάτων μάθησης ακόμα και παρεκκλίνοντας από τα καθιερωμένα προγράμματα σπουδών. Οι μαθητές, ως ακόλουθοί τους, σε αυτή τη διαδικασία αλλαγής, ωφελούνται ακόμα και από τα λάθη που τυχόν πράττουν, τα οποία λειτουργούν ως μοναδικές εμπειρίες για αυτούς. Όταν δοκιμάζουν νέα μοντέλα, χρησιμοποιούν νέα τεχνολογία στην τάξη και γηγούνται μετασχηματισμών, τότε οι μαθητές επεκτείνουν τα όρια τους και τις δυνατότητες τους. Ο Wilson (1993) υποστηρίζει την ιδέα ότι οι δάσκαλοι-ηγέτες είναι ρισοκίνδυνοι, αμφισβητούν τις διαδικασίες και εκμεταλλεύονται ευκαιρίες: «Δάσκαλοι-ηγέτες . . . κάνουν τα πάντα για να βρουν καινοτόμα, συναρπαστικά προγράμματα, τόσο προς όφελος των μαθητών τους, όσο και προς όφελός τους». Αυτοί είναι οι δάσκαλοι που παρακινούν τους μαθητές δημιουργώντας ουσιαστικές μαθησιακές εμπειρίες, όπου οι μαθητές μαθαίνουν τόσο από τη διαδικασία, όσο και από τα αναμενόμενα αποτελέσματα.

Η «αποτελεσματικότητα» δηλώνει τις πρακτικές που εφαρμόζουν για να επιφέρουν αποτελέσματα και την πεποίθηση ότι το αποτέλεσμα συνδέεται με τις πράξεις τους και όχι με την τύχη. Οι Goddard et al. (2004) αναφέρουν σχετικά με την αποτελεσματικότητα ότι όσο υψηλότερη είναι αυτή η αίσθηση, τόσο περισσότερο παρακινούν τους μαθητές να ξεπεράσουν εμπόδια και να επιμένουν μπροστά στην αποτυχία. Ανανεώνουν συνεχώς, τις γνώσεις τους και κάνουν επιλογές από τα σχολικά βιβλία, μώντας και τους μαθητές στη διαδικασία της επιλογής αυτού που έχει συνάφεια με τη ζωή τους, αποδιώχνοντας το ασήμαντο και το παρωχημένο. Έτσι με την τεχνογνωσία τους εφαρμόζουν ποικιλία μεθόδων, αναπτύσσουν σχέδια και δράσεις και κάνουν διδασκαλία υψηλής ποιότητας. Οι εκπαιδευτικοί-ηγέτες στην

τάξη, καθώς είναι παραδείγματα ηγεσίας με καρδιά, με ενσυναίσθηση, μοιράζονται τις ιδέες, διαθέτουν τον χρόνο τους για την υποστήριξη των μαθητών τους, παρέχουν κίνητρα για υψηλές επιδόσεις, αναζητούν ό,τι είναι καλύτερο για αυτούς και συμπάσχουν μαζί τους. Μέσα από τη συζήτηση και τη συνδημιουργία κανόνων που ενθαρρύνουν τη θετική συμπεριφορά, εξασφαλίζουν την ενσυνείδητη πειθαρχημένη στάση από τους μαθητές και αποφεύγουν την τιμωρία. Με αυτές τις πρακτικές επιτυγχάνουν την αποτελεσματικότητα των στόχων τους.

Οι εκπαιδευτικοί-ηγέτες ακολουθούν την πρακτική της «αυτονομίας», επιδεικνύουν πρωτοβουλία, ανεξάρτητη σκέψη και υπευθυνότητα για να αντιμετωπίσουν θέματα που επηρεάζουν τους μαθητές τους, προσπερνώντας εντολές από διοικητικούς υπαλλήλους, εντολές που δυσχεραίνουν το έργο τους και καθυστερούν τις διαδικασίες. Έτσι οι αποφάσεις σχετικά με τον τρόπο αντιμετώπισης και αξιολόγησης των προκαθορισμένων προτύπων είναι δικές τους και πρέπει να τους δίνονται τέτοιες ευκαιρίες για αυτονομία. Καθώς λαμβάνουν αποφάσεις, αναλαμβάνουν και την ευθύνη για αυτές. Παίρνουν αποφάσεις για το πρόγραμμα σπουδών στην τάξη τους και για την ύλη που θα διδάξουν, τις αξιολογήσεις των μαθητών, που σημαίνει οργάνωση και εκτέλεση ενός έργου ως αυτοδιαχειριστές και ηγέτες.

Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες εφαρμόζουν την πρακτική της «συλλογικότητας», μέσα από δεξιότητες διαδραστικής επικοινωνίας με τους μαθητές τους, για να εξασφαλίσουν τα θεμέλια μιας σχολικής κουλτούρας. Δεν επιβάλλουν και δεν διευθύνουν τις ενέργειες των μαθητών, αλλά μαζί τους και δίπλα τους, δεσμεύονται για ένα κοινό σκοπό, οραματίζονται την πρόοδο και την επιτυχία σε μια ατμόσφαιρα αλληλεξάρτησης και αλληλοϋποστήριξης. Δεν επιβάλλουν λύσεις στα προβλήματα, αλλά τις εκμαιεύουν από τους μαθητές τους, μέσα σε ένα κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης και σεβασμού, κοινών προσδοκιών και αξιών. Όταν μάλιστα ανακύπτουν κρίσεις και συγκρούσεις, τις διαχειρίζονται και τις επιλύουν από κοινού. Δεν είναι δυνατόν να υφίσταται διδασκαλία χωρίς να παίρνουν μέρος οι μαθητές στη διαδικασία λήψης αποφάσεων στην τάξη (Σαλβαράς, 2011), καθώς η ενεργή συμμετοχή όλων των μαθητών οδηγεί στη βέλτιστη μάθηση (Ζαβλανός, 2003).

Οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν την ηγετική συμπεριφορά της «τιμής», επιδεικνύουν ειλικρίνεια, ακεραιότητα και επαγγελματική ηθική, καθώς προσπαθούν

να προσφέρουν την καλύτερη διδασκαλία, προκειμένου να διευκολύνουν την καλύτερη μάθηση και να διδάξουν αξίες. Οι ηγέτες εκπαιδευτικοί έχουν ισχυρό χαρακτήρα και αντιμετωπίζουν τους άλλους με σεβασμό και αξιοπρέπεια.

Οι Jordan, Schwartz, & McGhie-Richmond (2009) σε έρευνά τους κατέδειξαν πως, όταν ο εκπαιδευτικός αξιοποιεί μια μεγάλη ποικιλία διδακτικών μεθόδων και εφαρμόζει ποικίλες υποστηρικτικές πρακτικές, υπάρχει μεγάλη πιθανότητα να επιτυγχάνονται ίσες ευκαιρίες στη μάθηση και υψηλά μαθησιακά αποτελέσματα. Όταν οι εκπαιδευτικοί ως ηγέτες της τάξης μοντελοποιούν τις βέλτιστες πρακτικές, τις ανταλλάσσουν με άλλους συναδέλφους και αναπτύσσουν επαγγελματική τεχνογνωσία, γίνονται αποτελεσματικοί δάσκαλοι ηγέτες, επειδή βλέπουν την ηγεσία ως καθήκον τους και ως οφειλή τους.

3.8 Οι στόχοι και η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού ως ηγέτη στην τάξη

Ο εκπαιδευτικός υλοποιεί τις λειτουργίες του σε σχέση με τη συλλογικότητα της τάξης, λύνει προβλήματα, χτίζει σχέσεις, ενεργεί ως ηγέτης στη μαθητική ομάδα, με κύριο μέλημα την προώθηση της αυτοανάπτυξης του ατόμου, μέσω του εντοπισμού και της καλλιέργειας των δημιουργικών δυνατοτήτων των παιδιών. Η αποστολή και το έργο του οριοθετούνται από τους διδακτικούς στόχους που θέτει, οι οποίοι εμπεριέχουν την πνευματική ανάπτυξη των μαθητών του, τη γνωστική εξέλιξη, την επιτυχία στις όποιες αξιολογήσεις και εξετάσεις, αλλά κυρίως την καλλιέργεια δεξιοτήτων για τη διάπλαση υγιών, ισορροπημένων και πολύπλευρων προσωπικοτήτων.

Ο Barbuto (2000) τόνισε πως οι διδακτικοί στόχοι εμπεριέχουν την ικανοποίηση των ονείρων των μαθητών, την καλλιέργεια της προσωπικότητάς τους, τις καλύτερες επιδόσεις και τη διαρκή πρόοδό τους. Η αποστολή ή ο λόγος ύπαρξης, άρα και η ευθύνη του δασκάλου, δεν είναι μόνο η μετάδοση γνώσεων, αλλά και η ουσιαστική μάθηση των εκπαιδευόμενων με την έννοια της ανάπτυξης του τρόπου σκέψης και της συμπεριφοράς σε όλους τους τομείς της ζωής. Είναι η ανάπτυξη των αξιών, των αρετών και των θεμελιωδών ικανοτήτων (Μπουραντάς, 2002). Σε ένα σχολείο ένας εκπαιδευτικός ως ηγέτης, αλληλοεπιδρά με τους μαθητές του, για να αναπτύξει τη γνώση τους για ένα επιθυμητό αποτέλεσμα που αποτελεί το όραμά του. Ταυτόχρονα δημιουργεί μία σχέση φροντίδας μαζί τους, για να τους καθοδηγήσει, όχι μόνο ακαδημαϊκά αλλά και μη ακαδημαϊκά, κοινωνικά (Mahmood, 2007).

Πρωταρχικός, λοιπόν, στόχος του εκπαιδευτικού ως ηγέτη στην τάξη είναι τα μαθησιακά αποτελέσματα. Με τον όρο αυτό εννοούμε το σύνολο των γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων που οι μαθητές θα πρέπει να έχουν ή να είναι σε θέση να εφαρμόζουν μετά το τέλος της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Είναι γενικά τα επιτεύγματα του μαθητή, που συνήθως αξιολογούνται, μέσω συχνών ελέγχων και εξετάσεων προόδου και κατανόησης. Η επίδοση αναφέρεται στο βαθμό στον οποίον ένας μαθητής έχει επιτύχει τους βραχυπρόθεσμους ή μακροπρόθεσμους εκπαιδευτικούς στόχους του σε ακαδημαϊκούς τομείς, όπως η ανάγνωση και κατανόηση κειμένων, η ιστορία, τα μαθηματικά, οι φυσικές επιστήμες. Αυτά περιλαμβάνουν βαθμολογίες σε μικρότερα τεστ και κριτήρια αξιολόγησης καθώς και την επιτυχία στις πανελλαδικές εξετάσεις. Δεν είναι εύκολο να προσδιοριστούν, να ποσοτικοποιηθούν και να μετρηθούν οι επιδόσεις των μαθητών, απλά αποτελούν τον « όγκο » του ακαδημαϊκού περιεχομένου που μαθαίνει ένας μαθητής σε ένα δεδομένο χρονικό πλαίσιο. Στις ανεπτυγμένες κοινωνίες, τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη ζωή κάθε ανθρώπου. Η ισχυρή σχέση μεταξύ του επιπέδου ακαδημαϊκών επιδόσεων μιας κοινωνίας και της θετικής κοινωνικοοικονομικής ανάπτυξης είναι ένας λόγος για τη διεξαγωγή διεθνών μελετών και διαγωνισμών, όπως το PISA (Πρόγραμμα Διεθνούς Αξιολόγησης Μαθητών), που διαχειρίζεται ο ΟΟΣΑ.

Ο εκπαιδευτικός ως ηγέτης στην τάξη του, στοχεύει και στα μη μαθησιακά αποτελέσματα που είναι εξίσου σημαντικά και καθοριστικά για τη ζωή των παιδιών. Έτσι ονομάζονται οι μη ακαδημαϊκές δεξιότητες, οι οποίες υπάρχουν παράλληλα με τις ακαδημαϊκές γνώσεις και ικανότητες και μπορεί να περιλαμβάνουν ενσυναίσθηση, επικοινωνία και ανθεκτικότητα, αυτοέλεγχο, κριτική σκέψη, ηγετική ικανότητα, ομαδική εργασία, ψηφιακές δεξιότητες. Έχουν επίσης ονομαστεί και δεξιότητες «ζωής», «μη γνωστικές» ή «ουσιώδεις». Αυτοί οι τύποι δεξιοτήτων που φροντίζει να καλλιεργήσει ο εκπαιδευτικός, ενισχύουν τους μαθητές κοινωνικά στην εργασία και στη ζωή γενικότερα. Τα μη ακαδημαϊκά επιτεύγματα είναι τα είδη που μια τυπική τάξη δεν διδάσκει επίσημα και δεν υπάρχουν συγκεκριμένα μαθήματα, ούτε καθορισμένο αναλυτικό πρόγραμμα για αυτά.

Σε αυτό το σημείο καλείται ο ηγέτης-εκπαιδευτικός να εμφυσήσει στους μαθητές του με το παράδειγμα και τη συμπεριφορά του ή παρακινώντας τους σε ανάλογες πράξεις, την επιμονή και την αποφασιστικότητα, τις κοινωνικές δεξιότητες,

την αλληλοεπίδραση με τους ανθρώπους, την υγιή επικοινωνία, την κοινωνικότητα, την εξωστρέφεια μέσα από προγράμματα και δράσεις εθελοντικού χαρακτήρα. Μέσα από διάφορες εμπειρίες θα καλλιεργήσει το χαρακτήρα τους, αλλά και τον ψυχικό τους κόσμο.

Ωστόσο, τα μαθητικά αποτελέσματα επηρεάζονται σε πολλά επίπεδα, συμπεριλαμβανομένων των προσωπικών παραγόντων των μαθητών, των αλληλεπιδράσεων τους με άλλους, όπως γονείς, δάσκαλοι και διαχειριστές, της ποιότητας των σχολείων και, τέλος, των συστημάτων που περιβάλλουν τους μαθητές, για παράδειγμα σχολικές περιοχές, γειτονιές, τοπική οικονομία, πολιτική και πολυπολιτισμικές σχέσεις.

Γενικά η διδασκαλία στην τάξη έχει μεγάλο αντίκτυπο στα επιτεύγματα ενός μαθητή, καθώς αναφέρεται στο ρόλο που διαδραματίζουν οι δάσκαλοι στη μαθησιακή διαδικασία και στο πόσο επιτυχείς είναι στο να μεταφέρουν τις πληροφορίες στους μαθητές τους. Οι εκπαιδευτικοί ασκούν ηγεσία στους μαθητές εντός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς καθοδηγούν τη σχολική τάξη και αναλαμβάνουν παιδαγωγικές λειτουργίες, όπως είναι ο σχεδιασμός της μαθησιακής διαδικασίας, η σαφήνεια των κανόνων, επικοινωνιακοί στόχοι και συμβουλευτικοί ρόλοι (Muijs & Harris, 2007). Ο Ovando (1996) διερευνώντας την ηγετική ικανότητα των εκπαιδευτικών, διαπίστωσε πως, όταν αυτοί εφαρμόζουν καινοτόμες πρακτικές διδασκαλίας, εντός τάξης, επιφέρουν σημαντικά μαθησιακά αποτελέσματα. Η ηγεσία του δασκάλου γενικά σχετίζεται θετικά με τις επιδόσεις των μαθητών - σε κάποιο βαθμό- και συμβάλλει στη βελτίωση του σχολείου και τη μάθηση των μαθητών ειδικά σε μια εποχή υψηλής υπευθυνότητας (Muijs & Harris, 2003; York-Barr & Duke, 2004). Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες δημιουργώντας σχέσεις μαζί με τους μαθητές τους, μπορούν να τους διδάξουν ηθικές αξίες, ακεραιότητα και αλτρουισμό (Noddings, 2003). Δεδομένου πως η ηγεσία, είναι η διαδικασία επιρροής των άλλων και πως η διδασκαλία είναι η διαδικασία του επηρεασμού της επιθυμίας και της εμπλοκής των μαθητών στη μάθηση, οι εκπαιδευτικοί στο ρόλο τους ως ηγέτες της μάθησης αποτελούν πρότυπα για τους μαθητές τους, και καθώς λειτουργούν ως τέτοια, επηρεάζουν τον κώδικα ηθικών αξιών, την εργασιακή ηθική, την ιδιότητα του πολίτη, αλλά και τον χαρακτήρα των μαθητών τους (Lumpkin, 2008). Οι εκπαιδευτικοί ως κεντρικοί ηγέτες της τάξης, χτίζουν το πρόγραμμα σπουδών με βάση τα πρότυπα διδασκαλίας και συμβάλλουν σημαντικά στην

ακαδημαϊκή τους επιτυχία. Συνεπώς η ηγεσία του δασκάλου πρέπει να συμπεριλαμβάνεται στις αποφάσεις που λαμβάνονται και επηρεάζουν τους μαθητές, όπως προγραμματισμός μαθημάτων, επιλογή σχολικών βιβλίων κ.α. (Cochran -Smith, 1999).

Συμπερασματικά ο εκπαιδευτικός ως ηγέτης στην τάξη του έχει ένα όραμα, που εμπεριέχει την πνευματική ανάπτυξη των μαθητών, την αγάπη για τη γνώση, την επιτυχία στις εξετάσεις τους μέσα από την επιμέλεια και τη συνεχή προσπάθεια, αλλά και την ανάπτυξη πολύπλευρων και ισορροπημένων, αυτόνομων και δυναμικών προσωπικοτήτων, μέσω της καλλιέργειας αξιών και δεξιοτήτων. Είναι πολύ σημαντικό να τους πείσει ότι πρόκειται για ένα κοινό όραμα, για να το ενστερνιστούν και να ακολουθήσουν τον δάσκαλό τους συνειδητά στην ευόδωσή του.

3.9 Εκπαιδευτικοί και άσκηση ηγεσίας μέσα στην τάξη: τι εμποδίζει και τι ευνοεί

Οι παραδοσιακοί ρόλοι των εκπαιδευτικών στις μέρες μας αμφισβητούνται, και η νέα ταυτότητα του «δάσκαλου ηγέτη» που παρατηρείται, αποτελεί μία από τις πιο συναρπαστικές μεταβάσεις στην επαγγελματική ζωή των εκπαιδευτικών (Bowman, 2004). Κατά την άσκηση ηγεσίας μέσα στην τάξη, ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει διάφορες δυσκολίες που οφείλονται τόσο σε ενδογενείς, όσο και σε εξωγενείς παράγοντες, προέρχονται, δηλαδή, από τους ίδιους τους μαθητές, από τον ίδιον σαν προσωπικότητα και από τις γενικότερες συνθήκες και το χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος.

Αρχικά ο εκπαιδευτικός, στο ρόλο του ηγέτη συντονιστή της τάξης, αντιμετωπίζει μαθησιακές δυσκολίες και διαταραχές που σχετίζονται άμεσα με την κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών, όπως επιθετικότητα, υπερκινητικότητα, διάφορες φοβίες, βία, παραβατικότητα. Αυτές οι διαταραχές αποτελούν αδυναμία των μαθητών να ενταχθούν στην ομάδα, να ακολουθήσουν τους κανόνες, να σχετιστούν με τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές τους, κάτι που δυσχεραίνει το έργο του και την πραγματοποίηση του κοινού οράματος.

Το έργο του ως ηγέτη παρεμποδίζεται, επίσης, από το χαρακτήρα και την προσωπικότητά του ίδιου, όταν επιδεικνύει υπερβολική αυστηρότητα, είτε υπερβολική επιείκεια και ανεκτικότητα συμπεριφορών. Όταν στηρίζεται στο

συναισθηματικό κόσμο των μαθητών και αγνοεί τους εκπαιδευτικούς στόχους που έχει θέσει, εμπλέκοντας την επαγγελματική με την προσωπική του ζωή, τότε δεν μπορεί να ελέγξει την τάξη του και να καθοδηγήσει την ομάδα. Όταν είναι αδιάφορος, με ελάχιστες απαιτήσεις από τους μαθητές και σε συνδυασμό με χαμηλές επαγγελματικές δεξιότητες, δεν προωθεί καινοτομίες και συνεργασίες, κάτι που αντιμάχεται τον ηγετικό του ρόλο.

Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2007), η απουσία συνεργατικού πνεύματος ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας, το άγχος για τη διεκπεραίωση της ύλης, με βάση το οριζόμενο από την κεντρική διοίκηση αναλυτικό πρόγραμμα, ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του εκπαιδευτικού συστήματος, η έλλειψη συνεργασίας με γονείς και τοπική κοινωνία, αλλά και το σύστημα αξιολόγησης, που επιτάσσει συμμόρφωση στους κανόνες, δεν αφήνουν περιθώρια ανάληψης πρωτοβουλιών, υποδαυλίζουν και παρεμποδίζουν το ρόλο του εκπαιδευτικού ως ηγέτη. Δεν έχει, συνήθως, αρκετό χρόνο για να προγραμματίσει τη διδασκαλία του, να οργανώσει δράσεις και να πείσει τους μαθητές να τον ακολουθήσουν. Οι χρονικοί περιορισμοί περιορίζουν σημαντικά την ικανότητά του να επιτύχει στους διπλούς ρόλους τόσο του δασκάλου, όσο και του ηγέτη (Fay, 1992). Καθώς οι προϋπολογισμοί για τις σχολικές μονάδες σε όλη τη χώρα συνεχίζουν να γίνονται αυστηρότεροι και λιγότερη χρηματοδότηση είναι διαθέσιμη για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, είναι δύσκολο να αναπτυχθούν ηγέτες, όταν δεν παρέχονται οι απαραίτητες γνώσεις και ευκαιρίες για την εξάσκηση αυτών των δεξιοτήτων (Greenlee, 2007). Όσο μεγαλύτερο είναι το σχολείο και όσο πολυπληθείς είναι οι τάξεις, τόσο πιο περίπλοκο και απρόσωπο είναι το περιβάλλον και τόσο λιγότερες ευκαιρίες είναι πιθανό να έχει ένας εκπαιδευτικός, για την οικοδόμηση του κοινού οράματος και την επίλυση προβλημάτων.

Οι εκπαιδευτικοί δε λαμβάνουν αποφάσεις και δε λειτουργούν αυτόνομα στην τάξη τους, όταν το σχολείο στο οποίο ανήκουν έχει έντονα συγκεντρωτικά χαρακτηριστικά (Κωτσίκης, 1993). Σε μια μελέτη στην Κύπρο, η οποία έχει συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, η Νικολαΐδου (2010) διαπίστωσε ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε παραγωγικές κοινότητες μάθησης περιοριζόταν από κανόνες, οι οποίοι αποθάρρυναν την επιδίωξη των εκπαιδευτικών καινοτομιών και τους εμπόδιζαν να αναπτύξουν ηγετικές ικανότητες και στάσεις. Οι υπερβολικά άκαμπτες σχολικές κουλτούρες, αλλά και οι υπερβολικά χαλαρές αποδυναμώνουν τους δασκάλους περιορίζοντας ή αφαιρώντας την ικανότητά τους να ασκούν

επαγγελματική κρίση (Coleman et al., 2012), ενώ, όταν ο διευθυντής δεν υποστηρίζει την ηγεσία του δασκάλου και δεν του δίνει την αυτονομία και την εξουσία να ολοκληρώσει το έργο του, τότε ο δάσκαλος δυσκολεύεται να εκπληρώσει τον ηγετικό του ρόλο και τις ευθύνες του στην τάξη (Wilson, 2016).

Ο Carver (2016) σημείωσε ότι, για να ξεπεράσουν τα εμπόδια της ηγεσίας, οι δάσκαλοι πρέπει «πρώτα να αντιλαμβάνονται τους εαυτούς τους ως ηγέτες ικανούς να επιφέρουν αλλαγές, εντός και εκτός της τάξης τους». Μόλις οι δάσκαλοι θεωρούν τους εαυτούς τους ηγέτες, αρχίζουν να αναζητούν απαντήσεις σε ερωτήσεις, να επιδιώκουν σκόπιμα λύσεις στα προβλήματα και να αναλαμβάνουν την ευθύνη τόσο για τις επιτυχίες, όσο και για τις αποτυχίες του σχολείου (Danielson, 2006, Helderbran, 2010).

Εξίσου σημαντική είναι η διασφάλιση και η διάθεση πόρων, ένα ενημερωμένο πρόγραμμα σπουδών, ένα σύστημα συνεχούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα ηγεσίας, αντιμετώπισης διαταραχών και προβλημάτων των μαθητών, αλλά και διαχείρισης κρίσεων και συγκρούσεων μέσα στην τάξη, ώστε να αντιμετωπιστούν οι δυσκολίες. Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να προετοιμάζονται κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών τους σπουδών, ώστε στα σχολεία να επιδεικνύουν, πέραν των παιδαγωγικών τους προσόντων, και ηγετικές ικανότητες και να επιμορφώνονται διαρκώς, έτσι ώστε να μπορούν να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους στα σχολεία τους (Pounder, 2006).

Εξάλλου από τη δεκαετία του '90 οι Beare, Caldwell & Millikan (1989) σημείωσαν πως «η εξαιρετική ηγεσία έχει ανέκαθεν αναδειχθεί ως ένα βασικό χαρακτηριστικό των εξαιρετικών σχολείων και πως, όσοι επιδιώκουν την ποιότητα στην εκπαίδευση, πρέπει να την εξασφαλίσουν, μέσω της ανάπτυξης ηγετών στα σχολεία». Πολλές χώρες έχουν ήδη εστιάσει στην ανάπτυξη της ηγεσίας λόγω των αυξημένων απαιτήσεων των σχολείων για υψηλότερες αποδόσεις των μαθητών και οδηγήθηκαν σε μεταρρυθμίσεις που αναγνώριζαν την ανάγκη για αποτελεσματική ηγεσία στα σχολεία. Καθώς η παιδεία αποτελεί βασικό μοχλό της ατομικής και κοινωνικής ευημερίας, δεν έχουμε παρά να αξιοποιήσουμε τις καλές πρακτικές άλλων χωρών, αλλά και τη γνώση που διαθέτουμε στη χώρα μας. Η σχολική ηγεσία, γενικά, απαιτεί μεταρρύθμιση και συνεργασία για την ολιστική αντιμετώπιση των

παραγόντων που θέτουν τροχοπέδη στην άσκηση ηγεσίας των εκπαιδευτικών εντός της σχολικής τους τάξης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Μεθοδολογία έρευνας

Στο κεφάλαιο αυτό θα παρουσιαστεί η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε κατά την ερευνητική διαδικασία, με επιμέρους αναφορές, αρχικά στο σκοπό της έρευνας, στα ερευνητικά ερωτήματα, στην ερευνητική μέθοδο και το ερευνητικό εργαλείο. Στη συνέχεια γίνεται αναφορά στο δείγμα και στη διαδικασία της δειγματοληψίας, στην ανάλυση των δεδομένων, στην πρωτοτυπία της έρευνας, στους περιορισμούς αυτής και τέλος στην ηθική και δεοντολογία.

4.1 Σκοπός της έρευνας

Η ερευνητική διαδικασία είναι μια πορεία που ξεκινά από τον εντοπισμό μιας γενικής ερευνητικής περιοχής, η οποία ενδιαφέρει τον ερευνητή και περιλαμβάνει μια σειρά από ερωτήματα που χρειάζεται να τεθούν για το σχεδιασμό ενός αποτελεσματικού και πραγματοποιήσιμου ερευνητικού σχεδιασμού (Ισαρη και Πουρκός, 2015).

Η συγκεκριμένη έρευνα υπαγορεύτηκε από το ενδιαφέρον των ερευνητριών σε θέματα ηγεσίας και διοίκησης, στο χώρο της εκπαίδευσης και από το γεγονός ότι το θέμα της δεν έχει διερευνηθεί αρκετά έως τώρα. Σκοπός αυτής της έρευνας είναι να διερευνηθεί η ταυτότητα και ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως ηγέτη στην τάξη, στην δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι πρακτικές που τον καθιστούν ηγέτη και επηρεάζουν θετικά τις επιδόσεις, τις δεξιότητες και τη συμπεριφορά των μαθητών.

Επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι να αποκαλυφθούν τα χαρακτηριστικά που διαθέτει ο καθηγητής ως αποτελεσματικός ηγέτης στην τάξη και να αναδυθεί η σημαντικότητα του ηγετικού του ρόλου μέσα σε αυτή. Τέλος η εν λόγω έρευνα στοχεύει να παρουσιάσουν τα εμπόδια που συναντά ο καθηγητής, κατά την άσκηση ηγεσίας μέσα στην τάξη και να εντοπιστούν τυχόν βελτιωτικές αλλαγές.

4.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Στη συνέχεια οι ερευνητές προχωρούν στη διατύπωση ερευνητικών ερωτημάτων. Αυτά περιορίζουν τη δήλωση του σκοπού σε συγκεκριμένα ερωτήματα, στα οποία επιθυμούν να απαντήσουν μέσα από την ανάλυση των δεδομένων που θα συλλέξουν με τη διαδικασία της έρευνας (Creswell, 2016).

Με βάση το σκοπό που ήδη παρατέθηκε, διατυπώθηκαν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία θα γίνει προσπάθεια να απαντηθούν μέσα από τη διαδικασία της έρευνας :

1. Είναι αποδεκτός ο ρόλος του παιδαγωγού ηγέτη στην τάξη με την έννοια της ανάπτυξης κοινού οράματος με τους μαθητές;
2. Ο εκπαιδευτικός ως ηγέτης στην τάξη επηρεάζει θετικά τις επιδόσεις των μαθητών;
3. Ο εκπαιδευτικός ως ηγέτης στην τάξη επηρεάζει θετικά τη συμπεριφορά και την ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών;

4.3 Ερευνητική μέθοδος

Στην παρούσα εργασία υιοθετήθηκε για το ερευνητικό μέρος αυτής, η ποιοτική μέθοδος, η οποία προσεγγίζει νατουραλιστικά τον κόσμο, καθώς οι ερευνητές μελετούν τα πράγματα στο φυσικό τους πλαίσιο, προσπαθώντας να ερμηνεύσουν τα φαινόμενα, μέσα από τα νοήματα που δίνουν σε αυτά οι άνθρωποι (Denzin & Lincoln, 2005)

Η ποιοτική μέθοδος είναι μια «λεπτή» περιγραφή (Geertz, 1973) από την πλευρά των ερευνητών, οι οποίοι ουσιαστικά καταγράφουν τη «φωνή» του υποκειμένου και τις εκφράσεις του (Eisner, 1991) και επηρεάζεται από την κουλτούρα-πολιτισμό του ερευνητή, ο οποίος προσεγγίζει την προσωπικότητα των υποκειμένων για να καταλάβει τις κοινωνικές επιρροές που έχουν δεχτεί (Παπαγεωργίου, 1998). Εφαρμόζεται σε έρευνες που στοχεύουν στην αναζήτηση σχέσεων μεταξύ κοινωνικών υποκειμένων και συσχετίσεων μεταξύ κοινωνικών ομάδων, στην περιγραφή διαδικασιών, τη διατύπωση υποθέσεων και τη διακρίβωση αντιλήψεων για το κοινωνικό γίγνεσθαι (Ιωσηφίδης, 2003). Είναι μία μέθοδος στην οποία ο ερευνητής δρα ως εργαλείο συλλογής δεδομένων, επιδιώκει να απαντήσει σε

ερωτήσεις, σχετικά με το πώς και γιατί συμβαίνει ένα συγκεκριμένο φαινόμενο (Miller, 2011), καλύπτει τεχνικές που επιδιώκουν να περιγράψουν, να αποκωδικοποιήσουν, να μεταφράσουν τη συχνότητα ορισμένων φαινομένων στον κοινωνικό κόσμο (Al-Busaidi, 2008). Γενικά η έρευνα με την ποιοτική μέθοδο είναι μία «πλαισιοθετημένη» δραστηριότητα (situated activity), η οποία τοποθετεί τον παρατηρητή στον κόσμο (Denzin & Lincoln, 2005), παρέχει ολιστική θεώρηση της πραγματικότητας και έχει ανθρωπιστικό προσανατολισμό σύμφωνα με τον Freebody (2003).

Η επιλογή της ποιοτικής μεθόδου για τη συγκεκριμένη έρευνα έγινε διότι θεωρήθηκε η πιο κατάλληλη, καθώς βρίσκεται σε «συμβατότητα» με το θεωρητικό μέρος της εργασίας, το σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα (Robson, 2010). Αρχικά υπαγορεύτηκε από την ίδια τη φύση του θέματος που διερευνάται, καθώς ανήκει στον εκπαιδευτικό χώρο και είναι η καταλληλότερη για την κατανόηση των σύνθετων κοινωνικών φαινομένων και του τρόπου που τα μέλη της σχολικής κοινότητας βιώνουν και ερμηνεύουν την σχολική πραγματικότητα. Σύμφωνα με τους Verma και Mallick (2004) οι ποιοτικές μέθοδοι είναι σε θέση να βελτιώσουν πολλές πτυχές της εκπαίδευσης, καθώς οι ανάγκες για βελτίωση της εκπαιδευτικής πρακτικής προς όφελος της κοινωνίας υφίστανται διαρκώς.

Η ποιοτική μέθοδος παρέχει τη δυνατότητα να αναδειχθούν οι ιδιαίτερες προοπτικές των συμμετεχόντων (εκπαιδευτικοί, μαθητές) να ακουστούν οι ιστορίες και οι φωνές τους, να εκφραστούν ενδόμυχες σκέψεις και απόψεις που βρίσκονται σε λανθάνουσα μορφή (Βεργίδης, 2008) ή που πολλές φορές καταπιέζονται από τις δομές της εξουσίας. Καθώς τα ερευνητικά ερωτήματα είναι ανοικτού τύπου και είναι σημαντικό να καταγραφούν οι εμπειρίες των ερωτώμενων (Creswell, 2011), επιλέχτηκε ως πιο αποτελεσματική μέθοδος η ποιοτική, καθώς σε αυτή υπάρχει δυνατότητα ελεύθερης έκφρασης και φυσικής ροής του λόγου.

Σε δεύτερο επίπεδο η συγκεκριμένη μεθοδολογική προσέγγιση υπαγορεύτηκε από το μικρό μέγεθος του δείγματος, καθώς η επιδίωξη δεν είναι η γενίκευση των συμπερασμάτων στον πληθυσμό, αλλά η παράθεση εμπειριών και αντιλήψεων συγκεκριμένων συμμετεχόντων (Creswell, 2011). Τέλος η συγκεκριμένη μέθοδος θεωρήθηκε ως καταλληλότερη για να διερευνηθεί η ταυτότητα του εκπαιδευτικού όχι

απλά ως παιδαγωγού, αλλά ως ηγέτη εντός τάξης, καθώς για το θέμα αυτό δεν υπάρχει επαρκής γνώση.

4.4 Ερευνητικό εργαλείο - Συνέντευξη

Στο πλαίσιο της ποιοτικής έρευνας, ένα από τα βασικότερα εργαλεία μέσω των οποίων παράγεται η γνώση από το πεδίο έρευνας, είναι η συνέντευξη, η χρήση της οποίας εξαρτάται από τη φύση του προβλήματος που ερευνάται και τα χαρακτηριστικά του ερευνώμενου πληθυσμού (Ιωσηφίδης, 2003).

Η συνέντευξη αποτελεί επικοινωνία μεταξύ προσώπων και λειτουργεί ως δυνατότητα αλληλεπίδρασης με τον ερευνητή που έχει σκοπό να συλλέξει πληροφορίες, σχετικά με το ερευνώμενο θέμα (Cohen & Manion, 1992). Η συνέντευξη είναι το αποτέλεσμα μιας «μεθοδολογικής στρατηγικής» και «η πληροφορία πραγματοποιείται μέσω δύο συνειδητοποιήσεων» που ανήκουν στον ερευνητή και στο υποκείμενο (Φίλιας,1993). Ο ερευνητής θέτει τα ερωτήματα και αναμένει από τον ερωτώμενο τις απαντήσεις. Ακόμα και αν είναι καλοσχεδιασμένες και διεξοδικές, δίνουν πάντα την ευελιξία και τη δυνατότητα να ακολουθηθεί η απρόβλεπτη κατεύθυνση, προς την οποία μπορεί να οδηγήσει η γνώση αυτών που απαντούν (Bird et al.,1999). Σύμφωνα με τους Cobern και Adams (2020) το εργαλείο αυτό δεν επιτρέπει τις γενικεύσεις των ευρημάτων, αλλά αυτά απλά προτείνονται για συγκριτική αποτίμηση με αποτελέσματα άλλων, παρόμοιας θεματολογίας, ερευνών.

Μία τυπολογία που χρησιμοποιείται συνήθως, διακρίνει μεταξύ δομημένων, ημιδομημένων, και μη δομημένων συνεντεύξεων, διάκριση η οποία βασίζεται στο βαθμό δόμησης ή τυποποίησης της συνέντευξης (Robson,2010). Στην εν λόγω έρευνα, έγινε επιλογή της ημιδομημένης συνέντευξης, που αποτελείται από προκαθορισμένες ερωτήσεις σαν οδηγό για τα θέματα που είναι σημαντικό να καλυφθούν. Η σειρά των ερωτήσεων μπορεί να τροποποιηθεί ανάλογα με το τι θεωρεί καταλληλότερο ο συνεντευκτής, μπορεί να διατυπωθούν διαφορετικά ή να δοθούν διευκρινήσεις σε κάποιον ερωτώμενο, για να μελετηθεί το ερευνητικό ερώτημα σε μεγαλύτερη έκταση. Η ημιδομημένη συνέντευξη χαρακτηρίζεται από αμεσότητα και ευελιξία, ενώ μπορεί να αξιοποιηθεί από τον ερευνητή τόσο η λεκτική, όσο και η μη λεκτική επικοινωνία και να αξιολογηθούν με κατάλληλο τρόπο (Robson, 2010).

Η συλλογή των δεδομένων στη συγκεκριμένη έρευνα αποφασίστηκε να γίνει με το παραπάνω εργαλείο, καθώς είναι αυτό που χρησιμοποιείται πιο συχνά στις ποιοτικές έρευνες, στο χώρο της εκπαίδευσης. Μέσω της ημιδομημένης συνέντευξης θα δοθεί η δυνατότητα να κατανοηθεί καλύτερα η πολυπλοκότητα που χαρακτηρίζει τις συμπεριφορές και τις εμπειρίες, τις σκέψεις και τις αντιλήψεις των καθηγητών και των μαθητών τους, μέσα στη σχολική καθημερινότητα.

Το συγκεκριμένο ερευνητικό εργαλείο θεωρήθηκε καταλληλότερο στη δεδομένη έρευνα γιατί δίνει τη δυνατότητα να διευκρινίζονται και να αναλύονται κάποιες ερωτήσεις στους καθηγητές και κυρίως στους μαθητές, ώστε να απαντούν με μεγαλύτερη σαφήνεια. Έτσι δίνεται η ευκαιρία, λόγω της προσαρμοστικότητας και της ευελιξίας του εργαλείου, να οδηγηθούμε στην εύρεση πληροφοριών που δεν είχαμε αντιληφθεί μέχρι τη στιγμή των συνεντεύξεων. Και αυτό συμβαίνει κυρίως, γιατί δημιουργείται ένα φιλικό και οικείο κλίμα, το οποίο βοηθά στην απόσπαση όσο το δυνατόν περισσότερων πληροφοριών και στοιχείων από τους συμμετέχοντες. Επί πλέον, θεωρήθηκε κατάλληλο, καθώς οι γνώσεις για το διερευνώμενο φαινόμενο δεν ήταν επαρκείς και έτσι θα αναζητηθούν περισσότερες λεπτομέρειες, σχετικά με τα ερευνητικά ερωτήματα από την πλευρά των συμμετεχόντων.

Αν και η διαδικασία είναι χρονοβόρα τόσο στην πραγματοποίηση της συνέντευξης, όσο και στην απομαγνητοφώνηση του συλλεχθέντος υλικού, αφού συχνά μπορεί να παρεκκλίνει από το προγραμματισμένο χρονικό πλαίσιο, ωστόσο αποτελεί έναν προφανώς συντομότερο δρόμο για να πάρει ο ερευνητής απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα, με το να ρωτά άμεσα τους ανθρώπους για το τι συμβαίνει.

