

Η επίδραση της παιδαγωγικής ηγεσίας στο σχολικό κλίμα και κουλτούρα: Μια πρώτη προσέγγιση

The influence of instructional leadership on school climate and culture an initial approach

Χρύσα Ταμίσογλου, Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ε.ΔΙ.Π chtamisoglou@cc.uoi.gr

Chrysa Tamisoglou, Department of Primary Education University of Ioannina, Laboratory Teaching Staff, chtamisoglou@cc.uoi.gr

Abstract: Based on learning outcomes as an indicator of an effective school, this article examines the notions of instructional leadership, school climate and culture probing the relevant literature. It depicts the relationships and interactions among them underlining the common grounds- the contribution of instructional leadership to the formulation of school climate and culture. Next, considering the contemporary educational policies, it attempts to contextualize them in the Greek educational context. The study ends up with suggestions about how instructional leadership could be employed in school units.

Keywords: instructional leadership, distributed instructional leadership, school culture, school climate

Περίληψη: Με εφαιτήριο τα μαθησιακά αποτελέσματα ως δείκτη του αποτελεσματικού σχολείου, το παρόν άρθρο προσεγγίζει βιβλιογραφικά τις έννοιες της παιδαγωγικής ηγεσίας, του σχολικού κλίματος και της κουλτούρας. Σκιαγραφεί τις μεταξύ τους σχέσεις και αλληλεπιδράσεις υπογραμμίζοντας τους κοινούς τόπους- τη συμβολή της παιδαγωγικής ηγεσίας στη διαμόρφωση σχολικού κλίματος και κουλτούρας η οποία προωθεί τα μαθησιακά αποτελέσματα. Στη συνέχεια γίνεται μία προσπάθεια πλαισίωσης των παραπάνω αλληλεπιδράσεων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα λαμβάνοντας υπόψη τις σύγχρονες εκπαιδευτικές πολιτικές. Η εργασία καταλήγει σε προτάσεις σχετικά με την δυνατότητα άσκησης παιδαγωγικής ηγεσίας στις σχολικές μονάδες.

Λέξεις κλειδιά: παιδαγωγική ηγεσία, κατανομημένη παιδαγωγική ηγεσία, σχολική κουλτούρα, σχολικό κλίμα

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η αποτελεσματική μάθηση αποτελεί τον απώτερο στόχο κάθε εκπαιδευτικής μονάδας. Πληθώρα παραγόντων εμπλέκονται στη διαδικασία μάθησης, πολλοί εκ των οποίων παρουσιάζουν μοναδικότητα ως προς την έκφραση και τον τρόπο παρουσίας τους στην εκάστοτε εκπαιδευτική μονάδα. Η μοναδικότητα των παραγόντων αυτών προσδίδει ένα

ιδιαίτερο χαρακτήρα, ο οποίος δηλώνεται με τους όρους «σχολικό κλίμα» και «σχολική κουλτούρα». Σχετικές μελέτες έχουν τεκμηριώσει την άμεση εμπλοκή και επίδρασή τους στη μάθηση και στη διδασκαλία.

Ανάμεσα στους ιδιαίτερους αυτούς παράγοντες σημαίνουσα θέση κατέχει η διεύθυνση του σχολείου. Έρευνες σε πλείστα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα έχουν οδηγήσει σε ασφαλή συμπεράσματα για την επίδραση της διεύθυνσης στην αποτελεσματική διδασκαλία και τη μάθηση δια μέσω της άσκησης της «παιδαγωγικής ηγεσίας».

Τι συνιστά παιδαγωγική ηγεσία και πώς σχετίζεται με την αποτελεσματική μάθηση; Το ερώτημα αυτό αποτελεί το βασικό άξονα στον οποίο κινείται η εργασία αυτή. Βάσει αυτού σκιαγραφούνται οι έννοιες του σχολικού κλίματος και κουλτούρας με έμφαση στις διαφορές και τους κοινούς τους τόπους. Σε ένα δεύτερο επίπεδο καταβάλλεται προσπάθεια να καταδειχθεί πώς η παιδαγωγική ηγεσία αλληλεπιδρά με το κλίμα και την κουλτούρα ενός εκπαιδευτικού συνόλου.

Προκειμένου να επιχειρηθεί πλαισίωση της εξεταζόμενης αλληλεπίδρασης, το παρόν άρθρο πλαισιώνει τη συζήτηση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και αναζητά εάν, κατά πόσο και πώς η υλοποίηση της παιδαγωγικής ηγεσίας δύναται να βρει πεδίο εφαρμογής στο ελληνικό σχολείο λαμβάνοντας υπόψη το κλίμα και την κουλτούρα του. Για την πλαισίωση εξετάζονται οι επίσημες εκπαιδευτικές πολιτικές μέσω των νομοθετημένων που αφορούν τη διεύθυνση μίας σχολικής μονάδας και τον επίσημα προδιαγεγραμμένο ρόλο της.

Λόγω της περιορισμένης έκτασης αυτής της εργασίας, τα παραπάνω ερωτήματα εξετάζονται στο μέτρο του δυνατού και επιχειρείται, όπως δηλώνει και ο τίτλος, μία πρώτη προσέγγιση.

1. ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ

1.1. Οι καταβολές της

Η παιδαγωγική ηγεσία τόσο ως όρος όσο και ως στυλ ηγεσίας πρωτοεμφανίζεται στα τέλη της δεκαετίας του '70 και στις αρχές του '80. Αναδύεται μέσα από την κίνηση των αποτελεσματικών σχολείων η οποία έρχεται στο προσκήνιο, κυρίως στις αγγλοσαξονικές χώρες, για να άρει και να έρθει σε αντιδιαστολή με τις έρευνες που αναδείκνυαν τις κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανισότητες της αμερικανικής κοινωνίας και μείωναν στο ελάχιστο τη συμβολή του σχολείου και της εκπαίδευσης στην κοινωνική και επαγγελματική αναρρίχηση.

Η κίνηση αυτή βασίζεται σε ένα σώμα ερευνών οι οποίες εκπονήθηκαν σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης φτωχών αστικών περιοχών (Edmonds, 1979; Leithwood&Montgomery, 1982) και οι οποίες σημείωναν ότι οι σχολικές μονάδες, και η εκπαίδευση γενικότερα, είναι σε θέση να παίξουν σημαντικό ρόλο, αρκεί οι μονάδες αυτές να καθίστανται αποτελεσματικές. Η αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων προϋπόθετε μία αποτελεσματική ηγεσία η οποία θα ήταν ταγμένη σ' ένα κοινό σκοπό: τα καλά

μαθησιακά αποτελέσματα. Ως εκ τούτου, για να είναι σε θέση μία σχολική μονάδα να χαρακτηριστεί ως αποτελεσματική θα έπρεπε να έχει μία αποτελεσματική ηγεσία η οποία θα ήταν προσανατολισμένη στα μαθησιακά αποτελέσματα και άρα στη διδασκαλία η οποία αποτελεί τον πυρήνα της μάθησης. Επαγωγικά, η αποτελεσματική ηγεσία συνδέθηκε άρρηκτα με τη διδασκαλία (instruction) απ’ όπου και πηγάζει ο όρος instructional leadership, που στα ελληνικά μεταφράζεται ως «παιδαγωγική ηγεσία» ή «ηγεσία για τη διδασκαλία» (Marks&Printy, 2003; Smith&Andrews, 1989).

Οι μελετητές που ασχολήθηκαν με την παιδαγωγική ηγεσία διατύπωσαν μία σειρά από ορισμούς στην προσπάθειά τους να οριοθετήσουν και να καθορίσουν το είδος αυτό της ηγεσίας καθώς και τις λειτουργίες της. Οι Θεοδωρίδης και Κυθραιώτης(2010-2011) αναφέρουν μερικούς από αυτούς:

«Αφορά το ρόλο του διευθυντή στον έλεγχο και το συντονισμό του εκπαιδευτικού προγράμματος (Bossert, 1982).

Περιλαμβάνει τις δράσεις που ο διευθυντής αναλαμβάνει ή μεταβιβάζει στους άλλους με σκοπό την βελτίωση της μάθησης των μαθητών (Jordan, 1986).

Στοχεύει στη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης και δίνει έμφαση στην αλληλεπίδραση μεταξύ του διευθυντή και των μαθητών (Wright, 1991)».

Από τους παραπάνω ορισμούς αλλά και από τη σχετική βιβλιογραφία (Cotton, 2003; King, 2002; Elmore, 2000; RobinsonV. , 2011; Murphy, Elliott, Goldring, &Porter, 2007), διαφαίνεται πως η παιδαγωγική ηγεσία συνδέει άρρηκτα το διευθυντή/ηγέτη με το πλέγμα της μάθησης το οποίο περιλαμβάνει το αναλυτικό πρόγραμμα, τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές/τριες, τις μεθόδους, τις τεχνικές διδασκαλίας και τους τρόπους μάθησης, ενώ ταυτόχρονα αποτυπώνει την επίδραση της αποτελεσματικής άσκησης της παιδαγωγικής ηγεσίας στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας και της επίτευξης μέγιστων μαθησιακών αποτελεσμάτων των παιδιών (Leithwood, Louis, Anderson, &Wahlstrom, 2004; Louis, Dretzke, &Wahlstrom, 2010). Αποσαφηνίζουν, επίσης, οι μελετητές τους τομείς στους οποίους ο παιδαγωγικός ηγέτης οφείλει αποκλειστικά να επικεντρωθεί (ανάπτυξη και υποστήριξη της διδακτικής αποστολής του σχολείου, προώθηση, βελτίωση και αξιολόγηση του μαθησιακού περιβάλλοντος) (Marks&Printy, 2003; Waters, Marzano, &MacNulty, 2003) ενώ ταυτόχρονα αναδεικνύεται ο διευθυντής/ηγέτης ως η κινητήρια δύναμη, το βασικό συστατικό και ο θεμέλιος λίθος της αποτελεσματικότητας της μάθησης και του σχολείου με έντονο το στοιχείο της «παντοδυναμίας» και της αυθεντίας (Hallinger, 2003; Leithwood, Louis, Anderson, &Wahlstrom, 2004).

