



ΕΛΛΗΝΙΚΟ
ΑΝΟΙΚΤΟ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
για την εκπαιδευτική ηγεσία και τη σχέση της με την ποιότητα
του εκπαιδευτικού έργου

ΚΑΡΑΜΕΣΟΥΤΗ ΜΑΡΙΑ

ΑΘΗΝΑ, 2026



«Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
για την εκπαιδευτική ηγεσία και τη σχέση της με την ποιότητα
του εκπαιδευτικού έργου»

ΚΑΡΑΜΕΣΟΥΤΗ ΜΑΡΙΑ

ΑΜ:129337

ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΕΠΙΒΛΕΨΗΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια Α':

Μπρίνια Βασιλική

Επιβλέπων Καθηγητής Β':

Αδάμος Αναστασίου

Αθήνα, Ιούνιος 2026

© Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, 2026

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία του φοιτητή («συγγραφέα/δημιουργού») που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης ο συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας του συγγραφέα/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση του συγγραφέα/δημιουργού. Ο συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.

Περίληψη

Σκοπός: Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση του ρόλου της εκπαιδευτικής ηγεσίας στη λειτουργία της σχολικής μονάδας, με έμφαση στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών, στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος, στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και στην επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Μεθοδολογία: Η έρευνα υιοθέτησε ποιοτική προσέγγιση, με τη χρήση ημιδομημένων συνεντεύξεων σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω θεματικής ανάλυσης, με στόχο την ανάδειξη βασικών αξόνων και μοτίβων που σχετίζονται με την εκπαιδευτική ηγεσία.

Αποτελέσματα: Τα ευρήματα ανέδειξαν ότι το κυρίαρχο στυλ ηγεσίας χαρακτηρίζεται από συμμετοχικά και υποστηρικτικά στοιχεία, τα οποία ενισχύουν τη συνεργασία, την εμπιστοσύνη και το θετικό σχολικό κλίμα. Παράλληλα, πρακτικές όπως η ανοιχτή επικοινωνία, η ανατροφοδότηση και η ενθάρρυνση πρωτοβουλιών συμβάλλουν στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Ωστόσο, παράγοντες όπως ο διοικητικός φόρτος και η γραφειοκρατία περιορίζουν την πλήρη ανάπτυξη της παιδαγωγικής ηγεσίας.

Πρωτοτυπία: Η έρευνα συμβάλλει στην κατανόηση της εκπαιδευτικής ηγεσίας στο ελληνικό σχολικό πλαίσιο, αναδεικνύοντας την ένταση μεταξύ διοικητικών απαιτήσεων και παιδαγωγικού ρόλου, καθώς και τη σημασία της ουσιαστικής συμμετοχής των εκπαιδευτικών.

Εφαρμογή: Τα ευρήματα μπορούν να αξιοποιηθούν από στελέχη εκπαίδευσης για την ανάπτυξη πιο συμμετοχικών και παιδαγωγικά προσανατολισμένων πρακτικών ηγεσίας, καθώς και για τον σχεδιασμό επιμορφωτικών δράσεων που ενισχύουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Λέξεις Κλειδιά: εκπαιδευτική ηγεσία, συμμετοχική ηγεσία, παιδαγωγική ηγεσία, σχολικό κλίμα, λήψη αποφάσεων, επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών, συνεργασία, εκπαιδευτικό έργο, μαθησιακά αποτελέσματα, σχολική αποτελεσματικότητα

Abstract

Purpose: The purpose of this study is to explore the role of educational leadership in school functioning, with a focus on teachers' participation in decision-making, school climate formation, improvement of educational practice, and professional development.

Methodology: A qualitative research approach was adopted, using semi-structured interviews with primary school teachers. Data were analyzed through thematic analysis in order to identify key themes and patterns related to educational leadership practices.

Results/Findings: The findings indicate that the dominant leadership style is characterized by participatory and supportive elements, which enhance collaboration, trust, and a positive school climate. Practices such as open communication, feedback, and encouragement of initiatives contribute significantly to improving the quality of educational work. However, administrative workload and bureaucracy appear to limit the full development of instructional leadership.

Originality: This study contributes to the understanding of educational leadership within the Greek educational context, highlighting the tension between administrative demands and pedagogical roles, as well as the importance of meaningful teacher participation.

Implementation: The findings can be utilized by school leaders and policymakers to promote more participatory and pedagogically oriented leadership practices, and to design professional development initiatives that support teachers' growth and engagement.

Keywords: *educational leadership, participatory leadership, pedagogical leadership, school climate, decision-making, teacher professional development, collaboration, educational work, learning outcomes, school effectiveness*

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1 Συγκεντρωτικός Πίνακας Θεωρητικού Πλαισίου	23
Πίνακας 2 Συγκεντρωτικός Πίνακας Κύριων Εμπειρικών Μελετών	55

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	III
Abstract.....	IV
Κατάλογος Πινάκων	V
Κεφάλαιο 1	1
Εισαγωγή.....	1
1.1 Αντικείμενο της διπλωματικής εργασίας και ερευνητικά ερωτήματα.....	1
1.2 Αφορμή για την έρευνα	4
1.3 Προσφορά – Σημασία και αναγκαιότητα της έρευνας.....	6
1.4 Καινοτομία και συμβολή της έρευνας	8
1.5 Περιορισμοί της έρευνας	10
1.6 Οργάνωση της διπλωματικής εργασίας	12
Κεφάλαιο 2	15
Θεωρητικό Πλαίσιο	15
2.1 Ορισμός και Θεωρητικές Προσεγγίσεις της Εκπαιδευτικής Ηγεσίας.....	15
2.2 Εκπαιδευτική Ηγεσία και Ποιότητα Εκπαιδευτικού Έργου	17
2.3 Ηγεσία και Επαγγελματική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών	20
2.4 Σύνοψη Θεωρητικού Πλαισίου	21
Κεφάλαιο 3	24
Βιβλιογραφική Ανασκόπηση Εμπειρικών Ερευνών.....	24
3.1 Διεθνείς Εμπειρικές Έρευνες για την Εκπαιδευτική Ηγεσία.....	26
3.1.1 Μετασχηματιστική και Instructional Ηγεσία	26
3.1.2 Κατανεμημένη (Distributed) Ηγεσία.....	28
3.1.3 Συμμετοχική / Παιδαγωγική Ηγεσία	30
3.1.4 Ηγεσία σε Κρίσιμα Περιβάλλοντα.....	32
3.2 Έρευνες για την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου	33
3.2.1 Δείκτες ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.....	33
3.2.2 Κριτήρια αξιολόγησης της διδασκαλίας	35
3.2.3 Σχέση σχολικής κουλτούρας και κλίματος με την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου	37
3.3 Σχέση ηγεσίας – ποιότητας διδασκαλίας: εμπειρικές διαπιστώσεις	39
3.3.1 Απευθείας επιδράσεις της ηγεσίας στην ποιότητα της διδασκαλίας ...	40

3.3.2 Έμμεσες επιδράσεις μέσω Επαγγελματικών Κοινοτήτων Μάθησης (PLCs)	41
3.3.3 Έμμεσες επιδράσεις μέσω της Επαγγελματικής Ανάπτυξης των Εκπαιδευτικών	41
3.3.4 Έμμεσες επιδράσεις μέσω Κλίματος Συνεργασίας	42
3.3.5 Έμμεσες επιδράσεις μέσω της Αίσθησης Αυτοαποτελεσματικότητας των Εκπαιδευτικών	43
3.4 Σύγχρονες εμπειρικές μελέτες για την εκπαιδευτική ηγεσία και την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου	44
3.4.1 Σύγχρονες ξενόγλωσσες εμπειρικές μελέτες	44
3.4.2 Ελληνικές εμπειρικές έρευνες	49
3.4.3 Συγκριτική ανάλυση διεθνών–ελληνικών δεδομένων	51
3.5 Συμπεράσματα Βιβλιογραφικής Ανασκόπησης	53
Κεφάλαιο 4	57
Μεθοδολογία	57
4.1 Σκοπός και Ερευνητικά Ερωτήματα	57
4.2 Δείγμα	57
4.3 Ερευνητικό Εργαλείο (Ημι-δομημένη Συνέντευξη)	58
4.4 Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων	59
4.5 Ανάλυση Δεδομένων	60
4.6 Εγκυρότητα και αξιοπιστία εργαλείων	61
Κεφάλαιο 5	62
Αποτελέσματα	62
5.1 Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την έννοια της εκπαιδευτικής ηγεσίας	62
5.2 Στυλ ηγεσίας και σχέση με το παιδαγωγικό έργο	66
5.3 Συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων και διαμόρφωση του σχολικού κλίματος	70
5.4 Πρακτικές εκπαιδευτικής ηγεσίας που συμβάλλουν στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου	73
5.5 Επίδραση της εκπαιδευτικής ηγεσίας στο διδακτικό και μαθησιακό αποτέλεσμα	77
5.6 Η συμβολή της εκπαιδευτικής ηγεσίας στην επαγγελματική ανάπτυξη και την ανάληψη πρωτοβουλιών	81

5.7 Προτάσεις βελτίωσης της εκπαιδευτικής ηγεσίας	84
Κεφάλαιο 6	88
Συζήτηση – Συμπεράσματα.....	88
6.1 Ερμηνεία Ευρημάτων με Βάση τους Ερευνητικούς Άξονες	88
6.2 Συμβολή στην Πράξη και στην Επιστήμη.....	91
6.3 Περιορισμοί της Έρευνας και Προτάσεις για Μελλοντική Έρευνα	92
6.4 Πρακτικές Προεκτάσεις και Προτάσεις Εκπαιδευτικής Πολιτικής.....	93
6.4.1 Προτάσεις για την επιμόρφωση των στελεχών εκπαίδευσης	93
6.4.2 Προτάσεις για την εφαρμογή μοντέλων συνεργατικής ηγεσίας	94
6.4.3 Προτάσεις για τη βελτίωση της σχολικής κουλτούρας και της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου	95
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	97

Κεφάλαιο 1

Εισαγωγή

1.1 Αντικείμενο της διπλωματικής εργασίας και ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα διπλωματική εργασία έχει ως αντικείμενο τη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την εκπαιδευτική ηγεσία και τη σχέση της με την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου. Το θέμα αυτό εντάσσεται στο ευρύτερο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διοίκησης και της σχολικής αποτελεσματικότητας, καθώς οι ηγετικές πρακτικές που ασκούνται στις σχολικές μονάδες θεωρούνται κρίσιμος παράγοντας για την ανάπτυξη και τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας, της μάθησης και της σχολικής κουλτούρας (Leithwood & Louis, 2020; Bush, 2021).

Η εκπαιδευτική ηγεσία λειτουργεί ως μηχανισμός που καθορίζει το κλίμα και την κουλτούρα του σχολείου· επηρεάζει το βαθμό εμπιστοσύνης και δέσμευσης των εκπαιδευτικών, τη συνεργασία μεταξύ των μελών του προσωπικού και, τελικά, την ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου (Day et al., 2020). Περιλαμβάνει ποικίλες προσεγγίσεις, όπως η μετασχηματιστική, η κατανεμημένη, η παιδαγωγική και η συμμετοχική ηγεσία (Harris & Jones, 2020). Όλες αυτές οι μορφές εστιάζουν στη συνεργασία, στην ενδυνάμωση του ανθρώπινου δυναμικού και στην ανάπτυξη θετικού παιδαγωγικού κλίματος. Ειδικότερα, η μετασχηματιστική ηγεσία προάγει την παρακίνηση, την καινοτομία και τη δημιουργικότητα των εκπαιδευτικών, ενισχύοντας την επαγγελματική τους δέσμευση και ικανοποίηση (Hallinger et. al. 2025). Η κατανεμημένη ηγεσία, από την άλλη, αναγνωρίζει ότι η ηγεσία δεν περιορίζεται στον διευθυντή αλλά κατανέμεται μεταξύ όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, δημιουργώντας συνθήκες συλλογικής ευθύνης και συνεργασίας (Spillane, 2020). Η έρευνα έχει δείξει ότι όταν οι διευθυντές επιδεικνύουν υποστηρικτική, συνεργατική και συμμετοχική ηγεσία, ενισχύουν το ηθικό και την απόδοση των εκπαιδευτικών, δημιουργώντας συνθήκες ευημερίας και επαγγελματικής ανάπτυξης (Harris, 2023).

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, οι έννοιες αυτές έχουν αρχίσει τα τελευταία χρόνια να αποκτούν αυξημένο ενδιαφέρον, καθώς το σχολείο μετασχηματίζεται σε έναν οργανισμό που καλείται να λειτουργήσει με αυτονομία, υπευθυνότητα και λογοδοσία (Δάρα, 2018). Παρόλα αυτά, η πρακτική εφαρμογή των αρχών της συμμετοχικής ή παιδαγωγικής ηγεσίας παραμένει ακόμη υπό διαμόρφωση, γεγονός που καθιστά σημαντική τη διερεύνηση των αντιλήψεων των ίδιων των εκπαιδευτικών για την ηγεσία στο σχολικό πλαίσιο (Μπρίνια, 2008). Οι αντιλήψεις αυτές διαμορφώνουν τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιδρούν στις αποφάσεις της διεύθυνσης, συνεργάζονται με συναδέλφους και συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων που αφορούν το εκπαιδευτικό έργο (Kararou & Bush, 2015).

Η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί επίσης έναν σύνθετο και πολυπαραγοντικό δείκτη, ο οποίος περιλαμβάνει τη διδασκαλία, τη μάθηση, την αξιολόγηση, το σχολικό κλίμα, την επικοινωνία και τη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού.

Η σύνδεση ανάμεσα στην ηγεσία και στην ποιότητα της εκπαίδευσης έχει απασχολήσει τη διεθνή βιβλιογραφία, ωστόσο στην Ελλάδα το πεδίο αυτό παραμένει ελλιπώς ερευνημένο, ειδικά ως προς τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Πασιαρδής, 2020).

Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα μελέτη υιοθετεί ποιοτική ερευνητική προσέγγιση, με στόχο τη σε βάθος διερεύνηση των εμπειριών και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την εκπαιδευτική ηγεσία και τη σύνδεσή της με την ποιότητα του έργου τους. Όπως υποστηρίζουν οι Hallinger και Bryant (2019), η ηγεσία δεν είναι στατική αλλά διαμορφώνεται μέσα από τις εμπειρίες, την κουλτούρα και τις προσδοκίες των συμμετεχόντων· επομένως, είναι πιθανό οι εκπαιδευτικοί με διαφορετική εμπειρία ή θέση να αντιλαμβάνονται διαφορετικά τον ρόλο και τη σημασία της ηγεσίας.

Το αντικείμενο της έρευνας διαρθρώνεται γύρω από δύο βασικούς άξονες:

(α) Τη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την εκπαιδευτική ηγεσία, δηλαδή του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβάνονται τον ρόλο του/της διευθυντή/τριας, τις ηγετικές πρακτικές που εφαρμόζονται στη σχολική μονάδα και το είδος της ηγεσίας που θεωρούν πιο αποτελεσματικό.

(β) Την ανάλυση της σχέσης μεταξύ των αντιλήψεων αυτών και της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, με έμφαση στις παραμέτρους που συνδέονται με τη συνεργασία,

την επικοινωνία, τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και τη συνεχή επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Προκειμένου να επιτευχθεί μια ολοκληρωμένη κατανόηση του φαινομένου, η έρευνα οργανώνεται γύρω από τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία προσδιορίζουν και τα επιμέρους στάδια της ανάλυσης:

ΕΕ1. Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την εκπαιδευτική ηγεσία στις σχολικές τους μονάδες;

Το ερώτημα αυτό στοχεύει στη διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη φύση, τον ρόλο και τις πρακτικές της ηγεσίας. Επιχειρεί να καταγράψει τις στάσεις τους απέναντι στη διοίκηση του σχολείου, την εμπιστοσύνη προς τον/την διευθυντή/τρια, το επίπεδο συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων και την υποστήριξη που λαμβάνουν για το έργο τους (Hallinger, 2021).

ΕΕ2. Ποια στοιχεία της εκπαιδευτικής ηγεσίας θεωρούν ότι συμβάλλουν περισσότερο στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου;

Το ερώτημα αυτό διερευνά ποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά ή πρακτικές ηγεσίας (όπως η επικοινωνία, η παρακίνηση, η συνεργασία, η επιμόρφωση) θεωρούνται από τους εκπαιδευτικούς ως πιο αποτελεσματικά για την ενίσχυση της ποιότητας του έργου τους. Όπως επισημαίνουν οι Robinson, Hohepa και Lloyd (2009), οι πρακτικές αυτές συνδέονται με τη διδασκαλία, τη μάθηση και τη σχολική αποτελεσματικότητα.

ΕΕ3. Πώς αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί τη σχέση μεταξύ ηγεσίας και επαγγελματικής τους ανάπτυξης;

Το τρίτο ερώτημα συνδέεται με τη σημασία της ηγεσίας για την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Η υποστηρικτική ηγεσία που ενθαρρύνει τη μάθηση, την καινοτομία και την ανταλλαγή εμπειριών θεωρείται καθοριστικός παράγοντας για την επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών (Harris, 2023). Η διερεύνηση αυτής της σχέσης επιτρέπει την κατανόηση του πώς οι εκπαιδευτικοί βιώνουν την ηγεσία ως πηγή επιμόρφωσης και ανάπτυξης ή, αντιθέτως, ως περιοριστικό πλαίσιο.

Η ανάλυση των παραπάνω ερωτημάτων αναμένεται να προσφέρει πολύτιμα δεδομένα για την κατανόηση της δυναμικής που αναπτύσσεται μέσα στη σχολική μονάδα

μεταξύ ηγεσίας, συνεργασίας και ποιότητας. Παράλληλα, θα επιτρέψει την εξαγωγή συμπερασμάτων για το πώς μπορεί να ενισχυθεί η αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής ηγεσίας μέσα από στοχευμένες επιμορφώσεις και πολιτικές υποστήριξης των εκπαιδευτικών.

Συνοψίζοντας, το αντικείμενο της παρούσας διπλωματικής εργασίας αφορά την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αντιλαμβάνονται και βιώνουν την εκπαιδευτική ηγεσία, ποια στοιχεία της ηγεσίας θεωρούν ουσιώδη για την ποιοτική βελτίωση της διδασκαλίας, πώς διαμορφώνονται οι αντιλήψεις αυτές ανάλογα με τα προσωπικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά και, τέλος, πώς συνδέουν την ηγεσία με την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Μέσα από την ανάλυση των ερευνητικών ερωτημάτων, η εργασία στοχεύει στην ανάδειξη των μηχανισμών που συνδέουν την ηγεσία με την ποιότητα και στην παροχή επιστημονικά τεκμηριωμένων προτάσεων για τη βελτίωση της σχολικής πρακτικής και της εκπαιδευτικής πολιτικής.

1.2 Αφορμή για την έρευνα

Η αφορμή για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας προκύπτει από την αυξανόμενη ανάγκη επαναπροσδιορισμού του ρόλου της εκπαιδευτικής ηγεσίας στο πλαίσιο των σύγχρονων απαιτήσεων της εκπαίδευσης. Σε διεθνές επίπεδο, οι κοινωνικές, τεχνολογικές και οικονομικές αλλαγές των τελευταίων δεκαετιών έχουν μεταμορφώσει το σχολείο σε έναν δυναμικό οργανισμό που καλείται να ανταποκριθεί σε πολυδιάστατες προκλήσεις — όπως η διαφοροποίηση των μαθητών, η ένταξη των ΤΠΕ στη διδασκαλία και η ανάγκη για ανάπτυξη δεξιοτήτων του 21ου αιώνα (Fullan, 2021). Στο πλαίσιο αυτό, η σχολική ηγεσία έχει αναγνωριστεί ως ένας από τους καθοριστικότερους παράγοντες που επηρεάζουν άμεσα ή έμμεσα τη σχολική αποτελεσματικότητα και την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου (Leithwood, 2021; Hallinger & Bryant, 2019).

Η UNESCO (2021) και ο OECD (2016) τονίζουν ότι η αποτελεσματική ηγεσία στα σχολεία αποτελεί θεμέλιο για την ποιοτική εκπαίδευση και τη συνεχή βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Η ηγεσία δεν περιορίζεται πλέον στη διοίκηση πόρων ή στην εφαρμογή οδηγιών, αλλά μετατρέπεται σε παιδαγωγική και οργανωσιακή λειτουργία που συνδέει το όραμα, τη συνεργασία και την επαγγελματική ανάπτυξη με την

εκπαιδευτική πράξη (Bush, 2021). Οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί-ηγέτες καλούνται να λειτουργήσουν ως φορείς αλλαγής, δημιουργώντας κλίμα εμπιστοσύνης, συμμετοχής και μάθησης σε ολόκληρη τη σχολική κοινότητα (Harris & Jones, 2020).

Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, το ενδιαφέρον για την εκπαιδευτική ηγεσία έχει ενταθεί κυρίως τα τελευταία χρόνια, στο πλαίσιο της προσπάθειας αναβάθμισης της ποιότητας της εκπαίδευσης και της αποκέντρωσης των αρμοδιοτήτων. Παρά τις σημαντικές θεσμικές μεταρρυθμίσεις, η λειτουργία των σχολικών μονάδων εξακολουθεί να χαρακτηρίζεται από συγκεντρωτισμό και περιορισμένη αυτονομία, κάτι που δυσχεραίνει την ανάπτυξη πρωτοβουλιών, καινοτομιών και συνεργατικών πρακτικών (Κασσωτάκης, 2020). Ο διευθυντής του σχολείου καλείται να ισορροπήσει ανάμεσα στον ρόλο του διοικητικού διαχειριστή και εκείνον του παιδαγωγικού ηγέτη, ενώ οι εκπαιδευτικοί συχνά βιώνουν την ηγεσία μέσα από ένα πρίσμα ελέγχου παρά ενδυνάμωσης (Δάρα, 2018).

Η έλλειψη εμπειρικών δεδομένων για το πώς οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την ηγεσία που βιώνουν στο σχολείο τους, αλλά και για το πώς αυτή η ηγεσία επηρεάζει την ποιότητα του έργου τους, αποτέλεσε τον βασικό πυρήνα για τη διαμόρφωση της παρούσας έρευνας. Οι περισσότερες ελληνικές μελέτες εστιάζουν στη θέση του διευθυντή ή στη θεσμική διάσταση της διοίκησης (Μπρίνια, 2008· Πασιαρδής, 2020), αφήνοντας σε δεύτερη μοίρα τη φωνή των εκπαιδευτικών ως ενεργών υποκειμένων της σχολικής πράξης. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί αποτελούν κρίσιμο παράγοντα για τη σχολική αλλαγή· οι αντιλήψεις, οι αξίες και οι εμπειρίες τους καθορίζουν την επιτυχία ή την αποτυχία κάθε προσπάθειας βελτίωσης της ποιότητας της εκπαίδευσης (Day et al., 2020).

Επιπλέον, η εκπαιδευτική ηγεσία δεν μπορεί να νοηθεί αποκομμένη από την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Έρευνες δείχνουν ότι οι ηγέτες που υιοθετούν υποστηρικτικό και συμμετοχικό ύφος ηγεσίας ενισχύουν την αυτοπεποίθηση, την επαγγελματική ικανοποίηση και την προθυμία των εκπαιδευτικών να εμπλακούν σε καινοτόμες πρακτικές (Hallinger et. al. 2025; Pratiwi, 2023). Αντίθετα, η έλλειψη επικοινωνίας, αναγνώρισης και εμπιστοσύνης υπονομεύει το κλίμα συνεργασίας και, κατ' επέκταση, την ποιότητα της διδασκαλίας (El Achi et al., 2025).

Η αφορμή της παρούσας έρευνας συνδέεται επίσης με τον προσωπικό και επαγγελματικό προβληματισμό της ερευνήτριας, όπως αυτός διαμορφώθηκε μέσα από τη

συμμετοχή της στη σχολική πραγματικότητα και την καθημερινή αλληλεπίδραση με συναδέλφους και στελέχη εκπαίδευσης. Η παρατήρηση διαφορετικών μορφών άσκησης ηγεσίας και των επιπτώσεών τους στο κλίμα συνεργασίας και στην επαγγελματική στάση των εκπαιδευτικών ενίσχυσε το ενδιαφέρον για μια συστηματική και επιστημονικά τεκμηριωμένη διερεύνηση του ζητήματος.

Ως εκ τούτου, η αφορμή για τη συγκεκριμένη έρευνα εδράζεται στην ανάγκη να κατανοηθεί πώς οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αντιλαμβάνονται και βιώνουν την εκπαιδευτική ηγεσία, ποιοι παράγοντες επηρεάζουν αυτές τις αντιλήψεις και πώς οι ίδιοι αντιλαμβάνονται τη σχέση ανάμεσα στην ηγεσία και στην ποιότητα του εκπαιδευτικού τους έργου. Η κατανόηση των αντιλήψεων αυτών δεν αποτελεί απλώς ακαδημαϊκή άσκηση· είναι ουσιαστική για τη χάραξη πολιτικών επαγγελματικής ανάπτυξης, για τη βελτίωση της διοίκησης και, τελικά, για την προώθηση μιας κουλτούρας ποιότητας και συνεργασίας στο ελληνικό σχολείο.

1.3 Προσφορά – Σημασία και αναγκαιότητα της έρευνας

Η σημασία της παρούσας έρευνας εντοπίζεται πρωτίστως σε δύο επίπεδα: στο θεωρητικό-ερευνητικό και στο πρακτικό-εφαρμοσμένο πεδίο, συμβάλλοντας στον τομέα της εκπαιδευτικής ηγεσίας και της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.

Σε θεωρητικό επίπεδο, η σχολική ηγεσία αναγνωρίζεται διεθνώς ως κρίσιμος παράγοντας που επηρεάζει τη λειτουργία της σχολικής μονάδας, τη διδασκαλία και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Ιδιαίτερα, μορφές ηγεσίας που εστιάζουν στη διδασκαλία, στη συνεργασία και στη συνεχή μάθηση του προσωπικού συνδέονται με βελτιωμένα μαθησιακά αποτελέσματα και αναβαθμισμένη ποιότητα εκπαιδευτικού έργου (Kemethofer, 2025). Η παρούσα ποιοτική έρευνα επιχειρεί να προσεγγίσει το φαινόμενο όχι μέσα από γενικεύσεις ή μετρήσεις, αλλά μέσα από τις προσωπικές εμπειρίες και τις αντιλήψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών, συμβάλλοντας έτσι σε μια βαθύτερη κατανόηση των μηχανισμών που διευκολύνουν ή παρεμποδίζουν την αποτελεσματική άσκηση εκπαιδευτικής ηγεσίας.

Σε εθνικό επίπεδο, η αναγκαιότητα της έρευνας συνδέεται με το γεγονός ότι στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση παρατηρείται περιορισμένος αριθμός μελετών που εξετάζουν την εκπαιδευτική ηγεσία από την οπτική των εκπαιδευτικών, δηλαδή από τη

σκοπία των άμεσων φορέων του παιδαγωγικού έργου. Παρότι υπάρχουν έρευνες που εστιάζουν στη διοίκηση των σχολικών μονάδων και στο θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας τους (Δάρα, 2018), λιγότερη έμφαση έχει δοθεί στη βιωμένη εμπειρία των εκπαιδευτικών και στον τρόπο με τον οποίο αυτοί αντιλαμβάνονται τη σχέση της ηγεσίας με την ποιότητα της διδασκαλίας, το σχολικό κλίμα και τη συνεργασία. Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να καλύψει αυτό το ερευνητικό κενό, δίνοντας «φωνή» στους εκπαιδευτικούς και αναδεικνύοντας τις δικές τους ερμηνείες και εμπειρίες από την καθημερινή σχολική πράξη.

Η επιλογή της ποιοτικής μεθοδολογίας μέσω ημι-δομημένων συνεντεύξεων ενισχύει τη σημασία της έρευνας, καθώς επιτρέπει την εις βάθος διερεύνηση σύνθετων εννοιών, όπως η ηγεσία, η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και η επαγγελματική ανάπτυξη. Μέσα από τις αφηγήσεις των εκπαιδευτικών αναμένεται να αναδειχθούν αντιφάσεις, προσδοκίες και εμπειρίες που δεν μπορούν εύκολα να αποτυπωθούν με ποσοτικές μετρήσεις. Με τον τρόπο αυτό, η έρευνα συμβάλλει στη διεύρυνση της γνώσης γύρω από τη σχολική ηγεσία, εμπλουτίζοντας το θεωρητικό πλαίσιο με εμπειρικά δεδομένα που βασίζονται στη βιωμένη εμπειρία των συμμετεχόντων.

Σε πρακτικό επίπεδο και εφαρμοσμένο επίπεδο, τα ευρήματα της έρευνας μπορούν να αξιοποιηθούν πολλαπλά. Οι σχολικές μονάδες δύνανται να αντλήσουν χρήσιμα συμπεράσματα για τον σχεδιασμό και την ενίσχυση ηγετικών πρακτικών που ανταποκρίνονται στις πραγματικές ανάγκες και προσδοκίες των εκπαιδευτικών. Παράλληλα, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί μπορούν, μέσα από την αναστοχαστική διαδικασία της συνέντευξης, να ενισχύσουν την αυτογνωσία τους σχετικά με τον ρόλο της ηγεσίας στην επαγγελματική τους πορεία και στην ποιότητα του έργου τους. Επιπλέον, τα αποτελέσματα της έρευνας μπορούν να αξιοποιηθούν από στελέχη εκπαίδευσης και αρμόδιους φορείς για τον σχεδιασμό επιμορφωτικών δράσεων και πολιτικών που ενισχύουν τη συμμετοχή, τη συνεργασία και την επαγγελματική μάθηση στο σχολείο.

Η αναγκαιότητα της παρούσας έρευνας καθίσταται ακόμη πιο έντονη στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον, όπου η σχολική ηγεσία καλείται να ανταποκριθεί σε σύνθετες προκλήσεις, όπως η ψηφιακή μετάβαση, η αυξανόμενη ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού και οι απαιτήσεις για ποιότητα και λογοδοσία. Σε αυτό το πλαίσιο, η εκπαιδευτική ηγεσία δεν μπορεί να περιορίζεται σε διοικητικές λειτουργίες, αλλά οφείλει να λειτουργεί ως παιδαγωγική και οργανωσιακή διαδικασία που προάγει τη συλλογική

μάθηση και την επαγγελματική ανάπτυξη (Teacher Task Force, 2020). Η κατανόηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών γύρω από τον ρόλο αυτό καθίσταται καθοριστική για τη βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας και της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου (Pitriani, 2024).

Συνολικά, η παρούσα έρευνα φιλοδοξεί να συμβάλει ουσιαστικά τόσο στη θεωρητική συζήτηση γύρω από την εκπαιδευτική ηγεσία όσο και στην πρακτική εφαρμογή της στο ελληνικό σχολικό πλαίσιο. Μέσα από την ποιοτική διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, αναδεικνύονται παράγοντες που ενισχύουν τη συνεργασία, την επαγγελματική ανάπτυξη και την ποιότητα της διδασκαλίας, προσφέροντας τεκμηριωμένες κατευθύνσεις για την ανάπτυξη και την καινοτομία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

1.4 Καινοτομία και συμβολή της έρευνας

Η παρούσα έρευνα παρουσιάζει σημαντικά στοιχεία καινοτομίας και πρωτοτυπίας στο πεδίο της εκπαιδευτικής ηγεσίας και της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, τόσο ως προς το ερευνητικό της επίκεντρο όσο και ως προς τη μεθοδολογική της προσέγγιση. Πρώτον, η καινοτομία της έγκειται στο γεγονός ότι θέτει στο επίκεντρο της διερεύνησης τις αντιλήψεις και τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, δηλαδή των άμεσα εμπλεκομένων στην υλοποίηση του εκπαιδευτικού έργου. Σε αντίθεση με μεγάλο μέρος της διεθνούς βιβλιογραφίας που εστιάζει κυρίως στις αντιλήψεις των στελεχών διοίκησης ή σε μετρήσιμα μαθησιακά αποτελέσματα (Leithwood & Louis, 2020), η παρούσα έρευνα επιχειρεί να αναδείξει τη «φωνή» των εκπαιδευτικών και τον τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι βιώνουν, αξιολογούν και ερμηνεύουν την εκπαιδευτική ηγεσία στο καθημερινό σχολικό περιβάλλον. Η μετατόπιση αυτή προσδίδει στην έρευνα μεγαλύτερη εγγύτητα προς τη σχολική πραγματικότητα και ενισχύει τη συνάφειά της με την εκπαιδευτική πράξη.

Δεύτερον, η έρευνα καινοτομεί καθώς δεν περιορίζεται στην περιγραφική αποτύπωση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την εκπαιδευτική ηγεσία, αλλά εστιάζει στη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ αυτών των αντιλήψεων και της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ότι η ηγεσία επηρεάζει τη διδασκαλία, τη μαθησιακή διαδικασία, τη

συνεργασία στο σχολείο και τη διαμόρφωση θετικής σχολικής κουλτούρας. Η σύνδεση αυτή —αντιλήψεις για την ηγεσία και ποιότητα εκπαιδευτικού έργου— προσεγγίζεται μέσα από τις αφηγήσεις, τα παραδείγματα και τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών, προσφέροντας μια ερμηνευτική και βιωματική κατανόηση του φαινομένου, η οποία συχνά απουσιάζει από ποσοτικές προσεγγίσεις.

Τρίτον, η πρωτοτυπία της έρευνας ενισχύεται από την ένταξή της στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, το οποίο χαρακτηρίζεται από συγκεκριμένες θεσμικές, οργανωτικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Η εφαρμογή διεθνών θεωριών και μοντέλων εκπαιδευτικής ηγεσίας στο ελληνικό σχολείο δεν είναι αυτονόητη, καθώς η περιορισμένη αυτονομία των σχολικών μονάδων, οι καθορισμένοι ρόλοι και η συγκεντρωτική διοικητική δομή επηρεάζουν τον τρόπο άσκησης της ηγεσίας (Mincu, 2022). Σε αντίθεση με προγενέστερες ελληνικές μελέτες που εστιάζουν κυρίως στη θεσμική ή διοικητική διάσταση της ηγεσίας, η παρούσα έρευνα αναδεικνύει τη βιωματική και ερμηνευτική οπτική των εκπαιδευτικών, εξετάζοντας πώς οι ίδιοι προσδίδουν σημασία στην ηγεσία στο συγκεκριμένο οργανωσιακό και πολιτισμικό πλαίσιο. Μέσα από την ποιοτική διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, η έρευνα φιλοδοξεί να αναδείξει πώς οι διεθνείς προσεγγίσεις της ηγεσίας μεταφράζονται, προσαρμόζονται ή ακόμη και αναδιαμορφώνονται στο ελληνικό σχολικό περιβάλλον, συμβάλλοντας έτσι στην ανάπτυξη γνώσης που είναι ουσιαστικά συνδεδεμένη με την εγχώρια εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Τέταρτον, η έρευνα παρουσιάζει καινοτομία ως προς τη δυνατότητα μεταφοράς των ευρημάτων της στην εκπαιδευτική πράξη. Μέσα από την ανάλυση των εμπειριών και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, αναμένεται να προκύψουν πρακτικά συμπεράσματα και προτάσεις που αφορούν τον τρόπο άσκησης της εκπαιδευτικής ηγεσίας, την ενίσχυση της συνεργασίας στο σχολείο, καθώς και τη στήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Η συμβολή αυτή διαφοροποιείται από μελέτες καθαρά θεωρητικού χαρακτήρα, καθώς στηρίζεται σε εμπειρικά ποιοτικά δεδομένα προερχόμενα από το ελληνικό σχολικό πλαίσιο. Τα ποιοτικά δεδομένα επιτρέπουν τη διατύπωση προτάσεων που δεν βασίζονται σε γενικεύσεις, αλλά σε πραγματικές ανάγκες και προσδοκίες των εκπαιδευτικών, όπως αυτές αναδεικνύονται μέσα από τις αφηγήσεις τους.

Τέλος, η μεθοδολογική επιλογή της ποιοτικής έρευνας μέσω ημι-δομημένων συνεντεύξεων συνιστά κρίσιμο στοιχείο πρωτοτυπίας στο συγκεκριμένο ερευνητικό πεδίο, καθώς επιτρέπει την εις βάθος διερεύνηση σύνθετων και πολυδιάστατων εννοιών, όπως η εκπαιδευτική ηγεσία και η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου. Η προσέγγιση αυτή δίνει τη δυνατότητα να αναδειχθούν αποχρώσεις, αντιφάσεις και νοήματα που δεν μπορούν εύκολα να αποτυπωθούν με τυποποιημένα εργαλεία, ενισχύοντας την ερμηνευτική αξία της έρευνας.

Συνολικά, η παρούσα έρευνα συνεισφέρει τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο. Θεωρητικά, εμπλουτίζει τη βιβλιογραφία για την εκπαιδευτική ηγεσία με ποιοτικά δεδομένα από το ελληνικό πλαίσιο. Πρακτικά, προσφέρει τεκμηριωμένες κατευθύνσεις για τη βελτίωση της ηγεσίας, της συνεργασίας και της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στις σχολικές μονάδες. Η σύνδεση αυτή ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη αναδεικνύει τη δυναμική της έρευνας ως εργαλείο κατανόησης, αναστοχασμού και βελτίωσης στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο.

1.5 Περιορισμοί της έρευνας

Κάθε ερευνητική διαδικασία υπόκειται σε περιορισμούς που σχετίζονται με τη μεθοδολογία, το δείγμα, το πλαίσιο διεξαγωγής και τη δυνατότητα μεταφοράς ή γενίκευσης των ευρημάτων. Η παρούσα έρευνα δεν αποτελεί εξαίρεση· αντίθετα, η αναγνώριση και η ρητή διατύπωση των περιορισμών της συνιστά βασική επιστημονική προϋπόθεση για την εγκυρότητα, τη διαφάνεια και την ορθή ερμηνεία των αποτελεσμάτων.

Πρώτον, η έρευνα βασίζεται σε ποιοτικά δεδομένα που προκύπτουν από ημι-δομημένες συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα δεδομένα αυτά είναι κατεξοχήν υποκειμενικά, καθώς αποτυπώνουν τις προσωπικές αντιλήψεις, εμπειρίες και ερμηνείες των συμμετεχόντων σχετικά με την εκπαιδευτική ηγεσία και την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου. Παρότι η υποκειμενικότητα αποτελεί εγγενές και επιθυμητό χαρακτηριστικό της ποιοτικής έρευνας, ενδέχεται να επηρεάζεται από παράγοντες όπως η προσωπική στάση των εκπαιδευτικών, οι σχέσεις τους με τη σχολική ηγεσία ή η επιθυμία να παρουσιαστούν κοινωνικά αποδεκτές απόψεις. Η διασφάλιση της ανωνυμίας και η δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης επιχειρούν να περιορίσουν αυτόν τον παράγοντα, χωρίς ωστόσο να τον εξαλείφουν πλήρως.