4.5 Δείγμα της έρευνας -Δειγματοληψία

Κατά το σχεδιασμό και τη διεξαγωγή της έρευνας είναι σημαντικό να γίνει σωστή επιλογή του δείγματος, ώστε να είναι αντιπροσωπευτικό. Ο Bryman (2017) ορίζει το δείγμα ως ««το τμήμα του πληθυσμού που επιλέγεται προς διερεύνηση και είναι αντιπροσωπευτικό, όταν αντικατοπτρίζει πιστά τον πληθυσμό και ως εκ τούτου αποτελεί μια μικρογραφία του». Σύμφωνα με τον Ιωσηφίδη (2008) στην ποιοτική έρευνα δεν υπάρχουν αριθμητικοί περιορισμοί ως προς το μέγεθος του δείγματος. Η δειγματοληπτική διαδικασία είναι, επίσης, ένα κομβικό σημείο της έρευνας, διότι

ενδέχεται να επηρεάσει την ποιότητα των δεδομένων και τα συμπεράσματα (Ίσαρη και Πουρκός, 2015). Η δειγματοληψία είναι η στρατηγική που ακολουθείται για την επιλογή του δείγματος της έρευνας, για καθαρά πρακτικούς λόγους, αφού δεν είναι εφικτό να συγκεντρωθούν δεδομένα από όλα τα άτομα ενός πληθυσμού.

Στην έρευνά μας πληθυσμός θεωρείται το σύνολο των καθηγητών και μαθητών των σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Τα δεδομένα μας συγκεντρώθηκαν από ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα οκτώ καθηγητών και οκτώ μαθητών ανεξαρτήτου φύλου και ηλικίας, ενός δημόσιου σχολείου. Η δειγματοληψία ήταν αυτή της ευκολίας (Convenience sampling), όπου επιλέγονται περιπτώσεις που είναι άμεσα διαθέσιμες (Ίσαρη και Πουρκός, 2015). Πιο συγκεκριμένα η σχολική μονάδα στην οποία εντάσσεται το δείγμα της έρευνας, είναι ένα Λύκειο στην περιοχή της Νοτιοανατολικής Αττικής, για το οποίο υπήρξε εύκολη πρόσβαση, λόγω της επαγγελματικής σχέσης της μίας εκ των ερευνητριών με αυτό. Σε ό,τι αφορά το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο του σχολείου είναι αρκετά υψηλό, δεδομένου πως υπάρχει αξιόλογη υλικοτεχνική υποδομή με σύγχρονο τεχνολογικό εξοπλισμό και ικανοποιητικούς πόρους και αξιοσημείωτα είναι τα υψηλά ποσοστά επιτυχίας των μαθητών στις πανελλήνιες εξετάσεις.

Προκειμένου να επικυρωθεί ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως ηγέτη στην τάξη πραγματοποιήθηκε μια έρευνα μικρής κλίμακας και αναπτύχθηκαν δύο έντυπα συνέντευξης με δεκατρείς ανοικτού τύπου ερωτήσεις, συνοδευόμενα από έντυπο με δημογραφικά στοιχεία, ένα για τους καθηγητές (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2) και ένα για τους μαθητές (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 6) αντίστοιχα. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στο χώρο του σχολείου, σε χώρο δηλαδή που είναι οικείος για τους συμμετέχοντες, και κατάλληλος για την ομαλή και απρόσκοπτη διεξαγωγή αυτών, αφού πρώτα διενεργήθηκαν δύο πιλοτικές συνεντεύξεις μία με καθηγητή και μία με μαθητή, για την οριστικοποίηση των ερωτήσεων και για την εκτίμηση του απαιτούμενου χρόνου. Στους καθηγητές δόθηκε ένα ενημερωτικό σημείωμα σχετικά με το θέμα και το σκοπό της έρευνας, την εμπιστευτικότητα αυτής και την ασφάλεια προσωπικών δεδομένων (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1). Σε ό,τι αφορά τους μαθητές για τη συμμετοχή τους στην έρευνα εξασφαλίστηκε η ενυπόγραφη έγκριση της διευθύντριας του σχολείου (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3), αλλά και των γονιών τους, στους οποίους δόθηκε μέσω των μαθητών, έντυπο δήλωσης για συναίνεση (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5) και συνοδευτική επιστολή με πληροφορίες για το θέμα της έρευνας, τα στοιχεία των ερευνητριών και

κυρίως τη διασφάλιση των προσωπικών δεδομένων των παιδιών τους (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4). Πριν από τη χορήγηση των ερωτηματολογίων, τους δόθηκε ένας προσανατολισμός, προκειμένου να κατανοήσουν τον σκοπό της μελέτης και κάποιες διευκρινήσεις ιδιαίτερα στους μαθητές, για να αποσαφηνιστούν και να λυθούν τυχόν απορίες τους.

4.6 Ανάλυση δεδομένων

Οι συνεντεύξεις δομήθηκαν με ερωτήσεις ανοικτού τύπου, όπως προαναφέρθηκε, οι οποίες συντάχθηκαν από τις ερευνήτριες, ώστε οι ερωτώμενοι καθηγητές και μαθητές να απαντήσουν ελεύθερα και απρόσκοπτα για το υπό διερεύνηση φαινόμενο. Το κάθε έντυπο συνέντευξης περιλαμβάνει 13 ερωτήσεις, οι οποίες προέκυψαν με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που προηγήθηκε και τα ερευνητικά ερωτήματα που αναμενόταν να απαντηθούν και είναι κάπως διαφορετικά διατυπωμένες για να προσαρμόζονται στις ανάγκες των καθηγητών και των μαθητών αντίστοιχα (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ 2 και 6). Η κάθε συνέντευξη διήρκησε 30-40 λεπτά και πραγματοποιήθηκε με συσκευή μαγνητοφώνησης. Μετά το πέρας της διαδικασίας των συνεντεύξεων, απομαγνητοφωνήθηκαν και μεταφέρθηκαν κατά λέξη σε γραπτό κείμενο οι ηχητικά καταγεγραμμένες συνομιλίες, έγινε δηλαδή η μετεγγραφή τους σύμφωνα με τους κανόνες σημειογραφίας (Τσιώλης, 2014), ώστε να μπορούν να αναλυθούν πιο συστηματικά.

Ακολουθεί η διαδικασία της ανάλυσης των δεδομένων η οποία νοηματοδοτεί όλη την έρευνα και είναι ο απώτερος στόχος της, αφού τα δεδομένα δεν μπορούν να μιλήσουν από μόνα τους, αλλά απαιτούν από τον ερευνητή να δώσει νόημα, να ερμηνεύσει και τελικά να δημιουργήσει καινούργια γνώση. Η ανάλυση των δεδομένων είναι εκείνο το σημείο, όπου ο ερευνητής συγκρίνει και αντιπαραβάλλει, ερμηνεύει και κατανοεί, συμπεραίνει και επαληθεύει (Μαντζούκας, 2007).

Για την ταξινόμηση και ανάγνωση του υλικού των συνεντεύξεων εφαρμόστηκαν οι αρχές της ποιοτικής ανάλυσης δεδομένων (Βάμβουκας, 2007), έγινε δηλαδή μια θεματική ανάλυση κατά άξονα ενδιαφέροντος, μέσω κωδικοποίησης, με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας. Η θεματική ανάλυση συνίσταται στη συστηματική αναγνώριση, οργάνωση και κατανόηση επαναλαμβανόμενων μοτίβων νοήματος εντός ενός συνόλου δεδομένων (Braun και

Clarke 2012, 57). Ο ερευνητής εστιάζει σε εκείνα που είναι σχετικά με το θέμα του και απαντούν στα ερευνητικά του ερωτήματα, τα οποία λειτουργούν ως οδηγός, κατά τη διαδικασία της θεματικής ανάλυσης.

Ακολουθεί η διαδικασία της κατηγοριοποίησης που επιτρέπει τη μετατροπή του λεκτικού περιεχομένου των συνεντεύξεων σε συνοπτικά ευρήματα, τα οποία ερμηνεύονται αναλόγως. Ο ερευνητής αποδίδει έναν αντιπροσωπευτικό κωδικό που αναδύεται μέσα από το κείμενο και εκφράζει με συντομία την ερμηνεία που δίνει σε συγκεκριμένο κομμάτι της συνέντευξης, διαδικασία γνωστή ως κωδικοποίηση, η οποία σύμφωνα με τους Burla et al. (2008), είναι το βασικό στοιχείο της αναλυτικής διαδικασίας.

Στη συνέχεια, αφού όλες οι συνεντεύξεις συμπυκνωθούν σε αντιπροσωπευτικούς κωδικούς, εντοπίζονται αυτοί που έχουν όμοια χαρακτηριστικά ή νοήματα και σχηματίζουν τα θέματα. Τα θέματα είναι πιο γενικά από τους κωδικούς, προκύπτουν από την επεξεργασία αυτών και λειτουργούν ως εκδοχές απάντησης στο υπό εξέταση ερευνητικό ερώτημα. Για την καλύτερη κατανόηση των δεδομένων, ο ερευνητής δοκιμάζει θεωρητικά θέματα, τα οποία μοιράζονται την ίδια έννοια μετά την ταξινόμηση λέξεων και φράσεων σε ίδιες κατηγορίες. Σύμφωνα με τον Κυριαζή (2004 σ.284) ο ερευνητής επικεντρώνεται στα βασικά θέματα που καλύπτει το κείμενο και στη συγκριτική τους σημασία, ώστε να περιγράψει το μήνυμα σε σχέση με τις κατηγορίες που τον ενδιαφέρουν. Η παραπάνω διαδικασία απομειώνει την πολυπλοκότητα του υλικού που έχει να διαχειριστεί ο ερευνητής για να απαντήσει σε κάθε του ερώτημα.

Στη συγκεκριμένη έρευνα, κατά την ανάλυση των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν, δόθηκε ιδιαίτερη βαρύτητα στον τρόπο που οι συνεντευζιάζόμενοι ερμηνεύουν τα κοινωνικά φαινόμενα που διερευνώνται, μέσα από τις δοθείσες ερωτήσεις- οδηγούς. Η ανάλυση έγινε με επαγωγικό τρόπο, καθοδηγούμενη καθαρά από τα εμπειρικά δεδομένα, χωρίς να υπάρχει ένα προκαθορισμένο θεωρητικό πλαίσιο. Αφού πρώτα εξετάστηκαν λεπτομερώς τα αποσπάσματα, ταξινομήθηκαν και κωδικοποιήθηκαν οι απαντήσεις με περιγραφικό και ερμηνευτικό τρόπο, αναδύθηκαν τα παρακάτω οκτώ διακριτά θέματα, τα οποία σχετίζονται με τρεις θεματικές ενότητες.

Θεματική ενότητα Α: Αντιλήψεις καθηγητών και μαθητών για την ηγεσία του εκπαιδευτικού εντός τάξης.

1ο Θέμα: Η έννοια της ηγεσίας του εκπαιδευτικού εντός τάξης και η αποδοχή ή μη αυτής της ταυτότητας.

2ο Θέμα: Οι ρόλοι του εκπαιδευτικού, ως ηγέτη εντός τάξης.

3ο Θέμα: Τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού, ως ηγέτη μέσα στην τάξη.

Θεματική ενότητα Β: Αντιλήψεις καθηγητών και μαθητών για την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας του εκπαιδευτικού εντός τάξης στη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών.

4ο Θέμα: Στόχοι του εκπαιδευτικού ηγέτη εντός τάξης.

5ο Θέμα: Οι πρακτικές που καθιστούν τον εκπαιδευτικό, ηγέτη μέσα στην τάξη

6ο Θέμα: Οι αποτελεσματικές ηγετικές πρακτικές για την πρόοδο των μαθητών σε μαθησιακό επίπεδο.

Θεματική ενότητα Γ: Αντιλήψεις καθηγητών και μαθητών για την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας του εκπαιδευτικού εντός τάξης, στη βελτίωση της συμπεριφοράς των μαθητών και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων.

7ο Θέμα: Οι αποτελεσματικές πρακτικές του εκπαιδευτικού ως ηγέτη μέσα στην τάξη, για την ανάπτυξη δεξιοτήτων και την πρόοδο των μαθητών σε μη μαθησιακό επίπεδο.

8ο Θέμα: Ανασταλτικοί και μη παράγοντες κατά την άσκηση ηγεσίας των εκπαιδευτικών μέσα στην τάξη.

4.7 Πρωτοτυπία της έρευνας

Η συγκεκριμένη έρευνα μπορεί να χαρακτηριστεί πρωτότυπη σε κάποιο βαθμό, ως προς τη θεματολογία της και τους συμμετέχοντες. Αν και η σχολική ηγεσία αποτελεί ένα πολυσυζητημένο θέμα στα πλαίσια των τυπικών μορφών σχολικής ηγεσίας, και έχει σχεδόν εξαντληθεί από την υπάρχουσα βιβλιογραφία, η άτυπη και ανεπίσημη μορφή ηγεσίας του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη και της

αποτελεσματικότητας αυτής δεν έχει διερευνηθεί αρκετά, τόσο από ερευνητές εντός Ελλάδας όσο και διεθνώς. Σημαντικό για τον πρωτότυπο χαρακτήρα της είναι ότι για το διερευνώμενο φαινόμενο, ελήφθησαν συνεντεύξεις από μαθητές, κάτι που, επίσης, δεν απαντάται συχνά στις εκπαιδευτικές έρευνες. Γενικά η πρωτοτυπία της συνολικής έρευνας έγκειται στην παραγωγή πρωτότυπης γνώσης από την ανάλυση πρωτογενών δεδομένων και μεταδεδομένων, που δεν έχουν αναλυθεί διεξοδικά στο παρελθόν, αλλά και στη χρηστικότητα αυτών των συμπερασμάτων για μελλοντικές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις.

4.8 Περιορισμοί της έρευνας

Κατά την ερευνητική διαδικασία, περιοριστικό ήταν το δείγμα της έρευνας, το οποίο αποτέλεσαν οκτώ εκπαιδευτικοί και οκτώ μαθητές συγκεκριμένης σχολικής μονάδας της Νοτιοανατολικής Αττικής. Η επιλογή της εύκολης δειγματοληψίας σε συνδυασμό με το αριθμητικά μικρό σχετικά δείγμα, οδηγεί σε περιορισμένα αποτελέσματα, τα οποία δεν μπορούν να γενικευτούν, κάτι που θα ήταν εφικτό με μεγαλύτερο δείγμα και με άλλο είδος δειγματοληψίας. Αλλά και κατά τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων παρουσιάστηκαν διάφορες δυσκολίες τόσο με τους καθηγητές, όσο και με τους μαθητές. Επιλέγονταν ως ώρες τα κενά τους ή το τέλος των ωραρίων τους, κάτι που τους δυσκόλευε και τους κούραζε. Χρονοβόρα επίσης, στάθηκε για τις ερευνήτριες και η διαδικασία της απομαγνητοφώνησης, αλλά και της ανάλυσης των δεδομένων. Τέλος για την παρούσα έρευνα πολύ σημαντικό περιορισμό αποτέλεσε η απουσία ικανοποιητικού αριθμού μελετών για το υπό διερεύνηση φαινόμενο.

4.9 Ηθική και δεοντολογία

Κατά το σχεδιασμό και τη διεξαγωγή της έρευνας εφαρμόστηκαν οι αρχές Ηθικής και Δεοντολογίας (<https://research-ethics-comittee.uniwa.gr>). Ο σκοπός της έρευνας, η διάρκεια της συνέντευξης, ο τρόπος καταγραφής των δεδομένων γνωστοποιήθηκαν από την αρχή στους συμμετέχοντες στην έρευνα. Διασφαλίστηκε η συναίνεση όσων έπρεπε (ειδικά στην περίπτωση των μαθητών) και οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για το δικαίωμα τους να σταματήσουν τη διαδικασία, όποτε το θελήσουν. Τηρήθηκε η διαφάνεια των ερευνητριών και της ερευνητικής διαδικασίας, με την έννοια της εξασφάλισης της ανωνυμίας των συμμετεχόντων, της χρήσης και

αξιοποίησης των δεδομένων, μόνο για τους σκοπούς της συγκεκριμένης εργασίας στην ερευνητική διαδικασία, στα οποία πρόσβαση έχουν μόνο οι ερευνήτριες. Μόλις οι ηχογραφήσεις μεταγράφηκαν, καταστράφηκαν για να διασφαλιστεί η ανωνυμία των συμμετεχόντων και επιπλέον, χρησιμοποιήθηκαν ψευδώνυμα για την περαιτέρω προστασία της ταυτότητας αυτών (Καθηγητές : Κ1-Κ8 και Μαθητές : Μ1-Μ8).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Ευρήματα έρευνας-Ανάλυση υλικού

Στο παρόν κεφάλαιο θα παρουσιαστούν τα ευρήματα που προέκυψαν από τις απαντήσεις, που δόθηκαν στις ερωτήσεις των συνεντεύξεων από τους καθηγητές (Κ1 έως Κ8) και από τους μαθητές (Μ1 έως Μ8), οι οποίες παρατίθενται αυτούσιες στο ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 7 και στο ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 8 αντίστοιχα. Η παρουσίαση των ερευνητικών δεδομένων ακολουθεί τη δομή των οκτώ θεμάτων, που προέκυψαν από την προαναφερθείσα θεματική ανάλυση, τα οποία αντιστοιχούν σε τρεις θεματικούς άξονες σχετικούς με τα διερευνώμενα ερωτήματα της παρούσας εργασίας. Μάλιστα, παράλληλα με το σχολιασμό, παρατίθενται ενδεικτικά αποσπάσματα των δοθέντων απαντήσεων από τους καθηγητές και τους μαθητές αντίστοιχα.

Η ανάλυση των δεδομένων μας έγινε ανεξαρτήτου φύλου, ηλικίας, προσόντων των συμμετεχόντων. Ωστόσο από το πρώτο μέρος των συνεντεύξεων, προκύπτουν κάποια δημογραφικά στοιχεία τα οποία απλά παρατίθενται. Οι περισσότεροι από τους καθηγητές είναι γυναίκες, είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί, έχουν πάνω από είκοσι χρόνια εμπειρία, αρκετοί έχουν μεταπτυχιακό, αλλά ελάχιστοι έχουν ειδικευτεί μέσω σεμιναρίων σε θέματα ηγεσίας και διοίκησης. Από τους μαθητές, οι περισσότεροι είναι κορίτσια, προέρχονται από την Β΄ και Γ΄ Λυκείου, που προετοιμάζονται για πανελλήνιες εξετάσεις, έχουν αδέρφια και οι γονείς τους έχουν πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

5.1 Θεματική ενότητα Α: Αντιλήψεις καθηγητών και μαθητών για την ηγεσία του εκπαιδευτικού εντός τάξης.

Στην πρώτη θεματική ενότητα εμπεριέχονται οι αντιλήψεις των καθηγητών και των μαθητών για την έννοια της ηγεσίας του εκπαιδευτικού εντός τάξης, με σκοπό να αποσαφηνιστεί αυτή και να καταγραφεί αν υπάρχει κοινή αντίληψη για την αποδοχή της ταυτότητας του ηγέτη μέσα στην τάξη. Επίσης παρουσιάζονται οι ρόλοι που αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί ως ηγέτες και τα χαρακτηριστικά που διαθέτουν. Η ανάλυση των απαντήσεων γίνεται κατά θέμα, ως εξής:

1ο Θέμα: Η έννοια της ηγεσίας του εκπαιδευτικού εντός τάξης και η αποδοχή ή μη αυτής της ταυτότητας.

ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ

Στη σχετική ερώτηση για την αποσαφήνιση της έννοιας του εκπαιδευτικού ως ηγέτη εντός τάξης, οι περισσότεροι καθηγητές συμφώνησαν πως είναι αυτός, που έχει

όραμα και έμπνευση για να παρακινήσει και να καθοδηγήσει τους μαθητές του σε υψηλούς στόχους. Επίσης, αναφέρθηκε πως είναι ο καθηγητής που πείθει την ομάδα δηλαδή, τους μαθητές του, να τον ακολουθήσουν στο όραμά του και ηγείται αλλαγών μέσα από καινοτόμες δράσεις. Ενδεικτικά παραθέτουμε την απάντηση του καθηγητή-K3: *«Εκπαιδευτικός ηγέτης είναι αυτός που συνομιλεί με τους μαθητές του, ακούει με προσοχή τον δικό τους λόγο, τους μιλάει για την σημασία που έχει η γνώση και η μάθηση στη ζωή μας. Θέτει πάντα υψηλούς στόχους και πείθει τους μαθητές να τους επιτύχουν με τα λόγια, αλλά και τις πράξεις του. Συνεργάζεται γι' αυτό μαζί τους και αποτελεί πρότυπο για τους ίδιους»* και του καθηγητή-K8: *«Είναι ο εκπαιδευτικός που εμπνέει και κινητοποιεί τους μαθητές για την επίτευξη ανώτερων στόχων και ιδανικών».*

Αν και συμφωνούν οι περισσότεροι στον ορισμό της έννοιας, δεν αποδέχονται όμως, στον ίδιο βαθμό την ταυτότητα του ηγέτη και δεν την υιοθετούν όλοι. Θεωρούν τον εαυτό τους περισσότερο παιδαγωγό, μεταφορέα γνώσεων και λιγότερο ηγέτη μέσα στην τάξη. Χαρακτηριστικά ο καθηγητής-K2 ανέφερε: *«Αδιαμφισβήτητα κάθε εκπαιδευτικός είναι ηγέτης της τάξης του. Προσπαθώ συνεχώς να παρέχω κίνητρα στους μαθητές μου, ενώ οδηγούμαι στη διαφοροποίηση του μαθήματος προκειμένου αυτό να ανταποκρίνεται σε όλους τους μαθητές»*, ο K7 είπε: *«Τον αποδέχομαι. Από την στιγμή που ο εκπαιδευτικός βάζει όρια και κανόνες, ορίζει στόχους, είναι ηγέτης»* και ο K8 συμπλήρωσε: *«Αποδέχομαι τον ρόλο του ηγέτη ως ανθρώπου που κινητοποιεί και εμπνέει τους μαθητές προς την κατάκτηση ενός στόχου ανώτερου και την υλοποίηση ενός κοινού οράματος. Δεν ξέρω αν το καταφέρνω. Ωστόσο, προσπαθώ».*

Ωστόσο ένας από όλους τους ερωτώμενους, ο καθηγητής-K6, αρνήθηκε την ταυτότητά του ως ηγέτη στην τάξη και είπε : *«Δεν μπορώ να πω αποδέχομαι ή όχι έναν ρόλο με τον οποίο δεν έχω εκπαιδευθεί να λειτουργώ. Η αντίληψή μου γι' αυτό που με ρωτάτε είναι εντελώς προσωπική και βιωματική».*

ΜΑΘΗΤΕΣ

Οι μαθητές, στο σύνολό τους, απάντησαν πως εκπαιδευτικός ηγέτης στην τάξη είναι αυτός που έχει όραμα και στόχο, τους πείθει και τους παρακινεί να τον ακολουθήσουν, είναι αρχηγός και πρότυπο, διευθύνει την τάξη, εμπνέει και καθοδηγεί. Από τις απαντήσεις παραθέτουμε του μαθητή-M1: *«Είναι ο αρχηγός που τον ακολουθούν οι υπόλοιποι σε ότι κάνει, όχι μόνο σε ότι λέει. Πρέπει να τους πείσει.*

Αρχηγός. Παίρνει πρωτοβουλία. Πρότυπο», του μαθητή-M7: «Αυτός που είναι πειθαρχημένος, περνάει μία ιδέα στους μαθητές, δέχεται τις απόψεις των μαθητών και τους βοηθάει να εξελιχθούν.1.Έχει όραμα και στόχο. 2. Είναι οργανωτικός. 3. Παρακινεί» και του μαθητή-M8: «Καθοδηγητής-συμπαραστάτης-δίκαιος. Ο ηγέτης δημιουργεί στόχους οι οποίοι είναι εξειδικευμένοι για την ποιότητα κάθε μαθητή – μοναδικότητα. Θέτει κοινούς στόχους και όραμα».

Όλα τα παιδιά αποδέχονται το ρόλο του καθηγητή, ως ηγέτη στην τάξη και συμφωνούν πως δεν τον συναντούν συχνά, μέσα στις σχολικές αίθουσες. Οι καθηγητές τους είναι ηγέτες σε διαφορετικό βαθμό ο καθένας και γενικά σε μικρό ποσοστό που ποικίλει από καθηγητή σε καθηγητή. Ενδεικτικές απαντήσεις είναι του μαθητή-M2: *«Τον αποδέχομαι και πρέπει ο εκπαιδευτικός να έχει τον ρόλο αυτό. Οι καθηγητές μας είναι ηγέτες σε μέτριο επίπεδο και όχι όλοι στο ίδιο», του μαθητή-M5: «Ναι.... Έχω συναντήσει εκπαιδευτικούς ηγέτες αλλά όχι συχνά!» και του μαθητή-M1: «Μπορεί να είναι ο εκπαιδευτικός ηγέτης στην τάξη, αν έχει τα κριτήρια του ηγέτη. Ο βαθμός ποικίλει από καθηγητή σε καθηγητή».*

2ο Θέμα: Οι ρόλοι του εκπαιδευτικού ως ηγέτη εντός τάξης.

ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ

Οι καθηγητές κλήθηκαν να απαντήσουν ποιο ρόλο, συνήθως, υιοθετούν στην τάξη ως ηγέτες και στις περισσότερες απαντήσεις υπάρχει μία προτίμηση προς τον ρόλο του coach, τον υποστηρικτή-καθοδηγητή. Ωστόσο, κάποιοι αναφέρθηκαν στο ρόλο του καθηγητή που δίνει έμφαση στις ομαδικές διαδικασίες και ως αντιπρόσωπος της τάξης την οργανώνει, δίνει πρωτοβουλίες και ελευθερίες στους μαθητές για να επιτύχουν τους στόχους τους. Ένας καθηγητής μάλιστα αναφέρθηκε και στο ρόλο του διαμοιράζοντα πόρους, δηλαδή αυτού που παρέχει εκπαιδευτικό υλικό και καθοδηγεί για τον τρόπο αξιοποίησης του. Ενδεικτικά κάποιοι καθηγητές ανέφεραν:

Καθηγητής-K7: *«Τον ρόλο του coach, σαν γυμνάστρια που είμαι. Δημιουργώ ομάδες, δίνω πρωτοβουλίες, καθοδηγώ και υποστηρίζω κάθε προσπάθεια των μαθητών», ο Καθηγητής-K2: «Το ρόλο του coach. Καθοδηγώ, δίνω πρωτοβουλίες και εμπνέω» Καθηγητής-K1:«Εκείνου που δίνει έμφαση στις ομαδικές διαδικασίες. Χωρίς καμία αμφιβολία η ομαδικότητα συμβάλει στην κατάκτηση των στόχων που έχεις θέσει».*

Καθηγητής-Κ3: « Τον ρόλο του υπομονετικού δασκάλου και όχι του υπερασπιστή της ανταγωνιστικότητας μεταξύ των παιδιών, της βαθμοθηρίας. Τον ρόλο του υποστηρικτή και του καθοδηγητή για την επίτευξη των στόχων τους. Γι' αυτό συνεχώς τους δίνω υλικό από διάφορες πηγές και τους καθοδηγώ για το πως να το χρησιμοποιήσουν».

ΜΑΘΗΤΕΣ

Όταν οι μαθητές ρωτήθηκαν για το ρόλο ηγέτη, που συνήθως υιοθετούν οι καθηγητές τους μέσα στην τάξη, δε συμφώνησαν όλοι σε ένα ρόλο, αλλά ανέδειξαν κάποιους που συνδυάζονται μεταξύ τους. Ως κυρίαρχος ρόλος αναδείχτηκε ο ρόλος του υποστηρικτή και καθοδηγητή, ο οποίος πλαισιώνεται από το ρόλο του μέντορα-πρότυπου που δημιουργεί σχέσεις εμπιστοσύνης και από το ρόλο αυτού που τους διαμοιράζει πόρους. Επίσης, κάποιοι μαθητές επισήμαναν τον τύπο του ηγέτη που δημιουργεί και συντονίζει την ομάδα, αφήνοντας τους ελευθερίες για προσωπική δράση.

Χαρακτηριστικές απαντήσεις σχετικά με το ρόλο/τύπο είναι του μαθητή-Μ7: «Υποστηρίζουν τους μαθητές και διευρύνουν τους ορίζοντές μας, δίνοντας μας πληροφορίες και εκπαιδευτικό υλικό. Κάνουν το μάθημα πιο κατανοητό και μας καθοδηγούν», του μαθητή-Μ4: «Τον τύπο του ηγέτη που δημιουργεί ομάδες και απλά κρατάει την εποπτεία», του μαθητή-Μ5: «Να καθοδηγεί και να δημιουργεί σχέσεις σεβασμού και εμπιστοσύνης. Ρόλο coach, ρόλο πρότυπου - μέντορα» και του μαθητή-Μ2: «Τον ρόλο που έχει αυτός την κυριαρχία και αφήνει ελευθερία και σε κάποιες περιπτώσεις ενθαρρύνει και καθοδηγεί».

3ο Θέμα: Τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού, ως ηγέτη μέσα στην τάξη.

ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ

Από τις περισσότερες απαντήσεις αναδείχθηκε ως βασικό χαρακτηριστικό του εκπαιδευτικού ως ηγέτη στην τάξη, η ενσυναίσθηση, καθώς βλέπει τα πράγματα από τη σκοπιά των μαθητών του, τους κατανοεί, τους δείχνει εμπιστοσύνη και αγάπη. Κάποιοι σημείωσαν πως πρέπει να είναι οραματιστής και καινοτόμος, αλλά και πρότυπο για τους μαθητές του, καθώς επιδεικνύει συνέπεια ανάμεσα στα λόγια και στις πράξεις του και να είναι καλός γνώστης του αντικειμένου του. Από λίγους τονίστηκε η ανάγκη να θέτει κανόνες και όρια για να επιτύχει τους στόχους του. Συγκεκριμένα απάντησαν:

Καθηγητής-Κ8: «Οραματιστής: να εμπνέει τους νέους, να τους ενθαρρύνει, να τους κινητοποιεί .

Ακαταπόνητος : να βελτιώνει συνέχεια τις γνώσεις και τις δεξιότητές του

Αγάπη για τους μαθητές και το γνωστικό του αντικείμενο

Καινοτόμος: να μη φοβάται να δοκιμάζει συνέχεια νέες μεθόδους, να αναπτύσσει πρωτοβουλίες και να επιδίδεται σε καινοτόμες δράσεις».

Καθηγητής-Κ3:«Δεν πρέπει να έχει έπαρση. Να διαθέτει ενσυναίσθηση, υπευθυνότητα, να έχει εμπιστοσύνη στα παιδιά, να τα μάθει να στοχάζονται και τέλος να έχει αγάπη για τους μαθητές του».

Καθηγητής-Κ6:«Πρώτο και κύριο: να κατέχει στο μέγιστο βαθμό το γνωστικό του αντικείμενο. Εκπαιδευτικός που αφήνει στους μαθητές την υπόνοια -έστω- ότι δεν μπορεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του μαθήματος του, έχει χάσει το κύρος του. Και χωρίς κύρος δεν υπάρχει εμπιστοσύνη, χωρίς εμπιστοσύνη δεν υπάρχει σχέση. Και μετά η συνέπεια: το σχολείο, η τάξη έχουν κανόνες και πρέπει να ισχύουν για όλους. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι το πρότυπο εφαρμογής και τήρησής τους».

Καθηγητής-Κ4:«Του ηγέτη που κατεβαίνει στη θέση των παιδιών και ξεχνά τη δική του θέση για να ανακαλύψει το έμφυχο υλικό που έχει. Που τον εμπιστεύονται τα παιδιά, προκειμένου να συνεργαστούν μαζί του. Του ηγέτη που μειώνει την απόσταση με όρια».

ΜΑΘΗΤΕΣ

Οι μισοί περίπου μαθητές θεώρησαν ότι με την ενσυναίσθηση και την κατανόηση, ο καθηγητής μπορεί να είναι αποτελεσματικός ηγέτης. Αρκετοί υποστήριξαν πως απαραίτητα χαρακτηριστικά είναι η επιμονή, η υπομονή, η υπευθυνότητα, αλλά και η δημοκρατικότητα στη λήψη αποφάσεων. Από τις απαντήσεις που δόθηκαν για τα χαρακτηριστικά φάνηκε μια προτίμηση στην ειλικρινή επικοινωνία μαζί τους και στο σεβασμό της διαφορετικότητας του κάθε μαθητή. Οι περισσότεροι μαθητές αναφέρθηκαν με θετικό τρόπο στο να θέτει υψηλούς στόχους ο εκπαιδευτικός-ηγέτης, ένας όμως μαθητής το θεώρησε αρνητικό χαρακτηριστικό, γιατί μπορεί να προκαλεί πίεση σε αυτούς. Ενδεικτικά απάντησαν:

Μαθητής-Μ7: «*Ικανότητα να συνεργάζεται, επιμονή, σεβασμό στη διαφορετικότητα, να θέτει υψηλούς στόχους και προσδοκίες. Σίγουρα να διαθέτει υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη και ενσυναίσθηση*».

Μαθητής-Μ4: «*Σίγουρα επιμονή και υπομονή, υπευθυνότητα και να παρακινεί τους μαθητές*».

Μαθητής-Μ1: «*Επιμονή, υπομονή, κοινωνικότητα, σεβασμός στις ιδιαιτερότητες των μαθητών, όχι απαραίτητα υψηλοί στόχοι και προσδοκίες, γιατί τότε θα ασκούσε ασυνείδητα πίεση στους μαθητές*».

5.2 Θεματική ενότητα Β: Αντιλήψεις καθηγητών και μαθητών για την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας του εκπαιδευτικού εντός τάξης, στη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών.

Στην δεύτερη θεματική ενότητα περιλαμβάνονται οι αντιλήψεις των καθηγητών και των μαθητών σχετικά με τη συμβολή του εκπαιδευτικού ως ηγέτη στην τάξη, στη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών. Ειδικότερα ορίζονται από τους συνεντευξιαζόμενους οι στόχοι που πρέπει να έχει ο εκπαιδευτικός-ηγέτης, οι πρακτικές που επιφέρουν τα καλύτερα αποτελέσματα σε μαθησιακό επίπεδο και παρατίθενται συγκεκριμένα αποτελέσματα από την εμπειρία τους. Οι απαντήσεις που δόθηκαν στις ανάλογες ερωτήσεις, αναλύονται παρακάτω στα αντίστοιχα θέματα:

4ο Θέμα: Στόχοι του εκπαιδευτικού ηγέτη εντός τάξης.

ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ

Από την ανάλυση των απαντήσεων προέκυψε και από τους οκτώ καθηγητές συμφωνία ως προς τους στόχους. Πιο συγκεκριμένα όλοι θεωρούν πως η απόκτηση γνώσεων, η βελτίωση των επιδόσεων, η επιτυχία σε διάφορες αξιολογήσεις και κυρίως η επιτυχία στις πανελλήνιες εξετάσεις είναι βασικοί στόχοι του εκπαιδευτικού ηγέτη στην τάξη. Παράλληλα, όμως, θεωρούνται ως στόχοι-και όχι σε μικρότερο βαθμό-η ανάπτυξη δεξιοτήτων, η καλλιέργεια αρετών, η ενίσχυση προσωπικότητας, η κοινωνικοποίηση, η καλλιέργεια θετικών συμπεριφορών. Μόνο ένας καθηγητής θεωρεί πως προβάδισμα στους στόχους πρέπει να έχει η καλλιέργεια αξιών και αρετών και όχι μόνο η μετάδοση γνώσεων. Ουσιαστικά αυτοί οι στόχοι άπτονται των μαθησιακών και μη μαθησιακών αποτελεσμάτων και συνιστούν το κοινό όραμα

καθηγητών και μαθητών. Για όλα τα παραπάνω παρατίθενται ενδεικτικά οι εξής απαντήσεις:

«Ο στόχος του εκπαιδευτικού-ηγέτη δεν πρέπει να είναι μόνο η επίδοση των μαθητών αλλά κυρίως η βελτίωση της συμπεριφοράς και η διαμόρφωση ακεραίων χαρακτήρων. Στις δύσκολες εποχές που ζούμε η προετοιμασία των μαθητών για να βγουν στην κοινωνία και να είναι «δυνατοί» είναι επιτακτική. Χρειάζεται να αντιμετωπιστούν οι αποκλίνουσες συμπεριφορές και οι καταστάσεις σχολικού εκφοβισμού, οι οποίες γίνονται όλο και περισσότερες. Εξάλλου, για τον εκπαιδευτικό- ηγέτη αυτοί οι στόχοι αποτελούν το κοινό όραμά του με τους μαθητές του». Καθηγητής-K7

«Απόκτηση γνώσης με αυτενέργεια των μαθητών, κλίμα εμπιστοσύνης και άμιλλας και οπωσδήποτε σεβασμό στη διαφορετικότητα. ανάπτυξη δεξιοτήτων και επιτυχία στις πανελλήνιες». Καθηγητής-K1

*«Ο εκπαιδευτικός ηγέτης στην τάξη, με την διδασκαλία του, δεν πρέπει να αρκείται σε μία απλή μετάδοση γνώσεων, αλλά πρέπει να απελευθερώνει όλες τις αρετές των παιδιών, μαθαίνοντάς τους να αγαπούν την γνώση μακριά από κάθε αυστηρότητα και καταναγκασμό. Τότε και μόνο τότε επιτυγχάνει το έργο του ως ηγέτης».*Καθηγητής-K3

ΜΑΘΗΤΕΣ

Από τους μαθητές, οι έξι από τους οκτώ, ανέφεραν πως ο εκπαιδευτικός που είναι ηγέτης στην τάξη, πρέπει να στοχεύει, τόσο στη βελτίωση της επίδοσης και στην απόκτηση γνώσεων, όσο και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, καλλιέργειας πολύπλευρης προσωπικότητας και στη διαμόρφωση ακεραίων χαρακτήρων. Όλοι οι παραπάνω στόχοι θεωρούνται το ίδιο σημαντικοί από τους μαθητές.

Χαρακτηριστικά ο Μαθητής-M2 είπε: *«Πρωτεύων στόχος του είναι η σταδιακή βελτίωση της επίδοσης. Αυτό να γίνεται με την ενθάρρυνση. Στόχο επίσης αποτελεί να αναπτυχθεί μία σχέση σεβασμού και εμπιστοσύνης, γιατί το σχολείο είναι μία μικρογραφία της κοινωνίας μας»*, ο Μαθητής-M4 απάντησε: *«Την ανάπτυξη δεξιοτήτων. Θα μπορούσα να πω την επιτυχία στις πανελλήνιες, αλλά δεν εξαρτάται μόνο από τον ηγέτη εκπαιδευτικό και δεν μπορεί να είναι στόχος για όλα τα παιδιά»* και ο Μαθητής-M7 σχολίασε: *«Πιστεύω πως έχει στόχο να διαμορφώσει χαρακτήρες, να στηρίζει τους στόχους που έχουν οι μαθητές και να τους βοηθήσει να τους πετύχουν».*

Δύο από αυτούς εστίασαν περισσότερο στην απόκτηση δεξιοτήτων και στην ανάπτυξη υγιών συμπεριφορών και χαρακτήρων, τους οποίους θεώρησαν μοναδικούς στόχους.