Η έννοια του παιδαγωγικού ηγέτη και του σημαντικού ρόλου που επωμίζεται, όπως καθορίστηκαν παραπάνω, δέχτηκε έντονη κριτική. Σύμφωνα με τους επικριτές της (Bolman&Deal, 1992; Cuban, 1988; Barth, 1986; Neumerski, 2013), ο διευθυντής/ηγέτης δεν είναι σε θέση να επικεντρωθεί αποκλειστικά στον παιδαγωγικό του ρόλο μιας και διάφοροι άλλοι ρόλοι (θεσμικοί, διοικητικοί, διαχειριστικοί κτλ) είναι άμεσα συνυφασμένοι με τη συγκεκριμένη θέση. Η εξ’ ολοκλήρου αφοσίωση σε αυτή τη διάσταση θα προκαλούσε

δυσλειτουργία της σχολικής μονάδας. Επιπρόσθετα, η άσκηση της συγκεκριμένης ηγεσίας δεν μπορεί να εφαρμοστεί σε όλα τα είδη και μεγέθη σχολικών μονάδων. Για παράδειγμα, η άσκηση παιδαγωγικής ηγεσίας θα μπορούσε ενδεχομένως πιο εύκολα να εφαρμοστεί σε μία σχολική μονάδα με μικρό μαθητικό πληθυσμό αλλά όχι σε έναν μεγάλο όπου οι απαιτήσεις είναι μεγαλύτερες σε όλα τα επίπεδα της θέσης (Hallinger&Merphy, 1986). Οι ικανότητες των διευθυντών/ηγέτων αποτέλεσε μία άλλη εστία κριτικής: οι μελετητές στάθηκαν σκεπτικιστικά απέναντι στην ύπαρξη «θέλησης και ικανότητας» των διευθυντών να ανταποκριθούν σ’ αυτό το ρόλο (Bossert, Dwyer, Rowan, &Lee, 1982). Άλλωστε, υποστηρίζουν οι επικριτές, η θέση του διευθυντή μίας σχολικής μονάδας, είναι μία μεσαία διοικητική θέση η οποία περιορίζεται αρκετές φορές ασφυκτικά από ανώτερες διοικητικές δομές και δεν διαθέτει τη δικαιοδοσία να δράσει αυτόνομα. Επίσης, δεν είναι λίγες οι φορές που ο διευθυντής/ηγέτης δεν διαθέτει τις απαιτούμενες ειδικές γνώσεις για να επιτελέσει το έργο του παιδαγωγικού ηγέτη, όπως στις περιπτώσεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπου οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν πιο εξειδικευμένες γνώσεις πάνω σ’ ένα αντικείμενο και στον τρόπο διδασκαλίας του (Lambert, 1998). Διευρύνοντας το τελευταίο σημείο, οι θεωρητικοί επισημαίνουν ότι οι διευθυντές/ηγέτες δεν έχουν άμεση καθημερινή επαφή με τους μαθητές/τριες και τη σχολική τάξη και το κλίμα, δε γνωρίζουν σε βάθος τις ανάγκες των μαθητών/τριών συλλογικά και ατομικά και επομένως δεν είναι σε θέση να καθορίσουν τη βελτίωση της διδακτικής πράξης (Hallinger, 1992).

Η παραπάνω κριτική, προώθησε τους εισηγητές της παιδαγωγικής ηγεσίας να εξελίξουν και να βελτιώσουν την έννοια και το στυλ αυτό. Έτσι, απαντώνται στη βιβλιογραφία οι όροι «κατανεμημένη παιδαγωγική ηγεσία» (shared instructional leadership) και «ηγεσία για μάθηση» (leadership for learning).

Η «κατανεμημένη παιδαγωγική ηγεσία» αντιπαρέρχεται του πατερναλιστικού, αρχαϊκού χαρακτήρα και πειθήνιας υπακοής από μέρους των εκπαιδευτικών (Sheppard, 1996) και παραχωρεί μέρος της παιδαγωγικής ηγεσίας στους εκπαιδευτικούς υπό το πρίσμα ότι οι εκπαιδευτικοί, ως άμεσα εμπλεκόμενοι στη μάθηση και διδασκαλία, δύνανται και πρέπει να αναλάβουν μέρος της παιδαγωγικής ευθύνης της βελτίωσης της διδασκαλίας καθώς και της επαγγελματικής τους ανάπτυξης (Sergiovanni, 1991). Έτσι ο διευθυντής/ηγέτης καθίσταται από επιθεωρητής της διδασκαλίας και της μάθησης υποστηρικτής, διευκολυντής, εμπυχωτής και καθοδηγητής (Poole, 1995; Neumerski, 2013). Ο διευθυντής/ηγέτης παρόλο που παραμένει ο παιδαγωγικός ηγέτης της σχολικής μονάδας, εξασκεί την ηγεσία του συνεργατικά με τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι δύνανται να είναι πιο εξειδικευμένοι και καλύτερα πληροφορημένοι μεταθέτοντας το επίκεντρο της επίβλεψης της διδασκαλίας από τον διευθυντή σε ένα συμμετοχικό και συνεργατικό σχήμα διευθυντή-εκπαιδευτικών- ως κοινότητα μαθητευόμενων (communities of learners)- (Blase&Blase, 1999) και από μία προσέγγιση της διδασκαλίας και μάθησης όχι μόνο από πάνω προς τα κάτω (top-bottom) – διευθυντής-εκπαιδευτικοί- αλλά και από κάτω προς τα πάνω (bottom-up) εκπαιδευτικοί- διευθυντής (Marks&Printy, 2003).

Ο όρος «ηγεσία για μάθηση» μπορεί να θεωρηθεί ότι διευρύνει ακόμα περισσότερο την αρχική έννοια της «παιδαγωγικής ηγεσίας» κατανεμημένης ή μη. Χαρακτηριστικός είναι ο ορισμός που δίνει ο Leithwood (Leithwood, 1995, p. 3):

«Είναι μια σειρά από συμπεριφορές που σχεδιάζονται, για να βελτιώσουν τη διδασκαλία και μάθηση άμεσα ή έμμεσα».

Μέσω του ορισμού διαφαίνεται ότι η ευθύνη της βελτίωσης της διδασκαλίας και μάθησης δεν αποδίδεται αποκλειστικά στο διευθυντή ή/και στους εκπαιδευτικούς αλλά στη διευρυμένη σχολική κοινότητα συμπεριλαμβανομένων των εκπαιδευόμενων (Robinson V., 2011) και των γονέων και των διοικητικά και εκπαιδευτικά προϊστάμενων (Russell, Mazzarella, White, & Maurer, 1985). Η προαγωγή της διδασκαλίας και της μάθησης και επομένως και η παιδαγωγική καθοδήγηση καθίσταται υπόθεση όχι μόνο προσωπικά του διευθυντή/ηγέτη αλλά «κοινή» υπόθεση όλων των εμπλεκόμενων φορέων οι οποίοι καθίστανται «κοινότητες μάθησης» (Hallinger, 2009) ενώ ο διευθυντής/ηγέτης αναλαμβάνει το ρόλο να πληροφορήσει, να προωθήσει, να μάθει, να συνδέσει και να συντονίσει τους φορείς αυτούς στον κοινό στόχο της βελτίωσης της μαθησιακής διαδικασίας καθώς και να διασφαλίσει ότι κάθε μέλος αυτών των κοινοτήτων μπορεί να αποτελέσει πηγή πληροφοριών και μάθησης για τις άλλους (Murphy, Elliott, Goldring, & Porter, 2007; Krüger & Scheerens, 2012). Επομένως, ο διευθυντής/ηγέτης εξακολουθεί να έχει έναν πρωταγωνιστικό ρόλο αλλά η πρακμάτωση του ρόλου και οι λειτουργίες του διαφοροποιούνται πλέον διακριτά από τα προηγούμενα πλαίσια οριοθέτησης (Jackson, 2012; Jackson & Marriott, 2012; Hattie, 2015).

Για τις ανάγκες του παρόντος άρθρου, ο όρος «παιδαγωγική ηγεσία» προσεγγίζεται με την έννοια της «κατανεμημένης παιδαγωγικής ηγεσίας» ενώ όταν κρίνεται σκόπιμο, γίνονται αναφορές και στην «ηγεσία για τη μάθηση».

1.2. Λειτουργίες της παιδαγωγικής ηγεσίας

Παράλληλα με τη διατύπωση του ορισμού της παιδαγωγικής ηγεσίας (Hallinger, 2005), οι θεωρητικοί και οι ερευνητές διατύπωσαν μία σειρά από λειτουργίες ή/και χαρακτηριστικά (μοντέλα/ταξινομίες) του παιδαγωγού ηγέτη τα οποία και καθορίζουν το ρόλο του μέσα στη σχολική μονάδα. Με την εξέλιξη αυτού του στυλ ηγεσίας, τα μοντέλα/ταξινομίες εμπλουτίστηκαν ή τροποποιήθηκαν συμβαδίζοντας με τη διεύρυνση του όρου και την εννοιολόγησή του.

