



ΚΙΝΗΣΙΟΛΟΓΙΑ

ανθρωπιστική κατεύθυνση

**Ο ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΤΙΚΟΣ
ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΩΣ
ΔΙΕΥΚΟΛΥΝΤΗΣ ΤΟΥ ΕΡΓΟΥ ΤΩΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ.**

**Βαστάκη Μαρία,
Δανιά Ασπασία,
Γκικόσος Ιωάννης,
Ίσαρη Φιλία**

Η βιβλιογραφική αναφορά του άρθρου αυτού είναι:

Βαστάκη, Μ., Δανιά, Α., Γκικόσος, Ι., & Ίσαρη, Φ. (2022). Ο Μετασχηματιστικός Διευθυντής Σχολείου ως Διευκολυντής του Έργου των Εκπαιδευτικών. *Κινησιολογία: Ανθρωπιστική Κατεύθυνση*, 9(1), 18-35.

THE TRANSFORMATION SCHOOL PRINCIPAL AS A FACILITATOR OF THE TEACHERS' WORK

Vastaki Maria¹, Dania Aspasia¹, Giossos Yiannis¹, Isari Filia²

1. School of Physical Education and Sport Science, National and Kapodistrian University of Athens

2. School of Philosophy, Department of Psychology, National and Kapodistrian University of Athens

Abstract

The restructuring of educational systems and the way educational organizations are run reveals new roles for school leadership. In this context, school principals are called upon to work transformatively, in order to promote changes that will make it easier for teachers to meet the challenges of their work. The purpose of this paper is to examine the principles and context of applying transformational leadership in education in the light of redesigning the school into a learning community that promotes collaborative design practices. In the first part of the work, the concept of transformational educational leadership is presented and its correlations are made with parameters of self-guided and collaborative learning. In the second part, a model of transformational behavior of the principal, professional development of the teachers and the organizational structure of the school is presented, and the perspective of its pedagogical utilization in practice is examined. This approach is directly related to the current trends for "bottom-up" direction of educational planning, and is consistent with modern models of in-school training that assign the school principal the role of facilitator and mentor-teacher of teachers.

KEY WORDS: educational leadership, professional development, learning community, learning through design

Ο ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΤΙΚΟΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΩΣ ΔΙΕΥΚΟΛΥΝΤΗΣ ΤΟΥ ΕΡΓΟΥ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Βαστάκη Σ. Μαρία¹, Δανιά Ασπασία¹, Γκιόσος Ιωάννης¹, Ίσαρη Φιλία²

1. Σχολή Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

2. Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Ψυχολογίας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Περίληψη

Η αναδιάρθρωση των εκπαιδευτικών συστημάτων και του τρόπου διοίκησης των εκπαιδευτικών οργανισμών αναδεικνύει νέους ρόλους για τη σχολική ηγεσία. Στο πλαίσιο αυτό, οι διευθυντές των σχολείων καλούνται να λειτουργήσουν μετασχηματιστικά, προκειμένου να προωθήσουν τις αλλαγές που θα διευκολύνουν τους εκπαιδευτικούς στην αντιμετώπιση των προκλήσεων του έργου τους. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να εξετάσει τις αρχές και το πλαίσιο εφαρμογής της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην εκπαίδευση υπό το πρίσμα αναδιαμόρφωσης του σχολείου σε κοινότητα μάθησης, που προάγει πρακτικές συνεργατικού σχεδιασμού. Στο πρώτο μέρος της εργασίας, παρουσιάζεται η έννοια της μετασχηματιστικής εκπαιδευτικής ηγεσίας και γίνονται συσχετισμοί αυτής με παραμέτρους αυτοκαθοδηγούμενης και συνεργατικής μάθησης. Στο δεύτερο μέρος, παρουσιάζεται ένα μοντέλο σχέσεων μετασχηματιστικής συμπεριφοράς του διευθυντή, επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και οργανωσιακής δομής του σχολείου, και εξετάζεται η προοπτική παιδαγωγικής αξιοποίησης αυτού στην πράξη. Η προσέγγιση αυτή έχει άμεση συνάφεια με τις σύγχρονες τάσεις για «από κάτω προς τα πάνω» κατεύθυνση του εκπαιδευτικού σχεδιασμού, και συνάδει με τα σύγχρονα μοντέλα ενδοσχολικής επιμόρφωσης που αναθέτουν στον διευθυντή του σχολείου τον ρόλο του διευκολυντή και συμβούλου-μέντορα των εκπαιδευτικών.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: εκπαιδευτική ηγεσία, επαγγελματική ανάπτυξη, κοινότητα μάθησης, μάθηση μέσω σχεδιασμού

Εισαγωγή

Η συμβολή της εκπαιδευτικής ηγεσίας στην αύξηση της αποτελεσματικότητας του σύγχρονου σχολείου καθώς και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών αποτελεί αντικείμενο ερευνών των τελευταίων χρόνων (Βασιλόπουλος, 2018; Παπακωνσταντίνου, 2012). Η αναγκαιότητα της αναδιάρθρωσης του σύγχρονου σχολείου και του συντονισμού του στις προκλήσεις της μοντέρνας εποχής αποτελεί πρόκληση για εκείνους που ασκούν ηγεσία. Ο διευθυντής του σχολείου, αναλαμβάνοντας τον ρόλο του ηγέτη, καλείται να ανταπεξέλθει με οργανωτικό πνεύμα και συσπειρωτική διάθεση στις αλλαγές των εκπαιδευτικών συστημάτων και στις οδηγίες των φορέων εκπαιδευτικής πολιτικής (Anderson, 2017).

Σε επίπεδο διοίκησης, δίδεται στους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς η δυνατότητα να λαμβάνουν αποφάσεις, άρα και να αναλαμβάνουν ουσιαστικές ευθύνες, τόσο απέναντι στην κεντρική εξουσία όσο και στους γονείς των μαθητών. Καθώς πρόκειται στην ουσία για μια αλλαγή «παραδείγματος», αναδεικνύεται ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας και καλούνται οι διευθυντές, πρώτα απ' όλους, να αντιληφθούν την αλλαγή που συντελείται στον τρόπο διοίκησης των εκπαιδευτικών οργανισμών, έτσι ώστε, σε επίπεδο σχολείου, «να πείσουν γονείς και κυρίως εκπαιδευτικούς για αυτή την αλλαγή» (Παπακωνσταντίνου, 2012: 40).

Οι παραπάνω διαπιστώσεις φέρνουν στο προσκήνιο την έννοια της ηγεσίας εν γένει και της μετασχηματιστικής ηγεσίας ειδικότερα, όπως θα δείξουμε στο κείμενο αυτό, ως παράγοντα προώθησης της αλλαγής που θα διευκολύνει τους εκπαιδευτικούς στις προκλήσεις του έργου τους. Η συμβολή της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην αύξηση της οργανωτικής ικανοποίησης, της δέσμευσης και της αποτελεσματικότητας του σύγχρονου σχολείου, καθώς και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών αποτελεί αντικείμενο σύγχρονων ερευνών διεθνώς (Bass & Riggio, 2014; Λουκέρη, 2019; Leithwood & Sun, 2012). Σύμφωνα με τους Leithwood και Jantzi (2006) η μετασχηματιστική ηγεσία αποτελεί μία μορφή ηγεσίας που στοχεύει στην παροχή διανοητικής παρακίνησης από τον διευθυντή προς τους εκπαιδευτικούς, μέσω της δημιουργίας κοινού οράματος, της καλλιέργειας προσδοκιών ως προς την επίτευξη του και της παροχής εξατομικευμένης υποστήριξης εντός δομών συμμετοχικότητας και πρότυπης δράσης. Πρόκειται επομένως για ένα στυλ ηγεσίας που αντανάκλα αλλαγές «δευτέρου βαθμού» εντός του σχολείου, ειδικότερα σε ό,τι αφορά στη διαφοροποίηση παραδοσιακών οργανωτικών δομών και στην (ανα)διαμόρφωση κουλτούρας.

Τα μοντέλα και οι θεωρίες μετασχηματιστικής ηγεσίας που έχουν κατά καιρούς προταθεί από τους ερευνητές ενσωματώνουν ποικίλες διαστάσεις εκπαιδευτικής ηγεσίας που αφορούν στον καθορισμό της αποστολής του σχολείου, στη διαχείριση του προγράμματος εκπαίδευσης που παρέχει, καθώς και στη βελτίωση του σχολικού κλίματος (Hallinger, 2003). Για τον λόγο αυτό, η μετασχηματιστική ηγεσία υιοθετείται τα τελευταία χρόνια ως μορφή ηγεσίας απόλυτα συμβατή με το σχολικό συγκείμενο.