Μαθητής-M1: *«Ο στόχος πρέπει να είναι μέσω του διαδραστικού μαθήματος και της επικοινωνίας, να μπορούν οι μαθητές να αποκομίσουν πιο πολλές δεξιότητες και πιο εύκολα».*

Μαθητής-M8: *«Ο σκοπός τους είναι να αναπτύξουν την κριτική σκέψη των παιδιών, να κατεδαφίζουν στερεότυπα, να διευρύνουν τους ορίζοντες των μαθητών..... Κυρίως ανάπτυξη προσωπικότητας και υγιών συμπεριφορών. Μπορεί να επηρεάσει θετικά σε ένα μεγάλο βαθμό την συμπεριφορά των μαθητών και να περιορίσει βίαιες συμπεριφορές».*

5ο Θέμα: Οι πρακτικές που καθιστούν τον εκπαιδευτικό, αποτελεσματικό ηγέτη μέσα στην τάξη

ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ

Στην ερώτηση για τις πρακτικές που καθιστούν τον εκπαιδευτικό ως ηγέτη στην τάξη, οι τέσσερις από τους οκτώ καθηγητές έδειξαν προτίμηση στην πρακτική της συλλογικότητας, της συνεργασίας και ιδιαίτερα στη συνεργατική μάθηση μέσα σε ομάδες. Χαρακτηριστικά ο Καθηγητής-K2 ανέφερε: *«Να ακούω τις φωνές των μαθητών μου και να συμμετέχουμε μαζί στη λήψη αποφάσεων και στην υλοποίηση δράσεων. Μία ακόμα πρακτική είναι αυτή της συνεργατικής μάθησης, γιατί θεωρώ πως το να δουλεύεις σε ομάδες γίνεσαι πιο αποτελεσματικός...μοιράζεις τις απόψεις σου και μπορεί αυτό να βοηθήσει τους άλλους».*

Δύο συμμετέχοντες συνδυαστικά με την παραπάνω πρακτική, μίλησαν και για τη διαδραστική επικοινωνία. Ενδεικτικά ο Καθηγητής-K3 ανέφερε: *«Σίγουρα η μετάδοση γνώσεων να γίνεται σε συνδυασμό με την ελεύθερη κριτική σκέψη των μαθητών, από τους οποίους μαθαίνω και εγώ. Μιλάμε για διπλή κατεύθυνση μάθησης. Η διαδραστική επικοινωνία είναι μία από τις ηγετικές πρακτικές, στις οποίες βασίζομαι. Επίσης η συλλογικότητα για τη λύση των προβλημάτων που προκύπτουν είναι πρακτική που χρησιμοποιώ, «όλοι μαζί».*

Δύο καθηγητές τόνισαν τη σημασία της κινητοποίησης των μαθητών, μέσω της επιβράβευσης και της αμοιβαίας εμπιστοσύνης. Ο Καθηγητής-K3 είπε: *«Σε*

μαθησιακό επίπεδο, η πρόοδος των μαθητών δεν εξαρτάται μόνο από τα σχολικά βιβλία και τους προτζέκτορες, αλλά και από τον χαρακτήρα και την συμπεριφορά του καθηγητή. Ο καθηγητής ηγέτης δεν τιμωρεί τους μαθητές, αλλά τους εμπιστεύεται και αυτό είναι αμοιβαίο. Έχει ενσυναίσθηση και λειτουργεί με βάση τις ιδιαιτερότητες και την απόδοση του κάθε μαθητή. Διαθέτει τον χρόνο του και υποστηρίζει τους μαθητές».

Ο Καθηγητής-K4 αναφέρθηκε τόσο στην πρακτική της ενσυνείδητης πειθαρχίας, όσο και σε αυτή της παρέκκλισης από το πρόγραμμα σπουδών. « Θέτεις όρια και κανόνες μέσω της πειθούς, το μαθαίνεις στην πράξη. Χρησιμοποιώ ό,τι μπορώ για να μην πλήττουν. Δεν κάνω το ίδιο και δεν κάνω το ίδιο σε κάθε τμήμα. Οποσδήποτε παρεκκλίνω από το πρόγραμμα».

Σε τρεις απαντήσεις εντοπίσαμε την πρακτική της παρακίνησης των μαθητών, με βάση τις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες τους. Ενδεικτική είναι η απάντηση του Καθηγητή-K7: «Νομίζω το να διακρίνω τις ανάγκες του κάθε μαθητή και τη δυνατή απόδοσή του στο μάθημα. Έτσι μπορώ με την παρακίνηση και την παρότρυνσή μου να πλησιάζουν οι μαθητές τους ατομικούς τους στόχους και να μάθουν να επιμένουν στην αποτυχία και να μην εγκαταλείπουν. Διαθέτω το χρόνο για να υποστηρίξω τους μαθητές μου και να τους τονώνω την αυτοπεποίθηση».

Αναφέρθηκαν επίσης, οι πρακτικές της υιοθέτησης νέων στρατηγικών και καινοτομιών, της αυτονομίας, της συνεργασίας με άλλους συναδέλφους, αλλά και της επαγγελματικής ανάπτυξης και διαπιστώθηκε πως οι περισσότεροι καθηγητές υιοθετούν ένα συνδυασμό πρακτικών, όπως ο Καθηγητής-K1: «Η αυτενέργεια και η αλληλοδιδασκτική. Οι μαθητές μέσα στην ομάδα διδάσκουν ο ένας τον άλλον. Υπάρχει η αλληλοβαθμολόγηση κάτω από την εποπτεία του καθηγητή. Ενθαρρύνω την ενεργό εμπλοκή των μαθητών μου στην εφαρμογή του δικού μου οράματος. Αναλαμβάνω το ρίσκο της εισαγωγής νέων στρατηγικών διδασκαλίας και καινοτόμων μεθόδων μάθησης. Υποβοηθώ το έργο των συναδέλφων μου χρησιμοποιώντας γνώση από άλλες ειδικότητες. Έχω τον έλεγχο της τάξης μου βάζοντας όρια και κανόνες. Αναπτύσσω διαπροσωπικές σχέσεις με τους μαθητές μου, στο παιδαγωγικό πλαίσιο και τους αντιμετωπίζω με ενσυναίσθηση. Λειτουργώ με κίνητρο κινητοποίησης των μαθητών μου την επιβράβευση. Επιτυγχάνω την πειθαρχία μέσα από το φιλότιμο των μαθητών και στηρίζομαι στη διαδραστική επικοινωνία. Είμαι αυτόνομος, μέσα σε όρια και

φροντίζω την επαγγελματική μου ανάπτυξη, με επιμόρφωση και προσωπική μελέτη, στοχεύοντας στη βελτίωση της τάξης μου».

Σε αντίθεση με το σύνολο των συμμετεχόντων ο Καθηγητής-Κ6 θεωρεί τις πρακτικές «καλούπια» στα οποία δεν μπαίνει ο εκπαιδευτικός-ηγέτης. *«Σας είπα, δεν αντιλαμβάνομαι τον ρόλο του εκπαιδευτικού - ηγέτη ως κάτι που μπαίνει σε καλούπια, πρακτικές, μεθόδους. Λειτουργώ αυθόρμητα και προσπαθώ κυρίως με το παράδειγμα».*

ΜΑΘΗΤΕΣ

Από τις απαντήσεις που δόθηκαν προκύπτει πως οι περισσότεροι μαθητές αποκαλύπτουν πως ένας συνδυασμός πρακτικών καθιστά τον εκπαιδευτικό ηγέτη στην τάξη. Πιο συγκεκριμένα δύο μαθητές ξεχώρισαν ως ηγετικές πρακτικές την εισαγωγή νέων μεθόδων, καινοτομιών, νέων τεχνολογιών και την ενσυνείδητη υπακοή σε κανόνες και όρια, που από κοινού, επιλέγουν. Παρατίθεται ενδεικτικά η απάντηση του Μαθητή-Μ1: *«Πιστεύω όταν παρεκκλίνουν από τα προγράμματα σπουδών και εισάγουν καινοτομίες και όταν η πειθαρχία των μαθητών είναι ενσυνείδητη. Τότε δημιουργούνται και υψηλές προσδοκίες».*

Σε δύο άλλους μαθητές συναντάται η πρακτική της παρακίνησης που λειτουργεί συμπληρωματικά με την υπομονή και την επιμονή στην αποτυχία και στις δυσκολίες.

Ο Μαθητής-Μ4 αναφέρει: *«Η παρακίνηση και να πείθουν τους μαθητές ότι μπορούν να επιτύχουν τους στόχους τους. Να τους πείθουν να είναι επίμονοι στις δυσκολίες και να προσπαθούν ξανά όταν αποτυγχάνουν».*

Η πρακτική της συλλογικότητας και της συνεργασίας, δηλαδή της διαδραστικής επικοινωνίας και της ενθάρρυνσης για συμμετοχή, μέσω ουσιαστικών διαπροσωπικών σχέσεων, επισημάνθηκε από τρεις μαθητές. Ο Μαθητής-Μ3 ανέφερε: *«Να παροτρύνουν τους μαθητές και να τους παρακινούν να πετύχουν στην αρχή μικρούς στόχους. Να εργάζονται σε μία ομάδα, με πνεύμα συνεργασίας και αλληλοϋποστήριξης. Προϋπόθεση για αυτό είναι να τους έχουν πείσει για το όραμά τους»* ο Μαθητής-Μ6 απάντησε: *«Να γίνεται διάλογος με τους μαθητές. Να υπάρχει συλλογικό πνεύμα και διαδραστική επικοινωνία»* και ο Μαθητής-Μ8 υποστήριξε : *«Να παρεκκλίνουν από το πρόγραμμα σπουδών. Να έχουν επικοινωνία με τους μαθητές. Η παρακίνηση είναι σημαντική επίσης όταν λαμβάνεται υπόψη η*

μοναδικότητα του μαθητή. Να υπάρχει ενεργή συμμετοχή στην λήψη αποφάσεων. Ο ηγέτης καθηγητής πρώτα ακούει και μετά συναποφασίζει, αλλά εκείνος έχει την τελική επιλογή».

Τέλος δύο μαθητές αναφέρθηκαν στην πρακτική της αντιμετώπισης των μαθητών με ενσυναίσθηση και με βάση τις ιδιαιτερότητες τους, χωρίς διακρίσεις. Ο Μαθητής-M7 ενδεικτικά απάντησε: *«Να μπαίνει στη θέση του μαθητή και να καταλαβαίνει τις ιδιαιτερότητές του και στην απόδοση και στο χαρακτήρα. Να συμπεριφέρεται το ίδιο σε όλα τα παιδιά, χωρίς να κάνει διακρίσεις»*

6ο Θέμα: Οι αποτελεσματικές ηγετικές πρακτικές για την πρόοδο των μαθητών σε μαθησιακό επίπεδο.

ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ

Από την ανάλυση των δεδομένων στις απαντήσεις που σχετίζονται με το συγκεκριμένο θέμα, διαφαίνεται πως ο εκπαιδευτικός ως ηγέτης στην τάξη δύναται να επιφέρει σημαντική ενδυνάμωση και βελτίωση των μαθησιακών επιδόσεων. Και αυτό επιτυγχάνεται συνήθως, με το συνδυασμό κάποιων πρακτικών, όπως μας ανέφεραν οι συμμετέχοντες.

Η πιο αποτελεσματική πρακτική, που ξεχώρισε από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, είναι η πρακτική της συλλογικότητας και της συνεργασίας σε ομάδα, για την επίτευξη κοινών στόχων. Πέντε καθηγητές από την διδακτική εμπειρία που μας κατέθεσαν, υποστήριξαν πως, όποτε την υιοθέτησαν, επέφερε μεγαλύτερη επιμέλεια και ενεργητικότητα, περισσότερες πρωτοβουλίες, υψηλότερες επιδόσεις, μεγάλες διαφορές στη βαθμολογία, αλλά και αλλαγή στη μαθησιακή συμπεριφορά και στη γνωστική επίγνωση. Ενδεικτικά ο Καθηγητής-K2 καταθέτοντας την εμπειρία του: *«Πριν χρόνια, είχα στην τάξη μου έναν μαθητή ο οποίος ήταν μαθησιακά αδύναμος και λόγω αυτής της αδυναμίας δεν έπαιρνε πρωτοβουλίες. Έτσι αποφάσισα να εντάξω την ομαδική εργασία στο μάθημα της έκθεσης. Χώρισα τα παιδιά σε ομάδες και έβαλα έναν υπεύθυνο μαθητή σε κάθε ομάδα. Σε κάθε μάθημα άλλαζε και ο υπεύθυνος μαθητής. Είχα καθοδηγήσει τους μαθητές μου και τους είχα ενημερώσει για τον τρόπο που έπρεπε να δουλέψουν. Μετά από ένα μήνα είδα μεγάλη διαφορά στον μαθητή μου. Ξεκίνησε να είναι πιο ενεργητικός μέσα στην τάξη, εξέφραζε την άποψή*

του και έπαιρνε περισσότερες πρωτοβουλίες. Ουσιαστικά τον βοήθησα να αναγνωρίσει τις δυνάμεις του» και ο Καθηγητής-Κ8 σημείωσε: «Συμμετοχή σε project και πολιτιστικά προγράμματα. Οι μαθητές ενεργοποιούνται καλύτερα και μαθαίνουν βιωματικά, ερευνούν, αναλαμβάνουν πρωτοβουλία, κινητοποιούνται, αυτενεργούν και βελτιώνουν τις μαθησιακές τους επιδόσεις».

Σε κάποιες άλλες περιπτώσεις, όπως αποκάλυψαν τρεις από τους ερωτώμενους, η εφαρμογή καινοτόμων δράσεων, νέων μεθόδων σε συνδυασμό με τη σύγχρονη τεχνολογία οδήγησε σε υψηλές βαθμολογίες στις αξιολογήσεις και κυρίως στην ικανοποίηση των μαθητών. Ενδεικτικά ο Καθηγητής-Κ4 σημείωσε: « Έγινε ειδική προετοιμασία και παράδοση στην αρχή της διδακτικής ώρας, με δεδομένο το στόχο στο τέλος της ώρας, με σκοπό όχι την αξιολόγηση του μαθητή , αλλά την αξιολόγηση της ίδιας της διαδικασίας. Το αποτέλεσμα ήταν τα γραπτά των παιδιών να είναι ψηλά στην βαθμολογία και η ικανοποίηση των παιδιών ήταν πολύ μεγάλη», και ο Καθηγητής-Κ5 απάντησε: «Στην αρχή του χρόνου κάνουμε συμβόλαιο τάξης, υπάρχει αμοιβαία δέσμευση. Ξέρουν τι περιμένω εγώ από αυτούς και τι περιμένουν αυτοί από εμένα. Ακόμη δουλεύουμε με ιστορίες και σε άτυπα περιβάλλοντα(π.χ. βιβλίο, ποίημα, ταινία, αυλή του σχολείου, μουσείο). Αυτά αποτελούν καινοτομίες και παρέκκλιση από το τυπικό πρόγραμμα σπουδών και έχουν κατά καιρούς πολύ θετικά αποτελέσματα στην επίδοση των παιδιών».

Η αμοιβαία εμπιστοσύνη που εδράζεται στην ενσυναίσθηση και στην αναγνώριση της διαφορετικότητας, στην επιβράβευση και όχι στην τιμωρία, μπορεί να οδηγήσει στην αποτελεσματική μάθηση, όπως παρατήρησε ο Καθηγητής-Κ3: «Σε μαθησιακό επίπεδο, η πρόοδος των μαθητών δεν εξαρτάται μόνο από τα σχολικά βιβλία και τους προτζέκτορες, αλλά και από τον χαρακτήρα και την συμπεριφορά του καθηγητή. Ο καθηγητής ηγέτης δεν τιμωρεί τους μαθητές, αλλά τους εμπιστεύεται και αυτό είναι αμοιβαίο. Έχει ενσυναίσθηση και λειτουργεί με βάση τις ιδιαιτερότητες και την απόδοση του κάθε μαθητή. Διαθέτει τον χρόνο του και υποστηρίζει τους μαθητές» και ο Καθηγητής-Κ8: «Η μόνη πρακτική που είναι αποτελεσματική είναι να σε εκτιμήσουν οι μαθητές σου. Οι μαθητές μαθαίνουν μόνο από τους εκπαιδευτικούς που αγαπούν, που συμπαθούν, από τους εκπαιδευτικούς που τους καταλαβαίνουν, που είναι δίκαιοι απέναντί τους, που είναι άνθρωποι. Η μόνη πρακτική είναι η αγάπη, η κατανόηση, η ενσυναίσθηση, η ενθάρρυνση».

Σημαντική συσχέτιση με την πρόοδο των μαθητών σε μαθησιακό επίπεδο, μπορεί να έχει και η υιοθέτηση της ενσυνείδητης πειθαρχίας και επιμονής στο κοινό στόχο και όραμα, όπως παρατήρησε ο Καθηγητής-Κ3: *«Μμμ..... Μπαίνοντας για πρώτη φορά σε μία «δύσκολη» κατά την άποψη συναδέλφων τάξη, τους μίλησα για τη σημασία της μάθησης, για τη σημασία της διδασκαλίας. Τους μίλησα για τον αμοιβαίο σεβασμό και τα πιστεύω μου. Τους έπεισα για τους στόχους μου και εξασφάλισα αμοιβαίο σεβασμό και εμπιστοσύνη. Έτσι έμειναν μακριά από συμπεριφορές που εμπόδιζαν την διδασκαλία μου, όχι από φόβο αλλά από σεβασμό. Ενσυνείδητη πειθαρχία. Αποτέλεσμα; Άριστη μάθηση και επιμέλεια!!!!»*

ΜΑΘΗΤΕΣ

Από την ανάλυση των απαντήσεων των μαθητών, παρατηρούμε πως ο εκπαιδευτικός ως ηγέτης στην τάξη, μπορεί να τους βοηθήσει να έχουν καλύτερες επιδόσεις και να κατακτούν όλο και υψηλότερους γνωστικούς στόχους.

Από τις εμπειρίες που κλήθηκαν να καταθέσουν, οι περισσότεροι συμφωνούν πως η αποτελεσματικότερη πρακτική είναι αυτή της παρακίνησης, της υποστήριξης, της καθοδήγησης. Όταν ο καθηγητής λαμβάνει υπόψη του τις ιδιαιτερότητες των μαθητών, λειτουργεί χωρίς διακρίσεις και τους εμπλέκει στο κοινό όραμα, τότε βελτιώνονται οι επιδόσεις τους.

Μαθητής-Μ1: *«Στην Α' λυκείου είχα μία καθηγήτρια Αγγλικών που ασχολήθηκε μαζί μου, και βρήκε τον τρόπο να προσαρμόσει τη διδασκαλία της στις δικές μου ιδιαιτερότητες και απόδοση. Αφιέρωσε χρόνο για να με παρακινήσει και να με υποστηρίξει. Το αποτέλεσμα ήταν η βελτίωση της επίδοσής μου».*

Μαθητής-Μ5: *«Να εργάζονται συστηματικά για να βελτιώσουν τις επιδόσεις των μαθητών, χωρίς διακρίσεις».* Και συμπλήρωσε από την εμπειρία του: *«Είχα κάποτε έναν καθηγητή που κατάφερε να πείσει τα παιδιά για το όραμά του, με κατανόηση για το στόχο των παιδιών. Ενθάρρυνε την εμπλοκή των μαθητών στην εφαρμογή του οράματος και με ενσυναίσθηση συμπεριφέρονταν σε κάθε μαθητή, με τον τρόπο που έπρεπε. Επικεντρώνονταν σε κάθε μαθητή ξεχωριστά. Έτσι βελτίωσε τις επιδόσεις των μαθητών και ενίσχυσε την προσπάθειά τους».*

Μαθητής-M7: *«Πριν δύο χρόνια είχα μία φιλόλογο που με καταλάβαινε και με ωθούσε να ξεπεράσω τα όριά μου. Με παρακινούσε να επιμένω στην προσπάθεια και να μην εγκαταλείπω. Το αποτέλεσμα ήταν η βελτίωση των επιδόσεων μου».*

Δύο μαθητές αναφέρθηκαν στην εφαρμογή νέων μεθόδων και σύγχρονων τεχνολογιών, ως πρακτική που οδηγεί στην καλύτερη απόδοση

Μαθητής-M2: *«Θα μιλήσω γενικά. Διαπιστώνω ότι οι νέοι καθηγητές, με φρέσκο πνεύμα και όρεξη, νοιώθουν παραπάνω τους μαθητές και χρησιμοποιούν πιο εύκολα νέες τεχνολογίες και καινοτομούν και αυτό μας βοηθά πολύ να καταλάβουμε τα μαθήματα, να αποκτούμε γνώσεις και να αποδίδουμε καλύτερα».*

Μαθητής-M1: *«Την ανάλυση κάποιου θέματος μέσω βιοματικών παραδειγμάτων και νέων μεθόδων».*

Δύο μαθητές τόνισαν την αποτελεσματικότητα της πειθαρχίας και της υπακοής σε κανόνες και όρια που θέτουν από κοινού, με τη θέλησή τους. Όταν ο εκπαιδευτικός ως ηγέτης στην τάξη εξασφαλίζει τον αμοιβαίο σεβασμό και εμπιστοσύνη, ανεβαίνει το επίπεδο της τάξης και των παιδιών ατομικά.

Μαθητής-M3: *«Ένας καθηγητής ηγέτης κατάφερε να ανεβάσει το επίπεδο του τμήματος σταδιακά, θέτοντας από το πρώτο μάθημα συγκεκριμένους κανόνες και όρια. Έπεισε τους μαθητές να τα ακολουθούν. Ενσυνείδητη πειθαρχία».*

Μαθητής-M6: *«Να ορίζουμε από κοινού κανόνες και να πειθαρχούμε σε αυτούς. Να μην επιβάλλεται ο καθηγητής, αλλά να κερδίζει την εμπιστοσύνη και το σεβασμό....»* και συμπλήρωσε: *«Θα έλεγα ότι έχει υπάρξει. Η συγκεκριμένη καθηγήτρια χρησιμοποιούσε το διάλογο πολύ μέσα στην τάξη. Βέβαια τη βοηθούσε και το μάθημά της. Ενθάρρυνε τα παιδιά να εκφράζουν την άποψή τους και δεν έκρινε τις απαντήσεις τους, γι' αυτό και τα παιδιά εκφράζονταν ελεύθερα. Αύξησε τη συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα και εντρυφήσαμε περισσότερο στο μάθημα και το αγαπήσαμε. Αυτό σήμαινε καλύτερες επιδόσεις ακόμα και από τους πιο αδύναμους μαθητές».*

5.3 Θεματική ενότητα Γ: Αντιλήψεις καθηγητών και μαθητών για την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας του εκπαιδευτικού εντός τάξης στη βελτίωση της συμπεριφοράς των μαθητών και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων.

Στην τρίτη θεματική ενότητα παρουσιάζονται οι απόψεις των καθηγητών και των μαθητών για τις ηγετικές πρακτικές που επιφέρουν θετικές αλλαγές στη

συμπεριφορά των μαθητών, ως προς την ομαλή κοινωνικοποίησή τους, και αναπτύσσουν αρχές και δεξιότητες απαραίτητες για τη ζωή τους. Αυτά διαφαίνονται μέσα από την κατάθεση εμπειριών από τους συνεντευξιαζόμενους. Παράλληλα αποκαλύπτουν το κατά πόσο είναι ικανοποιημένοι από το ρόλο του εκπαιδευτικού, ως ηγέτη στην τάξη και επισημαίνουν προβλήματα, αλλά και βελτιωτικές αλλαγές. Στις αντίστοιχες ερωτήσεις, δόθηκαν απαντήσεις οι οποίες εντάσσονται στα παρακάτω θέματα:

7ο Θέμα: Οι αποτελεσματικές πρακτικές του εκπαιδευτικού, ως ηγέτη μέσα στην τάξη για την ανάπτυξη δεξιοτήτων και την πρόοδο των μαθητών σε μη μαθησιακό επίπεδο.

ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ

Τόσο οι απαντήσεις όσο και οι εμπειρίες που κατέθεσαν οι συμμετέχοντες καθηγητές, έδειξαν πως, όταν ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως ηγέτης στην τάξη, μπορεί να επιφέρει αλλαγές και στον τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς στους μαθητές, εφαρμόζοντας διάφορες πρακτικές.

Η πρακτική που ξεχώρισε και εντοπίστηκε στις απαντήσεις των περισσότερων καθηγητών και επέφερε βελτίωση στη συμπεριφορά των μαθητών, είναι αυτή της συλλογικότητας και της συνεργασίας σε ομάδες. Υποστηρίζουν πως, όταν οι μαθητές λειτουργούν όλοι μαζί με τον εκπαιδευτικό ως καθοδηγητή, διαχειρίζονται κρίσεις και συγκρούσεις, επιλύονται πιο εύκολα διάφορα προβλήματα, περιορίζονται οι αρνητικές συμπεριφορές και οι κακές συνήθειες. Ενδεικτικά οι καθηγητές ανέφεραν:

Καθηγητής-Κ1: *«Την ομαδοσυνεργατική μέθοδο γιατί βασίζεται στη συλλογικότητα για τη λύση προβλημάτων, προωθεί την εμπιστοσύνη, τον αμοιβαίο σεβασμό και οδηγεί στην ανάπτυξη των μαθητών».*

Καθηγητής-Κ5: *«Οι ομάδες πάντα βοηθούν τα παιδιά στη συνεργασία, να αναπτύξουν τις προσωπικές τους δεξιότητες».*

Καθηγητής-Κ4: *«Έβαλα να συνεργαστούν αδύναμοι μαθητές με πιο δυνατούς, 1-1 για να βοηθηθούν μαθησιακά και αυτό διόρθωσε συμπεριφορές έπαρσης των δυνατών και τόνωσε την αυτοπεποίθηση των αδύναμων».*

Καθηγητής-K2: «Πριν χρόνια είχα κάποιους μαθητές οι οποίοι παρουσίαζαν κάποιες αδυναμίες στον γραπτό λόγο και αρνούσαν συνεχώς να γράψουν. Είχα πάρει πρωτοβουλίες και τους ενθάρρυνα να δουλέψουν συνεργατικά. Έβαζα τους μαθητές να δουλεύουν σε μικρές ομάδες. Είδα πως μία τέτοια ενέργεια ενθάρρυνε τους μαθητές και τόνωσε την αυτοπεποίθηση τους μιας και είχαν το αίσθημα του «ανήκειν» και δεν ένιωθαν περιθωριοποιημένοι και απομονωμένοι από τους συμμαθητές τους. Εννοείται πως σιγά σιγά άλλαξε η συμπεριφορά τους και συνεχώς αυξάνονταν το ενδιαφέρον τους για τον γραπτό λόγο».

Καθηγητής-K7: «Πριν από μερικά χρόνια είχα έναν πιτσιρικά, που ήθελε να το παίζει αρχηγός και νόμιζε ότι κανένας δεν είναι καλύτερος από αυτόν. Αυτός λοιπόν φέρονταν άσχημα σε ένα συμμαθητή του που ήταν αδύναμος και είχε έρθει από άλλη χώρα. Τον εκφόβιζε λεκτικά και πολλές φορές τον έδιωχνε από την παρέα. Τους έβαλα λοιπόν να δουλέψουν στην ίδια ομάδα και έδωσα μπόνους για την επίτευξη του στόχου. Έδωσα ρόλο στον αδύναμο μαθητή, από τον οποίο εξαρτιόνταν η επιτυχία της ομάδας. Αναγκάστηκαν να δουλέψουν μαζί και να βοηθήσει ο ένας τον άλλον. Μέσα από αυτή τη συνεργασία γνώρισε ο ένας τον άλλον και βελτίωσε ο πρώτος μαθητής τη συμπεριφορά του. Επίσης αναθεώρησε πολλά πράγματα και έμαθε πολλά από τη συνεργασία τους».

Σε συνδυασμό με την παραπάνω πρακτική, ορισμένοι αναφέρθηκαν επίσης, στην πρακτική της παρακίνησης μέσω των ειλικρινών σχέσεων και της αμοιβαίας εμπιστοσύνης και κατανόησης, μέσα από τις οποίες οι μαθητές έγιναν πιο κοινωνικοί, λιγότερο επιθετικοί και πιο φιλικοί μεταξύ τους. Παραθέτουμε κάποιες από τις απαντήσεις τους:

Καθηγητής-K4: «Την ειλικρίνεια απέναντι στα παιδιά, την αποδοχή των λαθών από τον καθηγητή, τα οποία οδηγούν στο να γνωρίσουν τα παιδιά τον άνθρωπο και να εγκρίνουν ή να απορρίψουν χαρακτηριστικά του. Οπότε διαμορφώνουν τα ίδια προσωπικότητα».

Καθηγητής-K3: «Την πρακτική της ειλικρινούς συνομιλίας με τους μαθητές. Μπαίνω στην τάξη, δεν κάθομαι στην έδρα, περπατάω στους διαδρόμους ανάμεσα στα θρανία, απευθύνω το λόγο ξεχωριστά στον καθένα τους, ρωτάω τι σκέφτονται για τον εαυτό τους, για τους άλλους και προσπαθώ να βρω τις ιδιαιτερότητές τους, να μπω στη θέση

τους. Έτσι μπορώ να τους παρακινήσω και να τους παροτρύνω να επιτύχουν τους στόχους τους με βάση την μοναδικότητά τους».

Καθηγητής-K5: «Είχα ένα μαθητή που δεν έμπαινε στην τάξη, στην αρχή του χρόνου. Η απόδοσή του ήταν πολύ χαμηλή. Συζήτηση, τον άκουγα προσεκτικά, δεν τον υποτίμησα. Του έδωσα την ευκαιρία να αναπτύξει τις προσωπικές του δεξιότητες, ανεξάρτητα από το μαθησιακό του επίπεδο. Τον περίμενα, του έδωσα χρόνο και ξεκίνησε όταν ήταν έτοιμος. Το ήξερε ότι τον περίμενα. Έμπαινε στην τάξη και με απουσία. Η απόδοσή του ανέβηκε στο 13-14 και στο εξής έγινε πιο φιλικός με τους συμμαθητές του».

Από κάποιους καθηγητές έγιναν, ωστόσο, αναφορές και στην πρακτική των νέων μεθόδων και καινοτόμων δράσεων, που προωθούν την επιβράβευση συμπεριφορών και την ανάπτυξη δεξιοτήτων σημαντικών για τη ζωή τους.

Ο Καθηγητής-K5 σχολίασε: «Άτυπα περιβάλλοντα μάθησης και διαφοροποίηση διδασκαλίας για να μπορούν να εξελιχθούν».

Ο Καθηγητής-K1 μέσα από την εμπειρία του είπε: «Χμ... Κάποια στιγμή έπεσε στην αντίληψή μου έντονος ανταγωνισμός μεταξύ κάποιων μαθητών, ο οποίος έφτανε τα όρια λεκτικής, ηλεκτρονικής και παραλίγο σωματικής βίας. Χρησιμοποίησα επιβράβευση της συμπεριφοράς ή επίπληξη μέσω κάποιου είδους point system. Οι μαθητές που δεν ακολουθούσαν το point system, ένοιωθαν αποκλεισμένοι και προσπαθούσαν να επανενταχθούν, με αποτέλεσμα να βελτιώνουν τη συμπεριφορά τους. Ο εκφοβισμός περιορίστηκε».

Ο Καθηγητής-K8 σχολίασε: «Συνεργατική μάθηση μέσα από ερευνητικές εργασίες. Συμμετοχή των μαθητών σε εθελοντικές δράσεις ανθρωπιστικού, οικολογικού και πολιτιστικού χαρακτήρα».

Και ο Καθηγητής-K6 συμπλήρωσε από τη δική του εμπειρία: «Δεν ξέρω αν εμπίπτει στον ρόλο του εκπαιδευτικού-ηγέτη που ενδιαφέρει την έρευνά σας. Αλλά ναι, προσπάθησα κάτι πρωτότυπο. Έπεισα τα παιδιά – το 2014- και υιοθετήσαμε σκύλο στο σχολείο. Τον Έκτορα. Νόμιμα, με ψηφιακή σήμανση (τσιπ), εμβολιασμούς κλπ. Ως ιδιοκτήτης σκύλου κι εγώ, προσπάθησα να εμπνεύσω στα παιδιά την έννοια της ευθύνης απέναντι στα ζώα και της υπευθυνότητας απέναντι στην υιοθεσία. Επί 8 χρόνια προσπαθώ μέσα από τη φιλοζωική αυτή δράση να έχω μια σχέση με τους μαθητές μου

που πιστεύω τα έχει βοηθήσει. Μαζί οργανώνουμε οτιδήποτε αφορά τον Έκτορα. Αλλά να μη σας κουράζω με λεπτομέρειες. Τώρα αν βοηθά στις επιδόσεις τους... νομίζω πως με κάποιο τρόπο ναι.. έχουν ένα ενδιαφέρον στο σχολείο, κάνουν κάτι όλοι μαζί και με τον καθηγητή τους.. επηρεάζεται θετικά η διάθεση τους, φυσικά θα έχει αντίκτυπο και στις επιδόσεις τους». Και συμπλήρωσε: « Και φυσικά επηρέασε τα παιδιά. Τα έκανε πιο συνειδητοποιημένα απέναντι στο θέμα της υιοθεσίας των ζώων. Και πολύ υπεύθυνα».

ΜΑΘΗΤΕΣ

Η ανάλυση των απαντήσεων των μαθητών, κατέδειξε πως ο εκπαιδευτικός ως ηγέτης στην τάξη, μπορεί να συμβάλλει στη διαμόρφωση προσωπικοτήτων και κυρίως στην υιοθέτηση θετικών στάσεων, αξιών, αντιλήψεων και συμπεριφορών.

Οι περισσότεροι μαθητές συμφωνούν πως η αποτελεσματικότερη πρακτική για τη βελτίωση συμπεριφορών, είναι αυτή της συλλογικότητας με διαδραστική επικοινωνία, με διάλογο και ανταλλαγή απόψεων.

Ενδεικτικά ο Μαθητής-M5 σημείωσε: «Ναι, υπήρχε ένας μαθητής που ενοχλούσε συνέχεια στο μάθημα και ο καθηγητής χωρίς ποινές, αλλά μέσα από την συζήτηση, κατάφερε να βελτιώσει τη συμπεριφορά του. Δημιουργήθηκε μία σχέση αμοιβαίου σεβασμού, μέσα από τη διαδραστική επικοινωνία».

Και ο Μαθητής-M7 είπε: «Ο εκπαιδευτικός να συζητά με τους μαθητές και να ακούει την άποψή τους. Να επικρατεί ομαδικό πνεύμα στην τάξη και θετικό κλίμα» και για την εμπειρία του απάντησε: «Η διαμόρφωση του χαρακτήρα μου ήρθε μέσα από την ένταξή μου στην ομάδα (από την γυμνάστριά μου). Έγινε πιο πειθαρχημένη, απέκτησα ένα στόχο ομαδικό και έναν ατομικό για να γίνω καλύτερη».

Ορισμένοι μαθητές σχολίασαν πως κάποιοι καθηγητές τους κατάφεραν να τους επηρεάσουν θετικά, καθώς τους προσέγγιζαν με σεβασμό, με ενσυναίσθηση και κατανόηση για προβλήματα τους, τα οποία συχνά τους οδηγούσαν σε αποκλίνουσες συμπεριφορές. Ενδεικτικές απαντήσεις είναι:

Μαθητής-M2: «Να μπορεί να μπει στη θέση των μαθητών, για να μπορέσει να τους δώσει τη λύση στο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν», και θυμήθηκε: «Είχαμε ένα μαθητή

που ασκούσε λεκτικό σχολικό εκφοβισμό σε συμμαθητή του. Ο καθηγητής μας στάθηκε δίπλα του με ενσυναίσθηση και κέρδισε τη εμπιστοσύνη του. Μέσα από τον αμοιβαίο σεβασμό, μπόρεσε σιγά σιγά να τον προσεγγίσει και να τον βοηθήσει να αλλάξει τη συμπεριφορά του και τις ιδέες του»

Μαθητής-M8: «Την διαπροσωπική επικοινωνία με ενσυναίσθηση, που εξασφαλίζει εμπιστοσύνη και αμοιβαίο σεβασμό. Έτσι μπορούν να διαχειρίζονται καλύτερα κρίσεις και συγκρούσεις, στον χώρο του σχολείου».

Ένας μαθητής αναφέρθηκε στην πρακτική της παρακίνησης, μέσω καλών διαπροσωπικών σχέσεων και παροχής κινήτρων για καλύτερες συμπεριφορές και συγκεκριμένα ο Μαθητής-M3 είπε: «Την παρακίνηση. Να δίνονται κίνητρα για υψηλές επιδόσεις και καλύτερες συμπεριφορές». «Από το σχολείο μας πέρασε ένας καθηγητής, ο οποίος μέσα σε κάποιες ώρες μαθήματος κατάφερε να ενώσει την τάξη. Η καλή του σχέση με τους μαθητές και ο χρόνος που διέθεσε για να τους υποστηρίξει και να τους πείσει για το όραμά του, επέφερε αλλαγή στη συμπεριφορά όλων».

8ο Θέμα: Ανασταλτικοί και μη παράγοντες κατά την άσκηση ηγεσίας των εκπαιδευτικών μέσα στην τάξη.

ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ

Στην ερώτηση σχετικά με το πόσο ικανοποιημένοι είναι από τον τρόπο που λειτουργούν ως ηγέτες στην τάξη, οι περισσότεροι καθηγητές δήλωσαν πως είναι σε μέτριο βαθμό και αναφέρθηκαν σε παράγοντες που δυσχεραίνουν το ηγετικό τους έργο. Αρχικά για το βαθμό ικανοποίησης τους απάντησαν ενδεικτικά:

Καθηγητής-K1: «Σε μέτριο βαθμό

Καθηγητής-K7: «Είμαι ικανοποιημένη σε μέτριο βαθμό

Από την ανάλυση των απαντήσεων σχετικά με τα εμπόδια που συναντούν κατά την άσκηση ηγεσίας εντός τάξης τους, προέκυψε πως η πλειοψηφία των συμμετεχόντων συμφώνησε πως ο κυριότερος ανασταλτικός παράγοντας κατά την άσκηση ηγεσίας στην τάξη είναι ο χαρακτήρας των μαθητών, κυρίως λόγω των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον και ανέφεραν ενδεικτικά:

Καθηγητής-K3: «Τα εμπόδια που συναντώ είναι κάποιοι που λέγονται «ζωηροί» και «αδιάφοροι» μαθητές. Τι ξέρω όμως εγώ για το πώς ζουν και πως μεγαλώνουν αυτά τα παιδιά; Προσπαθώ λοιπόν να μην χρησιμοποιώ την τιμωρία για τους ζωηρούς και άτακτους μαθητές».

Καθηγητής-K1: «Το μεγαλύτερο εμπόδιο, κατά τη γνώμη μου, είναι ο αποπροσανατολισμός των μαθητών και οι ομάδες μαθητών που προκαλούν φασαρία στην τάξη. Κατά την διάρκεια της πανδημίας (covid 19) όμως η αδιαφορία και η απομόνωση λόγω έλλειψης δυνατότητας ελέγχου, ήταν τα εμπόδια που δυσχέραιναν την άσκηση ηγεσίας».

Ως εμπόδιο αναφέρθηκε, επίσης, το συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα και ο γραφειοκρατικός του χαρακτήρας, που δεν τους αφήνει περιθώρια για ελεύθερη και αυτόνομη δράση, καθώς είναι υποχρεωμένοι να υπακούουν σε εντολές άνωθεν, όπως σημείωσε ο Καθηγητής-K2: «Η αλήθεια είναι πως ποτέ δεν είσαι ικανοποιημένος. Στην εκπαίδευση υπάρχει συγκεντρωτισμός και οφείλουμε να υπακούμε συνεχώς σε άνωθεν εντολές. Εγώ προσωπικά θα ήθελα μεγαλύτερη ελευθερία κινήσεων. Δυστυχώς, πέφτουμε στο λάθος να ικανοποιούμε τα θέλω όλων των άλλων παρά των μαθητών μας».

Ορισμένοι καθηγητές στις απαντήσεις τους επισήμαναν το βαθμοθηρικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης, η οποία είναι προσανατολισμένη στις Πανελλήνιες εξετάσεις, μέσω της στείρας αποστήθισης, ενώ το «σφιχτό» αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, η τράπεζα θεμάτων κ.ά. δεν τους αφήνουν να παρεκκλίνουν και να λειτουργούν ως ηγέτες. Χαρακτηριστικά τοποθετήθηκαν:

Καθηγητής-K1: «Σε μέτριο βαθμό. Θα ήθελα να μην είναι τόσο βαθμοθηρικό το σύστημα και να μην στοχεύει αποκλειστικά στις πανελλήνιες εξετάσεις, γεγονός το οποίο αποτρέπει τους μαθητές να παίρνουν πρωτοβουλίες και να εργάζονται το ίδιο και σε άλλα, δευτερεύοντα μαθήματα».

Καθηγητής-K5: «Να σας πω...δεν είμαι πολύ ικανοποιημένη, γιατί υπάρχουν πολλά που θέλω να αλλάξουν. Π.χ. Δεν θέλω να έχω τράπεζα θεμάτων, γιατί είναι μια τυποποιημένη κατάσταση. Δεν με αφήνει να προσαρμόσω τα θέματα στον τρόπο που λειτουργεί το κάθε παιδί. Αν πρόκειται να δουλέψω σε άτυπα περιβάλλοντα πρέπει να βγω από την τάξη. Αλλά δεν μπορώ λόγω σφιχτού αναλυτικού προγράμματος. Υπάρχει

πολλή γραφειοκρατία. Πάντως τα σφικτά αναλυτικά προγράμματα σπουδών δεν σε αφήνουν να λειτουργήσεις ως ηγέτης».