Λόγω του μεγάλου αριθμού των μελετητών και των προτάσεων που διατύπωσαν, περιοριστήκαμε στην επιλογή μερικών μοντέλων που απαντώνται πιο συχνά στη βιβλιογραφία και αντικατοπτρίζουν και την εξέλιξη του ρόλου του παιδαγωγού ηγέτη. Πρόκειται για τα μοντέλα των Krug (Krug, 1992), Hallinger (Hallinger, 2003), Waters et al (Waters, Marzano, & MacNulty, 2003) και Leithwood et al (Leithwood, Day, Sammons, Hopkins, & Harris, 2006). Ο πίνακας 1 συνοψίζει τις βασικότερες λειτουργίες της παιδαγωγικής ηγεσίας βασισμένος στα μοντέλα-ταξινομίες που προτάθηκαν από τους επιστήμονες. Τα μοντέλα ταξινομήθηκαν με βάση τέσσερις άξονες που θεωρήθηκαν ότι είναι

κοινοί: κατευθύνσεις, ανθρώπινο δυναμικό, οργανισμός και διδακτικό πρόγραμμα. Επίσης, λόγω του περιορισμένου εύρους αυτού του άρθρου αλλά και του σκοπού του, δεν θα προβούμε σ’ ένα εκτενή σχολιασμό των μοντέλων αλλά σε συγκριτικά συμπεράσματα τα οποία προωθούν στη συνέχεια τη διαχείριση του θέματος με το οποίο ασχολούμαστε.

Διαπιστώνεται, λοιπόν, ότι ο παιδαγωγικός ηγέτης θα πρέπει να επιτελεί τέσσερις λειτουργίες:

α) *τη σαφή διατύπωση οράματος και αποστολής του σχολείου* τα οποία θα νοηματοδοτούνται με σαφείς και εφικτούς στόχους οι οποίοι θα κοινοποιούνται σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας και θα εξασφαλίζεται η συναίνεση τους και η συμμετοχή τους

β) *την προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών* με την ταυτόχρονη παροχή κινήτρων, ανταμοιβών και αναγνώρισης σε πνεύμα συνεργασίας και αλληλεπίδρασης

γ) *τη δημιουργία γόνιμης σχολικής κουλτούρας* με τη συνεισφορά όλων των εμπλεκόμενων στη μαθησιακή διαδικασία και

δ) *τη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας* μέσω της μέριμνας για απρόσκοπτη διεξαγωγή της, για παρακολούθηση της αποτελεσματικότητας της σχολικής δραστηριότητας και την παροχή των απαραίτητων υλικών και πνευματικών μέσων και υποδομών.

Οι παραπάνω λειτουργίες συνδέονται και με ανάλογες δεξιότητες τις οποίες θα πρέπει να διαθέτει ή να αναπτύξει ο διευθυντής/ηγέτης προκειμένου να ανταποκριθεί σ’ αυτές: διορατικότητα, επικοινωνιακές ικανότητες, οργανωτικότητα, ικανότητα διαχείρισης κρίσεων, συνεργατικότητα αλλά και επαγγελματική αυτοανάπτυξη, αυτοεπιμόρφωση και αυτογνωσία (Θεοδωρίδης Α. , 2009-2010).

Το πώς οι λειτουργίες της παιδαγωγικής ηγεσίας σε συνδυασμό με τις δεξιότητες του διευθυντή/ηγέτη επιδρούν στο σχολικό κλίμα και κουλτούρα εξετάζονται στη συνέχεια αφού προηγηθεί η αποσαφήνιση των εννοιών του σχολικού κλίματος και κουλτούρας η οποία και έπεται.

Πίνακας 1. Συγκριτικός πίνακας μοντέλων «παιδαγωγικής ηγεσίας»

Μοντέλο Krug	Μοντέλο Halliger	Μοντέλο Walkers et al.	Μοντέλο Leithwood et al.
Κατευθύνσεις			
Καθορισμός αποστολής	Ανάπτυξη ξεκάθαρου οράματος επικεντρωμένο στην ακαδημαϊκή εξέλιξη των μαθητών/τριών	Έμπνευση και καθοδήγηση καινοτομιών και νέων προκλήσεων	Δόμηση ενός κοινού οράματος
	Πλαισίωση και επικοινωνία των στόχων	Καθορισμός και διατήρηση ξεκάθαρων στόχων	Αποδοχή κοινών στόχων
			Προώθηση υψηλών προσδοκιών
Ανάπτυξη ανθρώπινου δυναμικού			
	Παροχή κινήτρων για τους εκπαιδευτικούς	Αναγνώριση και ανταμοιβή ατομικών προσπαθειών/ Γνώση των ατομικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών και του προσωπικού	Ατομική ενίσχυση και μέριμνα
	Προώθηση επαγγελματικής ανάπτυξης	Ενημέρωση για την κατάσταση των εκπαιδευτικών/Προώθηση ενημέρωσης και συζήτησης γύρω από καλές πρακτικές	Διανοητική κινητοποίηση: προώθηση για ανάληψη παιδαγωγικών ρίσκων, επανεξέταση υποθέσεων, διαφορετικές οπτικές, ανατροφοδότηση
	Διατήρηση υψηλής διορατικότητας	Καλλιέργεια ποιοτικής επαφής και αλληλεπίδρασης με εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες	Μοντελοποίηση: άσκηση ηγεσίας μέσω προσωπικού παραδείγματος
Επανασχεδίαση του οργανισμού			
Προώθηση κουλτούρας διδασκαλίας		Ενίσχυση κοινών πεποιθήσεων, αίσθησης κοινότητας και συνεργασίας/Συμμετοχή εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων και στην πολιτική του σχολείου	Δόμηση συνεργατικής κουλτούρας
	Παροχή κινήτρων για μάθηση		Δόμηση του οργανισμού για διευκόλυνση εργασίας
		Εκπρόσωπος και συνήγορος του σχολείου σε πολιτικές αρχές	Δημιουργία παραγωγικών σχέσεων με οικογένειες και κοινότητες
Διδακτικό πρόγραμμα			
			Πρόσληψη προσωπικού
Καθορισμός αναλυτικού προγράμματος και διδασκαλίας	Επίβλεψη και αξιολόγηση της διδασκαλίας/ Συντονισμός του αναλυτικού προγράμματος		
Επίβλεψη διδασκαλίας			Παροχή υποστήριξης στη διδασκαλία
Παρακολούθηση επίδοσης μαθητών/τριών	Παρακολούθηση της επίδοσης των μαθητών/τριών	Παρακολούθηση της αποτελεσματικότητας των σχολικών πρακτικών και των επιδράσεων στη μάθηση των παιδιών	Παρακολούθηση της σχολικής δραστηριότητας
	Προστασία του διδακτικού χρόνου	Προφύλαξη των εκπαιδευτικών από ζητήματα και επιδράσεις που τους αποσπούν από το διδακτικό χρόνο και στόχο	Προφύλαξη από δυσλειτουργίες στο έργο των εκπαιδευτικών

2. ΣΧΟΛΙΚΟ ΚΛΙΜΑ ΚΑΙ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ

Οι έννοιες του σχολικού κλίματος και της σχολικής κουλτούρας, τόσο στην καθημερινή πρακτική όσο και στις βιβλιογραφικές αναφορές, χρησιμοποιούνται πολύ συχνά εναλλακτικά και ισότιμα αναφερόμενες στην ατμόσφαιρα που επικρατεί σε κάθε σχολική μονάδα. Άλλοι ισότιμοι όροι που χρησιμοποιούνται είναι: σχολικό περιβάλλον και σχολικό έθος (ethos). Μπορούν όμως να χρησιμοποιηθούν εναλλακτικά και ισότιμα;

Μία προσεκτική μελέτη της βιβλιογραφίας υποδεικνύει ότι, παρόλο που δεν υπάρχει πλήρης συμφωνία μεταξύ των μελετητών όσον αφορά το περιεχόμενο των εννοιών, υφίσταται μία σύμπτωση όσον αφορά τον εννοιολογικό διαχωρισμό των όρων, την προσεγγισμένη χρήση τους και την διαφορετική τους πλαισίωση. Πέρα όμως από τις όποιες διαφωνίες, υπάρχει ομοφωνία σχετικά με τη συσχέτιση των εννοιών και την αλληλεπίδρασή τους.

2.1. Σχολικό κλίμα

Σύμφωνα με τον Houtte (2005) ο ορισμός της έννοιας του οργανωσιακού κλίματος (organizational climate) ή σχολικού κλίματος εξαρτάται από την προσέγγιση που χρησιμοποιείται.

Η πρώτη προσέγγιση- της πολλαπλής μέτρησης του οργανωσιακού χαρακτηριστικού (multiple measurement-organizational attribute approach), υποστηρίζει ότι το κλίμα αποτελεί ένα σύνολο χαρακτηριστικών τα οποία περιγράφουν έναν οργανισμό και τα οποία α) διαχωρίζουν τον οργανισμό από άλλους οργανισμούς β) παρουσιάζουν μία διάρκεια μέσα στο χρόνο και γ) επηρεάζουν τη συμπεριφορά των ατόμων του οργανισμού.

Η δεύτερη προσέγγιση- της αντιληπτικής μέτρησης του οργανωσιακού χαρακτηριστικού (perceptual measurement-organizational attribute approach) σκιαγραφεί το κλίμα ως ένα σύνολο χαρακτηριστικών τα οποία μπορούν να γίνουν κατανοητά για έναν οργανισμό ή/και τα υποσυστήματά του και τα οποία γίνονται εμφανή από τον τρόπο που ο οργανισμός ή/και τα υποσυστήματά του αντιμετωπίζουν τα μέλη του και το περιβάλλον.