Στο σύγχρονο σχολικό συγκείμενο της δια βίου, διευρυμένης μάθησης, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να λάβουν μέρος σε ποικίλες μορφές επαγγελματικής εκπαίδευσης, οι οποίες σχεδιάζονται σε αντιστοιχία με τις κοινωνικοπολιτισμικές ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες της περιφερειακής και τοπικής ανάπτυξης του πλαισίου. Για αυτό, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών νοείται πλέον ως μία συνεχής διαδικασία συμμετοχής και πρόσβασης σε ευκαιρίες διευρυμένης εκπαίδευσης, που τόσο χρονικά όσο και χωρικά παραπέμπει σε αυξημένους βαθμούς ελευθερίας, τόσο από πλευράς του εκπαιδευτικού, όσο και από πλευράς της σχολικής μονάδας (Αθανασούλα – Ρέππα, Ανθοπούλου, Κατσουλάκης, & Μαυρογιώργος, 1999).

Ως εκ τούτου, προτείνεται ολοένα και περισσότερο η αυτονόμηση του σχολείου όσον αφορά στην παραγωγή και (ανα)δόμηση της γνώσης, με τον θεσμό των κοινοτήτων μάθησης να αναδεικνύεται ως στρατηγική που ταιριάζει με το πολυσχιδές και απαιτητικό έργο των εκπαιδευτικών. Η αναγνώριση του σχολείου ως κοινότητα μάθησης ανάγει την επαγγελματική μάθηση σε συλλογική ευθύνη και τους εκπαιδευτικούς σε αναστοχαζόμενους επαγγελματίες (Κατσαρού, 2016; Αρβανίτη, 2013; Kalantzis & Cope, 2012). Εντός αυτού του πλαισίου, ο διευθυντής αποτελεί πρόσωπο αναφοράς στην οικοδόμηση ενός πλαισίου ανάπτυξης των δυνατοτήτων των εκπαιδευτικών προς την επιδίωξη κοινών στόχων. Οι εν λόγω στόχοι φαίνεται να επιτυγχάνονται πιο αποτελεσματικά μέσα από μία σειρά κύκλων συλλογικής έρευνας δράσης, κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν από κοινού, εφαρμόζουν, αξιολογούν και αναστοχάζονται (Αρβανίτη, 2013; Κατσαρού, 2016).

Αυτή η αλλαγή της «από κάτω προς τα πάνω» κατεύθυνσης του εκπαιδευτικού σχεδιασμού, συνάδει με τα σύγχρονα μοντέλα ενδοσχολικής επιμόρφωσης που αναθέτουν στον μετασχηματιστικό διευθυντή του σχολείου τον ρόλο του συντονιστή, του διευκολυντή και του συμβούλου-μέντορα. Μάλιστα, η πρακτική εφαρμογή ενός μοντέλου σχολικής ηγεσίας αυτού του είδους θα μπορούσε να αποτελέσει λύση για την αντιμετώπιση των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν σήμερα οι σχολικές μονάδες ως αποτέλεσμα των σύγχρονων πολιτικών και κοινωνικο-οικονομικών αλλαγών (π.χ. παιδιά μεταναστών, παιδιά με ειδικές ανάγκες, Ρομά, παιδιά μειονοτήτων, ανήλικοι παραβάτες).

Βάσει των παραπάνω, σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να εξετάσει τις αρχές και το πλαίσιο εφαρμογής της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην εκπαίδευση υπό το πρίσμα αναδιαμόρφωσης του σχολείου σε κοινότητα μάθησης που προάγει πρακτικές συνεργατικού σχεδιασμού. Απώτερη επιδίωξη είναι η ανάδειξη των χαρακτηριστικών και των προϋποθέσεων που θα πρέπει να διέπουν τη φυσιογνωμία και τη δράση του μετασχηματιστικού διευθυντή, ώστε αυτός να λειτουργεί ως διευκολυντής της εύρυθμης λειτουργίας του σχολείου και του έργου των εκπαιδευτικών.

Αναγνωρίζοντας τις προκλήσεις και τις κρίσεις που παρατηρούνται στα εκπαιδευτικά συστήματα διεθνώς σήμερα, επιλέγουμε να συνεξετάσουμε τη μετασχηματιστική ηγεσία με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη σχολική κουλτούρα, για δύο λόγους. Ο πρώτος λόγος σχετίζεται με τη διαπίστωση ότι ο μετασχηματισμός της σχολικής μονάδας σε οργανισμό επαγγελματικής ανάπτυξης δύναται να ενισχύσει την παρακίνηση των εκπαιδευτικών για συμμετοχή σε άτυπες δράσεις μάθησης (κοινότητες μάθησης και μάθηση μέσω σχεδιασμού) (Kalantzis & Cope, 2010). Αξίζει να σημειωθεί ότι η μάθηση σχετίζεται με τον μετασχηματισμό και ο μετασχηματισμός αποτελεί τη βάση για τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών (ό.π.). Ο δεύτερος λόγος αφορά το γεγονός ότι η σχολική κουλτούρα, ως η εικόνα που δίνει το σχολείο προς τα έξω, αφορά ένα πρότυπο παραδοχών (π.χ. συμπεριφορών, αξιών, πεποιθήσεων, αντιλήψεων, κλπ.), που βασίζεται στις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας (Babalís & Tsoli, 2017; Χατζηπαναγιώτου, 2008). Ως εκ τούτου, ο μετασχηματισμός της σχολικής κουλτούρας σε αντιστοιχία με τις δυναμικές κοινωνικές αλλαγές μπορεί να ευνοήσει την ανάπτυξη υγιών διαπροσωπικών σχέσεων με τελικό αποδέκτη τον ίδιο τον μαθητή. Ως πρόταση εφαρμογής σε σχέση με τα παραπάνω, παρουσιάζεται ένα μοντέλο σχέσεων μετασχηματιστικής συμπεριφοράς του διευθυντή, επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και λειτουργίας του σχολείου και εξετάζεται η προοπτική παιδαγωγικής αξιοποίησης αυτού στην πράξη, σε αντιστοιχία με τα συμφέροντα και τις ανάγκες των μελών της σχολικής κοινότητας.

Είναι σκόπιμο να αναφερθεί ότι η παρούσα εργασία αποτελεί ένα ακαδημαϊκό δοκίμιο που σκοπό έχει να πραγματευτεί το ζήτημα της μετασχηματιστικής ηγεσίας, με πρόσωπο αναφοράς τον διευθυντή του σχολείου, χωρίς την πρόθεση να το εξαντλήσει βιβλιογραφικά. Άλλωστε, η μετασχηματιστική ηγεσία αποτελεί μία περιοχή εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος που χρήζει περαιτέρω διερεύνησης μιας και τόσο εννοιολογικά όσο και ερευνητικά παρατηρούνται πολλά

κενά στη βιβλιογραφία (Bass & Riggio, 2014). Ως εκ τούτου, σκοπός του παρόντος δοκιμίου είναι να αποδώσει με σαφήνεια και επαρκή τεκμηρίωση τις απόψεις των συγγραφέων προσπαθώντας να δημιουργήσει ερεθίσματα στον αναγνώστη που θα τον ωθήσουν στην περαιτέρω διερεύνηση του θέματος.

Μετασχηματιστική ηγεσία στην εκπαίδευση

Η εκπαιδευτική ηγεσία αποτελεί μία από τις βασικές συνιστώσες ενός επιτυχημένου σχολείου (Greenberg & Baron, 2013). Κατά τον Xhomas (2018), δεν είναι εύκολο να εντοπισθεί ένα αμιγές στυλ ηγεσίας στις σχολικές μονάδες, καθώς αξιοποιούνται πρακτικές που ενσωματώνουν στοιχεία από ποικίλα μοντέλα. Οι μορφές ηγεσίας εξαρτώνται από το πώς ο ηγέτης διαχειρίζεται τις λειτουργίες της ηγεσίας, αλλά και από το πώς συμπεριφέρεται στο προσωπικό του.

Αντιστοιχίζοντας λοιπόν, τον τρόπο άσκησης της ηγεσίας με μοντέλα διοίκησης, προκύπτουν διάφορα μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας, τα οποία μπορούν να ομαδοποιηθούν σε τυπικά μοντέλα (Formal Models) και συμμετοχικά μοντέλα (Participation Models) (Bush & Glover, 2003). Στα τυπικά μοντέλα (π.χ. διαρθρωτικά, γραφειοκρατικά, ιεραρχικά), η οργάνωση πραγματοποιείται ιεραρχικά και οι διαχειριστές-ηγέτες χρησιμοποιούν ορθολογικά εργαλεία, για να επιτύχουν συμφωνημένους στόχους. Παράλληλα, οι αρχηγοί έχουν εξουσία που πηγάζει από τη θέση εργασίας τους στον οργανισμό και υπόκειται σε οικονομικά όργανα και οργανωτικές ενέργειες (Bush & Glover, 2003). Τα συμμετοχικά μοντέλα δίνουν έμφαση στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, επιζητώντας τη συμβολή και τη δέσμευσή τους στην επίτευξη των στόχων, των προτεραιοτήτων και των προσδοκιών λειτουργίας της σχολικής μονάδας. Έρευνες έχουν δείξει ότι σε ένα μετασχηματιστικό πλαίσιο ηγεσίας, ακόμη και μία μικρή εμφάνιση συμμετοχικών συμπεριφορών και πρακτικών μπορεί να αυξήσει την αφοσίωση και την προσπάθεια των μελών του οργανισμού για την επίτευξη των στόχων του (Castanheira & Costa, 2011; Greenberg & Baron, 2013; Guthrie & Schuermann, 2010; Moolenaar, Daly, & Slegers, 2010).