Κάποιοι αναφέρθηκαν στην πίεση που δέχονται από τον περιορισμένο χρόνο, που έχουν στη διάθεσή τους, λόγω της προκαθορισμένης «υπέρογκης» διδακτέας ύλης, αλλά και λόγω του μεγάλου αριθμού μαθητών σε κάθε τμήμα.

Ενδεικτική είναι η απάντηση του Καθηγητή-K7: «Είμαι ικανοποιημένη σε μέτριο βαθμό. Νομίζω ότι μπορώ να λειτουργήσω ακόμα καλύτερα ως ηγέτης. Πιστεύω ότι ο χρόνος που έχω στο μάθημα είναι περιορισμένος και δεν προλαβαίνω να λειτουργήσω σαν ηγέτης για κάθε παιδί. Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές είναι πολλά και οι «δύσκολες» συμπεριφορές όλο και αυξάνονται. Τα τμήματα έχουν πολλούς μαθητές και θα βοηθούσε να ήταν μικρότερα».

και του Καθηγητή-K8: «Εμπόδια τίθενται από ένα σύστημα εκπαιδευτικό που είναι παροπλισμένο και παρωχημένο. Ένα σύστημα που εστιάζει στην παραγωγή, που αγχώνει και πνίγει εκπαιδευτικούς και μαθητές κάτω από το βάρος μιας τεράστιας και ανούσιας ύλης, που φιμώνει την πρωτοβουλία και την έρευνα, που επιβάλλει τον αυταρχισμό του ενός σχολικού εγχειριδίου και κλείνει το μάτι στην παραπαιδεία, στερώντας από τους μαθητές το μόνο που θα έπρεπε να έχουν σε επάρκεια: ελεύθερο χρόνο. Σε αυτό το άκρως αυταρχικό πλαίσιο ο εκπαιδευτικός, όπως και ο μαθητής, ασφυκτιά».

Τέλος δύο από τους συμμετέχοντες αναφέρθηκαν μεταξύ άλλων στο χαρακτήρα των ίδιων των εκπαιδευτικών που αποτελεί τροχοπέδη στην άσκηση ηγεσίας μέσα στην τάξη.

Καθηγητής-K7: «Τα εμπόδια είναι πολλά. Αποκλίνουσες συμπεριφορές και αδιαφορία από κάποιους μαθητές, αλαζόνες εκπαιδευτικοί που νομίζουν ότι είναι αυθεντίες ή αδιάφοροι καθηγητές που κάνουν μόνο τα αναγκαία. Ας μην πούμε για τα καθόλου ευέλικτα αναλυτικά προγράμματα και την πίεση για να βγει η ύλη και να υπάρξει επιτυχία στις πανελλήνιες».

Καθηγητής-K6: «Την έλλειψη εμπιστοσύνης από μέρους των μαθητών. Για πολλούς λόγους – που δεν είναι της παρούσης – ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι απαξιωμένος. Κι ένας απαξιωμένος στη συνείδηση των μαθητών εκπαιδευτικός δεν μπορεί να είναι

πρότυπο, δεν μπορεί να είναι ηγέτης. Θέλει πολύ κόπο να κερδίσει την εμπιστοσύνη των παιδιών. Και χρόνο. Δεν γίνεται από τη μια στιγμή στην άλλη».

ΜΑΘΗΤΕΣ

Η ανάλυση των δεδομένων, από τις απαντήσεις των μαθητών, σχετικά με την ικανοποίησή τους από τον τρόπο που ασκούν την ηγεσία οι εκπαιδευτικοί, έδειξε ότι η πλειοψηφία τους σε γενικές γραμμές, δεν είναι ικανοποιημένοι. Σε ό,τι αφορά τους παράγοντες που παρεμποδίζουν τον ηγετικό ρόλο των εκπαιδευτικών τους, τέσσερις από αυτούς αναφέρθηκαν στη συμπεριφορά των μαθητών που είναι αδιάφορη και συχνά ανάρμοστη.

Χαρακτηριστικά ο Μαθητής-M3 ανέφερε: «Η συμπεριφορά των μαθητών, μερικές φορές και ο συμβιβασμός με την κατάσταση, γιατί είναι δύσκολο να την αλλάξεις» και ο Μαθητής-M8 είπε: «Επίσης εμπόδιο μπορεί να είναι και η συμπεριφορά κάποιων μαθητών. Είναι αδύνατο ο καθηγητής να προσεγγίσει κάποια άτομα, αν τα ίδια δεν θέλουν αν προσέξουν «αδιάφορα». Είναι αυτά τα άτομα που κουράζουν τους συμμαθητές τους και βλέπουν τους καθηγητές σαν εχθρούς. Αποσπούν την προσοχή όλης της τάξης».

Άλλοι τέσσερις μαθητές θεωρούν πως ο χαρακτήρας και η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού είναι τέτοια, που συχνά δεν του επιτρέπουν να ασκεί ηγεσία στην τάξη. Ενδεικτικά παραθέτουμε τις απαντήσεις:

Μαθητής-M1: «Καλώς ή κακώς ο καθένας μπορεί να είναι ηγέτης, αλλά πρέπει να βρει τον τρόπο να ηγηθεί. Εμπόδιο μπορεί να είναι ο χαρακτήρας του καθηγητή. Για παράδειγμα να μην έχει υπομονή να είναι αλαζόνας και ειρωνικός».

Μαθητής-M7: «Όχι δεν είμαι ικανοποιημένη. Θα ήθελα να αλλάξει η συμπεριφορά των καθηγητών και ο τρόπος που διδάσκουν. Να έχουν πιο πολύ υπομονή και να μην ξεσπούν στους μαθητές για προσωπικά τους θέματα. Για να μην είναι το μάθημα μονότονο, χρειάζεται εισαγωγή καινοτόμων μεθόδων».

Ωστόσο στις απαντήσεις τους, οι μαθητές συμπεριέλαβαν και κάποια άλλα εμπόδια, όπως το συγκεντρωτικό και «εξεταστικοκεντρικό» χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος, την υπέρογκη διδακτέα ύλη, τον περιορισμένο χρόνο που έχουν στη διάθεσή τους μαθητές και καθηγητές, αλλά και την απουσία καινοτόμων μεθόδων.

Μαθητής-Μ2: «Τους εμποδίζει η συμπεριφορά των μαθητών και σίγουρα το περιορισμένο πρόγραμμα σπουδών. Συγκεκριμένη ύλη σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. Αυτό δρα περιοριστικά. Όλα αυτά μαζί, σε συνδυασμό δημιουργούν εμπόδια».

Μαθητής-Μ6: «Σίγουρα το συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό μας σύστημα, είναι «εξεταστικοκεντρικό». Ακριβώς γι' αυτό το λόγο και οι μαθητές έχουν μία αντιδραστική συμπεριφορά, δεν υπάρχει καλή συνεργασία. Οι σχέσεις είναι απρόσωπες και δεν μπορεί να δομηθεί μία ουσιαστική και πιο προσωπική σχέση με τους μαθητές».

Μαθητής-Μ1: «Όχι σε γενικές γραμμές. Θα ήθελα να μην γίνεται η διδασκαλία *by the book*. Να υπάρχει καινοτομία».

Από την επεξεργασία των απαντήσεων των καθηγητών και των μαθητών στο τελευταίο θέμα ανακύπτουν έμμεσα κάποιες ιδέες για την καλύτερη άσκηση ηγεσίας του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη. Προτεραιότητα δίνουν στην αναθεώρηση του εκπαιδευτικού συστήματος, ώστε να είναι λιγότερο συγκεντρωτικό, βαθμοθηρικό και εξεταστικοκεντρικό. Σε δεύτερο επίπεδο αναφέρονται στην αλλαγή νοοτροπίας και κουλτούρας, για να εκλείψει το απαξιωμένο πρότυπο του εκπαιδευτικού που τον εμποδίζει να ασκεί ηγεσία, ώστε να έχει περισσότερη ευελιξία και αυτονομία. Θεωρούν τέλος, σημαντική την καθολική αποδοχή και εφαρμογή των σύγχρονων τεχνολογιών και καινοτόμων μεθόδων μέσω της διαρκούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, καθώς και την κατάρτισή τους σε θέματα ηγεσίας.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΕΡΕΥΝΑΣ:

Αντιλήψεις καθηγητών και μαθητών για την ηγεσία

	Θεματική ενότητα Α Γενική προσέγγιση εκπαιδευτικής ηγεσίας εντός τάξης.	Θεματική ενότητα Β Βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών.	Θεματική ενότητα Γ Βελτίωση της συμπεριφοράς.
1ο Θέμα: Η έννοια της ηγεσίας του εκπαιδευτικού ταυτότητα	κοινό όραμα- παρακίνηση, υψηλοί στόχοι, αλλαγές, πρότυπο -Αποδοχή ταυτότητας -Υιοθέτηση σε μέτριο βαθμό		
2ο Θέμα: Οι ρόλοι του εκπαιδευτικού, ως ηγέτη εντός τάξης.	υποστηρικτής-καθοδηγητής-coach, μέντορας-πρότυπο, αντιπρόσωπος της τάξης, διαμοιράζων πόρους		
3ο Θέμα: Τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού,	ενσυναίσθηση, αμοιβαία εμπιστοσύνη, ειλικρινή επικοινωνία, δημοκρατικότητα επιμονή, καλή γνώση, συνέπεια λόγων και έργων, οραματιστής, καινοτόμος, όρια- κανόνες		
4ο Θέμα: Στόχοι του εκπαιδευτικού - ηγέτη εντός τάξης.		γνώσεις, επιδόσεις, θετικές συμπεριφορές, αξίες, δεξιότητες	
5ο Θέμα: Οι πρακτικές που καθιστούν τον εκπαιδευτικό, ηγέτη στην τάξη		συλλογικότητα, διαδραστική επικοινωνία, παρακίνηση, ενσυνείδητη πειθαρχία, αυτονομία, παρέκκλιση από το πρόγραμμα, νέες μέθοδοι	
6ο Θέμα: Οι αποτελεσματικές ηγετικές πρακτικές για την πρόοδο των μαθητών σε μαθησιακό επίπεδο.		Συλλογικότητα, συνεργατική μάθηση, παρακίνηση με ενσυναίσθηση, εμπλοκή στο κοινό όραμα, κίνητρα για υψηλές επιδόσεις, καινοτόμες, δράσεις	
7ο Θέμα: Οι αποτελεσματικές πρακτικές του εκπαιδευτικού ως ηγέτη μέσα στην τάξη, για ανάπτυξη δεξιοτήτων και πρόοδο των μαθητών σε μη μαθησιακό επίπεδο.			συλλογικότητα, αλληλεπίδραση, λειτουργία ως πρότυπο, παρακίνηση μέσω ειλικρινών σχέσεων, επίλυση προβλημάτων από κοινού με ενσυναίσθηση, καινοτόμες δράσεις

<p>8ο Θέμα: Ανασταλτικοί και μη παράγοντες κατά την άσκηση ηγεσίας των εκπαιδευτικών μέσα στην τάξη.</p>			<p><u>Ανασταλτικοί παράγοντες</u> συμπεριφορές μαθητών, καθηγητών, συγκεντρωτικό σύστημα, «σφιχτό» αναλυτικό πρόγραμμα «υπέρογκη» ύλη περιορισμένος χρόνος <u>Μη ανασταλτικοί (έμμεσα)</u> αυτόνομη δράση καθολική χρήση νέας τεχνολογίας, ευελιξία διευθυντή, υιοθέτηση οργανωσιακής κουλτούρας</p>
---	--	--	---

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Συζήτηση

Στη συζήτηση που ακολουθεί, συνδέονται τα γενικά ευρήματα της έρευνας με τη βιβλιογραφία και περιγράφεται η έννοια της ηγεσίας του εκπαιδευτικού, εντός τάξης, σε σχέση με τα αποτελέσματα των μαθητών. Τις τελευταίες δεκαετίες, η εκπαιδευτική ηγεσία αναδύεται ως μία σημαντική πτυχή της σχολικής ηγεσίας (Wenner & Campbell, 2017) και η ηγεσία των εκπαιδευτικών δεν είναι πλέον προαιρετική, αλλά έχει όλο και πιο σημαντική θέση στα σχολεία καθώς είναι μέσο για να εμπνεύσει την ενίσχυση της διδασκαλίας (Muijs & Harris, 2006) και να προωθήσει την αλλαγή μέσα στα σχολεία (Mangin & Stoelinga, 2010). Ωστόσο δεν υπάρχουν, αρκετές εμπειρικές μελέτες, που να διερευνούν την άτυπη μορφή ηγεσίας του εκπαιδευτικού, ως ηγέτη στην τάξη και τη συμβολή της στα αποτελέσματα των μαθητών (Harris, 2005).

Στην παρούσα έρευνα εφαρμόστηκε η ποιοτική μέθοδος ανάλυσης δεδομένων, μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων, στις οποίες συμμετείχαν οκτώ καθηγητές και οκτώ μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να παρουσιάσει το ρόλο του εκπαιδευτικού, ως ηγέτη στην τάξη, με την έννοια της ανάπτυξης κοινού οράματος με τους μαθητές του και το βαθμό αποδοχής αυτής της ταυτότητας από τους καθηγητές, καθώς και να διερευνήσει ποιες ηγετικές πρακτικές του καθηγητή επηρεάζουν σημαντικά τις επιδόσεις και τη συμπεριφορά των μαθητών σε επίπεδο σχολικής τάξης.

Αρχικά, αναφορικά με τον όρο εκπαιδευτικός, ως ηγέτης εντός τάξης, όπως αποτυπώθηκε από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, αφορά κυρίως στο άτομο που διοικεί, οργανώνει, συντονίζει, καθοδηγεί, επηρεάζει και παρακινεί προς υψηλούς στόχους. Έχει ακόλουθους τους μαθητές του, με τους οποίους έχει αναπτύξει κοινό όραμα και ηγείται αλλαγών, μέσω καινοτόμων δράσεων. Αυτά τα ευρήματα συμφωνούν με τους ορισμούς των Hogan R., Curphy και Hogan J. (1994) για το δάσκαλο ηγέτη «πείθει τους μαθητές του για τους κοινούς στόχους που ο ίδιος έχει θέσει για την τάξη και για την ευημερία του συνόλου», και των Crowther, Kaagan, Ferguson, και Hann (2002) «φιλοδοξεί να ηγηθεί της σχολικής μεταρρύθμισης και να προσφέρει μέσω καινοτόμων παιδαγωγικών πρακτικών». Παρόμοιο περιεχόμενο έχει και ο ορισμός του Bennis, (1986) ο οποίος αναφέρεται στην έμπνευση, στην παροχή κινήτρων, στην ενεργοποίηση ως μέντορας, στην παροχή και εφαρμογή ενός οράματος για το μέλλον, ως πτυχές του ηγέτη δασκάλου εντός τάξης, αλλά και νεότεροι ορισμοί (Curtis 2013, Muijs & Harris 2007).

Σχετικά με το κατά πόσο είναι αποδεκτή η ταυτότητα του εκπαιδευτικού ως ηγέτη μέσα στην τάξη, το σύνολο των συμμετεχόντων καθηγητών και μαθητών συμφώνησε πως την αποδέχονται, αλλά σε μέτριο βαθμό. Προτάσσουν την ιδιότητα των εκπαιδευτικών, ως παιδαγωγούς και μεταφορείς γνώσεων και λιγότερο ως ηγέτες, λόγω των ιδιαίτερων συνθηκών που βιώνουν στο σχολικό περιβάλλον και τους εμποδίζουν να λειτουργήσουν ως ηγέτες. Σε παρόμοιο συμπέρασμα οδηγήθηκαν και οι Nadelson et al. (2020) στην έρευνά τους, στην οποία διαπίστωσαν πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πρωταρχικό το ρόλο του δασκάλου ως μεταφορέα γνώσης, παρά ως ηγέτη και παρόλο που υιοθετούν ηγετικά χαρακτηριστικά στο έργο τους, δεν τα αντιλαμβάνονται ως γνωρίσματα ηγετών. Μάλιστα σύμφωνα με τον Hunzicker (2017) η ηγετική ταυτότητα είναι μία εξέλιξη, καθώς αρχικά δεν την αναγνώριζαν ως ηγετικό ρόλο.

Σε ό,τι αφορά τους ρόλους που αναλαμβάνει ο εκπαιδευτικός ως ηγέτης, αν και η έρευνα έδειξε την προτίμηση των καθηγητών και μαθητών στο ρόλο του coach-καθοδηγητή, κυριαρχεί, γενικά, μια ευελιξία και προσαρμοστικότητα ως προς την επιλογή ρόλου, ανάλογα με τις περιστάσεις. Οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες θεωρούν πως ο εκπαιδευτικός ως ηγέτης συμβουλεύει, καθοδηγεί, υποστηρίζει τους μαθητές του στην υλοποίηση του κοινού οράματος, και αυτή η καθοδήγηση μπορεί

να οδηγήσει σε συνεχή βελτίωση ατομικών και ομαδικών αποτελεσμάτων (Ellinger, 2003).

Ωστόσο, έγιναν αναφορές στο ρόλο του αντιπροσώπου, του μέντορα-προτύπου και του διαμοιράζοντα πόρους οι οποίοι συνάδουν με τους ρόλους που αναφέρονται από τον Chan, J. (2019). Η αυταρχικότητα, η αυστηρότητα και ο εξουσιαστικός χαρακτήρας είναι έξω από τη λογική του εκπαιδευτικού ως ηγέτη στην τάξη, όπως παρατήρησαν οι συμμετέχοντες στην έρευνα. Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, ο ηγέτης εκπαιδευτικός δεν μπορεί να πείσει και να παρακινήσει, αν δεν είναι υποστηρικτικός, διαλλακτικός και δεν υιοθετεί το δημοκρατικό στυλ ηγεσίας (Dunbar, 2004).

Στην ερώτηση σχετικά με τα χαρακτηριστικά, που πρέπει να έχει ένας εκπαιδευτικός, για να είναι αποτελεσματικός ηγέτης εντός τάξης, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων αναφέρθηκε στην ενσυναίσθηση, την κατανόηση, την ειλικρινή επικοινωνία και την αμοιβαία εμπιστοσύνη (Leithwood & Riehl, 2003). Σημαντικά, επίσης, θεώρησαν τη δημοκρατικότητα στη λήψη αποφάσεων, την υπομονή και την επιμονή του για την επιτυχία του οράματος, την συνέπεια λόγων και έργων, την καλή γνώση του αντικειμένου του και την οργανωτική του ικανότητα. Τα χαρακτηριστικά αυτά ευθυγραμμίζονται με αυτά που προσδιορίζει ο Maxwell (1999). Έρχονται σε συμφωνία με τους Day et al. (2012), οι οποίοι αναφέρονται στην αυτορρύθμιση, στην αποτελεσματικότητα, στην αυτοδιάθεση στην ανθεκτικότητα και την επιμονή, που εκφράζουν το πλαίσιο της ηγεσίας. Για τους συμμετέχοντες, ο αποτελεσματικός ηγέτης πρέπει να είναι οραματιστής και κυρίως καινοτόμος, άποψη που ταυτίζεται με τον Μπουραντά (2005), ο οποίος θεωρεί ηγετικό άτομο αυτό που αναπτύσσει πρωτοβουλίες, είναι αποφασιστικό, δημιουργικό και καινοτόμο.

Έτσι για το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, αν είναι αποδεκτός ο ρόλος του παιδαγωγού ηγέτη στην τάξη, με την έννοια της ανάπτυξης κοινού οράματος με τους μαθητές, διαπιστώθηκε πως η ταυτότητα του ηγέτη δεν είναι αποδεκτή από όλους σε μεγάλο βαθμό, συμφωνούν, όμως, πως υπάρχει και λειτουργεί, αφού πέρα από την παροχή γνώσεων ο εκπαιδευτικός οργανώνει, παρακινεί, εμπνέει και πείθει, για να επιφέρει την πραγματοποίηση κοινών στόχων και την υλοποίηση κοινού οράματος με τους μαθητές του.

Η ανάλυση των απόψεων των καθηγητών και των μαθητών σχετικά με τους στόχους που πρέπει να έχει ο ηγέτης εκπαιδευτικός, έδειξε ότι στο σύνολό τους θεωρούν την απόκτηση γνώσεων, την επιτυχία στις διάφορες αξιολογήσεις, αλλά και στις πανελλήνιες εξετάσεις, το ίδιο σημαντικά με την ανάπτυξη δεξιοτήτων, την καλλιέργεια θετικών συμπεριφορών και στάσεων ζωής. Οι απόψεις αυτές συνάδουν με τη σχετική βιβλιογραφία, όπου αναδεικνύεται ως πρωταρχικός στόχος η μάθηση των μαθητών σύμφωνα με τους Smith, Hayes και Lyons (2017), αλλά και τους Wenner και Campbell (2017) που θεωρούν πως στόχος της ηγεσίας του εκπαιδευτικού είναι η βελτίωση της μάθησης των μαθητών. Εξίσου σημαντική είναι η καλλιέργεια της προσωπικότητας, οι καλύτερες επιδόσεις και η διαρκής πρόοδος, σύμφωνα με τον Barbuto (2000). Η ευθύνη του δασκάλου ηγέτη δεν είναι μόνο η μετάδοση γνώσεων, αλλά και η ανάπτυξη συμπεριφορών, αξιών και θεμελιωδών ικανοτήτων (Μπουραντάς, 2002;Noddings, 2003).

Αναφορικά με τις πρακτικές που καθιστούν τον εκπαιδευτικό ηγέτη μέσα στην τάξη, από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, ξεχώρισε αυτή της συλλογικότητας και της συνεργατικής μάθησης σε ομάδες, μέσω της διαδραστικής επικοινωνίας. Βέβαια, παρατηρήθηκε ένας πλουραλισμός απόψεων και οι συμμετέχοντες αναφέρθηκαν, επίσης, στην πρακτική της κινητοποίησης μέσω της επιβράβευσης και της παροχής κινήτρων για υψηλούς στόχους, αλλά και της αντιμετώπισης των μαθητών με ενσυναίσθηση και αμοιβαία εμπιστοσύνη, στην πρακτική της ενσυνείδητης πειθαρχίας, όσο και σε αυτές της παρέκκλισης από το πρόγραμμα σπουδών και της εφαρμογής νέων στρατηγικών, καινοτομιών και σύγχρονων τεχνολογιών. Αυτές οι πρακτικές που αναφέρθηκαν από τους καθηγητές και τους μαθητές συμφωνούν με το μοντέλο ηγεσίας REACH (Merideth 2006 στη Wattleton 1234, 2007), το οποίο εστιάζει στην ανάληψη κινδύνου, στην αποτελεσματικότητα, την αυτονομία, τη συνεργασία και την ενσυναίσθηση, ως συμπεριφορές και πρακτικές, που το άθροισμά τους ισούται με τον τύπο απόδοσης που παρουσιάζουν οι ιδανικοί δάσκαλοι ηγέτες στις τάξεις τους. Όταν μάλιστα συνδυάζονται κατάλληλα κάποιες από τις παραπάνω πρακτικές, επιτυγχάνονται ίσες ευκαιρίες στη μάθηση και υψηλά μαθησιακά αποτελέσματα (Jordan, Schwartz, & McGhie-Richmond,2009).

Από τις παραπάνω ηγετικές πρακτικές, οι συμμετέχοντες, μέσα από τις εμπειρίες τους στις σχολικές τάξεις, αξιολόγησαν αυτή της συλλογικότητας και της

συνεργασίας σε ομάδα για ένα κοινό σκοπό, και αυτή της παρακίνησης, αναγνωρίζοντας τις ιδιαιτερότητες των μαθητών και δίνοντας κίνητρα για υψηλές επιδόσεις, ως αυτές που έχουν τη μεγαλύτερη συσχέτιση με τα μαθησιακά αποτελέσματα. Πιο συγκεκριμένα, παρατήρησαν πως, όταν λειτουργούν ομαδικά, υπάρχει αλληλοϋποστήριξη και δίνονται κίνητρα για υψηλές επιδόσεις χωρίς διακρίσεις, τότε οι μαθητές κάνουν το καλύτερο δυνατό, είναι πιο επιμελείς και ενεργητικοί, βελτιώνουν τις επιδόσεις τους, και έχουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα, καθώς δεσμεύονται όλοι μαζί από τον καθηγητή ηγέτη να ακολουθήσουν το κοινό όραμα. Αν και τα εμπειρικά στοιχεία, σχετικά με την επίδραση της ηγεσίας των εκπαιδευτικών στο επίπεδο των επιδόσεων των μαθητών είναι περιορισμένα, η βιβλιογραφική ανασκόπηση έδειξε μια σχετική συνάφεια με τα παραπάνω ευρήματα. Σύμφωνα με βιβλιογραφικές αναφορές, δεν είναι δυνατόν να υφίσταται διδασκαλία, χωρίς τη συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων στην τάξη (Σαλβαράς, 2011), καθώς η ενεργή συμμετοχή όλων των μαθητών οδηγεί στη βέλτιστη μάθηση (Ζαβλανός, 2003). Η ηγεσία του δασκάλου σχετίζεται θετικά με τις επιδόσεις των μαθητών - σε κάποιο βαθμό - αντιμετωπίζει τις ανησυχίες τους και συμβάλλει στη βελτίωση του σχολείου και τη μάθηση των μαθητών, στην εποχή της υψηλής υπευθυνότητας (Muijs & Harris, 2003; York-Barr & Duke, 2004). Η μετανάλυση των Shen, et al. (2020) αποκάλυψε ότι υπάρχει μια μικρή, στατιστικά σημαντική, θετική σχέση μεταξύ της ηγεσίας του δασκάλου και των επιδόσεων των μαθητών, ενώ η μελέτη του Cheung (2014) υποστήριξε ότι «η ανάπτυξη και η μάθηση των παιδιών ενισχύονται μέσω πρακτικών ηγεσίας εκπαιδευτικών στα σχολεία». Στο ίδιο πνεύμα ο Avsec (2016) σημειώνει ότι οι ηγέτες εκπαιδευτικοί επηρεάζουν τόσο τη δέσμευση των μαθητών στην ερευνητική μάθηση, όσο και την ανάπτυξη του τεχνολογικού εγγραμματισμού των μαθητών. Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξαν οι Mansor, Yunus & Yuet (2018) για τη θετική σχέση της ηγεσίας των εκπαιδευτικών με τη συνεχή βελτίωση. Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες μπορούν να εντοπίσουν νέες ευκαιρίες και να βοηθήσουν τους μαθητές να χτίσουν τους μελλοντικούς τους στόχους (Abdul Ghani, 2009). Στη μελέτη του ο Zamir Noor (2020), διαπίστωσε πως, όταν ο δάσκαλος ηγέτης έχει εφαρμοσμένη γνώση, άριστη συνεργασία, καλές δεξιότητες, διατηρεί προβληματισμό, κατά τη διάρκεια των μαθημάτων και σκέφτεται πάντα μια νέα ιδέα για συνεχή βελτίωση, συμβάλλει ιδιαίτερα στην επίδοση των μαθητών και στη σχολική αποτελεσματικότητα. Τα αποτελέσματα της έρευνας δε συμφωνούν απόλυτα με το εύρημα των York-Barr και

Duke (2004), οι οποίοι προτάσσουν ως καλύτερη πρακτική για τα μαθησιακά αποτελέσματα την εφαρμογή διδακτικών στρατηγικών και όχι τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων.

Οι συμμετέχοντες αναφέρθηκαν και σε άλλες ηγετικές πρακτικές που οδηγούν στην πρόοδο των μαθητών και κάποιοι τόνισαν, επίσης, τη σημασία της εφαρμογής της νέας τεχνογνωσίας και των καινοτόμων διαδικασιών, που οδηγούν στην κατάκτηση γνωστικών στόχων. Αυτή η οπτική είναι σύμφωνη με έρευνα του Ovando (1996), ο οποίος διερεύνησε την ηγετική ικανότητα των εκπαιδευτικών και διαπίστωσε πως, όταν αυτοί εφαρμόζουν καινοτόμες πρακτικές διδασκαλίας, εντός τάξης, επιφέρουν σημαντικά μαθησιακά αποτελέσματα.

Τα συμπεράσματα που αναλύθηκαν αναφορικά με τις πρακτικές που υιοθετεί ο εκπαιδευτικός μέσα από το ρόλο του ηγέτη στην τάξη για τις γνωστικές επιδόσεις των μαθητών, απαντούν στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, καθώς ο εκπαιδευτικός ως ηγέτης μπορεί να επηρεάσει θετικά τις επιδόσεις των μαθητών.

Σε ό,τι αφορά τις ηγετικές πρακτικές που σχετίζονται με τα μη μαθησιακά αποτελέσματα, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων επικεντρώθηκαν στην πρακτική της συλλογικότητας με διαδραστική επικοινωνία και διάλογο και στην πρακτική της παρακίνησης μέσω ειλικρινών σχέσεων. Συμφώνησαν πως, όταν ο εκπαιδευτικός στο ρόλο του ηγέτη, λειτουργεί μαζί με τους μαθητές και ως πρότυπο για αυτούς, τους καθοδηγεί, αλληλοεπιδρά, μέσα από ομαδικές δράσεις, τότε επιφέρει θετικές αλλαγές στον τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς και καλλιεργεί δεξιότητες απαραίτητες για τη ζωή τους. Πιο συγκεκριμένα, επιλύουν από κοινού διάφορα προβλήματα, διαχειρίζονται κρίσεις και συγκρούσεις και περιορίζονται αρνητικές συμπεριφορές. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές, έχουν άμεση επίδραση στη μαθησιακή και κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών, οι οποίοι γίνονται πιο ενεργητικοί στις δραστηριότητες της τάξης και δεν παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς (Χατζηδήμου, 2000). Οι εκπαιδευτικοί, στο ρόλο τους ως ηγέτες λειτουργούν ως πρότυπα για τους μαθητές τους, και επηρεάζουν τον κώδικα ηθικών αξιών, αλλά και το χαρακτήρα των μαθητών τους (Lumpkin, 2008). Στη μελέτη των Nadelson et al. (2020) οι εκπαιδευτικοί, αν και σπάνια αντιλαμβάνονται τον ηγετικό τους ρόλο, συμφωνούν απόλυτα ότι

αποτελούν πρότυπα προς μίμηση για τους μαθητές και ως τέτοια ενισχύουν τη μάθηση, την πνευματική και κοινωνική ανάπτυξή τους.

Σχετικά με την ικανοποίηση τους και τα εμπόδια που συναντούν κατά την άσκηση της ηγεσίας στην τάξη, η ανάλυση των απόψεων των συμμετεχόντων έδειξε ότι είναι ικανοποιημένοι σε μικρό βαθμό, λόγω των εμποδίων που συναντούν. Αυτό που τους εμποδίζει περισσότερο είναι η αδιάφορη και ανάρμοστη συμπεριφορά κάποιων μαθητών. Σε μικρότερο βαθμό, ο ηγετικός τους ρόλος μέσα στην τάξη, παρεμποδίζεται από το συγκεντρωτικό και εξεταστικοκεντρικό εκπαιδευτικό σύστημα, από τα πιεστικά αναλυτικά προγράμματα σπουδών, την υπέρογκη ύλη μαθημάτων, τον περιορισμένο χρόνο, αλλά και τον ίδιο το χαρακτήρα του εκπαιδευτικού. Με τις απόψεις αυτές που αναδύθηκαν από τα ευρήματα της έρευνας συμφωνούν αρκετά αποτελέσματα μελετών.

Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2007), το άγχος για τη διεκπεραίωση της ύλης με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα, ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά και το σύστημα αξιολόγησης, δεν αφήνουν περιθώρια ανάληψης πρωτοβουλιών, υποδαυλίζουν και παρεμποδίζουν το ρόλο του εκπαιδευτικού ως ηγέτη. Οι πόροι και ο χρόνος αναφέρονται επανειλημμένα ως εμπόδια στην ηγεσία των δασκάλων (Harris,2003). Οι εκπαιδευτικοί δε λειτουργούν αυτόνομα στην τάξη τους, όταν τα σχολεία έχουν έντονα συγκεντρωτικά χαρακτηριστικά, τα οποία τους εμποδίζουν να αναπτύξουν ηγετικές ικανότητες και στάσεις (Κωτσίκης, 1993 ; Νικολαΐδου 2010). Στην έρευνά μας, έγιναν έμμεσα κάποιες αναφορές στον αυστηρό χαρακτήρα του διευθυντή, αλλά όχι στην έλλειψη πόρων και την ελλιπή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διοίκησης, τα οποία αναφέρονται στη διεθνή βιβλιογραφία (Wilson, 2016; Pounder, 2006).

Συμπερασματικά για το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί στο ρόλο τους ως ηγέτες, αξιοποιώντας κατάλληλα κάποιες πρακτικές, δύνανται να επηρεάσουν θετικά τη συμπεριφορά και την ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών, παρά τα εμπόδια που συναντούν.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: Συμπεράσματα- Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Στόχος της ερευνητικής αυτής μελέτης ήταν να διερευνήσει το ρόλο και τις πρακτικές του εκπαιδευτικού ως ηγέτη εντός της σχολικής τάξης, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, με την έννοια της ανάπτυξης κοινού οράματος με τους μαθητές και κυρίως, ποιες από αυτές, όταν υιοθετεί, γίνεται αρωγός καλύτερων επιδόσεων για τους μαθητές του και συμβάλλει στη διαμόρφωση συμπεριφορών και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων.

Είναι, κοινώς, αποδεκτό ότι οι άνθρωποι βασίζονται σε ηγέτες και μέντορες για να υποστηρίξουν τη μάθηση και την πνευματική τους ανάπτυξη, για να βελτιωθούν επαγγελματικά και προσωπικά. Ωστόσο, μέσα στην τάξη, οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν ως δάσκαλοι για να ενισχύσουν τη μάθηση και την πνευματική ανάπτυξη των μαθητών τους, σπάνια, όμως, αντιλαμβάνονται ότι έχουν ηγετικό ρόλο. Από την έρευνα που διεξήχθη με δεκαέξι συμμετέχοντες (καθηγητές και μαθητές) δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, διαπιστώθηκε πως οι περισσότεροι αναγνωρίζουν τον εαυτό τους, ως ηγέτη που οργανώνει την τάξη, εμπνέει και καθοδηγεί τους μαθητές και αναπτύσσει κοινό όραμα μαζί τους, αλλά δεν υιοθετούν την ταυτότητα αυτή απόλυτα και απλά αποδέχονται αυτό το ρόλο, σε μέτριο βαθμό.

Οι δραστηριότητες του εκπαιδευτικού σαν ηγέτη συνδέονται άμεσα τόσο με τους μαθησιακούς, όσο και με τους μη μαθησιακούς στόχους των μαθητών, οι οποίοι αποτελούν το κοινό τους όραμα. Οι εκπαιδευτικοί οδηγούν τους μαθητές στη συνεχή βελτίωση, αξιοποιώντας διάφορες πρακτικές και στρατηγικές. Στην έρευνά μας

καθηγητές και μαθητές συμφωνούν για τη καθοριστική σημασία της συλλογικότητας και της συνεργασίας σε ομάδα, με παροχή κινήτρων για υψηλούς στόχους, με παρακίνηση και συνεχή καθοδήγηση. Τονίζουν, επιπροσθέτως, τη θετική επίδραση που έχουν οι καινοτόμες δράσεις, η δύναμη της τεχνογνωσίας και οι νέες μαθησιακές εμπειρίες, που οδηγούν στην ανάπτυξη και την αλλαγή. Καταλήγουν πως, μέσω αυτών, ο εκπαιδευτικός, στο ρόλο του ηγέτη εντός τάξης, δύναται να ενδυναμώσει γνωστικά τους μαθητές του, να βελτιώσει τις επιδόσεις τους και να τους οδηγήσει στην πρόοδο.

Ο εκπαιδευτικός σαν παιδαγωγός και ηγέτης δε μεταφέρει μόνο γνώσεις, αλλά διαμορφώνει προσωπικότητες και χαρακτήρες. Οι καθηγητές και μαθητές του δείγματός μας συμφώνησαν πως, στο ρόλο του ως ηγέτης, το πιο σημαντικό είναι να λειτουργεί συλλογικά, να συντονίζει σε ομάδες, να οργανώνει δράσεις, να προωθεί τη διαδραστική επικοινωνία και την ανταλλαγή απόψεων. Σε δεύτερο επίπεδο τόνισαν τη σημασία της ενσυναίσθησης και του σεβασμού απέναντι στα προβλήματα των μαθητών. Από τις εμπειρίες τους καταδείχτηκε πως, μέσω αυτών των πρακτικών, ο εκπαιδευτικός ως ηγέτης μέσα στην τάξη, μπορεί να αντιμετωπίσει κρίσεις και συγκρούσεις και να οδηγήσει τους μαθητές του σε θετικές στάσεις, υγιείς συμπεριφορές και στην απόκτηση δεξιοτήτων.

Από τα συμπεράσματα της έρευνας, προέκυψαν κάποιοι παράγοντες που δυσχεραίνουν την άσκηση της ηγεσίας του εκπαιδευτικού μέσα στη τάξη. Δόθηκε προτεραιότητα στη συμπεριφορά των μαθητών, λόγω των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον τους, και έγινε αναφορά στον αλαζονικό και συχνά αδιάφορο χαρακτήρα του εκπαιδευτικού, στο συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, στον περιορισμένο χρόνο και στα «σφιχτά» αναλυτικά προγράμματα.

Παρά τα όποια εμπόδια, ο εκπαιδευτικός μπορεί να έχει ρόλο ηγέτη μέσα στην τάξη και είναι δυνατόν να επηρεάσει θετικά τις επιδόσεις και την προσωπικότητα των μαθητών, αρκεί να υιοθετήσει ηγετικές συμπεριφορές, μέσα από την απόκτηση γνώσεων σε θέματα ηγεσίας στις προπτυχιακές σπουδές, αλλά και σε διά βίου επιμορφώσεις για την επαγγελματική του ανάπτυξη και αποτελεσματικότητα. Γιατί η υψηλότερη ηγεσία των δασκάλων, μπορεί να οδηγήσει στη βελτίωση της μάθησης των μαθητών. Κρίνεται, ωστόσο, απαραίτητο να γίνει

αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος, αναδιάρθρωση των αναλυτικών προγραμμάτων, ώστε να υπάρχει ευελιξία, και περισσότερος χρόνος που θα δίνουν στους εκπαιδευτικούς- ηγέτες αυτονομία και ελευθερία δράσεων στην τάξη τους.

Καθώς η έρευνα διεξήχθη σε συγκεκριμένη σχολική μονάδα, με ποιοτικό τρόπο, τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα δεν μπορούν να γενικευτούν, γι' αυτό προτείνεται μία ποσοτική έρευνα, με μεγαλύτερη κλίμακα και πληθυσμό. Μπορεί να αποτελέσει, όμως, τη βάση για περαιτέρω εμπειρικές ποιοτικές έρευνες και σε άλλες σχολικές μονάδες, που να επικεντρώνονται στη συμβολή του εκπαιδευτικού ηγέτη για τη βελτίωση των μαθητών, ώστε να συγκριθούν τα αποτελέσματα και να εξαχθούν πιο σαφή συμπεράσματα. Επίσης, μία μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να αξιοποιήσει τη συνεργασία του εκπαιδευτικού- ηγέτη και των γονέων, για την αποτελεσματική μάθηση των μαθητών και τη διαχείριση φαινομένων αποκλίνουσας συμπεριφοράς στα σχολεία. Υπάρχει, ωστόσο, ανάγκη για περισσότερες εμπειρικές μελέτες, σχετικά με τη επίδραση της συνεργασίας του εκπαιδευτικού ηγέτη στην τάξη με τους συναδέλφους του, στην υλοποίηση των μαθητικών στόχων.

Παρά τους περιορισμούς της, αυτή η μελέτη, αποτελεί μια απόπειρα για κάτι νέο, δεδομένου ότι, τόσο στο εξωτερικό, όσο και στον ελλαδικό χώρο, έχουν διεξαχθεί αρκετές έρευνες σχετικά με την ηγεσία του δασκάλου εκτός τάξης, όμως, είναι λίγες αυτές για το ρόλο του δασκάλου ηγέτη εντός τάξης, και κυρίως για την επίδραση των πρακτικών που υιοθετεί στα αποτελέσματα των μαθητών. Ταυτόχρονα στην έρευνα μας, για το εν λόγω θέμα, εμπεριέχονται απόψεις και μαθητών, κάτι που σπάνια συναντάται σε εκπαιδευτικές έρευνες.