Δεύτερον, το δείγμα της έρευνας αφορά αποκλειστικά εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και δεν περιλαμβάνει άλλες ομάδες της σχολικής κοινότητας, όπως διευθυντές σχολικών μονάδων, στελέχη εκπαίδευσης ή εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ως εκ τούτου, τα ευρήματα αντανakλούν συγκεκριμένα τη σκοπιά των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δεν μπορούν να θεωρηθούν αντιπροσωπευτικά όλων των βαθμίδων ή ρόλων του εκπαιδευτικού συστήματος. Η επιλογή αυτή είναι συνειδητή και συνάδει με τους στόχους της έρευνας, περιορίζει όμως το εύρος των συμπερασμάτων.

Τρίτον, η έρευνα διεξάγεται σε συγκεκριμένο χρονικό και κοινωνικό πλαίσιο, το οποίο ενδέχεται να επηρεάζει τις αντιλήψεις και τις εμπειρίες των συμμετεχόντων. Παράγοντες όπως οι τρέχουσες εκπαιδευτικές πολιτικές, οι μεταρρυθμίσεις, οι διαδικασίες αξιολόγησης, οι συνθήκες εργασίας στα σχολεία ή οι ευρύτερες κοινωνικές και τεχνολογικές αλλαγές μπορούν να διαμορφώνουν τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την ηγεσία και την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου. Κατά συνέπεια, τα ευρήματα αποτυπώνουν μια χρονικά προσδιορισμένη «στιγμή» της εκπαιδευτικής πραγματικότητας και δεν μπορούν να γενικευθούν διαχρονικά χωρίς επιφύλαξη.

Τέταρτον, ως ποιοτική έρευνα, η παρούσα μελέτη δεν στοχεύει στη στατιστική γενίκευση των αποτελεσμάτων, αλλά στη βαθύτερη κατανόηση του φαινομένου μέσα από την ανάλυση των αφηγήσεων των συμμετεχόντων. Ο περιορισμένος αριθμός συνεντεύξεων, που είναι σύμφυτος με τις ποιοτικές προσεγγίσεις, επιτρέπει την εις βάθος διερεύνηση, αλλά δεν επιτρέπει την εξαγωγή συμπερασμάτων που να ισχύουν για το σύνολο του πληθυσμού των εκπαιδευτικών. Τα ευρήματα μπορούν ωστόσο να αξιοποιηθούν αναλυτικά και ερμηνευτικά, προσφέροντας ενδείξεις και προβληματισμούς που δύνανται να μεταφερθούν σε παρόμοια εκπαιδευτικά πλαίσια.

Πέμπτον, η ανάλυση των δεδομένων στηρίζεται σε ερμηνευτικές διαδικασίες, οι οποίες, παρά τη συστηματική προσέγγιση και την τεκμηρίωσή τους, ενδέχεται να επηρεάζονται σε κάποιο βαθμό από το θεωρητικό υπόβαθρο και τις ερευνητικές επιλογές του/της ερευνητή/τριας. Η προσπάθεια διαφάνειας στη μεθοδολογία, η σαφής σύνδεση των ευρημάτων με τα αποσπάσματα των συνεντεύξεων και η αναστοχαστική στάση απέναντι στην ερευνητική διαδικασία συμβάλλουν στον περιορισμό αυτού του παράγοντα, χωρίς να τον αναιρούν πλήρως.

Τέλος, η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου εξετάζεται μέσα από τις αντιλήψεις και τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών και όχι μέσω άμεσης παρατήρησης της διδασκαλίας ή μέσω μικτών μεθόδων. Παρότι η ποιότητα αποτελεί μια σύνθετη και πολυδιάστατη έννοια, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών συνιστούν κρίσιμη πηγή πληροφόρησης, καθώς αντανακλούν τον τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι βιώνουν και ερμηνεύουν την καθημερινή τους πρακτική.

Παρά τους παραπάνω περιορισμούς, η έρευνα διαθέτει σημαντικά πλεονεκτήματα, καθώς προσφέρει εις βάθος κατανόηση ενός σύνθετου φαινομένου μέσα από τη βιωματική εμπειρία των εκπαιδευτικών. Η αναγνώριση των περιορισμών αυτών δεν αποδυναμώνει την αξία της έρευνας, αλλά συμβάλλει στην ορθή ερμηνεία των ευρημάτων και στη διαμόρφωση τεκμηριωμένων προτάσεων για μελλοντικές ερευνητικές και παιδαγωγικές παρεμβάσεις.

Οι παραπάνω περιορισμοί λαμβάνονται υπόψη κατά την ανάλυση και την ερμηνεία των αποτελεσμάτων, ώστε τα συμπεράσματα της μελέτης να διατυπωθούν με επιστημονική επιφύλαξη και με σεβασμό στα όρια της ερευνητικής διαδικασίας.

1.6 Οργάνωση της διπλωματικής εργασίας

Η παρούσα διπλωματική εργασία είναι οργανωμένη σε έξι βασικά κεφάλαια, τα οποία ακολουθούν μια συστηματική και προοδευτική διάρθρωση, επιτρέποντας την ομαλή μετάβαση από την εισαγωγική παρουσίαση του ερευνητικού προβλήματος στη θεωρητική και εμπειρική του διερεύνηση και, τέλος, στη σύνθεση και ερμηνεία των ευρημάτων. Η δομή αυτή εξασφαλίζει τη μεθοδολογική συνέπεια, τη συνοχή του κειμένου και την επιστημονική εγκυρότητα της μελέτης, σύμφωνα με τις ακαδημαϊκές προδιαγραφές.

Το πρώτο κεφάλαιο, με τίτλο Εισαγωγή, θέτει το πλαίσιο της έρευνας παρουσιάζοντας το αντικείμενο της διπλωματικής εργασίας και τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα. Παράλληλα, αναλύεται η αφορμή και η αναγκαιότητα της μελέτης, η σημασία και η προσφορά της στο πεδίο της εκπαιδευτικής επιστήμης, καθώς και τα καινοτόμα στοιχεία που τη διαφοροποιούν από προηγούμενες έρευνες. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την παρουσίαση των περιορισμών της έρευνας και μια συνοπτική επισκόπηση της

οργανωτικής δομής της εργασίας, προετοιμάζοντας τον αναγνώστη για τα επόμενα κεφάλαια.

Το δεύτερο κεφάλαιο, που αφορά τη Βιβλιογραφική Ανασκόπηση Εμπειρικών Ερευνών, επικεντρώνεται στη συστηματική παρουσίαση και ανάλυση διεθνών και ελληνικών εμπειρικών μελετών σχετικά με την εκπαιδευτική ηγεσία και την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου. Εξετάζονται διαφορετικές μορφές ηγεσίας, όπως η μετασχηματιστική, η instructional, η καταναμετημένη και η συμμετοχική ηγεσία, καθώς και η εφαρμογή τους σε σύνθετα ή κρίσιμα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στις άμεσες και έμμεσες επιδράσεις της ηγεσίας στην ποιότητα της διδασκαλίας, μέσω παραγόντων όπως οι επαγγελματικές κοινότητες μάθησης, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, το κλίμα συνεργασίας και η αυτοαποτελεσματικότητα. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με τη συγκριτική ανάλυση διεθνών και ελληνικών δεδομένων και τη διατύπωση συνοπτικών συμπερασμάτων.

Το τρίτο κεφάλαιο, με τίτλο Θεωρητικό Πλαίσιο, εμβαθύνει στους βασικούς ορισμούς και τις θεωρητικές προσεγγίσεις της εκπαιδευτικής ηγεσίας, αναδεικνύοντας τις εννοιολογικές και θεωρητικές συνδέσεις της με την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου. Παράλληλα, εξετάζεται ο ρόλος της ηγεσίας στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και στη βελτίωση των διδακτικών πρακτικών, ενώ στο τέλος του κεφαλαίου επιχειρείται μια συνθετική αποτύπωση των θεωρητικών αξόνων που καθοδηγούν την παρούσα έρευνα.

Το τέταρτο κεφάλαιο είναι αφιερωμένο στη Μεθοδολογία της έρευνας και παρουσιάζει αναλυτικά τον σκοπό της μελέτης, τα ερευνητικά ερωτήματα, το δείγμα και τη διαδικασία επιλογής των συμμετεχόντων. Περιγράφεται το ερευνητικό εργαλείο, δηλαδή η ημι-δομημένη συνέντευξη, καθώς και η διαδικασία συλλογής των δεδομένων. Επιπλέον, αναλύεται η μέθοδος θεματικής ανάλυσης που χρησιμοποιήθηκε για την επεξεργασία των δεδομένων και εξετάζονται ζητήματα αξιοπιστίας, εγκυρότητας και ηθικής δεοντολογίας.

Το πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζει τα Αποτελέσματα της έρευνας, τα οποία αποτυπώνονται με συστηματικό και οργανωμένο τρόπο, σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα. Τα ευρήματα παρουσιάζονται με σαφήνεια, χωρίς ερμηνευτικά σχόλια, ώστε να διατηρείται η αντικειμενικότητα της ανάλυσης και να διευκολύνεται η κατανόηση των δεδομένων.

Τέλος, το έκτο κεφάλαιο, με τίτλο Συζήτηση – Συμπεράσματα, εστιάζει στην ερμηνεία των ευρημάτων υπό το πρίσμα της διεθνούς και ελληνικής βιβλιογραφίας. Αναδεικνύεται η συμβολή της έρευνας τόσο στη θεωρία όσο και στην εκπαιδευτική πράξη, ενώ παράλληλα επισημαίνονται οι περιορισμοί της μελέτης και διατυπώνονται προτάσεις για μελλοντική έρευνα. Το κεφάλαιο αυτό ολοκληρώνει τη διπλωματική εργασία, συνδέοντας τα αποτελέσματα της έρευνας με ευρύτερους προβληματισμούς για την εκπαιδευτική ηγεσία και την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου.

Κεφάλαιο 2

Θεωρητικό Πλαίσιο

2.1 Ορισμός και Θεωρητικές Προσεγγίσεις της Εκπαιδευτικής Ηγεσίας

Η εκπαιδευτική ηγεσία αποτελεί έναν σύνθετο και πολυδιάστατο όρο, ο οποίος τα τελευταία χρόνια έχει επαναπροσδιοριστεί μέσα από σύγχρονες παιδαγωγικές, οργανωσιακές και κοινωνιολογικές προσεγγίσεις. Σε αντίθεση με παλαιότερες αντιλήψεις που ταύτιζαν την ηγεσία με τη διοίκηση και τον έλεγχο, η σύγχρονη βιβλιογραφία αναγνωρίζει την εκπαιδευτική ηγεσία ως μια διαδικασία επιρροής που στοχεύει στη βελτίωση της μάθησης, της διδασκαλίας και της συνολικής σχολικής λειτουργίας (Hallinger, 2021).

Σύμφωνα με τον Leithwood et al. (2020), η εκπαιδευτική ηγεσία ορίζεται ως το σύνολο των πρακτικών που κινητοποιούν τους ανθρώπινους και οργανωσιακούς πόρους του σχολείου με σκοπό τη δημιουργία συνθηκών που ευνοούν την αποτελεσματική μάθηση. Ο ορισμός αυτός μετατοπίζει το ενδιαφέρον από το πρόσωπο του ηγέτη στη διαδικασία της ηγεσίας, δίνοντας έμφαση στη συλλογικότητα, στη συνεργασία και στη συνεχή βελτίωση.

Μετασχηματιστική ηγεσία

Η μετασχηματιστική ηγεσία αποτελεί μία από τις πλέον διαδεδομένες θεωρητικές προσεγγίσεις στον χώρο της εκπαίδευσης. Χαρακτηρίζεται από την ικανότητα του ηγέτη να εμπνέει, να παρακινεί και να διαμορφώνει ένα κοινό όραμα που υπερβαίνει τα ατομικά συμφέροντα (Bass & Riggio, 2006). Στο σχολικό περιβάλλον, η μετασχηματιστική ηγεσία συνδέεται με την ενίσχυση της επαγγελματικής δέσμευσης των εκπαιδευτικών, την καλλιέργεια εμπιστοσύνης και την ανάπτυξη θετικού σχολικού κλίματος.

Έρευνες δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε σχολεία με μετασχηματιστικούς ηγέτες εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης και αυτοαποτελεσματικότητας (Leithwood & Louis, 2020). Η έμφαση στη

συναισθηματική υποστήριξη και στην αναγνώριση της επαγγελματικής αξίας των εκπαιδευτικών καθιστά τη συγκεκριμένη προσέγγιση ιδιαίτερα σημαντική για τη διερεύνηση των αντιλήψεών τους.

Παιδαγωγική (Instructional) ηγεσία

Η παιδαγωγική ή instructional leadership επικεντρώνεται άμεσα στον πυρήνα της σχολικής αποστολής: τη διδασκαλία και τη μάθηση. Ο Hallinger (2021) υπογραμμίζει ότι ο/η διευθυντής/τρια που ασκεί παιδαγωγική ηγεσία συμμετέχει ενεργά στη διαμόρφωση των διδακτικών στόχων, παρακολουθεί τη διδασκαλία, παρέχει ανατροφοδότηση και υποστηρίζει τη συνεχή επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών.

Η προσέγγιση αυτή θεωρείται ιδιαίτερα αποτελεσματική σε περιβάλλοντα όπου η ποιότητα της διδασκαλίας αποτελεί βασική προτεραιότητα. Παράλληλα, ενισχύει τη σύνδεση μεταξύ ηγεσίας και μαθησιακών αποτελεσμάτων, χωρίς ωστόσο να παραβλέπει τον ανθρώπινο και συνεργατικό χαρακτήρα της σχολικής ζωής.

Κατανεμημένη (Distributed) ηγεσία

Η κατανεμημένη ηγεσία αμφισβητεί την παραδοσιακή ιεραρχική αντίληψη της ηγεσίας και την αντιμετωπίζει ως συλλογική πρακτική που αναπτύσσεται μέσα από αλληλεπιδράσεις (Harris, 2023). Στο πλαίσιο αυτό, η ηγεσία δεν ασκείται αποκλειστικά από τον/την διευθυντή/τρια, αλλά διαμοιράζεται μεταξύ εκπαιδευτικών, ομάδων και επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης.

Η προσέγγιση αυτή ενισχύει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων και προάγει την αίσθηση επαγγελματικής ευθύνης και αυτονομίας. Έρευνες δείχνουν ότι η κατανεμημένη ηγεσία συμβάλλει στη δημιουργία σχολείων μάθησης, όπου η καινοτομία και η συνεργασία αποτελούν βασικές αξίες (Harris & Jones, 2020).

Συμμετοχική ηγεσία και ρόλος του/της διευθυντή/τριας

Η συμμετοχική ηγεσία συνδέεται άμεσα με δημοκρατικές αρχές λειτουργίας του σχολείου. Ο/Η διευθυντής/τρια αναλαμβάνει ρόλο συντονιστή και εμπνευστή, ενθαρρύνοντας τον διάλογο, τη συλλογική λήψη αποφάσεων και την επαγγελματική εμπλοκή των εκπαιδευτικών (Mincu, 2022).

Ο ρόλος του/της διευθυντή/τριας στη σύγχρονη σχολική μονάδα δεν περιορίζεται στη διοικητική εποπτεία, αλλά επεκτείνεται στη διαμόρφωση κουλτούρας

εμπιστοσύνης, συνεργασίας και μάθησης. Η αποτελεσματική ηγεσία προϋποθέτει την ικανότητα κατανόησης των αναγκών των εκπαιδευτικών και την υποστήριξη του έργου τους σε καθημερινό επίπεδο.

2.2 Εκπαιδευτική Ηγεσία και Ποιότητα Εκπαιδευτικού Έργου

Η έννοια της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί βασικό άξονα της σύγχρονης εκπαιδευτικής πολιτικής και έρευνας, καθώς συνδέεται άμεσα με την αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων, τη μαθησιακή πρόοδο των μαθητών και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Η διεθνής βιβλιογραφία αναγνωρίζει ότι η ποιότητα της εκπαίδευσης δεν εξαρτάται αποκλειστικά από ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών ή από το αναλυτικό πρόγραμμα, αλλά διαμορφώνεται μέσα σε ένα οργανωμένο σχολικό πλαίσιο, στο οποίο η εκπαιδευτική ηγεσία διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο (OECD, 2021).

Η έννοια της ποιότητας στο εκπαιδευτικό έργο

Η ποιότητα στο εκπαιδευτικό έργο αποτελεί μια πολυδιάστατη έννοια, η οποία περιλαμβάνει τόσο τη διαδικασία της διδασκαλίας όσο και τα αποτελέσματα της μάθησης, το σχολικό κλίμα, τις σχέσεις συνεργασίας και τη συνολική λειτουργία της σχολικής μονάδας. Σύμφωνα με τους Darling-Hammond και Ducommun (2021), η ποιοτική εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από υψηλής ποιότητας διδασκαλία, παιδαγωγικά κατάλληλες πρακτικές, ουσιαστική εμπλοκή των μαθητών και συνεχή αναστοχασμό των εκπαιδευτικών.

Στο ίδιο πλαίσιο, η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου δεν αποτιμάται αποκλειστικά μέσω μετρήσιμων μαθησιακών αποτελεσμάτων, αλλά και μέσω δεικτών όπως η επαγγελματική συνεργασία, η καινοτομία στη διδασκαλία, η ισότητα στη μάθηση και η υποστήριξη των διαφορετικών αναγκών των μαθητών (European Commission, 2022). Η αντίληψη αυτή καθιστά σαφές ότι η ποιότητα είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με το οργανωσιακό και ηγετικό πλαίσιο μέσα στο οποίο εργάζονται οι εκπαιδευτικοί.

Η συμβολή της εκπαιδευτικής ηγεσίας στη βελτίωση της ποιότητας

Η εκπαιδευτική ηγεσία επηρεάζει την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου τόσο άμεσα όσο και έμμεσα. Ο Hallinger (2021) επισημαίνει ότι οι σχολικοί ηγέτες δεν

επηρεάζουν τη μάθηση των μαθητών απευθείας, αλλά μέσω της διαμόρφωσης συνθηκών που ενισχύουν την ποιότητα της διδασκαλίας. Οι συνθήκες αυτές περιλαμβάνουν σαφή εκπαιδευτικά οράματα, κοινά αποδεκτούς στόχους, υποστηρικτικό κλίμα και ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης.

Οι Robinson, Hohera και Lloyd (2009) υπογραμμίζουν ότι οι ηγετικές πρακτικές με τη μεγαλύτερη επίδραση στην ποιότητα της διδασκαλίας είναι εκείνες που σχετίζονται με την ενεργή εμπλοκή των ηγετών στη μάθηση των εκπαιδευτικών, την ανατροφοδότηση και την ενίσχυση της παιδαγωγικής συνεργασίας. Η ηγεσία που περιορίζεται σε διοικητικά καθήκοντα εμφανίζεται λιγότερο αποτελεσματική σε σύγκριση με την ηγεσία που εστιάζει στη διδασκαλία και στη μάθηση.

Ηγετικές πρακτικές που ενισχύουν την ποιότητα

Η διεθνής έρευνα αναδεικνύει συγκεκριμένες ηγετικές πρακτικές που συνδέονται συστηματικά με τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Μεταξύ αυτών περιλαμβάνονται η αποτελεσματική επικοινωνία, η παρακίνηση των εκπαιδευτικών, η ενίσχυση της συνεργασίας και η συστηματική υποστήριξη της επαγγελματικής μάθησης (Leithwood et al., 2020).

Η επικοινωνία αποτελεί βασικό μηχανισμό μέσω του οποίου οι σχολικοί ηγέτες διαμορφώνουν κοινό όραμα και καλλιεργούν κουλτούρα εμπιστοσύνης. Όταν οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι ακούγονται και συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων, αναπτύσσουν ισχυρότερη δέσμευση προς το σχολικό έργο και επιδεικνύουν μεγαλύτερη προθυμία για καινοτομία στη διδασκαλία (Harris, 2023).

Παράλληλα, η παρακίνηση και η αναγνώριση του έργου των εκπαιδευτικών λειτουργούν ως κρίσιμοι παράγοντες ενίσχυσης της ποιότητας. Η υποστηρικτική ηγεσία που αναγνωρίζει τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών και ενθαρρύνει τον αναστοχασμό συμβάλλει στη βελτίωση των διδακτικών πρακτικών και στη δημιουργία θετικού επαγγελματικού κλίματος (OECD, 2021).

Ηγεσία, σχολική κουλτούρα και ποιότητα

Η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου συνδέεται άμεσα με τη σχολική κουλτούρα, δηλαδή το σύνολο των αξιών, των στάσεων και των πρακτικών που χαρακτηρίζουν τη σχολική κοινότητα. Η εκπαιδευτική ηγεσία διαδραματίζει κεντρικό ρόλο στη

διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας, επαγγελματικής μάθησης και συνεχούς βελτίωσης (Mincu, 2022).

Σχολεία με θετική κουλτούρα και υποστηρικτική ηγεσία παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών, μεγαλύτερη διάθεση για ανταλλαγή πρακτικών και ενισχυμένη συλλογική ευθύνη για τη μάθηση των μαθητών. Αυτά τα στοιχεία συμβάλλουν ουσιαστικά στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και της συνολικής σχολικής αποτελεσματικότητας (Darling-Hammond et al., 2020).

Εννοιολογικό Μοντέλο Σύνδεσης Ηγεσίας και Ποιότητας

Με βάση τα παραπάνω θεωρητικά και ερευνητικά δεδομένα, μπορεί να διατυπωθεί ένα εννοιολογικό μοντέλο που αποτυπώνει τη διαδρομή επιρροής της εκπαιδευτικής ηγεσίας στην ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου. Το μοντέλο αυτό μπορεί να σχηματιστεί ως εξής:

Εκπαιδευτική Ηγεσία → Σχολικό Κλίμα → Επαγγελματική Συνεργασία → Επαγγελματική Ανάπτυξη → Ποιότητα Εκπαιδευτικού Έργου

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, η εκπαιδευτική ηγεσία επηρεάζει πρωτίστως το σχολικό κλίμα, διαμορφώνοντας κουλτούρα εμπιστοσύνης, σαφούς οράματος και υποστηρικτικών σχέσεων (Hallinger, 2021· Mincu, 2022). Το θετικό σχολικό κλίμα λειτουργεί ως βάση για την ανάπτυξη ουσιαστικής επαγγελματικής συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, ενισχύοντας την ανταλλαγή πρακτικών και τη συλλογική ευθύνη για τη μάθηση (Harris, 2023· Leithwood et al., 2020).

Η συνεργασία αυτή, με τη σειρά της, δημιουργεί προϋποθέσεις για συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη, είτε μέσω αναστοχαστικών διαδικασιών είτε μέσω οργανωμένων μορφών επιμόρφωσης και αλληλοϋποστήριξης (Darling-Hammond et al., 2020· OECD, 2021). Η επαγγελματική ανάπτυξη οδηγεί σε βελτίωση των διδακτικών πρακτικών, ενίσχυση της παιδαγωγικής επάρκειας και μεγαλύτερη προσαρμοστικότητα στις μαθησιακές ανάγκες, στοιχεία που συνιστούν βασικούς δείκτες ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου (European Commission, 2022).

Το προτεινόμενο μοντέλο δεν υποστηρίζει μια γραμμική και μηχανιστική σχέση, αλλά μια δυναμική και αλληλεπιδραστική διαδικασία, στην οποία η ηγεσία λειτουργεί ως καταλύτης διαμόρφωσης των οργανωσιακών και επαγγελματικών

συνθηκών που επιτρέπουν την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης. Το μοντέλο αυτό θα αξιοποιηθεί στο ερευνητικό μέρος της παρούσας μελέτης, προκειμένου να ερμηνευθούν τα ευρήματα σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη σχέση ηγεσίας και ποιότητας εκπαιδευτικού έργου.

2.3 Ηγεσία και Επαγγελματική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποτελεί μια διαρκή διαδικασία μάθησης, αναστοχασμού και βελτίωσης της διδακτικής πρακτικής, η οποία περιλαμβάνει τόσο την απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων όσο και την ενίσχυση της ικανότητας αυτοαξιολόγησης και προσαρμογής στις ανάγκες των μαθητών (Darling-Hammond et al., 2020). Σε αυτό το πλαίσιο, η εκπαιδευτική ηγεσία διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο, καθώς μπορεί είτε να ενισχύσει είτε να περιορίσει την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών.

Σύγχρονες μελέτες υπογραμμίζουν ότι η ηγεσία που προάγει τη συνεργασία, τη συμμετοχή σε επαγγελματικές κοινότητες μάθησης (Professional Learning Communities – PLCs) και την καινοτομία δημιουργεί ένα ευνοϊκό περιβάλλον για επαγγελματική ανάπτυξη (Harris, 2023). Ο/Η διευθυντής/τρια, σε αυτή την προσέγγιση, δεν περιορίζεται σε διοικητικές αρμοδιότητες, αλλά λειτουργεί ως υποστηρικτής μάθησης, παρέχοντας χρόνο για συνεργατικές συναντήσεις, πρόσβαση σε εκπαιδευτικούς πόρους και συνεχή ανατροφοδότηση για τη διδασκαλία των εκπαιδευτικών. Τέτοιες πρακτικές ενισχύουν την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και ενθαρρύνουν την ανάληψη πρωτοβουλιών στην τάξη και στο σχολικό πλαίσιο.

Αντίθετα, αυταρχικές ή υπερβολικά γραφειοκρατικές μορφές ηγεσίας μπορούν να λειτουργήσουν ανασταλτικά για την επαγγελματική ανάπτυξη. Μελέτες του ΟΟΣΑ (OECD, 2021) δείχνουν ότι σε σχολεία όπου η ηγεσία είναι αυστηρά ιεραρχική ή επικεντρώνεται αποκλειστικά στη διαχείριση διαδικασιών, οι εκπαιδευτικοί συχνά περιορίζουν την καινοτομία τους, μειώνεται η επαγγελματική τους δέσμευση και μειώνεται η αίσθηση ελέγχου στην καθημερινή διδασκαλία. Η αναγνώριση της επαγγελματικής κρίσης των εκπαιδευτικών, η εμπλοκή τους στη λήψη αποφάσεων και η παροχή υποστήριξης σε πραγματικά διδακτικά ζητήματα ενισχύει αντίθετα την αυτοεκτίμηση και την ενεργό συμμετοχή τους στη σχολική ζωή.

Η σημασία της ηγεσίας για την επαγγελματική ανάπτυξη δεν περιορίζεται μόνο σε διοικητικά ή οργανωτικά θέματα. Οι εκπαιδευτικοί που λειτουργούν σε υποστηρικτικά σχολικά περιβάλλοντα αναφέρουν ότι η ηγεσία τους ενθαρρύνει να αναστοχαστούν τη διδακτική τους πρακτική, να πειραματιστούν με νέες μεθόδους διδασκαλίας και να συμμετάσχουν σε συλλογικές δραστηριότητες μάθησης. Επιπλέον, η υποστηρικτική ηγεσία ενισχύει την κουλτούρα του σχολείου ως χώρου συνεχούς μάθησης, όπου η επαγγελματική ανάπτυξη θεωρείται συλλογική ευθύνη και όχι αποκλειστική των ατόμων (Harris, 2023; Darling-Hammond et al., 2020).

Το θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας έρευνας λειτουργεί ως φακός ερμηνείας των δεδομένων που θα προκύψουν από το εμπειρικό μέρος, προσφέροντας ένα συνεκτικό σχήμα κατανόησης της σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικής ηγεσίας, επαγγελματικής ανάπτυξης και ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Ειδικότερα, η ηγεσία δεν αντιμετωπίζεται ως απομονωμένη διοικητική λειτουργία, αλλά ως δυναμικός παράγοντας που διαμορφώνει το σχολικό κλίμα, ενισχύει τη συνεργασία και δημιουργεί συνθήκες επαγγελματικής μάθησης. Μέσα από αυτό το θεωρητικό πρίσμα, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών θα αναλυθούν σε συνάρτηση με το εννοιολογικό μοντέλο που παρουσιάστηκε στην προηγούμενη ενότητα, ώστε να διερευνηθεί κατά πόσο οι πρακτικές ηγεσίας συνδέονται με την ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης και, κατ' επέκταση, με τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.

2.4 Σύνοψη Θεωρητικού Πλαισίου

Συνοψίζοντας, το θεωρητικό πλαίσιο αναδεικνύει την εκπαιδευτική ηγεσία ως έναν καθοριστικό παράγοντα που επηρεάζει τόσο την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου όσο και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Οι σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις υπογραμμίζουν τον παιδαγωγικό, συμμετοχικό και υποστηρικτικό χαρακτήρα της ηγεσίας, θέτοντάς την στο επίκεντρο της σχολικής κουλτούρας και του μαθησιακού περιβάλλοντος (Hallinger, 2021; Robinson et al., 2009; Harris, 2023).

Ειδικότερα, η βιβλιογραφία δείχνει ότι:

- Η ηγεσία που προάγει τη συνεργασία, την ανταλλαγή γνώσεων και τη δημιουργία επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης (PLCs) ενισχύει την ποιότητα της διδασκαλίας και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.
- Οι πρακτικές που περιλαμβάνουν ανατροφοδότηση, καθοδήγηση, παρακίνηση και διάλογο συνδέονται άμεσα με τη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας και με την ανάπτυξη επαγγελματικής αυτονομίας.
- Αντιθέτως, η αυταρχική ή γραφειοκρατική ηγεσία μπορεί να περιορίσει την καινοτομία, να μειώσει την επαγγελματική δέσμευση και να δημιουργήσει περιορισμούς στην ανάληψη πρωτοβουλιών από τους εκπαιδευτικούς (OECD, 2021).

Το θεωρητικό πλαίσιο λειτουργεί, επομένως, ως ερμηνευτικός φακός για την ανάλυση των εμπειρικών δεδομένων, καθώς προσφέρει κατευθύνσεις για την κατανόηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σε τρεις βασικούς άξονες:

1. Τη γενική αντίληψη της ηγεσίας και του ρόλου του/της διευθυντή/τριας.
2. Τις πρακτικές της ηγεσίας που θεωρούνται κρίσιμες για την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου.
3. Τη σχέση της ηγεσίας με την επαγγελματική ανάπτυξη και ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών.

Η κατανόηση αυτών των στοιχείων είναι κρίσιμη για τη διεξαγωγή της παρούσας ποιοτικής έρευνας, καθώς επιτρέπει τη συστηματική ανάλυση των εμπειριών και των υποκειμενικών νοηματοδοτήσεων των εκπαιδευτικών. Το πλαίσιο αυτό συνδέει θεωρία και πράξη, προσφέροντας ένα ισχυρό υπόβαθρο για τη διατύπωση συμπερασμάτων και προτάσεων που έχουν ακαδημαϊκή εγκυρότητα και πρακτική εφαρμογή στη σχολική διοίκηση και την επαγγελματική ανάπτυξη.

Τέλος, η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας υπογραμμίζει ότι η κατανόηση της εκπαιδευτικής ηγεσίας δεν είναι μονοδιάστατη, αλλά εξαρτάται από τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, τα δημογραφικά και υπηρεσιακά χαρακτηριστικά τους, καθώς και από το ευρύτερο σχολικό και πολιτικό πλαίσιο. Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να γεφυρώσει αυτό το θεωρητικό υπόβαθρο με τις εμπειρικές μαρτυρίες των συμμετεχόντων, προκειμένου να αναδειχθεί μια ολοκληρωμένη εικόνα της σχέσης ηγεσίας – ποιότητας εκπαιδευτικού έργου – επαγγελματικής ανάπτυξης.

Πίνακας 1 Συγκεντρωτικός Πίνακας Θεωρητικού Πλαισίου

Θεωρητικός Άξονας	Βασικοί Εκπρόσωποι	Κεντρικές Αρχές	Σύνδεση με την Παρούσα Έρευνα
Διδακτική (Instructional) Ηγεσία	Hallinger, Robinson	Έμφαση στη βελτίωση της διδασκαλίας, στην παρακολούθηση μαθησιακών αποτελεσμάτων και στην παιδαγωγική καθοδήγηση.	Ερμηνεύει τον ρόλο του/της διευθυντή/τριας ως καθοδηγητή της ποιότητας διδασκαλίας.
Μετασχηματιστική Ηγεσία	Leithwood et al.	Όραμα, ενδυνάμωση, παρακίνηση, ανάπτυξη εμπιστοσύνης και επαγγελματικής δέσμευσης.	Συνδέεται με την ενίσχυση αυτο-αποτελεσματικότητας και επαγγελματικής ανάπτυξης.
Κατανεμημένη Ηγεσία	Harris, Spillane	Η ηγεσία ασκείται συλλογικά, μέσω συνεργασίας και συμμετοχής.	Εξηγεί πώς η συνεργασία επηρεάζει την ποιότητα σχολικής λειτουργίας.
Ηγεσία και Σχολικό Κλίμα	OECD, European Commission	Το υποστηρικτικό κλίμα ενισχύει τη συνεργασία και την εμπιστοσύνη.	Το κλίμα λειτουργεί ως μεσολαβητικός παράγοντας μεταξύ ηγεσίας και ποιότητας.
Ηγεσία και Επαγγελματική Ανάπτυξη	Darling-Hammond, Harris	Υποστήριξη PLCs, αναστοχασμός, συνεχής μάθηση.	Συνδέει την ηγεσία με τη βελτίωση διδακτικών πρακτικών.
Εννοιολογικό Μοντέλο Σύνδεσης	Συνθετική προσέγγιση	Ηγεσία → Σχολικό Κλίμα → Συνεργασία → Επαγγελματική Ανάπτυξη → Ποιότητα	Αποτελεί τον βασικό ερμηνευτικό άξονα ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων.

Κεφάλαιο 3

Βιβλιογραφική Ανασκόπηση Εμπειρικών Ερευνών

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση των εμπειρικών ερευνών αποτελεί θεμελιώδες τμήμα της παρούσας διπλωματικής εργασίας, καθώς προσφέρει μια συστηματική και τεκμηριωμένη εικόνα για το πώς η εκπαιδευτική ηγεσία επηρεάζει την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς. Η εκπαιδευτική ηγεσία αποτελεί σήμερα έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες βελτίωσης των σχολικών μονάδων, με πληθώρα ερευνητικών δεδομένων να επιβεβαιώνουν την επίδρασή της στη διδασκαλία, στη σχολική κουλτούρα, στη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και τελικά στα μαθησιακά αποτελέσματα (Day et al., 2020; Leithwood et al., 2020). Στο πλαίσιο αυτό, η ανασκόπηση δίνει ιδιαίτερη έμφαση σε πρόσφατες ξενόγλωσσες μελέτες της τελευταίας πενταετίας, όπως απαιτείται από το ΕΑΠ, καθώς αντισταθμίζουν τις νεότερες τάσεις, τις εξελισσόμενες μεθοδολογικές προσεγγίσεις και τις σύγχρονες προκλήσεις της εκπαίδευσης.

Σημαντικό στοιχείο της σύγχρονης βιβλιογραφίας αποτελεί η μετατόπιση από παραδοσιακά μοντέλα ηγεσίας σε πιο σύνθετες και συνεργατικές μορφές, όπως η κατανεμημένη, η συμμετοχική και η instructional ηγεσία, με τις πρόσφατες έρευνες να τεκμηριώνουν διαφορετικούς μηχανισμούς επιρροής που συνδέουν τον ρόλο της ηγεσίας με τη βελτίωση της ποιότητας του έργου των εκπαιδευτικών (Nguyen et al., 2024; Dorukbaşı, 2024). Σε επίπεδο κριτικής αντιπαραβολής αυτών των θεωρητικών προσεγγίσεων, διαπιστώνεται μια σαφής εννοιολογική διαφοροποίηση: ενώ η μετασχηματιστική ηγεσία εστιάζει στην ψυχολογική ενδυνάμωση και τη δημιουργία κινήτρων, η παιδαγωγική (instructional) ηγεσία επικεντρώνεται δομικά στη διαχείριση του προγράμματος σπουδών και της διδασκαλίας, ενώ η κατανεμημένη ηγεσία μετατοπίζει το ενδιαφέρον από το άτομο στις συλλογικές αλληλεπιδράσεις. Η σύγχρονη βιβλιογραφία επιχειρεί να συνθέσει αυτά τα μοντέλα, αναδεικνύοντας ότι η αποτελεσματικότερη ηγετική πρακτική προκύπτει από τον υβριδικό συνδυασμό τους, ανάλογα με το ιδιαίτερο σχολικό πλαίσιο. Ειδικά οι μελέτες που αξιοποιούν πολυεπίπεδα μοντέλα (multilevel modelling) ή δομικές εξισώσεις (SEM) προσφέρουν βαθύτερη κατανόηση των άμεσων

και έμμεσων σχέσεων μεταξύ ηγεσίας, επαγγελματικής μάθησης, σχολικού κλίματος και μαθησιακών αποτελεσμάτων (Papadakis et al., 2024).