Η μετασχηματιστική ηγεσία εμπεριέχεται στα συμμετοχικά μοντέλα διοίκησης και γίνεται αντιληπτή από την ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα ως μορφή ηγεσίας που έχει την κατεύθυνση «από τη βάση προς την κορυφή» (Αντωνίου & Γαλακτίδου, 2010), μιας και οι μετασχηματιστικοί διευθυντές χρησιμοποιούν την εξουσία τους μαζί με τους εκπαιδευτικούς, χωρίς να ασκούν άμεσο έλεγχο σε αυτούς. Οι μετασχηματιστικοί διευθυντές ως ηγέτες φροντίζουν για την κουλτούρα και την αποστολή της εκπαιδευτικής μονάδας, επιδιώκοντας το αμοιβαίο συμφέρον. Σύμφωνα με τον Burns (2003), η μετασχηματιστική ηγεσία εφαρμόζεται, όταν διευθυντής και εκπαιδευτικοί σχετίζονται με τέτοιο τρόπο, ώστε να ανυψώνουν ο ένας τον άλλο σε ανώτερα επίπεδα κινήτρων και ηθικής. Η ανύψωση αφορά στην παροχή κατεύθυνσης, στην ανάπτυξη ανθρώπινου δυναμικού και στον σχεδιασμό (Saitis & Saiti, 2018). Ο Hallinger (2003) επισημαίνει ότι η μετασχηματιστική σχολική ηγεσία εστιάζει στην καινοτομία και επιδιώκει να δημιουργήσει έναν οργανισμό που ο ίδιος θα επιλέγει τους σκοπούς του και θα επιδιώκει την ανάπτυξη των αλλαγών στις πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης. Πρόκειται στην ουσία για έναν τύπο ηγεσίας που εστιάζει στην ανάπτυξη κοινού οράματος και κοινής δέσμευσης προς και δια μέσου της σχολικής αλλαγής. Στόχευση του μετασχηματιστικού ηγέτη είναι πρόδηλα το μέλλον. Ως εκ τούτου, ο ίδιος θα πρέπει να γεννά πρωτότυπες ιδέες και να προωθεί ριζικές αλλαγές (Northhouse, 2019).

Η μετασχηματιστική εκπαιδευτική ηγεσία επίσης, συνιστά μία πολύπλοκη και δυναμική διαδικασία, μέσω της οποίας ο διευθυντής- ηγέτης ασκεί επιρροή στις αξίες και στις

πεποιθήσεις των υπόλοιπων μελών του οργανισμού, παρακινώντας τους να θέσουν στο περιθώριο το προσωπικό τους συμφέρον προς όφελος του οργανισμού.

Σύμφωνα με τους Bass και Avolio (1994), τα βασικά χαρακτηριστικά του μετασχηματιστικού ηγέτη, γνωστά ως τέσσερα «I's» είναι τα ακόλουθα:

- Εξιδανικευμένη επιρροή ή χαρισματικότητα (Idealized influence), η οποία αναφέρεται στη στοχευμένη επιδίωξη του οράματος.
- Έμπνευση ή παρακίνηση (Inspirational motivation), που αποτελεί την ικανότητα του ηγέτη να καλλιεργεί με τα μέλη του οργανισμού συναισθηματική σύνδεση.
- Διανοητική διέγερση (Intellectual stimulation), ως η ικανότητα του ηγέτη να ενθαρρύνει τις καλές πρακτικές των υπαλλήλων.
- Εξατομικευμένη εστίαση (Individualized consideration), η οποία αφορά την επίδειξη προσωπικού ενδιαφέροντος από τον ηγέτη και την παροχή καθοδήγησης.

Ακόμη, ο Leithwood (1994) και οι μετέπειτα συνεργάτες του (Leithwood, Aitken & Jantzi, 2006; Leithwood & Sun, 2012) βασιζόμενοι στο παραπάνω μοντέλο των Bass και Avolio (1994) ανέπτυξαν το μετασχηματιστικό μοντέλο της εκπαιδευτικής ηγεσίας υποστηρίζοντας ότι τα 4 I's αποτελούν δεξιότητες που θα πρέπει να αναπτύξουν οι διευθυντές των σχολείων που θέλουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του 21ου αιώνα και στην εύρεση κοινού οράματος με τους συναδέλφους τους. Η συμπερίληψη διαστάσεων διδακτικής και διαχειριστικής ηγεσίας στο μοντέλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας δημιουργεί ένα υβριδικό/ενοποιητικό πλαίσιο (Marks & Printy, 2003) το οποίο καλούνται να αξιοποιήσουν οι διευθυντές των σχολείων προκειμένου να προωθήσουν τη μάθηση στα σχολεία τους. Έρευνες αποδεικνύουν ότι αυτό το στυλ σχολικής ηγεσίας επηρεάζει θετικά την εργασία των εκπαιδευτικών στις σχολικές κοινότητες (Bird, Wang, Watson, & Murray, 2009), δημιουργεί σαφείς αξίες και πεποιθήσεις για τη λειτουργία και τον ρόλο του σχολείου (Northouse, 2019), αρκεί βέβαια ο μετασχηματισμός να αποσκοπεί στην εδραίωση επαγγελματικής κουλτούρας αυτοκαθοδηγούμενης και συνεργατικής μάθησης (Kalantzis & Cope, 2012).

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της μετασχηματιστικής εκπαιδευτικής ηγεσίας

Η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης έχει δύο διαστάσεις. Από τη μια αναφέρεται στη διαδικασία διαρκούς εξέλιξης του εκπαιδευτικού και από την άλλη στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς του (Βασιλόπουλος, 2018: 71). Πρόκειται για μια εξελικτική διαδικασία «γίγνεσθαι», η οποία διαπλέκεται με την προσωπική, ψυχολογική, συναισθηματική και ηθική ανάπτυξη του ατόμου, και για αυτό είναι δύσκολα προσπελάσιμη ερευνητικά (Bolam & MacMahon, 2004). Η διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης έχει προσωπικό χαρακτήρα για κάθε εκπαιδευτικό και επηρεάζεται από την αυτοεικόνα του, τα κίνητρα του για το επάγγελμα, καθώς και το πώς αντιλαμβάνεται τον ρόλο του άμεσα, αλλά και μακροπρόθεσμα (ό.π.). Επιπλέον, εμπεριέχει τυπικούς και άτυπους τρόπους εκπαίδευσης, την προϋπηρεσία του εκπαιδευτικού, τη συμμετοχή του σε προγράμματα τυπικής και άτυπης μάθησης. Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, ως σημαντικός παράγοντας αναβάθμισης της ποιότητας του έργου τους, αποτελεί μία δια βίου διαδικασία, κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν ευκαιρίες ανάπτυξης σε ζητήματα που αφορούν το έργο τους, προβαίνουν σε συνεχή μετασχηματισμό των πρακτικών μάθησης, έτσι ώστε να ανταποκριθούν με επιτυχία στις σύγχρονες απαιτήσεις (Βασιλόπουλος, 2018). Επομένως, όταν η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συνδεθεί με την κατάρτιση και μάθηση εντός του εργασιακού χώρου, δύναται να ενισχυθούν οι επαγγελματικές

γνώσεις, οι δεξιότητες και οι αξίες, με αποτέλεσμα η εκπαιδευτική διαδικασία να γίνει αποτελεσματικότερη (ό.π.).