Συμπερασματικά ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως ηγέτη στην τάξη είναι ισχυρός, λόγω των δυνατοτήτων του να συμβάλλει στη βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας, καθώς η άφιξη της εποχής της λογοδοσίας προωθεί σημαντικά την ηγεσία των εκπαιδευτικών, ως μοχλό βελτίωσης των μαθητικών αποτελεσμάτων (Wenner & Campbell, 2017).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΗ

Αριστοτέλης, (2020). *Ηθικά Νικομάχεια*. Τόμοι Α,Β,Γ,Δ, Εκδόσεις Το Βήμα/Άλτερ Έγκο Α.Ε. Αθήνα.

Βάμβουκας, Ι.Μ. (2007). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Η' έκδοση. Αθήνα: Γρηγόρης.

Βεργίδης & Α. Καράλης (Επιμ.). *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση*. Τόμος Γ' . Πάτρα : ΕΑΠ.

Βεργίδης, Δ. (2008). Σχεδιασμός και δόμηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο Δ. Βεργίδης, & Θ. Καραλής (Επιμ.), *Εισαγωγή στην εκπαίδευση Ενηλίκων: Σχεδιασμός, οργάνωση και αξιολόγηση προγραμμάτων*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.

Γεωργιάδου, Β., Καμπουρίδης, Γ. (2005). Ο διευθυντής-ηγέτης, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10:121-129.

Γιασεμής, Χ. (2016). Μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας και ο ρόλος της κατανεμημένης ηγεσίας στο εκπαιδευτικό σύστημα. Στο Α. Πέτρου , & Π. Αγγελίδης, *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία*. Επιστημολογική βάση, ερευνητικές προσεγγίσεις και πρακτικές. Αθήνα: Διάδραση.

Δεμερτζή, Κ. & Μπαγάκης, Γ. (2006). Ανιχνεύοντας τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ενός ελληνικού γυμνασίου για την ηγεσία και μάθηση. Στο Γ.

Μπαγάκης (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*, (σελ. 135-145). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δροσάτος Δ. (2014). *Ο ρόλος του φύλου στην οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων: απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Εύβοιας* (Μεταπτυχιακή Εργασία) Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Ζαβλανός, Μ., (2003). *Η ολική ποιότητα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλη.

Θεοφανίδης Σ.(1999).*Ποιος είναι ηγέτης – η ποιότητα της ηγεσίας*. Αθήνα :Εκδόσεις Παπαζήση.

Ίσαρη, Φ., Πουρκός, Μ.(2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα. Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών, Ε.Μ.Π.

Ιωσηφίδης, Θ., (2003). *Εισαγωγή στην Ανάλυση Δεδομένου Ποιοτικής Κοινωνικής Έρευνας, Μυτιλήνη*: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Καλογιάννης, Δ. (2014). *Η σχολική ηγεσία και η επαγγελματική της ανάπτυξη στο σύγχρονο περιβάλλον. Διεθνείς εξελίξεις, παρεχόμενα προγράμματα και στοιχεία ποιότητας*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Καμπουρίδης, Γ. (2002). *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Αθήνα: Εκδόσεις Κλειδάριθμος..

Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης* . Αθήνα : Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Καψάλης, Γ. Α. & Χανιωτάκης, Ι. Ν. (2011). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.

Κυριαζή, Ν., (2004). *Η Κοινωνιολογική έρευνα: Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κυριακίδης, Π. Α. (2015). *Η σημασία της ηγεσίας στην κοινωνία. Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 2, 9–44.

Κωστούλας, Γ. (1996). *Μάνατζμεντ Α-Ω*. Αθήνα: Ελληνοεκδοτική.

Κωτσίκης, Β. (1993). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Εκδόσεις ΕΛΛΗΝ.

Μαντζούκας, Σ., (2007). Ποιοτική έρευνα σε έξι εύκολα βήματα: Η επιστημολογία, οι μέθοδοι και η παρουσίαση. *Ανασκόπηση Νοσηλευτική*, 46(1),88–98.

Μελισσόπουλος, Σ. (2006). *Η Επιλογή του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας*. Εκδόσεις: Αδελφοί Κυριακίδη

Μπίκος, Γ.Κ. (2004). *Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ. Θεωρητικό υπόβαθρο. Σύγχρονες πρακτικές*. Αθήνα : Μπένος.

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

Παπαγεωργίου, Γ. (1998). *Μέθοδοι στην Κοινωνιολογική Έρευνα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Παπαδοπούλου, Ο. (2012). *Διοίκηση Συγκρούσεων, Επικοινωνία, Μοντέλα Ηγεσίας και Λήψη Αποφάσεων*. (Μεταπτυχιακή Εργασία), Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.

Παπαλόη, Ε.(2012). Βασικά Ζητήματα Ηγεσίας & Διοίκησης Εκπαιδευτικών Μονάδων. Στο : Δ. Καρακατσάνη, Γ. Παπαδιαμαντάκη (επιμ.) *Σύγχρονα ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής : Αναζητώντας το «νέο σχολείο»*. Αθήνα, Επίκεντρο.

Παπαναούμ, Ζ. (1995). *Η διεύθυνση του σχολείου. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.

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

Πασιαρδής, Π. (2014). *Εκπαιδευτική ηγεσία: από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πασιαρδής, Π. (2015). Education and transition: contributions from educational research. *Δελτίο ΚΟΕΔ*, 30, 2-3

- Σαΐτης, Χ.Α. (2014). *Μύηση των εκπαιδευτικών στα μυστικά της σχολικής ηγεσίας*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. Α. (2008). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Σαΐτης, Χ.(2005).*Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*.3^η έκδοση. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2007). *Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: Αυτοέκδοση
- Σαλβαράς, Γ. (2011). Δια βίου Μάθηση και Εκπαίδευση Ενηλίκων. Στο Γ. Γ. Μαυροειδής (Επιμ.), *Εισαγωγή στις Επιστήμες Αγωγής*. Αθήνα: Γρηγόρης, 240-255
- Σκουτερόπουλος, Ν. Μ.(2008).*Πλάτων Πολιτεία*. Αθήνα: εκδόσεις Πόλις.
- Στυλιανίδης, Μ. (2008). *Το σχολείο του μέλλοντος. Στρατηγική πρόγνωση και σχεδιασμός*. Εκδόσεις ΓΡΗΓΟΡΗ
- Ταλιαδώρου, Ν.,& Πασιαρδής, Π. (2014). Η επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της πολιτικής ικανότητας των διευθυντών Δημοτικής εκπαίδευσης στην άσκηση ηγεσίας τους και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, *ΔΕΛΤΙΟ ΚΟΕΔ (Κυπριακός Όμιλος Εκπαιδευτικής Διοίκησης)* αρ.29,σ.7-14.
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική ΑΕ.
- Φίλιας, Β. (1993). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τεχνικές των κοινωνικών ερευνών*. Αθήνα: Gutenberg. (Συνεργάτες: Σπουδαστήριο Κοινωνιολογίας ΠΑΣΠΕ και Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών).
- Χατζηδήμου, Δ. (2000). Εκτιμήσεις μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την επιθετικότητα των εκπαιδευτικών, των γονιών και των ίδιων. Μια εμπειρική προσέγγιση. *Πρακτικά του Πανελλήνιου Παιδαγωγικού Συνεδρίου Εταιρείας Παιδαγωγικών Επιστημών*. 93 – 115. Κομοτηνή.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη
- Χυτήρης, Λ.Σ. (2006). *Μάνατζμεντ-Αρχές Διοίκησης Επιχειρήσεων*. Αθήνα: Εκδόσεις Interbooks.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Abdullah, A. G. (2009). *Leadership and School Improvement*. PTS Professional Publishing Sdn Bhd. Selangor.

Al-Busaidi, Z. (2008) Qualitative Research and Its Uses in Health Care. *Sultan Qaboos University Medical Journal*, 8, 11-19.

Antonakis, J. (2001). The validity of the transformational, transactional and laissez-faire leadership model as measured by the Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ-5X), *Walden University ScholarWorks*, Dissertation thesis.

Antonakis, J. (2012). Transformational charismatic leadership. In D. V. Day, & J. Antonakis (2nd Eds.), *The nature of Leadership* (pp. 256-288). Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.

Antonakis, J., & Day, D. V. (2018). Leadership: Past, present, and future. In J. Antonakis & D. V. Day (Eds.), *The nature of leadership* (pp. 3–26). Sage Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781506395029.n1>

Ash, R. C. & Persall, J. M. (2000). The principal as chief learning officer: Developing teacher leaders. *NASSP Bulletin*, 84(616), 15–22. <https://doi.org/10.1177/019263650008461604>

Avolio, B.J. and Bass, B.M. (1995). Individual Consideration viewed at multiple levels of analysis: a multi - level framework for examining the diffusion of Transformational Leadership. *Leadership Quarterly*, 6(2), 199- 218.

Avsec, S. (2016). Profiling an inquiry-based teacher in a technology-intensive open learning environment. *World Transactions on Engineering and Technology Education* Vol.14(1),25-30.

Barbuto, J. (2000). Developing a Leadership Perspective in the Classroom. *Journal of Adult Development*,7(3),161–169.

https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1041&context=aglecfa_cpub

Barbuto, J. (2000). Developing a Leadership Perspective in the Classroom. *Journal of Adult Development*, 7 (3), 161–169.

- Barnett, K., & McCormick, J. (2004). Leadership and individual principal teacher relationships, *Educational Administration Quarterly*, Vol. 40(3), pp. 406-34.
- Barth, R. (1986). On sheep and goats and school reform. *Phi Delta Kappan*, 68(4), 293-296.
- Barth, R. (2007). The teacher leader. In H. Ackerman & S. Mackenzie (Eds.), *Uncovering teacher leadership: Essays and voices from the field*. (pp. 9-36). Thousand Oaks: Corwin Press.
- Bass, B. M. (1990). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, 18, 19-31.
- Bass, B. M. (2008). Bass and Stogdill's handbook of leadership: *A survey of theory and research* (4th ed.). New York, NY: Free Press.
- Bass, B.M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: The Free Press
- Beare, H., Caldwell, B., and Millikan, R. (1992). *Creating an Excellent School*. London: Routledge
- Bennis, W. (1986). Transformative power and leadership, in *Leadership and Organizational Culture*, eds T. J. Sergiovanni and J. E. Corbally (University of Illinois Press), 64–71.
- Bennis, W. (1989). *On Becoming a Leader*. New York: Basic Books.
- Bennis, W., Biederman, P.W. (1998). *Organizing Genius: The Secrets of Creative Collaboration*. Basic Books. Paperback.
- Bird, M., Hammersley, M., Gomm, R., & Woods, P. (1999). *Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη, Εγχειρίδιο Μελέτης*, (μτφ. Ε. Φράγκου). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
- Blake, R., & Mouton, J. (1964). *The Managerial Grid: The key to leadership excellence*. Houston, TX: Gulf.
- Bloom, N., Lemos, R., Sadun, R., Scur. D., & Van Reenen. J., (2014) *The new empirical economics of management*, Occasional Paper No. 41, London: Centre for Economic Performance.

- Boamah, S.A., Spence Laschinger, H.K., Wong, C., Clarke, S. (2018). Effect of transformational leadership on job satisfaction and patient safety outcomes. *Nurs Outlook*, 66(2):180-189
- Bowman, R. F. (2004). Teachers as leaders. *The Clearing House*, 77, 187-189.
- Boyd-Dimock, V. & McGree, K.M. (1995). Leading Change from the Classroom: Teachers as Leaders. *Issues ...about Change*, Vol. 4(4). Ανακτήθηκε 3/11/2022 από: <https://sedl.org/change/issues/issues44.html>
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In H. Cooper, (Ed), *APA Handbook of Research Methods in Psychology* (p.p. 51-77). Washington, DC: American Psychological Association
- Brauckmann, S., & Pashiardis, P. (2011). A validation study of the leadership styles of a holistic leadership theoretical framework. *International journal of educational management*, 25(1), 11-32.
- Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Budur, T. (2020). Effectiveness of transformational leadership among different cultures. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 7(3), 119-129
- Buil, I., Martínez, E., & Matute, J. (2019). Transformational leadership and employee performance: The role of identification, engagement and proactive personality. *International Journal of Hospitality Management*, 77, 64-75
- Burla, L., Knierim, B., Barth, J., Duetz, M. & Abel, T. (2008). From Text to Codings Intercoder Reliability Assessment in Qualitative Content Analysis. *Nursing Research*, 57(2), 113-117
- Bush, T. (2008). *Leadership and Management Development*. London: Sage.
- Bush, T., & Glover, D. (2003). *School leadership: concepts and evidence*. Nottingham: National college for school leadership.
- Carver, C. L. (2016). Transforming identities: the transition from teacher to leader during teacher leader preparation. *J. Res. Leadership Educ.* 11, 158–180. doi: 10.1177/1942775116658635

Chan, W. J. (2019). Role of Teacher Leadership in School Development. *Merit Research Journal of Education and Review*, Vol. 7(6), pp. 74-76.

Cheung, M.W. (2014). Modeling dependent effect sizes with three-level meta-analyses: A structural equation modeling approach. *Psychological Methods*. Vol.19, pp. 211-229

Cobern, W.W., & Adams B.A.J. (2020). When Interviewing: How Many Is Enough? *International Journal of Assessment Tools in Education*, v7 (1) p73-79.

Cochran-Smith, M. (1999). Learning to teach for social justice. In G. A. Griffith (Ed.), *The education of teachers: Ninety-eighth yearbook of the national society for the study of education* (pp. 114-144). Chicago: University of Chicago.

Cohen, L. and Manion, L. (1992). *Research methods in education* (3rd edition). London: Routledge.

Coleman, M. R., Gallagher, J. J. & Job, J. (2012). Developing and sustaining professionalism within gifted education. *Gifted Child Today*, 35(1), 27-36.

Conway, J.A. (1984). The myth, mystery and mastery of participative decision making in education. *Educational Administration Quarterly*, 20(3), 11-40

Creswell, J. (2016). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση, Σχεδιασμός Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*, μετ. Ν. Κουβαράκου, Αθήνα: Ίων

Crowther, F., Kagan, S. S., Ferguson, M. & Hann, L. (2002). *Developing teacher leaders: How teacher leadership enhances school success*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Cuban, L. (1984). *How teachers taught*. New York: Longman.

Curtis, R. (2013). Finding a new way: Leveraging teacher leadership to meet unprecedented demands. Washington: The Aspen Institute. Ανακτήθηκε από: <http://www.aspeninstitute.org/publications/finding-new-way-leveraging-teacher-leadership-meet-unprecedented-demands>

Danielson, C. (2006). *Teacher leadership that strengthens professional practice*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Danielson, C. (2007). The many faces of leadership. *Educational Leadership*, 65 (1), 14-19.
- Day, C. & Βακάλη, Α. (μτφ.) (2003). *Εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Day, C. & Harris, A. (2003). Teacher leadership, reflective practice and school improvement in Leithwood K & Hallinger P (Eds). *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration*, (2nd ed., pp. 724–749). Dordrecht: Kluwer Academic.
- Day, C., Harris, A.& Hadfield, M. (2001). Grounding Knowledge of Schools in Stakeholder Realities: A Multi-Perspective Study of Effective School Leaders. *School Leadership and Management* 21(1), 19-42.[doi:10.1080/13632430120033027](https://doi.org/10.1080/13632430120033027)
- Day, C., Gu, Q.& Sammons, P. (2016). The impact of leadership on student outcomes: how successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference. *Educational Administration Quarterly*, 52 (2), pp. 221-258.
- Day, D. V., Harrison, M. M.& Halpin, S. M. (2012). *An Integrative Approach to Leader Development: Connecting Adult Development, Identity, and Expertise*. Routledge.
- Day, D. και Antonakis, J. (2012). *The nature of leadership*. California: Sage Publication.
- Dempsey, R. (1992). Teachers as leaders: Towards a conceptual framework. *Teaching Education*, 5 (1), 113–122. <https://doi.org/10.1080/1047621920050114>
- Denzin, N.K. and Lincoln, Y.S. (2005) Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. In: Denzin, N.K. and Lincoln, Y. S., Eds., *Handbook of Qualitative Research*, 3rd Edition, Sage, Thousand Oaks, 1-32.
- Derue, D. S., Nahrgang, J. D., Wellman, N., & Humphrey, S. E. (2011). Trait and behavioral theories of leadership: An integration and meta-analytic test of their relative validity. *Personnel Psychology*, 64 (1), 7 - 52.

- Dinham, S. (2005). Principal leadership for outstanding educational outcomes, *Journal of Educational Administration*, Vol. 43(4), pp. 338-56.
- Dunbar, C. (2004). *Best Practices in Classroom Management University Outreach & Engagement*. Michigan State University. Ανακτήθηκε στις 25/11/2022 από: <https://www.cscce.edu/services/student-conduct/pdf/Best%20Practices%20in%20Classroom%20Management.pdf>
- Eisner, W. E. (1991). *The enlightened eye, qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New York: Macmillan.
- Ellinger, D. (2003). Antecedents and Consequences of Coaching Behavior. *Performance Improvement Quarterly*, Vol. 16 (1), pp. 5-28.
- Estler, S.E. (1988). Decision making. In: Boyan NJ (ed). *Handbook of research on educational administration*. New York: Longman
- Fay, C. (1992). Empowerment through leadership: In the voice of teachers. In C. Livingston (Ed.), *Teachers as leaders: evolving roles*. NEW School Restructuring Series. Washington, DC: National Education Association
- Fiedler, F. E. (1967). *A theory of leadership effectiveness*. New York: McGraw-Hill.
- Forster, E. M. (1997). Teacher Leadership: Professional right and responsibility. *Action in Teacher Education*, 19(3), 82-94.
- Freebody, P. (2003). *Qualitative Research in Education: Interaction and Practice*. London: Sage Press. (pp. 234).
- Fullan, M. (2002). The change leader, *Educational Leadership*, 59(8), 16-22.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York: Basic books.
- Geiger, E.& Peck, K. (2016). *Designed to lead: The church and leadership development*. B&H books, Hardcover.
- Goddard, R., Hoy, W., Hoy A. W. (2004) Collective Efficacy Beliefs: Theoretical Developments, Empirical Evidence, and Future Directions. *Educational Researcher*, 33(3)3-13.

Goffee, R., & Hunt, J. (1997). *Η τέχνη του διευθύνειν, Financial Times Mastering*. Αθήνα: Εκδόσεις ΔΗΛΟΣ Ο.Ε

Gold, A., Evans, H., Early, P., Halpin, D., & Collarbone, P. (2003). Principled principals? Values-driven leadership: Evidence from ten case studies of ‘outstanding’ school leaders. *Educational Management & Administration*, 31(2), 127-138.

Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. London: Bloomsbury.

Goleman, D., Boyatzis, R., McKee, A. (2002). *Ο νέος ηγέτης: η δύναμη της συναισθηματικής νοημοσύνης στη διοίκηση οργανισμών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Greenlee, B. J. (2007). Building teacher leadership capacity through educational leadership programs. *Journal of Research for Educational Leaders*, 4(1), 44-74.

Creswell, J. W. (2011). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantative and Qualitative Research*. New Jersey: Pearson Education International.

Hallinger, P. & Heck, R. H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9 (2), 157-191.

Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: a passing fancy that refuses to fade away, *Leadership and Policy in Schools*, Vol. 4, pp. 221-39.

Hallinger, P. (2010). Collaborative leadership and school improvement: Understanding the impact on school capacity and student learning. *School Leadership and Management*, 30(2):95-110doi:[10.1080/13632431003663214](https://doi.org/10.1080/13632431003663214)

Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional leadership behavior of principals. *Elementary School Journal*, Vol. 86(2), pp. 217-24

Hallinger, P. & Murphy, J. (1986). The social context of effective schools. *American Journal of Education*, 94(3), 328-355.

Hallinger, P. & Wang, W. (2015). *Assessing instructional leadership with the Principal Instructional Management Rating Scale*. Springer.

- Hargreaves, A. (1997). Positive Change for School Success: The 1997 ASCD Yearbook, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA.
- Harris, A. (2003). Teacher leadership as distributed leadership: Heresy, fantasy, or possibility? *School Leadership & Management*, 23, 313- 324.
- Harris, A. (2005). Leading or misleading: Distributed leadership and school improvement. *Journal of Curriculum Studies*, 37(3), 255–267.
- Harris, A. (2007). Distributed leadership: conceptual confusion and empirical reticence. *Leadership in Education*, 10(3).
- Harris, A. & Muijs, D. (2003). Teacher leadership and school improvement. *Education Review*, 16: 39-42.
- Hartley, D. (2007). The emergence of distributed leadership in education: Why now? *British Journal of Educational Studies*, 55(2), 202-214
- Hatch, T., White, M. & Faigenbaum, D. (2005). Expertise, credibility, and influence: How teachers can influence policy, advance research, and improve performance. *Teachers College Record*, 107 (5), 10041035. <https://doi.org/10.1177/016146810510700505>
- Helterbran, V. R. (2010). Teacher leadership: Overcoming ‘I am just a teacher’ syndrome. *Education*, 131(2), 363-371.
- Hendriks, M. & Scheerens, J. (2013). School leadership effects revisited: A review of empirical studies guided by indirect-effect models. *School Leadership and Management* 33(4): 373-394.
- Hitt, D. H. & Tucker, P. D. (2016). Systematic review of key leader practices found to influence student achievement: A unified framework. *Review of Educational Research*, 86(2), 531–569. <https://doi.org/10.3102/0034654315614911>
- Hogan, R., Curphy, G.J.& Hogan, J. (1994). What we know about leadership. *American Psychologist*, 49, 493-504.
- Hopkins, D. (2001). *School improvement for real*. London: Routledge/Falmer
<https://doi.org/10.12681/jret.948>

- Hulpia, H., Devos, G. & Rosseel, Y. (2009). The relationship between the perception of distributed leadership in secondary schools and teachers' and teacher leaders' job satisfaction and organizational commitment. *School Effectiveness and School Improvement* 20: 291–317.
- Hunzicker, J. (2017). From teacher to teacher leader: a conceptual model. *Int. J. Teach. Leadership*, 8, 1–27.
- Jones, A. (1987). *Leadership for Tomorrow's Schools*. Oxford: Basil Blackwell Ltd.
- Jordan, A., Schwartz, E. & McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 535–542.
- Katzenmeyer, M. & Moller, G. (2001). *Awakening the sleeping giant: helping teachers develop as leaders*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Kotter, J. (2001). *Ηγέτης στις αλλαγές*. Αθήνα :Εκδόσεις Κριτική Α.Ε.
- Leithwood, K. (2012). *Ontario Leadership Framework with a discussion of the leadership foundations*. Ottawa: Institute for Education Leadership OISE.
- Leithwood, K. and Jantzi, D. (2006). Transformational School Leadership for Large-Scale Reform: Effects on Students, Teachers, and Their Classroom Practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17, 201-227. <https://doi.org/10.1080/09243450600565829>
- Leithwood, K. & Rielh, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. Philadelphia, P.A.: Laboratory for students Success, Temple University
- Leithwood, K., Dart, B., Jantzi, D., & Steinbach. (1993). Fostering organizational learning: A study in British Columbia's intermediate development sites, 1990-1992 (Final report for year three of the research project implementing the year 2000 policies). Prepared for the British Columbia Ministry of Education, Canada.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Seven strong claims about successful school leadership*. Nottingham: NCSL.
- 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 Publishers.

Leithwood, K., Jantzi, D., Earl, L., Watson, N., Levin, B., & Fullan, M. (2004). Strategic leadership for largescale reform: the case of England's National Literacy and Numeracy Strategy, *School Leadership & Management*, Vol. 24 (1), pp. 57-79

Leithwood, K., Sun, J., Schumacker, R. (2020). How school leadership influences student learning: A test of the four paths model. *Educational Administration Quarterly*, p.p. 1-30.

Levin, B. (1993). School response to a changing environment. *Journal of Educational Administration*, 31(2), 4-21.

Lieberman, A.& Miller, L. (2004). *Teacher leadership*. San Francisco: Jossey-Bass

Lieberman, A., Saxl, E., & Miles, M. (1988). Teacher leadership: Ideology and practice. In A. Lieberman (Ed.), *Building a Professional Culture in Schools*. New York: Teachers College Press. ED 300 877.

Likert, R. (1961). *New patterns of management*. New York: McGraw-Hill.

López Pérez S., Peón Manuel Montes, J., & Ordás José Vázquez, C. (2004). Managing knowledge: the link between culture and organizational learning, *Journal of knowledge management*, 8(6), 93-104.

Lumpkin, A. (2008). Teachers as role models teaching character and moral virtues. *Journal of Physical Education Recreation & Dance* 79(2), 45–50. doi: 10.1080/07303084.2008.10598134

Mahmood, K. (2007). Least common multiple of teacher leadership styles: Implication for classroom. *Quality in education: Teaching and leadership in challenging times*, 306-331. Available at: http://ecommons.aku.edu/book_chapters/80

Mahmood, K. (2007). Least Common Multiple of Teacher Leadership Styles: Implication for Classroom. *Bulletin of Education & Research*, 29 (2), 19-42. *inform and reform* (pp. 1–9). New York, NY: Teachers College Press.

Mangin, M. M.& Stoelinga, S. R. (2010). The future of instructional teacher leader roles. *Educational Forum*, 74(1), 49–62.

- Mansor, M., Yunus, J., & Yuet, F. K. C. (2018). Validity and Reliability of the Teacher Leadership inventory in Malaysia Educational Context. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 7(3), 480-488
- Maxwell, J. C. (1999). *The 21 indispensable qualities of a leader — Becoming the person that others will want to follow*. Nashville, TN: Thomas Nelson Publishers.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence, *Intelligence*, 17(4), 433-442.
- McGregor, D. M. (1960). *The Human Side of Enterprise*. New York: McGraw-Hill Book Co.
- McLaughlin, M. W. & Mei-ling Y. S. (1988). Whose culture is it anyway? In A. Lieberman (Ed.), *Building a professional culture in schools*. New York: Teachers College Press
- Merideth, E. (2006). *Leadership Strategies for Teachers*. BH Publishing. Paperback
- Miller, C. (2011). Aesthetics and e-assessment: the interplay of emotional design and learner performance. *Distance Education*, 32(3), 307-337.
- Miscenko, D., Guenter, H. & Day, D. V. (2017). Am I a leader? Examining leader identity development over time. *Leadership*, Q 28, 605–620. doi: 10.1016/j.leaqua.2017.01.004
- Montana, P. & Charvon, H. B. (1987). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Εκδόσεις Κλειδάριθμος.
- Moore, B.V. (1927). The May conference on leadership. *Personnel Journal*, 6, 124-128.
- Muijs, D. & Harris, A. (2006). Teacher led school improvement: *Teacher leadership in the UK*. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 961-972.
- Muijs, D. & Harris, A. (2007). Teacher leadership in (in)action. Three case studies of contrasting schools. *Educational Management Administration and Leadership*, 35(1), 111-134.
- Murphy, J. (2010). Turning around failing schools: insights for educational leaders. *Journal of educational change*, 11 (2), 157 – 176.

Murphy J, Elliot SN, Goldring E and Porter AC (2006) *Learning-centered leadership: A conceptual foundation*. New York NY: Wallace Foundation

Myers, E. and Murphy, I. (1995). Suburban secondary school principals: perceptions of administrative control in schools. *Journal of Educational Administration*, 33:14-37.

Nadelson, L., Booher, L. & Turley, M. (2020). Leaders in the Classroom: Using Teaching as a Context for Measuring Leader Identity. *Frontiers in Education*.Vol.5, pp.1-13 <https://doi.org/10.3389/educ.2020.525630>

Nicolaidou, M. (2010). Do primary school teachers in Cypriot schools see themselves as leaders? Echoing practitioners' voices on levers and barriers. *Teacher Development*, 14(2), σ.225- 239.

Noddings, N. (2003). Is Teaching a Practice? *Journal of Philosophy of Education* Vol.37(2), p.241-251.

OECD (2016). *School Leadership for Learning: Insights from TALIS 2013*. Paris: OECD.

<https://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:156e6680-a5ca-4dcf-be95-2aaea7252cb9/t2013leadershipschoolslight-final.pdf>

OECD, (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS* <https://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf>

OECD. (2001b). Report on Hungary. OECD seminar on Managing Education for Lifelong Learning.6-7 December 2001, Budapest.

Ovando, M. (1996). Teacher leadership: Opportunities and challenges. *Planning and Changing* 27(1), 30–44.

Patterson, J. & Patterson, J. (2004). Sharing the lead. *Educational Leadership*, 61 (7), 74-78.

Pounder, S. J. (2006). Transformational classroom leadership. The fourth wave of teacher leadership? *Educational Management Administration & Leadership*, 34(4), 533-545.

Richards, D., & Engle, S. (1986). After the vision: Suggestions to corporate visionaries and vision champions. In J. D. Adams (Ed.), *Transforming leadership* (pp. 199-214). Alexandria, VA: Miles River Press.

Robbins, S.P., & Judge, T.A. (2011). *Organizational Behavior*. 11th ed. Pearson Education.

Robinson, V. (2007). The impact of leadership on student outcomes: making sense of the evidence, paper presented at the ACER conference "The Leadership Challenge-Improving Learning in Schools", Melbourne, August.

Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. (μτφρ.: Ντολάκου Β. & Βασιλάκου Κ.), Αθήνα: Gutenberg.

Rothschild, S. (2006). Leadership crucial in teacher retention. *Laurence Journal - World*.

Ruben B.D. & Gigliotti R.A. (2017). Communication: Sine Qua Non of Organizational Leadership Theory and Practice. *International Journal of Business Communication*, Vol.54(1), pp: 12–30.

Ruff, W. G., Shoho, A. R. (2005). Understanding Instructional Leadership Through the Mental Models of Three Elementary School Principals. *Educational Administration Quarterly*, 41(3), 554-577.

Sebastian, J., Allensworth, E.&Huang, H. (2016). The role of teacher leadership in how principals influence classroom instruction and student learning. *American Journal of Education* 123: 69- 108

Sergiovanni, T. (1984). Leadership and excellence in schooling. *Educational Leadership*, 41(5):4-13

Sergiovanni, T. (2005). The Virtues of Leadership. *Sociology. The Educational Forum* Vol.69, p.112-123.

Shen, J., Wu, H., Reeves, P., Zheng, Y., Ryan, L. & Anderson, D. (2020). The association between teacher leadership and student achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*. Vol.31, pp.1-19

- Silins, H. & Mulford, B. (2002). *Leadership and school results in Leithwood K and Hallinger P* (eds.). Second International Handbook of Educational Leadership and Administration. Dordrecht: Kluwer Academic.
- Smith, P. S., Hayes, M.L., Lyons, K. M. (2017). The ecology of instructional teacher leadership. *The Journal of Mathematical Behavior*, vol.46, pp. 267-288
- Smulyan, L. (2016). Stepping into their power: the development of a teacher leadership stance. *Schools* 13, 8–28. doi: 10.1086/685800
- Southworth, G. (2002). Instructional leadership in school: reflections and empirical evidence. *School Leadership and Management*, Vol.22, pp. 73-92
- Spears, L. C. (2010). Character and servant leadership: ten characteristics of effective, caring leaders. *J. Virtues Leadership*, 1, 25–30.
- Stets, J. E.& Burke, P. J. (2000). Identity theory and social identity theory. *Soc. Psychol*, Q 63, 224–237. doi: 10.2307/2695870
- Stogdill, R. M. (1974). *Handbook of leadership: A survey of theory and research*. NewYork: Free Press.
- Tan, C. Y., Dimmock, C. & Walker, A. (2021). How school leadership practices relate to student outcomes: Insights from a three-level meta-analysis. *Educational Management Administration and Leadership*. (Early Online Publication), Volume: 49(6), p 36-49. doi: 10.1177/17411432211061445
- Troen, V. & Boles, K. (1992). Leadership from the classroom: Women teachers as a key to school reform. Paper presented at *the annual meeting of the American Education Research Association*, San Francisco, CA.
- Vail, A. & Redick, S. (1993). Predictors of teacher leadership performance of vocational and nonvocational teachers. *Journal of Vocational Education Research*, 18 (1), 51-76.
- Verma, G.K. & Mallick, K. (2004). *Εκπαιδευτική Έρευνα, Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Τεχνικές* (μτφρ. Γρίβα, Ε.). Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δάρδανος
- Wasley, P.A. (1991). *Teachers who lead: the rhetoric of reform and the realities of practice*. New York: Teachers College Press

Waters, J., Marzano, R. J. & McNulty, B. (2003). *Balanced leadership: What 30 years of research tell us about the effect of leadership on student achievement*. Denver, CO: *Mid-Continent Research for Education and Learning*.

Wattleton, F. (2006). 11234-Teachers as leaders. In Merideth *Leadership Strategies for Teachers*. BH Publishing. Paperback Ανακτήθηκε από: https://us.corwin.com/sites/default/files/upm-binaries/11324_Merideth_Chapter_1.pdf

Weber, M. (1947). *Max Weber: The theory of social and economic organization*. New York: Free Press.

Wenner, J. A.& Campbell, T. (2017). The theoretical and empirical basis of teacher leadership: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 87(1), 134-171.

Wenner, J. A.& Campbell, T. (2018). Thin and thick Variations in Teacher Leader Identity. *International Journal of Teacher Leadership*, 9(2),5-21.

West-Burnham, J. (1997). Leadership for learning reengineering 'mind sets'. *School Leadership and Management*, 17:231-243.

Whitaker, T. (2012). *What Great Teachers Do differently*. Eye On Education, Larchmont New York.

Wilson, A. (2016). From professional practice to practical leader: Teacher leadership in professional learning communities. *International Journal of Teacher Leadership*, 7(2), 45- 62.

Wilson, J. (1993). Reflection and practice: Teacher education and the teaching profession. London: Althouse Press, 265pp. *Journal of Educational Thought* Vol.29 (2), August,1995

York-Barr, J. & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255-346.

Zamir, N. A. (2020). Teacher Leadership Practices for Teacher Effectiveness. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 9(1), 208–219.

ΙΣΤΟΣΕΛΙΔΕΣ

Teacher Leadership Roles Inside and Outside of the Classroom. (2019, November 18)

Ανακτήθηκε 12/11/2022 από <https://soeonline.american.edu/blog/teacher-leadership-roles/>

Nine Roles For Teacher Leaders. Ανακτήθηκε 15/11/2022 από

<https://online.queens.edu/resources/article/nine-roles-for-teacher-leaders/>

What Is Teacher Leadership? Elmhurst University. (2019, March 15). Ανακτήθηκε

15/11/2022 από <https://www.elmhurst.edu/blog/teacher-leadership/>

7 Roles of A Teacher Anagha Vallikat. (2020, SEP 22). Ανακτήθηκε 17/11/2022 από

<https://blog.teachmint.com/roles-of-a-teacher/>

Academic achievement Ανακτήθηκε: 2/12/2022 από

https://en.wikipedia.org/wiki/Academic_achievement

Steinmayr, R., Meibner, A., Weidinger, A., Wirthwein, L., (2014) Academic achievement. Oxford Bibliographies. Ανακτήθηκε: 2/12/2022 από

https://www.researchgate.net/publication/351870823_Academic_Achievement

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

Συνοδευτική Επιστολή για καθηγητές

Αγαπητοί συνάδελφοι,

Το ερωτηματολόγιο για τη συνέντευξη που ακολουθεί υλοποιείται στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων » για την εκπόνηση της Διπλωματικής μας Εργασίας με τίτλο «Ο εκπαιδευτικός ως ηγέτης στην τάξη. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών και μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Μελέτη περίπτωσης». Η εν λόγω εργασία έχει ως στόχο να διερευνήσει το ρόλο και τις πρακτικές του εκπαιδευτικού ηγέτη εντός της σχολικής τάξης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και κυρίως ποιες από αυτές, όταν υιοθετεί, γίνεται αρωγός καλύτερων επιδόσεων για τους μαθητές του και δημιουργεί τέτοιο κλίμα στην τάξη, ώστε να βρίσκουν κατάλληλο έδαφος για να καλλιεργηθούν σημαντικές δεξιότητες.

Θα θέλαμε να σας καταστήσουμε σαφές και ξεκάθαρο πως οι απαντήσεις σας είναι ανώνυμες και δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες, ενώ είναι σημαντικό να απαντηθούν όλες με ειλικρίνεια, ώστε να συμβάλλουν στην αντικειμενικότητα της μελέτης. Οι απαντήσεις σας είναι πολύτιμες για την έρευνά μας και θα αξιοποιηθούν μόνο και αποκλειστικά για τη δεδομένη εργασία. Η συνέντευξη θα διαρκέσει περίπου 30-40 λεπτά. Είμαστε στην διάθεσή σας για οποιαδήποτε διευκρινιστική οδηγία ή απορία.

Σας ευχαριστούμε πολύ εκ των προτέρων για το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή σας.

Με εκτίμηση,

Οικονομοπούλου Γεωργία

Κωνσταντάκου Βασιλική

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ

Α' ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Ερώτηση 1 Φύλο

Άντρας	Γυναίκα

Ερώτηση 2 Ηλικία:

Πάνω από 30	Πάνω από 40	Πάνω από 50

Ερώτηση 3 Ειδικότητα:

Φιλολόγος	Μαθηματικός	Φυσικός	Χημικός	Φυσικής Αγωγής	Αγγλικών	Βιολόγος

Ερώτηση 4 Προσόντα

Άλλο Πτυχίο ΑΕΙ ή ΤΕΙ	Μεταπτυχιακό	Διδακτορικό	Άλλες σπουδές

Ερώτηση 5 Σχέση εργασίας

Μόνιμος	Αναπληρωτής

Ερώτηση 6 Έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση

1-5	5-10	10-15	15-20	Πάνω από 20

Ερώτηση 7

Έχετε παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια ή έχετε μετεκπαιδευθεί σε θέματα διοίκησης;

Σεμινάρια	Μετεκπαίδευση

Β' ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ 1: ΗΓΕΣΙΑ ΤΟΥ ΣΥΓΧΡΟΝΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΝΤΟΣ ΤΑΞΗΣ (1. Είναι αποδεκτός ο ρόλος του παιδαγωγού ηγέτη στην τάξη με την έννοια της ανάπτυξης κοινού οράματος με τους μαθητές;)

1α.Τί σημαίνει κατά τη γνώμη σας ο όρος εκπαιδευτικός ηγέτης στην τάξη;

1β.Αποδέχεστε το ρόλο του εκπαιδευτικού ηγέτη στην τάξη και αν ναι, σε ποιο βαθμό είστε ηγέτες στην τάξη ;

1γ.Ποια εμπόδια συναντάτε κατά την άσκηση ηγεσίας μέσα στην τάξη ;

1δ. Ποιόν ρόλο/τύπο ηγέτη υιοθετείτε εσείς στην τάξη σας ;

ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ 2: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΗΓΕΤΗ ΣΤΙΣ ΕΠΙΔΟΣΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ (2. Ο εκπαιδευτικός ως ηγέτης στην τάξη επηρεάζει θετικά τις επιδόσεις των μαθητών;)

2α.Ποιούς στόχους πιστεύετε πως έχει ή πρέπει να έχει ο εκπαιδευτικός που είναι ηγέτης στην τάξη;

2β. Ποια χαρακτηριστικά πιστεύετε ότι πρέπει να έχει ένας καθηγητής για να είναι αποτελεσματικός ηγέτης στην τάξη;

2γ. Ποιες από τις πρακτικές που εφαρμόζετε σας καθιστούν ηγέτες στην τάξη σας;

2δ. Ποια πρακτική / ποιες πρακτικές εκπαιδευτικής ηγεσίας θεωρείτε την πιο αποτελεσματική για την πρόοδο των μαθητών σε μαθησιακό επίπεδο;

2ε. Μέσα από την διδακτική σας εμπειρία μπορείτε να μας δώσετε ένα παράδειγμα ηγετικής πρακτικής που εφαρμόσατε και επέφερε θετικά αποτελέσματα στις επιδόσεις των μαθητών σας και ποια ακριβώς ήταν αυτά;

ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ 3: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΗΓΕΤΗ ΣΤΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ (3. Ο εκπαιδευτικός ως ηγέτης στην τάξη επηρεάζει θετικά τη συμπεριφορά και τις δεξιότητες των μαθητών;)

3α. Είστε ικανοποιημένοι από τον τρόπο που λειτουργείτε στην τάξη και αν όχι τί θα θέλατε να αλλάξει ;

3β Ποια πρακτική (ή ποιες πρακτικές) εκπαιδευτικής ηγεσίας θεωρείτε την πιο αποτελεσματική για την ανάπτυξη δεξιοτήτων και την πρόοδο των μαθητών σε μη μαθησιακό επίπεδο;

3γ. Μέσα από την διδακτική σας εμπειρία, μπορείτε να μας δώσετε ένα παράδειγμα ηγετικής πρακτικής που εφαρμόσατε και επέφερε αλλαγή στη συμπεριφορά των μαθητών σας και ποια ακριβώς ήταν αυτή;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3

ΔΗΛΩΣΗ ΣΥΝΑΙΝΕΣΗΣ - ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ ΔΙΕΥΘΥΝΤΡΙΑΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ

Η κάτωθι υπογράφουσα

Διευθύντρια της σχολικής μονάδας, δηλώνω υπεύθυνα πως συναινώ για τη συμμετοχή μαθητών σε συνεντεύξεις, οι οποίες διεξάγονται στα πλαίσια μεταπτυχιακής ερευνητικής εργασίας με τίτλο «Ο εκπαιδευτικός ως ηγέτης στην τάξη. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών και μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Μελέτη περίπτωσης» με ερευνήτρια καθηγήτρια του σχολείου μας

ΑΘΗΝΑ, 25 - 11 -2022

Η Δηλούσα

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4

Συνοδευτική Επιστολή για τους γονείς

Αγαπητοί γονείς,

Το ερωτηματολόγιο για τη συνέντευξη που ακολουθεί υλοποιείται στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων » για την εκπόνηση της Διπλωματικής μας Εργασίας με τίτλο «Ο εκπαιδευτικός ως ηγέτης στην τάξη. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών και μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Μελέτη περίπτωσης». Η εν λόγω εργασία έχει ως στόχο να διερευνήσει το ρόλο και τις πρακτικές του εκπαιδευτικού ηγέτη εντός της σχολικής τάξης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και κυρίως ποιες από αυτές, όταν υιοθετεί, γίνεται αρωγός καλύτερων επιδόσεων για τους μαθητές του και δημιουργεί τέτοιο κλίμα στην τάξη, ώστε να βρίσκουν κατάλληλο έδαφος για να καλλιεργηθούν σημαντικές δεξιότητες.