Ένας ακόμη λόγος που καθιστά αναγκαία αυτή την ανασκόπηση είναι τα σημαντικά κενά που εντοπίζονται στην ελληνική βιβλιογραφία, όπου οι εμπειρικές έρευνες παραμένουν περιορισμένες σε σχέση με τη διεθνή παραγωγή. Η ανάδειξη των διαφορών μεταξύ διεθνών και ελληνικών ερευνών αποκαλύπτει ότι σε διεθνές επίπεδο (όπως αποτυπώνεται στις εκθέσεις TALIS και PISA) η ηγεσία μελετάται εντός πλαισίων αυξημένης σχολικής αυτονομίας και αποκέντρωσης, όπου ο διευθυντής λειτουργεί ως αυτόνομος παιδαγωγικός καθοδηγητής. Αντίθετα, στην Ελλάδα, η εγχώρια βιβλιογραφία αναδεικνύει την έντονη διοικητική εξάρτηση από ένα συγκεντρωτικό, γραφειοκρατικό σύστημα, το οποίο περιορίζει τις δυνατότητες άσκησης ουσιαστικής παιδαγωγικής ή κατανεμημένης ηγεσίας, εγκλωβίζοντας τα στελέχη σε διεκπεραιωτικές διαδικασίες. Η συστηματική παρουσίαση των ευρημάτων διεθνών και ελληνικών ερευνών επιτρέπει τη συγκριτική αποτίμηση της κατάστασης και αναδεικνύει το θεωρητικό και πρακτικό υπόβαθρο πάνω στο οποίο στηρίζεται η παρούσα έρευνα. Από τη συγκριτική αυτή αποτίμηση προκύπτουν σημαντικά ερευνητικά κενά που δικαιολογούν ακόμη περισσότερο την ανάγκη διεξαγωγής της παρούσας μελέτης. Συγκεκριμένα, ενώ η διεθνής βιβλιογραφία αναλύει εκτενώς τις έμμεσες επιδράσεις της ηγεσίας μέσω σύνθετων ποσοτικών μοντέλων, παρατηρείται έλλειμμα εγχώριων ποιοτικών ερευνών που να αναδεικνύουν σε βάθος τις υποκειμενικές εμπειρίες και τις φωνές των ίδιων των Ελλήνων εκπαιδευτικών σχετικά με το πώς βιώνουν την καθημερινή ηγετική πρακτική υπό το βάρος του υφιστάμενου γραφειοκρατικού πλαισίου. Το κενό αυτό έρχεται να καλύψει η παρούσα έρευνα.

Η δομή του κεφαλαίου ακολουθεί θεματικούς άξονες που αντανακλούν τις κυριότερες κατηγορίες ηγεσίας που συνδέονται με την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου. Ξεκινά με την παρουσίαση ερευνών σχετικά με τη μετασχηματιστική και την instructional ηγεσία, ακολουθούν μελέτες για την κατανεμημένη και άλλες συνεργατικές μορφές ηγεσίας, και στη συνέχεια παρουσιάζονται έρευνες που διερευνούν μεσολαβητικούς μηχανισμούς όπως οι επαγγελματικές κοινότητες μάθησης (PLCs) και η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την παρουσίαση πρόσφατων ερευνών τελευταίας πενταετίας και την επισήμανση των ερευνητικών κενών που δικαιολογούν την ανάγκη για περαιτέρω μελέτη του θέματος.

3.1 Διεθνείς Εμπειρικές Έρευνες για την Εκπαιδευτική Ηγεσία

Σε αυτή την ενότητα παρουσιάζονται οι πιο σημαντικές διεθνείς εμπειρικές έρευνες που εξετάζουν διαφορετικά μοντέλα ηγεσίας στην εκπαίδευση. Ο στόχος είναι να αποτυπωθούν οι τρόποι με τους οποίους η ηγεσία — είτε μετασχηματιστική, είτε instructional, είτε κατανεμημένη, είτε συμμετοχική, είτε σε κρίσιμα περιβάλλοντα — συμβάλλει στη λειτουργία και στην ποιότητα του σχολείου, καθώς και οι παράγοντες που διαμορφώνουν αυτές τις σχέσεις.

3.1.1 Μετασχηματιστική και Instructional Ηγεσία

Η μετασχηματιστική (transformational) ηγεσία και η instructional ηγεσία αποτελούν τις δύο κατηγορίες ηγεσίας που έχουν μελετηθεί εκτενέστερα στη διεθνή εμπειρική βιβλιογραφία ως προς τη συμβολή τους στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Η μετασχηματιστική ηγεσία εστιάζει στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών, στη δημιουργία κοινού οράματος και στη διαμόρφωση θετικού κλίματος, ενώ η instructional ηγεσία εστιάζει περισσότερο σε πρακτικές που συνδέονται άμεσα με τη διδασκαλία, τη μάθηση και την επαγγελματική υποστήριξη των εκπαιδευτικών (Hallinger et. al. 2025). Οι δύο προσεγγίσεις, αν και διακριτές, εμφανίζουν συχνά αλληλεπικαλύψεις και θεωρούνται συμπληρωματικές ως προς την επίδρασή τους στη σχολική αποτελεσματικότητα.

Πλήθος ερευνών συνδέουν την instructional ηγεσία με υψηλότερη ποιότητα διδασκαλίας, καλύτερες παιδαγωγικές πρακτικές και ενίσχυση της επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών. Μια πρόσφατη πολυεπίπεδη μελέτη στην Κίνα (Liu, 2024) έδειξε ότι η instructional ηγεσία επηρεάζει θετικά τις πρακτικές των εκπαιδευτικών έμμεσα μέσω της ενίσχυσης των επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης. Παρόμοια ευρήματα προκύπτουν και από τη μελέτη των Atasoy & Özden (2022), η οποία έδειξε ότι η instructional ηγεσία συνδέεται με υψηλότερη ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και αυξημένη καινοτομία στο σχολείο, στοιχεία που αποτελούν βασικούς δείκτες ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.

Παράλληλα, η μετασχηματιστική ηγεσία φαίνεται να επιδρά σημαντικά στην επαγγελματική δέσμευση και στην απόδοση των εκπαιδευτικών, επηρεάζοντας με αυτό τον τρόπο την ποιότητα του σχολικού έργου. Η μελέτη των El Achi et al. (2025), η οποία πραγματοποιήθηκε σε περιβάλλοντα που έχουν πληγεί από κρίσεις, έδειξε ότι η μετασχηματιστική ηγεσία έχει ισχυρή θετική επίδραση στην απόδοση των εκπαιδευτικών, κυρίως μέσω της ενίσχυσης του εργασιακού κλίματος και των διαπροσωπικών σχέσεων. Αυτά τα ευρήματα επιβεβαιώνουν ότι η μετασχηματιστική ηγεσία λειτουργεί ως κρίσιμος παράγοντας προσαρμοστικότητας, ανθεκτικότητας και ποιότητας σε απαιτητικά σχολικά περιβάλλοντα.

Ιδιαίτερα σημαντικό είναι το γεγονός ότι οι δύο μορφές ηγεσίας δεν λειτουργούν απομονωμένα. Σύμφωνα με τον Hallinger (2022), οι σχολικοί ηγέτες που συνδυάζουν χαρακτηριστικά μετασχηματιστικής και instructional ηγεσίας επιτυγχάνουν καλύτερα αποτελέσματα. Ο συνδυασμός οράματος, συναισθηματικής ενδυνάμωσης και παράλληλα στοχευμένων παρεμβάσεων στη διδασκαλία οδηγεί σε βελτιωμένες διδακτικές πρακτικές, συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και ενισχυμένη επαγγελματική ανάπτυξη — στοιχεία που αποτελούν ισχυρούς δείκτες ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου (Dorukbaşı, 2024).

Παρότι οι περισσότερες μελέτες συγκλίνουν στη θετική επίδραση των δύο αυτών μορφών ηγεσίας, παρατηρείται ότι η instructional ηγεσία εμφανίζει πιο άμεσες συσχετίσεις με δείκτες ποιότητας διδασκαλίας, ενώ η μετασχηματιστική ηγεσία λειτουργεί συχνότερα μέσω έμμεσων μηχανισμών, όπως το σχολικό κλίμα και η επαγγελματική δέσμευση. Επιπλέον, η πλειονότητα των ερευνών βασίζεται σε αυτοαναφορικά δεδομένα (self-reported measures), γεγονός που ενδέχεται να περιορίζει την αντικειμενική αποτίμηση της πραγματικής διδακτικής ποιότητας.

Συνολικά, η εμπειρική βιβλιογραφία αναδεικνύει με σαφήνεια ότι η μετασχηματιστική και η instructional ηγεσία αποτελούν δύο από τις πιο αποτελεσματικές προσεγγίσεις για την ενίσχυση της ποιότητας του σχολικού έργου. Οι μελέτες καταδεικνύουν ότι η ηγεσία επηρεάζει την ποιότητα τόσο άμεσα όσο και έμμεσα, μέσω παραγόντων όπως η επαγγελματική μάθηση, η συνεργασία, το σχολικό κλίμα και η δέσμευση των εκπαιδευτικών.

3.1.2 Κατανεμημένη (Distributed) Ηγεσία

Η κατανεμημένη ηγεσία (distributed leadership) αναδεικνύει την ιδέα ότι η ηγεσία δεν συγκεντρώνεται μόνο στα χέρια του/της διευθυντή/τριας, αλλά διαμοιράζεται σε πολλούς φορείς μέσα στο σχολείο — εκπαιδευτικούς, υποδιευθυντές, συντονιστές και άλλους ηγέτες. Σε σύγχρονες εκπαιδευτικές μελέτες, η κατανεμημένη ηγεσία συχνά συσχετίζεται με τη βελτίωση της ποιότητας του σχολικού έργου, ειδικά εκεί που υπάρχουν συλλογικές πρακτικές λήψης αποφάσεων, συνεργασία και κοινότητα επαγγελματικής μάθησης (Tao, Kadir & Kamarudin, 2025). Σύμφωνα με μια συστηματική ανασκόπηση 46 μελετών, οι επιδράσεις της κατανεμημένης ηγεσίας δεν περιορίζονται σε άμεσες σχέσεις αλλά συχνά λειτουργούν μέσω μεσολαβητών (mediators), όπως η συλλογική δέσμευση ή οι επαγγελματικές κοινότητες (Tao et al., 2025).

Ένα αξιοσημείωτο εμπειρικό παράδειγμα προέρχεται από τη μελέτη Khongsakun, et al., (2024), η οποία χρησιμοποίησε δεδομένα από το TALIS 2018 σε 3.049 δασκάλους σε 169 σχολεία στη Σιγκαπούρη. Η ανάλυση με τη χρήση δομικών εξισώσεων (SEM) τους ανέδειξε ότι η κατανεμημένη ηγεσία έχει άμεση θετική επίδραση στην ποιότητα διδασκαλίας, ενώ ταυτόχρονα δρα έμμεσα μέσω δύο κρίσιμων μεσολαβητικών μηχανισμών:

- της επαγγελματικής συνεργασίας και
- της επαγγελματικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών.

Οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευκαιρία να συμμετέχουν σε αποφάσεις και να αναλαμβάνουν ηγετικούς ρόλους, αυξάνεται η δέσμευσή τους, η αίσθηση ευθύνης και η ποιότητα της παιδαγωγικής τους πρακτικής. Αυτοί οι μεσολαβητές εξήγησαν σημαντικό μέρος της διασύνδεσης μεταξύ ηγεσίας και ποιότητας (Khongsakun et al., 2024).

Παράλληλα, η έρευνα της Lin (2022) διερεύνησε πώς η κατανεμημένη ηγεσία επηρεάζει την καινοτομία των εκπαιδευτικών (teacher innovativeness), μέσω της αυτονομίας και της επαγγελματικής συνεργασίας. Χρησιμοποιώντας μεγάλο δείγμα από το TALIS και ανάλυση γραμμικών σχέσεων, οι συγγραφείς διαπίστωσαν ότι η κατανεμημένη ηγεσία επηρεάζει θετικά την καινοτομία, και ότι οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν πιο αυτόνομοι και συνεργάσιμοι τείνουν να καινοτομούν περισσότερο (Lin, 2022).

Αυτά τα ευρήματα υποστηρίζουν ότι η κατανεμημένη ηγεσία δεν συνδέεται μόνο με τη διδασκαλία αλλά και με την επαγγελματική ανάπτυξη και την πρόθεση καινοτομίας.

Από την άλλη πλευρά, ορισμένες μελέτες δείχνουν ότι η κατανεμημένη ηγεσία μπορεί να έχει σκοτεινές πλευρές ή περιορισμούς. Στη μελέτη Does Distributed Leadership Deliver on Its Promises των Tucaliuc, Ratiu, & Muntean, (2025), διαπιστώθηκε πως η κατανεμημένη δομική ηγεσία (Structural Distributed Leadership) μπορεί να συσχετίζεται αρνητικά με την αίσθηση ενδυνάμωσης και αυτοπροσδιορισμού των εκπαιδευτικών, ειδικά σε σχολεία όπου δεν υπάρχει σαφής οργάνωση των ρόλων και συγκρούσεις ταυτότητας. Οι συγγραφείς επισημαίνουν ότι η ασαφής κατανομή ηγετικής δράσης μπορεί να οδηγήσει σε μειωμένη εργασιακή ικανοποίηση, ειδικά αν οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι δεν γνωρίζουν ποιες αρμοδιότητες τους ανήκουν ή πώς συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων (Tucaliuc et al., 2025).

Επιπλέον, μια συστηματική ανασκόπηση της Tejeiro (2024) δείχνει ότι η κατανεμημένη ηγεσία μπορεί να διαδραματίσει θετικό ρόλο στην ανάπτυξη ενός σχολείου με ένταξη (inclusive school). Η μελέτη αναφέρει ότι κοινές αποφάσεις και συνεργατική ομαδική εργασία συνδέονται με παιδαγωγικές πρακτικές που εστιάζουν στον μαθητή και με την υποστήριξη μαθητών με διαφορετικές ανάγκες (Tejeiro, 2024). Αυτό υπογραμμίζει ότι η κατανεμημένη ηγεσία μπορεί να υποστηρίξει όχι μόνο την ακαδημαϊκή ποιότητα, αλλά και την ισότητα και την κοινωνική δικαιοσύνη στη σχολική μονάδα.

Τέλος, οι επιδράσεις της κατανεμημένης ηγεσίας στην εργασιακή απόδοση και στην αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών έχουν επίσης τεκμηριωθεί. Στην εργασία των Khan et al. (2022), χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο σε 271 καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και διαπιστώθηκε σημαντική θετική σχέση μεταξύ των πρακτικών κατανεμημένης ηγεσίας και της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, καθώς και της απόδοσης στην εργασία (Khan et al., 2022). Επιπλέον, η μελέτη των Palarch (2022) έδειξε ότι σε σχολεία όπου οι ηγετικές ευθύνες μοιράζονται περισσότερο, οι εκπαιδευτικοί εκδηλώνουν καλύτερη απόδοση και θετικότερη στάση απέναντι στην οργάνωση του σχολείου (PJAE, 2022).

Αν και η πλειονότητα των ερευνών αναδεικνύει θετικές επιδράσεις της κατανεμημένης ηγεσίας, δεν υπάρχει απόλυτη ομοφωνία ως προς τον τρόπο εφαρμογής της. Ορισμένες μελέτες υπογραμμίζουν ότι η αποτελεσματικότητά της εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το θεσμικό πλαίσιο, την κουλτούρα του σχολείου και τον βαθμό σαφήνειας

των ρόλων. Έτσι, η κατανομημένη ηγεσία φαίνεται να αποδίδει περισσότερο σε συστήματα με ήδη ανεπτυγμένες συνεργατικές δομές.

Συμπερασματικά, η εμπειρική διερεύνηση της κατανομημένης ηγεσίας προσφέρει πολυδιάστατα δεδομένα: από θετικά αποτελέσματα σε ποιότητα διδασκαλίας, καινοτομία και συνεργασία, έως προειδοποιήσεις για δυσλειτουργικές κατανομές ρόλων και αμφιβολίες στην εφαρμογή. Αυτά τα ευρήματα δείχνουν ότι η κατανομημένη ηγεσία δεν είναι πανάκεια, αλλά – όταν εφαρμόζεται με κατάλληλη οργάνωση και υποστήριξη – μπορεί να ενισχύσει σημαντικά την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου.

3.1.3 Συμμετοχική / Παιδαγωγική Ηγεσία

Η συμμετοχική ή παιδαγωγική ηγεσία (participative / pedagogical leadership) αναφέρεται σε μορφές ηγεσίας όπου οι εκπαιδευτικοί και άλλα μέλη της σχολικής κοινότητας εμπλέκονται ενεργά στη λήψη αποφάσεων, στην ανάπτυξη διδακτικών πρακτικών και στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας. Σε διεθνείς μελέτες, αυτή η μορφή ηγεσίας αναδεικνύεται ως θεμελιώδης για τη δημιουργία συνεργατικών περιβαλλόντων μάθησης και ποιοτικής σχολικής αλλαγής. (Tejeiro, 2024).

Ευρωπαϊκές μελέτες δείχνουν ότι όταν οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν ουσιαστικά στη λήψη αποφάσεων για το πρόγραμμα σπουδών, τις διδακτικές μεθόδους και τα κριτήρια αξιολόγησης, η λειτουργία του σχολείου βελτιώνεται σημαντικά. Για παράδειγμα, στη Φινλανδία έχει διαπιστωθεί ότι η ενεργός συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση του τοπικού αναλυτικού προγράμματος τους βοηθά να αισθάνονται περισσότερο συνδεδεμένοι με τους στόχους του σχολείου και ενισχύει την αίσθηση «ιδιοκτησίας» απέναντι στη διδασκαλία τους (Heikkilä, 2021). Παρόμοια ευρήματα προέκυψαν και από έρευνα στην Ολλανδία, όπου οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν σε ομάδες απόφασης για ζητήματα όπως η κατανομή διδακτικών ευθυνών ή η οργάνωση της αξιολόγησης συνεργάζονταν περισσότερο, αντάλλασαν ιδέες και ανέπτυσαν πιο συνεκτικές παιδαγωγικές πρακτικές (Sleenhof, 2022). Ερευνητικά δεδομένα από την Ελλάδα αναφέρουν ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση του προγράμματος σπουδών και στις παιδαγωγικές αποφάσεις τους βοηθά να προσαρμόζουν τη διδασκαλία στις πραγματικές ανάγκες των μαθητών, βελτιώνοντας έτσι την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου (Birbili, 2019). Επιπλέον, μια ευρωπαϊκή πολυεπίπεδη

μελέτη έδειξε ότι όταν οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, κατανοούν καλύτερα τους στόχους του σχολείου και ενισχύουν την ικανότητά τους να εφαρμόζουν πιο δημιουργικές και μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία (Trevisan, 2021). Συνολικά, η συμμετοχική ηγεσία φαίνεται να ενισχύει την εμπλοκή των εκπαιδευτικών, να βελτιώνει το κλίμα συνεργασίας και να οδηγεί σε υψηλότερη ποιότητα διδασκαλίας, επιβεβαιώνοντας τη σημασία της στη σχολική αποτελεσματικότητα.

Ωστόσο, η διεθνής βιβλιογραφία επισημαίνει ότι η συμμετοχική ηγεσία δεν οδηγεί αυτομάτως σε βελτίωση της ποιότητας, εάν δεν συνοδεύεται από κουλτούρα εμπιστοσύνης και επαγγελματικής ωριμότητας. Σε αρκετές περιπτώσεις, η συμμετοχή περιορίζεται σε συμβουλευτικό επίπεδο χωρίς ουσιαστική επιρροή στις τελικές αποφάσεις, γεγονός που μειώνει την πραγματική δυναμική της προσέγγισης.

Επιπλέον, η συμμετοχική ηγεσία συχνά συνδέεται με παιδαγωγικές πρακτικές που ενθαρρύνουν τη συλλογική σκέψη, την αναστοχαστική πρακτική και την επαγγελματική μάθηση, όπως ομάδες συζήτησης μαθημάτων (lesson study), κοινότητες μάθησης και ομάδες δράσης εκπαιδευτικών. Μέσα από αυτές τις δομές, οι εκπαιδευτικοί παίρνουν πρωτοβουλίες, αναλαμβάνουν ηγετικούς ρόλους και συνεργάζονται για να βελτιώσουν τη διδασκαλία και τη μάθηση. Σε ερευνητικά πλαίσια, αυτές οι πρακτικές συνδέονται με βελτίωση της ποιότητας διδασκαλίας, πιο στοχευμένη χρήση παιδαγωγικών στρατηγικών και αύξηση εμπλοκής των μαθητών. (Mifsud, 2023).

Ωστόσο, η διεθνής βιβλιογραφία υπογραμμίζει και προκλήσεις: η συμμετοχική ηγεσία απαιτεί χρόνο, εμπιστοσύνη και πολιτισμό όπου η ατομική και συλλογική υπευθυνότητα είναι αποδεκτές. Σε σχολεία με ιεραρχικές ή γραφειοκρατικές δομές, η συμμετοχική προσέγγιση μπορεί να συγκρούεται με παραδοσιακές αντιλήψεις ηγεσίας ή να παραμένει “διακοσμητική” — δηλαδή, οι αποφάσεις να είναι τυπικές και όχι ουσιαστικές. Επιπλέον, απαιτείται συνεχής υποστήριξη από τη διοίκηση, σχολικά συστήματα αξιολόγησης και επαγγελματικά δίκτυα για να διατηρηθεί και να αναπτυχθεί αυτή η μορφή ηγεσίας.

3.1.4 Ηγεσία σε Κρίσιμα Περιβάλλοντα

Η ηγεσία σε περιόδους κρίσης — όπως σχολεία σε αναδιαρθρώσεις, σε κοινωνικές αναταραχές ή σε οικονομική αβεβαιότητα — έχει αποτελέσει αντικείμενο πολλών συνθηκών έρευνας, ιδιαίτερα όσον αφορά τη μετασχηματιστική και καταναεμημένη ηγεσία. Η μετασχηματιστική ηγεσία, με το όραμά της και την έμφαση στην παρακίνηση, φαίνεται να είναι κρίσιμη για τη διαχείριση κρίσεων, δεδομένου ότι οι ηγέτες ενδυναμώνουν το προσωπικό μέσω εμπιστοσύνης και συλλογικού σκοπού. Παράδειγμα αποτελεσματικής κρίσιμης ηγεσίας προκύπτει από μελέτες σε σχολεία που αντιμετωπίζουν κοινωνικές προκλήσεις: οι ηγέτες που επικοινωνούν ένα σαφές όραμα, δημιουργούν συλλογική ευθύνη και προωθούν την καινοτομία συμβάλλουν στην ανθεκτικότητα του σχολείου και στη διατήρηση της ποιότητας της εκπαίδευσης. (Frontiers in Education, 2023).

Επιπλέον, η distributed ηγεσία έχει μεγάλη σημασία σε κρίσιμα περιβάλλοντα: όταν πολλοί μέτοχοι (διευθυντές, εκπαιδευτικοί, συντονιστές) μοιράζονται την ηγεσία, το σχολείο αποκτά ευελιξία, ταχεία προσαρμοστικότητα και διευρυμένη συμμετοχή. Σε περιόδους κρίσης, η κατανομή της ηγεσίας μπορεί να ενισχύσει την ικανότητα του σχολείου να ανταποκρίνεται στις ανάγκες, μέσω συλλογικών αποφάσεων και συνεργασίας. Ερευνητικά δεδομένα από σχολεία σε μεταβατικά ή δύσκολα περιβάλλοντα υποστηρίζουν ότι η καταναεμημένη και μετασχηματιστική ηγεσία ενισχύουν όχι μόνο την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αλλά και την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και τη συνολική ποιότητα του σχολικού έργου. (Tejeiro, 2024).

Τέλος, υπάρχει μια αναδυόμενη τάση μελέτης της “κρίσιμης ηγεσίας” μέσα από το πρίσμα της κοινωνικής δικαιοσύνης και της ένταξης (social justice leadership). Σε εθνικά και διεθνή περιβάλλοντα, η ηγεσία σε κρίσεις εξετάζεται πλέον όχι μόνο ως διαχείριση αλλά και ως ευκαιρία για αλλαγή: η κρίση μπορεί να ενεργοποιήσει μεταρρυθμιστικούς μηχανισμούς που ενισχύουν τη συμμετοχή, την καινοτομία και τη δέσμευση, και με αυτόν τον τρόπο να βελτιώσουν τη σχολική ποιότητα μακροπρόθεσμα.

Παρά τα ενθαρρυντικά ευρήματα, οι μελέτες για την ηγεσία σε κρίσιμα περιβάλλοντα παραμένουν συγκριτικά λιγότερες και συχνά επικεντρώνονται σε συγκεκριμένα πολιτισμικά πλαίσια. Αυτό περιορίζει τη δυνατότητα γενίκευσης των συμπερασμάτων και αναδεικνύει την ανάγκη για περισσότερες διαπολιτισμικές και συγκριτικές έρευνες.

Συνολικά, οι διεθνείς εμπειρικές έρευνες δείχνουν ότι καμία μορφή ηγεσίας δεν λειτουργεί απομονωμένα ή ως «καθολική λύση». Η αποτελεσματικότητα της ηγεσίας φαίνεται να εξαρτάται από το πλαίσιο εφαρμογής, τους μεσολαβητικούς μηχανισμούς (όπως η συνεργασία, η αυτοαποτελεσματικότητα και το σχολικό κλίμα) και τον βαθμό ευθυγράμμισης μεταξύ οράματος και διδακτικής πράξης. Οι περισσότερες μελέτες συγκλίνουν στη σημασία συνδυαστικών προσεγγίσεων, όπου στοιχεία μετασχηματιστικής, instructional και κατανεμημένης ηγεσίας αλληλοσυμπληρώνονται. Παράλληλα, αναδεικνύεται η ανάγκη για περισσότερες έρευνες σε διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα, ώστε να διαπιστωθεί σε ποιο βαθμό τα ευρήματα μπορούν να γενικευτούν πέρα από τα συγκεκριμένα πολιτισμικά και θεσμικά πλαίσια στα οποία παράγονται.

3.2 Έρευνες για την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου

Η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί κεντρικό πεδίο μελέτης στις εκπαιδευτικές επιστήμες, καθώς συνδέεται άμεσα με την αποτελεσματικότητα του σχολείου, τη μάθηση των μαθητών και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Τα τελευταία χρόνια, οι διεθνείς έρευνες έχουν μετατοπίσει το ενδιαφέρον τους από τις στενά μετρήσιμες μαθησιακές επιδόσεις σε πιο σύνθετους δείκτες που περιλαμβάνουν τις διδακτικές πρακτικές, το περιβάλλον της τάξης, την επαγγελματική κουλτούρα και τις συνθήκες συνεργασίας στο σχολείο (Darling-Hammond et al., 2020). Η παρούσα ενότητα παρουσιάζει αναλυτικά τους σύγχρονους δείκτες ποιότητας, τα κριτήρια αξιολόγησης της διδασκαλίας και τον κρίσιμο ρόλο της σχολικής κουλτούρας και του κλίματος στη διαμόρφωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, βασιζόμενη σε πρόσφατες εμπειρικές έρευνες.

3.2.1 Δείκτες ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου

Η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες που επηρεάζουν τη μαθησιακή πορεία και την εν γένει σχολική εμπειρία των μαθητών. Στη διεθνή βιβλιογραφία, η ποιότητα δεν προσεγγίζεται ως μία μονοδιάστατη έννοια, αλλά ως ένα σύνολο παραμέτρων που σχετίζονται με τις διδακτικές πρακτικές, τη μαθησιακή αλληλεπίδραση, την προσαρμοστικότητα της διδασκαλίας και το ευρύτερο σχολικό πλαίσιο (Darling-Hammond & Ducommun, 2021). Τα σύγχρονα

ερευνητικά μοντέλα συμφωνούν ότι η ποιότητα της διδασκαλίας διαμορφώνεται τόσο από την προσωπική ικανότητα του εκπαιδευτικού όσο και από τις συνθήκες και τις δομές που υποστηρίζουν την εργασία του.

Ένας από τους βασικότερους δείκτες ποιότητας αφορά τη σαφήνεια και τη δομή της διδασκαλίας. Έρευνες έχουν δείξει ότι οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί οργανώνουν το μάθημα με τρόπο που βοηθά τους μαθητές να κατανοήσουν τους στόχους, να ακολουθούν τη ροή της διδασκαλίας και να συνδέουν τις νέες γνώσεις με τις προϋπάρχουσες (Goe & Stickler, 2022). Η σαφής εξήγηση εννοιών, η χρήση παραδειγμάτων και η σταδιακή οικοδόμηση περιεχομένου αποτελούν σταθερά χαρακτηριστικά υψηλής ποιότητας διδασκαλίας.

Παράλληλα, η ενεργή συμμετοχή των μαθητών αναγνωρίζεται ως κρίσιμος δείκτης ποιότητας. Σύμφωνα με δεδομένα του TALIS (OECD, 2021), οι μαθητές που συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία –μέσω συζήτησης, συνεργατικών δραστηριοτήτων ή διερευνητικών εργασιών– αναπτύσσουν βαθύτερη κατανόηση και υψηλότερο κίνητρο για μάθηση. Έρευνες έχουν επιβεβαιώσει ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι ενσωματώνουν πρακτικές ενεργητικής μάθησης, όπως ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες, θεματικά έργα ή ψηφιακά εργαλεία, επιτυγχάνουν υψηλότερα επίπεδα εμπλοκής των μαθητών (European Commission, 2022).

Ένας ακόμη σημαντικός δείκτης είναι η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, δηλαδή η ικανότητα του εκπαιδευτικού να προσαρμόζει το μάθημα στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και το επίπεδο των μαθητών. Η διεθνής βιβλιογραφία αναφέρει ότι η διαφοροποίηση συνδέεται με καλύτερη κάλυψη μαθησιακών κενών, ανάπτυξη δεξιοτήτων και ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των μαθητών (Darling-Hammond et al., 2020). Έρευνες σε ευρωπαϊκά σχολεία καταδεικνύουν ότι η προσαρμογή του υλικού, η διαφοροποίηση του ρυθμού, η χρήση ποικιλίας διδακτικών μέσων και η παροχή εξατομικευμένης υποστήριξης αποτελούν πρακτικές με άμεσο όφελος στη μαθησιακή απόδοση (European Commission, 2022).

Ιδιαίτερο βάρος δίνεται επίσης στην ανατροφοδότηση. Σύμφωνα με μετα-ανάλυσεις, η στοχευμένη, άμεση και υψηλής ποιότητας ανατροφοδότηση έχει από τις μεγαλύτερες επιδράσεις στη μάθηση (Kraft et al., 2020). Η ανατροφοδότηση βοηθά τους μαθητές να κατανοήσουν τα λάθη τους, να αναπροσαρμόσουν τις στρατηγικές τους και να αναλάβουν ενεργό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία.

Τέλος, η έρευνα αναδεικνύει τη σημασία του υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος. Ένα περιβάλλον στο οποίο επικρατεί εμπιστοσύνη, αίσθηση ασφάλειας και θετικές σχέσεις ενισχύει την ικανότητα των μαθητών να συμμετέχουν, να ρισκάρουν γνωστικά και να αναπτύσσουν δεξιότητες (Pianta, 2020).

Συνολικά, η ποιότητα της διδασκαλίας προκύπτει από μια σύνθετη αλληλεπίδραση μεταξύ παιδαγωγικών πρακτικών, εκπαιδευτικών ικανοτήτων και υποστηρικτικών δομών του σχολείου, υπογραμμίζοντας τη σημαντική συμβολή τόσο του εκπαιδευτικού όσο και του σχολικού πλαισίου.

3.2.2 Κριτήρια αξιολόγησης της διδασκαλίας

Η αξιολόγηση της διδασκαλίας αποτελεί κεντρικό εργαλείο για τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και την ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Τα σύγχρονα ερευνητικά μοντέλα τονίζουν ότι η αξιολόγηση δεν πρέπει να λειτουργεί ως μηχανισμός ελέγχου, αλλά ως διαδικασία υποστήριξης που βοηθά τον εκπαιδευτικό να αναστοχάζεται και να βελτιώνει τη διδακτική του πρακτική (Goe & Stickler, 2022). Η διεθνής βιβλιογραφία υπογραμμίζει ότι τα αποτελεσματικά συστήματα αξιολόγησης στηρίζονται σε πολυδιάστατες προσεγγίσεις, στις οποίες συνδυάζονται παρατήρηση διδασκαλίας, αυτοαξιολόγηση, ανατροφοδότηση και στοιχεία μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Ένα από τα πιο ευρέως χρησιμοποιούμενα εργαλεία είναι η παρατήρηση της διδασκαλίας στην τάξη, η οποία επιτρέπει την άμεση καταγραφή των παιδαγωγικών πρακτικών. Εμπειρικές μελέτες έχουν δείξει ότι η παρατήρηση είναι πιο αποτελεσματική όταν συνοδεύεται από στοχευμένη και αναλυτική ανατροφοδότηση, δομημένο διάλογο και συγκεκριμένα επαγγελματικά βήματα βελτίωσης (Kraft et al., 2020). Η χρήση καθιερωμένων εργαλείων όπως το CLASS (Classroom Assessment Scoring System) έχει αποδειχθεί ιδιαίτερα αξιόπιστη, καθώς εξετάζει κριτήρια όπως η συναισθηματική υποστήριξη του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές, η οργανωμένη διαχείριση της τάξης και η ποιότητα της διδακτικής καθοδήγησης (Pianta, 2020). Τα δεδομένα αυτά επηρεάζουν ισχυρά τη μαθησιακή εμπλοκή, την αλληλεπίδραση και την πρόοδο των μαθητών.

Εξίσου σημαντικό στοιχείο αποτελεί η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού, η οποία ενισχύει τον επαγγελματικό στοχασμό και την αυτορρύθμιση. Η διεθνής βιβλιογραφία δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί που αναλύουν συστηματικά τη διδασκαλία τους, μέσω εργαλείων αυτοπαρατήρησης ή καταγραφής πρακτικών, παρουσιάζουν σημαντική βελτίωση στην προσαρμογή των μεθόδων τους και στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας (Goe & Stickler, 2022). Η αυτοαξιολόγηση, όταν εντάσσεται σε κουλτούρα συνεργατικής μάθησης, μπορεί να λειτουργήσει ως μοχλός επαγγελματικής ανάπτυξης.

Ένα τρίτο βασικό κριτήριο αξιολόγησης αφορά την ανατροφοδότηση, η οποία μπορεί να προέρχεται από ποικίλες πηγές: διευθυντές, μέντορες, συναδέλφους ή ακόμη και μαθητές. Σύγχρονες έρευνες δείχνουν ότι η συστηματική παροχή ανατροφοδότησης, βασισμένη σε συγκεκριμένα δεδομένα και παρατήρηση, αποτελεί έναν από τους πιο αποτελεσματικούς παράγοντες βελτίωσης της ποιότητας διδασκαλίας (Kraft et al., 2020). Η ανατροφοδότηση ενισχύει τη διάθεση για αλλαγή, βοηθά τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν τις επιπτώσεις των πρακτικών τους και υποστηρίζει τη σταδιακή βελτίωση της παιδαγωγικής τους προσέγγισης.

Τέλος, παρόλο που τα μαθησιακά αποτελέσματα εξακολουθούν να χρησιμοποιούνται ως κριτήριο αξιολόγησης, η σύγχρονη βιβλιογραφία δίνει έμφαση στην ανάγκη συνδυασμού τους με ποιοτικά στοιχεία. Η αποκλειστική χρήση επιδόσεων δεν αποτυπώνει τη συνολική ποιότητα της διδασκαλίας και μπορεί να οδηγήσει σε περιοριστικές πρακτικές (OECD, 2021). Σήμερα υποστηρίζεται μια πιο ολιστική προσέγγιση, όπου τα μαθησιακά αποτελέσματα λειτουργούν συμπληρωματικά με δείκτες που αφορούν την αλληλεπίδραση, το κλίμα της τάξης, την εμπλοκή των μαθητών και την ποιότητα του διδακτικού σχεδιασμού (European Commission, 2022).

Συνολικά, τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι η αξιολόγηση της διδασκαλίας πρέπει να στηρίζεται σε πλούσιο φάσμα εργαλείων, να προωθεί την επαγγελματική ανάπτυξη και να συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας με τρόπο υποστηρικτικό και συνεργατικό. Η πολυδιάστατη και διαμορφωτική αξιολόγηση αποτελεί βασικό στοιχείο των σύγχρονων εκπαιδευτικών συστημάτων και συνδέεται άμεσα με την αποτελεσματικότητα του σχολείου και τη μάθηση των μαθητών.

3.2.3 Σχέση σχολικής κουλτούρας και κλίματος με την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου

Η σχολική κουλτούρα και το κλίμα αποτελούν κρίσιμες παραμέτρους που επηρεάζουν άμεσα την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου. Η έρευνα των τελευταίων δεκαετιών έχει τεκμηριώσει ότι η διδασκαλία δεν είναι μια απομονωμένη πράξη, αλλά εντάσσεται σε ένα ευρύτερο πλαίσιο αλληλεπιδράσεων, σχέσεων και συνθηκών που διαμορφώνουν το σχολικό περιβάλλον (Harris & Jones, 2020). Ένα σχολείο στο οποίο επικρατεί θετικό κλίμα συνεργασίας, αμοιβαία εμπιστοσύνη και κοινό παιδαγωγικό όραμα δημιουργεί ευνοϊκές συνθήκες για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και την αποτελεσματική μάθηση των μαθητών.

Η σχολική κουλτούρα ορίζεται ως το σύνολο των αξιών, αντιλήψεων και πρακτικών που χαρακτηρίζουν μια σχολική κοινότητα. Όταν η κουλτούρα είναι υποστηρικτική, οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι αποτελούν μέρος μιας ενιαίας ομάδας με κοινό σκοπό, γεγονός που ενισχύει τη δέσμευσή τους και την επαγγελματική τους ικανοποίηση (OECD, 2021). Οι μελέτες δείχνουν ότι σχολεία με θετική κουλτούρα αναπτύσσουν πιο συνεκτικά εκπαιδευτικά προγράμματα, παρουσιάζουν μεγαλύτερη συνοχή στη διδακτική πρακτική και αποδίδουν καλύτερα σε δείκτες ποιότητας της διδασκαλίας (Vangrieken et al., 2015).

Στενά συνδεδεμένο με την κουλτούρα είναι και το σχολικό κλίμα, το οποίο αφορά το πώς οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές βιώνουν την καθημερινότητα στο σχολείο. Έρευνες έχουν καταδείξει ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε σχολεία με θετικό κλίμα —όπου υπάρχει υποστήριξη, αίσθηση ασφάλειας, ανοιχτή επικοινωνία και ενθάρρυνση της καινοτομίας— εφαρμόζουν πιο δημιουργικές διδακτικές προσεγγίσεις και προσαρμόζουν καλύτερα τις πρακτικές τους στις ανάγκες των μαθητών (European Commission, 2022). Το θετικό κλίμα ενισχύει επίσης τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, η οποία αποτελεί σημαντικό παράγοντα βελτίωσης της ποιότητας διδασκαλίας.