Ως εκ τούτου, ο ρόλος της μετασχηματιστικής ηγεσίας κρίνεται σημαντικός για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, μιας και ο τρόπος με τον οποίο θα θέσει ο διευθυντής το μεταξύ τους πλαίσιο αλληλεπίδρασης (π.χ. συμμετοχή όλων στη λήψη αποφάσεων, προσδιορισμός καθηκόντων και ανάληψη ρόλων, παροχή υποστήριξης, θετικό κλίμα) θα καθορίσει τις όψεις και την οργάνωση της εργασίας τους. Παράγοντες που σχετίζονται άμεσα με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και, βάσει αυτής, με τη διάθεσή τους για δια βίου μάθηση και ανάπτυξη μπορούν να θεωρηθούν οι παρακάτω (Mahmoud, 2008; Yoon & Thye, 2002; Loke, 2001):

- η αντιλαμβανόμενη σπουδαιότητα του έργου,
- η ανάληψη ευθύνης για την εκπλήρωσή του,
- η επικαιροποίηση και η εξέλιξη ήδη αποκτημένων γνώσεων και δεξιοτήτων,
- η κοινωνική και οργανωσιακή αναγνώριση

Έρευνες αποδεικνύουν ότι οι διευθυντές των σχολείων που υιοθετούν τη μετασχηματιστική ηγεσία προτρέπουν τους εκπαιδευτικούς να επανεκτιμήσουν τις δυνάμεις τους (Βασιλειάδου, & Διερωνίτου, 2014) τους εμπνέουν (Κουτούζης, 2012; Θέριανος, 2006), τους διεγείρουν πνευματικά (Βασιλειάδου & Διερωνίτου, 2014), τους υποστηρίζουν εξατομικευμένα (Βασιλειάδου & Διερωνίτου, 2014) και τους παρέχουν κίνητρα, με σκοπό να αποκτήσουν ορθή επαγγελματική σκέψη και να μπορέσουν να προβούν σε σωστή επιλογή αποτελεσματικών στρατηγικών στο σχολείο (Andriani, Kesumawati, & Kristiawan, 2018; Bass, 2000; Beverborg, Sleegers, & Veen, 2015). Ο μετασχηματιστικός διευθυντής επηρεάζει έμμεσα την προώθηση συγκεκριμένου στρατηγικού σχεδιασμού σχετικά με τη διαρκή στήριξη των εκπαιδευτικών, μέσα και έξω από το πλαίσιο του σχολείου, και τους προσφέρει ενίσχυση σε παιδαγωγικά θέματα σε διάφορες φάσεις της επαγγελματικής τους πορείας και με διάφορες μορφές (ενδοεπιμόρφωση ή μη), ώστε να μπορέσει να επιτευχθεί η ποιοτική επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Καβαλλάρη, 2020; Μιχαηλίδου-Ευριπίδου, 2005-2006; Kastis, 2004; Kirby, Paradise, & King, 1992).

Έχει επίσης τεκμηριωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί που εκλαμβάνουν την οργανωσιακή ικανότητα του διευθυντή ως προσπάθεια αύξησης του επιπέδου εργασιακής δέσμευσής τους, επιζητούν την υποστήριξη και την επιδοκιμασία του κατά τη συμμετοχή τους σε δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης (Καβαλλάρη, 2020; Arnold, Barling, Kelloway, & Turner, (2007); Sparks & Schenk, 2001; Masi & Cooke, 2000). Μάλιστα, όταν η οργανωσιακή ικανότητα ενός μετασχηματιστικού διευθυντή εκληφθεί από τους εκπαιδευτικούς ως ένα είδος εκχώρησης εξουσίας και δυνατότητας συμμετοχής στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, με τον διευθυντή να αναλαμβάνει ρόλο μέντορα (Ghadi, Fernando, & Caputi, 2013), αυξάνεται η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από το επάγγελμά τους (Hulpia, Devos, & Rosseel, 2009; Nguni, Sleegers, & Denessen, 2006; Wahab, Fuad, Ismail, & Majid, 2014) και μειώνεται η εμφάνιση του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης (Grayson & Alvarez, 2008).

Η διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας υπό το πρίσμα της μετασχηματιστικής ηγεσίας

Η κουλτούρα της σχολικής μονάδας, ως το πλαίσιο λειτουργίας των μελών του σχολείου και των δεσμών που αναπτύσσονται μεταξύ τους, επηρεάζει καθοριστικά τις στάσεις, τις απόψεις, τις αξίες και την αποτελεσματικότητα όλων (Babalís & Tsolí, 2017; Cheng, 2000; Λούντζης & Αντωνίου, 2013; Maslowski, 2001; Μπαμπάλης, 2011). Η σχολική κουλτούρα διακρίνεται από μια

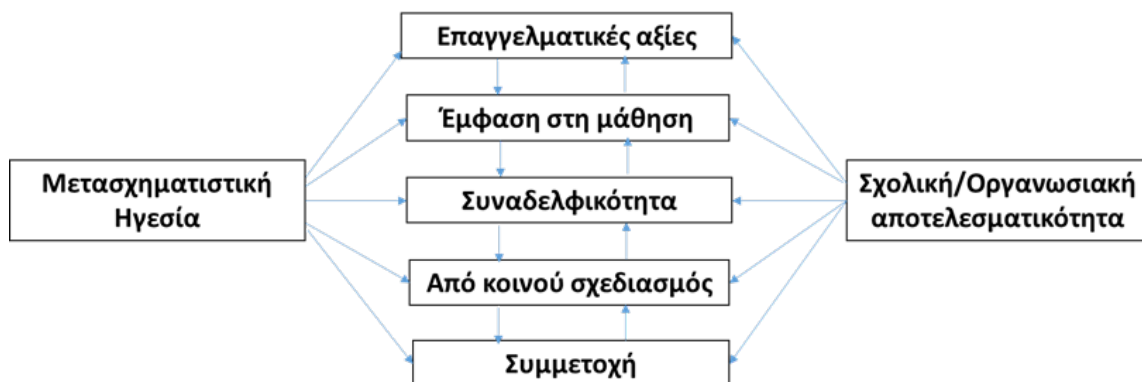
εσωτερική διάσταση, που αποτελεί τον πυρήνα της και αφορά τις ανθρώπινες σχέσεις, τα συναισθήματα και τους κοινούς στόχους και μια εξωτερική, που αναφέρεται σε θέματα αισθητικής και διάφορων παροχών, όπως αίθουσες, διακόσμηση, εξοπλισμός, καθαριότητα κ.ά. (Everard & Morris, 1999).

Τα χαρακτηριστικά μιας σχολικής μονάδας που καθορίζουν την «ατμόσφαιρα» που επικρατεί σε αυτήν συνθέτουν και την κουλτούρα της, η οποία σχετίζεται με όσους εμπλέκονται, αλλά και με τα συναισθήματα, την επίτευξη των στόχων, την παραγωγικότητα και την απόδοση των εκπαιδευτικών, τόσο στο παιδαγωγικό όσο και στο διδακτικό τους έργο (Babalís & Tsolí, 2017; Χατζηπαναγιώτου, 2008).

Ο μετασχηματιστικός διευθυντής έχει το δικό του όραμα και προσπαθεί να εμπλέξει όλο και περισσότερους εκπαιδευτικούς μέσα από την ανάληψη ευθυνών και ανάθεση εξουσιών. Επίσης, με τη συμπεριφορά του και τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζει τους εκπαιδευτικούς, ενισχύει πρότυπα συμπεριφοράς και αξίες, τα οποία κατευθύνουν την κουλτούρα του οργανισμού προς την αποτελεσματικότητα. Οφείλει όμως να γνωρίζει και την ήδη υπάρχουσα κουλτούρα του σχολείου και να αξιοποιεί τα στοιχεία της μεταδίδοντας το όραμα και τους στόχους του σχολείου. Συνήθως, χρησιμοποιεί στοιχεία που μεταδίδουν την κουλτούρα, ενώ ταυτόχρονα καλλιεργεί ένα θετικό περιβάλλον, καθοδηγεί τον συλλογικό προγραμματισμό, αξιολογεί το εκπαιδευτικό προσωπικό, προσπαθεί πάντοτε να έχει την απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή και την, όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερη λειτουργία του σχολείου (Πασιαρδής & Πασιαρδή 2006).

Επιπλέον, σύμφωνα με τους Cavanagh και Dellar (1997) ένα αποτελεσματικό μοντέλο σχολικής κουλτούρας οργανώνεται στη βάση αλληλεπίδρασης των ακόλουθων στοιχείων-συνιστωσών, τα οποία αποτυπώνουμε στο Σχήμα 1:

- επαγγελματικές αξίες,
- έμφαση στη μάθηση,
- συναδελφικότητα,
- από κοινού σχεδιασμό,
- συμμετοχή,
- μετασχηματιστική ηγεσία.



Σχήμα 1. Μετασχηματιστική ηγεσία, επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών και σχολική κουλτούρα

Βάσει του μοντέλου αυτού, ο μετασχηματιστικός διευθυντής επιδιώκει τη συνεργασία των εκπαιδευτικών, προάγοντας έτσι την αξία του κοινωνικού θεσμού της εκπαίδευσης και την εφαρμογή των παιδαγωγικών αρχών στην εργασία. Ως εκ τούτου, επενδύει στο σχολείο ως κοινότητα μάθησης και ως πεδίο ανάπτυξης με εξελισσόμενη προοπτική (Admiraal, Schenke, De Jong, Emmelot, & Sligte, 2021; Bush, 2018).

