

Διοικητικές και παιδαγωγικές πρακτικές Διευθυντών σχολικών μονάδων στις αγγλοσαξονικές χώρες: Συμβολή στην ενίσχυση μεταβλητών της ορθολογικής και συναισθηματικής διάστασης της μάθησης

Δημήτριος Σιδηρόπουλος
dimsid@edlit.auth.gr

Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕ70, 1^{ου} ΠΕ.Κ.Ε.Σ Κεντρικής Μακεδονίας, Μ. Ed., Μ. Th., Ph.D.

Περίληψη. Στην παρούσα εργασία γίνεται μια σύντομη βιβλιογραφική επισκόπηση αναφορικά με τις διοικητικές και παιδαγωγικές πρακτικές, που εφαρμόζουν οι Διευθυντές σχολικών μονάδων στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, της Μεγάλης Βρετανίας και της Αυστραλίας στην κατεύθυνση ενίσχυσης συγκεκριμένων μεταβλητών της ορθολογικής και συναισθηματικής διάστασης της μάθησης. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, τόσο η ορθολογική, όσο και η συναισθηματική διάσταση της μάθησης περιλαμβάνουν ένα σύνολο μεταβλητών, που επιδρούν περισσότερο ή λιγότερο στη μάθηση, αφού εμπλουτίζουν τις προ- υπάρχουσες γνώσεις, δεξιότητες και εμπειρίες των μαθητών. Στις μεταβλητές αυτές συμπεριλαμβάνονται: η ακαδημαϊκή πίεση, το κλίμα πειθαρχίας, η συλλογική επάρκεια των εκπαιδευτικών και η εμπιστοσύνη των Διευθυντών με τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς. Με βάση τα ερευνητικά δεδομένα οι Διευθυντές των σχολικών μονάδων στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής και στη Μεγάλη Βρετανία υποστηρίζουν την παιδαγωγική λειτουργία των σχολικών τους μονάδων και εφαρμόζουν συγκεκριμένες πρακτικές, οι οποίες ενισχύουν επιμέρους μεταβλητές της ορθολογικής και της συναισθηματικής διάστασης της μάθησης. Με αυτόν τον τρόπο οι Διευθυντές επιδρούν θετικά τόσο στη μάθηση και συνακόλουθα στην άμβλυνση των υφιστάμενων εκπαιδευτικών ανισοτήτων μεταξύ των μαθητών, όσο και στην προσωπική/επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και στη βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου των σχολικών τους μονάδων.

Λέξεις κλειδιά: Διευθυντές, διοικητικές πρακτικές, ορθολογική/συναισθηματική διάσταση μάθησης, κλίμα πειθαρχίας, συλλογική επάρκεια εκπαιδευτικών

Εισαγωγή

Οι Διευθυντές αποτελούν το βασικό συνδετικό κρίκο ανάμεσα στην κεντρική διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος και τους εκπαιδευτικούς των τοπικών σχολικών μονάδων. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία οι Διευθυντές καθίστανται περισσότερο αποτελεσματικοί στο διοικητικό και παιδαγωγικό τους έργο στο βαθμό που συν-οικοδομούν ένα κοινό όραμα για το σχολείο τους, παρέχουν επιστημονική συμβουλευτική καθοδήγηση στους εκπαιδευτικούς, επικοινωνούν λειτουργικά με τους γονείς και τους τοπικούς φορείς και διαχειρίζονται αλλαγές και κρίσεις, που ανακύπτουν με αποφασιστικότητα, δημοκρατικότητα και ανοιχτή σκέψη (Hoy, Tarter & Hoy, 2006; Silins & Mulford, 2002).