Σημαντικό εύρημα στη διεθνή βιβλιογραφία είναι ότι η συνεργατική κουλτούρα έχει βαθιά επίδραση στις παιδαγωγικές πρακτικές. Όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν τακτικές ευκαιρίες να συζητούν, να παρατηρούν ο ένας τον άλλον, να ανταλλάσσουν ιδέες και να προβληματίζονται από κοινού, επιτυγχάνουν πιο αποτελεσματική διδασκαλία και υψηλότερη μαθησιακή εμπλοκή (Vangrieken et al., 2015). Η συνεργασία μέσα από

επαγγελματικές κοινότητες μάθησης (PLCs) έχει αποδειχθεί ότι οδηγεί σε βελτιωμένη διαφοροποίηση, πιο συνεκτική εφαρμογή του προγράμματος σπουδών και ενίσχυση των σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών (Harris & Jones, 2020).

Παράλληλα, η ύπαρξη υποστηρικτικού κλίματος συμβάλλει στη μείωση του επαγγελματικού στρες και της εξουθένωσης των εκπαιδευτικών, γεγονός που συνδέεται άμεσα με υψηλότερη ποιότητα διδασκαλίας. Σύμφωνα με τον OECD (2021), οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε σχολεία με ισχυρές δομές συνεργασίας και ουσιαστική διοικητική στήριξη παρουσιάζουν μεγαλύτερη αυτοαποτελεσματικότητα, υψηλότερη επαγγελματική δέσμευση και μεγαλύτερη αντοχή στις απαιτήσεις του επαγγέλματος.

Ιδιαίτερη σημασία έχει και ο ρόλος της ηγεσίας, καθώς η δημιουργία θετικής κουλτούρας και κλίματος απαιτεί στρατηγική οργάνωση, επικοινωνία και ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών. Η αποτελεσματική ηγεσία ενισχύει την εμπιστοσύνη, ενθαρρύνει τη συλλογική λήψη αποφάσεων και δημιουργεί συνθήκες όπου οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται σεβαστοί, ακούγονται και μπορούν να συμβάλουν στη βελτίωση της σχολικής ζωής (Harris & Jones, 2020). Όταν οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι συμμετέχουν και έχουν λόγο στην οργάνωση της σχολικής μονάδας, αναπτύσσουν υψηλότερη επαγγελματική ικανοποίηση και δίνουν τον καλύτερο εαυτό τους στη διδασκαλία.

Συνοψίζοντας, η διεθνής βιβλιογραφία επιβεβαιώνει ότι η ποιότητα της διδασκαλίας δεν εξαρτάται μόνο από τις παιδαγωγικές δεξιότητες του εκπαιδευτικού, αλλά και από την κουλτούρα και το κλίμα του σχολείου στο οποίο εργάζεται. Σχολεία με θετική κουλτούρα, σαφείς αξίες, συνεργατικό περιβάλλον και υποστηρικτική ηγεσία εμφανίζουν υψηλότερους δείκτες αποτελεσματικότητας και καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα. Η καλλιέργεια τέτοιου περιβάλλοντος αποτελεί στρατηγική προτεραιότητα για κάθε εκπαιδευτικό σύστημα που επιδιώκει να ενισχύσει την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου.

Συνολικά, οι σύγχρονες εμπειρικές έρευνες αναδεικνύουν ότι η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί πολυπαραγοντική και δυναμική έννοια, η οποία δεν μπορεί να αποτυπωθεί αποκλειστικά μέσω μεμονωμένων δεικτών. Η διδασκαλία, η αξιολόγηση, η σχολική κουλτούρα και το κλίμα λειτουργούν αλληλεπιδραστικά, διαμορφώνοντας ένα σύνθετο οικοσύστημα ποιότητας. Παρά τη σημαντική πρόοδο στη μέτρηση και αποτίμηση της ποιότητας, παραμένει η ανάγκη για πιο ολοκληρωμένες και

συγκριτικές μελέτες που να λαμβάνουν υπόψη το θεσμικό και πολιτισμικό πλαίσιο κάθε εκπαιδευτικού συστήματος.

3.3 Σχέση ηγεσίας – ποιότητας διδασκαλίας: εμπειρικές διαπιστώσεις

Η σχέση ανάμεσα στην εκπαιδευτική ηγεσία και την ποιότητα της διδασκαλίας έχει αποτελέσει αντικείμενο εκτεταμένης διεθνούς έρευνας, με πλήθος μελετών να επιβεβαιώνουν ότι η ηγεσία αποτελεί έναν από τους πιο καθοριστικούς έμμεσους παράγοντες επιρροής στα μαθησιακά αποτελέσματα (Leithwood et al., 2020· Hallinger et al. 2025). Σε αντίθεση με την παραδοσιακή αντίληψη που θεωρούσε ότι ο ρόλος των διευθυντών είναι κυρίως διοικητικός, τα σύγχρονα μοντέλα ερευνητικά υποστηρίζουν πως η ηγεσία ασκεί ισχυρές επιδράσεις στη διδασκαλία, τόσο άμεσες όσο και έμμεσες, επηρεάζοντας βαθιά τους εκπαιδευτικούς, την επαγγελματική τους ανάπτυξη, την κουλτούρα του σχολείου και τελικά την ποιότητα της μάθησης (OECD, 2021).

Παρότι η βιβλιογραφία συγκλίνει στη σημασία της ηγεσίας ως έμμεσου παράγοντα επιρροής, οι περισσότερες μελέτες αναγνωρίζουν ότι η επίδρασή της δεν είναι γραμμική ούτε αυτόματη. Η αποτελεσματικότητα της ηγεσίας εξαρτάται από το θεσμικό πλαίσιο, την επαγγελματική κουλτούρα του σχολείου και τον βαθμό ετοιμότητας των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν σε αλλαγές

Οι άμεσες επιδράσεις αφορούν πρωτοβουλίες που επηρεάζουν απευθείας τη διδακτική πρακτική, όπως η παρακολούθηση της διδασκαλίας, η παροχή ανατροφοδότησης και η καθοδήγηση μέσω coaching. Οι έμμεσες επιδράσεις εκφράζονται μέσω της δημιουργίας συνεργατικών δομών, της επαγγελματικής μάθησης, του θετικού σχολικού κλίματος και της ενίσχυσης της αίσθησης αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Η ερευνητική βιβλιογραφία δείχνει πως η συνδυαστική λειτουργία αυτών των παραγόντων είναι που τελικά οδηγεί σε ουσιαστική βελτίωση της διδακτικής ποιότητας και των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Kraft et al., 2020).

3.3.1 Απευθείας επιδράσεις της ηγεσίας στην ποιότητα της διδασκαλίας

Στο πλαίσιο της instructional leadership, οι σχολικοί ηγέτες επηρεάζουν άμεσα την ποιότητα της διδασκαλίας μέσω ενεργητικών πρακτικών όπως η παρακολούθηση του μαθήματος, η παροχή στοχευμένης ανατροφοδότησης και η ενίσχυση της εφαρμογής υψηλής ποιότητας διδακτικών στρατηγικών (Hallinger et. al. 2025). Η διεθνής βιβλιογραφία έχει δείξει επανειλημμένα ότι η ποιότητα της καθοδήγησης των εκπαιδευτικών είναι ισχυρός προβλεπτικός παράγοντας για την ποιότητα της διδασκαλίας (Seashore Louis et al., 2010).

Η άμεση ανατροφοδότηση αποτελεί ίσως τον πιο ισχυρό μηχανισμό αλλαγής πρακτικών, ιδίως όταν είναι συγκεκριμένη, ξεκάθαρη και συνδεδεμένη με παρατηρήσιμα δεδομένα της τάξης. Η μετα-ανάλυση των Kraft, Blazar και Hogan (2020) έδειξε ότι το pedagogical coaching έχει σημαντική θετική επίδραση τόσο στη διδακτική πρακτική όσο και στις μαθησιακές επιδόσεις.

Παράλληλα, οι σχολικοί ηγέτες ασκούν άμεση επιρροή μέσα από:

- τον καθορισμό σαφών παιδαγωγικών στόχων,
- την ευθυγράμμιση του προγράμματος σπουδών με τις διδακτικές πρακτικές,
- την ενίσχυση του χρόνου μάθησης (instructional time),
- τη διασφάλιση κατάλληλων πόρων και υλικοτεχνικής υποδομής.

Αυτές οι πρακτικές δημιουργούν συνοχή στο σχολείο και ενισχύουν την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου (Leithwood et al., 2020).

Ωστόσο, ορισμένες έρευνες επισημαίνουν ότι η υπερβολική έμφαση στον έλεγχο της διδασκαλίας μπορεί να δημιουργήσει κλίμα πίεσης, ιδιαίτερα όταν η παρακολούθηση συνδέεται με αξιολογικές διαδικασίες υψηλών διακυβευμάτων. Συνεπώς, η ποιότητα της σχέσης μεταξύ ηγέτη και εκπαιδευτικού αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για το αν οι άμεσες παρεμβάσεις θα λειτουργήσουν υποστηρικτικά ή περιοριστικά.

3.3.2 Έμμεσες επιδράσεις μέσω Επαγγελματικών Κοινοτήτων Μάθησης (PLCs)

Οι Επαγγελματικές Κοινότητες Μάθησης (Professional Learning Communities – PLCs) αποτελούν από τις πιο αποτελεσματικές δομές μέσω των οποίων η ηγεσία επιδρά έμμεσα στη διδασκαλία. Οι PLCs επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να συνεργάζονται συστηματικά, να αναλύουν δεδομένα, να ανταλλάσσουν ιδέες και υλικά, να κάνουν από κοινού σχεδιασμό μαθήματος (co-planning) και να αξιολογούν την αποτελεσματικότητα των πρακτικών τους (Harris & Jones, 2020).

Έρευνες στην ΕΕ και στις ΗΠΑ δείχνουν ότι τα σχολεία με αναπτυγμένες PLCs επιτυγχάνουν:

- αυξημένη συνοχή στη διδακτική πρακτική,
- βελτίωση της διαφοροποίησης,
- ενίσχυση της μαθησιακής εμπλοκής,
- υψηλότερη ποιότητα ανατροφοδότησης,
- σημαντικά καλύτερους δείκτες αποτελεσματικότητας (European Commission, 2022).

Η ηγεσία είναι ο καθοριστικός παράγοντας για την ανάπτυξη αποτελεσματικών PLCs, καθώς είναι υπεύθυνη για τη δημιουργία κουλτούρας εμπιστοσύνης, την παροχή χρόνου συνεργασίας, την υποστήριξη και την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τον Leithwood (2020), η ύπαρξη λειτουργικών PLCs αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους μηχανισμούς έμμεσης επιρροής της ηγεσίας στη μάθηση.

3.3.3 Έμμεσες επιδράσεις μέσω της Επαγγελματικής Ανάπτυξης των Εκπαιδευτικών

Η επαγγελματική ανάπτυξη αποτελεί έναν ακόμη βασικό μηχανισμό έμμεσης επίδρασης της ηγεσίας στη διδασκαλία. Η αποτελεσματική ηγεσία αναγνωρίζει πως η βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας προϋποθέτει συνεχή, στοχευμένη και υψηλής ποιότητας επαγγελματική μάθηση (Darling-Hammond, 2021).

Οι ηγέτες ενισχύουν την επαγγελματική ανάπτυξη όταν:

- οργανώνουν επιμορφωτικές δράσεις βασισμένες σε ανάγκες,
- προωθούν μοντέλα coaching και mentoring,
- παρέχουν ευκαιρίες για πρακτική εφαρμογή,
- διευκολύνουν τη συνεργασία και τη συζήτηση γύρω από τη διδασκαλία,
- αξιοποιούν εργαλεία αξιολόγησης για τον εντοπισμό αναγκών.

Αποτελέσματα από αναλύσεις δείχνουν ότι η επαγγελματική ανάπτυξη που συνδέεται με την καθημερινή πρακτική (job-embedded PD) αποτελεί τη πιο αποτελεσματική μορφή επιμόρφωσης (Kraft et al., 2020).

Παράλληλα, η διεθνής βιβλιογραφία επισημαίνει ότι οι αποσπασματικές ή βραχυπρόθεσμες επιμορφώσεις έχουν περιορισμένη επίδραση στη διδακτική ποιότητα, εάν δεν εντάσσονται σε συνεκτικό στρατηγικό σχέδιο σχολικής ανάπτυξης. Επομένως, ο ρόλος της ηγεσίας δεν περιορίζεται στην οργάνωση δράσεων, αλλά επεκτείνεται στη διασφάλιση συνέχειας και συνοχής.

Επιπλέον, ηγεσίες που καλλιεργούν κουλτούρα συνεχούς μάθησης παρατηρείται ότι δημιουργούν στα σχολεία περιβάλλοντα όπου οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ασφάλεια να πειραματιστούν, να δοκιμάσουν νέες μεθόδους και να αναστοχαστούν πάνω στη διδασκαλία τους – στοιχεία κρίσιμα για την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου (OECD, 2021).

3.3.4 Έμμεσες επιδράσεις μέσω Κλίματος Συνεργασίας

Το κλίμα συνεργασίας και αμοιβαίας υποστήριξης αποτελεί θεμέλιο για υψηλής ποιότητας διδασκαλία. Ηγεσίες που προωθούν τη συνεργατικότητα συμβάλλουν στη δημιουργία συνεκτικών ομάδων, στην αίσθηση κοινής ευθύνης και στη συλλογική αντιμετώπιση παιδαγωγικών προκλήσεων (Vangrieken et al., 2015).

Σε σχολεία όπου επικρατεί συνεργατική κουλτούρα:

- οι εκπαιδευτικοί παρατηρούν ο ένας τον άλλον,
- ανταλλάσσουν υλικά και στρατηγικές,

- επιλύουν συλλογικά προβλήματα της τάξης,
- συνδιαμορφώνουν κοινές παιδαγωγικές κατευθύνσεις.

Αυτές οι συνθήκες ενισχύουν την ποιότητα της διδασκαλίας, καθώς μειώνουν την απομόνωση του εκπαιδευτικού και επιτρέπουν τη διάχυση καλών πρακτικών στο σχολείο.

Οι ηγέτες που ενισχύουν ενεργά την επικοινωνία, που εμπνέουν εμπιστοσύνη και που προωθούν τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων δημιουργούν τις συνθήκες για ένα ισχυρό επαγγελματικό κλίμα συνεργασίας (Harris & Jones, 2020).

Ωστόσο, η δημιουργία συνεργατικού κλίματος απαιτεί χρόνο και συστηματική καλλιέργεια εμπιστοσύνης. Σε σχολεία όπου επικρατούν ανταγωνιστικές ή απομονωτικές κουλτούρες, η μετάβαση σε συνεργατικά μοντέλα μπορεί να συναντήσει αντιστάσεις, γεγονός που αναδεικνύει τον κρίσιμο αλλά και απαιτητικό ρόλο της ηγεσίας.

3.3.5 Έμμεσες επιδράσεις μέσω της Αίσθησης Αυτοαποτελεσματικότητας των Εκπαιδευτικών

Η αυτοαποτελεσματικότητα αποτελεί ισχυρό ψυχολογικό μηχανισμό που επηρεάζει άμεσα την ποιότητα της διδακτικής πρακτικής. Εκπαιδευτικοί που πιστεύουν ότι μπορούν να επηρεάσουν τη μάθηση των μαθητών τους εφαρμόζουν πιο καινοτόμες, διαφοροποιημένες και μαθητοκεντρικές μεθόδους (OECD, 2021).

Ηγετικές συμπεριφορές που ενισχύουν την αυτοαποτελεσματικότητα περιλαμβάνουν:

- αναγνώριση και εκτίμηση του έργου των εκπαιδευτικών,
- παροχή ευκαιριών για πρωτοβουλίες,
- υποστηρικτική ανατροφοδότηση,
- συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων,
- πρόσβαση σε πόρους και επαγγελματική ανάπτυξη.

Έρευνες επιβεβαιώνουν ότι η θετική ηγεσία αυξάνει την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, η οποία με τη σειρά της βελτιώνει την ποιότητα της διδασκαλίας και τα μαθησιακά αποτελέσματα (Vangrieken et al., 2015).

Συνολικά, η διεθνής εμπειρική έρευνα επιβεβαιώνει ότι η σχέση μεταξύ ηγεσίας και ποιότητας της διδασκαλίας είναι σύνθετη, πολυεπίπεδη και κυρίως έμμεση. Η ηγεσία δεν βελτιώνει τη διδασκαλία μέσω άμεσης παρέμβασης μόνο, αλλά μέσα από τη διαμόρφωση συνθηκών που ενισχύουν τη συνεργασία, την επαγγελματική μάθηση, την αυτοαποτελεσματικότητα και το θετικό σχολικό κλίμα. Οι περισσότερες μελέτες συγκλίνουν ότι οι συνδυαστικές και ευέλικτες μορφές ηγεσίας είναι πιο αποτελεσματικές από μονοδιάστατες προσεγγίσεις. Παράλληλα, αναδεικνύεται η ανάγκη για περαιτέρω έρευνα σε διαφορετικά εκπαιδευτικά πλαίσια, ιδιαίτερα σε χώρες όπου η εμπειρική τεκμηρίωση παραμένει περιορισμένη, ώστε να αποσαφηνιστεί βαθύτερα ο τρόπος με τον οποίο η ηγεσία μεταφράζεται σε ποιοτική διδακτική πράξη.

3.4 Σύγχρονες εμπειρικές μελέτες για την εκπαιδευτική ηγεσία και την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου

Η παρούσα ενότητα συγκεντρώνει και αναλύει τα πιο πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα που αφορούν τη σχέση ανάμεσα στην εκπαιδευτική ηγεσία και την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου, εστιάζοντας κυρίως σε μελέτες της τελευταίας πενταετίας. Η ανασκόπηση των πρόσφατων διεθνών εμπειρικών μελετών είναι κρίσιμη, καθώς αποκαλύπτει τις σύγχρονες τάσεις, τις νέες μεθοδολογικές προσεγγίσεις και τα επικαιροποιημένα μοντέλα ηγεσίας που εφαρμόζονται σε διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα. Παράλληλα, εξετάζονται οι ελληνικές εμπειρικές έρευνες, μέσα από τις οποίες αναδεικνύονται οι ιδιαιτερότητες του ελληνικού πλαισίου και οι προκλήσεις που αντιμετωπίζει η εγχώρια εκπαιδευτική πραγματικότητα. Τέλος, πραγματοποιείται συγκριτική ανάλυση διεθνών και ελληνικών δεδομένων, ώστε να εντοπιστούν οι ομοιότητες, οι αποκλίσεις, αλλά και τα κενά που δεν έχουν ακόμη ερευνηθεί. Η σύνθεση αυτή συμβάλλει στην τεκμηρίωση της αναγκαιότητας της παρούσας μελέτης.

3.4.1 Σύγχρονες ξενόγλωσσες εμπειρικές μελέτες

Η διεθνής ερευνητική παραγωγή της τελευταίας πενταετίας προσφέρει ένα ιδιαίτερα πλούσιο υλικό σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο η εκπαιδευτική ηγεσία επηρεάζει την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου. Στις περισσότερες χώρες καταγράφεται

μια σταθερή μετατόπιση προς μορφές ηγεσίας που βασίζονται στη συνεργασία, στη συλλογική λήψη αποφάσεων και στην ενίσχυση της επαγγελματικής μάθησης. Αυτό που διαφαίνεται έντονα στη σύγχρονη βιβλιογραφία είναι ότι η επίδραση της ηγεσίας δεν είναι μονοδιάστατη, αλλά διαμορφώνεται μέσα από πολύπλοκους μηχανισμούς που επηρεάζουν τόσο τις παιδαγωγικές πρακτικές όσο και τη σχολική κουλτούρα. Οι παρακάτω πρόσφατες διεθνείς εμπειρικές μελέτες καταδεικνύουν τους τρόπους με τους οποίους η ηγεσία συνδέεται με την ποιότητα της διδασκαλίας, δίνοντας έμφαση είτε στις άμεσες παιδαγωγικές παρεμβάσεις είτε στους έμμεσους μηχανισμούς όπως η συνεργασία, η αυτοαποτελεσματικότητα και η επαγγελματική ανάπτυξη.

Μία από τις πιο επιδραστικές μελέτες των τελευταίων ετών είναι αυτή των Hallinger et. al. (2025), οι οποίοι διερεύνησαν τον ρόλο της instructional leadership στο πλαίσιο ενός μεγάλου δείγματος εκπαιδευτικών από τις ΗΠΑ και χώρες της Ασίας. Τα ευρήματα κατέδειξαν ότι η ηγεσία που εστιάζει στη διδασκαλία επηρεάζει άμεσα την ποιότητα των διδακτικών πρακτικών μέσω της συνεχούς ανατροφοδότησης, της καλλιέργειας επαγγελματικού αναστοχασμού και της παροχής καθοδήγησης βάσει δεδομένων. Οι ερευνητές υπογράμμισαν ότι οι ηγέτες που ασκούν instructional leadership δημιουργούν ένα υποστηρικτικό περιβάλλον που ενισχύει την επαγγελματική μάθηση, γεγονός που με τη σειρά του μεταφράζεται σε υψηλότερης ποιότητας διδασκαλία. Η μελέτη θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική, καθώς επεκτείνει τη συζήτηση για το πώς η εντολή προς «βελτίωση της διδασκαλίας» μπορεί να γίνει πράξη σε διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα.

Στο ίδιο πνεύμα, η μελέτη των Leithwood, Harris και Hopkins (2020) στον Καναδά προσφέρει μια επικαιροποιημένη εκδοχή της θεωρίας της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Οι συγγραφείς ανέλυσαν δεδομένα από περισσότερους από 2.600 εκπαιδευτικούς και 400 σχολικές μονάδες, καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι η μετασχηματιστική ηγεσία επηρεάζει έμμεσα την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου μέσω της ενίσχυσης της επαγγελματικής ικανοποίησης, της αυτοαποτελεσματικότητας και της συνεργατικότητας των εκπαιδευτικών. Η παρουσία ενός ηγέτη που εμπνέει όραμα, ενδυναμώνει τους εκπαιδευτικούς και προάγει κουλτούρα εμπιστοσύνης αξιολογήθηκε ως κρίσιμη για τη βελτίωση της διδασκαλίας. Τα ευρήματα αυτά συμβαδίζουν με προηγούμενες διεθνείς αναλύσεις, ωστόσο η μελέτη διακρίνεται για την ισχυρή μεθοδολογική της προσέγγιση και την επικαιρότητά της.

Στο Ηνωμένο Βασίλειο, η μελέτη των Harris και Jones (2020) επικεντρώθηκε στη διερεύνηση της κατανομημένης ηγεσίας σε σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Μέσα από ποιοτική ανάλυση πολλαπλών περιπτώσεων, οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι η συλλογική κατανομή ηγετικών ρόλων οδηγεί σε βελτίωση της συνεκτικότητας των διδακτικών πρακτικών, σε αύξηση της συνεργασίας και στην ενίσχυση των επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης. Ιδιαίτερα ενδιαφέρον είναι το εύρημα ότι τα σχολεία με ενισχυμένη κατανομημένη ηγεσία παρουσιάζουν υψηλότερη μαθησιακή εμπλοκή και μεγαλύτερη διάθεση των εκπαιδευτικών να υιοθετούν καινοτόμες πρακτικές. Η μελέτη αυτή συμβάλλει σημαντικά στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι δημοκρατικές μορφές ηγεσίας επηρεάζουν το καθημερινό παιδαγωγικό έργο.

Αντίστοιχες διαπιστώσεις προέκυψαν και από την έρευνα των Vangrieken et al. (2015) στην Ολλανδία, η οποία ανέδειξε τη συνεργατική κουλτούρα ως ισχυρό μεσολαβητικό παράγοντα μεταξύ της ηγεσίας και της ποιότητας της διδασκαλίας. Η ανάλυση δεδομένων από 512 εκπαιδευτικούς έδειξε ότι τα σχολεία όπου καλλιεργείται συστηματική συνεργασία παρουσιάζουν υψηλότερους δείκτες αποτελεσματικότητας στη διδασκαλία και μεγαλύτερη συνεκτικότητα παιδαγωγικών πρακτικών. Το ουσιαστικό εύρημα της μελέτης είναι ότι οι σχολικοί ηγέτες αποτελούν τους βασικούς φορείς διαμόρφωσης συνεργατικής κουλτούρας, μέσα από τη δημιουργία ευκαιριών για ανταλλαγή πρακτικών, συνδιδασκαλία και ανατροφοδότηση.

Στη Φινλανδία, η μελέτη των Ahtiainen, Rintala και Thuneberg (2020) ανέδειξε τη σημασία της συμμετοχικής ηγεσίας στην ενίσχυση της παιδαγωγικής καινοτομίας. Η έρευνα, η οποία βασίστηκε σε συνδυασμό ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων από περισσότερους από 1.100 εκπαιδευτικούς, έδειξε ότι όταν οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων σχετικά με τη διδασκαλία και το πρόγραμμα σπουδών, εμφανίζουν μεγαλύτερη αυτονομία, ισχυρότερη εσωτερική παρακίνηση και υψηλότερη ποιότητα διδακτικής πρακτικής. Η συγκεκριμένη μελέτη έχει ιδιαίτερη αξία, καθώς η Φινλανδία αποτελεί διεθνές σημείο αναφοράς λόγω του υψηλού επιπέδου εκπαιδευτικών της συστημάτων.

Η μελέτη των Lin et al. (2022) αποτελεί μία από τις πιο ολοκληρωμένες εμπειρικές προσεγγίσεις για την κατανομημένη ηγεσία σε διεθνές επίπεδο, καθώς αξιοποιεί δεδομένα από το TALIS 2018, το οποίο περιλαμβάνει μεγάλο δείγμα εκπαιδευτικών

από πολλές χώρες. Οι ερευνητές εξετάζουν τον τρόπο με τον οποίο η κατανεμημένη ηγεσία επηρεάζει την καινοτομία των εκπαιδευτικών μέσα από δύο κρίσιμους μεσολαβητικούς παράγοντες: α) την αυτονομία των εκπαιδευτικών και β) την επαγγελματική τους συνεργασία. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η κατανεμημένη ηγεσία δεν λειτουργεί ως απλή “μεταβίβαση ευθυνών”, αλλά ως δομημένη διαδικασία ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών, η οποία αυξάνει τη δημιουργικότητα και τη διάθεση για πειραματισμό στη διδασκαλία. Η αυτονομία φαίνεται να παίζει καθοριστικό ρόλο, καθώς οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν ότι εμπλέκονται στο σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση των παιδαγωγικών δράσεων έχουν υψηλότερα επίπεδα καινοτομίας. Παράλληλα, η επαγγελματική συνεργασία λειτουργεί ως πολλαπλασιαστής των θετικών επιδράσεων, ενισχύοντας την ανταλλαγή ιδεών και την ανάπτυξη κοινών πρακτικών. Η μελέτη επιβεβαιώνει ότι η ποιότητα της διδασκαλίας δεν επηρεάζεται μόνο από τον διευθυντή αλλά από το συλλογικό οικοσύστημα της σχολικής ηγεσίας, αναδεικνύοντας τη σημασία της δημιουργίας συνεργατικών κοινοτήτων μάθησης (Lin et al., 2022) .

Η μελέτη του Dorukbaşı (2024) επικεντρώνεται στη διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο η instructional leadership επηρεάζει την ποιότητα της διδασκαλίας, διερευνώντας συγκεκριμένα τον ρόλο της επαγγελματικής μάθησης ως μεσολαβητικού παράγοντα. Σε αντίθεση με πολλές προηγούμενες έρευνες που εξετάζουν μόνο άμεσες επιδράσεις, ο Dorukbaşı αξιοποιεί προηγμένα στατιστικά μοντέλα (SEM) για να αναλύσει τις έμμεσες διαδικασίες βελτίωσης της διδακτικής πρακτικής. Τα ευρήματα δείχνουν ότι η instructional leadership ασκεί περιορισμένη άμεση επίδραση στις διδακτικές πρακτικές· ωστόσο, όταν η ηγεσία οργανώνει δομημένες, συνεχείς και πρακτικά προσανατολισμένες μορφές επαγγελματικής μάθησης (όπως peer coaching, εργαστήρια ανατροφοδότησης, συνεργατικό σχεδιασμό μαθημάτων), η επίδραση στην ποιότητα διδασκαλίας γίνεται ισχυρή και στατιστικά σημαντική. Η μελέτη τονίζει ότι η επαγγελματική μάθηση δεν μπορεί να είναι αποσπασματική ή θεωρητική, αλλά πρέπει να είναι ενσωματωμένη στην καθημερινή σχολική πρακτική. Παράλληλα, η ηγετική καθοδήγηση ενισχύει τη δέσμευση των εκπαιδευτικών, ενώ η συνεχής ανατροφοδότηση φαίνεται να δρα καταλυτικά στη βελτίωση της παιδαγωγικής επάρκειας. Το μοντέλο που προτείνει ο Dorukbaşı ευθυγραμμίζεται απόλυτα με διεθνή δεδομένα και παρέχει μια ολοκληρωμένη εικόνα για το πώς η instructional leadership μπορεί να ενισχύσει την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου μέσα από βιωματικές διαδικασίες μάθησης (Dorukbaşı, 2024) .

Η μελέτη των El Achi et al. (2025) εξετάζει τις επιδράσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας σε σχολεία που λειτουργούν σε ιδιαίτερα απαιτητικά και ασταθή περιβάλλοντα, όπως περιοχές που έχουν επηρεαστεί από κρίσεις, συγκρούσεις ή μεγάλες κοινωνικές αναταραχές. Η έρευνα χρησιμοποιεί μικτό μεθοδολογικό σχεδιασμό, συνδυάζοντας ποσοτικά δεδομένα με εις βάθος συνεντεύξεις εκπαιδευτικών, ώστε να αποτυπώσει τόσο τις στατιστικά μετρήσιμες όσο και τις βιωματικές διαστάσεις της ηγεσίας. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η μετασχηματιστική ηγεσία έχει καθοριστικό ρόλο στην ψυχολογική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, στη διατήρηση θετικού κλίματος και στην παροχή αίσθησης σταθερότητας. Η συναισθηματική υποστήριξη και η καλλιέργεια κοινού οράματος αναδεικνύονται ως οι πιο ισχυροί μηχανισμοί επίδρασης στην απόδοση των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα σε συνθήκες αβεβαιότητας. Επίσης, η ηγεσία που προωθεί την εμπιστοσύνη και τη διαφάνεια μειώνει τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης και ενισχύει την αίσθηση συλλογικής ευθύνης. Το σημαντικότερο εύρημα της μελέτης είναι ότι σε περιόδους κρίσης η ποιότητα της διδασκαλίας μπορεί να διατηρηθεί ή και να βελτιωθεί, εφόσον η ηγεσία εστιάζει στην ανθρώπινη διάσταση και στην ανθεκτικότητα του προσωπικού (El Achi et al., 2025) .

Η μελέτη του Kaya (2024), δημοσιευμένη ως open access στο *Frontiers in Psychology*, εστιάζει στη σχέση μεταξύ μετασχηματιστικής ηγεσίας και δημιουργικότητας των εκπαιδευτικών, διερευνώντας ταυτόχρονα τον μεσολαβητικό ρόλο της επαγγελματικής ανθεκτικότητας και της εργασιακής ικανοποίησης. Η έρευνα δείχνει ότι οι ηγέτες που εμπνέουν, ενθαρρύνουν τη συμμετοχή, προωθούν καινοτόμες ιδέες και καλλιεργούν ένα υποστηρικτικό κλίμα έχουν θετική επίδραση στην ψυχολογική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών. Η ανθεκτικότητα αυτή λειτουργεί ως κρίσιμος παράγοντας που ενισχύει τη δημιουργικότητα, η οποία με τη σειρά της συνδέεται με βελτιωμένες μαθησιακές εμπειρίες και υψηλότερη ποιότητα διδασκαλίας. Επιπλέον, η εργασιακή ικανοποίηση ενισχύει την αποδοχή και υιοθέτηση νέων παιδαγωγικών προσεγγίσεων. Η μελέτη αναδεικνύει ότι η δημιουργικότητα δεν είναι απλώς ένα ατομικό χαρακτηριστικό, αλλά αποτέλεσμα συστημικής υποστήριξης που παρέχουν οι σχολικοί ηγέτες. Σε ένα μήνυμα που ευθυγραμμίζεται με τη διεθνή βιβλιογραφία, ο Kaya υποστηρίζει ότι η μετασχηματιστική ηγεσία αποτελεί κεντρικό μοχλό ποιοτικής βελτίωσης της διδασκαλίας, επειδή ενισχύει τόσο τις συναισθηματικές όσο και τις γνωστικές διαστάσεις του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών (Kaya, 2024) .

Η εργασία της Gonzalez (2022) αποτελεί μία από τις σημαντικότερες εμπειρικές μελέτες που αποτυπώνουν τον ρόλο της ηγεσίας κατά την κρίσιμη περίοδο της πανδημίας COVID-19. Με βάση δεδομένα από πολυάριθμες σχολικές μονάδες, η ερευνήτρια ανέδειξε ότι οι διευθυντές που έδειξαν υψηλά επίπεδα προσαρμοστικότητας, συναισθηματικής υποστήριξης και αποτελεσματικής επικοινωνίας κατάφεραν να μειώσουν τις αρνητικές επιπτώσεις της κρίσης στην ποιότητα της διδασκαλίας. Ειδικότερα, οι πρακτικές ηγεσίας που σχετίζονται με τη δημιουργία σταθερών καναλιών επικοινωνίας με εκπαιδευτικούς και γονείς, τη διασφάλιση τεχνολογικών πόρων για την τηλεεκπαίδευση, και τη συνεχή υποστήριξη του προσωπικού φάνηκαν να συμβάλλουν σημαντικά στη διατήρηση της συνοχής του εκπαιδευτικού έργου. Η μελέτη δείχνει επίσης ότι η ηγεσία σε συνθήκες κρίσης απαιτεί ευελιξία, ενσυναίσθηση και ταχεία λήψη αποφάσεων. Τα ευρήματα προσφέρουν πολύτιμες πληροφορίες για τον ρόλο της ηγεσίας στη διαχείριση καταστάσεων έκτακτης ανάγκης και τονίζουν τη σημασία της ψυχολογικής ασφάλειας των εκπαιδευτικών ως θεμέλιο της αποτελεσματικής διδασκαλίας (Gonzalez, 2022) .

3.4.2 Ελληνικές εμπειρικές έρευνες

Η ελληνική βιβλιογραφία για την εκπαιδευτική ηγεσία έχει αναπτυχθεί σημαντικά την τελευταία δεκαετία, αν και παραμένει μικρότερη σε έκταση σε σύγκριση με τη διεθνή. Η ανάπτυξη της έρευνας στην Ελλάδα επηρεάζεται από ορισμένες ιδιαιτερότητες του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως η έντονη κεντροποίηση, η περιορισμένη αυτονομία των σχολικών μονάδων και η συχνή διοικητική εναλλαγή. Οι παράγοντες αυτοί διαμορφώνουν ένα διαφορετικό πλαίσιο εφαρμογής των μοντέλων ηγεσίας και επηρεάζουν τόσο την καθημερινή διοικητική λειτουργία όσο και την ποιότητα της διδασκαλίας. Παρά τους περιορισμούς, τα τελευταία χρόνια έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές αξιολογες εμπειρικές μελέτες, οι οποίες φωτίζουν τη σχέση ανάμεσα στη σχολική ηγεσία και την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και συμβάλλουν στη διατύπωση προτάσεων για τη βελτίωση των σχολικών μονάδων.

Μία από τις πιο πρόσφατες και αντιπροσωπευτικές ελληνικές έρευνες είναι αυτή των Kararou και Bush (2015), η οποία εξετάζει την εφαρμογή της instructional leadership στο ελληνικό κεντροποιημένο πλαίσιο. Η μελέτη διεξήχθη σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ανέδειξε ότι, παρά τους σημαντικούς θεσμικούς

περιορισμούς, οι διευθυντές που υιοθετούν πρακτικές καθοδήγησης της διδασκαλίας—όπως συζήτηση διδακτικών πρακτικών, ενίσχυση συνεργασίας και παροχή ανατροφoδότησης—επηρεάζουν θετικά τη συνεκτικότητα του εκπαιδευτικού έργου. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι η έμφαση στη διδασκαλία από την πλευρά της διεύθυνσης ενισχύει την παιδαγωγική τους αυτονομία αλλά και την αυτοαποτελεσματικότητά τους, γεγονός που συνδέεται άμεσα με υψηλότερη ποιότητα διδασκαλίας.

Σημαντική συμβολή στην ελληνική ερευνητική παραγωγή παρέχει και η μελέτη του Πασιαρδή (2020), ο οποίος διερεύνησε τον τρόπο με τον οποίο οι Έλληνες διευθυντές εφαρμόζουν στοιχεία μετασχηματιστικής και συμμετοχικής ηγεσίας. Η έρευνα έδειξε ότι η συνεργατικότητα, η ενθάρρυνση συμμετοχής των εκπαιδευτικών και η από κοινού διαμόρφωση του σχολικού οράματος συνδέονται με θετικότερες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ποιότητα του διδακτικού έργου. Εντούτοις, ο συγγραφέας επισημαίνει ότι η υπερβολική διοικητική επιβάρυνση των διευθυντών περιορίζει συχνά την ικανότητά τους να ασκήσουν ουσιαστική παιδαγωγική ηγεσία.

Μια αντιπροσωπευτική ελληνική εμπειρική έρευνα που συμβάλλει στην κατανόηση της σχέσης ηγεσίας και ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου είναι αυτή που διεξήγαγε η Αρχοντούλα Λαχανοπούλου (2022), με τίτλο «*Η κατανεμημένη ηγεσία στα δημοτικά σχολεία της Κρήτης*», δημοσιευμένη στο επιστημονικό περιοδικό *Εκπ@ιδευτικός Κύκλος* (Τόμος 10, Τεύχος 2). Η έρευνα, που υλοποιήθηκε τον Απρίλιο του 2020, περιέλαβε 345 εκπαιδευτικούς από δημοτικά σχολεία της Περιφέρειας Κρήτης και βασίστηκε κυρίως σε ποσοτικά δεδομένα, συλλεγμένα μέσω ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου. Τα ευρήματα καταδεικνύουν ότι η ετοιμότητα των ελληνικών σωματείων να εφαρμόσουν πρακτικές κατανεμημένης ηγεσίας βρίσκεται σε μέτρια επίπεδα, ενώ οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν θετική στάση απέναντι στην πιθανή υλοποίηση τέτοιων προσεγγίσεων. Σε επίπεδο αποτελεσμάτων, οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι η κατανεμημένη ηγεσία μπορεί να ενισχύσει τον οργανωτικό προσανατολισμό, να βελτιώσει την κουλτούρα του σχολείου, να ενδυναμώσει τη συλλογική υπευθυνότητα και να προάγει τη μάθηση, γεγονός που συνδέεται άμεσα με την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου. Παράλληλα, η μελέτη επισημαίνει ότι παρά τις θετικές αντιλήψεις, η έλλειψη επίσημων δομών για τη συμμετοχική λήψη αποφάσεων και η περιορισμένη αυτονομία των σχολικών μονάδων λειτουργούν ως εμπόδια για την ευρύτερη εφαρμογή της κατανεμημένης ηγεσίας στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η έρευνα

αυτή αναδεικνύει τόσο τα θετικά ποιοτικά στοιχεία που συνδέονται με τη συνεργατική ηγεσία όσο και τις προκλήσεις που απαιτούν περαιτέρω θεσμική υποστήριξη και διοικητική ανασυγκρότηση.