Οι κοινότητες μάθησης αποτελούν ένα πλαίσιο συναντίληψης που εδραιώνεται στην εμπιστοσύνη, στην εμπλοκή και στον αναστοχασμό (Lave & Wenger, 1991). Η δημιουργία της

γνώσης εντός των κοινοτήτων μάθησης περιλαμβάνει πρακτικές σχεδιασμού, υλοποίησης, αξιολόγησης και επανασχεδιασμού και λαμβάνει χώρα μέσα από ετερόκλητες επαγγελματικές συνεργασίες (Godfrey, 2016). Ως πλαίσια επαγγελματικής μάθησης και ανάπτυξης, οι κοινότητες μάθησης αναγνωρίζουν την πολυμορφία των γνώσεων και των εμπειριών των μελών τους και δεν προσδοκούν από αυτά συμμόρφωση, αλλά κατάθεση ιδεών ή προτάσεων με βάση τους διαθέσιμους πόρους. Η στάση αυτή δρα υποστηρικτικά και παρακινεί τους εκπαιδευτικούς να επιμορφωθούν, ώστε να συμμετέχουν στη λήψη σωστών αποφάσεων και στην ορθή επίλυση των κρίσεων που παρουσιάζονται στο σχολικό περιβάλλον (Cavanagh & Dellar, 1997).

Πρόταση πρακτικής εφαρμογής ενός μοντέλου σχέσεων μετασχηματιστικής ηγεσίας στην εκπαίδευση

Πριν προχωρήσουμε στη διατύπωση της πρότασής μας, οφείλουμε να λάβουμε υπόψη μας ένα βασικό περιορισμό που σχετίζεται με την αντίσταση στην αλλαγή. Αναγνωρίζοντας ότι κάθε οργανισμός είναι ξεχωριστός και παρουσιάζει τα δικά του χαρακτηριστικά (Carpenter, 2014; Μπαμπάλης, 2011), είναι πιθανό η προσπάθεια του διευθυντή του σχολείου για αλλαγή – εάν εκληφθεί ως βίαιη, απότομη και σπασμωδική - να μην επιφέρει μετασχηματιστικά αποτελέσματα, αλλά να οδηγήσει στην αναπαραγωγή του υφιστάμενου πλαισίου. Άλλωστε, το γεγονός ότι η κουλτούρα ενός οργανισμού μπορεί να δεχτεί αλλαγές, δε σημαίνει ότι η εφαρμογή της θα είναι εύκολη υπόθεση, μιας και χρειάζεται συστηματική προσπάθεια, καθώς και τη συμβολή όλων (Χατζηπαναγιώτου, 2008). Δεδομένου ότι η κουλτούρα του σχολείου συναρτάται άμεσα από τις στάσεις όλων των εκπαιδευτικών, η οντολογική ασφάλεια των μελών του οργανισμού (Giddens, 1984, σ. xxiii) θα πρέπει να τίθεται στο επίκεντρο αλλαγών της λειτουργίας του σχολείου, χωρίς να θέτει τα μέλη ή το έργο τους σε αμφισβήτηση.

Υπό αυτούς τους όρους, ο ρόλος του διευθυντή του σχολείου οφείλει πρωτίστως να επικεντρωθεί στην εξασφάλιση των παραγόντων εκείνων που υπό μορφή αναγκαίων, πλην όμως όχι και επαρκών, προϋποθέσεων δύνανται να υποκινήσουν τη δράση κάθε εκπαιδευτικού μεμονωμένα, και του συνόλου των μελών του οργανισμού εν γένει, προς την κατεύθυνση της αλλαγής, απαλείφοντας σε πρώτη φάση τα πιθανά αντικίνητρα που υπάρχουν σε αυτήν. Σημασία λοιπόν αποκτά όχι τόσο το περιεχόμενο αυτής καθ' αυτής της παρέμβασης ή του λόγου του διευθυντή, αλλά το τι αυτός πράττει καθημερινά στο σχολείο. Η δράση του μετασχηματιστικού διευθυντή οφείλει να επικεντρώνει σε στάσεις και συμπεριφορές που συμβάλλουν στη σχολική αποτελεσματικότητα και αναδεικνύουν την ανάγκη για συμμετοχική λήψη αποφάσεων και καθορισμό στόχων. Προτεραιότητα θα πρέπει να αποτελεί η ενεργός ανάμειξη των διδασκόντων στην καθημερινή λειτουργία του σχολείου, υπό μια μορφή κατανεμημένης ηγεσίας που αναδεικνύει την κουλτούρα σκέψης του οργανισμού ως ενσωματωμένη ιδιότητα και όχι απλά ως άθροισμα κοινών χαρακτηριστικών (Hargreaves & Fink, 2003). Η εμπάθυνση στην καλλιέργεια ουσιαστικών επαγγελματικών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών, καθώς και η εφαρμογή εργαλείων συλλογικού και συνεργατικού σχεδιασμού, αποτελεί σημείο κλειδί στην επιτυχία της παραπάνω προσπάθειας (Antinluoma, Ilomaki, Lahti-Nuutila, & Toom, 2018; McCarley, Peters, & Decman, 2016).

Με βάση τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι μια προοπτική συνδυασμού της μετασχηματιστικής ηγεσίας με τη φιλοσοφία και τις αρχές των κοινοτήτων μάθησης μπορεί να συμβάλει στη θέσπιση ενός πλαισίου εμπιστοσύνης μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών, στοιχείο που είναι απαραίτητο, για να εξαλειφθεί τυχόν δυσπιστία των τελευταίων, σχετικά με προθέσεις του διευθυντή για έλεγχο και εποπτεία. Ωστόσο, για να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί

να ανταποκριθούν επιτυχώς στις προσκλήσεις του μετασχηματιστικού διευθυντή για εξέλιξη, ανάληψη ρίσκου και αποφάσεων, θα πρέπει προηγουμένως να ξεφύγουν από το μοντέλο «υποβοηθούμενης επαγγελματικής ανάπτυξης» και να αναπτύξουν δεξιότητες αναστοχασμού, επί και δια μέσου της επιστήμης της εκπαίδευσης. Οι τελευταίες αφορούν στην ικανότητα του εκπαιδευτικού να συνεργάζεται και να συνδημιουργεί, να λειτουργεί αυθεντικά, συνδέοντας το περιεχόμενο της διδασκαλίας και της μάθησης με τη ζωή, ασκώντας και λαμβάνοντας κριτική με ειλικρίνεια και προς όφελος της κοινωνικής γνώσης. Από την άλλη μεριά, για να μπορέσει ο μετασχηματιστικός διευθυντής να υποστηρίξει τη θέσπιση και τη λειτουργία κοινοτήτων μάθησης εντός του σχολείου, θα πρέπει να διαθέτει καλά διαμορφωμένη επαγγελματική και επιστημονική γνώση, ώστε να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να βιώσουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη ως μία συνεχή πορεία αναστοχαστικότητας και μετασχηματισμού, και όχι απλά μια προσπάθεια προσωπικής αυτοβελτίωσης που υπόκειται σε αρχές αποτελεσματικότητας (Αρβανίτη, 2013).

Επίσης, η χρήση του παιδαγωγικού και θεωρητικού πλαισίου «Μάθηση μέσω Σχεδιασμού» (Learning by Design) (Kalantzis & Cope, 2010) ως μεθόδου συνεργατικής επαγγελματικής κατάρτισης θα μπορούσε να αποτελέσει ένα πρώτο στάδιο στη δημιουργία μίας κουλτούρας ομότιμης και ομαδοσυνεργατικής μάθησης μεταξύ των εκπαιδευτικών και του διευθυντή εντός της κοινότητας του σχολείου. Πρόκειται για μία ευέλικτη μορφή ενδοσχολικής επιμόρφωσης, που ταιριάζει απόλυτα με τη φιλοσοφία και τις αρχές των κοινοτήτων μάθησης μιας και βασίζεται στη συλλογική υπευθυνότητα, την επικουρία και τη διαρκή υποστήριξη (Kalantzis & Cope, 2010).

Βάσει των αρχών του συγκεκριμένου πλαισίου, ο μετασχηματιστικός διευθυντής αναλαμβάνει να λειτουργήσει διευκολυντικά στην προσπάθεια των εκπαιδευτικών να ανακαλύψουν, να προβλέψουν, να εφαρμόσουν, να εξατομικεύσουν διαθεματικές μαθησιακές ενότητες που κατευθύνονται στην εξυπηρέτηση των αναγκών της σχολικής κοινότητας και στη βελτίωση της σχολικής κουλτούρας. Οι παραπάνω μαθησιακές ενότητες, ως σχέδια δράσης, εφαρμόζονται, αξιολογούνται και εφαρμόζονται εκ νέου, μέσα από σπειροειδείς διαδικασίες συλλογικής έρευνας δράσης, που περιλαμβάνουν (ενδεικτικά και μη περιοριστικά):

- Στρατηγικές συμπερίληψης και αυτοκατευθυνόμενης μάθησης (π.χ. πολυτροπικά περιβάλλοντα, διαφοροποιημένη διδασκαλία, δημιουργία νοημάτων, διαμορφωτική αξιολόγηση).
- Πρακτικές βιωματικής και διαθεματικής μάθησης (π.χ. επίσκεψη σε μουσείο, ακρόαση ενός ειδικού, ενημέρωση από έντυπη ή ηλεκτρονική πηγή, αναζήτηση πληροφοριών).
- Σχέδια δράσης και ευαισθητοποίησης σε σημαντικά κοινωνικά/πολιτικά/περιβαλλοντικά ζητήματα.