Ως προς την επίτευξη των παραπάνω στόχων οι Διευθυντές ασκούν πρακτικές στις οποίες συμπεριλαμβάνονται: α) η θέση ρεαλιστικών και εφικτών στόχων, β) η προαγωγή ενός κλίματος συναίνεσης και αλληλεγγύης, γ) η οικοδόμηση σχολικής κουλτούρας για μάθηση

και ανάπτυξη, δ) η επιλογή συμμετοχικών διαδικασιών στη λήψη αποφάσεων, ε) η ενίσχυση της συνεχούς προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, στ) η διασφάλιση των αναγκαίων υλικών πόρων στη σχολική μονάδα, ζ) η ικανοποίηση των προσδοκιών, αναγκών και ενδιαφερόντων των εκπαιδευτικών, η) ο υψηλός βαθμός δέσμευσης έναντι των αλλαγών και των καινοτομιών, θ) η βελτίωση της καθοδηγητικής οργάνωσης του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών (Hallinger, & Heck, 2010; Horng et al., 2010), ι) η ενδυνάμωση του αισθήματος του ανήκειν σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας (Leithwood et al., 2004; Hallinger, & Heck, 1996). Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία οι αναφερόμενες πρακτικές έχουν τα καλλίτερα εκπαιδευτικά και κοινωνικοποιητικά αποτελέσματα, όταν εφαρμόζονται σε περιφερειακές, απομακρυσμένες, υψηλής εκπαιδευτικής προτεραιότητας και χαμηλών κοινωνικών προσδοκιών σχολικές μονάδες (Murphy, 2008; Hallinger, Johns & Edmunds, 2009).

Στην παρούσα εργασία επιλέχθηκε για λόγους μεθοδολογικούς και επιστημολογικούς, επειδή υπάρχει ένας μεγάλος αριθμός ερευνητικών ευρημάτων ως προς το παραπάνω θέμα, να προσδιοριστούν διοικητικές πρακτικές των Διευθυντών σχολικών μονάδων των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής, της Μεγάλης Βρετανίας και της Αυστραλίας, οι οποίες ενισχύουν θετικά επιμέρους μεταβλητές της ορθολογικής και της συναισθηματικής διάστασης της μάθησης.

Η ορθολογική διάσταση της μάθησης

Οι μεταβλητές της ορθολογικής διάστασης της μάθησης έχουν τις ρίζες τους στις γνώσεις και στις δεξιότητες των εκπαιδευτικών αναφορικά με το πρόγραμμα σπουδών, τις μεθόδους διδασκαλίας, τις μαθησιακές δραστηριότητες και τους τρόπους αξιολόγησης (Dunlosky, Rawson, Marsh, Nathan & Willingham, 2013). Αναφορικά με την ορθολογική διάσταση της μάθησης, αυτή βασίζεται πρωτίστως στο βαθμό εμπειρογνωμοσύνης και εξειδίκευσης των Διευθυντών αναφορικά με θέματα που σχετίζονται με τον «τεχνικό πυρήνα» της εκπαίδευσης (Murphy & Hallinger, 1988), τις ιδιαίτερες ικανότητές τους στην επίλυση προβλημάτων, και την επιστημονική τεχνογνωσία τους ως προς τη χρήση συναφών πρακτικών εκπαιδευτικής ηγεσίας (Robinson, 2010).

Μεταβλητές της ορθολογικής διάστασης της μάθησης στο επίπεδο της σχολικής τάξης

Ο Hattie (2009) βρήκε στην έρευνά του ότι συγκεκριμένες πρακτικές των εκπαιδευτικών έχουν μεγάλο μέγεθος επίδρασης στη μάθηση, υποδηλώνοντας με αυτόν τον τρόπο ότι οι Διευθυντές χρειάζεται να υποστηρίξουν τους εκπαιδευτικούς με τρόπο μεθοδικό και οργανωμένο μέσω προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης και κατάρτισης με σκοπό: α) να παρέχουν στους μαθητές άμεση και διαμορφωτική αξιολόγηση (μέγεθος επίδρασης (0.73), β) να χρησιμοποιούν στρατηγικές της αμοιβαίας διδασκαλίας για την κατανόηση κειμένων (εκτίμηση, εντοπισμός δυσκολιών, παραγωγή/γενίκευση ερωτήσεων, περίληψη), (μέγεθος επίδρασης (0.74), γ) να οικοδομήσουν στέρεες και υγιείς σχέσεις με τους μαθητές (μέγεθος επίδρασης (0.72), δ) να κάνουν αποτελεσματική διαχείριση της τάξης (μέγεθος επίδρασης (0.52). Τα παραπάνω μεγέθη επίδρασης για τις μεταβλητές της σχολικής τάξης είναι συγκριτικά αρκετά υψηλά. Στην ίδια έρευνα ο Hattie βρήκε ότι οι Διευθυντές και οι

εκπαιδευτικοί συχνά αφιερώνουν πολύτιμο διδακτικό χρόνο σε μεταβλητές με πολύ μικρό μέγεθος επίδρασης στη μάθηση, όπως είναι η εξατομικευμένη διδασκαλία (μέγεθος επίδρασης (0.23).