Η τρίτη προσέγγιση θεωρεί το κλίμα ως το προσωπικό χαρακτηριστικό των μελών του οργανισμού.

Οι Grover&Coleman(2005) παρουσιάζουν τον ορισμό του Moos ο οποίος ορίζει το κλίμα ως την κοινωνική ατμόσφαιρα του περιβάλλοντος μάθησης στο οποίο οι μαθητές/τριες έχουν διαφορετικές εμπειρίες σύμφωνα με τα πρωτόκολλα που έχουν τεθεί από τους εκπαιδευτικούς και τους διοικητικούς. Η κοινωνική ατμόσφαιρα διαχωρίζεται σε τρεις διαστάσεις: α) τις σχέσεις (μαθητών-εκπαιδευτικών) β) την προσωπική ανάπτυξη και τον προσανατολισμό των στόχων (πτυχές της ατομικής ανάπτυξης) και γ) τη διατήρηση του συστήματος και την αλλαγή του (πτυχές του περιβάλλοντος, οι νόμοι και οι διαδικασίες).

Ο Houtte παραδέχεται ότι ο ορισμός του κλίματος είναι πολυδιάστατος και υιοθετώντας τον ευρέως αποδεκτό διαχωρισμό του Tagiuri υπογραμμίζει τέσσερις διαστάσεις του: α) την

οικολογία ή το φυσικό περιβάλλον (π.χ. κτίρια, υποδομές κτλ) β) το περιβάλλον (milieu) ή τα χαρακτηριστικά των ατόμων και των ομάδων που συμμετέχουν στον οργανισμό γ) το κοινωνικό σύστημα ή τις σχέσεις μεταξύ των ατόμων και των ομάδων του οργανισμού και δ) την κουλτούρα ή το σύνολο των πεποιθήσεων, των αξιών, των νοηματοδοτήσεων και των γνωστικών δομών (Houtte, 2005).

Όλα τα στοιχεία που περικλείουν οι παραπάνω ορισμοί, οι Freibergand Stein(Freiberg&Stein, 1999) τα χαρακτηρίζουν ως την καρδιά και την ψυχή του σχολείου και αποτελούν την ουσία του σχολείου η οποία έλκει μαθητές/τριες και εκπαιδευτικούς να αγαπούν το σχολείο και να αποζητούν να είναι κομμάτι του. Σε μία πιο συμπυκνωμένη διατύπωση, ο Gruenert(2008) αποκαλεί το σχολικό κλίμα ως τη «στάση» του οργανισμού και σε μία προσπάθειά του να το αποσαφηνίσει το χαρακτηρίζει ως την πρώτη αίσθηση που έχει κάποιος όταν εισέρχεται για πρώτη φορά μέσα σ’ ένα σχολικό χώρο και έρχεται σ’ επαφή με εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες του, τη (ψυχική) διάθεση, το «ηθικό» του σχολείου και το οποίο κυρίως καθορίζεται από τις σχέσεις και τις συμπεριφορές που εκφράζονται και που έχουν δομηθεί ανάμεσα στα άτομα της σχολικής μονάδας.

2.2. Σχολική κουλτούρα

Ο ίδιος μελετητής (Gruenert, 2008) υπογραμμίζει πως αν το σχολικό κλίμα είναι η «στάση» του οργανισμού, η κουλτούρα είναι η «προσωπικότητα» του, το σύνολο δηλαδή του συστήματος αξιών, των πεποιθήσεων, των ηθών και των εθίμων που χαρακτηρίζουν τον οργανισμό του σχολείου. Στις ίδιες γραμμές αποσαφήνισης κινούνται και άλλοι επιστήμονες.

Οι Peterson&Deal(Peterson&Deal, 1998, p. 28) ορίζουν τη κουλτούρα ως εξής:

«...είναι το υποσυνείδητο ρεύμα των νορμών, αξιών, πεποιθήσεων, παραδόσεων και τελετουργιών το οποίο έχει δομηθεί μέσα στο χρόνο από τους ανθρώπους που δουλεύουν μαζί, λύνουν προβλήματα, και αντιμετωπίζουν προσκλήσεις. Αυτό το σύνολο των άτυπων προσδοκιών και αξιών διαμορφώνει πώς οι άνθρωποι σκέφτονται, αισθάνονται και δρουν μέσα στα σχολεία. Αυτό το υψηλά συνεχές δίκτυο της επίδρασης συνδέει το σχολείο και το κάνει διαφορετικό».

Το υποσυνείδητο αυτό πλέγμα επίδρασης που δομείται μέσα στο χρόνο μεταβιβάζεται στη νέα γενιά (Gruenert, 2008) αλλά δεν παραμένει στατικό. Παρόλο που προσδίδει στον οργανισμό την αίσθηση της ταυτότητας, της αφοσίωσης προς αυτόν, τον ενδυναμώνει και καθορίζει τη συμπεριφορά και τη στάση των μελών του, μπορεί να επιφέρει τροποποιητικές αλλαγές στα μέλη του αλλά και να τροποποιηθεί ανάλογα με την προσωπική κουλτούρα και την κοινωνική αντίληψη των μελών του (Καρατάσιος & Καραμήτρου, 2010).

Ο Houtte αναφέρει ότι η κουλτούρα μπορεί να εξεταστεί σε τρία διαφορετικά επίπεδα αφαίρεσης, βασιζόμενος στις απόψεις του Schein (Houtte, 2005). Το πρώτο επίπεδο είναι τα ορατά δημιουργήματα (visible artifacts) ή τα σύμβολα έκφρασης όπως είναι, στη περίπτωση του σχολείου, η αρχιτεκτονική του κτιρίου, η ενδυμασία, η εθιμοτυπία του σχολείου κα. Το

δεύτερο επίπεδο είναι πιο αφαιρετικό και περιλαμβάνει πρότυπα που πηγάζουν από συγκεκριμένες αξίες (value-oriented standards) οι οποίες αντιπροσωπεύουν τι επιθυμούν τα μέλη του οργανισμού και όχι την πραγματικότητα ενώ το τρίτο μεγαλύτερο επίπεδο αφαίρεσης περιλαμβάνει τις υποσυνείδητες πεποιθήσεις και αντιλήψεις των ατόμων του οργανισμού.

2.3. Σχέση κλίματος και κουλτούρας

Για να αποσαφηνίσουμε τη σχέση μεταξύ κλίματος και κουλτούρας θα χρησιμοποιήσουμε τα παραδείγματα δύο ακαδημαϊκών που συναντήσαμε στη βιβλιογραφία και τα οποία συνδέουν με απλό και κατανοητό τρόπο τις δύο έννοιες: το παράδειγμα με τα doughnuts του Gruenert (Gruenert, 2008) και του παγετώνα του Riddile (Riddile, 2012).

Ο Gruenert, προκειμένου να κάνει πιο κατανοητό το διαχωρισμό του κλίματος και της κουλτούρας αλλά και για να τονίσει τη μεταξύ τους σχέση, περιγράφει μία φανταστική κατάσταση στην οποία ο διευθυντής μίας σχολικής μονάδας μία Παρασκευή προσφέρει doughnuts στο γραφείο των εκπαιδευτικών. Εκείνη την Παρασκευή, το κλίμα ενδέχεται να αλλάξει και οι σχέσεις των εκπαιδευτικών να επηρεαστούν από την προσφορά. Θα υπάρξει, ενδεχομένως, επίδραση που θα αποτυπωθεί στη στάση των εκπαιδευτικών και στη σχέση τους με το διευθυντή. Αν ο διευθυντής εξακολουθήσει να προσφέρει ανάλογο κέρασμα κάθε Παρασκευή του σχολικού έτους, αυτή η συμπεριφορά θα γίνει μέρος της κουλτούρας του σχολείου- ο διευθυντής προσφέρει κέρασμα κάθε Παρασκευή- το οποίο θα καταχωρηθεί ως άγραφη προσδοκία και θα αποτελέσει μέρος της κουλτούρας του σχολείου. Σε ένα συνάδελφο που θα έρθει για πρώτη φορά στο σχολείο, το συγκεκριμένο κέρασμα θα αναφερθεί ενδεχομένως ως συνήθεια, έθιμο, παράδοση. Αν για κάποιες Παρασκευές ο διευθυντής δεν προσφέρει το κέρασμα, αυτή η έλλειψη θα προκαλέσει ενδεχομένως μία αλλαγή στη στάση των εκπαιδευτικών, ενδεχομένως μια αλλαγή στο κλίμα¹.

Στο δεύτερο παράδειγμα, ο Riddile παρομοιάζει τη σχέση κλίματος κουλτούρας ως παγόβουνο. Το μέρος το οποίο βρίσκεται πάνω από την επιφάνεια της θάλασσας και καθίσταται ορατό, αποτελεί το κλίμα. Ότι υπάρχει σε μία σχολική μονάδα, συμπεριλαμβανομένων και των εικόνων, των ήχων, των αισθημάτων, των οσμών συμβάλλουν στο κλίμα. Είναι «η επιφανειακή εκδήλωση της κουλτούρας» (Schein 1990, p.91 στο Houtte 2005, p. 78). Το μέρος του παγόβουνου το οποίο βρίσκεται κάτω από τη θάλασσα και το οποίο δεν είναι άμεσα ορατό αλλά κάποιος πρέπει να διεισδύσει σε βάθος για να το αντικρίσει και να το εξερευνήσει, αποτελεί την κουλτούρα της σχολικής μονάδας. Οι αντιδράσεις στο σύνολο των αισθήσεων και καταστάσεων που συμβάλλουν στη δημιουργία του κλίματος επηρεάζονται από την κουλτούρα, μία και αυτή παρέχει πληροφορίες για το νόημα αυτών των αισθήσεων και καταστάσεων και καθοδηγεί τον τρόπο αντίδρασης στα συγκεκριμένα γεγονότα και καταστάσεις.