Θα θέλαμε να σας καταστήσουμε σαφές και ξεκάθαρο πως οι απαντήσεις των παιδιών σας είναι ανώνυμες και δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες, ενώ είναι σημαντικό να απαντηθούν όλες με ειλικρίνεια, ώστε να συμβάλλουν στην αντικειμενικότητα της μελέτης. Οι απαντήσεις τους είναι πολύτιμες για την έρευνά μας και θα αξιοποιηθούν μόνο και αποκλειστικά για τη δεδομένη εργασία. Η συνέντευξη θα διαρκέσει περίπου 30-40 λεπτά. Είμαστε στην διάθεσή σας για οποιαδήποτε διευκρινιστική οδηγία ή απορία στις κάτωθι ηλεκτρονικές διευθύνσεις:

geomay67@gmail.com

vasko1968@hotmail.com

Σας επισυνάπτουμε υπεύθυνη δήλωση για τη συναίνεσή σας και σας ευχαριστούμε πολύ εκ των προτέρων για το ενδιαφέρον και τη συνεργασία σας.

Με εκτίμηση,

Οικονομοπούλου Γεωργία

Κωνσταντάκου Βασιλική

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5

ΔΗΛΩΣΗ ΣΥΝΑΙΝΕΣΗΣ /ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ ΚΗΔΕΜΟΝΑ

Ο/Η κάτωθι υπογράφων/ουσα.....

κηδεμόνας του/της μαθητή/τριας.....

δηλώνω υπεύθυνα πως συναινώ για τη συμμετοχή του παιδιού μου στη συνέντευξη, η οποία διεξάγεται στα πλαίσια μεταπτυχιακής ερευνητικής εργασίας με τίτλο «Ο εκπαιδευτικός ως ηγέτης στην τάξη. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών και μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Μελέτη περίπτωσης».

ΑΘΗΝΑ, - -2022

Ο/Η Δηλών/ούσα

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 6

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΜΑΘΗΤΩΝ

Α' ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Ερώτηση 1

Φύλο

Αγόρι	Κορίτσι

Ερώτηση 2

Τάξη φοίτησης

Α' λυκείου	Β' λυκείου	Γ' λυκείου

Ερώτηση 3

Πόσα αδέρφια έχετε;

Κανένα	Ένα	Δύο	Τρία

Ερώτηση 4

Ποιο είναι το μορφωτικό επίπεδο των γονιών σας;

Απολυτήριο Λυκείου	Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	Μεταπτυχιακό	Άλλες σπουδές

Β' ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΜΑΘΗΤΩΝ

ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ 1: ΗΓΕΣΙΑ ΤΟΥ ΣΥΓΧΡΟΝΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

ΜΕΣΑ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ (1. Είναι αποδεκτός ο ρόλος του παιδαγωγού ηγέτη στην τάξη με την έννοια της ανάπτυξης κοινού οράματος με τους μαθητές;)

1α. Τί σημαίνει κατά τη γνώμη σας ο όρος εκπαιδευτικός ηγέτης στην τάξη;

Προσδιορίστε τον με τρεις λέξεις.

1β. Αποδέχετε το ρόλο του εκπαιδευτικού ηγέτη στην τάξη και αν ναι, σε ποιο βαθμό είναι οι καθηγητές σας ηγέτες στην τάξη ;

1γ. Ποιοι παράγοντες εμποδίζουν τους καθηγητές σας κατά την άσκηση ηγεσίας τους μέσα στην τάξη ;

1δ. Ποιόν ρόλο/τύπο ηγέτη υιοθετούν οι καθηγητές σας στην τάξη σας ;

ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ 2: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΗΓΕΤΙΚΟΥ ΡΟΛΟΥ ΣΤΙΣ ΕΠΙΔΟΣΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ (2. Ο εκπαιδευτικός ως ηγέτης στην τάξη επηρεάζει θετικά τις επιδόσεις των μαθητών;)

2α. Ποιους στόχους πιστεύετε πως έχει ή πρέπει να έχει ο εκπαιδευτικός που είναι ηγέτης στην τάξη ;

2β. Ποια χαρακτηριστικά πιστεύετε ότι πρέπει να έχει ένας καθηγητής για να είναι αποτελεσματικός ηγέτης στην τάξη;

2γ. Ποιες από τις πρακτικές που εφαρμόζουν οι καθηγητές σας, τους καθιστούν ηγέτες στην τάξη ;

2δ. Ποια πρακτική (ή ποιες πρακτικές) εκπαιδευτικής ηγεσίας θεωρείτε την πιο αποτελεσματική για την πρόοδο σας σε μαθησιακό επίπεδο;

2ε. Μέσα από τη σχολική σας εμπειρία μπορείτε να μας δώσετε ένα παράδειγμα ηγετικής πρακτικής που εφαρμόστηκε και επέφερε θετικά αποτελέσματα στις επιδόσεις σας και ποια ακριβώς ήταν αυτά;

ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ 3: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΗΓΕΤΗ ΣΤΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ (3. Ο εκπαιδευτικός ως ηγέτης στην τάξη επηρεάζει θετικά τη συμπεριφορά και τις δεξιότητες των μαθητών;)

3α. Είστε ικανοποιημένοι από τον τρόπο που λειτουργούν οι καθηγητές σας ως ηγέτες στην τάξη και αν θα θέλατε να αλλάξει κάτι, ποιο θα ήταν αυτό ;

3β. Ποια πρακτική (ή ποιες πρακτικές) εκπαιδευτικής ηγεσίας θεωρείτε την πιο αποτελεσματική για την ανάπτυξη δεξιοτήτων και την πρόδοό σας σε μη μαθησιακό επίπεδο;

3γ. Μέσα από την σχολική σας εμπειρία μπορείτε να μας δώσετε ένα παράδειγμα ηγετικής πρακτικής που εφαρμόστηκε από κάποιον καθηγητή σας και επέφερε αλλαγή στη συμπεριφορά σας και ποια ακριβώς ήταν αυτή

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 7
ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ

ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ 1 (Κ1)

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ(1)

Φύλο : Άντρας

Ηλικία : Πάνω από 30

Ειδικότητα: Φιλολόγος

Προσόντα : Πτυχίο ΑΕΙ

Σχέση εργασίας: Μόνιμος

Έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση: 1-5

Έχετε παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια ή έχετε μετεκπαιδευθεί σε θέματα διοίκησης; ΝΑΙ Σεμινάρια

Β' ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ(2)

ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ 1

1α.Τί σημαίνει κατά τη γνώμη σας ο όρος εκπαιδευτικός ηγέτης στην τάξη;

Όραμα, έμπνευση, άσκηση ηγεσίας

1β.Αποδέχεστε το ρόλο του εκπαιδευτικού ηγέτη στην τάξη και αν ναι, σε ποιο βαθμό είστε ηγέτες στην τάξη ;

Ναι, με τη μορφή του εμπνευστή-καθοδηγητή στην κατάκτηση της γνώσης. Πιστεύω ότι είμαι ηγέτης στην τάξη σε μέτριο βαθμό.

1γ.Ποια εμπόδια συναντάτε κατά την άσκηση ηγεσίας μέσα στην τάξη:

Το μεγαλύτερο εμπόδιο, κατά τη γνώμη μου, είναι ο αποπροσανατολισμός των μαθητών και οι ομάδες μαθητών που προκαλούν φασαρία στην τάξη. Κατά την διάρκεια της πανδημίας (covid 19) όμως η αδιαφορία και η απομόνωση λόγω έλλειψης δυνατότητας ελέγχου, ήταν τα εμπόδια που δυσχέραιναν την άσκηση ηγεσίας.

1δ. Ποιόν ρόλο/τύπο ηγέτη υιοθετείτε εσείς στην τάξη σας ;

Το ρόλο του coach. Καθοδηγώ, δίνω πρωτοβουλίες και εμπνέω.

ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ 2

2α. Ποιους στόχους πιστεύετε πως έχει ή πρέπει να έχει ο εκπαιδευτικός που είναι ηγέτης στην τάξη ;

Απόκτηση γνώσης με αυτενέργεια των μαθητών, κλίμα εμπιστοσύνης και άμιλλας και οπωσδήποτε σεβασμό στη διαφορετικότητα. ανάπτυξη δεξιοτήτων και επιτυχία στις πανελλήνιες.

2β. Ποια χαρακτηριστικά πιστεύετε ότι πρέπει να έχει ένας καθηγητής για να είναι αποτελεσματικός ηγέτης στην τάξη;

Σίγουρα επικαιροποιημένη γνώση, παιδαγωγική προσέγγιση και οπωσδήποτε αμεροληψία. Η εγκόλπωση του στόχου του καθηγητή από τους μαθητές είναι βασική προϋπόθεση.

2γ. Ποιες από τις πρακτικές που εφαρμόζετε σας καθιστούν ηγέτες στην τάξη σας;

Η αυτενέργεια και η αλληλοδιδασκτική. Οι μαθητές μέσα στην ομάδα διδάσκουν ο ένας τον άλλον. Υπάρχει η αλληλοβαθμολόγηση κάτω από την εποπτεία του καθηγητή. Ενθαρρύνω την ενεργό εμπλοκή των μαθητών μου στην εφαρμογή του δικού μου οράματος. Αναλαμβάνω το ρίσκο της εισαγωγής νέων στρατηγικών διδασκαλίας και καινοτόμων μεθόδων μάθησης. Υποβοηθώ το έργο των συναδέλφων μου χρησιμοποιώντας γνώση από άλλες ειδικότητες. Έχω τον έλεγχο της τάξης μου βάζοντας όρια και κανόνες. Αναπτύσσω διαπροσωπικές σχέσεις με τους μαθητές μου, στο παιδαγωγικό πλαίσιο και τους αντιμετωπίζω με ενσυναίσθηση. Λειτουργώ με κίνητρο κινητοποίησης των μαθητών μου την επιβράβευση. Επιτυγχάνω την πειθαρχία μέσα από το φιλότιμο των μαθητών και στηρίζομαι στη διαδραστική επικοινωνία. Είμαι αυτόνομος, μέσα σε όρια και φροντίζω την επαγγελματική μου ανάπτυξη, με επιμόρφωση και προσωπική μελέτη, στοχεύοντας στη βελτίωση της τάξης μου.

2δ. Ποια πρακτική / ποιες πρακτικές εκπαιδευτικής ηγεσίας θεωρείτε την πιο αποτελεσματική για την πρόοδο των μαθητών σε μαθησιακό επίπεδο ;

Οπωσδήποτε τη συνεργατική μέθοδο με αντεστραμμένη διδασκαλία(καινοτομία).

2ε. Μέσα από την διδακτική σας εμπειρία μπορείτε να μας δώσετε ένα παράδειγμα ηγετικής πρακτικής που εφαρμόσατε και επέφερε θετικά αποτελέσματα στις επιδόσεις των μαθητών σας και ποια ακριβώς ήταν αυτά:

Έδωσα στους μαθητές κίνητρο για υψηλότερες επιδόσεις. Έθεσα μόνους-επιπλέον βαθμολογία -σε μαθητές που έφεραν πρόσθετες εργασίες. Υπήρξε αλλαγή της μαθησιακής συμπεριφοράς και της γνωστικής επίγνωσης.

ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ 3

3α. Είστε ικανοποιημένοι από τον τρόπο που λειτουργείτε ως ηγέτες στην τάξη και αν όχι τι θα θέλατε να αλλάξει:

Σε μέτριο βαθμό. Θα ήθελα να μην είναι τόσο βαθμοθηρικό το σύστημα και να μην στοχεύει αποκλειστικά στις πανελλήνιες εξετάσεις, γεγονός το οποίο αποτρέπει τους

μαθητές να παίρνουν πρωτοβουλίες και να εργάζονται το ίδιο και σε άλλα , δευτερεύοντα μαθήματα.

3β. Ποια πρακτική / ποιες πρακτικές εκπαιδευτικής ηγεσίας θεωρείτε την πιο αποτελεσματική για την ανάπτυξη δεξιοτήτων και την πρόοδο των μαθητών σε μη μαθησιακό επίπεδο ;

Την ομαδοσυνεργατική μέθοδο γιατί βασίζεται στη συλλογικότητα για τη λύση προβλημάτων, προωθεί την εμπιστοσύνη , τον αμοιβαίο σεβασμό και οδηγεί στην ανάπτυξη των μαθητών.

3γ. . Μέσα από την διδακτική σας εμπειρία μπορείτε να μας δώσετε ένα παράδειγμα ηγετικής πρακτικής που εφαρμόσατε και επέφερε αλλαγή στη συμπεριφορά των μαθητών σας και ποια ακριβώς ήταν αυτή:

(Χμ...) Κάποια στιγμή έπεσε στην αντίληψή μου έντονος ανταγωνισμός μεταξύ κάποιων μαθητών, ο οποίος έφτανε τα όρια λεκτικής, ηλεκτρονικής και παρ 'ολίγο σωματικής βίας. Χρησιμοποίησα επιβράβευση της συμπεριφοράς ή επίπληξη μέσω κάποιου είδους point system. Οι μαθητές που δεν ακολουθούσαν το point system, ένοιωθαν αποκλεισμένοι και προσπαθούσαν να επανενταχθούν, με αποτέλεσμα να βελτιώνουν τη συμπεριφορά τους. Ο εκφοβισμός περιορίστηκε.

ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ 2 (Κ2)

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ(1)

Φύλο : Γυναίκα

Ηλικία : Πάνω από 30

Ειδικότητα: Φιλολόγος

Προσόντα : Μεταπτυχιακό

Σχέση εργασίας: Αναπληρωτής

Έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση: 5-10

Έχετε παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια ή έχετε μετεκπαιδευθεί σε θέματα διοίκησης; Μετεκπαίδευση

Β' ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ(2)

ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ 1:

1α.Τί σημαίνει κατά τη γνώμη σας ο όρος εκπαιδευτικός ηγέτης στην τάξη;

Ο εκπαιδευτικός ηγέτης της τάξης αποτελεί ένα πρόσωπο με όραμα, που στοχεύει μέσα από τη διαφοροποίηση της μάθησης και την εφαρμογή καινοτόμων πρακτικών, στην εμπλοκή όλων των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία.

1β. Αποδέχεστε το ρόλο του εκπαιδευτικού ηγέτη στην τάξη και αν ναι, σε ποιο βαθμό είστε ηγέτες στην τάξη ;

Αδιαμφισβήτητα κάθε εκπαιδευτικός είναι ηγέτης της τάξης του. Προσπαθώ συνεχώς να παρέχω κίνητρα στους μαθητές μου, ενώ οδηγούμαι στη διαφοροποίηση του μαθήματος προκειμένου αυτό να ανταποκρίνεται σε όλους τους μαθητές.

1γ. Ποια εμπόδια συναντάτε κατά την άσκηση ηγεσίας μέσα στην τάξη ;

Θεωρώ πως είναι η μη επαρκής ελευθερία κινήσεων. (Παύση) Δυστυχώς το εκπαιδευτικό μας σύστημα είναι συγκεντρωτικό και λειτουργεί ως φραγμός στη λήψη πρωτοβουλιών. Επίσης, η συμπεριφορά των μαθητών είναι ένα εμπόδιο, συγκεκριμένα όσων παρουσιάζουν παραβατικότητα.

1δ. Ποιόν ρόλο/τύπο ηγέτη υιοθετείτε εσείς στην τάξη σας ;

Εκείνου που δίνει έμφαση στις ομαδικές διαδικασίες. Χωρίς καμία αμφιβολία η ομαδικότητα συμβάλει στην κατάκτηση των στόχων που έχεις θέσει.

ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ 2:

2α. Ποιούς στόχους πιστεύετε πως έχει ή πρέπει να έχει ο εκπαιδευτικός που είναι ηγέτης στην τάξη;

Θεωρώ πως πρέπει να έχουμε στόχους για να μπορέσουμε να επιτύχουμε. Για εμένα ο εκπαιδευτικός που είναι ηγέτης στην τάξη του θα πρέπει να στοχεύει στην εμπλοκή όλων των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, κατανοώντας ταυτόχρονα συμπεριφορές και συναισθήματα. Αυτά πρέπει να τα λαμβάνει υπόψη του προκειμένου να οδηγηθεί στην αποτελεσματική μάθηση.

2β. Ποια χαρακτηριστικά πιστεύετε ότι πρέπει να έχει ένας καθηγητής για να είναι αποτελεσματικός ηγέτης στην τάξη;

Θα πρέπει να είναι οραματιστής, καινοτόμος, δημιουργικός και ευέλικτος. Παράλληλα θα πρέπει να επιδεικνύει ενσυναίσθηση, με άλλα λόγια να μπαίνει στη θέση των μαθητών του.

2γ. Ποιες από τις πρακτικές που εφαρμόζετε σας καθιστούν ηγέτες στην τάξη σας;

Να ακούω τις φωνές των μαθητών μου και να συμμετέχουμε μαζί στη λήψη αποφάσεων και στην υλοποίηση δράσεων. Μία ακόμα πρακτική είναι αυτή της συνεργατικής μάθησης, γιατί θεωρώ πως το να δουλεύεις σε ομάδες γίνεται πιο αποτελεσματικός... μοιράζεις τις απόψεις σου και μπορεί αυτό να βοηθήσει τους άλλους.

2δ. Ποια πρακτική / ποιες πρακτικές εκπαιδευτικής ηγεσίας θεωρείτε την πιο αποτελεσματική για την πρόοδο των μαθητών σε μαθησιακό επίπεδο;

Την εργασία σε ομάδες. Προτιμώ οι μαθητές μου να δουλεύουν σε ομάδες, να ανταλλάσσουν μεταξύ τους απόψεις. (Παύση) Ξέρετε η κάθε άποψη είναι μοναδική και μπορεί να δώσει λύσεις. Επίσης, μπορεί να βοηθήσει και τα παιδιά που δυσκολεύονται ή δεν έχουν το κίνητρο για μάθηση.

2ε. Μέσα από την διδακτική σας εμπειρία μπορείτε να μας δώσετε ένα παράδειγμα ηγετικής πρακτικής που εφαρμόσατε και επέφερε θετικά αποτελέσματα στις επιδόσεις των μαθητών σας και ποια ακριβώς ήταν αυτά;

Πριν χρόνια, είχα στην τάξη μου έναν μαθητή ο οποίος ήταν μαθησιακά αδύναμος και λόγω αυτής της αδυναμίας δεν έπαιρνε πρωτοβουλίες. Έτσι αποφάσισα να εντάξω την ομαδική εργασία στο μάθημα της έκθεσης. Χώρισα τα παιδιά σε ομάδες και έβαλα έναν υπεύθυνο μαθητή σε κάθε ομάδα. Σε κάθε μάθημα άλλαζε και ο υπεύθυνος μαθητής. Είχα καθοδηγήσει τους μαθητές μου και τους είχα ενημερώσει για τον τρόπο που έπρεπε να δουλέψουν. Μετά από ένα μήνα είδα μεγάλη διαφορά στον μαθητή μου. Ξεκίνησε να είναι πιο ενεργητικός μέσα στην τάξη, εξέφραζε την άποψή του και έπαιρνε περισσότερες πρωτοβουλίες. Ουσιαστικά τον βοήθησα να αναγνωρίσει τις δυνάμεις του.

ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ 3:

3α. Είστε ικανοποιημένοι από τον τρόπο που λειτουργείτε στην τάξη και αν όχι τί θα θέλατε να αλλάξει ;

Η αλήθεια είναι πως ποτέ δεν είσαι ικανοποιημένος. Στην εκπαίδευση υπάρχει συγκεντρωτισμός και οφείλουμε να υπακούμε συνεχώς σε άνωθεν εντολές. Εγώ προσωπικά θα ήθελα μεγαλύτερη ελευθερία κινήσεων. Δυστυχώς, πέφτουμε στο λάθος να ικανοποιούμε τα θέλω όλων των άλλων παρά των μαθητών μας.

3β Ποια πρακτική (ή ποιες πρακτικές) εκπαιδευτικής ηγεσίας θεωρείτε την πιο αποτελεσματική για την ανάπτυξη δεξιοτήτων και την πρόοδο των μαθητών σε μη μαθησιακό επίπεδο;

Την προσαρμοστικότητα και την αξιοποίηση ευκαιριών για την απόκτηση δεξιοτήτων και την καλλιέργεια θετικών στάσεων ζωής.

3γ. Μέσα από την διδακτική σας εμπειρία, μπορείτε να μας δώσετε ένα παράδειγμα ηγετικής πρακτικής που εφαρμόσατε και επέφερε αλλαγή στη συμπεριφορά των μαθητών σας και ποια ακριβώς ήταν αυτή;

Πριν χρόνια είχα κάποιους μαθητές οι οποίοι παρουσίαζαν κάποιες αδυναμίες στον γραπτό λόγο και αρνούσαν συνεχώς να γράψουν. Είχα πάρει πρωτοβουλίες και τους ενθάρρυνα να δουλέψουν συνεργατικά. Έβαζα τους μαθητές να δουλεύουν σε μικρές ομάδες. Είδα πως μία τέτοια ενέργεια ενθάρρυνε τους μαθητές και τόνωσε την αυτοπεποίθησή τους μιας και είχαν το αίσθημα του «ανήκειν» και δεν ένιωθαν περιθωριοποιημένοι και απομονωμένοι από τους συμμαθητές τους. Εννοείται πως σιγά σιγά άλλαξε η συμπεριφορά τους και συνεχώς αυξάνονταν το ενδιαφέρον τους για τον γραπτό λόγο.

ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ 3 (Κ3)

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ(1)

Φύλο: Άντρας

Ηλικία: Πάνω από 40

Ειδικότητα: Φυσικός

Προσόντα: Άλλο Πτυχίο ΑΕΙ

Σχέση εργασίας: Μόνιμος

Έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση: 5-10

Έχετε παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια ή έχετε μετεκπαιδευθεί σε θέματα διοίκησης; ΟΧΙ

Β' ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ(2)

ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ 1

1α.Τί σημαίνει κατά τη γνώμη σας ο όρος εκπαιδευτικός ηγέτης στην τάξη;

Εκπαιδευτικός ηγέτης είναι αυτός που συνομιλεί με τους μαθητές του, ακούει με προσοχή τον δικό τους λόγο, τους μιλάει για την σημασία που έχει η γνώση και η μάθηση στη ζωή μας. Θέτει πάντα υψηλούς στόχους και πείθει τους μαθητές να τους επιτύχουν με τα λόγια, αλλά και τις πράξεις του. Συνεργάζεται γι' αυτό μαζί τους και αποτελεί πρότυπο για τους ίδιους.

1β.Αποδέχεστε το ρόλο του εκπαιδευτικού ηγέτη στην τάξη και αν ναι, σε ποιο βαθμό είστε ηγέτες στην τάξη ;

Τον αποδέχομαι και προσπαθώ να μην γίνεται απλά και μόνο μία απλή μετάδοση γνώσεων, αλλά ηγούμαι αλλαγών και είμαι «μπροστάρης» για την επίτευξη αυτών.

1γ.Ποια εμπόδια συναντάτε κατά την άσκηση ηγεσίας μέσα στην τάξη;

Τα εμπόδια που συναντώ είναι κάποιοι που λέγονται «ζωηροί» και «αδιάφοροι» μαθητές. Τι ξέρω όμως εγώ για το πώς ζουν και πως μεγαλώνουν αυτά τα παιδιά; Προσπαθώ λοιπόν να μην χρησιμοποιώ την τιμωρία για τους ζωηρούς και άτακτους μαθητές.

1δ. Ποιόν ρόλο/τύπο ηγέτη υιοθετείτε εσείς στην τάξη σας ;

Τον ρόλο του υπομονετικού δασκάλου και όχι του υπερασπιστή της ανταγωνιστικότητας μεταξύ των παιδιών, της βαθμοθηρίας. Τον ρόλο του υποστηρικτή και του καθοδηγητή για την επίτευξη των στόχων τους. Γι' αυτό συνεχώς τους δίνω υλικό από διάφορες πηγές και τους καθοδηγώ για το πως να το χρησιμοποιήσουν.

ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ 2

2α.Ποιους στόχους πιστεύετε πως έχει ή πρέπει να έχει ο εκπαιδευτικός που είναι ηγέτης στην τάξη ;

Ο εκπαιδευτικός ηγέτης στην τάξη, με την διδασκαλία του, δεν πρέπει να αρκείται σε μία απλή μετάδοση γνώσεων, αλλά πρέπει να απελευθερώνει όλες τις αρετές των παιδιών, μαθαίνοντάς τους να αγαπούν την γνώση μακριά από κάθε αυστηρότητα και καταναγκασμό. Τότε και μόνο τότε επιτυγχάνει το έργο του ως ηγέτης.

2β. Ποια χαρακτηριστικά πιστεύετε ότι πρέπει να έχει ένας καθηγητής για να είναι αποτελεσματικός ηγέτης στην τάξη;

Δεν πρέπει να έχει έπαρση. Να διαθέτει ενσυναίσθηση, υπευθυνότητα, να έχει εμπιστοσύνη στα παιδιά, να τα μάθει να στοχάζονται και τέλος να έχει αγάπη για τους μαθητές του.

2γ. Ποιες από τις πρακτικές που εφαρμόζετε σας καθιστούν ηγέτες στην τάξη σας;

Σίγουρα η μετάδοση γνώσεων να γίνεται σε συνδυασμό με την ελεύθερη κριτική σκέψη των μαθητών, από τους οποίους μαθαίνω και εγώ. Μιλάμε για διπλή

κατεύθυνση μάθησης. Η διαδραστική επικοινωνία είναι μία από τις ηγετικές πρακτικές, στις οποίες βασίζομαι. Επίσης η συλλογικότητα για τη λύση των προβλημάτων που προκύπτουν είναι πρακτική που χρησιμοποιώ, «όλοι μαζί».

2δ. Ποια πρακτική / ποιες πρακτικές εκπαιδευτικής ηγεσίας θεωρείτε την πιο αποτελεσματική για την πρόοδο των μαθητών σε μαθησιακό επίπεδο ;

Σε μαθησιακό επίπεδο, η πρόοδος των μαθητών δεν εξαρτάται μόνο από τα σχολικά βιβλία και τους προτζέκτορες, αλλά και από τον χαρακτήρα και την συμπεριφορά του καθηγητή. Ο καθηγητής ηγέτης δεν τιμωρεί τους μαθητές, αλλά τους εμπιστεύεται και αυτό είναι αμοιβαίο. Έχει ενσυναίσθηση και λειτουργεί με βάση τις ιδιαιτερότητες και την απόδοση του κάθε μαθητή. Διαθέτει τον χρόνο του και υποστηρίζει τους μαθητές.

2ε. Μέσα από την διδακτική σας εμπειρία μπορείτε να μας δώσετε ένα παράδειγμα ηγετικής πρακτικής που εφαρμόσατε και επέφερε θετικά αποτελέσματα στις επιδόσεις των μαθητών σας και ποια ακριβώς ήταν αυτά:

(Μμμ.....) Μπαίνοντας για πρώτη φορά σε μία «δύσκολη» κατά την άποψη συναδέλφων τάξη, τους μίλησα για τη σημασία της μάθησης, για τη σημασία της διδασκαλίας. Τους μίλησα για τον αμοιβαίο σεβασμό και τα πιστεύω μου. Τους έπεισα για τους στόχους μου και εξασφάλισα αμοιβαίο σεβασμό και εμπιστοσύνη. Έτσι έμειναν μακριά από συμπεριφορές που εμπόδιζαν την διδασκαλία μου, όχι από φόβο αλλά από σεβασμό. Ενσυνείδητη πειθαρχία. Αποτέλεσμα; Άριστη μάθηση και επιμέλεια!!!!

ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ 3

3α. Είστε ικανοποιημένοι από τον τρόπο που λειτουργείτε ως ηγέτες στην τάξη και αν όχι τι θα θέλατε να αλλάξει:

Ναι είμαι ικανοποιημένος.

3β. Ποια πρακτική / ποιες πρακτικές εκπαιδευτικής ηγεσίας θεωρείτε την πιο αποτελεσματική για την ανάπτυξη δεξιοτήτων και την πρόοδο των μαθητών σε μη μαθησιακό επίπεδο ;

Την πρακτική της ειλικρινούς συνομιλίας με τους μαθητές. Μπαίνω στην τάξη, δεν κάθομαι στην έδρα, περπατάω στους διαδρόμους ανάμεσα στα θρανία, απευθύνω το λόγο ξεχωριστά στον καθένα τους, ρωτάω τι σκέφτονται για τον εαυτό τους, για τους άλλους και προσπαθώ να βρω τις ιδιαιτερότητές τους, να μπω στη θέση τους. Έτσι μπορώ να τους παρακινήσω και να τους παροτρύνω να επιτύχουν τους στόχους τους με βάση την μοναδικότητά τους.

3γ. Μέσα από την διδακτική σας εμπειρία μπορείτε να μας δώσετε ένα παράδειγμα ηγετικής πρακτικής που εφαρμόσατε και επέφερε αλλαγή στη συμπεριφορά των μαθητών σας και ποια ακριβώς ήταν αυτή:

Θα δώσω την ίδια απάντηση με την 2ε.

ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ 4 (Κ4)

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ(1)

Φύλο : Γυναίκα

Ηλικία: Πάνω από 50

Ειδικότητα: Χημικός

Προσόντα: Πτυχίο ΑΕΙ

Σχέση εργασίας : Μόνιμος

Έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση : Πάνω από 20

Έχετε παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια ή έχετε μετεκπαιδευθεί σε θέματα διοίκησης; Σεμινάρια

Β' ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ(2)

ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ 1:

1α.Τί σημαίνει κατά τη γνώμη σας ο όρος εκπαιδευτικός ηγέτης στην τάξη;

Σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός έχει βρει το σωστό τρόπο για να δώσει γνώσεις και να προάγει..., να μάθει συμπεριφορές, έλεγχο των αντιδράσεων, θετική στάση απέναντί στους άλλους. Άρα έχει όραμα.

1.Αγάπη στα παιδιά. 2.Συνεχής έρευνα για τον τρόπο που θα τα προσεγγίσει.
3.Διάθεση για διάλογο.

1β.Αποδέχεστε το ρόλο του εκπαιδευτικού ηγέτη στην τάξη και αν ναι, σε ποιο βαθμό είστε ηγέτες στην τάξη ;

Τον αποδέχομαι και θεωρώ ότι πάνω από το 50% των εκπαιδευτικών είναι ηγέτες στην τάξη.

1γ.Ποια εμπόδια συναντάτε κατά την άσκηση ηγεσίας μέσα στην τάξη;

Ακράειες περιπτώσεις παιδιών με αρνητική στάση στο σχολείο και στον εαυτό τους. Ακόμη υπάρχει πίεση του χρόνου για να βγει η ύλη και δεν υπάρχουν περιθώρια για να ασχοληθούμε με άλλα θέματα.

1δ. Ποιόν ρόλο/τύπο ηγέτη υιοθετείτε εσείς στην τάξη σας ;

Του ηγέτη που κατεβαίνει στη θέση των παιδιών και ξεχνά τη δική του θέση για να ανακαλύψει το έμφυχο υλικό που έχει. Που τον εμπιστεύονται τα παιδιά, προκειμένου να συνεργαστούν μαζί του. Του ηγέτη που μειώνει την απόσταση με όρια.

ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ 2:

2α.Ποιους στόχους πιστεύετε πως έχει ή πρέπει να έχει ο εκπαιδευτικός που είναι ηγέτης στην τάξη ;

Να ενισχύσει την προσωπικότητα των παιδιών μέσω της επιβεβαίωσης που θα πάρουν από την καλή επίδοσή τους. Ότι μπορεί να τα καταφέρει για παράδειγμα στη Χημεία, άρα μπορεί να τα καταφέρει σε ότι αποφασίσει.

2β. Ποια χαρακτηριστικά πιστεύετε ότι πρέπει να έχει ένας καθηγητής για να είναι αποτελεσματικός ηγέτης στην τάξη;

Πρέπει να είναι αληθινός σε αυτό που κάνει, γιατί η στενή επαφή αποκαλύπτει τα ψέματα. Αποδέχεται τα λάθη του (βιωματική διδασκαλία για την συμπεριφορά). Το δείχνεις με το παράδειγμά σου, γίνεσαι πρότυπο.

2γ. Ποιες από τις πρακτικές που εφαρμόζετε σας καθιστούν ηγέτες στην τάξη σας;

Θέτεις όρια και κανόνες μέσω της πειθούς, το μαθαίνεις στην πράξη. Χρησιμοποιώ ότι μπορώ για να μην πλήττουν. Δεν κάνω το ίδιο και δεν κάνω το ίδιο σε κάθε τμήμα. Οποσδήποτε παρεκκλίνω από το πρόγραμμα.

2δ. Ποια πρακτική / ποιες πρακτικές εκπαιδευτικής ηγεσίας θεωρείτε την πιο αποτελεσματική για την πρόοδο των μαθητών σε μαθησιακό επίπεδο ;

Είναι η μέθοδος του λιγότερου διαβάσματος στο σπίτι. Το πετυχαίνεις με την πρακτική της απομυθοποίησης, της εμπέδωσης με το διάβασμα στο σπίτι. Αυτό γίνεται με συνεργασία με συγκεκριμένο επίπεδο μαθησιακής ομάδας-στόχοι. Απαραίτητη προϋπόθεση η ενσυναίσθηση, για να ανακαλύψεις τις ιδιαιτερότητες στην απόδοση των μαθητών.

2ε. Μέσα από την διδακτική σας εμπειρία μπορείτε να μας δώσετε ένα παράδειγμα ηγετικής πρακτικής που εφαρμόσατε και επέφερε θετικά αποτελέσματα στις επιδόσεις των μαθητών σας και ποια ακριβώς ήταν αυτά:

Έγινε ειδική προετοιμασία και παράδοση στην αρχή της διδακτικής ώρας, με δεδομένο το στόχο στο τέλος της ώρας, με σκοπό όχι την αξιολόγηση του μαθητή , αλλά την αξιολόγηση της ίδιας της διαδικασίας. Το αποτέλεσμα ήταν τα γραπτά των παιδιών να είναι ψηλά στην βαθμολογία και η ικανοποίηση των παιδιών ήταν πολύ μεγάλη.

ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ 3:

3α. Είστε ικανοποιημένοι από τον τρόπο που λειτουργείτε ως ηγέτες στην τάξη και αν όχι τι θα θέλατε να αλλάξει:

Σε μεγάλο ποσοστό, γιατί πάντα υπάρχουν τα παιδιά, που για δικούς τους λόγους, δεν κατάφερες να τα προσεγγίσεις. Είμαι ικανοποιημένη από τον τρόπο που λειτουργώ, αλλά θα ήθελα να είμαι πιο ψύχραιμη όταν κουράζομαι.

3β. Ποια πρακτική / ποιες πρακτικές εκπαιδευτικής ηγεσίας θεωρείτε την πιο αποτελεσματική για την ανάπτυξη δεξιοτήτων και την πρόοδο των μαθητών σε μη μαθησιακό επίπεδο ;

Την ειλικρίνεια απέναντι στα παιδιά, την αποδοχή των λαθών από τον καθηγητή, τα οποία οδηγούν στο να γνωρίσουν τα παιδιά τον άνθρωπο και να εγκρίνουν ή να απορρίψουν χαρακτηριστικά του. Οπότε διαμορφώνουν τα ίδια προσωπικότητα.

3γ. Μέσα από την διδακτική σας εμπειρία μπορείτε να μας δώσετε ένα παράδειγμα ηγετικής πρακτικής που εφαρμόσατε και επέφερε αλλαγή στη συμπεριφορά των μαθητών σας και ποια ακριβώς ήταν αυτή:

Έβαλα να συνεργαστούν αδύναμοι μαθητές με πιο δυνατούς, 1-1 για να βοηθηθούν μαθησιακά και αυτό διόρθωσε συμπεριφορές έπαρσης των δυνατών και τόνωσε την αυτοπεποίθηση των αδύναμων.

ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ 5 (Κ5)

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ(1)

Φύλο : Γυναίκα

Ηλικία: Πάνω από 40

Ειδικότητα: Βιολόγος

Προσόντα: Μεταπτυχιακό

Σχέση εργασίας : Μόνιμος

Έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση : 10-15

Έχετε παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια ή έχετε μετεκπαιδευθεί σε θέματα διοίκησης; ΟΧΙ

Β' ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ(2)

ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ 1:

1α.Τί σημαίνει κατά τη γνώμη σας ο όρος εκπαιδευτικός ηγέτης στην τάξη;

Συντονιστής

1β.Αποδέχεστε το ρόλο του εκπαιδευτικού ηγέτη στην τάξη και αν ναι, σε ποιο βαθμό είστε ηγέτες στην τάξη ;

Τον αποδέχομαι. Υπάρχει γενικά...θεωρώ πως δεν γίνεται αλλιώς. Σε μία ομάδα χρειάζεται κάποιος, ο οποίος να συντονίζει, να αναφέρονται σε αυτόν, όχι με την αυστηρή έννοια, ή να παίρνουν καθοδήγηση. Να ξεκαθαρίζουν κάποια πράγματα.

1γ.Ποια εμπόδια συναντάτε κατά την άσκηση ηγεσίας μέσα στην τάξη;

Εμπόδια πολλά. Το Ελληνικό σχολείο έχει κάποιες παθογένειες, που δεν βοηθούν. Εξαρτάται βέβαια από το σχολείο, κυρίως από την διεύθυνση του σχολείου. Τι θα σου επιτρέψει να κάνεις, ο διευθυντής. Πάντως τα σφιχτά αναλυτικά προγράμματα σπουδών δεν σε αφήνουν να λειτουργήσεις ως ηγέτης.

1δ. Ποιόν ρόλο/τύπο ηγέτη υιοθετείτε εσείς στην τάξη σας ;

Ρόλο-τύπο...δεν ξέρω. Εγώ αυτό που κάνω είναι ότι πετάω ιδέες και τους αφήνω να τις εξελίξουν. Απλά βάζω όρια και κανόνες χρονικούς για να έχουμε μια αρχή και ένα τέλος. Τους δίνω μόνο πρωτοβουλία και ελευθερία για να κινηθούν. π.χ. είχαμε μία ημερίδα για την προσωπικότητα και θεώρησα να δούμε τους δίδυμους χαρακτήρες. Από κει και πέρα λειτούργησαν μόνοι τους. Και λειτούργησε καλά. Κανένας ρόλος, μόνο η ιδέα και που κινούνται, τι ψάχνουν να βρουν.

ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ 2:

2α.Ποιους στόχους πιστεύετε πως έχει ή πρέπει να έχει ο εκπαιδευτικός που είναι ηγέτης στην τάξη ;

Να σου πω... έχω μόνο έναν στόχο την προσωπική πρόοδο των παιδιών σε όλα τα επίπεδα. Δηλ. ένα παιδί είναι καλλιτέχνης, θα δουλέψει τις δεξιότητές του στην τάξη για να εξελιχθεί σαν μαθητής και άνθρωπος. Ο καθένας στον τομέα που μπορεί, γιατί αυτό θα μας βοηθήσει γενικότερα στην ανάπτυξή μας. Πρέπει να προοδεύουν.

2β. Ποια χαρακτηριστικά πιστεύετε ότι πρέπει να έχει ένας καθηγητής για να είναι αποτελεσματικός ηγέτης στην τάξη;

Ενσυναίσθηση, να είναι καλός ακροατής, να βάζει όρια..... όλα τα παιδιά δεν μπορούν να δεχτούν τα ίδια όρια! Να ξέρει ο μαθητής ότι έχει συνέπειες, όχι με την έννοια της τιμωρίας.

2γ. Ποιες από τις πρακτικές που εφαρμόζετε σας καθιστούν ηγέτες στην τάξη σας;

Δεν νομίζω ότι είναι θέμα πρακτικών για να είσαι ηγέτης, αν χρειάζονταν μία πρακτική θα ήταν η συνεργασία με τα παιδιά.

2δ. Ποια πρακτική / ποιες πρακτικές εκπαιδευτικής ηγεσίας θεωρείτε την πιο αποτελεσματική για την πρόοδο των μαθητών σε μαθησιακό επίπεδο ;

Έρευνα. Να τους δίνεις την ευκαιρία να ψάχνουν μόνοι τους να βρουν κάτι. Να τους βάζεις σε διαδικασία αναζήτησης.

2ε. Μέσα από την διδακτική σας εμπειρία μπορείτε να μας δώσετε ένα παράδειγμα ηγετικής πρακτικής που εφαρμόσατε και επέφερε θετικά αποτελέσματα στις επιδόσεις των μαθητών σας και ποια ακριβώς ήταν αυτά:

Στην αρχή του χρόνου κάνουμε συμβόλαιο τάξης, υπάρχει αμοιβαία δέσμευση. Ξέρουν τι περιμένω εγώ από αυτούς και τι περιμένουν αυτοί από εμένα.

Ακόμη δουλεύουμε με ιστορίες και σε άτυπα περιβάλλοντα(π.χ. βιβλίο, ποίημα, ταινία, αυλή του σχολείου, μουσείο).

Αυτά αποτελούν καινοτομίες και παρέκκλιση από το τυπικό πρόγραμμα σπουδών και έχουν κατά καιρούς πολύ θετικά αποτελέσματα στην επίδοση των παιδιών.

ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ 3:

3α. Είστε ικανοποιημένοι από τον τρόπο που λειτουργείτε ως ηγέτες στην τάξη και αν όχι τι θα θέλατε να αλλάξει:

Να σου πω...δεν είμαι πολύ ικανοποιημένη, γιατί υπάρχουν πολλά που θέλω να αλλάξουν. Π.χ. Δεν θέλω να έχω τράπεζα θεμάτων, γιατί είναι μια τυποποιημένη κατάσταση. Δεν με αφήνει να προσαρμόσω τα θέματα στον τρόπο που λειτουργεί το κάθε παιδί. Αν πρόκειται να δουλέψω σε άτυπα περιβάλλοντα πρέπει να βγω από την τάξη. Αλλά δεν μπορώ λόγω σφιχτού αναλυτικού προγράμματος. Υπάρχει πολλή γραφειοκρατία. Πάντως τα σφιχτά αναλυτικά προγράμματα σπουδών δεν σε αφήνουν να λειτουργήσεις ως ηγέτης.

3β. Ποια πρακτική / ποιες πρακτικές εκπαιδευτικής ηγεσίας θεωρείτε την πιο αποτελεσματική για την ανάπτυξη δεξιοτήτων και την πρόοδο των μαθητών σε μη μαθησιακό επίπεδο ;

Άτυπα περιβάλλοντα μάθησης και διαφοροποίηση διδασκαλίας για να μπορούν να ξελιχθούν. Οι ομάδες πάντα βοηθούν τα παιδιά στη συνεργασία, να αναπτύξουν τις προσωπικές τους δεξιότητες. Βέβαια πάντα εξαρτάται από το σχολικό περιβάλλον και το διευθυντή, τι μου επιτρέπει κι τι όχι. Δεν ξέρω αν απάντησα στην ερώτησή σου;

3γ. Μέσα από την διδακτική σας εμπειρία μπορείτε να μας δώσετε ένα παράδειγμα ηγετικής πρακτικής που εφαρμόσατε και επέφερε αλλαγή στη συμπεριφορά των μαθητών σας και ποια ακριβώς ήταν αυτή:

Είχα ένα μαθητή που δεν έμπαινε στην τάξη, στην αρχή του χρόνου. Η απόδοσή του ήταν πολύ χαμηλή. Συζήτηση, τον άκουγα προσεκτικά, δεν τον υποτίμησα. Του έδωσα την ευκαιρία να αναπτύξει τις προσωπικές του δεξιότητες, ανεξάρτητα από το μαθησιακό του επίπεδο. Τον περίμενα, του έδωσα χρόνο και ξεκίνησε όταν ήταν έτοιμος. Το ήξερε ότι τον περίμενα. Έμπαινε στην τάξη και με απουσία. Η απόδοσή του ανέβηκε στο 13-14 και στο εξής έγινε πιο φιλικός με τους συμμαθητές του.

ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ 6 (Κ6)

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ(1)

Φύλο : Άντρας

Ηλικία: Πάνω από 40

Ειδικότητα: Φιλολόγος

Προσόντα: Μεταπτυχιακό

Σχέση εργασίας : Μόνιμος

Έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση : Πάνω από 20

Έχετε παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια ή έχετε μετεκπαιδευθεί σε θέματα διοίκησης; ΟΧΙ

Β' ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ(2)

ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ 1:

1α.Τί σημαίνει κατά τη γνώμη σας ο όρος εκπαιδευτικός ηγέτης στην τάξη;

Είναι ο εκπαιδευτικός που ενδιαφέρεται για τη δημιουργία ουσιαστικών σχέσεων με τους μαθητές του. Αυτός που δεν ενδιαφέρεται μόνο να υπηρετήσει το γνωστικό του αντικείμενο και να μεταδώσει γνώσεις, αλλά και να κερδίσει την εμπιστοσύνη των μαθητών, να αντιλαμβάνεται τα θέματα που τους απασχολούν και φυσικά να εμπλέκεται στη διαχείριση αυτών των θεμάτων.

1β.Αποδέχεστε το ρόλο του εκπαιδευτικού ηγέτη στην τάξη και αν ναι, σε ποιο βαθμό είστε ηγέτες στην τάξη ;

Δεν μπορώ να πω αποδέχομαι ή όχι έναν ρόλο με τον οποίο δεν έχω εκπαιδευθεί να λειτουργώ. Η αντίληψή μου γι' αυτό που με ρωτάτε είναι εντελώς προσωπική και βιωματική.

1γ.Ποια εμπόδια συναντάτε κατά την άσκηση ηγεσίας μέσα στην τάξη;

Την έλλειψη εμπιστοσύνης από μέρους των μαθητών. Για πολλούς λόγους – που δεν είναι της παρούσης – ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι απαξιωμένος. Κι ένας απαξιωμένος στη συνείδηση των μαθητών εκπαιδευτικός δεν μπορεί να είναι πρότυπο, δεν μπορεί να είναι ηγέτης. Θέλει πολύ κόπο να κερδίσει την εμπιστοσύνη των παιδιών. Και χρόνο. Δεν γίνεται από τη μια στιγμή στην άλλη.

1γ. Ποιόν ρόλο/τύπο ηγέτη υιοθετείτε εσείς στην τάξη σας ;

Δεν ξέρω τι εννοείτε με τον όρο τύπο/ρόλο. Αυτό που σας είπα. Θέλω να έχω πέρα από ην τυπική σχέση δασκάλου – μαθητή και κάτι παραπάνω. Μια επικοινωνία. Πρώτον, να μπορώ να αντιληφθώ τι απασχολεί τα παιδιά και πέρα από τα μαθήματα κι αν μπορώ να βοηθήσω συμβουλευτικά στη διαχείριση αυτών των θεμάτων. Δεύτερον, να μπορώ να τα πείσω για το πόσο σημαντικό είναι να διευρύνουν τους ορίζοντες και τα ενδιαφέροντά τους πέρα από το διάβασμα για το σχολείο και τα φροντιστήρια...

ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ 2:

2α. Ποιους στόχους πιστεύετε πως έχει ή πρέπει να έχει ο εκπαιδευτικός που είναι ηγέτης στην τάξη ;

Πρέπει να έχουμε – οι εκπαιδευτικοί – διαρκώς στο μυαλό μας το εξής: χωρίς ουσιαστική επικοινωνία με τα παιδιά δεν μπορούμε να τα βοηθήσουμε αποτελεσματικά ούτε στην «κατάκτηση» του γνωστικού αντικείμενου που διδάσκουμε. Επικοινωνία και σχέση, αυτός νομίζω πρέπει να είναι ο στόχος.

2β. Ποια χαρακτηριστικά πιστεύετε ότι πρέπει να έχει ένας καθηγητής για να είναι αποτελεσματικός ηγέτης στην τάξη;

Πρώτο και κύριο: να κατέχει στο μέγιστο βαθμό το γνωστικό του αντικείμενο. Εκπαιδευτικός που αφήνει στους μαθητές την υπόνοια -έστω- ότι δεν μπορεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του μαθήματος του, έχει χάσει το κύρος του. Και χωρίς κύρος δεν υπάρχει εμπιστοσύνη, χωρίς εμπιστοσύνη δεν υπάρχει σχέση.

Και μετά η συνέπεια: το σχολείο, η τάξη έχουν κανόνες και πρέπει να ισχύουν για όλους. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι το πρότυπο εφαρμογής και τήρησής τους.

2γ. Ποιες από τις πρακτικές που εφαρμόζετε σας καθιστούν ηγέτες στην τάξη σας;

Σας είπα, δεν αντιλαμβάνομαι τον ρόλο του εκπαιδευτικού - ηγέτη ως κάτι που μπαίνει σε καλούπια, πρακτικές, μεθόδους. Λειτουργώ αυθόρμητα και προσπαθώ κυρίως με το παράδειγμα.

2δ. Ποια πρακτική / ποιες πρακτικές εκπαιδευτικής ηγεσίας θεωρείτε την πιο αποτελεσματική για την πρόοδο των μαθητών σε μαθησιακό επίπεδο ;

Σας είπα, το παράδειγμα. Τα παιδιά θέλουν παράδειγμα για ό τι τους λες. Και θέλουν για πράγματα που τους προτείνεις, για πράγματα που τους συμβουλεύεις να ξέρουν και πώς ό ίδιος τα διαχειρίζεσαι. Αν είσαι δηλαδή συνεπής σε αυτά που λες. Σε θέλουν ως πρότυπο. Μόνο τότε σε εμπιστεύονται.

2ε. Μέσα από την διδακτική σας εμπειρία μπορείτε να μας δώσετε ένα παράδειγμα ηγετικής πρακτικής που εφαρμόσατε και επέφερε θετικά αποτελέσματα στις επιδόσεις των μαθητών σας και ποια ακριβώς ήταν αυτά:

Δεν ξέρω αν emίπτει στον ρόλο του εκπαιδευτικού-ηγέτη που ενδιαφέρει την έρευνά σας. Αλλά ναι, προσπάθησα κάτι πρωτότυπο. Έπεισα τα παιδιά – το 2014- και υιοθετήσαμε σκύλο στο σχολείο. Τον Έκτορα. Νόμιμα, με ψηφιακή σήμανση (τσιπ), εμβολιασμούς κλπ. Ως ιδιοκτήτης σκύλου κι εγώ, προσπάθησα να εμπνεύσω στα παιδιά την έννοια της ευθύνης απέναντι στα ζώα και της υπευθυνότητας απέναντι στην υιοθεσία. Επί 8 χρόνια προσπαθώ μέσα από τη φιλοζωική αυτή δράση να έχω μια σχέση με τους μαθητές μου που πιστεύω τα έχει βοηθήσει. Μαζί οργανώνουμε οτιδήποτε αφορά τον Έκτορα. Αλλά να μη σας κουράζω με λεπτομέρειες. Τώρα αν

βοηθά στις επιδόσεις τους... νομίζω πως με κάποιο τρόπο ναι... έχουν ένα ενδιαφέρον στο σχολείο, κάνουν κάτι όλοι μαζί και με τον καθηγητή τους... επηρεάζεται θετικά η διάθεση τους, φυσικά θα έχει αντίκτυπο και στις επιδόσεις τους.

ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ 3:

3α. Είστε ικανοποιημένοι από τον τρόπο που λειτουργείτε ως ηγέτες στην τάξη και αν όχι τι θα θέλατε να αλλάξει:

Κάποιες φορές ναι και κάποιες όχι. Θα ήθελα να έχω περισσότερο χρόνο. Ο χρόνος στο σχολείο είναι περιορισμένος. Ασχολούμαστε με ένα σωρό πράγματα που δεν έχουν σχέση με τα παιδιά. Κι αυτό είναι οξύμωρο όταν συμβαίνει σε ένα σχολείο. Και απογοητευτικό..

3β. Ποια πρακτική / ποιες πρακτικές εκπαιδευτικής ηγεσίας θεωρείτε την πιο αποτελεσματική για την ανάπτυξη δεξιοτήτων και την πρόοδο των μαθητών σε μη μαθησιακό επίπεδο ;

Σας είπα, δεν πιστεύω σε μεθόδους και πρακτικές για το θέμα που συζητάμε. Ενδιαφέρον για τα παιδιά – γνήσιο ενδιαφέρον- , αυθορμητισμός, συνέπεια. Μπορεί να μην είναι αρκετά. Αλλά είναι η αρχή.

3γ. . Μέσα από την διδακτική σας εμπειρία μπορείτε να μας δώσετε ένα παράδειγμα ηγετικής πρακτικής που εφαρμόσατε και επέφερε αλλαγή στη συμπεριφορά των μαθητών σας και ποια ακριβώς ήταν αυτή:

Η φιλοζωική δράση που σας ανέφερα. Και φυσικά επηρέασε τα παιδιά. Τα έκανε ποιο συνειδητοποιημένα απέναντι στο θέμα της υιοθεσίας των ζώων. Και πολύ υπεύθυνα.

ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ 7 (Κ7)

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ(1)

Φύλο : Γυναίκα

Ηλικία: Πάνω από 50

Ειδικότητα: Φυσικής Αγωγής

Προσόντα: Μεταπτυχιακό

Σχέση εργασίας : Μόνιμος

Έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση : Πάνω από 20

Έχετε παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια ή έχετε μετεκπαιδευθεί σε θέματα διοίκησης; ΟΧΙ

Β'ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ(2)

ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ 1:

1α.Τί σημαίνει κατά τη γνώμη σας ο όρος εκπαιδευτικός ηγέτης στην τάξη;

Οπωσδήποτε όραμα, να πείσει για τους στόχους του, να καθοδηγήσει.

1β.Αποδέχεστε το ρόλο του εκπαιδευτικού ηγέτη στην τάξη και αν ναι, σε ποιο βαθμό είστε ηγέτες στην τάξη ;

Τον αποδέχομαι. Από την στιγμή που ο εκπαιδευτικός βάζει όρια και κανόνες, ορίζει στόχους, είναι ηγέτης.

1γ.Ποια εμπόδια συναντάτε κατά την άσκηση ηγεσίας μέσα στην τάξη;

Τα εμπόδια είναι πολλά. Αποκλίνουσες συμπεριφορές και αδιαφορία από κάποιους μαθητές, αλαζόνες εκπαιδευτικοί που νομίζουν ότι είναι αυθεντίες ή αδιάφοροι καθηγητές που κάνουν μόνο τα αναγκαία. Ας μην πούμε για τα καθόλου ευέλικτα αναλυτικά προγράμματα και την πίεση για να βγει η ύλη και να υπάρξει επιτυχία στις πανελλήνιες.

1δ. Ποιόν ρόλο/τύπο ηγέτη υιοθετείτε εσείς στην τάξη σας ;

Τον ρόλο του coach, σαν γυμνάστρια που είμαι. Δημιουργώ ομάδες, δίνω πρωτοβουλίες ,καθοδηγώ και υποστηρίζω κάθε προσπάθεια των μαθητών.

ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ 2:

2α.Ποιους στόχους πιστεύετε πως έχει ή πρέπει να έχει ο εκπαιδευτικός που είναι ηγέτης στην τάξη ;

Ο στόχος του εκπαιδευτικού-ηγέτη δεν πρέπει να είναι μόνο η επίδοση των μαθητών αλλά κυρίως η βελτίωση της συμπεριφοράς και η διαμόρφωση ακεραίων χαρακτήρων. Στις δύσκολες εποχές που ζούμε η προετοιμασία των μαθητών για να βγουν στην κοινωνία και να είναι «δυνατοί» είναι επιτακτική. Χρειάζεται να αντιμετωπιστούν οι αποκλίνουσες συμπεριφορές και οι καταστάσεις σχολικού εκφοβισμού, οι οποίες γίνονται όλο και περισσότερες. Εξάλλου, για τον εκπαιδευτικό- ηγέτη αυτοί οι στόχοι αποτελούν το κοινό όραμά του με τους μαθητές του.

2β. Ποια χαρακτηριστικά πιστεύετε ότι πρέπει να έχει ένας καθηγητής για να είναι αποτελεσματικός ηγέτης στην τάξη;

Χαρακτηριστικά....για να σκεφτώ. Να διαθέτει ενσυναίσθηση. Αν δεν μπορεί να καταλάβει τους μαθητές του και να μπει στη θέση τους, για να τους πλησιάσει, τότε δεν είναι αποτελεσματικός. Επίσης χρειάζεται να μπορεί να εμπνέει, να πείθει τους μαθητές του με λόγια και πράξεις για το όραμά του και οπωσδήποτε να θέτει όρια και κανόνες για να ορίζει το πλαίσιο που πρέπει να κινούνται οι μαθητές. Να συνεργάζεται και να δουλεύει ομαδικά. Να εμπνέει σεβασμό και εμπιστοσύνη.

2γ. Ποιες από τις πρακτικές που εφαρμόζετε σας καθιστούν ηγέτες στην τάξη σας;

Νομίζω το να διακρίνω τις ανάγκες του κάθε μαθητή και τη δυνατή απόδοσή του στο μάθημα . Έτσι μπορώ με την παρακίνηση και την παρότρυνσή μου να πλησιάζουν οι μαθητές τους ατομικούς τους στόχους και να μάθουν να επιμένουν στην αποτυχία και να μην εγκαταλείπουν. Διαθέτω το χρόνο για να υποστηρίξω τους μαθητές μου και να τους τονώνω την αυτοπεποίθηση.

2δ. Ποια πρακτική / ποιες πρακτικές εκπαιδευτικής ηγεσίας θεωρείτε την πιο αποτελεσματική για την πρόοδο των μαθητών σε μαθησιακό επίπεδο ;

Πιστεύω η ενσυναίσθηση. Όπως σας είπα και πριν αν δεν καταφέρουμε να ανακαλύψουμε την ατομική απόδοση του κάθε μαθητή και τον τρόπο που σκέφτεται

και λειτουργεί, δεν μπορούμε να τον καθοδηγήσουμε, να τον παρακινήσουμε και να τον παροτρύνουμε να φτάσει στην δική του πρόοδο και στην ατομική του βελτίωση.

2ε. Μέσα από την διδακτική σας εμπειρία μπορείτε να μας δώσετε ένα παράδειγμα ηγετικής πρακτικής που εφαρμόσατε και επέφερε θετικά αποτελέσματα στις επιδόσεις των μαθητών σας και ποια ακριβώς ήταν αυτά:

Θυμάμαι μία χρονιά είχα για μαθητή ένα παιδί που δεν είχε εμπιστοσύνη στον εαυτό του και διέθετε χαμηλή αυτοπεποίθηση. Θυμίζω ότι οι επιδόσεις στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής βασίζονται στην εμπιστοσύνη στον εαυτό μας και στην υψηλή αυτοεκτίμηση. Προσέγγισα το μαθητή λοιπόν κέρδισα την εμπιστοσύνη του και το σεβασμό του και τον έμαθα να θέτει στόχους ατομικούς, ατομικό όραμα και να επιμένει στην αποτυχία, να μην εγκαταλείπει. Διέθεσα χρόνο για να τον στηρίξω, τον έβαλα να δουλεύει σε ομάδα και να συνεργάζεται, να μαθαίνει από τους καλύτερους και να μην σταματά να προσπαθεί. Στην ομάδα υπήρχε πάντα ρόλος και για αυτόν. Στο τέλος της χρονιάς είδε την ατομική βελτίωσή του και πίστεψε στις δυνατότητές του.

ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ 3:

3α. Είστε ικανοποιημένοι από τον τρόπο που λειτουργείτε ως ηγέτες στην τάξη και αν όχι τι θα θέλατε να αλλάξει:

Είμαι ικανοποιημένη σε μέτριο βαθμό. Νομίζω ότι μπορώ να λειτουργήσω ακόμα καλύτερα ως ηγέτης. Πιστεύω ότι ο χρόνος που έχω στο μάθημα είναι περιορισμένος και δεν προλαβαίνω να λειτουργήσω σαν ηγέτης. Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές είναι πολλά και οι «δύσκολες» συμπεριφορές όλο και αυξάνονται. Τα τμήματα έχουν πολλούς μαθητές και θα βοηθούσε να ήταν μικρότερα.

3β. Ποια πρακτική / ποιες πρακτικές εκπαιδευτικής ηγεσίας θεωρείτε την πιο αποτελεσματική για την ανάπτυξη δεξιοτήτων και την πρόοδο των μαθητών σε μη μαθησιακό επίπεδο ;

Την εξασφάλιση αρχικά αμοιβαίου σεβασμού και εμπιστοσύνης και στη συνέχεια να τους πείσουμε ότι μπορούν, να τονώσουμε την αυτοπεποίθησή τους. Να τους παρακινήσουμε δίνοντας κίνητρα για καλύτερες συμπεριφορές.

3γ. Μέσα από την διδακτική σας εμπειρία μπορείτε να μας δώσετε ένα παράδειγμα ηγετικής πρακτικής που εφαρμόσατε και επέφερε αλλαγή στη συμπεριφορά των μαθητών σας και ποια ακριβώς ήταν αυτή:

Πριν από μερικά χρόνια είχα έναν πιτσιρικά, που ήθελε να το παίζει αρχηγός και νόμιζε ότι κανένας δεν είναι καλύτερος από αυτόν. Αυτός λοιπόν φέρονταν άσχημα σε ένα συμμαθητή του που ήταν αδύναμος και είχε έρθει από άλλη χώρα. Τον εκφόβιζε λεκτικά και πολλές φορές τον έδιωχνε από την παρέα. Τους έβαλα λοιπόν να δουλέψουν στην ίδια ομάδα και έδωσα μόνους για την επίτευξη του στόχου. Έδωσα ρόλο στον αδύναμο μαθητή, από τον οποίο εξαρτιόνταν η επιτυχία της ομάδας. Αναγκάστηκαν να δουλέψουν μαζί και να βοηθήσει ο ένας τον άλλον. Μέσα από αυτή τη συνεργασία γνώρισε ο ένας τον άλλον και βελτίωσε ο πρώτος μαθητής τη συμπεριφορά του. Επίσης αναθεώρησε πολλά πράγματα και έμαθε πολλά από τη συνεργασία τους.

ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ 8 (Κ8)

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ(1)

Φύλο : Γυναίκα

Ηλικία: Πάνω από 50

Ειδικότητα: Φιλολόγος

Προσόντα: Μεταπτυχιακό

Σχέση εργασίας : Μόνιμος

Έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση : Πάνω από 20

Έχετε παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια ή έχετε μετεκπαιδευθεί σε θέματα διοίκησης; ΝΑΙ Σεμινάρια- ΝΑΙ Μετεκπαίδευση

Β' ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ(2)

ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ 1:

1α.Τί σημαίνει κατά τη γνώμη σας ο όρος εκπαιδευτικός ηγέτης στην τάξη;

Είναι ο εκπαιδευτικός που εμπνέει και κινητοποιεί τους μαθητές για την επίτευξη ανώτερων στόχων και ιδανικών.

1β.Αποδέχεστε το ρόλο του εκπαιδευτικού ηγέτη στην τάξη και αν ναι, σε ποιο βαθμό είστε ηγέτες στην τάξη ;

Αποδέχομαι τον ρόλο του ηγέτη ως ανθρώπου που κινητοποιεί και εμπνέει τους μαθητές προς την κατάκτηση ενός στόχου ανώτερου και την υλοποίηση ενός κοινού οράματος. Δεν ξέρω αν το καταφέρνω. Ωστόσο, προσπαθώ.

1γ.Ποια εμπόδια συναντάτε κατά την άσκηση ηγεσίας μέσα στην τάξη;

Εμπόδια τίθενται από ένα σύστημα εκπαιδευτικό που είναι παροπλισμένο και παρωχημένο. Ένα σύστημα που εστιάζει στην παραγαλία, που αγχώνει και πνίγει εκπαιδευτικούς και μαθητές κάτω από το βάρος μιας τεράστιας και ανούσιας ύλης, που φιμώνει την πρωτοβουλία και την έρευνα, που επιβάλλει τον αυταρχισμό του ενός σχολικού εγχειριδίου και κλείνει το μάτι στην παραπαιδεία, στερώντας από τους μαθητές το μόνο που θα έπρεπε να έχουν σε επάρκεια: ελεύθερο χρόνο. Σε αυτό το άκρως αυταρχικό πλαίσιο ο εκπαιδευτικός, όπως και ο μαθητής, ασφυκτιά.

1δ. Ποιόν ρόλο/τύπο ηγέτη υιοθετείτε εσείς στην τάξη σας ;

Με ενδιαφέρει οι μαθητές να με αισθάνονται συνεργάτη τους. Θέλω να ενθαρρύνω τους μαθητές μου, να έχω σχέσεις εμπιστοσύνης μαζί τους, να δημιουργώ θετικό κλίμα και να με νιώθουν κοντά τους. Πολλές φορές αποτυγχάνω σε όλα τα παραπάνω. Επίσης με ενδιαφέρει πολύ και το γνωστικό αντικείμενο, γιατί θέλω οι μαθητές μου να επιτυγχάνουν υψηλές επιδόσεις. Ακόμη, θέλω οι μαθητές να αναπτύσσουν τα ιδιαίτερα ταλέντα τους, τις κλίσεις τους και τα ενδιαφέροντά τους.

ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ 2:

2α. Ποιους στόχους πιστεύετε πως έχει ή πρέπει να έχει ο εκπαιδευτικός που είναι ηγέτης στην τάξη ;

Ανάπτυξη ισχυρής και αυτόνομης προσωπικότητας με ισχυρές αξίες ζωής.

Καλλιέργεια ταλέντων και κλίσεων.

Ενίσχυση σχέσεων εμπιστοσύνης και συνεργασίας

Βελτίωση σχολικών επιδόσεων

Ενθάρρυνση και κινητοποίηση των μαθητών για την επίτευξη υψηλών στόχων

2β. Ποια χαρακτηριστικά πιστεύετε ότι πρέπει να έχει ένας καθηγητής για να είναι αποτελεσματικός ηγέτης στην τάξη;

Οραματιστής: να εμπνέει τους νέους, να τους ενθαρρύνει, να τους κινητοποιεί .

Ακαταπόνητος : να βελτιώνει συνέχεια τις γνώσεις και τις δεξιότητές του

Αγάπη για τους μαθητές και το γνωστικό του αντικείμενο

Καινοτόμος: να μη φοβάται να δοκιμάζει συνέχεια νέες μεθόδους, να αναπτύσσει πρωτοβουλίες και να επιδίδεται σε καινοτόμες δράσεις.

2γ. Ποιες από τις πρακτικές που εφαρμόζετε σας καθιστούν ηγέτες στην τάξη σας;

Δεν μπορώ να είμαι σίγουρη. Θα έπρεπε να ρωτήσετε τους μαθητές μου. Με ενδιαφέρει να, πάντως, να αναπτύσσω δράσεις έξω από το στενό ωρολόγιο πρόγραμμα, όπως πολιτιστικές δράσεις, θεατρικές παραστάσεις κ.α. με ενδιαφέρει συνέχεια να ανανεώνω την εργασία μου με νέο υλικό. Πάνω απ' όλα, όμως, επιδιώκω να μιλάω με τους μαθητές μου, να είμαι κοντά τους. Να λαμβάνουμε τις αποφάσεις μαζί και να λειτουργούμε όλοι μαζί σαν ομάδα, συλλογικά.

2δ. Ποια πρακτική / ποιες πρακτικές εκπαιδευτικής ηγεσίας θεωρείτε την πιο αποτελεσματική για την πρόοδο των μαθητών σε μαθησιακό επίπεδο ;

Η μόνη πρακτική που είναι αποτελεσματική είναι να σε εκτιμήσουν οι μαθητές σου. Οι μαθητές μαθαίνουν μόνο από τους εκπαιδευτικούς που αγαπούν, που συμπαθούν, από τους εκπαιδευτικούς που τους καταλαβαίνουν, που είναι δίκαιοι απέναντί τους, που είναι άνθρωποι. Η μόνη πρακτική είναι η αγάπη, η κατανόηση, η ενσυναίσθηση, η ενθάρρυνση.

2ε. Μέσα από την διδακτική σας εμπειρία μπορείτε να μας δώσετε ένα παράδειγμα ηγετικής πρακτικής που εφαρμόσατε και επέφερε θετικά αποτελέσματα στις επιδόσεις των μαθητών σας και ποια ακριβώς ήταν αυτά:

Συμμετοχή σε project και πολιτιστικά προγράμματα. Οι μαθητές ενεργοποιούνται καλύτερα και μαθαίνουν βιωματικά, ερευνούν, αναλαμβάνουν πρωτοβουλία, κινητοποιούνται, αυτενεργούν και βελτιώνουν τις μαθησιακές τους επιδόσεις.

ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ 3:

3α. Είστε ικανοποιημένοι από τον τρόπο που λειτουργείτε ως ηγέτες στην τάξη και αν όχι τι θα θέλατε να αλλάξει:

Είμαι ικανοποιημένη ως ένα βαθμό. Θα ήθελα να αλλάξει το γραφειοκρατικό σύστημα στην εκπαίδευση και η απαίτηση αποστήθισης και παραγωγίας μιας υπέρογκης και ανούσιας, αρκετές φορές, ύλης. Θα ήθελα το εκπαιδευτικό σύστημα να δίνει έμφαση στην ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών, όπως η δημιουργικότητα, η πρωτοβουλία, η έρευνα, η συνεργασία.

3β. Ποια πρακτική / ποιες πρακτικές εκπαιδευτικής ηγεσίας θεωρείτε την πιο αποτελεσματική για την ανάπτυξη δεξιοτήτων και την πρόοδο των μαθητών σε μη μαθησιακό επίπεδο ;

Συνεργατική μάθηση μέσα από ερευνητικές εργασίες.

Συμμετοχή των μαθητών σε εθελοντικές δράσεις ανθρωπιστικού, οικολογικού και πολιτιστικού χαρακτήρα.

3γ. . Μέσα από την διδακτική σας εμπειρία μπορείτε να μας δώσετε ένα παράδειγμα ηγετικής πρακτικής που εφαρμόσατε και επέφερε αλλαγή στη συμπεριφορά των μαθητών σας και ποια ακριβώς ήταν αυτή:

Σύσταση θεατρικής ομάδας. Οι μαθητές βιώνουν χαρά, πνεύμα ομαδικότητας, νιώθουν δημιουργικοί, αναπτύσσουν αυτοπεποίθηση, αγαπούν την τέχνη και τον πολιτισμό, μαθαίνουν με παιγνιώδη τρόπο, βιώνουν την επιβράβευση, αυτενεργούν, αισθάνονται ότι αγαπούν το σχολείο και τη μάθηση, διευρύνουν τα ενδιαφέροντα και την προσωπικότητά τους.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 8

ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΜΑΘΗΤΩΝ

ΜΑΘΗΤΗΣ 1 (Μ1)

Α' ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Φύλο: Αγόρι

Τάξη φοίτησης: Β' λυκείου

Πόσα αδέρφια έχετε; Τρία

Ποιο είναι το μορφωτικό επίπεδο των γονιών σας; Πατέρας -Απολυτήριο Λυκείου//
Μητέρα- Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ

Β' ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΜΑΘΗΤΩΝ

ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ 1:

1α.Τί σημαίνει κατά τη γνώμη σας ο όρος εκπαιδευτικός ηγέτης στην τάξη;
Προσδιορίστε τον με τρεις λέξεις.

Είναι ο αρχηγός που τον ακολουθούν οι υπόλοιποι σε ότι κάνει, όχι μόνο σε ότι λέει.
Πρέπει να τους πείσει. Αρχηγός. Παίρνει πρωτοβουλία. Πρότυπο.

1β.Αποδέχεστε το ρόλο του εκπαιδευτικού ηγέτη στην τάξη και αν ναι, σε ποιο βαθμό
είναι οι καθηγητές σας ηγέτες στην τάξη ;

Μπορεί να είναι ο εκπαιδευτικός ηγέτης στην τάξη, αν έχει τα κριτήρια του ηγέτη. Ο
βαθμός ποικίλει από καθηγητή σε καθηγητή.

1γ. Ποιοι παράγοντες εμποδίζουν τους καθηγητές σας κατά την άσκηση ηγεσίας τους
μέσα στην τάξη ;

Καλώς ή κακώς ο καθένας μπορεί να είναι ηγέτης, αλλά πρέπει να βρει τον τρόπο να
ηγηθεί. Εμπόδιο μπορεί να είναι ο χαρακτήρας του καθηγητή. Για παράδειγμα να μην
έχει υπομονή να είναι αλαζόνας και ειρωνικός.

1δ. Ποιόν ρόλο/τύπο ηγέτη υιοθετούν οι καθηγητές σας στην τάξη σας ;

Να είναι σε συνεχή «επικοινωνία» με τον μαθητή. Τα άλλα ακολουθούν.

ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ 2:

2α.Ποιους στόχους πιστεύετε πως έχει ή πρέπει να έχει ο εκπαιδευτικός που είναι
ηγέτης στην τάξη ;

Ο στόχος πρέπει να είναι μέσω του διαδραστικού μαθήματος και της επικοινωνίας,
να μπορούν οι μαθητές να αποκομίσουν πιο πολλές δεξιότητες και πιο εύκολα.

2β. Ποια χαρακτηριστικά πιστεύετε ότι πρέπει να έχει ένας καθηγητής για να είναι
αποτελεσματικός ηγέτης στην τάξη;

Επιμονή, υπομονή, κοινωνικότητα, σεβασμός στις ιδιαιτερότητες των μαθητών, όχι απαραίτητα υψηλοί στόχοι και προσδοκίες, γιατί τότε θα ασκούσε ασυνείδητα πίεση στους μαθητές.

2γ. Ποιες από τις πρακτικές που εφαρμόζουν οι καθηγητές σας, τους καθιστούν ηγέτες στην τάξη ;

Πιστεύω όταν παρεκκλίνουν από τα προγράμματα σπουδών και εισάγουν καινοτομίες και η πειθαρχία των μαθητών είναι ενσυνείδητη. Τότε δημιουργούνται και υψηλές προσδοκίες.

2δ. Ποια πρακτική (ή ποιες πρακτικές) εκπαιδευτικής ηγεσίας θεωρείτε την πιο αποτελεσματική για την πρόοδο σας σε μαθησιακό επίπεδο;

Την ανάλυση κάποιου θέματος μέσω βιοματικών παραδειγμάτων και νέων μεθόδων.

2ε. Μέσα από τη σχολική σας εμπειρία μπορείτε να μας δώσετε ένα παράδειγμα ηγετικής πρακτικής που εφαρμόστηκε και επέφερε θετικά αποτελέσματα στις επιδόσεις σας και ποια ακριβώς ήταν αυτά;

Στην Α' λυκείου είχα μία καθηγήτρια Αγγλικών που ασχολήθηκε μαζί μου, και βρήκε τον τρόπο να προσαρμόσει τη διδασκαλία της στις δικές μου ιδιαιτερότητες και απόδοση. Αφιέρωσε χρόνο για να με παρακινήσει και να με υποστηρίξει. Το αποτέλεσμα ήταν η βελτίωση της επίδοσής μου.

ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ 3:

3α. Είστε ικανοποιημένοι από τον τρόπο που λειτουργούν οι καθηγητές σας ως ηγέτες στην τάξη και αν θα θέλατε να αλλάξει κάτι, ποιο θα ήταν αυτό ;

Όχι σε γενικές γραμμές. Θα ήθελα να μην γίνεται η διδασκαλία by the book. Να υπάρχει καινοτομία.

3β Ποια πρακτική (ή ποιες πρακτικές) εκπαιδευτικής ηγεσίας θεωρείτε την πιο αποτελεσματική για την ανάπτυξη δεξιοτήτων και την πρόοδό σας σε μη μαθησιακό επίπεδο;

Διαδραστική επικοινωνία, καινοτομία.

3γ. Μέσα από την σχολική σας εμπειρία μπορείτε να μας δώσετε ένα παράδειγμα ηγετικής πρακτικής που εφαρμόστηκε από κάποιον καθηγητή σας και επέφερε αλλαγή στη συμπεριφορά σας και ποια ακριβώς ήταν αυτή;

Α κυρία θυμήθηκα. Μια χρονιά έμπαινα στην τάξη και τραγουδούσα συνθήματα για την ομάδα μου. Ήμουν παιδί που δεν είχαν καταφέρει οι καθηγητές μου να με εντάξουν με επιτυχία στην τάξη. Ήμουν ατίθασος και υπερκινητικός. Ο καθηγητής τηλεφώνησε στους γονείς μου και εκείνοι με τιμώρησαν και με απείλησαν με αποκοπή δραστηριοτήτων που με ευχαριστούσαν. Αυτό παραδόξως απέδωσε.

ΜΑΘΗΤΗΣ 2 (M2)

Α' ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Φύλο: Αγόρι

Τάξη φοίτησης: Β' λυκείου

Πόσα αδέρφια έχετε; Ένα

Ποιο είναι το μορφωτικό επίπεδο των γονιών σας; Μητέρα-Πατέρας - Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ

Β' ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΜΑΘΗΤΩΝ

ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ 1:

1α.Τί σημαίνει κατά τη γνώμη σας ο όρος εκπαιδευτικός ηγέτης στην τάξη; Προσδιορίστε τον με τρεις λέξεις.

Διευθύνει την τάξη. Πρότυπο. Πιο συντηρητικός, θέτει κανόνες όχι τόσο ελευθερία.

1β.Αποδέχεστε το ρόλο του εκπαιδευτικού ηγέτη στην τάξη και αν ναι, σε ποιο βαθμό είναι οι καθηγητές σας ηγέτες στην τάξη ;

Τον αποδέχομαι και πρέπει ο εκπαιδευτικός να έχει τον ρόλο αυτό. Οι καθηγητές μας είναι ηγέτες σε μέτριο επίπεδο και όχι όλοι στο ίδιο.

1γ. Ποιοι παράγοντες εμποδίζουν τους καθηγητές σας κατά την άσκηση ηγεσίας τους μέσα στην τάξη ;

Τους εμποδίζει η συμπεριφορά των μαθητών και σίγουρα το περιορισμένο πρόγραμμα σπουδών. Συγκεκριμένη ύλη σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. Αυτό δρα περιοριστικά. Όλα αυτά μαζί, σε συνδυασμό δημιουργούν εμπόδια.

1δ. Ποιόν ρόλο/τύπο ηγέτη υιοθετούν οι καθηγητές σας στην τάξη σας ;

Τον ρόλο που έχει αυτός την κυριαρχία και αφήνει ελευθερία και σε κάποιες περιπτώσεις ενθαρρύνει και καθοδηγεί.

ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ 2:

2α.Ποιους στόχους πιστεύετε πως έχει ή πρέπει να έχει ο εκπαιδευτικός που είναι ηγέτης στην τάξη ;

Πρωτεύων στόχος του είναι η σταδιακή βελτίωση της επίδοσης. Αυτό να γίνεται με την ενθάρρυνση. Στόχο επίσης αποτελεί να αναπτυχθεί μία σχέση σεβασμού και εμπιστοσύνης, γιατί το σχολείο είναι μία μικρογραφία της κοινωνίας μας.