Συνολικά, οι ελληνικές έρευνες υποδεικνύουν ότι, αν και το θεσμικό πλαίσιο είναι συχνά περιοριστικό, η παιδαγωγική ηγεσία μπορεί να αναπτυχθεί και να έχει θετικά αποτελέσματα όταν στηρίζεται σε κουλτούρα συνεργασίας, επαγγελματικό διάλογο και συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων. Ωστόσο, η εγχώρια βιβλιογραφία παραμένει λιγότερο πλούσια σε σύγκριση με τη διεθνή και συχνά δεν αξιοποιεί ισχυρές πειραματικές ή μακροχρόνιες μεθοδολογίες. Τα κενά αυτά καθιστούν αναγκαία την περαιτέρω διερεύνηση της σχέσης ηγεσίας–ποιότητας στην ελληνική πραγματικότητα.

3.4.3 Συγκριτική ανάλυση διεθνών–ελληνικών δεδομένων

Η συγκριτική ανάλυση των διεθνών και ελληνικών εμπειρικών ερευνών αναδεικνύει σημαντικές ομοιότητες αλλά και χαρακτηριστικές διαφοροποιήσεις, οι οποίες σχετίζονται τόσο με τις δομικές ιδιαιτερότητες του εκπαιδευτικού συστήματος όσο και με την ιστορική εξέλιξη της σχολικής ηγεσίας σε κάθε πλαίσιο. Σε διεθνές επίπεδο, η εκπαιδευτική ηγεσία μελετάται συστηματικά επί δεκαετίες και οι περισσότερες έρευνες συγκλίνουν στη διαπίστωση ότι μορφές όπως η instructional leadership, η distributed leadership και η transformational leadership έχουν άμεσες και έμμεσες επιδράσεις στην ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και στις μαθησιακές επιδόσεις (Leithwood et al., 2020· Hallinger et. al. 2025). Σε πολλές χώρες με αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα, όπως ο Καναδάς, η Φινλανδία και η Αυστραλία, η σχολική αυτονομία και η ευελιξία στη λήψη αποφάσεων αποτελούν βασικές παραμέτρους που επιτρέπουν την ουσιαστική εφαρμογή αυτών των προσεγγίσεων. Αντίστοιχα, σύγχρονες διεθνείς έρευνες τεκμηριώνουν ότι η επαγγελματική συνεργασία, τα επαγγελματικά μαθησιακά δίκτυα και η κουλτούρα ανατροφοδότησης λειτουργούν ως κεντρικοί μεσολαβητικοί παράγοντες μεταξύ ηγεσίας και ποιότητας διδασκαλίας (Lin et al., 2022· Dorukbaşı, 2024· Kaya, 2024).

Σε αντιδιαστολή, οι ελληνικές εμπειρικές μελέτες καταδεικνύουν ότι, ενώ οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές αναγνωρίζουν θεωρητικά τη σημασία των σύγχρονων

μοντέλων ηγεσίας, η εφαρμογή τους περιορίζεται από τη φύση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο χαρακτηρίζεται από υψηλό βαθμό συγκεντρωτισμού, περιορισμένη αυτονομία των σχολικών μονάδων και έντονη γραφειοκρατία. Οι Kararou και Bush (2015) επισημαίνουν ότι οι Έλληνες διευθυντές διαθέτουν διάθεση και παιδαγωγική ικανότητα να λειτουργήσουν ως instructional leaders, όμως οι θεσμικές συνθήκες δυσχεραίνουν την ουσιαστική εμπλοκή τους σε παιδαγωγικές λειτουργίες. Παρομοίως, η μελέτη της Λαχανοπούλου (2022) δείχνει ότι η κατανεμημένη ηγεσία θεωρείται θετική και επιθυμητή, ωστόσο, οι δομές που θα επέτρεπαν τη συστηματική εφαρμογή της απουσιάζουν, με αποτέλεσμα οι συμμετοχικές πρακτικές να περιορίζονται συχνά σε άτυπες συνεργατικές μορφές και όχι σε θεσμοθετημένη συλλογική λήψη αποφάσεων.

Στο επίπεδο της επίδρασης της ηγεσίας στην ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου, οι διεθνείς μελέτες καταγράφουν συνεκτικές αποδείξεις που συνδέουν συγκεκριμένες ηγετικές συμπεριφορές με τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, των διδακτικών πρακτικών και της επαγγελματικής ανάπτυξης (Day et al., 2020· Darling-Hammond et al., 2020). Στον διεθνή χώρο, η σχολική ηγεσία θεωρείται ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που επηρεάζουν έμμεσα την επιτυχία των μαθητών, αμέσως μετά τη διδασκαλία. Στην Ελλάδα, παρότι υπάρχουν ενδείξεις ότι η ηγεσία συνδέεται με την ποιότητα της διδασκαλίας και τη λειτουργικότητα του σχολείου, η έρευνα στο πεδίο αυτό παραμένει πιο περιορισμένη και συχνά δεν περιλαμβάνει μετρήσεις μαθησιακών αποτελεσμάτων, γεγονός που δυσκολεύει τη σύγκριση με διεθνείς μελέτες μεγάλης κλίμακας.

Ωστόσο, παρατηρούνται και ομοιότητες μεταξύ των ελληνικών και διεθνών δεδομένων. Αρχικά, τόσο στις διεθνείς όσο και στις ελληνικές έρευνες, οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ιδιαίτερα τη συνεργατική ηγεσία, την επικοινωνία και την ενσυναίσθηση ως βασικά στοιχεία που συνδέονται με αποτελεσματική σχολική λειτουργία. Επιπλέον, σε αμφότερα τα πλαίσια, η επαγγελματική ανάπτυξη και το συνεργατικό κλίμα αναδεικνύονται ως κρίσιμοι παράγοντες που ενισχύουν τη διδασκαλία. Μελέτες όπως αυτές των Lin et al. (2022) ή του Dorukbaşı (2024), καθώς και ελληνικές όπως εκείνη της Λαχανοπούλου (2022), καταδεικνύουν ότι η εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων συμβάλλει στην ενδυνάμωσή τους και στη βελτίωση της επαγγελματικής τους αποτελεσματικότητας.

Παρά τις ομοιότητες αυτές, η βασική διαφοροποίηση έγκειται στο θεσμικό περιβάλλον. Τα διεθνή εκπαιδευτικά συστήματα που ευνοούν την αυτονομία, την αποκέντρωση και την επαγγελματική ελευθερία επιτρέπουν στη σχολική ηγεσία να λειτουργήσει ουσιαστικά ως μοχλός βελτίωσης της ποιότητας. Αντίθετα, στην Ελλάδα η θεσμική συγκεντρωτικότητα περιορίζει την άμεση επιρροή του διευθυντή σε παιδαγωγικά θέματα, με αποτέλεσμα η ηγεσία να εκδηλώνεται συχνά μέσω σχέσεων συνεργασίας και όχι μέσω θεσμοθετημένων αρμοδιοτήτων.

Συνολικά, η συγκριτική ανάλυση δείχνει ότι η Ελλάδα βρίσκεται σε μια μεταβατική φάση: οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών συγκλίνουν με τα διεθνή πρότυπα, όμως η εφαρμογή των σύγχρονων μοντέλων ηγεσίας δεν έχει ακόμη συνοδευτεί από αντίστοιχες συστημικές αλλαγές. Επομένως, η παρούσα μελέτη έρχεται να καλύψει το ερευνητικό κενό που αφορά τις αντιλήψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών για τη σχέση ηγεσίας και ποιότητας εκπαιδευτικού έργου, συνδέοντας τα ευρήματα με το διεθνές θεωρητικό και εμπειρικό πλαίσιο.

3.5 Συμπεράσματα Βιβλιογραφικής Ανασκόπησης

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση των εμπειρικών ερευνών στην Ελλάδα και διεθνώς αποκαλύπτει ένα ιδιαίτερα σύνθετο αλλά ταυτόχρονα συνεκτικό πεδίο που αφορά τη σχέση ανάμεσα στην εκπαιδευτική ηγεσία και την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου. Παρά τις διαφοροποιήσεις ανά χώρα και εκπαιδευτικό πλαίσιο, καταγράφονται σημαντικές κοινές διαπιστώσεις, οι οποίες επιτρέπουν τη διαμόρφωση ενός ολοκληρωμένου θεωρητικού και ερευνητικού πλαισίου για την παρούσα διπλωματική εργασία.

Πρώτον, σε διεθνές επίπεδο, η σχολική ηγεσία αναγνωρίζεται ως ένας από τους πιο καθοριστικούς παράγοντες που επηρεάζουν —άμεσα ή έμμεσα— τη μαθησιακή επίδοση, το κλίμα του σχολείου και την ποιότητα της διδασκαλίας. Συστηματικές αναλύσεις και μετα-αναλύσεις δείχνουν ότι τα μοντέλα μετασχηματιστικής, κατανεμημένης και instructional ηγεσίας είναι αυτά που συνδέονται πιο σταθερά με θετικές επιδράσεις στη διδασκαλία (Leithwood et al., 2020· Hallinger et. al. 2025· Darling-Hammond et al., 2020). Οι διεθνείς μελέτες συγκλίνουν στο ότι η άμεση επίδραση της ηγεσίας στη μαθησιακή επίδοση είναι μικρότερη από την επίδραση της διδασκαλίας, αλλά η έμμεση επίδρασή της —μέσω επαγγελματικής ανάπτυξης, κουλτούρας

συνεργασίας, κλίματος σχολείου και οράματος— είναι εξαιρετικά σημαντική και συστηματικά τεκμηριωμένη (Kraft et al., 2020· Lin et al., 2022).

Δεύτερον, η ανάλυση των δεδομένων δείχνει ότι σε πολλές χώρες η εκπαιδευτική ηγεσία εξελίσσεται προς μοντέλα συνεργατικά και συμμετοχικά, όπου οι εκπαιδευτικοί έχουν ενεργό ρόλο στη λήψη αποφάσεων και στην ανάπτυξη παιδαγωγικών πρακτικών. Η distributed leadership έχει αποδειχθεί ότι αυξάνει την αυτονομία, ενισχύει την επαγγελματική μάθηση και προάγει την καινοτομία στη διδασκαλία (Lin et al., 2022· Harris & Jones, 2020). Παράλληλα, η instructional leadership συνδέεται με στοχευμένη ανατροφοδότηση, συστηματική παρακολούθηση της διδασκαλίας και υποστήριξη ως προς τη βελτίωση των διδακτικών πρακτικών (Hallinger & Bryant, 2019· Dorukbaşı, 2024). Σε ειδικές συνθήκες, όπως κρίσεις ή καταστάσεις έκτακτης ανάγκης, η μετασχηματιστική ηγεσία φαίνεται να παίζει καθοριστικό ρόλο στη σταθερότητα και στην ψυχολογική ενδυνάμωση του προσωπικού (El Achi et al., 2025· Gonzalez, 2022).

Τρίτον, τα διεθνή δεδομένα δείχνουν με σαφήνεια ότι η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου δεν είναι ένα μονοδιάστατο construct, αλλά αποτελεί προϊόν πολλαπλών παραγόντων: ποιότητα διδασκαλίας, επαγγελματική μάθηση, σχολικό κλίμα, συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, αξιοπιστία συστημάτων αξιολόγησης και διαθεσιμότητα πόρων (OECD, 2021· European Commission, 2022). Σε όλες τις χώρες όπου έχουν πραγματοποιηθεί μεγάλες εμπειρικές μελέτες (π.χ. TALIS, PISA), ο ρόλος του διευθυντή ως παιδαγωγικού ηγέτη είναι συστηματικά συνδεδεμένος με υψηλότερες επιδόσεις και θετικότερη σχολική κουλτούρα.

Από την άλλη πλευρά, η ελληνική βιβλιογραφία παρουσιάζει μια διαφορετική εικόνα. Αν και οι Έλληνες διευθυντές αναγνωρίζουν την αξία της παιδαγωγικής ηγεσίας, το θεσμικό πλαίσιο σε μεγάλο βαθμό τους περιορίζει σε διοικητικές κυρίως λειτουργίες (Kaparou & Bush, 2015). Η κατανεμημένη ή συμμετοχική ηγεσία θεωρείται επιθυμητή από τους εκπαιδευτικούς, αλλά συχνά εκδηλώνεται σε άτυπες μορφές, όχι μέσω επίσημων μηχανισμών (Λαχανοπούλου, 2022). Ωστόσο, η ελληνική βιβλιογραφία διαθέτει ακόμα περιορισμένο όγκο ποσοτικών μελετών μεγάλης κλίμακας που εξετάζουν συστηματικά τη σχέση ηγεσίας–ποιότητας, σε αντίθεση με τις πιο αναπτυγμένες διεθνείς βάσεις δεδομένων.

Παρά τις διαφορές αυτές, υπάρχει μια αξιοσημείωτη σύγκλιση ανάμεσα στα διεθνή και ελληνικά ευρήματα ως προς τις θεμελιώδεις αρχές της αποτελεσματικής

ηγεσίας: συνεργασία, επικοινωνία, επαγγελματική μάθηση, σαφές όραμα, υποστηρικτικό κλίμα και ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών. Η ελληνική βιβλιογραφία μάλιστα τονίζει ότι όταν οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι συμμετέχουν ουσιαστικά στις σχολικές διαδικασίες, τότε αυξάνεται η δέσμευση, η ικανοποίηση και η παιδαγωγική αποτελεσματικότητά τους.

Συνολικά, η βιβλιογραφική ανασκόπηση ανέδειξε ότι η σχέση εκπαιδευτικής ηγεσίας–ποιότητας εκπαιδευτικού έργου είναι πολυδιάστατη και επηρεάζεται από θεσμικούς, επαγγελματικούς και πολιτισμικούς παράγοντες. Η παρούσα έρευνα έρχεται να καλύψει ένα σημαντικό κενό στη μελέτη του ελληνικού πλαισίου, εξετάζοντας συστηματικά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με αυτή τη σχέση, σε συνάρτηση με δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά. Τα συμπεράσματα της ανασκόπησης παρέχουν ένα ισχυρό θεωρητικό υπόβαθρο για τη διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων που ακολουθούν στο εμπειρικό μέρος της εργασίας.

Πίνακας 2 Συγκεντρωτικός Πίνακας Κύριων Εμπειρικών Μελετών

Συγγραφείς	Αντικείμενο Έρευνας	Κύρια Ευρήματα
Hallinger et al. (2025)	Instructional leadership και ποιότητα διδασκαλίας	Η instructional ηγεσία επηρεάζει άμεσα τις διδακτικές πρακτικές μέσω ανατροφοδότησης, καθοδήγησης και επαγγελματικού αναστοχασμού. Δημιουργεί περιβάλλον επαγγελματικής μάθησης που οδηγεί σε βελτίωση της ποιότητας διδασκαλίας.
Leithwood, Harris & Hopkins (2020)	Μετασχηματιστική ηγεσία και σχολική αποτελεσματικότητα	Η μετασχηματιστική ηγεσία επηρεάζει έμμεσα την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου μέσω της επαγγελματικής ικανοποίησης, της συνεργασίας και της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών.
Harris & Jones (2020)	Κατανομημένη ηγεσία και επαγγελματικές κοινότητες μάθησης	Η κατανομή ηγετικών ρόλων ενισχύει τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και τη συνεκτικότητα των διδακτικών πρακτικών, οδηγώντας σε βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας.
Vangrieken et al. (2015)	Συνεργατική κουλτούρα και σχολική αποτελεσματικότητα	Η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών αποτελεί βασικό μηχανισμό μέσω του οποίου η ηγεσία επηρεάζει τη διδασκαλία. Σχολεία με ισχυρή συνεργατική κουλτούρα παρουσιάζουν καλύτερη ποιότητα διδακτικών πρακτικών.
Ahtiainen, Rintala & Thuneberg (2020)	Συμμετοχική ηγεσία και παιδαγωγική καινοτομία	Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων αυξάνει την αυτονομία και την παρακίνηση,

Συγγραφείς	Αντικείμενο Έρευνας	Κύρια Ευρήματα
		ενισχύοντας την ποιότητα της διδασκαλίας και την εφαρμογή καινοτόμων πρακτικών.
Lin et al. (2022)	Κατανεμημένη ηγεσία, αυτονομία και καινοτομία εκπαιδευτικών	Η κατανεμημένη ηγεσία αυξάνει την καινοτομία των εκπαιδευτικών μέσω δύο βασικών μηχανισμών: της επαγγελματικής συνεργασίας και της αυτονομίας στη διδασκαλία.
Dorukbaşı (2024)	Instructional leadership και επαγγελματική μάθηση	Η επίδραση της instructional ηγεσίας γίνεται ισχυρότερη όταν συνδέεται με δομημένες μορφές επαγγελματικής μάθησης όπως peer coaching και συνεργατικό σχεδιασμό μαθημάτων.
El Achi et al. (2025)	Μετασχηματιστική ηγεσία σε περιβάλλοντα κρίσης	Η μετασχηματιστική ηγεσία ενισχύει την ψυχολογική υποστήριξη των εκπαιδευτικών, μειώνει την επαγγελματική εξουθένωση και συμβάλλει στη διατήρηση της ποιότητας διδασκαλίας σε δύσκολα περιβάλλοντα.
Khrongsakun et al. (2024)	Κατανεμημένη ηγεσία και ποιότητα διδασκαλίας (TALIS δεδομένα)	Η κατανεμημένη ηγεσία έχει άμεση θετική επίδραση στη διδασκαλία και έμμεση μέσω της επαγγελματικής συνεργασίας και της αυτονομίας των εκπαιδευτικών.
Tao, Kadir & Kamarudin (2025)	Systematic review για κατανεμημένη ηγεσία	Η κατανεμημένη ηγεσία επηρεάζει την ποιότητα του σχολείου κυρίως μέσω μεσολαβητικών μηχανισμών όπως η συλλογική δέσμευση και οι επαγγελματικές κοινότητες μάθησης.
Kraft, Blazar & Hogan (2020)	Pedagogical coaching και βελτίωση διδασκαλίας	Η στοχευμένη ανατροφοδότηση και καθοδήγηση των εκπαιδευτικών οδηγεί σε σημαντική βελτίωση των διδακτικών πρακτικών και των μαθησιακών αποτελεσμάτων.
Darling-Hammond et al. (2020)	Ποιότητα διδασκαλίας και επαγγελματική ανάπτυξη	Η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου επηρεάζεται από τη συνεχή επαγγελματική μάθηση και την υποστηρικτική σχολική κουλτούρα.

Κεφάλαιο 4

Μεθοδολογία

4.1 Σκοπός και Ερευνητικά Ερωτήματα

Η παρούσα έρευνα υιοθετεί ποιοτική ερευνητική προσέγγιση με στόχο τη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την εκπαιδευτική ηγεσία και τη συμβολή της στη διαμόρφωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και της επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Η επιλογή της ποιοτικής μεθοδολογίας κρίνεται κατάλληλη, καθώς το υπό μελέτη φαινόμενο αφορά βιώματα, εμπειρίες, ερμηνείες και νοηματοδοτήσεις που δεν μπορούν να αποτυπωθούν επαρκώς μέσω ποσοτικών δεικτών.

Η έρευνα οργανώνεται γύρω από τα τρία ερευνητικά ερωτήματα που έχουν ήδη παρουσιαστεί στο Κεφάλαιο 1 και τα οποία λειτουργούν ως άξονες τόσο για τη διαμόρφωση του ερευνητικού εργαλείου όσο και για τη διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων. Τα ερωτήματα αυτά καθορίζουν το θεματικό πλαίσιο της μελέτης και διασφαλίζουν τη συνοχή μεταξύ θεωρητικού πλαισίου και εμπειρικής διερεύνησης.

4.2 Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από δέκα (10) εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε δημόσιες σχολικές μονάδες και διαθέτουν ενεργή εμπειρία συνεργασίας με τη σχολική διοίκηση. Η επιλογή των συμμετεχόντων πραγματοποιήθηκε με σκοπούμενη δειγματοληψία (*purposive sampling*), καθώς στόχος δεν ήταν η στατιστική αντιπροσώπευση, αλλά η επιλογή ατόμων που μπορούν να προσφέρουν ουσιαστικές και τεκμηριωμένες απόψεις για το φαινόμενο της εκπαιδευτικής ηγεσίας (Patton, 2002).

Κριτήρια επιλογής αποτέλεσαν τα έτη υπηρεσίας, η ενεργή συμμετοχή στη σχολική ζωή και η εμπειρία συνεργασίας με διευθυντές/διευθύντριες διαφορετικών ηγετικών πρακτικών. Το μέγεθος του δείγματος καθορίστηκε με βάση την αρχή του θεωρητικού κορεσμού, δηλαδή το σημείο στο οποίο οι συνεντεύξεις δεν παρήγαγαν νέα θεματικά δεδομένα αλλά επαναλάμβαναν ήδη καταγεγραμμένα μοτίβα (Guest, Bunce & Johnson, 2006).

Παράλληλα, για την ενίσχυση της εγκυρότητας της έρευνας, δόθηκε έμφαση στην επιλογή συμμετεχόντων με ποικίλα χαρακτηριστικά και εμπειρίες, ώστε να επιτευχθεί μεγαλύτερη ποικιλία απόψεων και να ενισχυθεί η ερμηνευτική πληρότητα των δεδομένων (Cohen, Manion & Morrison, 2007).

4.3 Ερευνητικό Εργαλείο (Ημι-δομημένη Συνέντευξη)

Ως βασικό εργαλείο συλλογής δεδομένων επιλέχθηκε η ημι-δομημένη συνέντευξη, καθώς επιτρέπει την εστιασμένη διερεύνηση προκαθορισμένων θεματικών αξόνων, διατηρώντας παράλληλα τη δυνατότητα εμβάθυνσης σε επιμέρους ζητήματα που αναδύονται κατά τη διάρκεια της συζήτησης. Η μορφή αυτή θεωρείται ιδιαίτερα κατάλληλη όταν η έρευνα επιδιώκει να αναδείξει προσωπικές εμπειρίες και υποκειμενικές ερμηνείες.

Ο οδηγός συνέντευξης διαμορφώθηκε με άμεση αναφορά στο θεωρητικό πλαίσιο του Κεφαλαίου 3 και στα τρία ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης. Οι επτά βασικές ερωτήσεις οργανώθηκαν κατά τρόπο ώστε να καλύπτουν συστηματικά όλους τους ερευνητικούς άξονες:

Οι ερωτήσεις 1 και 2 συνδέονται άμεσα με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, καθώς διερευνούν τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί ορίζουν και βιώνουν την εκπαιδευτική ηγεσία, καθώς και τον βαθμό σύνδεσής της με το παιδαγωγικό έργο. Μέσα από αυτές αναδεικνύονται οι αντιλήψεις για τον ρόλο του/της διευθυντή/τριας και η καθημερινή άσκηση ηγεσίας.

Η ερώτηση 3 λειτουργεί μεταβατικά, καθώς συνδέεται τόσο με το πρώτο όσο και με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, διερευνώντας τη συμμετοχικότητα, το σχολικό κλίμα και τη διαδικασία λήψης αποφάσεων.

Οι ερωτήσεις 4 και 5 αντιστοιχούν κυρίως στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, εστιάζοντας σε συγκεκριμένες πρακτικές και παραδείγματα που, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, επηρεάζουν άμεσα την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου. Η αναφορά σε βιωματικά περιστατικά ενισχύει την εγκυρότητα των δεδομένων και επιτρέπει την αποτύπωση της σχέσης ηγεσίας-αποτελεσματικότητας σε πραγματικό πλαίσιο.

Οι ερωτήσεις 6 και 7 συνδέονται με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, καθώς διερευνούν τη συμβολή της ηγεσίας στην επαγγελματική ανάπτυξη, στην επιμόρφωση, στην ανάληψη πρωτοβουλιών και στη γενικότερη επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών.

Η διάρθρωση αυτή διασφαλίζει ότι το ερευνητικό εργαλείο δεν αποτελεί απλή συλλογή γενικών ερωτήσεων, αλλά δομείται με σαφή αναφορά στους στόχους της έρευνας και επιτρέπει τη συστηματική αντιστοίχιση των απαντήσεων με τους θεματικούς άξονες της ανάλυσης.

Επιπλέον, για την ενίσχυση της εγκυρότητας περιεχομένου (content validity), ο οδηγός συνέντευξης διαμορφώθηκε με σαφή αντιστοίχιση μεταξύ θεωρητικών εννοιών και ερευνητικών ερωτημάτων, διασφαλίζοντας ότι κάθε ερώτηση αντανάκλα συγκεκριμένες διαστάσεις της εκπαιδευτικής ηγεσίας (Bryman, 2016). Παράλληλα, η ευελιξία της ημι-δομημένης συνέντευξης συνέβαλε στην αύξηση της ερμηνευτικής εγκυρότητας, επιτρέποντας την εις βάθος διερεύνηση των απαντήσεων (Creswell, 2014).

4.4 Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε σε προκαθορισμένο χρονικό διάστημα, κατόπιν επικοινωνίας με τους συμμετέχοντες και παροχής αναλυτικής ενημέρωσης σχετικά με τον σκοπό της έρευνας. Οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν σε χώρο και χρόνο που εξασφάλιζαν άνεση και εχεμύθεια, ώστε να ενισχυθεί η ειλικρινής έκφραση απόψεων.

Μετά τη λήψη ενημερωμένης συγκατάθεσης, οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν και στη συνέχεια απομαγνητοφωνήθηκαν αυτούσιες. Η πιστή μεταγραφή των λεγομένων κρίθηκε απαραίτητη για τη διατήρηση του νοήματος, των αποχρώσεων και της γλωσσικής ιδιαιτερότητας των απαντήσεων. Τα δεδομένα κωδικοποιήθηκαν ανώνυμα, ώστε να διασφαλιστεί η προστασία των προσωπικών στοιχείων.

Για την ενίσχυση της αξιοπιστίας της έρευνας, τηρήθηκε ενιαία διαδικασία διεξαγωγής συνεντεύξεων για όλους τους συμμετέχοντες, με χρήση του ίδιου οδηγού συνέντευξης και παρόμοιων συνθηκών διεξαγωγής. Η καταγραφή και πλήρης

απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων συνέβαλαν στη διασφάλιση της ακρίβειας των δεδομένων και στη δυνατότητα επανεξέτασής τους (Silverman, 2011).

Επιπλέον, η ανωνυμοποίηση των δεδομένων και η δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης ενίσχυσαν την ειλικρίνεια των απαντήσεων, στοιχείο που συνδέεται άμεσα με την αξιοπιστία και την αυθεντικότητα των ποιοτικών δεδομένων (Lincoln & Guba, 1985).

4.5 Ανάλυση Δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης, η οποία επιτρέπει τον εντοπισμό επαναλαμβανόμενων μοτίβων και τη διαμόρφωση ευρύτερων θεματικών κατηγοριών. Η διαδικασία περιλάμβανε επαναλαμβανόμενη ανάγνωση των συνεντεύξεων, αρχική κωδικοποίηση νοηματικών μονάδων και σταδιακή ομαδοποίησή τους σε θεματικούς άξονες που ανταποκρίνονται στα ερευνητικά ερωτήματα.

Η ανάλυση δεν περιορίστηκε σε περιγραφικό επίπεδο, αλλά επιδίωξε ερμηνευτική σύνδεση των ευρημάτων με το θεωρητικό πλαίσιο της μελέτης. Με τον τρόπο αυτό, τα δεδομένα δεν αντιμετωπίστηκαν ως αποσπασματικές δηλώσεις, αλλά ως εκφράσεις ενός ευρύτερου πλαισίου σχολικής κουλτούρας και ηγετικής πρακτικής.

Για την ενίσχυση της αξιοπιστίας της ανάλυσης, ακολουθήθηκε συστηματική και διαφανής διαδικασία κωδικοποίησης, με επαναλαμβανόμενη επιστροφή στα πρωτογενή δεδομένα, ώστε να διασφαλιστεί η συνέπεια μεταξύ των θεματικών κατηγοριών και των αποσπασμάτων των συνεντεύξεων (Braun & Clarke, 2006).

Παράλληλα, εφαρμόστηκε η αρχή της θεωρητικής ευαισθησίας, δηλαδή η συνεχής σύνδεση των εμπειρικών δεδομένων με το θεωρητικό πλαίσιο, ενισχύοντας την ερμηνευτική εγκυρότητα της ανάλυσης (Strauss & Corbin, 1998).

Τέλος, η παρουσίαση άμεσων αποσπασμάτων από τις συνεντεύξεις (όπως αναπτύσσεται στο επόμενο κεφάλαιο) λειτουργεί ως μέσο ενίσχυσης της αξιοπιστίας (credibility), επιτρέποντας στον αναγνώστη να αξιολογήσει τη σχέση μεταξύ δεδομένων και ερμηνείας (Lincoln & Guba, 1985).

4.6 Εγκυρότητα και αξιοπιστία εργαλείων

Για τη διασφάλιση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας της παρούσας ποιοτικής έρευνας, εφαρμόστηκαν αυστηρά κριτήρια επιστημονικής αυστηρότητας (trustworthiness). Πιο συγκεκριμένα, η εγκυρότητα ενισχύθηκε μέσω της διαδικασίας του ελέγχου από τους συμμετέχοντες (member checking), όπου οι απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις στάλθηκαν πίσω στους εκπαιδευτικούς για επιβεβαίωση της ακρίβειας των λεγομένων τους. Η αξιοπιστία (dependability) διασφαλίστηκε μέσω της τήρησης ενός σαφούς πρωτοκόλλου ανάλυσης, της χρήσης κοινού οδηγού ημιδομημένης συνέντευξης για όλους, καθώς και μέσω της λεπτομερούς καταγραφής όλων των σταδίων της ερευνητικής πορείας (audit trail), επιτρέποντας την επαλήθευση των ερμηνειών από εξωτερικούς κριτές.

Η επιλογή του δείγματος της έρευνας βασίστηκε στη μεθοδολογία της σκόπιμης δειγματοληψίας (purposive sampling). Η επιλογή αυτή αιτιολογείται από την ανάγκη συμπερίληψης εκπαιδευτικών που διέθεταν τουλάχιστον τριετή προϋπηρεσία υπό το ίδιο ηγετικό στέλεχος, διασφαλίζοντας έτσι ότι οι συμμετέχοντες είχαν διαμορφώσει μια αποκρυσταλλωμένη και βαθιά εικόνα για τις ηγετικές πρακτικές της σχολικής τους μονάδας και τον αντίκτυπό τους στο εκπαιδευτικό έργο.

Αναφορικά με τους περιορισμούς της έρευνας, οφείλει να επισημανθεί ότι η μελέτη επικεντρώνεται σε περιορισμένο αριθμό σχολικών μονάδων, γεγονός που περιορίζει τη δυνατότητα άμεσης στατιστικής γενίκευσης των αποτελεσμάτων. Παράλληλα, η έρευνα βασίζεται σε αυτοαναφορικά δεδομένα (συνεντεύξεις), τα οποία ενδέχεται να επηρεάζονται από την υποκειμενικότητα των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, εξετάζεται αποκλειστικά η οπτική των εκπαιδευτικών, χωρίς να συμπεριλαμβάνεται η οπτική των ίδιων των διευθυντών, γεγονός που θα μπορούσε να προσφέρει μια πιο σφαιρική εικόνα.

Ιδιαίτερη μέριμνα λήφθηκε για τα ζητήματα ερευνητικής δεοντολογίας. Εξασφαλίστηκε η έγγραφη ενημερωμένη συγκατάθεση (informed consent) όλων των συμμετεχόντων, στους οποίους γνωστοποιήθηκε ο σκοπός της έρευνας, το δικαίωμα οικειοθελούς αποχώρησης ανά πάσα στιγμή, καθώς και η απόλυτη διασφάλιση της ανωνυμίας τους και της εμπιστευτικότητας των δεδομένων μέσω κωδικοποίησης.

Κεφάλαιο 5

Αποτελέσματα

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνας, όπως αυτά προέκυψαν από την ανάλυση των συνεντεύξεων δέκα εκπαιδευτικών. Η ανάλυση βασίστηκε σε θεματική προσέγγιση και οδήγησε στην ανάδειξη βασικών αξόνων που αφορούν την έννοια της εκπαιδευτικής ηγεσίας, τον τρόπο άσκησής της, τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών, τη συμβολή της στο εκπαιδευτικό έργο, καθώς και τον ρόλο της στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

5.1 Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την έννοια της εκπαιδευτικής ηγεσίας

Η ανάλυση των συνεντεύξεων ανέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την έννοια της εκπαιδευτικής ηγεσίας ως μια πολυδιάστατη και κυρίως ανθρωποκεντρική διαδικασία, η οποία υπερβαίνει τα στενά όρια της διοικητικής διαχείρισης. Οι συμμετέχοντες δεν περιορίζουν την ηγεσία σε τυπικές λειτουργίες οργάνωσης και ελέγχου, αλλά τη συνδέουν με την καθοδήγηση, τη συνεργασία και τη διαμόρφωση ενός θετικού σχολικού περιβάλλοντος. Η ανθρωποκεντρική αυτή οπτική των συμμετεχόντων έρχεται σε απόλυτη συμφωνία με τα ευρήματα της ελληνικής έρευνας της Λαχανοπούλου (2022), η οποία ομοίως κατέδειξε ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί αποσυνδέουν την αποτελεσματική ηγεσία από το στείο γραφειοκρατικό μοντέλο, δίνοντας έμφαση στην ψυχολογική υποστήριξη και το κλίμα εμπιστοσύνης.

Η αντίληψη αυτή ενισχύεται περαιτέρω από αποσπάσματα εκπαιδευτικών που αναδεικνύουν την καθημερινή διάσταση της ηγεσίας, όπως η αναφορά ότι «ηγεσία σημαίνει υπευθυνότητα και στήριξη... να ξέρεις ότι ο διευθυντής είναι εκεί» (Εκπαιδευτικός 6), στοιχείο που δείχνει ότι η ηγεσία βιώνεται ως συνεχής παρουσία και όχι ως περιστασιακή παρέμβαση.

Ειδικότερα, αρκετοί εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την ηγεσία ως συλλογική διαδικασία. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρθηκε, «δεν είναι ένας άνθρωπος που

αποφασίζει... είναι όλοι μαζί» (Εκπαιδευτικός 2), ενώ αντίστοιχα επισημαίνεται ότι «η εκπαιδευτική ηγεσία δεν είναι υπόθεση ενός προσώπου... είναι όλης της σχολικής κοινότητας» (Εκπαιδευτικός 3). Η προσέγγιση αυτή αναδεικνύει τη σημασία της κατανεμημένης ηγεσίας και της ενεργού συμμετοχής όλων των μελών της σχολικής μονάδας. Η ανάδειξη της συλλογικότητας ως κυρίαρχης συνιστώσας επιβεβαιώνει σε τοπικό επίπεδο τα διεθνή εμπειρικά δεδομένα των Atasoy και Özden (2022), οι οποίοι υπογραμμίζουν ότι οι σύγχρονες σχολικές μονάδες απαιτούν τη διάχυση της εξουσίας, καθώς και τα ευρήματα των Karaou και Bush (2015) στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, όπου παρά τη θεσμική δυσκαμψία, οι εκπαιδευτικοί αναζητούν διευρυμένες μορφές συνεργασίας.

Η παραπάνω θέση ενισχύεται και από επιπλέον μαρτυρίες, όπως η αναφορά ότι «μας λέει συχνά ‘δουλέψτε το μαζί’» (Εκπαιδευτικός 7), καθώς και ότι «μέσα από τον σύλλογο διδασκόντων ακούγονται οι απόψεις μας» (Εκπαιδευτικός 8), γεγονός που επιβεβαιώνει ότι η συλλογικότητα δεν αποτελεί μόνο θεωρητική προσέγγιση, αλλά εφαρμόζεται σε επίπεδο καθημερινής πρακτικής.

Παράλληλα, η ηγεσία περιγράφεται ως διαδικασία καθοδήγησης και διαμόρφωσης κατεύθυνσης. Εκπαιδευτικοί τονίζουν ότι σχετίζεται με «τον τρόπο που ο διευθυντής δίνει κατεύθυνση στο σχολείο» (Εκπαιδευτικός 1), αλλά και με το «όραμα που έχει και το πώς το επικοινωνεί» (Εκπαιδευτικός 10). Η διάσταση αυτή συνδέεται με την ανάγκη ύπαρξης στρατηγικού προσανατολισμού και σαφούς παιδαγωγικής κατεύθυνσης. Το εύρημα αυτό για τη σημασία του οράματος συγκλίνει απόλυτα με την έρευνα του Lin (2022), ο οποίος επεσήμανε ότι η ξεκάθαρη διατύπωση και επικοινωνία του σχολικού οράματος αποτελεί τη βάση για την ενεργοποίηση του εκπαιδευτικού προσωπικού και τη δημιουργία κοινής οργανωσιακής ταυτότητας.

Στο ίδιο πλαίσιο, άλλοι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι η καθοδήγηση δεν περιορίζεται στη λήψη αποφάσεων, αλλά επεκτείνεται στην ενεργή εμπλοκή στο παιδαγωγικό έργο, όπως φαίνεται στην αναφορά ότι «όταν ενδιαφέρεται για το τι γίνεται μέσα στις τάξεις... τότε νιώθεις ότι υπάρχει ουσιαστική καθοδήγηση» (Εκπαιδευτικός 2). Η διάσταση αυτή αναδεικνύει τη μετάβαση από διοικητική σε παιδαγωγικά προσανατολισμένη ηγεσία.

Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται και στη διαχείριση των ανθρώπινων σχέσεων και του σχολικού κλίματος. Η ηγεσία προσδιορίζεται ως «σωστή διαχείριση ανθρώπων και

σχέσεων» (Εκπαιδευτικός 8), καθώς και ως μηχανισμός που «κρατάει την ομάδα λειτουργική» (Εκπαιδευτικός 1). Οι αναφορές αυτές αναδεικνύουν τον ρόλο της ηγεσίας στη διαμόρφωση συνεργατικού και υποστηρικτικού περιβάλλοντος. Η έμφαση αυτή στις σχέσεις και τη λειτουργικότητα της ομάδας έρχεται να επικυρώσει τα ευρήματα των El Achi et al., (2025), οι οποίοι σε πρόσφατη μελέτη τους κατέδειξαν ότι η ικανότητα του ηγέτη να διαχειρίζεται το ανθρώπινο στοιχείο συνδέεται άμεσα με τη μείωση του επαγγελματικού άγχους των εκπαιδευτικών.

Η σημασία του σχολικού κλίματος επιβεβαιώνεται και από επιπλέον αποσπάσματα, όπως η διαπίστωση ότι «το σχολικό κλίμα είναι θετικό... μπορούμε να διαφωνήσουμε χωρίς ένταση» (Εκπαιδευτικός 7), καθώς και ότι «όταν υπάρχει εμπιστοσύνη... νιώθουμε ότι ανήκουμε στο σχολείο» (Εκπαιδευτικός 1), γεγονός που αναδεικνύει τη σύνδεση της ηγεσίας με την αίσθηση του ανήκειν και τη συναισθηματική ασφάλεια.

Επιπλέον, η έννοια της ηγεσίας συνδέεται με αξίες, όπως η έμπνευση και η υποστήριξη. Σύμφωνα με συμμετέχοντα, «ηγεσία σημαίνει να μπορείς να καθοδηγείς και να εμπνέεις, όχι να διατάξεις» (Εκπαιδευτικός 9), ενώ άλλος τονίζει τη σημασία της παρουσίας και της στήριξης («να ξέρεις ότι ο διευθυντής είναι εκεί», Εκπαιδευτικός 6).

Στην ίδια κατεύθυνση, αναδεικνύεται και η σημασία της αναγνώρισης, καθώς εκπαιδευτικός επισημαίνει ότι «ένα 'μπράβο'... κάνει διαφορά» (Εκπαιδευτικός 10), στοιχείο που δείχνει ότι η ηγεσία λειτουργεί και ως μηχανισμός ενίσχυσης του κινήτρου και της επαγγελματικής ικανοποίησης. Αυτή η ανάγκη για ηθική επιβράβευση και έμπνευση συνάδει στενά με τα αποτελέσματα της έρευνας του Πασιαρδή (2020), ο οποίος υπογραμμίζει ότι στο ελληνικό και κυπριακό εκπαιδευτικό περιβάλλον, ελλείψει οικονομικών κινήτρων, η λεκτική αναγνώριση από την ηγεσία αποτελεί τον πρωταρχικό μοχλό άντλησης ικανοποίησης για τον εκπαιδευτικό.

Συνολικά, προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την εκπαιδευτική ηγεσία ως μια δυναμική, συμμετοχική και αξιακά προσανατολισμένη διαδικασία, η οποία συνδέεται άμεσα με την ποιότητα των σχέσεων, τη συνεργασία και την κατεύθυνση του σχολικού οργανισμού.

Παράλληλα, δεν απουσιάζουν και πιο κριτικές φωνές, οι οποίες επισημαίνουν περιορισμούς, όπως η διαπίστωση ότι «οι αποφάσεις συνήθως έρχονται έτοιμες»

(Εκπαιδευτικός 9) ή ότι η συμμετοχή είναι «περιορισμένη σε συγκεκριμένα ζητήματα» (Εκπαιδευτικός 5). Οι διαφοροποιήσεις αυτές αναδεικνύουν ότι η εκπαιδευτική ηγεσία δεν βιώνεται ομοιογενώς, αλλά εξαρτάται από τις πρακτικές που εφαρμόζονται σε κάθε σχολική μονάδα. Οι κριτικές αυτές επισημάνσεις παρουσιάζουν αξιοσημείωτη σύγκλιση με τη διεθνή μελέτη των Tucaliuc et al., (2025), όπου αναδείχθηκε ότι σε συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα συχνά παρατηρείται μια «ψευδο-συμμετοχικότητα», καθώς οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι καλούνται να επικυρώσουν προεπιλημμένες αποφάσεις της κεντρικής διοίκησης.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας ευθυγραμμίζονται με σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Συγκεκριμένα, η αντίληψη της ηγεσίας ως συλλογικής διαδικασίας συνάδει με τη θεωρία της κατανεμημένης ηγεσίας (*distributed leadership*), όπως αυτή αναπτύχθηκε από τον Spillane (2006), σύμφωνα με την οποία η ηγεσία δεν ασκείται αποκλειστικά από τον διευθυντή, αλλά κατανέμεται μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας. Η σύνδεση αυτή γίνεται ακόμα πιο έντονη αν αναλογιστούμε πώς οι αναφορές των εκπαιδευτικών για "συλλογική λήψη αποφάσεων" αντανakλούν ακριβώς τη δομική διάσταση της κατανεμημένης ηγεσίας, όπου η ηγετική πρακτική ξεπερνά το άτομο και διαχέεται στο σχολικό δίκτυο.

Παράλληλα, η έμφαση στην καθοδήγηση, το όραμα και την έμπνευση συνδέεται με το μοντέλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας (*transformational leadership*), όπως περιγράφεται από τους Leithwood και Jantzi (2005), όπου ο ηγέτης εμπνέει και κινητοποιεί τα μέλη του οργανισμού προς την επίτευξη κοινών στόχων. Στο σημείο αυτό, τα ευρήματα επιτρέπουν τη συστηματική αντιπαραβολή με προηγούμενες διεθνείς έρευνες (π.χ. El Achi et al., 2025; Day et al., 2020), επιβεβαιώνοντας ότι η μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή αποτελεί τον καταλύτη για την ψυχολογική ασφάλεια των εκπαιδευτικών.

Επιπλέον, η ανάδειξη της σημασίας των διαπροσωπικών σχέσεων και του σχολικού κλίματος επιβεβαιώνει τις θέσεις του Bush (2011), ο οποίος υποστηρίζει ότι η αποτελεσματική εκπαιδευτική ηγεσία βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στη διαχείριση ανθρώπινων σχέσεων και στην ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας. Η κριτική ερμηνεία των αποτελεσμάτων αναδεικνύει τόσο αποκλίσεις όσο και συγκλίσεις με τη διεθνή βιβλιογραφία. Από τη μία πλευρά, παρατηρείται απόλυτη σύγκλιση στο ότι η παιδαγωγική υποστήριξη και η εμπιστοσύνη ενισχύουν την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου,

όπως υποστηρίζει ο Dorukbaşı (2024). Από την άλλη πλευρά, εντοπίζεται μια σημαντική απόκλιση: ενώ στη διεθνή βιβλιογραφία η κατανομημένη ηγεσία εφαρμόζεται μέσα από επίσημες, θεσμοθετημένες δομές, στα ελληνικά σχολεία της έρευνάς μας εκδηλώνεται σχεδόν αποκλειστικά με άτυπες μορφές (π.χ. προσωπικές πρωτοβουλίες ή φιλικές συνεννοήσεις). Η απόκλιση αυτή ερμηνεύεται από το γεγονός ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παραμένει εξαιρετικά συγκεντρωτικό, μην αφήνοντας επίσημα περιθώρια αυτόνομης λήψης αποφάσεων στη σχολική μονάδα.

Τέλος, η σύνδεση της ηγεσίας με την παροχή κατεύθυνσης και την εστίαση στο παιδαγωγικό έργο συνάδει με την έννοια της παιδαγωγικής ηγεσίας (instructional leadership), όπως αναπτύσσεται από τον Hallinger (2011), όπου ο ηγέτης διαδραματίζει κεντρικό ρόλο στη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης.

5.2 Στυλ ηγεσίας και σχέση με το παιδαγωγικό έργο

Η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον τρόπο άσκησης της ηγεσίας ανέδειξε ότι το κυρίαρχο στυλ ηγεσίας στη σχολική μονάδα τείνει προς μια συμμετοχική και υποστηρικτική προσέγγιση, με παράλληλες όμως ενδείξεις διοικητικών περιορισμών που επηρεάζουν τη σύνδεση της ηγεσίας με το παιδαγωγικό έργο. Η εικόνα αυτή δεν προκύπτει μόνο από γενικές εκτιμήσεις, αλλά τεκμηριώνεται μέσα από επαναλαμβανόμενες βιωματικές αναφορές των συμμετεχόντων, οι οποίες αποτυπώνουν την καθημερινή λειτουργία της ηγεσίας στο σχολικό πλαίσιο. Το γεγονός ότι συνυπάρχουν υποστηρικτικές τάσεις με έντονους δομικούς περιορισμούς επιβεβαιώνει τα ευρήματα της ελληνικής μελέτης των Kararou και Bush (2015), οι οποίοι παρατήρησαν ότι οι Έλληνες διευθυντές εγκλωβίζονται συχνά ανάμεσα στην επιθυμία τους να λειτουργήσουν ως παιδαγωγικοί καθοδηγητές και στην ανάγκη να ανταποκριθούν στις αυστηρές διεκπεραιωτικές απαιτήσεις του Υπουργείου.

Αρχικά, σημαντικός αριθμός συμμετεχόντων περιγράφει τον/την διευθυντή/τρια ως ηγέτη που ενθαρρύνει τη συμμετοχή και τον διάλογο. Αναφέρεται χαρακτηριστικά ότι «μας ρωτάει, μας εμπλέκει... πριν παρθεί μια απόφαση» (Εκπαιδευτικός 4), ενώ άλλος σημειώνει ότι ο διευθυντής λειτουργεί «συντονιστικά» και όχι επιβλητικά (Εκπαιδευτικός 3). Αντίστοιχα, γίνεται λόγος για έναν «δημοκρατικό» τρόπο άσκησης ηγεσίας, όπου «μας ακούει... δεν βιάζεται να αποφασίσει» (Εκπαιδευτικός 8). Τα

στοιχεία αυτά αναδεικνύουν την ύπαρξη συμμετοχικών πρακτικών που ενισχύουν τη συνεργασία και την αίσθηση συλλογικότητας. Η διάσταση αυτή ενισχύεται περαιτέρω από την εμπειρία του Εκπαιδευτικού 7, ο οποίος επισημαίνει ότι «υπάρχει χώρος να εκφραστούμε... μπορούμε να διαφωνήσουμε χωρίς ένταση», στοιχείο που αναδεικνύει όχι μόνο συμμετοχή, αλλά και ποιότητα δημοκρατικού διαλόγου. Παράλληλα, ο Εκπαιδευτικός 6 αναφέρει ότι «δεν αποφασίζει μόνος του... μας ρώτησε όλους πριν το φτιάξει», επιβεβαιώνοντας ότι η συμμετοχικότητα δεν περιορίζεται σε θεωρητικό επίπεδο αλλά εφαρμόζεται σε πρακτικές αποφάσεις της σχολικής καθημερινότητας. Αυτή η δημοκρατική και συντονιστική διάσταση του στυλ ηγεσίας βρίσκεται σε πλήρη αντιστοιχία με την έρευνα των Atasoy και Özden (2022), οι οποίοι κατέδειξαν ότι όταν ο διευθυντής υιοθετεί έναν διευκολυντικό (facilitative) αντί για έναν ελεγκτικό ρόλο, αυξάνονται κατακόρυφα τα επίπεδα εμπιστοσύνης εντός του συλλόγου.

Παράλληλα, ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη σύνδεση της ηγεσίας με το παιδαγωγικό έργο. Αρκετοί εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι ο/η διευθυντής/τρια επιδιώκει ενεργή εμπλοκή στη διδακτική διαδικασία, καθώς «μπαίνει στις τάξεις... όχι ελεγκτικά... αλλά για να δει τι κάνουμε» (Εκπαιδευτικός 1) και «ρωτά, συζητά μαζί μας και προβληματίζεται πάνω στη μάθηση των παιδιών» (Εκπαιδευτικός 2). Η πρακτική αυτή φαίνεται να ενισχύει την παιδαγωγική υποστήριξη και να δημιουργεί ένα πλαίσιο ανατροφοδότησης και επαγγελματικού διαλόγου. Η παρουσία αυτή αποκτά ιδιαίτερη σημασία όταν συνδέεται με πρακτικές ανατροφοδότησης και ενίσχυσης της διδασκαλίας, όπως προκύπτει από την αναφορά του Εκπαιδευτικού 6 ότι «μας έδωσε χρόνο να συζητήσουμε, να δοκιμάσουμε και να κάνουμε ανατροφοδότηση», γεγονός που δείχνει ότι η ηγεσία μπορεί να λειτουργήσει ως καταλύτης παιδαγωγικής βελτίωσης. Αντίστοιχα, ο Εκπαιδευτικός 7 επισημαίνει ότι η υποστήριξη της διεύθυνσης «έδωσε χρόνο να οργανώσουμε» μια δράση, γεγονός που συνέβαλε άμεσα στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών και στη βελτίωση του μαθησιακού ενδιαφέροντος. Αυτή η μη ελεγκτική είσοδος στις τάξεις και η εστίαση στην ανατροφοδότηση αποτελεί κλασικό εύρημα της διεθνούς βιβλιογραφίας για την παιδαγωγική ηγεσία (Hallinger, 2011), ενώ ταυτόχρονα διαφοροποιείται θετικά από τις γενικές διαπιστώσεις του Πασιαρδή (2020) για τα ελληνικά σχολεία, όπου η παιδαγωγική καθοδήγηση συχνά απουσιάζει λόγω έλλειψης χρόνου ή σχετικής κουλτούρας των διευθυντών.

Ωστόσο, τα ευρήματα δεν είναι μονοδιάστατα. Ορισμένοι συμμετέχοντες επισημαίνουν ότι, παρά τη διάθεση για στήριξη, η παιδαγωγική καθοδήγηση δεν είναι πάντοτε επαρκής. Ενδεικτικά, αναφέρεται ότι «υπάρχει στήριξη... αλλά κάποιες φορές λείπει η ουσιαστική καθοδήγηση» (Εκπαιδευτικός 5), ενώ άλλος τονίζει ότι ο τρόπος άσκησης της ηγεσίας είναι «πιο διοικητικός» με αποτέλεσμα «το παιδαγωγικό κομμάτι να μένει πίσω» (Εκπαιδευτικός 9). Η κριτική αυτή διάσταση ενισχύεται από την εμπειρία του Εκπαιδευτικού 10, ο οποίος σημειώνει ότι «ο διοικητικός φόρτος... τον βλέπεις να τρέχει με χαρτιά... τότε να ασχοληθεί με την τάξη;», αναδεικνύοντας την πρακτική αδυναμία εστίασης στο παιδαγωγικό έργο. Παράλληλα, ο Εκπαιδευτικός 5 επισημαίνει ότι η γενική καθοδήγηση τύπου «κάν' το όπως νομίζεις» δεν είναι πάντα υποστηρικτική, αλλά μπορεί να δημιουργεί αβεβαιότητα και έλλειψη κατεύθυνσης. Η ανάδειξη αυτής της παγίδας, όπου το παιδαγωγικό κομμάτι υποχωρεί έναντι του διοικητικού, ταυτίζεται απόλυτα με τα συμπεράσματα των Khan et al., (2022), οι οποίοι υποστήριξαν ότι ο γραφειοκρατικός φόρτος μετατρέπει τους διευθυντές σε απλούς διαχειριστές (managers) αντί για ηγέτες (leaders), αποκόπτοντάς τους από τη διδακτική πράξη.

Επιπλέον, αναδεικνύεται ο περιοριστικός ρόλος του διοικητικού φόρτου, ο οποίος επηρεάζει την ικανότητα της ηγεσίας να επικεντρωθεί στο παιδαγωγικό έργο. Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνεται, «ο διοικητικός φόρτος... δεν αφήνει περιθώρια για παιδαγωγικές παρεμβάσεις» (Εκπαιδευτικός 10). Η διαπίστωση αυτή αναδεικνύει μια βασική αντίφαση μεταξύ του επιθυμητού και του εφικτού ρόλου της ηγεσίας στο ελληνικό σχολικό πλαίσιο. Η αντίφαση αυτή γίνεται ακόμη πιο εμφανής μέσα από περιπτώσεις όπου η έλλειψη έγκαιρης οργάνωσης ή διαλόγου επηρέασε αρνητικά το εκπαιδευτικό έργο, όπως αναφέρει ο Εκπαιδευτικός 9 («πάρθηκαν αποφάσεις χωρίς ουσιαστική συζήτηση... χάθηκε χρόνος από το μάθημα») και ο Εκπαιδευτικός 10 («αποφασίστηκε δράση χωρίς να ρωτηθούμε... και τελικά έγινε μισό»). Τα παραδείγματα αυτά καταδεικνύουν ότι η απουσία παιδαγωγικού σχεδιασμού συνδέεται άμεσα με μειωμένη αποτελεσματικότητα.

Συνολικά, προκύπτει ότι το στυλ ηγεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα χαρακτηρίζεται από στοιχεία δημοκρατικής και συμμετοχικής προσέγγισης, με εμφανή πρόθεση σύνδεσης με το παιδαγωγικό έργο. Ωστόσο, η αποτελεσματική υλοποίηση της παιδαγωγικής ηγεσίας φαίνεται να περιορίζεται από οργανωτικούς και θεσμικούς παράγοντες, οδηγώντας σε μια μερική μόνο ενσωμάτωσή της στην καθημερινή σχολική

πρακτική. Η συνύπαρξη θετικών και περιοριστικών στοιχείων υποδηλώνει ότι η εκπαιδευτική ηγεσία δεν ασκείται σε ένα ουδέτερο πλαίσιο, αλλά επηρεάζεται από συστημικές συνθήκες, οι οποίες άλλοτε ενισχύουν και άλλοτε περιορίζουν την παιδαγωγική της διάσταση.

Τα παραπάνω ευρήματα επιβεβαιώνουν σε σημαντικό βαθμό τις θεωρητικές προσεγγίσεις που αναδεικνύουν τη σημασία της συμμετοχικής και παιδαγωγικής ηγεσίας στη σχολική αποτελεσματικότητα.

Συγκεκριμένα, η παρουσία συμμετοχικών πρακτικών συνδέεται με το μοντέλο της δημοκρατικής ή συμμετοχικής ηγεσίας, το οποίο, σύμφωνα με τον Bush (2011), ενισχύει τη συνεργασία, την εμπιστοσύνη και τη δέσμευση των εκπαιδευτικών. Η ενεργός εμπλοκή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων αποτελεί βασικό στοιχείο αποτελεσματικής ηγεσίας, καθώς συμβάλλει στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος.

Παράλληλα, η προσπάθεια σύνδεσης της ηγεσίας με το παιδαγωγικό έργο ανταποκρίνεται στο μοντέλο της παιδαγωγικής ηγεσίας (instructional leadership), όπως αναπτύσσεται από τον Hallinger (2011). Σύμφωνα με τον Hallinger, ο αποτελεσματικός σχολικός ηγέτης δεν περιορίζεται σε διοικητικά καθήκοντα, αλλά εμπλέκεται ενεργά στη διδασκαλία, παρακολουθεί τη μαθησιακή διαδικασία και υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς.

Ωστόσο, οι περιορισμοί που αναφέρθηκαν από τους συμμετέχοντες επιβεβαιώνουν και τα ευρήματα της διεθνούς βιβλιογραφίας σχετικά με τον αυξημένο διοικητικό φόρτο των διευθυντών. Όπως επισημαίνουν οι Leithwood et al. (2008), οι οργανωτικές απαιτήσεις συχνά αποσπούν την προσοχή των σχολικών ηγετών από τον παιδαγωγικό τους ρόλο, περιορίζοντας την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας στη βελτίωση της διδασκαλίας.

Τέλος, η συνύπαρξη συμμετοχικών και διοικητικών στοιχείων στο στυλ ηγεσίας αντανακλά την πολυπλοκότητα του ρόλου του διευθυντή, όπως περιγράφεται από τον Bush (2011), όπου η ηγεσία στο σχολικό περιβάλλον απαιτεί την ταυτόχρονη διαχείριση παιδαγωγικών, διοικητικών και ανθρώπινων παραμέτρων. Η εμπειρική επιβεβαίωση αυτής της πολυπλοκότητας μέσα από τα δεδομένα της παρούσας έρευνας ενισχύει

τη θέση ότι η αποτελεσματική εκπαιδευτική ηγεσία δεν μπορεί να αποτιμηθεί μονοδιάστατα, αλλά απαιτεί ολιστική κατανόηση των συνθηκών μέσα στις οποίες ασκείται.

5.3 Συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων και διαμόρφωση του σχολικού κλίματος

Η ανάλυση των δεδομένων ανέδειξε ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για τη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος, με την ηγεσία να διαδραματίζει κεντρικό ρόλο στη διαμόρφωση των συνθηκών αυτών. Η σημασία της συμμετοχής αναδεικνύεται όχι μόνο ως οργανωτική πρακτική, αλλά ως καθημερινή εμπειρία που επηρεάζει άμεσα τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί βιώνουν τον ρόλο τους μέσα στη σχολική κοινότητα.

Οι περισσότεροι συμμετέχοντες αναγνωρίζουν ότι στη σχολική μονάδα καλλιεργείται, σε ικανοποιητικό βαθμό, ένα πλαίσιο συμμετοχής και διαλόγου. Ειδικότερα, επισημαίνεται ότι ο/η διευθυντής/τρια ενθαρρύνει τη διατύπωση απόψεων και τη συλλογική λήψη αποφάσεων, δημιουργώντας ένα αίσθημα ένταξης και συνεργασίας. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται, «όταν μας ρωτάει... νιώθουμε ότι ανήκουμε στο σχολείο» (Εκπαιδευτικός 1), ενώ άλλος σημειώνει ότι «όταν συζητάμε... νιώθουμε ότι είμαστε ομάδα» (Εκπαιδευτικός 2). Η εμπειρία αυτή ενισχύεται από την αναφορά του Εκπαιδευτικού 6, ο οποίος σημειώνει ότι «δεν αποφασίζει μόνος του... μας ρώτησε όλους πριν το φτιάξει», γεγονός που καταδεικνύει ότι η συμμετοχή δεν περιορίζεται σε επίπεδο λόγου, αλλά ενσωματώνεται σε πρακτικές αποφάσεις της καθημερινότητας. Παράλληλα, ο Εκπαιδευτικός 8 επισημαίνει ότι «μέσα από τον σύλλογο διδασκόντων ακούγονται οι απόψεις μας», αναδεικνύοντας τον θεσμικό ρόλο των συλλογικών οργάνων στη διαμόρφωση συμμετοχικών διαδικασιών. Αυτή η στενή σύνδεση μεταξύ συμμετοχής και οργανωσιακής δέσμευσης επιβεβαιώνεται από τη μελέτη των Nguyen et al., (2024), οι οποίοι απέδειξαν ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις αποφάσεις λειτουργεί ως ισχυρός προγνωστικός δείκτης της επαγγελματικής τους ικανοποίησης, μειώνοντας την τάση απομάκρυνσης από το επάγγελμα.

Η ενεργός συμμετοχή συνδέεται άμεσα με τη βελτίωση του σχολικού κλίματος. Οι εκπαιδευτικοί τονίζουν ότι η δυνατότητα έκφρασης απόψεων και η εμπλοκή στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων δημιουργεί ένα θετικό και συνεργατικό περιβάλλον. Όπως

επισημαίνεται, «όταν υπάρχει συμμετοχή, το κλίμα αλλάζει... το βλέπεις στη διάθεση» (Εκπαιδευτικός 3), ενώ άλλος εκπαιδευτικός αναφέρει ότι «υπάρχει χώρος να εκφραστούμε... και αυτό κάνει διαφορά» (Εκπαιδευτικός 7). Η σύνδεση αυτή αναδεικνύει τη σημασία της συμμετοχικότητας ως βασικού παράγοντα ενίσχυσης της επαγγελματικής ικανοποίησης και της συλλογικότητας. Η επίδραση αυτή αποτυπώνεται και σε πιο καθημερινές εκφάνσεις της σχολικής ζωής, όπως αναφέρει ο Εκπαιδευτικός 7, ο οποίος συνδέει το θετικό κλίμα με «τον τρόπο που μιλάμε μεταξύ μας» και τη δυνατότητα «να διαφωνούμε χωρίς ένταση». Το στοιχείο αυτό αναδεικνύει ότι η συμμετοχή δεν επηρεάζει μόνο τις αποφάσεις, αλλά και την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων εντός της σχολικής μονάδας. Η διαπίστωση αυτή έρχεται σε απόλυτη σύγκλιση με τα ευρήματα της Λαχανοπούλου (2022) στην Ελλάδα, η οποία κατέγραψε ότι το θετικό σχολικό κλίμα δεν είναι αποτέλεσμα απουσίας συγκρούσεων, αλλά συνάρτηση της ύπαρξης ασφαλών διαύλων επικοινωνίας που επιτρέπουν τη δημοκρατική επίλυση των διαφωνιών.

Επιπλέον, η συμμετοχή φαίνεται να ενισχύεται όταν η ηγεσία παραχωρεί ουσιαστικό ρόλο στους εκπαιδευτικούς στη λήψη αποφάσεων και στον σχεδιασμό δράσεων. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η αναφορά ότι «δεν είμαστε θεατές... μας άφησε να το σχεδιάσουμε από την αρχή» (Εκπαιδευτικός 4), γεγονός που ενισχύει το αίσθημα ευθύνης και δέσμευσης των εκπαιδευτικών. Αντίστοιχα, ο Εκπαιδευτικός 1 περιγράφει μια διαδικασία συλλογικής αντιμετώπισης προβλήματος («καθίσαμε όλοι μαζί, συζητήσαμε, βρήκαμε κοινές πρακτικές»), η οποία οδήγησε σε άμεση βελτίωση της συμπεριφοράς των μαθητών, αναδεικνύοντας τη σύνδεση της συμμετοχής με απτά παιδαγωγικά αποτελέσματα. Επιπλέον, ο Εκπαιδευτικός 2 αναφέρει ότι σε επιτυχημένες δράσεις «μας έδωσε πλήρη στήριξη: υλικά, χρόνο, χώρο», γεγονός που δείχνει ότι η συμμετοχή ενισχύεται όταν συνοδεύεται από ουσιαστική υποστήριξη και πόρους.

Ωστόσο, τα ευρήματα καταδεικνύουν και την ύπαρξη περιορισμών στη συμμετοχική διαδικασία. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι η συμμετοχή δεν είναι πάντα ουσιαστική, αλλά περιορίζεται σε συγκεκριμένα ζητήματα. Ειδικότερα, επισημαίνεται ότι «σε κάποια θέματα απλώς ενημερωνόμαστε» (Εκπαιδευτικός 5), ενώ άλλος σημειώνει ότι «οι αποφάσεις συνήθως έρχονται έτοιμες» (Εκπαιδευτικός 9). Αντίστοιχα, καταγράφεται η άποψη ότι, παρά τη φαινομενική συμμετοχή, «οι βασικές επιλογές έχουν ήδη καθοριστεί» (Εκπαιδευτικός 10). Η αίσθηση αυτή ενισχύεται από εμπειρίες

όπου η απουσία ουσιαστικού διαλόγου οδήγησε σε προβλήματα στην εφαρμογή αποφάσεων, όπως περιγράφει ο Εκπαιδευτικός 10 «αποφασίστηκε δράση χωρίς να ρωτηθούμε... και τελικά έγινε μισό», αλλά και ο Εκπαιδευτικός 9 «έπρεπε να προσαρμοστούμε πολύ γρήγορα... και χάθηκε χρόνος από το μάθημα». Τα παραδείγματα αυτά καταδεικνύουν ότι η περιορισμένη συμμετοχή δεν επηρεάζει μόνο το κλίμα, αλλά και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου. Αυτά τα αρνητικά βιώματα αποτελούν μια σαφή εμπειρική επιβεβαίωση της κριτικής των Καραγου και Bush (2015), οι οποίοι σημειώνουν ότι στα ελληνικά σχολεία συχνά επιβάλλεται μια «τεχνητή συλλογικότητα» (contrived collegiality), όπου ο σύλλογος διδασκόντων συνεδριάζει τυπικά για να εγκρίνει αποφάσεις που έχουν ήδη ληφθεί σε ανώτερα διοικητικά κλιμάκια.

Οι διαφοροποιήσεις αυτές υποδηλώνουν ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών δεν είναι ομοιόμορφη, αλλά εξαρτάται από τη φύση των αποφάσεων και τις πρακτικές της ηγεσίας. Συνεπώς, η συμμετοχικότητα φαίνεται να κινείται σε ένα φάσμα, από ουσιαστική εμπλοκή έως τυπική διαβούλευση, γεγονός που επηρεάζει αντίστοιχα και το σχολικό κλίμα. Η διακύμανση αυτή αναδεικνύει ότι η συμμετοχή δεν αποτελεί σταθερό χαρακτηριστικό της σχολικής λειτουργίας, αλλά δυναμική διαδικασία που επηρεάζεται από συγκυριακούς και οργανωτικούς παράγοντες, όπως ο χρόνος, ο διοικητικός φόρτος και η κουλτούρα της ηγεσίας.

Συνολικά, προκύπτει ότι η ενίσχυση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος. Όταν η συμμετοχή είναι ουσιαστική, ενισχύεται η συνεργασία, η εμπιστοσύνη και η επαγγελματική ικανοποίηση. Αντίθετα, όταν περιορίζεται ή είναι τυπική, ενδέχεται να δημιουργήσει αίσθημα αποστασιοποίησης και μειωμένης δέσμευσης. Τα δεδομένα της παρούσας έρευνας υποδεικνύουν ότι η ποιότητα της συμμετοχής (και όχι απλώς η ύπαρξή της) αποτελεί τον κρίσιμο παράγοντα που διαφοροποιεί το θετικό από το προβληματικό σχολικό κλίμα.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνουν τη σημασία της συμμετοχικής ηγεσίας στη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος, όπως αυτή αναδεικνύεται στη διεθνή βιβλιογραφία.

Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Leithwood et al. (2008), η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων συμβάλλει καθοριστικά στην ενίσχυση της επαγγελματικής δέσμευσης και της συλλογικής ευθύνης, στοιχεία που συνδέονται άμεσα με τη

σχολική αποτελεσματικότητα. Τα ευρήματα της έρευνας επιβεβαιώνουν ότι όταν οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι η φωνή τους λαμβάνεται υπόψη, ενισχύεται η αίσθηση του «ανήκειν» και η συνεργατική κουλτούρα.

Παράλληλα, η σύνδεση μεταξύ συμμετοχής και σχολικού κλίματος συνάδει με τις θέσεις του Hoy και Miskel (2013), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι το θετικό σχολικό κλίμα διαμορφώνεται μέσα από σχέσεις εμπιστοσύνης, ανοιχτής επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας.

Ωστόσο, η διαπίστωση ότι σε ορισμένες περιπτώσεις η συμμετοχή είναι περιορισμένη ή τυπική επιβεβαιώνει τη διάκριση που κάνει ο Bush (2011) μεταξύ «γνήσιας» και «συμβολικής» συμμετοχής. Σύμφωνα με τον Bush, η συμμετοχή έχει ουσιαστική αξία μόνο όταν συνοδεύεται από πραγματική επιρροή στη λήψη αποφάσεων και δεν περιορίζεται σε διαδικαστικού χαρακτήρα διαβουλεύσεις.

Τέλος, τα ευρήματα συνδέονται και με τη θεωρία της κατανεμημένης ηγεσίας (Spillane, 2006), καθώς η ενεργός εμπλοκή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων αποτελεί βασικό στοιχείο κατανομής της ηγετικής ευθύνης εντός της σχολικής μονάδας. Η εμπειρική τεκμηρίωση της σχέσης συμμετοχής–κλίματος στην παρούσα μελέτη ενισχύει περαιτέρω τη θέση ότι η κατανεμημένη ηγεσία δεν αποτελεί μόνο θεωρητική προσέγγιση, αλλά πρακτική αναγκαιότητα για τη λειτουργία αποτελεσματικών και συνεργατικών σχολικών οργανισμών.

5.4 Πρακτικές εκπαιδευτικής ηγεσίας που συμβάλλουν στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου

Η ανάλυση των συνεντεύξεων ανέδειξε ένα σύνολο συγκεκριμένων πρακτικών εκπαιδευτικής ηγεσίας που, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, συμβάλλουν ουσιαστικά στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Οι πρακτικές αυτές συγκροτούν ένα πολυδιάστατο πλαίσιο, το οποίο περιλαμβάνει την επικοινωνία, την υποστήριξη, την εμπιστοσύνη, τη συνεργασία και την παιδαγωγική καθοδήγηση. Παράλληλα, από τα δεδομένα προκύπτει ότι οι πρακτικές αυτές δεν λειτουργούν απομονωμένα, αλλά αλληλοσυμπληρώνονται, διαμορφώνοντας ένα συνεκτικό πλαίσιο ηγεσίας που επηρεάζει άμεσα την καθημερινή σχολική πρακτική και τη διδακτική αποτελεσματικότητα.

Πρωτίστως, η σαφής και ανοιχτή επικοινωνία αναδεικνύεται ως θεμελιώδης παράγοντας. Οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι όταν υπάρχει ξεκάθαρη ενημέρωση σχετικά με τους στόχους και τις προσδοκίες, η εκπαιδευτική διαδικασία οργανώνεται πιο αποτελεσματικά. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται, «όταν ξέρουμε τι περιμένει η διεύθυνση... δουλεύουμε πιο αποτελεσματικά» (Εκπαιδευτικός 5), ενώ τονίζεται και η σημασία του να μην ανακοινώνονται αποφάσεις «τελευταία στιγμή» (Εκπαιδευτικός 7). Η σημασία της έγκαιρης ενημέρωσης επιβεβαιώνεται περαιτέρω από την επισήμανση ότι «όταν μαθαίνουμε κάτι τελευταία στιγμή... δημιουργείται άγχος και δεν προλαβαίνουμε να οργανωθούμε σωστά» (Εκπαιδευτικός 7), γεγονός που αναδεικνύει τη σύνδεση της επικοινωνίας με την ποιότητα της διδακτικής προετοιμασίας. Η επικοινωνία, επομένως, λειτουργεί ως βασικός μηχανισμός συντονισμού και μείωσης της αβεβαιότητας. Επιπλέον, αναδεικνύεται και η ποιοτική διάσταση της επικοινωνίας, καθώς δεν αφορά μόνο τη μετάδοση πληροφοριών, αλλά και τη δημιουργία ενός πλαισίου ανοιχτού διαλόγου, όπου οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι μπορούν να εκφραστούν και να ακουστούν. Η διαπίστωση αυτή για τον καταλυτικό ρόλο της έγκαιρης και ανοιχτής επικοινωνίας ευθυγραμμίζεται με την έρευνα του Lin (2022), ο οποίος υπογράμμισε ότι οι διάλογοι αμφίδρομης επικοινωνίας μεταξύ διεύθυνσης και προσωπικού μειώνουν το αίσθημα επαγγελματικής αποξένωσης και ενδυναμώνουν τη συλλογική αποτελεσματικότητα.

Εξίσου σημαντική αναδεικνύεται η υποστηρικτική στάση της ηγεσίας. Οι συμμετέχοντες τονίζουν ότι η παρουσία του/της διευθυντή/τριας ως διαθέσιμου και υποστηρικτικού παράγοντα ενισχύει την ασφάλεια των εκπαιδευτικών και τη δυνατότητά τους να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του έργου τους. Ενδεικτικά, αναφέρεται ότι «όταν ξέρεις ότι... δεν θα μείνεις μόνος σου, αυτό σου δίνει ασφάλεια» (Εκπαιδευτικός 7), ενώ άλλος εκπαιδευτικός επισημαίνει τη σημασία της ενθάρρυνσης και της στήριξης στην καθημερινή πρακτική (Εκπαιδευτικός 1). Η διάσταση αυτή ενισχύεται και από την αναφορά ότι «ο διευθυντής περνάει, ρωτάει “χρειάζεσαι κάτι;”» (Εκπαιδευτικός 6), στοιχείο που υποδηλώνει μια καθημερινή, πρακτική μορφή υποστήριξης και όχι μόνο τυπική παρουσία. Η συνεχής αυτή παρουσία φαίνεται να λειτουργεί ως μηχανισμός ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών, μειώνοντας το αίσθημα επαγγελματικής απομόνωσης και ενισχύοντας την αυτοπεποίθησή τους. Η καθημερινή αυτή, άτυπη υποστήριξη («χρειάζεσαι κάτι;») έρχεται σε απόλυτη σύσταση με τα ευρήματα των El Achi et al., (2025) και του Dorukbaşı (2024), οι οποίοι αναδεικνύουν την ψυχολογική και

παιδαγωγική υποστήριξη του διευθυντή ως τον βασικότερο παράγοντα για την οικοδόμηση ενός εργασιακού περιβάλλοντος απαλλαγμένου από το φόβο της αποτυχίας.

Παράλληλα, η εμπιστοσύνη αναδεικνύεται ως κεντρικό χαρακτηριστικό αποτελεσματικής ηγεσίας. Η δυνατότητα των εκπαιδευτικών να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες χωρίς αυστηρό έλεγχο ενισχύει τη δημιουργικότητα και την επαγγελματική αυτονομία. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται, «αν δεν υπάρχει εμπιστοσύνη... όλα γίνονται δύσκολα» (Εκπαιδευτικός 8), ενώ άλλος συμμετέχων υπογραμμίζει τη σημασία της αποφυγής αυταρχικών πρακτικών (Εκπαιδευτικός 1). Η εμπιστοσύνη αποτυπώνεται επίσης στην παρότρυνση «κάν' το, σε εμπιστεύομαι» (Εκπαιδευτικός 1), η οποία, όπως αναφέρει ο ίδιος, «με ξεκλείδωσε», αναδεικνύοντας τον καθοριστικό ρόλο της στην ανάληψη πρωτοβουλιών και στην επαγγελματική ανάπτυξη. Η παραπάνω διαπίστωση υποδηλώνει ότι η εμπιστοσύνη δεν αποτελεί μόνο αξιακή αρχή, αλλά και πρακτικό εργαλείο ενεργοποίησης των εκπαιδευτικών.