¹ Η συγκεκριμένη αναφορά αποτελεί ένα απλουστευμένο παράδειγμα και δεν πρέπει να θεωρηθεί ότι το κλίμα αφορά μόνο τη σχέση διευθυντή/εκπαιδευτικών αλλά όλων των φορέων της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Επομένως δεν θα καθίστατο αβάσιμο και ανακριβές να ειπωθεί, με βάση τους ορισμούς που παρατέθηκαν παραπάνω, ότι το κλίμα είναι μία έννοια μεγαλύτερη σε εύρος από την κουλτούρα η οποία περικλείεται μέσα σ’ αυτό ενώ η κουλτούρα είναι μία έννοια βάθους όπου την κορωνίδα της κατέχει το κλίμα. Η διαφοροποίηση αυτή σε εύρος και βάθος, θα μπορούσε ενδεχομένως να βασιστεί στα διαφορετικά θεωρητικά υπόβαθρα από τα οποία πηγάζουν οι έννοιες: το κλίμα από την κοινωνική και βιομηχανική ψυχολογία ενώ η κουλτούρα από την ανθρωπολογία και την κοινωνιολογία (Χατζηπαναγιώτου, 2008). Τέλος, ο πίνακας 2, προσαρμοσμένος από το άρθρο του Gruenert, συνοψίζει τόσο τη σχέση όσο και τη διαφοροποίηση των δύο εννοιών ενώ παράλληλα περιλαμβάνει και αναφορές για τη δυνατότητα αλλαγής τους, θέμα το οποίο σχολιάζεται στην επόμενη ενότητα.

3. Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΚΛΙΜΑ ΚΑΙ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ: ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΑ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ

Όπως φαίνεται και από τον πίνακα 2, το κλίμα αποτελεί το πρώτο στοιχείο το οποίο μπορεί να αλλάξει και να βελτιωθεί όταν η σχολική μονάδα χρήζει τροποποίησης και αναπροσαρμογής. Πώς μπορεί αυτή η αλλαγή να επιτευχθεί και κυρίως, μπορεί και αν ναι πώς ο διευθυντής/ηγέτης δύναται να προσανατολίσει μία τέτοια αλλαγή;

Πίνακας 2. Σύγκριση κλίματος-κουλτούρας βασισμένος στον Gruenert (Gruenert,2008)

Κλίμα	Κουλτούρα
Στάση ή διάθεση της ομάδας	Προσωπικότητα της ομάδας
Παρέχει κατάσταση της σκέψης	Παρέχει έναν (περιορισμένο) τρόπο σκέψης
Ευέλικτο, εύκολο στη αλλαγή	Χρειάζεται χρόνια για να εξελιχθεί
Βασίζεται σε αντιλήψεις	Βασίζεται σε αξίες και πεποιθήσεις
Γίνεται αισθητό από την είσοδο του σχολείου	Τα μέλη δεν την αισθάνονται
Περιβάλλει τα μέλη του	Είμαι μέρος/κομμάτι των μελών του
Ο τρόπος με τον οποίο αισθάνονται και εκφράζονται τα μέλη	Ο τρόπος με τον οποίο πράττουν τα μέλη
Το πρώτο σημείο αλλαγής	Καθορίζει αν η βελτίωση είναι δυνατή

Τα ερευνητικά δεδομένα που έχουν δει το φως της δημοσιότητας και κατορθώσαμε να εντοπίσουμε, συνηγορούν στην άποψη ότι η ηγεσία αποτελεί έναν καθοριστικό παράγοντα αναδόμησης του κλίματος και της κουλτούρας (Stolp, 1994; Bath, 2002; Robinson, Lloyd, & Rowe, 2008; Fultz, 2011; Weathers, 2006; Weathers, 2011; Bellibas&Liu, 2018). Το πλαίσιο στο οποίο κινήθηκαν οι ενδεικτικές έρευνες που αναφέρουμε είναι αυτό της

αποτελεσματικότητας των σχολικών μονάδων η οποία αποτελεί τον απώτερο στόχο της εκπαίδευσης και συνδέεται με την επίδοση των μαθητών/τριών. Ο απώτερος αυτός σκοπός μας επαναφέρει στις απαρχές της παιδαγωγικής ηγεσίας, που σχολιάστηκαν παραπάνω, και παρέχει το έναυσμα για την παρουσίαση της σύζευξης της παιδαγωγικής ηγεσίας και του σχολικού κλίματος και κουλτούρας.

Οι έρευνες (Boyce&Bowers, 2018) που έχουν διεξαχθεί πάνω σ’ αυτή την σύζευξη θα μπορούσαν να ταξινομηθούν σε δύο κατηγορίες: η πρώτη αφορά τις έρευνες που αναζητούν άμεσα τη μεταξύ τους σχέση και επίδραση και σε εκείνες που η σχέση τους αναδύεται μέσα από το πλαίσιο διερεύνησης. Ενδεικτικά αναφέρονται και σχολιάζονται έρευνες και από τις δύο κατηγορίες.

Οι έρευνες άμεσης συσχέτισης άλλοτε αναφέρονται στη σχολική κουλτούρα (Miles, 2002; DuPont, 2009; Sahin, 2011) και άλλοτε στο σχολικό κλίμα (Lord, 2001; Xie, 2008; Zommers, 2009; Bellibas&Liu, 2018) επιδεικνύοντας την εναλλακτική χρήση των όρων. Προσπαθούν να διαγνώσουν αν και πώς οι λειτουργίες και τα χαρακτηριστικά της παιδαγωγικής ηγεσίας επιδρούν στο σχολικό κλίμα και κουλτούρα εξετάζοντας κυρίως τις απόψεις των διευθυντών/ηγέτων και των εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων. Οι έρευνες έμμεσης συσχέτισης εξετάζουν είτε την επίδραση της σχολικής κουλτούρας στις επιδόσεις των μαθητών/τριών (MacNeil, Prater, &Busch, 2009; Kutsyuruba, Klinger, &Hussain, 2018), την επίδραση της ηγεσίας στις επιδόσεις των μαθητών/τριών (Robinson, Lloyd, &Rowe, 2008; Louis, Dretzke, &Wahlstrom, 2010) και στη μάθηση των μαθητών/τριών (Leithwood, Louis, Anderson, &Wahlstrom, 2004), την επίδραση της σχολικής κουλτούρας στην αποτελεσματικότητα και τη βελτίωση του σχολείου (Hargreaves, 1995; Tschannen-Moran&Gareis, 2015) καθώς και έρευνες που επικεντρώνονται αποκλειστικά στο σχολικό κλίμα (Cohen, MacCabe, Michelli, &Pickeral, 2009; Anderson, 1982; Marshall, 2004). Τα συμπεράσματα των ερευνών αυτών θα μπορούσαν να συνοψιστούν ως εξής:

Ο διευθυντής/ηγέτης αποτελεί τον παράγοντα κλειδί για την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας, τη βελτίωση της επίδοσης και των συνθηκών μάθησης των παιδιών καθώς και της βελτίωσης της σχολικής κουλτούρας και του κλίματος γενικά αλλά και της κουλτούρας μάθησης και διδασκαλίας ειδικότερα. Σχολικές μονάδες που έχουν χαρακτηριστεί αποτελεσματικές διαθέτουν μία αποτελεσματική ηγεσία η οποία επιδρά στα μαθησιακά αποτελέσματα. Η αποτελεσματική ηγεσία από την άλλη σχετίζεται άμεσα με την αποτελεσματική σχολική κουλτούρα και κλίμα η οποία προωθεί μία κουλτούρα μάθησης.

Τα χαρακτηριστικά που συγκεντρώνει η αποτελεσματική ηγεσία συμπίπτουν με τα περισσότερα χαρακτηριστικά του παιδαγωγικού ηγέτη. Η ιδιαίτερη μέριμνα για τη διδασκαλία και μάθηση που επιδεικνύει ο διευθυντής/ηγέτης συγκαταλέγεται ως η βασική παράμετρος της αποτελεσματικότητας σε όλα τα επίπεδα. Η πλήρης αποσαφηνισμένη αποστολή και όραμα της σχολικής μονάδας, οι καλά διατυπωμένοι στόχοι και η εμπλοκή όλων των συσχετιζόμενων φορέων στην υλοποίησή τους αποτελεί μία βασική παράμετρο. Η αφοσίωση στη βελτίωση της διδασκαλίας και μάθησης μέσω της επαγγελματικής αναβάθμισης των εκπαιδευτικών, της φροντίδας της διδασκαλίας μέσα στη σχολική τάξη με

αντίστοιχες προσαρμογές στο αναλυτικό και στο ωρολόγιο πρόγραμμα, της εμπλοκής του διευθυντή/ηγέτη στη διδασκαλία με τεχνικές ενθάρρυνσης, προβολής, αναγνώρισης και ανταμοιβής των εκπαιδευτικών αποτελούν τομείς που αναδύονται από την παιδαγωγική ηγεσία (Blase&Blase, 1999).