Ουσιαστικά, αυτό που διαφοροποιεί τη «Μάθηση μέσω Σχεδιασμού» από άλλες μορφές ομαδοσυνεργατικής εκπαιδευτικής δράσης είναι η ανάδειξη των εκπαιδευτικών σε σχεδιαστές αυθεντικής γνώσης, οι οποίοι συλλογικά πλέον είναι σε θέση να αξιοποιήσουν θεωρία και πράξη, κάνοντας χρήση «εκ των έσω» παιδαγωγικών αρχών που κατευθύνονται προς τη βελτίωση της σχολικής κουλτούρας (Kalantzis & Cope, 2010).

Λαμβάνοντας υπόψη όσα προαναφέρθηκαν παραπάνω, προτείνουμε στη συνέχεια ένα νέο μοντέλο σχέσεων της μετασχηματιστικής εκπαιδευτικής ηγεσίας, το οποίο βασίζεται στις αρχές και τη φιλοσοφία των κοινοτήτων μάθησης και χρησιμοποιεί τη «Μάθηση μέσω Σχεδιασμού» ως πλαίσιο συνεργατικής επαγγελματικής ανάπτυξης. Το προτεινόμενο μοντέλο αποτυπώνεται στο Σχήμα 2.



Σχήμα 2. Μοντέλο σχέσεων μετασχηματιστικής ηγεσίας εντός σχολικών κοινοτήτων μάθησης.

Βάσει του προτεινόμενου μοντέλου, ο διευθυντής του σχολείου χρησιμοποιεί πρακτικές:

- διανοητικής διέγερσης (π.χ. δράση και πρωτοβουλίες του διευθυντή που προωθούν την εισαγωγή καινοτομιών και ενισχύουν την ανάληψη ευθυνών),
- εξιοικευσμένης εστίασης (π.χ. ο διευθυντής φροντίζει όλοι οι εκπαιδευτικοί να έχουν πρόσβαση σε ευκαιρίες δια βίου εκπαίδευσης),
- εξιδανικευμένης επιρροής (π.χ. δράση του διευθυντή που συμβάλλει στην ενστάλαξη αισθήματος υπερηφάνειας στους εκπαιδευτικούς και στην υιοθέτηση αξιών, όπως είναι ο σεβασμός και η εμπιστοσύνη),
- παρακίνησης (π.χ. ο διευθυντής αποτελεί πηγή έμπνευσης για τους εκπαιδευτικούς και μοιράζεται μαζί τους ένα όραμα έχοντας ταυτόχρονα από αυτούς υψηλές προσδοκίες) (Leithwood, 1994).

Οι παραπάνω πρακτικές βοηθούν τον διευθυντή να συνδιαμορφώσει με τους εκπαιδευτικούς σχέδια και ομάδες δράσης, να ιεραρχήσει προτεραιότητες και προγράμματα μάθησης και να θέσει τρόπους και κριτήρια αξιολόγησης της προόδου και της μάθησης. Οι ομάδες των εκπαιδευτικών προβαίνουν στη συνέχεια σε εφαρμογή των προτεινόμενων σχεδίων, παρακολουθώντας την πρόδοό τους και προβαίνοντας σε προσαρμογές ή και τροποποιήσεις βάσει των στοιχείων που προκύπτουν από την αξιολόγηση και παρατήρηση της διδακτικής πράξης (π.χ. φάκελοι προόδου μαθητή -portfolio-, ημερολόγια διδάσκοντα, κλπ.). Σε συμφωνία με τις αρχές της συλλογικής έρευνας δράσης (Day, 2003; Κατσαρού, 2016; Κουτσελίνη, 2010; McAteer, 2013), κάθε προσαρμογή ή τροποποίηση συνιστά έναν νέο κύκλο δράσης με τους εκπαιδευτικούς να καλούνται να εντοπίσουν αδυναμίες, να επιλύσουν προβλήματα και να υιοθετήσουν νέες πρακτικές βάσει συναφούς και επαρκούς τεκμηρίωσης.

Σε όλους τους παραπάνω κύκλους εκπαιδευτικής δράσης, οι ενέργειες του διευθυντή του σχολείου έχουν καταλυτική σημασία. Ο διευθυντής ως μετασχηματιστικός ηγέτης καλείται να διευκολύνει το έργο της κοινότητας μάθησης των εκπαιδευτικών με πρωτοβουλίες που θεσμικά και οργανωτικά θα παρέχουν λύσεις και θα συντηρούν τη συλλογικότητα. Ενδεικτικά, οι ενέργειες αυτού του είδους μπορεί να αφορούν (Leithwood, 1994; Leithwood & Jantzi, 2006):

1. Τα άτομα-μέλη του συλλόγου διδασκόντων, παρέχοντας:

- εξιοικευσμένη καθοδήγηση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών, με ιδιαίτερη έμφαση στις ανάγκες και την επίτευξη των προσωπικών στόχων τους, την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και την ανάληψη πρωτοβουλιών,
- συνεδρίες ενημέρωσης και ενθάρρυνσης των εκπαιδευτικών για συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα (π.χ. E-Twinning, Erasmus), εθνικούς και διεθνείς διαγωνισμούς,
- κίνητρα για την αναζήτηση και την ανάλυση νέων ιδεών και πληροφορίες που σχετίζονται με τις κατευθύνσεις του σχολείου,

- εστίαση στα ατομικά ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών, τα οποία ορίζονται συχνά ως αφετηρία για την εισαγωγή αλλαγών στο σχολείο.
2. Τη δομή - οργανωσιακή λειτουργία του οργανισμού, παρέχοντας:
 - θεσπισμένες συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων με σκοπό τη διατύπωση συγκεκριμένων σκέψεων και προτάσεων, την ανάλυση περιπτώσεων με τη χρήση συγκεκριμένων παραδειγμάτων, την επεξήγηση αποριών, κ.ά.
 - ενημερώσεις και προώθηση ειδήσεων και ειδοποιήσεων σχετικά με καινοτόμες ιδέες και δράσεις σχεδιασμού και οργάνωσης, που «ανοίγουν» προοπτικές διασύνδεσης του σχολείου με την τοπική, εθνική, διεθνή και πανεπιστημιακή κοινότητα.
 - συνεδρίες συμβουλευτικής από πανεπιστημιακούς ή αναγνωρισμένους επαγγελματίες σε θέματα σχέσεων με γονείς, διαχείρισης προβλημάτων-κρίσεων, ενδοσχολικής επιμόρφωσης στη μεθοδολογία της έρευνας δράσης.
 3. Την κουλτούρα του οργανισμού, παρέχοντας:
 - κοινωνικές δράσεις με έμφαση στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών,
 - δράσεις εξασφάλισης των συνθηκών ανάπτυξης ενός πλαισίου ενδοσχολικής ετεροαξιολόγησης μεταξύ των εκπαιδευτικών, σε συνθήκες συνεργασίας, εμπιστοσύνης και αμοιβαιότητας,
 - διαμοιρασμό αρμοδιοτήτων και ευθυνών, επιδιώκοντας να εξαλείψει τα όρια διδακτικών και μη διδακτικών καθηκόντων μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Το πλαίσιο συλλογικότητας που προτείνει το παρόν μοντέλο σχέσεων, προϋποθέτει την ανάπτυξη εποικοδομητικών σχέσεων μεταξύ των φορέων της σχολικής κοινότητας (γονείς, τοπική αυτοδιοίκηση, τοπική κοινωνία), ώστε να υπάρχει επαρκής αξιοποίηση των υποδομών του σχολείου (π.χ. αίθουσες εκδηλώσεων, αθλητικές υποδομές, σχολική βιβλιοθήκη, προαύλιος χώρος). Η εφαρμογή της πολιτικής «ανοιχτών θυρών» (δηλ. το σχολείο ανοίγει τις πόρτες του στην τοπική κοινωνία και παρουσιάζονται δημιουργήματα-εργασίες των μαθητών, αθλητικοί αγώνες, καλλιτεχνικές εκδηλώσεις) και η χρήση του σχολείου ως επιμορφωτικού κέντρου ή ως εστία γνώσης και πολιτισμού (π.χ. μαθήματα ζωγραφικής και κεραμικής, μαθήματα και αγώνες σκάκι, μαθήματα χορού, κινηματογραφικές προβολές), αποτελούν χαρακτηριστικά παραδείγματα (Αρβανίτη, 2013; Leithwood, 1994).