2β. Ποια χαρακτηριστικά πιστεύετε ότι πρέπει να έχει ένας καθηγητής για να είναι αποτελεσματικός ηγέτης στην τάξη;

Να έχει ενσυναίσθηση, να έχει υψηλούς στόχους και προσδοκίες. Να έχει ενέργεια και όρεξη για εργασία. Να παρακινεί τους μαθητές και να έχουν μεταξύ τους σχέσεις εμπιστοσύνης και διαπροσωπικές σχέσεις εκτός μαθήματος. Επίσης να εξασφαλίζει θετικό κλίμα στην τάξη.

2γ. Ποιες από τις πρακτικές που εφαρμόζουν οι καθηγητές σας, τους καθιστούν ηγέτες στην τάξη ;

Να πείθουν τους μαθητές τους να έχουν πειθαρχία. Να αντιμετωπίζουν τον κάθε μαθητή με τις ιδιαιτερότητές τους. Να παρέχουν υποστηρικτικό υλικό και να χρησιμοποιούν νέες τεχνολογίες.

2δ. Ποια πρακτική (ή ποιες πρακτικές) εκπαιδευτικής ηγεσίας θεωρείτε την πιο αποτελεσματική για την πρόοδο σας σε μαθησιακό επίπεδο;

Να βοηθά προσωπικά το μαθητή, να τον υποστηρίζει, να τον καθοδηγεί και να τον παρακινεί.

2ε. Μέσα από τη σχολική σας εμπειρία μπορείτε να μας δώσετε ένα παράδειγμα ηγετικής πρακτικής που εφαρμόστηκε και επέφερε θετικά αποτελέσματα στις επιδόσεις σας και ποια ακριβώς ήταν αυτά;

Θα μιλήσω γενικά. Διαπιστώνω ότι οι νέοι καθηγητές, με φρέσκο πνεύμα και όρεξη, νοιώθουν παραπάνω τους μαθητές και χρησιμοποιούν πιο εύκολα νέες τεχνολογίες και καινοτομούν και αυτό μας βοηθά πολύ να καταλάβουμε τα μαθήματα, να αποκτούμε γνώσεις και να αποδίδουμε καλύτερα.

ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ 3:

3α. Είστε ικανοποιημένοι από τον τρόπο που λειτουργούν οι καθηγητές σας ως ηγέτες στην τάξη και αν θα θέλατε να αλλάξει κάτι, ποιο θα ήταν αυτό ;

Ναι σε γενικές γραμμές. Θα ήθελα κάποιιο εκπαιδευτικό να είναι πιο κοντά στα παιδιά και να μυούν τους μαθητές να κάνουν επιλογές στο διάβασμα και στη ζωή τους.

3β Ποια πρακτική (ή ποιες πρακτικές) εκπαιδευτικής ηγεσίας θεωρείτε την πιο αποτελεσματική για την ανάπτυξη δεξιοτήτων και την πρόοδό σας σε μη μαθησιακό επίπεδο;

Η διαδραστική επικοινωνία. Να εξασφαλίζει εμπιστοσύνη και αμοιβαίο σεβασμό.

3γ. Μέσα από την σχολική σας εμπειρία μπορείτε να μας δώσετε ένα παράδειγμα ηγετικής πρακτικής που εφαρμόστηκε από κάποιον καθηγητή σας και επέφερε αλλαγή στη συμπεριφορά σας και ποια ακριβώς ήταν αυτή;

Είχαμε ένα μαθητή που ασκούσε λεκτικό σχολικό εκφοβισμό σε συμμαθητή του . Ο καθηγητής μας στάθηκε δίπλα του με ενσυναίσθηση και κέρδισε τη εμπιστοσύνη του. Μέσα από τον αμοιβαίο σεβασμό, μπόρεσε σιγά σιγά να τον προσεγγίσει και να τον βοηθήσει να αλλάξει τη συμπεριφορά του και τις ιδέες του.

ΜΑΘΗΤΗΣ 3 (M3)

Α' ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Φύλο: Κορίτσι

Τάξη φοίτησης: Β' λυκείου

Πόσα αδέρφια έχετε; Ένα

Ποιο είναι το μορφωτικό επίπεδο των γονιών σας; Πατέρας- Μητέρα --Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ

Β' ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΜΑΘΗΤΩΝ

ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ 1:

1α.Τί σημαίνει κατά τη γνώμη σας ο όρος εκπαιδευτικός ηγέτης στην τάξη; Προσδιορίστε τον με τρεις λέξεις.

Θέτει κανόνες. Υπεύθυνος για το τμήμα και την τάξη του. Κερδίζει το σεβασμό των παιδιών.

1β. Αποδέχστε το ρόλο του εκπαιδευτικού ηγέτη στην τάξη και αν ναι, σε ποιο βαθμό είναι οι καθηγητές σας ηγέτες στην τάξη ;

Ναι τον αποδέχομαι, γιατί από τη στιγμή που βάζει κανόνες στην τάξη είναι ηγέτης.

1γ. Ποιοι παράγοντες εμποδίζουν τους καθηγητές σας κατά την άσκηση ηγεσίας τους μέσα στην τάξη ;

Η συμπεριφορά των μαθητών μερικές φορές και ο συμβιβασμός με την κατάσταση, γιατί είναι δύσκολο να την αλλάξεις.

1δ. Ποιόν ρόλο/τύπο ηγέτη υιοθετούν οι καθηγητές σας στην τάξη σας ;

Του μέντορα- πρότυπο για τους μαθητές, που δημιουργεί σχέση εμπιστοσύνης με αυτούς, τους παραχωρεί ελευθερίες τόσο όσο.

ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ 2:

2α. Ποιους στόχους πιστεύετε πως έχει ή πρέπει να έχει ο εκπαιδευτικός που είναι ηγέτης στην τάξη ;

Θα πρέπει γενικά τα παιδιά να τα έχει κάτω από τον έλεγχό του. Εκτός από το να δώσει τις γνώσεις, πρέπει να τους βάλει σε ένα τρόπο ζωής, που να έχει κανόνες συμπεριφοράς, να θέτει όρια.

2β. Ποια χαρακτηριστικά πιστεύετε ότι πρέπει να έχει ένας καθηγητής για να είναι αποτελεσματικός ηγέτης στην τάξη;

Σίγουρα να υπάρχει άμεση και ειλικρινή επικοινωνία και αμοιβαία εμπιστοσύνη. Δημιουργία οράματος και θετικό κλίμα στην τάξη.

2γ. Ποιες από τις πρακτικές που εφαρμόζουν οι καθηγητές σας, τους καθιστούν ηγέτες στην τάξη ;

Να παροτρύνουν τους μαθητές και να τους παρακινούν να πετύχουν στην αρχή μικρούς στόχους. Να εργάζονται σε μία ομάδα, με πνεύμα συνεργασίας και αλληλοϋποστήριξης. Προϋπόθεση για αυτό είναι να τους έχουν πείσει για το όραμά τους.

2δ. Ποια πρακτική (ή ποιες πρακτικές) εκπαιδευτικής ηγεσίας θεωρείτε την πιο αποτελεσματική για την πρόοδο σας σε μαθησιακό επίπεδο;

Να εξασφαλίσει ο εκπαιδευτικός ηγέτης την εμπιστοσύνη και τον αμοιβαίο σεβασμό. Την καλή σχέση με το μαθητή.

2ε. Μέσα από τη σχολική σας εμπειρία μπορείτε να μας δώσετε ένα παράδειγμα ηγετικής πρακτικής που εφαρμόστηκε και επέφερε θετικά αποτελέσματα στις επιδόσεις σας και ποια ακριβώς ήταν αυτά;

Ένας καθηγητής ηγέτης κατάφερε να ανεβάσει το επίπεδο του τμήματος σταδιακά, θέτοντας από το πρώτο μάθημα συγκεκριμένους κανόνες και όρια. Έπεισε τους μαθητές να τα ακολουθούν. Ενσυνείδητη πειθαρχία.

ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ 3:

3α. Είστε ικανοποιημένοι από τον τρόπο που λειτουργούν οι καθηγητές σας ως ηγέτες στην τάξη και αν θα θέλατε να αλλάξει κάτι, ποιο θα ήταν αυτό ;

Σε γενικές γραμμές ναι, ανάλογα τον καθηγητή. Αυτό που θα ήθελα να αλλάξει είναι να βάζουν όρια στην τάξη και να λειτουργεί η τάξη σαν ομάδα και πιο αποτελεσματικά.

3β Ποια πρακτική (ή ποιες πρακτικές) εκπαιδευτικής ηγεσίας θεωρείτε την πιο αποτελεσματική για την ανάπτυξη δεξιοτήτων και την πρόοδό σας σε μη μαθησιακό επίπεδο;

Την παρακίνηση. Να δίνονται κίνητρα για υψηλές επιδόσεις και καλύτερες συμπεριφορές.

3γ. Μέσα από την σχολική σας εμπειρία μπορείτε να μας δώσετε ένα παράδειγμα ηγετικής πρακτικής που εφαρμόστηκε από κάποιον καθηγητή σας και επέφερε αλλαγή στη συμπεριφορά σας και ποια ακριβώς ήταν αυτή;

Από το σχολείο μας πέρασε ένας καθηγητής, ο οποίος μέσα σε κάποιες ώρες μαθήματος κατάφερε να ενώσει την τάξη. Η καλή του σχέση με τους μαθητές και ο χρόνος που διέθεσε για να τους υποστηρίξει και να τους πείσει για το όραμά του, επέφερε αλλαγή στη συμπεριφορά όλων.

ΜΑΘΗΤΗΣ 4 (M4)

Α' ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Φύλο: Κορίτσι

Τάξη φοίτησης: Β' λυκείου

Ερώτηση 3

Πόσα αδέρφια έχετε; Ένα

Ποιο είναι το μορφωτικό επίπεδο των γονιών σας; Μητέρα-Πατέρας --Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ

Β' ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΜΑΘΗΤΩΝ

ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ 1:

1α.Τί σημαίνει κατά τη γνώμη σας ο όρος εκπαιδευτικός ηγέτης στην τάξη; Προσδιορίστε τον με τρεις λέξεις.

Υπεύθυνος. Εμπνέει σεβασμό. Προσηλωμένος στο όραμά του και να προσπαθεί να το περνάει στα παιδιά.

1β.Αποδέχεστε το ρόλο του εκπαιδευτικού ηγέτη στην τάξη και αν ναι, σε ποιο βαθμό είναι οι καθηγητές σας ηγέτες στην τάξη ;

Τον αποδέχομαι αλλά δεν τον συναντώ συχνά. Σε μικρό βαθμό οι εκπαιδευτικοί καταφέρνουν να είναι ηγέτες στην τάξη.

1γ. Ποιοι παράγοντες εμποδίζουν τους καθηγητές σας κατά την άσκηση ηγεσίας τους μέσα στην τάξη ;

Είναι καθαρά θέμα του χαρακτήρα τους. Αν ο εκπαιδευτικός θέσει από την αρχή κανόνες, τότε μπορεί να κερδίσει τον σεβασμό των παιδιών.

1δ. Ποιόν ρόλο/τύπο ηγέτη υιοθετούν οι καθηγητές σας στην τάξη σας ;

Τον τύπο ηγέτη που δημιουργεί ομάδες και απλά κρατάει την εποπτεία.

ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ 2:

2α. Ποιους στόχους πιστεύετε πως έχει ή πρέπει να έχει ο εκπαιδευτικός που είναι ηγέτης στην τάξη ;

Την ανάπτυξη δεξιοτήτων. Θα μπορούσα να πω την επιτυχία στις πανελλήνιες, αλλά δεν εξαρτάται μόνο από τον ηγέτη εκπαιδευτικό και δεν μπορεί να είναι στόχος για όλα τα παιδιά.

2β. Ποια χαρακτηριστικά πιστεύετε ότι πρέπει να έχει ένας καθηγητής για να είναι αποτελεσματικός ηγέτης στην τάξη;

Σίγουρα επιμονή και υπομονή, υπευθυνότητα και να παρακινεί τους μαθητές.

2γ. Ποιες από τις πρακτικές που εφαρμόζουν οι καθηγητές σας, τους καθιστούν ηγέτες στην τάξη ;

Η παρακίνηση και να πείθουν τους μαθητές ότι μπορούν να επιτύχουν τους στόχους τους. Να τους πείθουν να είναι επίμονοι στις δυσκολίες και να προσπαθούν ξανά όταν αποτυγχάνουν.

2δ. Ποια πρακτική (ή ποιες πρακτικές) εκπαιδευτικής ηγεσίας θεωρείτε την πιο αποτελεσματική για την πρόοδο σας σε μαθησιακό επίπεδο;

Να τους τονώνουν την αυτοπεποίθηση και να τους πείθουν να είναι επίμονοι και υπομονετικοί στις δυσκολίες.

2ε. Μέσα από τη σχολική σας εμπειρία μπορείτε να μας δώσετε ένα παράδειγμα ηγετικής πρακτικής που εφαρμόστηκε και επέφερε θετικά αποτελέσματα στις επιδόσεις σας και ποια ακριβώς ήταν αυτά;

Δεν μπορώ να φέρω στο μυαλό μου κάποιο παράδειγμα.

ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ 3:

3α. Είστε ικανοποιημένοι από τον τρόπο που λειτουργούν οι καθηγητές σας ως ηγέτες στην τάξη και αν θα θέλατε να αλλάξει κάτι, ποιο θα ήταν αυτό ;

Δεν είμαι ικανοποιημένη. Πιστεύω ότι θα έπρεπε να θέλουν πραγματικά να περνούν το όραμά τους στα παιδιά και να έχουν όραμα!

3β Ποια πρακτική (ή ποιες πρακτικές) εκπαιδευτικής ηγεσίας θεωρείτε την πιο αποτελεσματική για την ανάπτυξη δεξιοτήτων και την πρόδοό σας σε μη μαθησιακό επίπεδο;

Να μπορεί να μπει στη θέση των μαθητών, για να μπορέσει να τους δώσει τη λύση στο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν.

3γ. Μέσα από την σχολική σας εμπειρία μπορείτε να μας δώσετε ένα παράδειγμα ηγετικής πρακτικής που εφαρμόστηκε από κάποιον καθηγητή σας και επέφερε αλλαγή στη συμπεριφορά σας και ποια ακριβώς ήταν αυτή;

Μπορεί να υπάρχει κάτι, αλλά αυτή τη στιγμή δεν το θυμάμαι.

ΜΑΘΗΤΗΣ 5 (M5)

A' ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Φύλο: Κορίτσι

Τάξη φοίτησης: Γ' λυκείου

Πόσα αδέρφια έχετε; Ένα

Ποιο είναι το μορφωτικό επίπεδο των γονιών σας; Μητέρα - Απολυτήριο Λυκείου//

Πατέρας --Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ

B' ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΜΑΘΗΤΩΝ

ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ 1:

1α.Τί σημαίνει κατά τη γνώμη σας ο όρος εκπαιδευτικός ηγέτης στην τάξη; Προσδιορίστε τον με τρεις λέξεις.

Να παροτρύνει τα παιδιά να ακολουθήσουν τα όνειρά τους. Πρότυπο , έχει σκοπό και όραμα.

1β.Αποδέχετε το ρόλο του εκπαιδευτικού ηγέτη στην τάξη και αν ναι, σε ποιο βαθμό είναι οι καθηγητές σας ηγέτες στην τάξη ;

Ναι.... Έχω συναντήσει εκπαιδευτικούς ηγέτες αλλά όχι συχνά!

1γ. Ποιοι παράγοντες εμποδίζουν τους καθηγητές σας κατά την άσκηση ηγεσίας τους μέσα στην τάξη ;

Έχει να κάνει με το συγκεντρωτικό σύστημα και την ύλη. Πιέζονται χρονικά. Και σίγουρα έχει να κάνει με τον χαρακτήρα του εκπαιδευτικού.

1δ. Ποιόν ρόλο/τύπο ηγέτη υιοθετούν οι καθηγητές σας στην τάξη σας ;

Να καθοδηγεί και να δημιουργεί σχέση σεβασμού και εμπιστοσύνης. Ρόλο coach, ρόλο πρότυπου-μέντορα.

ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ 2:

2α.Ποιους στόχους πιστεύετε πως έχει ή πρέπει να έχει ο εκπαιδευτικός που είναι ηγέτης στην τάξη ;

Στόχος του η μεγαλύτερη συμμετοχή και η επιμέλεια. Να ενθαρρύνει την προσπάθεια.

2β. Ποια χαρακτηριστικά πιστεύετε ότι πρέπει να έχει ένας καθηγητής για να είναι αποτελεσματικός ηγέτης στην τάξη;

Να δημιουργεί όραμα με άμεση και ειλικρινή επικοινωνία με τους μαθητές και να είναι πρότυπο.

2γ. Ποιες από τις πρακτικές που εφαρμόζουν οι καθηγητές σας, τους καθιστούν ηγέτες στην τάξη ;

Να ενθαρρύνουν τους μαθητές να συμμετέχουν. Να υπάρχουν σχέσεις που δεν είναι επιφανειακές-ενσυναίσθηση από τον εκπαιδευτικό.

2δ. Ποια πρακτική (ή ποιες πρακτικές) εκπαιδευτικής ηγεσίας θεωρείτε την πιο αποτελεσματική για την πρόοδο σας σε μαθησιακό επίπεδο;

Να εργάζονται συστηματικά για να βελτιώσουν τις επιδόσεις των μαθητών, χωρίς διακρίσεις.

2ε Μέσα από τη σχολική σας εμπειρία μπορείτε να μας δώσετε ένα παράδειγμα ηγετικής πρακτικής που εφαρμόστηκε και επέφερε θετικά αποτελέσματα στις επιδόσεις σας και ποια ακριβώς ήταν αυτά;

Είχα κάποτε έναν καθηγητή που κατάφερε να πείσει τα παιδιά για το όραμά του, με κατανόηση για το στόχο των παιδιών. Ενθάρρυνε την εμπλοκή των μαθητών στην εφαρμογή του οράματος και με ενσυναίσθηση συμπεριφέρονταν σε κάθε μαθητή, με τον τρόπο που έπρεπε. Επικεντρώνονταν σε κάθε μαθητή ξεχωριστά, Έτσι βελτίωσε τις επιδόσεις των μαθητών και ενίσχυσε την προσπάθειά τους.

ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ 3:

3α. Είστε ικανοποιημένοι από τον τρόπο που λειτουργούν οι καθηγητές σας ως ηγέτες στην τάξη και αν θα θέλατε να αλλάξει κάτι, ποιο θα ήταν αυτό ;

Όχι, γιατί είναι ελάχιστοι αυτοί που λειτουργούν ως εκπαιδευτικοί ηγέτες. Θα ήθελα να είναι πιο ουσιαστικές οι σχέσεις των καθηγητών με τους μαθητές και να μην επικεντρώνονται στο να βγει η ύλη.

3β Ποια πρακτική (ή ποιες πρακτικές) εκπαιδευτικής ηγεσίας θεωρείτε την πιο αποτελεσματική για την ανάπτυξη δεξιοτήτων και την πρόοδό σας σε μη μαθησιακό επίπεδο;

Να θέτει όρια και κανόνες και να έχει ενσυναίσθηση.

3γ. Μέσα από την σχολική σας εμπειρία μπορείτε να μας δώσετε ένα παράδειγμα ηγετικής πρακτικής που εφαρμόστηκε από κάποιον καθηγητή σας και επέφερε αλλαγή στη συμπεριφορά σας και ποια ακριβώς ήταν αυτή;

Ναι, υπήρχε ένας μαθητής που ενοχλούσε συνέχεια στο μάθημα και ο καθηγητής χωρίς ποινές, αλλά μέσα από την συζήτηση, κατάφερε να βελτιώσει τη συμπεριφορά του. Δημιουργήθηκε μία σχέση αμοιβαίου σεβασμού, μέσα από τη διαδραστική επικοινωνία.

ΜΑΘΗΤΗΣ 6 (M6)

Α' ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Φύλο: Κορίτσι

Τάξη φοίτησης: Β΄ λυκείου

Πόσα αδέρφια έχετε; Κανένα

Ποιο είναι το μορφωτικό επίπεδο των γονιών σας; Μητέρα – Μεταπτυχιακό // Πατέρας --Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ

Β΄ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΜΑΘΗΤΩΝ

ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ 1:

1α.Τί σημαίνει κατά τη γνώμη σας ο όρος εκπαιδευτικός ηγέτης στην τάξη; Προσδιορίστε τον με τρεις λέξεις.

Θεωρώ ότι ο εκπαιδευτικός ηγέτης καθοδηγεί τους μαθητές και συμβάλλει στη δημιουργία ενός καλού κλίματος στην τάξη. Μεταδίδει εκτός από τις γνώσεις και αξίες.

1β.Αποδέχεστε το ρόλο του εκπαιδευτικού ηγέτη στην τάξη και αν ναι, σε ποιο βαθμό είναι οι καθηγητές σας ηγέτες στην τάξη ;

Ναι, θεωρώ ότι είναι σημαντικό να υπάρχει ένας εκπαιδευτικός ηγέτης, γιατί τα παιδιά χρειάζονται ένα πρότυπο. Ωστόσο επειδή θεωρώ ότι οι καθηγητές δέχονται μεγάλες πιέσεις από την ύλη, δυσκολεύονται να εκπληρώσουν το ρόλο τους ως ηγέτες.

1γ. Ποιοι παράγοντες εμποδίζουν τους καθηγητές σας κατά την άσκηση ηγεσίας τους μέσα στην τάξη ;

Σίγουρα το συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό μας σύστημα, είναι «εξεταστικοκεντρικό». Ακριβώς γι' αυτό το λόγο και οι μαθητές έχουν μία αντιδραστική συμπεριφορά, δεν υπάρχει καλή συνεργασία. Οι σχέσεις είναι απρόσωπες και δεν μπορεί να δομηθεί μία ουσιαστική και πιο προσωπική σχέση με τους μαθητές.

1δ. Ποιόν ρόλο/τύπο ηγέτη υιοθετούν οι καθηγητές σας στην τάξη σας ;

Ο καθηγητής ηγέτης λειτουργεί ως συντονιστής στην τάξη. Έχει τον κυρίαρχο ρόλο και αφήνει ελευθερίες και στους μαθητές.

ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ 2:

2α.Ποιους στόχους πιστεύετε πως έχει ή πρέπει να έχει ο εκπαιδευτικός που είναι ηγέτης στην τάξη;

Εκτός απ' το να μεταδώσει γνώσεις, να συμβάλλει και στην ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών. Να τους διδάξει την αξία της συνεργατικότητας και γενικότερα πως να λειτουργούν στο πλαίσιο μιας ομάδας. Ας μην ξεχνάμε ότι το σχολείο είναι μία μικρογραφία της κοινωνίας.

2β. Ποια χαρακτηριστικά πιστεύετε ότι πρέπει να έχει ένας καθηγητής για να είναι αποτελεσματικός ηγέτης στην τάξη;

Να είναι δυναμικός, ταυτόχρονα να είναι πιο διαλλακτικός και να δείχνει κατανόηση. Διάθεση και χρόνο να κατανοήσει τα προβλήματα των μαθητών. Να δείξει ενσυναίσθηση και να σέβεται τη διαφορετικότητα του κάθε παιδιού.

2γ. Ποιες από τις πρακτικές που εφαρμόζουν οι καθηγητές σας, τους καθιστούν ηγέτες στην τάξη ;

Να γίνεται διάλογος με τους μαθητές. Να υπάρχει συλλογικό πνεύμα και διαδραστική επικοινωνία.

2δ. Ποια πρακτική (ή ποιες πρακτικές) εκπαιδευτικής ηγεσίας θεωρείτε την πιο αποτελεσματική για την πρόοδο σας σε μαθησιακό επίπεδο;

Να ορίζουμε από κοινού κανόνες και να πειθαρχούμε σε αυτούς. Να μην επιβάλλεται ο καθηγητής, αλλά να κερδίζει την εμπιστοσύνη και το σεβασμό.

2ε. Μέσα από τη σχολική σας εμπειρία μπορείτε να μας δώσετε ένα παράδειγμα ηγετικής πρακτικής που εφαρμόστηκε και επέφερε θετικά αποτελέσματα στις επιδόσεις σας και ποια ακριβώς ήταν αυτά;

Θα έλεγα ότι έχει υπάρξει. Η συγκεκριμένη καθηγήτρια χρησιμοποιούσε το διάλογο πολύ μέσα στην τάξη. Βέβαια τη βοηθούσε και το μάθημά της. Ενθάρρυνε τα παιδιά να εκφράζουν την άποψή τους και δεν έκρινε τις απαντήσεις τους, γι' αυτό και τα παιδιά εκφράζονταν ελεύθερα. Αύξησε τη συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα και εντυπήσαμε περισσότερο στο μάθημα και το αγαπήσαμε. Αυτό σήμαινε καλύτερες επιδόσεις ακόμα και από τους πιο αδύναμους μαθητές.

ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ 3:

3α. Είστε ικανοποιημένοι από τον τρόπο που λειτουργούν οι καθηγητές σας ως ηγέτες στην τάξη και αν θα θέλατε να αλλάξει κάτι, ποιο θα ήταν αυτό ;

Θεωρώ ότι στη πλειονότητά τους οι καθηγητές δεν είναι ηγέτες στην τάξη. Οι μαθητές δεν προετοιμάζονται σφαιρικά για την έξοδό τους στην κοινωνία.

3β Ποια πρακτική (ή ποιες πρακτικές) εκπαιδευτικής ηγεσίας θεωρείτε την πιο αποτελεσματική για την ανάπτυξη δεξιοτήτων και την πρόοδό σας σε μη μαθησιακό επίπεδο;

Την οργάνωση δράσεων εκπαιδευτικού περιεχομένου και τη συζήτηση για θέματα που απασχολούν τα παιδιά.

3γ. Μέσα από την σχολική σας εμπειρία μπορείτε να μας δώσετε ένα παράδειγμα ηγετικής πρακτικής που εφαρμόστηκε από κάποιον καθηγητή σας και επέφερε αλλαγή στη συμπεριφορά σας και ποια ακριβώς ήταν αυτή;

Η καθηγήτρια στο παράδειγμα (2 ε) συνέβαλλε και σε αυτό. Και ουσιαστικά κατένευσε την αντιδραστική συμπεριφορά των μαθητών και δημιούργησε ένα ευχάριστο κλίμα στην τάξη.

ΜΑΘΗΤΗΣ 7 (M7)

Α' ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Φύλο: Κορίτσι

Τάξη φοίτησης: Γ' λυκείου

Πόσα αδέρφια έχετε; Ένα

Ποιο είναι το μορφωτικό επίπεδο των γονιών σας; Μητέρα – Πατέρας --Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ

Β' ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΜΑΘΗΤΩΝ

ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ 1:

1α.Τί σημαίνει κατά τη γνώμη σας ο όρος εκπαιδευτικός ηγέτης στην τάξη; Προσδιορίστε τον με τρεις λέξεις.

Αυτός που είναι πειθαρχημένος, περνάει μία ιδέα στους μαθητές, δέχεται τις απόψεις των μαθητών και τους βοηθάει να εξελιχθούν.

1. Έχει όραμα και στόχο. 2. Είναι οργανωτικός. 3. Παρακινεί.

1β.Αποδέχεστε το ρόλο του εκπαιδευτικού ηγέτη στην τάξη και αν ναι, σε ποιο βαθμό είναι οι καθηγητές σας ηγέτες στην τάξη ;

Τον αποδέχομαι σαν ρόλο, αλλά υπάρχει σε μικρό ποσοστό καθηγητών.

1γ. Ποιοι παράγοντες εμποδίζουν τους καθηγητές σας κατά την άσκηση ηγεσίας τους μέσα στην τάξη ;

Η συμπεριφορά των μαθητών και το εκπαιδευτικό σύστημα. Υπέρογκη ύλη που πρέπει να καλυφθεί σε μικρό χρονικό διάστημα.

1δ. Ποιόν ρόλο/τύπο ηγέτη υιοθετούν οι καθηγητές σας στην τάξη σας ;

Υποστηρίζουν τους μαθητές και διευρύνουν τους ορίζοντές μας, δίνοντας μας πληροφορίες και εκπαιδευτικό υλικό. Κάνουν το μάθημα πιο κατανοητό και μας καθοδηγούν.

ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ 2:

2α.Ποιους στόχους πιστεύετε πως έχει ή πρέπει να έχει ο εκπαιδευτικός που είναι ηγέτης στην τάξη ;

Πιστεύω πως έχει στόχο να διαμορφώσει χαρακτήρες , να στηρίζει τους στόχους που έχουν οι μαθητές και να τους βοηθήσει να τους πετύχουν.

2β. Ποια χαρακτηριστικά πιστεύετε ότι πρέπει να έχει ένας καθηγητής για να είναι αποτελεσματικός ηγέτης στην τάξη;

Ικανότητα να συνεργάζεται, επιμονή, σεβασμό στη διαφορετικότητα, να θέτει υψηλούς στόχους και προσδοκίες. Σίγουρα να διαθέτει υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη και ενσυναίσθηση.

2γ. Ποιες από τις πρακτικές που εφαρμόζουν οι καθηγητές σας, τους καθιστούν ηγέτες στην τάξη ;

Να μπαίνει στη θέση του μαθητή και να καταλαβαίνει τις ιδιαιτερότητές του και στην απόδοση και στο χαρακτήρα. Να συμπεριφέρεται το ίδιο σε όλα τα παιδιά, χωρίς να κάνει διακρίσεις.

2δ. Ποια πρακτική (ή ποιες πρακτικές) εκπαιδευτικής ηγεσίας θεωρείτε την πιο αποτελεσματική για την πρόοδο σας σε μαθησιακό επίπεδο;

Σίγουρα ο καθηγητής να μπαίνει στη θέση του μαθητή, ώστε να τον καταλάβει και να τον βοηθήσει.

2ε. Μέσα από τη σχολική σας εμπειρία μπορείτε να μας δώσετε ένα παράδειγμα ηγετικής πρακτικής που εφαρμόστηκε και επέφερε θετικά αποτελέσματα στις επιδόσεις σας και ποια ακριβώς ήταν αυτά;

Πριν δύο χρόνια είχα μία φιλόλογο που με καταλάβαινε και με ωθούσε να ξεπεράσω τα όριά μου. Με παρακινούσε να επιμένω στην προσπάθεια και να μην εγκαταλείπω. Το αποτέλεσμα ήταν η βελτίωση των επιδόσεων μου.

ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ 3:

3α. Είστε ικανοποιημένοι από τον τρόπο που λειτουργούν οι καθηγητές σας ως ηγέτες στην τάξη και αν θα θέλατε να αλλάξει κάτι, ποιο θα ήταν αυτό ;

Όχι δεν είμαι ικανοποιημένη. Θα ήθελα να αλλάξει η συμπεριφορά των καθηγητών και ο τρόπος που διδάσκουν. Να έχουν πιο πολύ υπομονή και να μην ξεσπούν στους μαθητές για προσωπικά τους θέματα. Για να μην είναι το μάθημα μονότονο, χρειάζεται εισαγωγή καινοτόμων μεθόδων.

3β Ποια πρακτική (ή ποιες πρακτικές) εκπαιδευτικής ηγεσίας θεωρείτε την πιο αποτελεσματική για την ανάπτυξη δεξιοτήτων και την πρόοδό σας σε μη μαθησιακό επίπεδο;

Ο εκπαιδευτικός να συζητά με τους μαθητές και να ακούει την άποψή τους. Να επικρατεί ομαδικό πνεύμα στην τάξη και θετικό κλίμα.

3γ. Μέσα από την σχολική σας εμπειρία μπορείτε να μας δώσετε ένα παράδειγμα ηγετικής πρακτικής που εφαρμόστηκε από κάποιον καθηγητή σας και επέφερε αλλαγή στη συμπεριφορά σας και ποια ακριβώς ήταν αυτή;

Η διαμόρφωση του χαρακτήρα μου ήρθε μέσα από την ένταξή μου στην ομάδα (από την γυμνάστριά μου). Έγινα πιο πειθαρχημένη, απέκτησα ένα στόχο ομαδικό και έναν ατομικό για να γίνω καλύτερη.

ΜΑΘΗΤΗΣ 8 (M8)

Α' ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Φύλο: Αγόρι

Τάξη φοίτησης: Γ' λυκείου

Πόσα αδέρφια έχετε; Κανένα

Ποιο είναι το μορφωτικό επίπεδο των γονιών σας; Πατέρας -Απολυτήριο Λυκείου // Μητέρα- Μεταπτυχιακό

Β' ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΜΑΘΗΤΩΝ

ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ 1:

1α. Τί σημαίνει κατά τη γνώμη σας ο όρος εκπαιδευτικός ηγέτης στην τάξη; Προσδιορίστε τον με τρεις λέξεις.

Καθοδηγητής-συμπαραστάτης-δίκαιος

Ο ηγέτης δημιουργεί στόχους οι οποίοι είναι εξειδικευμένοι για την ποιότητα κάθε μαθητή – μοναδικότητα. Θέτει κοινούς στόχους και όραμα.

1β. Αποδέχεστε το ρόλο του εκπαιδευτικού ηγέτη στην τάξη και αν ναι, σε ποιο βαθμό είναι οι καθηγητές σας ηγέτες στην τάξη ;

Δεν μου αρέσει ο ηγέτης σαν τίτλος. Φυσικά και υπάρχει και είναι πιο απαραίτητος από κάθε ρόλο στη τάξη. Οι καθηγητές έχουν τον ρόλο του παιδαγωγού και χάνουν τον ρόλο του ηγέτη. Ο σκοπός τους είναι να αναπτύξουν την κριτική σκέψη των παιδιών, να κατεδαφίζουν στερεότυπα, να διευρύνουν τους ορίζοντες των μαθητών.

1γ. Ποιοι παράγοντες εμποδίζουν τους καθηγητές σας κατά την άσκηση ηγεσίας τους μέσα στην τάξη ;

Η έλλειψη επικοινωνίας με τους μαθητές. Κάποιοι καθηγητές διακατέχονται από έντονο ανταγωνισμό ή το πολιτικό αντίθετο, έντονη μετριοπάθεια. Ο καθηγητής είναι ρόλος, δεν είναι χαρακτήρας. Ο σκοπός του είναι να πλάσει το μέλλον, να δημιουργήσει την νέα γενιά, να φτιάξει ενεργούς πολίτες. Μεγάλο εμπόδιο είναι η διαφορά ηλικίας. Χρησιμοποιούν την ηλικία για την έλλειψη προσπάθειας να κάνουν το μάθημα πιο ελκυστικό και διαδραστικό.

Επίσης εμπόδιο μπορεί να είναι και η συμπεριφορά κάποιων μαθητών. Είναι αδύνατο ο καθηγητής να προσεγγίσει κάποια άτομα, αν τα ίδια δεν θέλουν αν προσέξουν «αδιάφορα». Είναι αυτά τα άτομα που κουράζουν τους συμμαθητές τους και βλέπουν τους καθηγητές σαν εχθρούς. Αποσπούν την προσοχή όλης της τάξης.

1δ. Ποιόν ρόλο/τύπο ηγέτη υιοθετούν οι καθηγητές σας στην τάξη σας ;

Ιδανικά ένας ηγέτης δεν έχει ένα ρόλο, αλλά πολλούς. Δημιουργεί ομάδες, καθοδηγεί και δίνει ελευθερίες και πρωτοβουλίες στους μαθητές. Προσπαθεί να έχει διαπροσωπικές σχέσεις με τους μαθητές, όχι όμως εκτός σχολείου.

ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ 2:

2α. Ποιους στόχους πιστεύετε πως έχει ή πρέπει να έχει ο εκπαιδευτικός που είναι ηγέτης στην τάξη ;

Κυρίως ανάπτυξη προσωπικότητας και υγιών συμπεριφορών. Μπορεί να επηρεάσει θετικά σε ένα μεγάλο βαθμό την συμπεριφορά των μαθητών και να περιορίσει βίαιες συμπεριφορές.

2β. Ποια χαρακτηριστικά πιστεύετε ότι πρέπει να έχει ένας καθηγητής για να είναι αποτελεσματικός ηγέτης στην τάξη;

Να είναι χαρισματικός , να είναι δημοκρατικός και να διατηρεί μια λεπτή ισορροπία στην τάξη. Και φίλος και τιμωρός γιατί οι μαθητές είναι παιδιά. Να θέτει όρια και κανόνες, οι οποίοι να συναποφασίζονται με τους μαθητές, εκτός από αυτά που είναι απόλυτα. Ένας τόπος μόρφωσης δεν έχει χώρο για βία και εκφοβισμό.

2γ. Ποιες από τις πρακτικές που εφαρμόζουν οι καθηγητές σας, τους καθιστούν ηγέτες στην τάξη ;

Να παρεκκλίνουν από το πρόγραμμα σπουδών. Να έχουν επικοινωνία με τους μαθητές. Η παρακίνηση είναι σημαντική, επίσης, όταν λαμβάνεται υπόψη η μοναδικότητα του μαθητή. Να υπάρχει ενεργή συμμετοχή στην λήψη αποφάσεων. Ο ηγέτης καθηγητής πρώτα ακούει και μετά συναποφασίζει, αλλά εκείνος έχει την τελική επιλογή.

2δ. Ποια πρακτική (ή ποιες πρακτικές) εκπαιδευτικής ηγεσίας θεωρείτε την πιο αποτελεσματική για την πρόοδο σας σε μαθησιακό επίπεδο;

Την παρακίνηση για υψηλούς στόχους, μέσω της ουσιαστικής επικοινωνίας με τον μαθητή.

2ε. Μέσα από τη σχολική σας εμπειρία μπορείτε να μας δώσετε ένα παράδειγμα ηγετικής πρακτικής που εφαρμόστηκε και επέφερε θετικά αποτελέσματα στις επιδόσεις σας και ποια ακριβώς ήταν αυτά;

Φυσικά. Φέτος στην γ' λυκείου, γράψαμε διαγώνισμα στην βιολογία και ζητήσαμε από την καθηγήτρια μας να το γράψουμε κάποια άλλη στιγμή. Δεν είχαμε διαβάσει αρκετά και σκοπός μας ήταν να έχουμε χρόνο για να διαβάσουμε περισσότερο και να προετοιμαστούμε καλύτερα. Επικοινωνήσαμε πραγματικά με την καθηγήτρια η οποία αναγνώρισε την ειλικρίνεια μας και έφτιαξε καινούργιο διαγώνισμα το οποίο το γράψαμε αργότερα. Αυτό βελτίωσε την απόδοσή μας και έγινε καλύτερη η σχέση μας, βελτιώθηκε η συμπεριφορά προς την καθηγήτριά μας.

ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ 3:

3α. Είστε ικανοποιημένοι από τον τρόπο που λειτουργούν οι καθηγητές σας ως ηγέτες στην τάξη και αν θα θέλατε να αλλάξει κάτι, ποιο θα ήταν αυτό ;

Όχι δεν είμαι ικανοποιημένος. Είναι το εκπαιδευτικό σύστημα έτσι, που κυνηγάει τους καθηγητές η ύλη και χάνεται η ουσία της εκπαίδευσης.

3β Ποια πρακτική (ή ποιες πρακτικές) εκπαιδευτικής ηγεσίας θεωρείτε την πιο αποτελεσματική για την ανάπτυξη δεξιοτήτων και την πρόδοό σας σε μη μαθησιακό επίπεδο;

Την διαπροσωπική επικοινωνία με ενσυναίσθηση, που εξασφαλίζει εμπιστοσύνη και αμοιβαίο σεβασμό. Έτσι μπορούν να διαχειρίζονται καλύτερα κρίσεις και συγκρούσεις, στον χώρο του σχολείου.

3γ. Μέσα από την σχολική σας εμπειρία μπορείτε να μας δώσετε ένα παράδειγμα ηγετικής πρακτικής που εφαρμόστηκε από κάποιον καθηγητή σας και επέφερε αλλαγή στη συμπεριφορά σας και ποια ακριβώς ήταν αυτή;

Στην 2^α λυκείου είχαμε κάποια καθηγήτρια, η οποία ήταν απίστευτα βαρετή. Δεν είχε πολύ ενέργεια. Μία ημέρα στο μάθημα της ένα κορίτσι είχε στρεσαριστεί από κάποια κατάσταση και έκλαιγε. Γράψαμε διαγώνισμα. Σταμάτησε το διαγώνισμα, πήρε την μαθήτριά έξω από την τάξη και ασχολήθηκε μαζί της. Έτσι απέκτησε τον σεβασμό της τάξης.