Στο ίδιο μήκος κύματος, κινείται και η αποτελεσματική σχολική κουλτούρα και η κουλτούρα της μάθησης. Συνδέει άρρηκτα τον διευθυντή/ηγέτη με την καλλιέργεια μίας κουλτούρας μάθησης, συνεργασίας με μαθητές/τριες και εκπαιδευτικούς, με δημιουργία αισθήματος ασφάλειας και προστασίας του σχολικού και μαθησιακού περιβάλλοντος, με την καλλιέργεια κλίματος αναγνώρισης της προσωπικότητας κάθε μαθητή/τριας και εκπαιδευτικού και κλίματος εμπιστοσύνης και ενίσχυσης της αυτοπεποίθησης και αυτοδιαχείρισης (Sahin, 2011).

Από την άλλη πλευρά, η ύπαρξη ενός θετικού σχολικού κλίματος και κουλτούρας επιδρά και επηρεάζει τον τρόπο άσκησης της ηγεσίας στη σχολική μονάδα που χαρακτηρίζεται ως αποτελεσματική προσδιορίζοντας άμεσα και έμμεσα τις ηγετικές τεχνικές και προσεγγίσεις που θα πρέπει να υιοθετήσει ο διευθυντής προκειμένου η αποτελεσματική κουλτούρα και κλίμα να διατηρηθεί και να εξελιχθεί.

Εντούτοις, οι έρευνες τονίζουν ότι η ύπαρξη ενός παιδαγωγικού ηγέτη δεν καθίσταται από μόνη της ικανή συνθήκη για την καλλιέργεια θετικού σχολικού κλίματος και κουλτούρας και αποτελεσματικής μάθησης (Cohen, MacCabe, Michelli, & Pickeral, 2009). Υπογραμμίζουν ότι ο παιδαγωγικός ηγέτης αποτελεί τον φορέα παιδαγωγικών αξιών και πεποιθήσεων οι οποίες πρέπει να μετασχηματιστούν σε ένα όραμα και συγκεκριμένους σκοπούς τα οποία προσιδιάζουν ως ένα βαθμό με τις αξίες και τις πεποιθήσεις των εμπλεκόμενων φορέων του σχολικού πλαισίου και για τα οποία ο διευθυντής/ηγέτης πρέπει να εξασφαλίσει με τους κατάλληλους χειρισμούς τη συναίνεση, την έμπνευση και τη συμμετοχή των φορέων. Η τελευταία επισήμανση υποδεικνύει έντονα την επιτακτική ανάγκη για ύπαρξη συνεργασίας και συνδιαχείρισης του οράματος και των στόχων του σχολείου απ’ όλους τους φορείς και κυρίως τους εκπαιδευτικούς τείνοντας κυρίως προς την κατανεμημένη παιδαγωγική ηγεσία (Hallinger, 2003). Χωρίς την συναίνεση, συνεργασία και συνδιαχείριση, η όποια παιδαγωγική ηγεσία δεν δύναται να πετύχει τους στόχους της παρά μόνο σποραδικά και αποσπασματικά (MacNeil, Prater, & Busch, 2009).

Αναφορικά με το σχολικό κλίμα και κουλτούρα, οι έρευνες υπογραμμίζουν την αναγκαιότητα της προσεκτικής μελέτης και αποτίμησης της υπάρχουσας κουλτούρας και κλίματος από μέρους του διευθυντή/ηγέτη, το σεβασμό της και της δόμησης της όποιας αλλαγής και βελτίωσης πάνω στην ήδη υπάρχουσα και κυρίως πάνω στα θετικά της σημεία (Anderson, 1982). Τονίζουν, επίσης, ότι δεν υπάρχουν δεδομένα και θεωρητικές υποδείξεις που θα μπορούσαν να εφαρμοστούν ως «συνταγές» σε κάθε περίπτωση (Hallinger, 2003; Hallinger, 2005). Κάθε σχολική μονάδα αποτελεί μία μοναδικότητα, όπως μοναδικά είναι και τα μέλη της, και η όποια αναπλαισίωση θα πρέπει να σχεδιαστεί στη βάση της μοναδικότητας αυτής (Stolp, 1994).

4. ΠΛΑΙΣΙΩΣΗ ΤΗΣ ΣΥΖΕΥΞΗΣ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ

Το είδος της παιδαγωγικής ηγεσίας αναπτύχθηκε σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα τα οποία διέθεταν αυτονομία όσον αφορά τη δόμηση του αναλυτικού προγράμματος, του ωρολογίου, την πρόσληψη εκπαιδευτικού προσωπικού και την εμπλοκή του διευθυντή στη διδακτική διδασκαλία και στόχευαν σε υψηλά μαθησιακά μετρήσιμα αποτελέσματα για τα οποία κίολας ασκήθηκε έντονη κριτική. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν παρουσιάζει αυτά τα χαρακτηριστικά. Είναι ένα συγκεντρωτικό σύστημα στο οποίο τα παραπάνω χαρακτηριστικά καθορίζονται από ανώτερες διοικητικές και εκπαιδευτικές δομές και ελάχιστη είναι η εμπλοκή του διευθυντή σε αυτούς τους παράγοντες. Επομένως, το αρχικό ερώτημα που θα προσεγγίσουμε και το οποίο θεωρούμε βασικό, προκειμένου να προβούμε σε πλαισίωση της σύζευξης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, είναι αν και κατά πόσο ο διευθυντής μίας σχολικής μονάδας της ελληνικής επικράτειας μπορεί να επιτελέσει το ρόλο του παιδαγωγού ηγέτη.

Εκ πρώτης όψεως θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι η άσκηση της παιδαγωγικής ηγεσίας αποτελεί δικαιοδοσία του Συντονιστή Εκπαιδευτικού έργου, όπως διατυπώνεται και στο ΦΕΚ 102/12-06-2018, σελ. 52791. Αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς, ενδεικτικά αναφέρουμε:

« [...] τους παρέχουν την επιστημονική και συμβουλευτική υποστήριξή τους σε θέματα εκπαιδευτικής λειτουργίας και παιδαγωγικής πρακτικής. (παρ. ζ αρ. 3)

Ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς ως προς την ανάληψη πρωτοβουλιών και την ανάπτυξη καινοτόμων δράσεων και συνεργασιών, για τη βελτιστοποίηση της παιδαγωγικής και διδακτικής πράξης και την επίτευξη των εκπαιδευτικών σκοπών(παρ. η αρ. 3)

Υποστηρίζουν τους εκπαιδευτικούς στις διαδικασίες σχεδιασμού και υλοποίησης διδακτικών και παιδαγωγικών δραστηριοτήτων, μεριμνούν για την ικανοποίηση των ιδιαίτερων επιμορφωτικών αναγκών τους και προτείνουν εναλλακτικές λύσεις σε ζητήματα που ενδεχομένως οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να διαχειριστούν.(παρ. ι αρ.3)

Συνεργάζονται με τους Διευθυντές ή τους Προϊσταμένους των σχολικών μονάδων[...]Στο πλαίσιο της συνεργασίας αυτής, παρέχουντη συνδρομή τους στην αντιμετώπιση κάθε θέματος πουαφορά την παιδαγωγική/διδακτική διαδικασία... (παρ. ιε αρ.3)(ΦΕΚ 102/12-06-2018: 52791)

Εντούτοις, στο ΦΕΚ 1340/16-10-2002στη σελ. 17896 όπου αναφέρονται τα καθήκοντα του διευθυντή, τον καθορίζουν ως τον επιστημονικό και παιδαγωγικό υπεύθυνο στο χώρο της σχολικής μονάδας ο οποίος: φροντίζει το σχολείο να αποτελεί μονάδα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε παιδαγωγικά και επιστημονικά θέματα, δύναται να αναλάβει πρωτοβουλίες εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα και οφείλει να αποτελεί παράδειγμα ενώ πρέπει να ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών, να εμπνέει και να παρέχει θετικά κίνητρα σ' αυτούς.

Επιπρόσθετα, ανεξάρτητα από την εφαρμογή του, στο ΦΕΚ 240/05-11-2013, το οποίο αφορά την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας αξιολογείται ως εξαιρετικός στην εκτέλεση των καθηκόντων του όταν εστιάζει στην παιδαγωγική στήριξη των εκπαιδευτικών στο έργο τους, προσδίδει όραμα, υψηλές προσδοκίες και ιδιαίτερη ταυτότητα καινοτομίας στη σχολική μονάδα ενώ στηρίζει τη μάθηση που αποφέρει υψηλές επιδόσεις εκ μέρους των μαθητών και διασφαλίζει τη γενικότερη αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας.

Από τα παραπάνω διαφαίνεται πως υπάρχει ταύτιση σε αρκετά στοιχεία μεταξύ του νομοθετικού πλαισίου και των δομικών στοιχείων της παιδαγωγικής ηγεσίας γεγονός που σημαίνει αφενός ότι η επίσημη εκπαιδευτική πολιτική τείνει να καταστήσει το διευθυντή παιδαγωγικό ηγέτη και αφετέρου ότι νομιμοποιείται και επωμίζεται οικειοθελώς ή μη ο διευθυντής της σχολικής μονάδας να ασκήσει παιδαγωγική ηγεσία.

Αν στο πλαίσιο της επίσημης εκπαιδευτικής αυτής πολιτικής συνυπολογιστεί: α. η εφαρμογή του θεσμού της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου της εκάστοτε σχολικής μονάδας (Εγκύκλιος ΥΠ 1900089/Γ1/10-12-2013) που έχει απώτερο σκοπό τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας και την ανάπτυξη σχέσεων συνεργασίας και εμπιστοσύνης στην εκπαιδευτική κοινότητα και την ευθύνη της εφαρμογής έχει ο διευθυντής και β. την έμφαση που δίνεται στο προγραμματισμό και την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου με το Νόμο 4547/12-06-2018, τότε προδιαγράφεται ακόμα ένα στοιχείο το οποίο συνηγορεί στην άσκηση της παιδαγωγικής ηγεσίας από μέρους του διευθυντή.