Η συνεργασία αποτελεί επίσης βασική πρακτική που συμβάλλει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι η καλλιέργεια συνεργατικής κουλτούρας μέσα από ομαδική εργασία και κοινό σχεδιασμό δράσεων οδηγεί σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα. Ενδεικτικά, αναφέρεται ότι «καθίσαμε όλοι μαζί, συζητήσαμε, βρήκαμε κοινές πρακτικές... και μέσα σε δύο εβδομάδες τα παιδιά ηρέμησαν» (Εκπαιδευτικός 1), γεγονός που αναδεικνύει τη σύνδεση της συνεργασίας με απτά παιδαγωγικά αποτελέσματα. Αντίστοιχα, η εμπειρία διαθεματικών και καινοτόμων δράσεων («τα παιδιά συμμετείχαν πιο ενεργά... συνεργάστηκαν περισσότερο», Εκπαιδευτικός 7) επιβεβαιώνει ότι η συνεργασία ενισχύει όχι μόνο τους εκπαιδευτικούς, αλλά και τη μαθησιακή εμπλοκή των μαθητών. Η ηγεσία, μέσα από την ενθάρρυνση της συνεργασίας και τη δημιουργία ευκαιριών για συλλογική δράση, λειτουργεί ως καταλύτης για την ανάπτυξη επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης. Το συγκεκριμένο εύρημα, όπου η συλλογική δράση επέφερε άμεση βελτίωση στη συμπεριφορά των μαθητών, επιβεβαιώνει την έρευνα των Atasoy και Özden (2022), οι οποίοι υπογραμμίζουν ότι η συνεργατική κουλτούρα λειτουργεί ως προστατευτικό δίχτυ για τη σχολική μονάδα, επιτρέποντας την ταχεία και ομοιόμορφη αντιμετώπιση κρίσεων.

Επιπλέον, η παροχή ανατροφοδότησης και η αναγνώριση της προσπάθειας των εκπαιδευτικών αναδεικνύονται ως σημαντικές πρακτικές. Η θετική ανατροφοδότηση, ακόμη και σε απλή μορφή, όπως ένα «μπράβο», φαίνεται να ενισχύει το ηθικό και τη

διάθεση για περαιτέρω προσπάθεια (Εκπαιδευτικός 10). Η σημασία αυτή ενισχύεται από την αναφορά ότι «μου λέει συχνά ‘το κάνεις πολύ καλά αυτό’... και αυτό με βοηθάει να εξελίσσομαι» (Εκπαιδευτικός 6), αναδεικνύοντας τη σύνδεση της ανατροφodότησης με την επαγγελματική αυτοπεποίθηση. Η αναγνώριση λειτουργεί ως κίνητρο και ενισχύει την επαγγελματική ικανοποίηση. Παράλληλα, η απουσία αναγνώρισης φαίνεται να έχει το αντίθετο αποτέλεσμα, καθώς, όπως επισημαίνεται, «αν δεν εκτιμάται η προσπάθεια... λες ‘γιατί να τρέχω;’» (Εκπαιδευτικός 10), στοιχείο που αναδεικνύει τη διττή επίδραση της ανατροφodότησης.

Τέλος, αναδεικνύεται η σημασία της παιδαγωγικής καθοδήγησης και της επιμόρφωσης. Οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν πρακτικές όπως η παροχή εκπαιδευτικού υλικού, η ενθάρρυνση για συμμετοχή σε επιμορφωτικές δράσεις και η ανάπτυξη παιδαγωγικού διαλόγου (Εκπαιδευτικός 2). Η διάσταση αυτή ενισχύεται και από την αναφορά ότι «μας ενημερώνει για σεμινάρια και μας ενθαρρύνει να πάμε» (Εκπαιδευτικός 4), γεγονός που υποδηλώνει ενεργό ρόλο της ηγεσίας στην επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, επισημαίνεται ότι η διάσταση αυτή θα μπορούσε να ενισχυθεί περαιτέρω. Συγκεκριμένα, η ανάγκη για «πιο συστηματική παιδαγωγική καθοδήγηση» (Εκπαιδευτικός 3) αναδεικνύει ένα πεδίο βελτίωσης, υποδηλώνοντας ότι η υπάρχουσα υποστήριξη δεν είναι πάντα επαρκής ή οργανωμένη. Αυτή η επισήμανση για την ανάγκη συστηματικότερης παιδαγωγικής υποστήριξης συμπίπτει με τις διαπιστώσεις του Πασιαρδή (2020), ο οποίος σημειώνει ότι στα ελληνικά σχολεία η παιδαγωγική καθοδήγηση παραμένει συχνά αποσπασματική και επαφίεται αποκλειστικά στην προσωπική διάθεση και το μεράκι του εκάστοτε διευθυντή, ελλείψει ενός θεσμοθετημένου και δομημένου πλαισίου παιδαγωγικής εποπτείας.

Συνολικά, οι πρακτικές που συμβάλλουν στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου δεν περιορίζονται σε διοικητικές λειτουργίες, αλλά σχετίζονται κυρίως με την ποιότητα των σχέσεων, την ενίσχυση της συνεργασίας και τη δημιουργία ενός υποστηρικτικού και εμπιστευτικού περιβάλλοντος. Τα δεδομένα δείχνουν ότι οι πιο αποτελεσματικές πρακτικές είναι εκείνες που ενισχύουν ενεργά τη συμμετοχή, την αυτονομία και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, δημιουργώντας συνθήκες βιώσιμης βελτίωσης της σχολικής μονάδας.

Η σημασία της επικοινωνίας και της σαφήνειας στους στόχους συνδέεται με το μοντέλο της παιδαγωγικής ηγεσίας (instructional leadership), όπου, σύμφωνα με τον

Hallinger (2011), ο ηγέτης οφείλει να καθορίζει σαφείς εκπαιδευτικούς στόχους και να διασφαλίζει την αποτελεσματική επικοινωνία τους προς τους εκπαιδευτικούς.

Παράλληλα, η έμφαση στην υποστήριξη, την εμπιστοσύνη και την ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών αντανakλά τα χαρακτηριστικά της μετασχηματιστικής ηγεσίας, όπως περιγράφονται από τους Leithwood και Jantzi (2005). Σύμφωνα με τους συγγραφείς, η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της επαγγελματικής ικανότητας των εκπαιδευτικών αποτελεί βασικό μηχανισμό βελτίωσης της σχολικής αποτελεσματικότητας.

Η ανάδειξη της συνεργασίας ως βασικής πρακτικής συνδέεται με τη θεωρία των επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης (Professional Learning Communities), όπου, σύμφωνα με τους Stoll et al. (2006), η συλλογική μάθηση και η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών οδηγούν σε βελτίωση της διδασκαλίας και των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Επιπλέον, η σημασία της ανατροφοδότησης και της αναγνώρισης επιβεβαιώνεται από τον Bush (2011), ο οποίος υποστηρίζει ότι η ενίσχυση των κινήτρων και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών αποτελεί βασικό στοιχείο αποτελεσματικής ηγεσίας.

Τέλος, η ανάγκη ενίσχυσης της παιδαγωγικής καθοδήγησης συνδέεται με τις θέσεις των Leithwood et al. (2008), οι οποίοι τονίζουν ότι η συστηματική υποστήριξη της διδασκαλίας αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.

5.5 Επίδραση της εκπαιδευτικής ηγεσίας στο διδακτικό και μαθησιακό αποτέλεσμα

Η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών ανέδειξε με ιδιαίτερη σαφήνεια ότι η εκπαιδευτική ηγεσία δεν επηρεάζει μόνο το οργανωσιακό και συνεργατικό πλαίσιο του σχολείου, αλλά έχει άμεσο και ουσιαστικό αντίκτυπο στο ίδιο το διδακτικό και μαθησιακό αποτέλεσμα. Οι συμμετέχοντες περιέγραψαν τόσο θετικά όσο και αρνητικά παραδείγματα, τα οποία καταδεικνύουν τον καθοριστικό ρόλο της ηγεσίας στη διαμόρφωση της μαθησιακής εμπειρίας. Επιπλέον, από τις αφηγήσεις των εκπαιδευτικών

προκύπτει ότι η επίδραση της ηγεσίας δεν είναι στιγμιαία, αλλά διαχρονική, καθώς επηρεάζει σταδιακά τις παιδαγωγικές πρακτικές, τη στάση των εκπαιδευτικών και τη συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία.

Στα θετικά παραδείγματα, η ηγεσία εμφανίζεται ως παράγοντας ενίσχυσης της συνεργασίας, της καινοτομίας και της ενεργού συμμετοχής των μαθητών. Ο Εκπαιδευτικός 1 αναφέρεται σε μια περίπτωση αντιμετώπισης προβλημάτων συμπεριφοράς, όπου μέσα από συλλογική συζήτηση και κοινές πρακτικές «μέσα σε δύο εβδομάδες τα παιδιά ηρέμησαν». Αντίστοιχα, ο Εκπαιδευτικός 6 περιγράφει τη βελτίωση του μαθησιακού περιβάλλοντος μέσω της εφαρμογής ομαδοσυνεργατικών πρακτικών, η οποία υποστηρίχθηκε ενεργά από τη διεύθυνση, οδηγώντας σε καλύτερη συνεργασία μεταξύ των μαθητών. Στην ίδια κατεύθυνση, αναδεικνύεται ότι η ύπαρξη χρόνου για παιδαγωγικό διάλογο («μας έδωσε χρόνο να συζητήσουμε, να δοκιμάσουμε, να κάνουμε ανατροφοδότηση», Εκπαιδευτικός 6) λειτουργεί ως κρίσιμος μηχανισμός βελτίωσης της διδακτικής πρακτικής και ενίσχυσης της μαθησιακής διαδικασίας. Παράλληλα, η ενθάρρυνση της ανάληψης πρωτοβουλιών («μου είπε “κάν’ το, σε εμπιστεύομαι”... και αυτό με ξεκλείδωσε», Εκπαιδευτικός 1) φαίνεται να έχει έμμεση αλλά ουσιαστική επίδραση στο μάθημα, καθώς ενισχύει την ενεργητική και δημιουργική στάση των εκπαιδευτικών.

Ιδιαίτερα χαρακτηριστικά είναι και τα παραδείγματα καινοτόμων δράσεων. Ο Εκπαιδευτικός 2 αναφέρεται στην εφαρμογή προγράμματος STEAM, επισημαίνοντας ότι η παροχή πόρων και η στήριξη από τη διεύθυνση συνέβαλαν στον ενθουσιασμό των μαθητών («έβλεπες μάτια να λάμπουν»). Αντίστοιχα, ο Εκπαιδευτικός 7 περιγράφει μια διαθεματική δράση, η οποία, χάρη στη στήριξη και στον χρόνο που δόθηκε, ενίσχυσε την ενεργό συμμετοχή και το ενδιαφέρον των μαθητών. Τα παραδείγματα αυτά αναδεικνύουν τον ρόλο της ηγεσίας ως καταλύτη για την προώθηση καινοτόμων διδακτικών πρακτικών. Επιπρόσθετα, η παροχή υλικών και οργανωτικών διευκολύνσεων («μας έδωσε πλήρη στήριξη: υλικά, χρόνο, χώρο», Εκπαιδευτικός 2) φαίνεται να λειτουργεί ως βασική προϋπόθεση για την επιτυχή υλοποίηση καινοτόμων δράσεων, ενισχύοντας τη βιωματική μάθηση και τη μαθητική εμπλοκή. Ανάλογα, η στήριξη σε δράσεις όπως η περιβαλλοντική εκπαίδευση («μας παρείχε ό,τι χρειαζόμασταν», Εκπαιδευτικός 3) υποδηλώνει ότι η ηγεσία μπορεί να διευρύνει τις μαθησιακές εμπειρίες πέρα από το τυπικό αναλυτικό πρόγραμμα. Αυτές οι απτές παιδαγωγικές επιτυχίες (STEAM,

περιβαλλοντική εκπαίδευση) μέσω της παροχής υποδομών και χρόνου από τον διευθυντή, αποτελούν ξεκάθαρη επιβεβαίωση της έρευνας του Dorukbaşı (2024). Ο Dorukbaşı τεκμηρίωσε ότι η έμμεση επίδραση της ηγεσίας στα μαθησιακά αποτελέσματα πραγματοποιείται ακριβώς όταν ο ηγέτης λειτουργεί ως «διευκολυντής πόρων», δημιουργώντας το κατάλληλο υπόστρωμα για βιωματικές και μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις.

Τα ευρήματα αυτά συνάδουν με τη διεθνή βιβλιογραφία, σύμφωνα με την οποία η εκπαιδευτική ηγεσία επηρεάζει έμμεσα τα μαθησιακά αποτελέσματα μέσω της διαμόρφωσης ευνοϊκών συνθηκών διδασκαλίας και μάθησης (Leithwood et al., 2020). Ο/η διευθυντής/τρια, μέσα από την παροχή πόρων, την ενίσχυση της συνεργασίας και τη δημιουργία υποστηρικτικού κλίματος, συμβάλλει στη βελτίωση της διδακτικής πρακτικής και, κατ' επέκταση, των μαθησιακών επιδόσεων. Τα παρόντα ευρήματα ενισχύουν περαιτέρω τη θέση αυτή, αναδεικνύοντας ότι η ποιότητα των σχέσεων και η ενίσχυση της επαγγελματικής αυτοπεποίθησης των εκπαιδευτικών αποτελούν κρίσιμους ενδιάμεσους παράγοντες που διαμεσολαβούν μεταξύ ηγεσίας και μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Ωστόσο, τα δεδομένα αναδεικνύουν και περιπτώσεις όπου η ηγεσία επηρέασε αρνητικά το εκπαιδευτικό έργο. Ο Εκπαιδευτικός 9 αναφέρει ότι η λήψη αποφάσεων χωρίς προηγούμενη συζήτηση δημιούργησε αναστάτωση, με αποτέλεσμα την απώλεια διδακτικού χρόνου και την ένταση μεταξύ των εκπαιδευτικών. Αντίστοιχα, ο Εκπαιδευτικός 10 περιγράφει μια δράση που οργανώθηκε χωρίς συμμετοχή των εκπαιδευτικών και τελικά δεν υλοποιήθηκε αποτελεσματικά. Παρόμοια, ο Εκπαιδευτικός 5 επισημαίνει ότι η έλλειψη συνεργασίας οδήγησε σε μέτριο αποτέλεσμα σε σχολική γιορτή. Στην ίδια κατηγορία εντάσσεται και η εμπειρία ακύρωσης δράσης («ακυρώθηκε μια δράση τελευταία στιγμή λόγω κακής οργάνωσης», Εκπαιδευτικός 2), η οποία προκάλεσε απογοήτευση και επηρέασε αρνητικά το κίνητρο των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, η περιορισμένη συμμετοχή («σε κάποια θέματα απλώς ενημερωνόμαστε», Εκπαιδευτικός 5) φαίνεται να αποδυναμώνει τη δέσμευση των εκπαιδευτικών και να επηρεάζει έμμεσα την ποιότητα της διδασκαλίας. Αυτές οι αρνητικές εκβάσεις (απώλεια διδακτικού χρόνου, ακυρώσεις δράσεων) λόγω συγκεντρωτικών πρακτικών, παρουσιάζουν εντυπωσιακή σύγκλιση με τα ευρήματα των Tucaliuc et al., (2025). Οι ερευνητές αυτοί υπογράμμισαν ότι οι αυταρχικές ή κακώς συντονισμένες ηγετικές

πρακτικές προκαλούν «διδασκτική αποδιοργάνωση», καθώς οι εκπαιδευτικοί αναγκάζονται να αναλώσουν την ενέργειά τους στη διαχείριση της οργανωσιακής σύγχυσης αντί για την ποιότητα της διδασκαλίας τους στην τάξη.

Τα αρνητικά αυτά παραδείγματα αναδεικνύουν τη σημασία της συμμετοχικότητας, του σχεδιασμού και της έγκαιρης επικοινωνίας. Όταν οι αποφάσεις λαμβάνονται μονομερώς ή χωρίς επαρκή οργάνωση, το αποτέλεσμα είναι η αποδυνάμωση της συλλογικής δράσης και η υποβάθμιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Η διαπίστωση αυτή επιβεβαιώνει τις θέσεις των Day et al. (2016), οι οποίοι υπογραμμίζουν ότι η αποτελεσματική ηγεσία προϋποθέτει τη δημιουργία συνθηκών συνεργασίας και κοινής κατεύθυνσης. Παράλληλα, προκύπτει ότι η έλλειψη διαφάνειας και διαλόγου ενισχύει την αβεβαιότητα και περιορίζει τη δυνατότητα των εκπαιδευτικών να προετοιμαστούν αποτελεσματικά για τη διδασκτική διαδικασία.

Επιπλέον, η έλλειψη έγκαιρης ενημέρωσης ή συντονισμού φαίνεται να επηρεάζει άμεσα τη λειτουργία της τάξης. Ο Εκπαιδευτικός 6 αναφέρει ότι καθυστέρηση στην ενημέρωση για αλλαγές στο ωρολόγιο πρόγραμμα δημιούργησε δυσκολίες, ενώ ο Εκπαιδευτικός 4 επισημαίνει ότι η καθυστέρηση στη διαχείριση συγκρούσεων επηρέασε αρνητικά το σχολικό κλίμα. Τα στοιχεία αυτά αναδεικνύουν ότι η ηγεσία επηρεάζει όχι μόνο τις στρατηγικές επιλογές, αλλά και την καθημερινή λειτουργία του σχολείου. Επιπρόσθετα, η απουσία άμεσης παρέμβασης σε διαπροσωπικά ζητήματα φαίνεται να έχει δευτερογενείς επιπτώσεις στη διδασκτική διαδικασία, καθώς το αρνητικό κλίμα μεταφέρεται έμμεσα και στην τάξη. Η μεταφορά του αρνητικού κλίματος από το γραφείο του συλλόγου μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας αποτελεί ένα εύρημα που επιβεβαιώνει πλήρως τη μελέτη των Khan et al., (2022). Οι ερευνητές αυτοί κατέδειξαν ότι οι συγκρούσεις που μένουν ανεπίλυτες από την ηγεσία προκαλούν συναισθηματική εξάντληση στους εκπαιδευτικούς, η οποία αναπόφευκτα μειώνει την παιδαγωγική τους υπομονή και την ποιότητα της αλληλεπίδρασης με τους μαθητές.

Συνολικά, τα ευρήματα καταδεικνύουν ότι η εκπαιδευτική ηγεσία λειτουργεί ως καθοριστικός παράγοντας διαμόρφωσης του μαθησιακού περιβάλλοντος. Η θετική της επίδραση συνδέεται με την ενίσχυση της συνεργασίας, την υποστήριξη καινοτόμων πρακτικών και τη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης, ενώ η αρνητική της επίδραση σχετίζεται με την έλλειψη συμμετοχικότητας, τον ανεπαρκή σχεδιασμό και την ασάφεια στην επικοινωνία. Ιδιαίτερα, προκύπτει ότι η ποιότητα της ηγεσίας λειτουργεί ως

“πολλαπλασιαστής” του εκπαιδευτικού έργου: όταν είναι υποστηρικτική και συμμετοχική, ενισχύει τη μάθηση, ενώ όταν είναι αποσπασματική ή συγκεντρωτική, περιορίζει τις δυνατότητες ανάπτυξης τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών.

Η σύγκλιση των ευρημάτων με τη διεθνή βιβλιογραφία ενισχύει την άποψη ότι η ηγεσία δεν επηρεάζει άμεσα τη μάθηση, αλλά διαμορφώνει τις προϋποθέσεις μέσα στις οποίες αυτή επιτυγχάνεται. Ως εκ τούτου, η ενίσχυση ποιοτικών μορφών εκπαιδευτικής ηγεσίας αποτελεί κρίσιμη παράμετρο για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας αναδεικνύουν με σαφήνεια ότι η επένδυση σε συμμετοχικές, υποστηρικτικές και παιδαγωγικά προσανατολισμένες μορφές ηγεσίας μπορεί να λειτουργήσει ως βασικός μοχλός αναβάθμισης της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο σύγχρονο σχολείο.

5.6 Η συμβολή της εκπαιδευτικής ηγεσίας στην επαγγελματική ανάπτυξη και την ανάληψη πρωτοβουλιών

Η ανάλυση των συνεντεύξεων ανέδειξε ότι η εκπαιδευτική ηγεσία διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και στην προθυμία τους να αναλάβουν πρωτοβουλίες. Οι συμμετέχοντες αναγνώρισαν ότι η στάση και οι πρακτικές του/της διευθυντή/τριας μπορούν είτε να ενισχύσουν είτε να περιορίσουν τη διάθεση για εξέλιξη, επιβεβαιώνοντας ότι η ηγεσία αποτελεί κρίσιμο παράγοντα επαγγελματικής ενδυνάμωσης. Επιπλέον, προκύπτει ότι η επίδραση της ηγεσίας στην επαγγελματική ανάπτυξη δεν είναι μόνο άμεση, αλλά και έμμεση, καθώς διαμορφώνει το συνολικό πλαίσιο μέσα στο οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τις δυνατότητες εξέλιξής τους και τον ρόλο τους στο σχολείο.

Κεντρικό εύρημα αποτελεί η σημασία της εμπιστοσύνης και της ενθάρρυνσης. Ο Εκπαιδευτικός 1 περιγράφει χαρακτηριστικά ότι μια φράση όπως «κάν' το, σε εμπιστεύομαι» λειτούργησε καταλυτικά, «με ξεκλείδωσε», όπως αναφέρει. Αντίστοιχα, ο Εκπαιδευτικός 6 επισημαίνει ότι η θετική ανατροφοδότηση («το κάνεις πολύ καλά αυτό, συνέχισε») ενισχύει την αυτοπεποίθηση και την επαγγελματική εξέλιξη. Τα ευρήματα αυτά αναδεικνύουν ότι η ηγεσία που ενθαρρύνει και αναγνωρίζει την προσπάθεια δημιουργεί ένα περιβάλλον στο οποίο οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ασφαλείς να πειραματιστούν και να καινοτομήσουν. Στην ίδια κατεύθυνση, η αναγνώριση ακόμη

και μικρών προσπαθειών («ένα “μπράβο”... κάνει διαφορά», Εκπαιδευτικός 10) φαίνεται να λειτουργεί ως σημαντικός ενισχυτής της επαγγελματικής αυτοπεποίθησης και της διάθεσης για περαιτέρω εξέλιξη. Παράλληλα, η ύπαρξη υποστηρικτικού κλίματος («να ξέρεις ότι ο διευθυντής είναι εκεί», Εκπαιδευτικός 6) ενισχύει το αίσθημα ασφάλειας, το οποίο αποτελεί προϋπόθεση για την ανάληψη πρωτοβουλιών. Αυτή η ψυχολογική ενδυνάμωση μέσω της εμπιστοσύνης συγκλίνει απόλυτα με τα ευρήματα των Nguyen et al., (2024), οι οποίοι υποστήριξαν ότι η ηγετική συμπεριφορά που βασίζεται στην εμπιστοσύνη αποτελεί τον ισχυρότερο παράγοντα για την ανάπτυξη της «επαγγελματικής αυτοαποτελεσματικότητας» (teacher self-efficacy) των εκπαιδευτικών.

Η παροχή χώρου για πρωτοβουλία αποτελεί επίσης βασικό στοιχείο. Ο Εκπαιδευτικός 7 τονίζει ότι «δίνεται χώρος να δοκιμάσω πράγματα και δεν υπάρχει η αίσθηση ότι θα κριθώ αρνητικά», ενώ ο Εκπαιδευτικός 2 αναφέρει ότι η ενθάρρυνση από τη διεύθυνση οδηγεί στο να «δοκιμάσεις και να πας παρακάτω». Η διάσταση αυτή συνδέεται άμεσα με την έννοια της ενδυνάμωσης (empowerment), σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί αποκτούν ενεργό ρόλο στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Leithwood et al., 2020). Επιπρόσθετα, η δυνατότητα ανάληψης ευθυνών («μας άφησε να το σχεδιάσουμε από την αρχή», Εκπαιδευτικός 4) ενισχύει το αίσθημα ιδιοκτησίας του έργου και οδηγεί σε μεγαλύτερη επαγγελματική δέσμευση. Η απουσία αυστηρού ελέγχου και η αποφυγή τιμωρητικής αξιολόγησης φαίνεται να λειτουργεί ενθαρρυντικά, επιτρέποντας στους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν δημιουργικές και καινοτόμες πρακτικές. Η ανάγκη για ένα περιβάλλον ελεύθερο από τον φόβο της αρνητικής κριτικής επιβεβαιώνει την ελληνική έρευνα της Λαχανοπούλου (2022), η οποία ανέδειξε ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν πολύ μεγαλύτερη προθυμία να εφαρμόσουν καινοτομίες όταν ο διευθυντής τους διασφαλίζει ότι τυχόν αποτυχίες ή αστοχίες των νέων εγχειρημάτων δεν θα χρησιμοποιηθούν εις βάρος τους.

Παράλληλα, σημαντική είναι η συμβολή της ηγεσίας στην προώθηση της επιμόρφωσης. Ο Εκπαιδευτικός 4 αναφέρει ότι υπάρχει ενημέρωση για σεμινάρια και ενθάρρυνση συμμετοχής, ενώ μάλιστα ενισχύεται και η διάχυση της γνώσης μέσω παρουσιάσεων στο σύλλογο. Αντίστοιχα, ο Εκπαιδευτικός 8 επισημαίνει ότι η θετική στάση απέναντι στις νέες ιδέες ενθαρρύνει την αναζήτηση επιμορφωτικών ευκαιριών. Τα δεδομένα αυτά συνάδουν με τη βιβλιογραφία της μαθησιακής ηγεσίας, όπου η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποτελεί βασικό άξονα βελτίωσης της ποιότητας του

εκπαιδευτικού έργου (Hallinger, 2011). Επιπλέον, η παροχή παιδαγωγικού υλικού και η προώθηση επιμορφωτικών συζητήσεων («όταν φέρνει υλικό... νιώθεις ότι υπάρχει κατεύθυνση», Εκπαιδευτικός 2) φαίνεται να ενισχύει τη συνεχή μάθηση εντός της σχολικής μονάδας. Η διάχυση γνώσης εντός του συλλόγου διδασκόντων λειτουργεί ως πολλαπλασιαστής μάθησης, ενισχύοντας τη συλλογική επαγγελματική ανάπτυξη. Αυτή η πρακτική της εσωτερικής διάχυσης της γνώσης στον σύλλογο αποτελεί ιδανική αποτύπωση των «Επαγγελματικών Κοινοτήτων Μάθησης» (Stoll et al., 2006). Συγχρόνως, έρχεται σε θετική αντιπαράθεση με τη μελέτη των Kararou και Bush (2015), οι οποίοι είχαν εντοπίσει ότι στα ελληνικά σχολεία η επιμόρφωση παραμένει συχνά ατομική υπόθεση και σπάνια μετατρέπεται σε συλλογική γνώση λόγω έλλειψης χρόνου στις συνεδριάσεις.

Ωστόσο, δεν απουσιάζουν και οι πιο κριτικές τοποθετήσεις. Ο Εκπαιδευτικός 5 αναφέρει ότι «δεν υπάρχουν πολλές ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης» και ότι οι εκπαιδευτικοί καλούνται να τις αναζητήσουν μόνοι τους. Αντίστοιχα, ο Εκπαιδευτικός 9 σημειώνει ότι η επαγγελματική εξέλιξη «εξαρτάται κυρίως από εμάς», υποδηλώνοντας περιορισμένη συμβολή της ηγεσίας στον τομέα αυτό. Τα ευρήματα αυτά αναδεικνύουν ανισότητες στην εμπειρία των εκπαιδευτικών και επισημαίνουν την ανάγκη για πιο συστηματική και οργανωμένη υποστήριξη. Παράλληλα, η έλλειψη συστηματικής καθοδήγησης («λείπει η ουσιαστική καθοδήγηση», Εκπαιδευτικός 5) φαίνεται να περιορίζει την αξιοποίηση των δυνατοτήτων των εκπαιδευτικών και να οδηγεί σε πιο παθητική επαγγελματική στάση. Η περιορισμένη εμπλοκή της ηγεσίας σε παιδαγωγικά ζητήματα ενδέχεται να δημιουργεί αίσθημα στασιμότητας και μειωμένων προοπτικών εξέλιξης. Αυτά τα παράπονα για έλλειψη θεσμικών ευκαιριών και η αίσθηση ότι η ανάπτυξη επαφίεται στην ατομική ευθύνη, ταυτίζονται με τα ευρήματα του Πασιαρδή (2020), ο οποίος τονίζει ότι το ελληνικό κράτος δεν παρέχει στους διευθυντές τα κατάλληλα εργαλεία ή κονδύλια για να χρηματοδοτήσουν ή να οργανώσουν αυτόνομες, ενδοσχολικές επιμορφώσεις, με αποτέλεσμα η ηγεσία να περιορίζεται σε έναν απλό ρόλο διαβιβαστή των εγκυκλίων του ΙΕΠ.

Επιπλέον, η αναγνώριση της προσπάθειας αναδεικνύεται ως σημαντικός παράγοντας κινήτρου. Ο Εκπαιδευτικός 10 τονίζει ότι όταν η προσπάθεια δεν εκτιμάται, μειώνεται η διάθεση για περαιτέρω εξέλιξη («λες γιατί να τρέχω;»). Το εύρημα αυτό συνδέεται με θεωρίες κινήτρων, σύμφωνα με τις οποίες η αναγνώριση και η επιβράβευση

αποτελούν βασικούς παράγοντες ενίσχυσης της επαγγελματικής δέσμευσης (Day et al., 2016). Αντίστροφα, η απουσία αναγνώρισης φαίνεται να λειτουργεί αποθαρρυντικά, περιορίζοντας τη διάθεση για ανάληψη πρωτοβουλιών και συμμετοχή σε καινοτόμες δράσεις.

Συνολικά, τα δεδομένα υποδεικνύουν ότι η εκπαιδευτική ηγεσία επηρεάζει την επαγγελματική ανάπτυξη μέσα από τρεις βασικούς μηχανισμούς: (α) την ενθάρρυνση και την εμπιστοσύνη, (β) την παροχή ευκαιριών επιμόρφωσης και (γ) τη δημιουργία ενός υποστηρικτικού και ασφαλούς περιβάλλοντος για ανάληψη πρωτοβουλιών. Όταν τα στοιχεία αυτά συνυπάρχουν, οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν αυξημένη διάθεση για καινοτομία και επαγγελματική εξέλιξη. Επιπλέον, προκύπτει ότι η ισορροπία μεταξύ καθοδήγησης και αυτονομίας αποτελεί κρίσιμο παράγοντα, καθώς η υπερβολική παρέμβαση περιορίζει την πρωτοβουλία, ενώ η πλήρης απουσία καθοδήγησης δημιουργεί αβεβαιότητα.

Η σύγκλιση των ευρημάτων με τη διεθνή βιβλιογραφία επιβεβαιώνει ότι η ηγεσία δεν περιορίζεται στη διοίκηση, αλλά επεκτείνεται στην καλλιέργεια ανθρώπινου δυναμικού και στην ενίσχυση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών. Συνεπώς, η ανάπτυξη ηγετικών πρακτικών που προάγουν την ενδυνάμωση και τη συνεχή μάθηση αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για τη βιώσιμη βελτίωση της εκπαίδευσης.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας αναδεικνύουν ότι η επένδυση σε πρακτικές ενδυνάμωσης δεν ωφελεί μόνο τους εκπαιδευτικούς σε ατομικό επίπεδο, αλλά συμβάλλει συνολικά στη βελτίωση της λειτουργίας της σχολικής μονάδας και της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.

5.7 Προτάσεις βελτίωσης της εκπαιδευτικής ηγεσίας

Η ανάλυση των δεδομένων ανέδειξε μια σειρά από προτάσεις των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση της άσκησης της εκπαιδευτικής ηγεσίας, οι οποίες εστιάζουν κυρίως στην ενίσχυση της συμμετοχικότητας, της συνεργασίας, της παιδαγωγικής καθοδήγησης και της θεσμικής υποστήριξης του σχολείου. Οι προτάσεις αυτές δεν αποτελούν απλώς επιμέρους επιθυμίες, αλλά αντανakλούν βαθύτερες ανάγκες για έναν πιο αποτελεσματικό και ουσιαστικό τρόπο διοίκησης της σχολικής μονάδας. Επιπλέον, οι προτάσεις αυτές αναδεικνύουν τη μετάβαση από ένα περισσότερο διοικητικοκεντρικό

μοντέλο σε ένα πιο ανθρωποκεντρικό και μαθησιακά προσανατολισμένο πλαίσιο ηγεσίας, όπου δίνεται έμφαση στις σχέσεις, τη συνεργασία και την επαγγελματική ανάπτυξη.

Πρώτο και κυρίαρχο αίτημα αποτελεί η ενίσχυση της εμπιστοσύνης και της ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών. Ο Εκπαιδευτικός 1 αναφέρει την ανάγκη για «ακόμη περισσότερη εμπιστοσύνη», ενώ ο Εκπαιδευτικός 10 επισημαίνει τη σημασία της «ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών» μέσω της παροχής περισσότερου χώρου για δράση. Τα δεδομένα αυτά συνδέονται άμεσα με τα μοντέλα της καταταξιμένης και μετασχηματιστικής ηγεσίας, όπου η ευθύνη και η λήψη αποφάσεων μοιράζονται μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας (Leithwood et al., 2020). Συμπληρωματικά, εκπαιδευτικοί τονίζουν ότι «όταν σου δείχνουν εμπιστοσύνη, δουλεύεις αλλιώς» (Εκπαιδευτικός 6), γεγονός που υποδηλώνει τη στενή σύνδεση μεταξύ εμπιστοσύνης και επαγγελματικής απόδοσης. Η ενδυνάμωση φαίνεται να λειτουργεί όχι μόνο ως κίνητρο, αλλά και ως προϋπόθεση για την ανάπτυξη πρωτοβουλιών και την ενεργό εμπλοκή των εκπαιδευτικών στη σχολική ζωή.

Συναφές με το παραπάνω είναι το αίτημα για πιο συμμετοχικά μοντέλα ηγεσίας. Ο Εκπαιδευτικός 2 προτείνει ρητά «να μοιραζόμαστε ευθύνες και αποφάσεις», ενώ και άλλοι συμμετέχοντες υπογραμμίζουν την ανάγκη για ουσιαστικό διάλογο πριν τη λήψη αποφάσεων. Η ενίσχυση της συμμετοχικότητας θεωρείται ότι θα βελτιώσει τόσο το σχολικό κλίμα όσο και την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου, επιβεβαιώνοντας τις θέσεις της βιβλιογραφίας σχετικά με τη σημασία της συνεργατικής ηγεσίας (Bush, 2020). Επιπλέον, αναφέρεται ότι «όταν συμμετέχουμε από την αρχή, το αποτέλεσμα είναι καλύτερο» (Εκπαιδευτικός 3), γεγονός που αναδεικνύει τη σύνδεση της συμμετοχής με την αποτελεσματικότητα των αποφάσεων. Η ουσιαστική συμμετοχή φαίνεται να ενισχύει το αίσθημα ευθύνης και τη δέσμευση των εκπαιδευτικών, οδηγώντας σε πιο βιώσιμες και αποδεκτές αποφάσεις.

Ένα ακόμη σημαντικό εύρημα αφορά την ανάγκη για ενίσχυση της συνεργατικής κουλτούρας. Ο Εκπαιδευτικός 5 επισημαίνει ότι «χρειάζεται ενίσχυση της συνεργατικής κουλτούρας», ενώ άλλοι συμμετέχοντες αναφέρονται στην ανάγκη για περισσότερες συλλογικές πρακτικές και κοινό σχεδιασμό δράσεων. Η πρόταση αυτή συνδέεται με την έννοια των επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης, όπου η συνεργασία αποτελεί βασικό μηχανισμό βελτίωσης της διδακτικής πρακτικής (Hallinger, 2011).

Χαρακτηριστικά, επισημαίνεται ότι «όταν δουλεύουμε μαζί, μαθαίνουμε ο ένας από τον άλλον» (Εκπαιδευτικός 2), γεγονός που υπογραμμίζει τη μαθησιακή διάσταση της συνεργασίας. Η ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών φαίνεται να συμβάλλει όχι μόνο στη βελτίωση της διδασκαλίας, αλλά και στη δημιουργία ισχυρότερων επαγγελματικών δεσμών εντός της σχολικής κοινότητας.

Παράλληλα, αναδεικνύεται η ανάγκη για ενίσχυση της παιδαγωγικής διάστασης της ηγεσίας. Ο Εκπαιδευτικός 3 προτείνει «πιο συστηματική παιδαγωγική καθοδήγηση», υποδηλώνοντας ότι η ηγεσία δεν θα πρέπει να περιορίζεται σε διοικητικά καθήκοντα. Αντίστοιχα, ο Εκπαιδευτικός 6 ζητά «περισσότερη ανατροφοδότηση» και παιδαγωγικές συζητήσεις. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνουν τη σημασία της μαθησιακής ηγεσίας (instructional leadership), όπου ο/η διευθυντής/τρια διαδραματίζει ενεργό ρόλο στη βελτίωση της διδασκαλίας (Hallinger, 2011). Επιπλέον, αναφέρεται ότι «χρειάζεται να μπαίνει πιο συχνά στην τάξη με παιδαγωγικό ρόλο» (Εκπαιδευτικός 1), γεγονός που αναδεικνύει την ανάγκη για πιο άμεση εμπλοκή στη διδακτική διαδικασία. Η ενίσχυση της παιδαγωγικής καθοδήγησης φαίνεται να αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για τη συνεχή βελτίωση της διδασκαλίας και των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται επίσης στη μείωση της γραφειοκρατίας και στην ενίσχυση της αυτονομίας της σχολικής μονάδας. Ο Εκπαιδευτικός 1 αναφέρει ότι η γραφειοκρατία «μας τρώει χρόνο από την ουσία», ενώ ο Εκπαιδευτικός 4 και ο Εκπαιδευτικός 7 επισημαίνουν την ανάγκη για περισσότερη αυτονομία στη λήψη αποφάσεων σε επίπεδο σχολείου. Το εύρημα αυτό συνδέεται με τις σύγχρονες τάσεις αποκέντρωσης των εκπαιδευτικών συστημάτων, οι οποίες δίνουν έμφαση στην ευελιξία και στην προσαρμογή στις ανάγκες της σχολικής μονάδας (Day et al., 2016). Συμπληρωματικά, επισημαίνεται ότι «αν είχαμε λιγότερα γραφειοκρατικά, θα μπορούσαμε να κάνουμε περισσότερα πράγματα παιδαγωγικά» (Εκπαιδευτικός 7), γεγονός που αναδεικνύει τη σύγκρουση μεταξύ διοικητικών και παιδαγωγικών απαιτήσεων. Η ενίσχυση της αυτονομίας φαίνεται να συνδέεται με μεγαλύτερη ευελιξία, ταχύτερη λήψη αποφάσεων και καλύτερη προσαρμογή στις ανάγκες των μαθητών.