Συνολικά, η εφαρμογή ενός μοντέλου σχέσεων όπως αυτό που προτείνεται στην παρούσα εργασία αποσκοπεί στη δημιουργία μίας νέας νοοτροπίας επαγγελματικής μάθησης, η οποία θα εδράζει σε μεταρρυθμίσεις και αλλαγές συμβατές με τις ανάγκες της σχολικής κοινότητας και του δυναμικού των μελών της. Ένα πλαίσιο σχέσεων αυτού του είδους θα μπορούσε μακροπρόθεσμα να συμβάλει στην εμπέδωση μίας κουλτούρας αλληλοϋποστήριξης, οριοθετώντας τη σχολική εκπαίδευση πρωτίστως ως πλαίσιο οικοδόμησης κοινωνικού κεφαλαίου.

Συζήτηση-Συμπεράσματα

Στην παρούσα εργασία, η μετασχηματιστική ηγεσία αναδεικνύεται σημαντική στο πλαίσιο ενός προγράμματος σχολικής αναδιάρθρωσης, που προάγει τον ρόλο της εκπαιδευτικής ηγεσίας στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, όπως προκύπτει και στην έρευνα του Θεοφιλίδη (2012).

Επίσης, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών θα πρέπει να έχει ως στόχο τη βελτίωση της εκπαίδευσης και τη βελτίωση της μάθησης. Εάν οι επιμέρους διαστάσεις της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών συνδεθούν με ενδοσχολικές ευκαιρίες δια βίου

μάθησης, αυξάνονται οι πιθανότητες αυτοί να ανταποκριθούν επιτυχώς στις αλλαγές και τις προκλήσεις των σύγχρονων εκπαιδευτικών συστημάτων (Βασιλόπουλος, 2018; Καβαλλάρη, 2020).

Η λειτουργία του σχολείου ως κοινότητα μάθησης και η εφαρμογή πρακτικών μετασχηματιστικής σχολικής ηγεσίας μπορεί να συμβάλει στη διαμόρφωση και εγκαθίδρυση μιας ευνοϊκής σχολικής κουλτούρας, που να είναι εμφανής όχι μόνο στα ορατά χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος του σχολείου, αλλά και στις κοινές αξίες των μελών του (Admiraal, Schenke, De Jong, Emmelot, & Sligte, 2021; Bush, 2018). Η εφαρμογή εναλλακτικών τρόπων εκπαιδευτικού σχεδιασμού και δράσης, όπως αυτών που προβλέπονται από το μοντέλο σχέσεων που παρουσιάζεται στην παρούσα εργασία, μπορούν να αποτελέσουν σημείο σύγκλισης για τη διαμόρφωση των νέων συλλογικοτήτων που είναι απαραίτητες για τη λειτουργία του σύγχρονου, αποτελεσματικού σχολείου (Kalantzis & Cope, 2010).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Admiraal, W., Schenke, W., De Jong, L., Emmelot, Y., & Sligte, H. (2021). Schools as professional learning communities: what can schools do to support professional development of their teachers? *Professional Development in Education*, 47(4), 684-698.
- Αθανασούλα – Ρέππα. Α., Ανθοπούλου Σ., Κατσουλάκης Σ., & Μαυρογιώργος Γ., (1999). *Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού*, Τόμος Β', Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Anderson, M. (2017). "Transformational Leadership in Education: A Review of Existing Literature," *International Social Science Review*, 93(1), Ανακτήθηκε από <http://digitalcommons.northgeorgia.edu/issr/vol93/iss1/4>
- Andriani, S., Kesumawati, N., & Kristiawan, M. (2018). The Influence Of The Transformational Leadership And Work Motivation On Teachers Performance. *International Journal of Scientific & Technology Research*, 7(7), 19-29.
- Antinluoma, M., Ilomaki, L., Lahti-Nuuttila, P., & Toom, A. (2018). School as professional learning communities. *Journal of Educational and Learning*, 7(5), 76-91. doi:10.5539/jel.v7n5p76
- Αντωνίου, Α.-Σ., & Γαλακτίδου, Α. (2010). Διερεύνηση άσκησης μετασχηματιστικού τύπου ηγεσίας και ενδεχόμενη επίδρασή του στην επαγγελματική εξουθένωση (burnout). Στο Α.-Σ. Αντωνίου (Επιμ.), *Στρες: Προσωπική Ανάπτυξη & Ευημερία* (σσ. 73-136). Αθήνα: Παπαζήσης.
- Αρβανίτη, Ε. (2013). Εκπαιδευτικές κοινότητες πρακτικής και επαγγελματική μάθηση στο νέο σχολείο. *εκπ@ιδευτικός κύκλος*, 1(1), 8-29. Ανακτήθηκε από https://journal.educircle.gr/images/teuxos/2013/1/teuxos1_1.pdf
- Arnold, K., Barling, J., Kelloway, K., & Turner, N. (2007). Transformational Leadership and Psychological Well-Being: The Mediating Role of Meaningful Work. *Journal of Occupational Health Psychology*, 12(3), 193-203. doi:10.1037/1076-8998.12.3.193
- Babalıs, T., & Tsoli, K. (2017). *Classroom Life: Shaping the Learning Environment, Classroom Management, Strategies and Teaching Techniques*. New York: Nova.
- Βασιλειάδου, Δ., & Διερωνίτου, Ε. (2014). Η εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*(3), 92-108. Ανακτήθηκε από https://www.researchgate.net/publication/269690826_E_epharmoge_tes_metaschematistikes_egesias_sten_ekpaideuse/citation/download
- Βασιλόπουλος, Χ. (2018). Η Επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ως μοχλός αποτελεσματικής διαχείρισης της σχολικής τάξης. *Επιστήμες Αγωγής*(3), 69-81. Ανακτήθηκε από <https://ejournals.lib.uoc.gr/index.php/edusci/article/view/300>
- Bass, B. M. (2000). The Future of Leadership in Learning Organizations. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 7(3), 18-40. doi.org/10.1177/107179190000700302
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2014). *Transformational Leadership* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Beverborg, A., Slegers, P., & Veen, K. (2015). Fostering teacher learning in VET colleges: Do leadership and teamwork matter? *Teaching and Teacher Education*, 48, 22-33. doi.org/10.1016/j.tate.2015.01.015
- Bird, J.J., Wang, C., Watson, J., & Murray, L. (2009). Relationships among Principal Authentic Leadership, Teacher Trust and Engagement Levels. *Journal of School Leadership*, 19(2), 153-171. doi.org/10.1177/105268460901900202
- Bolam, R., & McMahon, A. (n.d.). Literature, definitions and models: towards a conceptual map. Στο C. Day, & J. Sachs (Επιμ.), *International handbook on the continuing professional development of teachers* (σσ. 33-63). Columbus, OH: Open University Press.
- Burns, J. (2003). *Transforming Leadership*. New York: Atlantic Monthly.

- Bush, T. (2018). Professional learning communities and school leadership: Empowering teachers. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(5), 711-712.
- Bush, T., & Glover, D. (2003). *Leadership Development: A Literature Review*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Carpenter, D. (2014). School culture and leadership of professional learning communities. *International Journal of Educational Management*, 29(5), 682-694. Ανακτήθηκε από <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/IJEM-04-2014-0046/full/html>
- Castanheira, P., & Costa, J. A. (2011). In search of transformational leadership: A (Meta) analysis focused on the Portuguese reality. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*(15), 2012-2015. doi:10.1016/j.sbspro.2011.04.045
- Cavanagh, R. F., & Dellar, G. B. (1997). *Towards a model of school culture*. Ανακτήθηκε από <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED408687.pdf>
- Cheng, Y. C. (2000). Cultural factors in educational effectiveness: A framework for comparative research. *School Leadership & Management*, 20(2), 207-225. doi.org/10.1080/13632430050011434
- Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών Οι προκλήσεις δια βίου μάθησης*. (Α. Βακάκη, μτφ.), Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Everard, K., & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική εκπαιδευτική διοίκηση*. (Δ. Κικιζας, Μεταφρ.). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Ghadi, M., Fernando, M., & Caputi, P. (2013). Transformational leadership and work engagement: the mediating effect of meaning in work. *Leadership & Organization Development Journal*, 34(6), 532-550. Ανακτήθηκε από <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/LODJ-10-2011-0110/full/html>
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- Godfrey, D. (2016). Leadership of schools as research-led organisations in the English educational environment: Cultivating a research-engaged school culture. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(2), 301-321. doi.org/10.1177/1741143213508294
- Grayson, J. I., & Alvarez, H. K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teaching and Teacher Education* (24), 1349-1363. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.06.005>
- Greenberg, J., & Baron, J. A. (2013). *Οργανωσιακή Ψυχολογία και Συμπεριφορά*. (Α.-Σ. Αντωνίου, Επιμ., & Α.-Σ. Αντωνίου, Μεταφρ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Guthrie, J. W., & Schuermann, P.J. (2010). *Leading schools to success: constructing and sustaining high-performing learning cultures*. Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.
- Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Σχολική ηγεσία και διοίκηση Από τη γραφειοκρατία στη μετασχηματιστική ηγεσία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Θεριανός, Κ. (2006). *Αποτελεσματικά σχολεία και εκπαιδευτικοί*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γ. Δαρδάνος.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of education*, 33(3), 329-352. doi.org/10.1080/0305764032000122005
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2003). Sustain leadership. *Phi Delta Kappan*, 84(9), 693-700. doi.org/10.1177/003172170308400910
- Hulpia, H., Devos, G., & Rosseel, Y. (2009). The relationship between the perception of distributed leadership in secondary schools and teachers' and teacher leaders' job satisfaction and organizational commitment. *School Effectiveness and School Improvement*, 20(3), 291-317. doi:10.1080/09243450902909840
- Jantzi, D., & Leithwood, K. (1996). Toward an explanation of variation in teachers' perceptions of transformational school leadership. *Educational Administration Quarterly*, 32(4), 512- 538. doi.org/10.1177/0013161X9603200404
- Καβαλλάρη, Ι. (2020). *Η επίδραση της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Carpe Librum.
- Kalantzis, M., & Cope W. (2012). *New Learning. Elements of a Science of Education*. New York: Cambridge University Press.