Η επισήμανση ότι σκοπός της αυτοαξιολόγησης είναι και η δόμηση σχέσεων συνεργασίας μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας παραπέμπει και στην άσκηση της «καταναεμημένης παιδαγωγικής ηγεσίας» αλλά και της «ηγεσίας για μάθηση» ενώ ταυτόχρονα άπτεται και του θέματος του σχολικού κλίματος και κουλτούρας. Σχετικά με τα τελευταία, η μελέτη κειμένων της εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης και της αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου άπτονται θεμάτων σχολικής κουλτούρας και κλίματος υπό το πρίσμα της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας και υποστηρίζουν τη σταδιακή αναδόμηση και αναπροσαρμογή σε μορφές συνεργατικότητας, αμοιβαίας εμπιστοσύνης, αλληλοενίσχυσης και υποστήριξης με έμφαση στην κουλτούρα μάθησης όλων των φορέων της εκπαιδευτικής κοινότητας. Και σε αυτόν τον τομέα, ο διευθυντής παίζει έναν καθοριστικό ρόλο.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Με βάση λοιπόν τα παραπάνω, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας «επιβάλλεται» να υιοθετήσει ή/και να προσανατολιστεί σ' ένα μοντέλο άσκησης παιδαγωγικής ηγεσίας με ιδιαίτερη μέριμνα στη σχολική κουλτούρα και κλίμα. Για να επιδράσει ο διευθυντής/παιδαγωγικός ηγέτης στο σχολικό κλίμα και κουλτούρα, θα πρέπει να λάβει υπόψη του τα ερευνητικά δεδομένα που συνοπτικά παρουσιάστηκαν παραπάνω. Εν τάχει θα λέγαμε ότι για να θέσει σε τροχιά την όποια βελτίωση, θα πρέπει να γνωρίσει σε βάθος την εκάστοτε σχολική κουλτούρα και πρωτίστως το σχολικό κλίμα στο οποίο και μπορεί να

επιδράσει πρωτίστως και να τροποποιήσει. Η όποια βελτίωση και τροποποίηση θα πρέπει να γίνει μέσα σε πνεύμα συνεργατικότητας και αμοιβαιότητας αφού έχει προηγηθεί ένα σαφές όραμα και εμπειριστατωμένοι στόχοι κοινής συναίνεσης.

Σαφώς και στα παραπάνω υφίσταται μία σειρά περιορισμών. Από την ελληνική έρευνα στο χώρο και που ενδεικτικά αναφέρουμε, (Κουτούζης, 2008; Κατάνου, Μαλιβίτση, Μνηματίδου, Ταυλαρίδου, & Τσιμηρίκα, 2003), διαφαίνεται ότι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας προσεγγίζει περισσότερο το διεκπεραιωτικό στυλ ηγεσίας και καταναλώνει το μεγαλύτερο μέρος του εργασιακού χρόνου στο διοικητικό-γραφειοκρατικό του ρόλο. Το ασφυκτικά συγκεντρωτικό πλαίσιο λειτουργίας των σχολικών μονάδων καθώς και η έλλειψη σχετικής επιμόρφωσης συμβάλλουν αλλά και καθορίζουν έναν τέτοιο ρόλο και στυλ ηγεσίας. Εντούτοις, δεν αποκλείουν και την άσκηση της παιδαγωγικής ηγεσίας. Με την κατάλληλη επιμόρφωση από τη μεριά της πολιτείας και τη συνεχή αυτοεπιμόρφωση και αυτοεξέλιξη, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας δύναται να υιοθετήσει τα περισσότερα από τα χαρακτηριστικά της εν λόγω ηγεσίας. Πιο συγκεκριμένα, έχει τη δυνατότητα να προάγει τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ διευθυντή και μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας σε πνεύμα ισονομίας, σεβασμού και ενίσχυσης, να προωθήσει νέες διδακτικές προσεγγίσεις και να παρακολουθεί τη βελτίωση των επιδόσεων των παιδιών ενώ είναι σε θέση να προάγει και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών επιδρώντας, μέσω αυτών, ταυτόχρονα και στο σχολικό κλίμα και κουλτούρα.

Πρωτίστως, όμως, απαιτείται να εξοικειωθεί με την έννοια της παιδαγωγικής ηγεσίας και της σχολικής κουλτούρας και κλίματος, να συνειδητοποιήσει τη σημαντικότητα τους για τη σχολική του μονάδα, να διαθέτει ή να αναπτύξει τις ικανότητες για την άσκησή της και πάνω απ’ όλα να διαθέτει τη θέληση να «απεγκλωβιστεί» από το διεκπεραιωτικό στυλ ηγεσίας. Η καθημερινή πρακτική προσδίδει πολλές ευκαιρίες/περιθώρια για αξιοποίηση των στρατηγικών που προτείνουν οι συγγραφείς. Η καθιέρωση, για παράδειγμα, παιδαγωγικών συναντήσεων με τους εκπαιδευτικούς, ο σχεδιασμός/παρακολούθηση διδασκαλιών από και για τους εκπαιδευτικούς, η προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών με οργάνωση ανάλογων επιμορφωτικών δράσεων σε συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς φορείς, η μεθόδευση της παρουσίας του διευθυντή ως παράδειγμα για τη μάθηση ακόμα και η τακτική συνέντευξη των εκπαιδευτικών εκτός του σχολικού χώρου μπορούν να ενσωματωθούν σε μία ετήσια αλλά και καθημερινή πρακτική και στόχευση.

Φυσικά, οποιαδήποτε αλλαγή δεν γίνεται πάντοτε άμεσα και αστραπιαία αποδεκτή και εφαρμόσιμη. Η βιβλιογραφία συνιστά ότι πάντοτε συνοδεύεται και από σχετική αντίδραση πάνω στην οποία πρέπει ο διευθυντής να δομήσει για να επιφέρει την αλλαγή. Όπως όμως τονίζουν και οι Blasé & Blasé (1999) η αλλαγή είναι ένα ταξίδι μάθησης και ανάληψης ρίσκου (change is a journey of learning and risk taking).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Anderson, C. S. (1982). The search of school climate: a review of the research. *Review of educational research*, 52 (3), 368-420.
- Barth, R. (1986). On sheep and goats and school reform. *Phi Delta Kappan*, 68 (4), 293-296.
- Bath, R. S. (2002). The Culture Builder. *Educational Leadership*, 59 (8), 6-11.
- Bellibas, M. S., & Liu, Y. (2018). The effects of principals' perceived instructional and distributed leadership practices on their perceptions of school climate. *International Journal of Leadership in Education*, 21 (2), 226-244.
- Blase, J., & Blase, J. (1999). Principals' instructional leadership and teacher development: teacher perspectives. *Educational Administration Quarterly*, 35, 349-378.
- Bolman, L., & Deal, T. (1992). *Reframing Organisations*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bossert, S., Dwyer, D., Rowan, B., & Lee, G. (1982). The instructional management role of the principal. *Educational Administration Quarterly*, 18 (3), 34-64.
- Boyce, J., & Bowers, A. J. (2018). Towards an Evolving Conceptualization of Instructional Leadership as Leadership for Learning: Meta-Narrative Review of 109 Quantitative Studies Across 25 Years. *Journal of Educational Administration*, 56 (2), σσ. 161-182.
- Cohen, J., MacCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School Climate: research, Policy, Practice and Teacher education. *Teachers College Record*, 111 (1), 180-213.
- Cotton, K. (2003). *Principals and student achievement*. Alexandria, Va.
- Cuban, L. (1988). *The managerial imperative and the practise of leadership in schools*. Albany, NY: Suny press.
- DuPont, J. P. (2009). Teacher perceptions of the influence of principals instructional leadership on school culture. A case study of The American Embassy School in New Delhi, India. US: Univeristy of Mnesota.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership* (37), 15-24.
- Elmore, R. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Washington, DC.: The Albert Shanker Institute.
- Everard, K., & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Freiberg, H. T., & Stein, T. A. (1999). Measuring, improving and sustaining healthy learning environments. Στο H. Freiberg, *School Climate: Measuring, Improving and Sustaining healthy learning environments* (11-23). Philadelphia, PA: Falmer Press.

- Fultz, D. (2011). *Principal Influence on School Climate: A Networked Leadership Approach*. Ohio: The Ohio State University.
- Glover, D., & Coleman, M. (2005). School Culture, Climate and Ethos: interchangeable or distinctive concepts? *Journal of In-service Education*, 31 (2), 251-271.
- Gruenert, S. (2008, March/April). School Culture, School Climate: Are not the same thing. *Principal*, 56-59.
- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools*, 4 (3), 211-239.
- Hallinger, P. (2009). *Leadership for 21st century schools: From instructional leadership to leadership for learning*. Hong Kong: Hong Kong Institute of Education.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33 (3), 329-351.
- Hallinger, P. (1992). The evolving role of American principals: From managerial to instructional to transformational leaders. *Journal of educational administration*, 30 (3), 35-48.
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1986). The social context of effective schools. *American journal of education*, 94 (3), 328-355.
- Hargreaves, D. H. (1995). School Culture, School Effectiveness and School Improvement. *School Effectiveness and School Improvement: An international Journal of research, policy and practice*, 6 (1), 23-46.
- Hattie, J. (2015). High-impact leadership. *Educational leadership*, 72 (5), 36-40.
- Houtte, M. V. (2005). Climate or Culture? A plea for conceptual clarity in school Effectiveness Research. *School Effectiveness and School Improvement*, 16 (1), 71-89.
- Jackson, K. (2012). Influence Matters: The Link between Principal and Teacher Influence over School Policy and Teacher Turnover. *Journal of School Leadership*, 22 (5), 875-901.
- Jackson, K., & Marriott, C. (2012). The Interaction of Principal and Teacher Instructional Influence as a Measure of Leadership as an Organizational Quality. *Educational Administration Quarterly*, 48 (2), 230-258.
- King, D. (2002). The changing shape of leadership. *Educational Leadership*, 58 (8), σσ. 61-63.
- Krug, S. (1992). Instructional leadership: A constructive perspective. *Educational Administration Quarterly*, 28 (3), σσ. 430-443.
- Krüger, M., & Scheerens, J. (2012). Conceptual perspectives on school leadership. Στο J. Scheerens, *School leadership effects revisited: review and meta-analysis of empirical studies* (σσ. 1-30). Dordrecht: Springer.