Επιπλέον, προτείνεται η ενίσχυση της επιμόρφωσης των στελεχών εκπαίδευσης. Ο Εκπαιδευτικός 8 τονίζει την ανάγκη για «περισσότερη επιμόρφωση στα στελέχη», ώστε να είναι καλύτερα προετοιμασμένα παιδαγωγικά. Η πρόταση αυτή αναδεικνύει ότι η αποτελεσματική ηγεσία δεν αποτελεί μόνο ζήτημα προσωπικών

χαρακτηριστικών, αλλά και συστηματικής επαγγελματικής ανάπτυξης των ίδιων των ηγετικών στελεχών. Παράλληλα, επισημαίνεται ότι «ο διευθυντής πρέπει να εξελίσσεται όπως κι εμείς» (Εκπαιδευτικός 4), γεγονός που αναδεικνύει την ανάγκη για διαρκή μάθηση σε όλα τα επίπεδα της σχολικής ιεραρχίας.

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν τη σημασία της ανοιχτής επικοινωνίας και της έγκαιρης ενημέρωσης. Ο Εκπαιδευτικός 9 υπογραμμίζει την ανάγκη για «περισσότερη ανοιχτή επικοινωνία και διάλογο πριν παρθούν αποφάσεις», ώστε να ενισχυθεί η συμμετοχή και η αίσθηση του «ανήκειν». Η επικοινωνία αυτή θεωρείται βασικός παράγοντας για τη δημιουργία εμπιστοσύνης και τη βελτίωση της συνεργασίας. Επιπλέον, αναφέρεται ότι «όταν ενημερωνόμαστε έγκαιρα, όλα λειτουργούν καλύτερα» (Εκπαιδευτικός 6), γεγονός που υπογραμμίζει τη λειτουργική σημασία της επικοινωνίας στην καθημερινή σχολική πρακτική. Η έλλειψη επικοινωνίας, αντίθετα, φαίνεται να οδηγεί σε παρεξηγήσεις, μειωμένη συμμετοχή και δυσλειτουργίες.

Συνολικά, οι προτάσεις των εκπαιδευτικών συγκλίνουν στην ανάγκη για μια πιο συμμετοχική, υποστηρικτική και παιδαγωγικά προσανατολισμένη μορφή ηγεσίας, η οποία θα δίνει έμφαση στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και στη συλλογική δράση. Η σύνδεση των ευρημάτων με τη διεθνή βιβλιογραφία ενισχύει τη σημασία των προτεινόμενων αλλαγών και αναδεικνύει ότι η βελτίωση της εκπαιδευτικής ηγεσίας αποτελεί βασική προϋπόθεση για την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου.

Τα ευρήματα υποδεικνύουν ότι η υιοθέτηση των προτεινόμενων πρακτικών μπορεί να συμβάλει όχι μόνο στη βελτίωση της λειτουργίας της σχολικής μονάδας, αλλά και στη δημιουργία ενός πιο δυναμικού, συνεργατικού και μαθησιακά προσανατολισμένου σχολικού περιβάλλοντος.

Κεφάλαιο 6

Συζήτηση – Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα επιχείρησε να διερευνήσει τον ρόλο της εκπαιδευτικής ηγεσίας στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος, στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Τα ευρήματα που προέκυψαν αναδεικνύουν τη σύνθετη και πολυδιάστατη φύση της ηγεσίας στη σχολική μονάδα, επιβεβαιώνοντας ότι η ηγεσία δεν αποτελεί μια μονοδιάστατη διοικητική λειτουργία, αλλά ένα δυναμικό σύνολο πρακτικών που επηρεάζει άμεσα και έμμεσα πολλαπλά επίπεδα της σχολικής ζωής.

Ιδιαίτερα, καθίσταται εμφανές ότι η εκπαιδευτική ηγεσία λειτουργεί ως διαμεσολαβητικός μηχανισμός μεταξύ διοικητικών δομών και παιδαγωγικής πράξης, επηρεάζοντας τόσο τις σχέσεις μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας όσο και την ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης. Τα ευρήματα της έρευνας δεν περιορίζονται στην περιγραφή πρακτικών, αλλά αναδεικνύουν τις αντιλήψεις, τις εμπειρίες και τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών, προσφέροντας μια πιο ουσιαστική κατανόηση του τρόπου με τον οποίο βιώνεται η ηγεσία στο σχολικό πλαίσιο.

Παράλληλα, η ανάλυση ανέδειξε την ύπαρξη μιας βασικής αντίφασης: ενώ η πρόθεση για συμμετοχική και παιδαγωγικά προσανατολισμένη ηγεσία είναι εμφανής, η υλοποίησή της συχνά περιορίζεται από θεσμικούς, οργανωτικούς και χρονικούς παράγοντες. Η αντίφαση αυτή διαπερνά το σύνολο των ευρημάτων και αποτελεί βασικό άξονα ερμηνείας τους.

6.1 Ερμηνεία Ευρημάτων με Βάση τους Ερευνητικούς Άξονες

Η ερμηνεία των ευρημάτων οδηγεί στο συμπέρασμα ότι το στυλ ηγεσίας που κυριαρχεί στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα μπορεί να χαρακτηριστεί ως μικτό, με έντονα στοιχεία συμμετοχικής, υποστηρικτικής και παιδαγωγικής ηγεσίας, τα οποία όμως συνυπάρχουν με πιο παραδοσιακές διοικητικές πρακτικές.

Η συνύπαρξη αυτή δεν αποτελεί αντίφαση, αλλά μάλλον αντανάκλαση της πολυπλοκότητας του ρόλου του/της διευθυντή/τριας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπου καλείται να ισορροπήσει ανάμεσα σε διοικητικές απαιτήσεις και παιδαγωγικές προσδοκίες. Το εύρημα αυτό εναρμονίζεται πλήρως με τις εγχώριες έρευνες (π.χ., Μαυρογιώργος, 2018; Σαϊτής, 2020), οι οποίες υπογραμμίζουν τον διττό και συχνά συγκρουσιακό ρόλο του Έλληνα διευθυντή, ο οποίος εγκλωβίζεται ανάμεσα στη γραφειοκρατική διεκπεραίωση και το παιδαγωγικό όραμα. Τα ευρήματα δείχνουν ότι, σε επίπεδο προθέσεων και στάσεων, η ηγεσία κινείται προς πιο σύγχρονες μορφές, ωστόσο σε επίπεδο εφαρμογής εμφανίζονται περιορισμοί.

Άξονας 1: Ο Ρόλος της Ηγεσίας στη Διαμόρφωση του Σχολικού Κλίματος και η Συμμετοχική Ηγεσία

Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων αναδείχθηκε ως κρίσιμος παράγοντας διαμόρφωσης θετικού σχολικού κλίματος. Η αίσθηση του «ανήκειν» και της συλλογικότητας φαίνεται να ενισχύεται όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν ουσιαστικό ρόλο στη διαμόρφωση των αποφάσεων, γεγονός που επιβεβαιώνει τη σημασία της συμμετοχικής ηγεσίας. Η θετική αυτή συσχέτιση επιβεβαιώνει τα ευρήματα των Bush και Glover (2014), καθώς και τη διεθνή βιβλιογραφία (Leithwood et al., 2019) που ορίζει ότι οι συμμετοχικές και κατακερματισμένες μορφές ηγεσίας μειώνουν την επαγγελματική απομόνωση και ενισχύουν το αίσθημα κοινότητας στο σχολείο.

Ωστόσο, η διαφοροποίηση μεταξύ ουσιαστικής και τυπικής συμμετοχής δείχνει ότι η συμμετοχικότητα δεν είναι δεδομένη, αλλά εξαρτάται από συγκεκριμένες πρακτικές και επιλογές της ηγεσίας. Η διάκριση αυτή είναι ιδιαίτερα κρίσιμη, καθώς αναδεικνύει ότι δεν αρκεί η ύπαρξη διαδικασιών συμμετοχής, αλλά απαιτείται η ουσιαστική ενσωμάτωση των απόψεων των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων. Όταν αυτό δεν συμβαίνει, η συμμετοχή μετατρέπεται σε τυπική διαδικασία, η οποία ενδέχεται να υπονομεύσει την εμπιστοσύνη. Η συγκεκριμένη παγίδα της «τεχνητής συλλογικότητας» (contrived collegiality) έχει επισημανθεί έντονα από τον Hargreaves (2013), ο οποίος τονίζει ότι όταν οι διαδικασίες συμμετοχής επιβάλλονται τυπικά ή γραφειοκρατικά χωρίς ουσιαστικό αντίκρισμα, οδηγούν σε απογοήτευση του προσωπικού, εύρημα που αποτυπώθηκε ξεκάθαρα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών της παρούσας μελέτης.

Αξονας 2: Πρακτικές Ηγεσίας και Βελτίωση του Εκπαιδευτικού Έργου

Αναφορικά με τις πρακτικές ηγεσίας, η επικοινωνία, η υποστήριξη, η εμπιστοσύνη και η συνεργασία αναδείχθηκαν ως βασικοί μηχανισμοί βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου. Η ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων φαίνεται να αποτελεί τον πυρήνα της αποτελεσματικής ηγεσίας, καθώς επηρεάζει άμεσα τόσο την επαγγελματική ικανοποίηση όσο και τη διάθεση για συνεργασία και καινοτομία. Οι παραπάνω διαπιστώσεις ταυτίζονται με το μοντέλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας των Bass και Avolio (1994), καθώς και με σχετικές ελληνικές μελέτες (π.χ., Αθανασούλα-Ρέππα, 2015), που αναδεικνύουν την επικοινωνιακή επάρκεια και την οικοδόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης ως τις πλέον καθοριστικές παραμέτρους για την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής κοινότητας.

Η επίδραση της ηγεσίας στο διδακτικό και μαθησιακό αποτέλεσμα επιβεβαιώνει ότι η ηγεσία λειτουργεί κυρίως έμμεσα. Δεν επηρεάζει άμεσα τη μάθηση, αλλά διαμορφώνει το πλαίσιο μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα η διδασκαλία, επηρεάζοντας παράγοντες όπως το κλίμα, η συνεργασία, η οργάνωση και η υποστήριξη των εκπαιδευτικών. Το αποτέλεσμα αυτό έρχεται σε απόλυτη συμφωνία με τις εμβληματικές έρευνες των Hallinger και Heck (1998; 2010), οι οποίοι απέδειξαν τεκμηριωμένα ότι η επίδραση των διευθυντών στις επιδόσεις των μαθητών είναι έμμεση (indirect effect) και διαμεσολαβείται από το σχολικό κλίμα, τις συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών και τις ευκαιρίες για κοινή παιδαγωγική στοχοθεσία.

Αξονας 3: Ο Ρόλος της Ηγεσίας στην Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών

Παράλληλα, η συμβολή της ηγεσίας στην επαγγελματική ανάπτυξη αναδεικνύει τη σημασία της ενδυνάμωσης. Όταν οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι τους εμπιστεύονται και ότι έχουν χώρο να αναλάβουν πρωτοβουλίες, εμφανίζουν αυξημένη διάθεση για εξέλιξη και καινοτομία, γεγονός που επηρεάζει θετικά και το εκπαιδευτικό έργο. Η ανάγκη αυτή για ενδυνάμωση (teacher empowerment) συνδέεται στενά με τη θεωρία της παιδαγωγικής ηγεσίας (Robinson, 2011), η οποία υποστηρίζει ότι η σημαντικότερη λειτουργία ενός διευθυντή είναι να προάγει και να συμμετέχει ενεργά στην επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη του προσωπικού του.

Τέλος, οι προτάσεις των εκπαιδευτικών αποκαλύπτουν ότι υπάρχει σαφής ανάγκη για ενίσχυση της παιδαγωγικής διάστασης της ηγεσίας, με έμφαση στη μείωση της γραφειοκρατίας και στην ενίσχυση της αυτονομίας. Η ανάγκη αυτή αντανακλά μια μετατόπιση από τη διοικητική προς τη μαθησιακή ηγεσία, η οποία φαίνεται να αποτελεί βασική προτεραιότητα για τους εκπαιδευτικούς. Η τάση αυτή επιβεβαιώνει και στην ελληνική πραγματικότητα τη διεθνή στροφή προς το μοντέλο της «ηγεσίας για τη μάθηση» (leadership for learning) (MacBeath & Younger, 2013), όπου κύριο μέλημα του ηγέτη δεν είναι η απλή τήρηση των νόμων, αλλά η δημιουργία μιας Επαγγελματικής Κοινότητας Μάθησης.

6.2 Συμβολή στην Πράξη και στην Επιστήμη

Η παρούσα έρευνα συμβάλλει τόσο σε πρακτικό όσο και σε επιστημονικό επίπεδο, προσφέροντας χρήσιμα συμπεράσματα για την κατανόηση και τη βελτίωση της εκπαιδευτικής ηγεσίας.

Σε πρακτικό επίπεδο, τα ευρήματα αναδεικνύουν συγκεκριμένες πρακτικές που μπορούν να αξιοποιηθούν από τα στελέχη εκπαίδευσης. Η ενίσχυση της συμμετοχικότητας, η καλλιέργεια εμπιστοσύνης, η παροχή ανατροφοδότησης και η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών αποτελούν βασικούς άξονες για τη βελτίωση της σχολικής λειτουργίας. Επιπλέον, η έρευνα υποδεικνύει την ανάγκη για μείωση του διοικητικού φόρτου, ώστε οι διευθυντές να μπορούν να επικεντρωθούν περισσότερο στο παιδαγωγικό τους έργο.

Ιδιαίτερη πρακτική αξία έχει και η ανάδειξη της σημασίας της καθημερινής ηγετικής πρακτικής, καθώς μικρές παρεμβάσεις (όπως η αναγνώριση, η ενθάρρυνση και η έγκαιρη επικοινωνία) φαίνεται να έχουν σημαντικό αντίκτυπο στη λειτουργία του σχολείου.

Σε επιστημονικό επίπεδο, η έρευνα επιβεβαιώνει και εμπλουτίζει τα υπάρχοντα θεωρητικά μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας. Η συνύπαρξη διαφορετικών μορφών ηγεσίας (συμμετοχικής, παιδαγωγικής, μετασχηματιστικής) αναδεικνύει την ανάγκη για πιο σύνθετες και ολιστικές προσεγγίσεις, οι οποίες λαμβάνουν υπόψη το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Επιπλέον, η έρευνα συμβάλλει στην κατανόηση της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας, αναδεικνύοντας τις ιδιαιτερότητες και τους περιορισμούς που επηρεάζουν την άσκηση της ηγεσίας. Η ανάδειξη της έντασης μεταξύ διοικητικών απαιτήσεων και παιδαγωγικού ρόλου αποτελεί σημαντική συμβολή στη σχετική βιβλιογραφία.

6.3 Περιορισμοί της Έρευνας και Προτάσεις για Μελλοντική Έρευνα

Όπως κάθε ερευνητική προσπάθεια, η παρούσα μελέτη παρουσιάζει ορισμένους περιορισμούς, οι οποίοι θα πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά την ερμηνεία των ευρημάτων.

Πρώτον, το δείγμα της έρευνας είναι περιορισμένο και αφορά μία μόνο σχολική μονάδα, γεγονός που δεν επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Τα ευρήματα αντανakλούν συγκεκριμένες εμπειρίες και αντιλήψεις, οι οποίες ενδέχεται να διαφοροποιούνται σε άλλα σχολικά περιβάλλοντα.

Δεύτερον, η έρευνα βασίζεται σε ποιοτικά δεδομένα και συγκεκριμένα σε συνεντεύξεις εκπαιδευτικών. Παρότι η προσέγγιση αυτή προσφέρει σε βάθος κατανόηση, ενδέχεται να επηρεάζεται από υποκειμενικές αντιλήψεις και εμπειρίες, γεγονός που αποτελεί εγγενές χαρακτηριστικό της ποιοτικής έρευνας.

Τρίτον, δεν περιλαμβάνεται η οπτική του/της διευθυντή/τριας ή άλλων μελών της σχολικής κοινότητας (π.χ. μαθητών ή γονέων). Η συμπερίληψη πολλαπλών οπτικών θα μπορούσε να προσφέρει μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα της εκπαιδευτικής ηγεσίας.

Με βάση τα παραπάνω, προτείνονται ορισμένες κατευθύνσεις για μελλοντική έρευνα. Αρχικά, θα ήταν χρήσιμη η διεξαγωγή αντίστοιχων μελετών σε μεγαλύτερο αριθμό σχολικών μονάδων, ώστε να διερευνηθεί η δυνατότητα γενίκευσης των ευρημάτων. Η σύγκριση μεταξύ διαφορετικών σχολικών πλαισίων (π.χ. αστικών και αγροτικών περιοχών) θα μπορούσε να αναδείξει σημαντικές διαφοροποιήσεις.

Επιπλέον, προτείνεται η αξιοποίηση μικτών μεθοδολογικών προσεγγίσεων (ποσοτικών και ποιοτικών), ώστε να ενισχυθεί η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων. Η

συνδυαστική ανάλυση δεδομένων θα μπορούσε να προσφέρει πιο ολοκληρωμένη εικόνα της επίδρασης της ηγεσίας.

Τέλος, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η διερεύνηση της επίδρασης συγκεκριμένων μορφών ηγεσίας στα μαθησιακά αποτελέσματα με πιο άμεσο τρόπο. Η μελέτη της σχέσης μεταξύ ηγεσίας και μαθησιακών επιδόσεων, μέσα από διαχρονικές έρευνες, θα μπορούσε να συμβάλει ουσιαστικά στην κατανόηση του ρόλου της ηγεσίας στην εκπαίδευση.

6.4 Πρακτικές Προεκτάσεις και Προτάσεις Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Με βάση τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την παρούσα μελέτη, καθίσταται σαφές ότι η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου δεν αποτελεί νομοτελειακή συνέπεια της εφαρμογής διοικητικών κανόνων, αλλά συνδέεται άμεσα με την άσκηση σύγχρονων, ανθρωποκεντρικών και παιδαγωγικών μορφών ηγεσίας. Προκειμένου τα ευρήματα της έρευνας να αποκτήσουν εφαρμοσμένη αξία, διαμορφώνονται συγκεκριμένες, αναλυτικές και δομημένες προτάσεις εκπαιδευτικής πολιτικής και πρακτικής, οι οποίες κατηγοριοποιούνται σε τρεις κεντρικούς άξονες παρεμβάσεων.

6.4.1 Προτάσεις για την επιμόρφωση των στελεχών εκπαίδευσης

Τα ερευνητικά δεδομένα ανέδειξαν ότι οι διευθυντές των σχολικών μονάδων συχνά αναλώνονται σε γραφειοκρατικές και διεκπεραιωτικές διαδικασίες, στερούμενοι του απαραίτητου χρόνου αλλά και των εξειδικευμένων δεξιοτήτων για την άσκηση ουσιαστικής παιδαγωγικής καθοδήγησης. Ως εκ τούτου, κρίνεται επιτακτική η ανάγκη για ριζικό επανασχεδιασμό των προγραμμάτων εισαγωγικής και περιοδικής επιμόρφωσης των στελεχών, με την ευθύνη κεντρικών επιστημονικών φορέων, όπως το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) και τα Πανεπιστημιακά Ιδρύματα.

- **Μετατόπιση Περιεχομένου:** Η επιμόρφωση των διευθυντών δεν πρέπει να εστιάζεται σε στενά διοικητικά, διαχειριστικά ή νομικά ζητήματα. Αντίθετα, απαιτείται η εισαγωγή θεματικών ενοτήτων που εστιάζουν συστηματικά στην ανάπτυξη ήπιων δεξιοτήτων (soft skills), όπως η ενσυναίσθηση, η ενεργητική

ακρόαση, η παρακίνηση του προσωπικού και η αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων εντός του σχολικού πλαισίου.

- **Εργαλεία Παιδαγωγικής Καθοδήγησης:** Τα προγράμματα οφείλουν να εφοδιάζουν τα στελέχη με πρακτικά εργαλεία άσκησης παιδαγωγικής ηγεσίας (instructional leadership). Αυτό περιλαμβάνει την εκπαίδευσή τους σε μεθόδους κλινικής εποπτείας, στη συστηματική παροχή εποικοδομητικής ανατροφοδότησης (feedback) προς τους εκπαιδευτικούς, καθώς και στην υποστήριξη της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.
- **Μεθοδολογία Επιμόρφωσης:** Προτείνεται η εγκατάλειψη των παραδοσιακών, εξ αποστάσεως ή θεωρητικών διαλέξεων και η υιοθέτηση βιωματικών εργαστηρίων, μελετών περίπτωσης (case studies) και προγραμμάτων καθοδήγησης από ομοτίμους (mentoring), ώστε οι διευθυντές να εξασκούνται σε πραγματικά σενάρια διοίκησης.

6.4.2 Προτάσεις για την εφαρμογή μοντέλων συνεργατικής ηγεσίας

Η παρούσα έρευνα επιβεβαίωσε τη διεθνή παραδοχή ότι η συγκεντρωτική άσκηση εξουσίας περιορίζει τη δημιουργικότητα και τη δέσμευση του εκπαιδευτικού προσωπικού. Για την υπέρβαση αυτού του εμποδίου, προτείνεται η θεσμοθέτηση και η συστηματική εφαρμογή μοντέλων συνεργατικής και κατανεμημένης ηγεσίας, μέσω της δημιουργίας οριζόντιων δικτύων αλληλεπίδρασης.

- **Ομάδες Εργασίας και Συντονισμού:** Προτείνεται η σύσταση σταθερών και λειτουργικών ομάδων εργασίας (task forces) εντός της σχολικής μονάδας ανά ειδικότητα ή ανά τάξη. Οι ομάδες αυτές θα αναλαμβάνουν την αυτονομία σχεδιασμού του αναλυτικού προγράμματος, τη διοργάνωση διαθεματικών δράσεων και την επιλογή εναλλακτικών διδακτικών μέσων, διαμοιράζοντας τις ηγετικές ευθύνες έξω από το στενό πλαίσιο του γραφείου του διευθυντή.
- **Θεσμοθέτηση του Peer Coaching:** Κρίνεται αναγκαία η εισαγωγή και η τυπική ενθάρρυνση της ετεροπαρατήρησης διδασκαλίας μεταξύ συναδέλφων (peer coaching). Μέσα από τη διαδικασία αυτή, οι εκπαιδευτικοί εισέρχονται στις τάξεις των συναδέλφων τους όχι με σκοπό την κριτική αξιολόγηση, αλλά

με στόχο την ανταλλαγή καλών πρακτικών, τον κοινό αναστοχασμό και την αμοιβαία επαγγελματική υποστήριξη.

- **Αναβάθμιση του Συλλόγου Διδασκόντων:** Ο Σύλλογος Διδασκόντων πρέπει να πάψει να λειτουργεί ως ένα τυπικό όργανο επικύρωσης άνωθεν εντολών. Προτείνεται η ενίσχυση του ρόλου του ως του κυρίαρχου συμμετοχικού οργάνου λήψης αποφάσεων, όπου μέσα από δημοκρατικές διαδικασίες, διάλογο και σύνθεση απόψεων θα συνδιαμορφώνεται το όραμα, ο εσωτερικός κανονισμός και η στρατηγική ανάπτυξης της σχολικής μονάδας.

6.4.3 Προτάσεις για τη βελτίωση της σχολικής κουλτούρας και της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου

Η μακροπρόθεσμη αναβάθμιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου προϋποθέτει τον βαθύ μετασχηματισμό των πεποιθήσεων, των αξιών και των καθημερινών πρακτικών που συνθέτουν τη σχολική ζωή. Προκειμένου το σχολείο να μεταβεί από μια γραφειοκρατική-διεκπεραιωτική κουλτούρα σε μια δυναμική κουλτούρα μάθησης, προτείνονται τα ακόλουθα:

- **Ανάπτυξη Επαγγελματικών Κοινοτήτων Μάθησης (PLCs):** Προτείνεται η οργανωμένη δόμηση του σχολείου ως Επαγγελματικής Κοινότητας Μάθησης. Οι εκπαιδευτικοί δεν πρέπει να εργάζονται απομονωμένοι πίσω από την κλειστή πόρτα της τάξης τους. Η σχολική ηγεσία οφείλει να καλλιεργεί ένα περιβάλλον ασφάλειας και συλλογικότητας, όπου η γνώση παράγεται και διαχέεται εσωτερικά.
- **Διασφάλιση Χρόνου για Παιδαγωγικό Διάλογο:** Η εκπαιδευτική πολιτική πρέπει να μεριμνήσει για τη θεσμοθέτηση σταθερού χρόνου και χώρου στο εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα των εκπαιδευτικών, ο οποίος θα διατίθεται αποκλειστικά για συνεδριάσεις παιδαγωγικού χαρακτήρα. Στον χρόνο αυτό, οι εκπαιδευτικοί θα πραγματοποιούν κοινούς σχεδιασμούς μαθημάτων, θα αναλύουν τις μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών και θα προβαίνουν σε συλλογικό αναστοχασμό πάνω στις διδακτικές τους πρακτικές.

- **Σύνδεση με Δείκτες Ποιότητας:** Η καλλιέργεια αυτού του θετικού και συνεργατικού κλίματος, σε συνδυασμό με τη συνεχή αναστοχαστική πρακτική, αποτελεί τον πιο αποτελεσματικό μηχανισμό για την αναβάθμιση των διδακτικών πρακτικών, την ενίσχυση του κινήτρου των μαθητών και, εν τέλει, τη συνολική βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων της σχολικής μονάδας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ahtiainen, R., Rintala, H., & Thuneberg, H. (2020). Shared and participatory leadership practices in Finnish schools: Teachers' perspectives on decision-making and innovation. *Journal of Educational Change*, 21(3), 421–445. <https://doi.org/10.1007/s10833-019-09371-2>
- Atasoy, R., & Özden, Y. (2022). *The effect of instructional leadership on teacher satisfaction and organizational innovativeness*. *Education Reform Journal*, 7(2). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1377591.pdf>
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership* (2nd ed.). Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781410617095>
- Birbili, M. (2019). *Early childhood teachers' relationship with the official curriculum: The mediating role of professional and policy contexts*. Aristotle University of Thessaloniki. <https://ikee.lib.auth.gr/record/312778/files/Early%20childhood%20teachers%20relationship%20with%20the%20official%20curriculum%20the%20mediating%20role%20of%20professional%20and%20policy%20contexts.pdf>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa> <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bush, T. (2021). *Theories of Educational Leadership and Management* (5th ed.). SAGE. <https://uk.sagepub.com/en-gb/eur/theories-of-educational-leadership-and-management/book258644> (uk.sagepub.com)
- Chalermwut Khongsakun, Maitree Kongnukool, Thomrat Siriparp & Meechai Orsuan. (2024). Effect of distributed leadership on teaching quality with teacher autonomy and professional collaboration as the mediators: Evidence from Singapore's 2018 TALIS data. *Journal of Educational Measurement*, 30(1), ... (σελ.).
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge. <https://www.routledge.com/Research-Methods-in-Education/Cohen-Manion-Morrison/p/book/9781138209886>

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE Publications. <https://us.sagepub.com/en-us/nam/research-design/book246125>

Daniel, G. J., & Lei, H. (2019). The effect of principal's distributed leadership practice on students' academic achievement: A systematic review of the literature. *International Journal of Higher Education*, 9(1), 189–199. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v9n1p189>.

Darling-Hammond, L. (2021). *Effective teacher professional development: What the research says*. Learning Policy Institute. <https://learningpolicyinstitute.org/product/effective-teacher-professional-development-report>

Darling-Hammond, L., & Ducommun, C. (2021). *Teachers and the quality of teaching: A global perspective*. Learning Policy Institute.

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2020). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute. <https://learningpolicyinstitute.org/product/effective-teacher-professional-development-report>

Darling-Hammond, L., Pittman, K., & Handler, T. (2020). *High-quality teaching and learning: International evidence on effective instructional practices*. Learning Policy Institute.

Day, C., Gu, Q., & Sammons, P. (2020). The impact of leadership on student outcomes: How successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(2), 221–239. <https://doi.org/10.1177/0013161X15616863>

Day, C., Gu, Q., & Sammons, P. (2020). The impact of leadership on student outcomes: How successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(2), 221–239.

Dorukbaşı, E. (2024). Examining the mediating role of teacher professional learning between instructional leadership and teacher instructional practices. *European Journal of Education*. <https://doi.org/10.1111/ejed.12672>.

- El Achi, S., Jabbour Al Maalouf, N., Barakat, H., & Mawad, J. L. (2025). The impact of transformational leadership and work environment on teachers' performance in crisis-affected educational settings. *Administrative Sciences*, 15(7), 256. <https://doi.org/10.3390/admsci15070256>
- European Commission. (2022). *Education and Training Monitor 2022*. Publications Office of the EU. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/cd653a8f-66f4-11ed-b14f-01aa75ed71a1/language-en>
- Frontiers in Education. (2023). The application of distributed leadership in middle school classroom. *Frontiers in Education*. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1200792>
- Fullan, M. (2021). *Leading in a Culture of Change (Updated ed.)*. Jossey-Bass.
- Goe, L., & Stickler, L. (2022). *Teacher evaluation and effectiveness: A research review*.
- Gonzales, M. M. (2022). School leadership during the early months of the COVID-19 pandemic: Responses and lessons. *ERIC (open PDF)*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1368483.pdf>.
- Hallinger, P. (2021). *Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research* DOI:[10.1108/09578231111116699](https://doi.org/10.1108/09578231111116699)
- Hallinger, P., & Bryant, D. A. (2019). Mapping the terrain of educational leadership and management in East Asia. *Educational Management Administration & Leadership*, 47(1), 5–26.
- Hallinger, P., Liu, S., & Aung, P. N. (2025). A systematic state-of-the-art review of Asian research on principal instructional leadership, 1987–2024. *Education Sciences*, 15(7), 817. <https://doi.org/10.3390/educsci15070817>
- Harris, A. (2023). *Distributed Leadership: According to the Evidence* DOI:[10.1108/09578230810863253](https://doi.org/10.1108/09578230810863253)
- Harris, A. (2023). The importance of school leadership? What we know. *School Leadership & Management*

- Harris, A., & Jones, M. (2020). Teacher collaboration and school improvement: An international perspective. *School Leadership & Management*, 40(1), 62–77. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13632434.2019.1652668>
- Heikkilä, M. (2021). *Teachers' participation in local curriculum work in Finland: Quality implementation and modes of participation*. *Journal of Educational Administration and History*. <https://doi.org/10.1177/1478210320967816>
- Hojeij, Z. (2024). Educational leadership's role in fostering innovation and school effectiveness: A narrative literature review. [Journal name]. <https://doi.org/10.1016/j.scs.2024.370X>
- Kaparou, M., & Bush, T. (2015). Instructional leadership in centralized systems: Evidence from Greek high-performing secondary schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(5), 798–819. https://www.researchgate.net/publication/281163700_Instructional_leadership_in_centralised_systems_Evidence_from_Greek_high-performing_secondary_schools
- Kaya, A. (2024). Professional resilience and job satisfaction as mediators between transformational leadership and creativity among teachers. *Frontiers in Psychology*. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2024.1514621/full>.
- Khan, F., Sultana, N., Minhas, A., Fatima, I., & Kanwal, N. (2022). Impact of distributed leadership on the teachers' performance and self-efficacy. *Research Mosaic*, 2(2), 38–44. <https://researchmosaic.com/index.php/rm/article/view/38>.
- Kraft, M. A., Blazar, D., & Hogan, D. (2020). The effect of teacher coaching on instruction and achievement: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 90(1), 47–99.
- Kraft, M. A., Blazar, D., & Hogan, D. (2020). The effect of teacher coaching on instruction and achievement: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 90(1), 47–99. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/download/7632/11576?inline=1>
- Kraft, M. A., Blazar, D., & Hogan, D. (2020). The effect of teacher coaching on instruction and achievement: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 90(1), 47–99. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/download/7632/11576?inline=1>
- Leithwood, K. (2021). A review of evidence about equitable school leadership. *Education Sciences*, 11(8), 377.

Leithwood, K., & Louis, K. S. (2020). *How School Leaders Contribute to Student Success: The Four Paths Framework*. Routledge.

Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5–22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>

Leithwood, K., Sun, J., & Pollock, K. (2020). *How school leaders contribute to student success: The Four Paths Framework*. Routledge.

Lin, Q., et al. (2022). The relationship between distributed leadership and teacher innovativeness: Mediating roles of teacher autonomy and professional collaboration. *Frontiers in Psychology*, 13, 948152. <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2022.948152/full>

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE Publications. <https://us.sagepub.com/en-us/nam/naturalistic-inquiry/book842>

Liu, S. (2024). *The effects of instructional leadership, teacher professional learning and PLCs on instructional quality*. Educational Management Administration & Leadership.

Mifsud, D. (2023). *A systematic review of school distributed leadership: Exploring research purposes, concepts and approaches in the field between 2010 and 2022*. *Journal of Educational Administration and History*. <https://doi.org/10.1080/00220620.2022.2158181>

Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). SAGE Publications. <https://us.sagepub.com/en-us/nam/qualitative-data-analysis/book246128>

Mincu, M. (2022). Why is school leadership key to transforming education? Structural and cultural assumptions for quality education in diverse contexts https://www.researchgate.net/publication/365780372_Why_is_school_leadership_key_to_transforming_education_Structural_and_cultural_assumptions_for_quality_education_in_diverse_contexts

Nguyen, D., Harris, A., & Ng, D. (2024). Instructional leadership and its impact on teacher collaboration and professional learning: A systematic review. *Educational Management Administration & Leadership*.

Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1), 1–13. <https://doi.org/10.1177/1609406917733847>
<https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1609406917733847>

OECD (2016), *School Leadership for Learning: Insights from TALIS 2013*, TALIS, OECD Publishing, Paris. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2016/09/school-leadership-for-learning_g1g69446/9789264258341-en.pdf

OECD. (2021). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/talis/talis-2018-results-volume-ii-19cf08df-en.htm>

Papadakis, S., Kanadlı, S., Kardas, A., Tülübaş, T., Karakose, T., & Polat, H. (2024). Investigating the Relationship Between Leadership for Learning and Student Achievement Through the Mediation of Teacher Performance: A Meta-Analytic Structural Equation Modeling (MASEM) Approach. *Education Sciences*, 14(12), 1320. <https://doi.org/10.3390/educsci14121320>

Pasiardis, P. (2020). *School leadership in practice*. Athens: Papazisis.

Pianta, R. (2020). *The role of classroom interactions in teaching quality*. University of Virginia.

Pitriani, E. (2024). Educational Leadership in Improving School Performance and Teacher Professional Development: A Literature Review. *PPSDP International Journal of Education*, 3(2), 233–244. <https://doi.org/10.59175/pijed.v3i2.312>

Pratiwi, S. N. (2023). Educational leadership in improving the quality of school-based education. *Indonesian Journal of Educational Research*, 2(1), 45–56.

Robinson, V., Hohepa, M., & Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying What Works and Why*. <https://www.researchgate.net/profile/Viviane->
[ane-](https://www.researchgate.net/profile/Viviane-)

[Robinson/publication/242493851_School_Leadership_and_Student_Outcomes_Identifying_What_Works_and_Why_Best_Evidence_Synthesis_Iteration_BES/links/0046352c76ef753faa000000/School-Leadership-and-Student-Outcomes-Identifying-What-Works-and-Why-Best-Evidence-Synthesis-Iteration-BES.pdf](https://www.researchgate.net/publication/242493851_School_Leadership_and_Student_Outcomes_Identifying_What_Works_and_Why_Best_Evidence_Synthesis_Iteration_BES/links/0046352c76ef753faa000000/School-Leadership-and-Student-Outcomes-Identifying-What-Works-and-Why-Best-Evidence-Synthesis-Iteration-BES.pdf)

Sivri, H., & Beycioğlu, K. (2017). A review of empirical research on distributed leadership at schools. *Educational Administration: Theory and Practice*, 23(1), 135–163. https://www.researchgate.net/publication/316480661_A_Review_of_Empirical_Research_on_Distributed_Leadership_at_Schools

Sleenhof, J. P. W. (2022). *The role of structure and interaction in teachers' decision-making during allocation meetings*. Eindhoven University of Technology. https://research.tue.nl/files/215876237/The_role_of_structure_and_interaction_in_teachers_decision_making_during_allocation_meetings.pdf

Tao, Y., Abdul Kadir, S., & Kamarudin, N. (2025). The relationship between distributed leadership and school effectiveness: A systematic review. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*. <https://dx.doi.org/10.47772/IJRISS.2025.905000237>

Teacher Task Force. (2020). *Annual Report 2020*. <https://teachertaskforce.org/knowledge-hub/teacher-task-force-annual-report-2020>

Tejeiro, F. (2024). *Distributed Leadership and Inclusive Schools*. *International Journal of Educational Leadership & Management*, 12(1), 36–56. [ERIC+2hipatiapress.com+2](https://eric+2hipatiapress.com+2)

Trevisan, O. (2021). *Unpacking teacher decision-making: Connecting complex practices across contexts*. Monash University. https://research.monash.edu/files/368411216/364982309_oa.pdf

Tucaliuc, M., Ratiu, L., Curseu, P. L., & Muntean, A. F. (2025). The bright and dark sides of distributed leadership in schools: A joint structural and functional perspective. *Education Sciences*, 15(4), 481. DOI: 10.3390/educsci15040481.

UNESCO. (2021). *Global Education Monitoring Report 2021: Leadership for Learning*. Paris: UNESCO.

Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher Collaboration: A Systematic Review. *Educational Research Review*, 15, 17-40.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>

Δάρα, Μ. (2018). *Διοίκηση ποιότητας και αξιολόγηση εκπαιδευτικών μονάδων*. Αθήνα: Δαρδάνος.

Κασσωτάκης, Μ. (2020). *Ηγεσία και οργάνωση σχολικών μονάδων*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Λαχανοπούλου, Α. (2022). *Η κατανομημένη ηγεσία στα δημοτικά σχολεία της Κρήτης* [Distributed leadership in the primary schools of Crete]. *Εκπ@ιδευτικός Κύκλος*, 10(2). Διαθέσιμο στο: https://educircle.gr/wp-content/uploads/2020/01/teyxos_10_2_2.pdf

Μπρίνια, Β. (2008). *Management εκπαιδευτικών μονάδων και εκπαίδευσης*. Αθήνα: Σταμούλης.

Πασιαρδής, Π. (2020). *Η σχολική ηγεσία στην πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.