Μεταβλητές της ορθολογικής διάστασης της μάθησης στο επίπεδο της σχολικής μονάδας

Δύο βασικές μεταβλητές της ορθολογικής διάστασης της μάθησης στο επίπεδο της σχολικής μονάδας είναι η ακαδημαϊκή πίεση και το κλίμα πειθαρχίας.

Διοικητικές πρακτικές για την ενίσχυση της ακαδημαϊκής πίεσης

Η ακαδημαϊκή πίεση βρέθηκε ότι έχει θετική επίδραση στα μαθησιακά αποτελέσματα (συχνότερα) στα μαθηματικά, στο γραπτό λόγο, στις φυσικές επιστήμες και στην ανάγνωση (Ma, & Klingner, 2000). Σύμφωνα με τα ευρήματα σχετικών ερευνών η ακαδημαϊκή πίεση επιδρά θετικά στις επιδόσεις των μαθητών στα μαθηματικά και στην ανάγνωση στον ίδιο βαθμό, που επιδρά το κοινωνικοοικονομικό και εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων (Smith & Hoy, 2007).

Στις πρακτικές, που μπορούν να εφαρμόσουν οι Διευθυντές με σκοπό την ενίσχυση της ακαδημαϊκής πίεσης περιλαμβάνονται: α) η προαγωγή ενός ευρέος φάσματος επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Grissom et al., 2013), β) η παρατήρηση της καθημερινής εκπαιδευτικής διαδικασίας και η μεντορεία των εκπαιδευτικών, γ) η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς για τη θέση σαφών εκπαιδευτικών στόχων, δ) η εκδήλωση μιας υποστηρικτικής και φιλικής συμπεριφοράς προς τους εκπαιδευτικούς, ε) η καθιέρωση υψηλών προσδοκιών για τους μαθητές, στ) η μεθοδική καταγραφή των επιδόσεων των μαθητών σε σχέση με τους ακαδημαϊκή τους πρόοδο (Jacob, 2005; Hoy, & Hannum, 1997).

Διοικητικές πρακτικές για την ενίσχυση του κλίματος πειθαρχίας

Υπάρχουν αρκετές διαχρονικές ποσοτικές έρευνες, που μέσω της επεξεργασίας ενός μεγάλου αριθμού δεδομένων (με τη χρήση στατιστικών μεθόδων επεξεργασίας) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι στα σχολεία με υψηλό επίπεδο πειθαρχίας καταγράφονται καλύτερες σχολικές επιδόσεις (Ma, 2003; Ma & Willms, 2004). Ο Dumay (2009) βρήκε στην έρευνά του (με δεδομένα που συνέλλεξε από εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς σε σχολεία με υψηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο γονέων) ότι το υψηλό κλίμα πειθαρχίας συνδέεται με τη σχολική επιτυχία στα μαθηματικά. Μάλιστα ο Dumay υποστήριξε ότι το κλίμα πειθαρχίας αποτελεί αξιόπιστο προβλεπτικό παράγοντα για τη σχολική επιτυχία. Ο Hattie (2009: 103) στην έρευνά του βρήκε ότι το υψηλό επίπεδο πειθαρχίας έχει μέγεθος επίδρασης (0.53) στις σχολικές επιδόσεις των μαθητών. Μερικές έρευνες υποστήριξαν πως η ακαδημαϊκή πίεση και το κλίμα πειθαρχίας έχουν μεγαλύτερη επίδραση στη μάθηση, όταν αμφότερες υφίστανται στις σχολικές μονάδες (LeBlanc, Swisher, Vitaro & Tremblay, 2007).