- Kutsyuruba, B., Klinger, D., & Hussain, A. (2018). The impact of Positive school climate on Student Well being and Achievement. Στο S. Cherkowski, & K. Walker, *Perspectives on Flourishing in Schools* (σσ. 69-90). London: Lexington Books.
- Lambert, L. (1998). *Building leadership capacity in schools*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Leithwood, K. (1995). *Effective school district leadership: Transforming politics into education*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Leithwood, K., & Montgomery, D. (1982). The role of the elementary principal in program improvement. *Review of educational research*, 52 (3), 309-339.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., & Harris, A. (2006). *Successful School Leadership What It Is and How It Influences Pupil Learning*. University of Nottigham.
- Leithwood, K., Louis, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning: Executive summary [Electronic version]*. The Wallace foundation.
- Lord, C. (2001). Teacher; Instructional leadership: Principals, leadership teams and school culture. Columbia, US: Univeristy of Missouri.
- Louis, K., Dretzke, B., & Wahlstrom, K. (2010). How does leadership affect student achievement? Results from a national US survey. *School effectiveness and school improvement*, 21 (3), 315-336.
- MacNeil, A. J., Prater, D. L., & Busch, S. (2009). The effects of school culture and climate on school achievement. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 12 (1), 73-84.
- Marks, H., & Printy, S. (2003). Principal leadership and School Performance: An intergration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39, σσ. 370-397.
- Marshall, M. L. (2004). *Examining School Climate: Defining Factors and Educational Influences*. Ανάκτηση 12 06, 2018, από <http://education.gsu.edu/schoolsafety/>
- Miles, M. T. (2002). The relative impact of principal instructional and transformational leadership on school culture. Columbia, US: Univeristy of Missouri.
- Murphy, J., Elliott, S., Goldring, E., & Porter, A. C. (2007). Leadership for learning: a research based model and taxonomy of behaviours. *School Leadership and Management*, 27 (2), 179-2001.
- Nelson, L. D. (1998). *<meta> discourse*. Ανάκτηση 11 9, 2018, από Univeristy of Colorado: http://www.colorado.edu/communication/meta-discourses/Papers/App_Papers/Nelson.htm

- Neumerski, C. (2013). Rethinking Instructional Leadership, a Review What Do We Know About Principal, Teacher and Coach Instructional Leadership and Where Should We Go From Here? *Educational Administration Quarterly*, 49 (2), σσ. 310-347.
- Peterson, K. D., & Deal, T. E. (1998). How leaders influence the culture of schools. *Educational leadership*, 56, 28-30.
- Poole, W. (1995). Reconstructing the teacher-administrator relationship to achieve systemic change. *Journal of School Leadership*, 5, σσ. 565-596.
- Riddile, M. (2012, May). Ανάκτηση December 2018, από <http://nasspblogs.org/principaldifference1/2012/05/icebergs-the-titanic-and-school-culture/>
- Robinson, V. M., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on students outcomes: an analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44, 635-674.
- Robinson, V. (2011). *Student-centred leadership*. San Francisco: Jossey Bass.
- Russell, J. S., Mazzarella, J. A., White, T., & Maurer, S. (1985). *Linking the behaviours and activities of secondary school principals to school effectiveness: a focus on effective and ineffective behaviours*. Eugene, Center for Educational Policy and Management, University of Oregon.
- Sahin, S. (2011). The relationship between instructional Leadership style and School Culture (Izmir Case). *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11 (4), 1920-1927.
- Sergiovanni, T. (1991). *The principalship: A reflective practice perspective*. Boston: Allyn & Bacon.
- Sheppard, B. (1996). Exploring the transformational nature of instructional leadership. *Alberta Journal of Educational Research*, 52, σσ. 325-344.
- Smith, W., & Andrews, R. (1989). *Instructional leadership How principals make a difference*. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Stolp, S. (1994, June). *Leadership for school culture*. Ανάκτηση από eric.ed.gov/?id=ED370198
- Terry, P. (1996). *The principal and the instructional leadership*. Ανάκτηση December 20, 2018, από ERIC: <http://eric.ed.gov/?id=ED400613>
- Tschannen-Moran, M., & Gareis, C. R. (2015). Faculty trust in the principal: an essential ingredient in high-performing schools. *Journal of Educational Administration*, 53 (1), 66-92.
- Waters, T., Marzano, R. J., & MacNulty, B. (2003). *Balanced leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on pupil achievement. A working paper*. Auroca, CO: Mid-continent Research for Education and Learning.

- Weathers, J. (2006). *A multilevel organizational analysis of the effects of school policies and leadership on teacher community in urban elementary schools*. Pennsylvania: University of Pennsylvania.
- Weathers, J. (2011). Teacher Community in Urban Elementary Schools: The Role of Leadership and Bureaucratic Accountability. *Education Policy Analysis Archives*, 19 (3), 1-42.
- Xie, D. (2008). *A study of teacher leadership and its relationship with school climate in American public schools: Findings from SASS 2003-2004*. Michigan: Western Michigan University.
- Zommers, A. (2009). *Climate in Catholic schools: A comparative study of three types of organizational structures*. Michigan: Western Michigan University.
- Θεοδωρίδης, Α. (2009-2010). <http://www.moec.gov.cy/>. Ανάκτηση Δεκέμβριος 2018, από www.moec.gov.cy/dde/anaptyxi_veltiosi.../paidagogiki_igesia.pdf
- Θεοδωρίδης, Α., & Κυθραιώτης, Α. (2010-2011). *Υλικό για παιδαγωγική ηγεσία*. Ανάκτηση από www.moec.gov.cy/dde/anaptyxi.../igesia.../paidagogiki_igesia.pdf
- Καρατάσιος, Γ., & Καραμήτρου, Α. (2010). *Η διαμόρφωση θετικού κλίματος ως παράγοντας ποιότητας της εκπαιδευτικής μονάδας*. Ανάκτηση Δεκέμβριος 2018, από <http://repository.edulll.gr/104>
- Κατάνου, Θ., Μαλιβίτση, Ζ., Μνηματίδου, Μ., Ταυλαρίδου, Ζ., & Τσιμηρίκα, Λ. (2003). Ο παιδαγωγικός ρόλος του διευθυντή του σχολείου: προκλήσεις και προοπτικές. Στο Ζ. Παπαναούμ, & Π. Χατζηπαναγιώτου, *Η διεύθυνση της σχολικής μονάδας: Τάσεις και προοπτικές*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.
- Κουτούζης, Μ. (2008). *Αποτύπωση του τρόπου λειτουργίας των διοικητικών υπηρεσιών της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής έρευνας.
- Κουτούζης, Μ. (1999α). *Γενικές αρχές Μάνατζμεντ, Τουριστική Νομοθεσία και οργάνωση Εργοδοτικών και Συλλογικών Φορέων*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κουτούζης, Μ. (1999β). Η εξέλιξη της επιστημονικής σκέψης στη διοίκηση-Βασικές θεωρίες της διοίκησης. Στο *Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ* (Τόμ. Α, 19-29). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Μαυρογιώργου, Α. Κ. (2006). *Το κανονιστικό πλαίσιο οργάνωσης των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και η πειθαρχία στο Νηπιαγωγείο*. Ιωάννινα.
- Ξυροτύρη-Κουφίδου, Σ. (2000). Ο προγραμματισμός της δράσης ως βασικό στοιχείο διοίκησης της σχολικής μονάδας. Στο Ζ. Παπαναούμ, *Ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα: από τη θεωρία στην πράξη*. Θεσσαλονίκη.
- Πετρίδου, Ε. (2003). Ο προγραμματισμός της δράσης της εκπαιδευτικής μονάδας ως βασικό στοιχείο της Διοίκησης της Ποιότητας στην εκπαίδευση. Στο Ζ. Παπαναούμ, & Π. Χατζηπαναγιώτου, *Η διεύθυνση της Σχολικής Μονάδας: Τάσεις και προοπτικές Πρακτικά Ημερίδας* (87-116). Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη Α.Ε.

- Πετρίδου, Ε. (2000). Πρόταση μίας πρότυπης διαδικασίας προγραμματισμού του έργου της σχολικής μονάδας. Στο Ζ. (. Παπαναούμ, *Ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα: από τη θεωρία στην πράξη* (59-66). Θεσσαλονίκη.
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης* (5η έκδοση εκδ.). Αθήνα.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2010). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη Α.Ε.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2008). Ο ρόλος της κουλτούρας στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού. Στο *Οδηγός Επιμόρφωσης Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή* (σσ. 213-230). Θεσσαλονίκη: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.