- Kalantzis, M., & Cope, B. (2010). Learning by Design. *E-Learning and Digital Media*, 7(3), 198-199. doi.org/10.2304/elea.2010.7.3.198
- Kastis N. (2004) Professional Development for Teachers and Quality in School Education. In: Aviram A., Richardson J. (eds) *Upon What Does the Turtle Stand?*. Springer, Dordrecht. doi.org/10.1007/1-4020-2799-0_7
- Κατσαρού, Ε. (2016). *Εκπαιδευτική Έρευνα Δράσης-Πολυπαραδειγματική διερεύνηση για την αναμόρφωση της εκπαιδευτικής πράξης*. Αθήνα: Κριτική.
- Kirby, P. C., Paradise, L.V., & King, M. I. (1992). Extraordinary Leaders in Education: Understanding Transformational Leadership, *The Journal of Educational Research*, 85(5), 303-311. doi: 10.1080/00220671.1992.9941130
- Κουτούζης, Μ. (2012). Διοίκηση – Ηγεσία – Αποτελεσματικότητα: αναζητώντας πεδίο εφαρμογής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Ανακτήθηκε από <https://study.eap.gr/course/view.php?id=192&width=1280>
- Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, Μ. (2002). Η Έρευνα Δράσης ως εκπαιδευτική διαδικασία ανάπτυξης εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων. *Action Research*, 1(1): 4-9. Ανακτήθηκε από: <http://www.actionresearch.gr/AR/ActionResearch>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leithwood, K., Aitken, R., & Jantzi, D. (2006). *Making Schools Smarter: Leading With Evidence* (3rd ed.). California: Corwin Press.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. School effectiveness and school improvement. *Scientific Research*, 17(2), 201-227. doi.org/10.1080/09243450600565829
- Leithwood, K. (1994). Leadership for School Restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30, 498-518. doi.org/10.1177/0013161X94030004006
- Leithwood, K., & Sun, J. (2012). The nature and effects of transformational school leadership: A meta-analytic review of unpublished research. *Educational Administration Quarterly*, 48(3), 387-423. doi.org/10.1177/0013161X11436268
- Loke, C. (2001). Leadership behaviors: effects on job satisfaction, productivity and organizational commitment. *Journal of Nursing Management*, 9(4), 191-204. doi: 10.1046/j.1365-2834.2001.00231.x
- Λουκέρη, Π.-Ι. (2019). *Μετασχηματιστική Ηγεσία, Επαγγελματική Ικανοποίηση και Οργανωσιακή Αφοσίωση: Η περίπτωση του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε από Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών: <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/46609>
- Λούντζης, Γ., & Αντωνίου, Α.-Σ. (2013). Μετασχηματιστική ηγεσία και σχολική κουλτούρα: Έρευνα σε αστικά δημόσια σχολεία μέσης εκπαίδευσης. *Ηώς*(3), 68-85. Ανακτήθηκε από https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PRIMEDU282/%CE%92%CE%99%CE%92%CE%9B%CE%99%CE%9F%CE%93%CE%A1%CE%91%CE%A6%CE%99%CE%91%20%CE%91%CE%9D%CE%A4%CE%A9%CE%9D%CE%99%CE%9F%CE%A5%20%CE%95%CE%9B%CE%9B%CE%97%CE%9D%CE%99%CE%9A%CE%91/2-%CE%9B%CE%9F%CE%A5%CE%9D%CE%A4%CE%96%CE%97%CE%A3%20%26%20%CE%91%CE%9D%CE%A4%CE%A9%CE%9D%CE%99%CE%9F%CE%A5_.pdf
- Mahmoud, A. (2008). A Study of Nurses' Job Satisfaction: The Relationship to Organizational Commitment, Perceived Organizational Support, Transactional Leadership, Transformational Leadership, and Level of Education. *European Journal of Scientific Research*, 22, 286-295. Ανακτήθηκε από https://www.academia.edu/4145477/A_Study_of_Nurses_Job_Satisfaction_The_Relationship_to_Organizational_Commitment_Perceived_Organizational_Support_Transactional_Leadership_Transformational_Leadership_and_Level_of_Education
- Marks, H., & Printy, S. (2003). Principal Leadership and School Performance: An Integration of Transformational and Instructional Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370-397. doi:10.1177/0013161X03253412
- Masi, R., J., & Cooke, R., A. (2000). Effects of transformational leadership on subordinate motivation, empowering norms, and organizational productivity. *International Journal of Organizational Analysis*, 8(1), 16-47. doi:10.1108/eb028909

- Maslowski, R. (2001). *School culture and school performance: An explorative study into the organizational culture of secondary schools and their effects*. Twente, Netherlands: Twente University Press (TUP).
- McAteer, M. (2013). *Action Research in Education*. London: British Educational Research Association.
- McCarley, T., Peters, M., & Decman, J. (2016). Transformational leadership related to school climate: A multi-level analysis. *Educational Management Administration and Leadership*, 44(2), 322–342. Ανακτήθηκε από <https://eric.ed.gov/?id=EJ1092743>
- Μιχαηλίδου-Ευριπίδου, Α. (2005-2006). Συνεχής Επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού, *Δελτίο Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου* (7), 14-16. Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. Ανακτήθηκε από https://www.pi.ac.cy/pi/files/tekmiriosi/ekdoseis/deltia/deltio07_sep2005_feb2006.pdf
- Moolenaar, N., Daly, A. J., & Slegers, P. J. (2010). Occupying the principal position: Examining relationships between transformational leadership, social network position, and schools' innovative climate. *Educational administration quarterly*, 46(5), 623-670. doi:10.1177/0013161X10378689
- Μπαμπάλης, Θ. (2011). *Η ζωή στη σχολική τάξη* (β' εκδ.). Αθήνα: Διάδραση.
- Nguni, S., Slegers, P., & Denessen, E. (n.d.). Transformational and transactional leadership effects on teachers job satisfaction, organizational commitment and organizational citizenship behaviour in primary schools: The Tanzanian case. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 145-177. doi.org/10.1080/09243450600565746
- Northhouse, G. P. (2019). *Ηγεσία - Θεωρία και Πράξη* (η' εκδ.). Αθήνα: Παπασωτηρίου.
- Παπακωνσταντίνου, Γ. (2012). Κράτος - αποκέντρωση - αυτοτέλεια: σκοπούμενες αλλαγές. *Νέα Παιδεία*(141), 25-50.
- Πασιαρδής, Π. & Πασιαρδή, Γ. (2006). *Αποτελεσματικά Σχολεία. Πραγματικότητα ή Ουτοπία*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.
- Saitis, C., & Saiti, A. (2018). *Initiation of educators into educational management secrets*. New York: Springer Publications.
- Sparks, J., R., & Schenk, J., A. (2001). Explaining the effects of transformational leadership: an investigation of the effects of higher-order motives in multilevel marketing organizations. *Journal of Organizational Behavior*, 22(8), 849-869. doi.org/10.1002/job.116
- Wahab, J. A., Fuad, C. F., Ismail, H., & Majid, S. (2014). Headmasters' transformational leadership and their relationship with teachers' job satisfaction and teachers' commitments. *International Educational Studies*, 7(13), 40-48. doi:10.5539/ies.v7n13p40
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2008). Ο ρόλος της κουλτούρας στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού. Στο Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), *Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο), Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή* (σσ. 213-230). Θεσσαλονίκη: ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- Xhomara, N. (2018). Influence of School Leadership Style on Effective Teaching and Teacher-Student Interaction. *Pedagogika / Pedagogy*, 132(4), 42-62. doi:10.15823/p.2018.132.3
- Yoon, J., & Thye, S. (2002). A dual process model of organizational commitment: jobsatisfaction and organizational support. *Work and Occupations: An International Sociological Journal*, 29(1), 97-124. doi:10.1177/0730888402029001005