Στις πρακτικές των Διευθυντών με σκοπό την οικοδόμηση ενός κλίματος πειθαρχίας περιλαμβάνονται: α) η (αντί)δραση των Διευθυντών σε συμβάντα απειθαρχίας των μαθητών με επιείκεια και ευελιξία, β) η αποφυγή συμπεριφορών που χαρακτηρίζονται από αυστηρότητα και δυσκαμψία, γ) η παρώθηση των εκπαιδευτικών στο σχεδιασμό και στην εφαρμογή σχεδίων πρόληψης της αποκλίνουσας συμπεριφοράς των μαθητών, δ) η

επιβράβευση κάθε πρότυπης συμπεριφοράς πειθαρχίας από πλευράς των μαθητών (Seashore, 2009; Terzi, 2005).

Η συναισθηματική διάσταση της μάθησης

Η συναισθηματική διάσταση της μάθησης περιλαμβάνει τα συναισθήματα, τις προδιαθέσεις, τις συγκινησιακές καταστάσεις των εκπαιδευτικών σε ατομικό και σε συλλογικό επίπεδο αναφορικά με θέματα λειτουργίας τόσο της σχολικής τάξης, όσο και της σχολικής μονάδας (Bolman & Deal, 1999). Η συναισθηματική διάσταση της μάθησης κατευθύνει τις γνωστικές λειτουργίες, συγκροτεί την αντίληψη, καθοδηγεί την προσοχή, δίνει προνομιακή πρόσβαση στην ανάκληση μνημονικών γεγονότων και βοηθά τους μαθητές να ανταποκρίνονται λειτουργικά στο σχολικό τους περιβάλλον (Oatley, & Johnson-Laird, 1987). Η μετα-ανάλυση 90 εμπειρικών ερευνών βρήκε ότι η συναισθηματική κατάσταση των εκπαιδευτικών επιδρά στην ποιότητα της διδασκαλίας τους, στην επαγγελματική τους ικανοποίηση, στο ηθικό τους φρόνημα και στο βαθμό συμμετοχής τους σε καινοτόμες σχολικές δράσεις (Leithwood, 2005; Leithwood, & Mascall, 2008). Οι μεταβλητές της συναισθηματικής διάστασης της μάθησης εξαρτώνται κυρίως από το επίπεδο των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων (Zaccaro, 2007) και το βαθμό της συναισθηματικής νοημοσύνης των Διευθυντών των σχολικών μονάδων (Goleman, 1996).

Στην παρούσα εργασία επιλέχθηκε να παρουσιαστούν στα επόμενα κεφάλαια δύο από τις κύριες μεταβλητές της συναισθηματικής διάστασης της μάθησης, που είναι η συλλογική επάρκεια των εκπαιδευτικών και η εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών έναντι των συναδέλφων εκπαιδευτικών, των γονέων και των μαθητών.

Η μεταβλητή της συλλογικής επάρκειας των εκπαιδευτικών της συναισθηματικής διάστασης της μάθησης

Η συλλογική επάρκεια των εκπαιδευτικών είναι ένα συναίσθημα που σχετίζεται με το βαθμό βεβαιότητας και ασφάλειας που νιώθει η ομάδα των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ικανότητά της να λαμβάνει πρωτοβουλίες, να οργανώνει και να εφαρμόζει αποτελεσματικά σχέδια δράσεων στο επίπεδο της μάθησης και της κοινωνικοποίησης των μαθητών (Seashore, 2009). Η συλλογική επάρκεια σχετίζεται με την επιμονή και την προσήλωση που εκδηλώνει η ομάδα των εκπαιδευτικών ως προς την επίτευξη των στόχων, που έχουν τεθεί κατά τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου (Adams, & Forsyth, 2006). Ως αποτέλεσμα η εκπαιδευτική ομάδα δεν εγκαταλείπει τις προσπάθειες της, αποδέχεται τις παιδαγωγικές της ευθύνες για τη μάθηση, βρίσκει τους κατάλληλους τρόπους για να διαχειριστεί τις αποτυχίες, εκδηλώνει ενθουσιασμό και πάθος για τη διδασκαλία και διαχειρίζεται αποτελεσματικά τόσο τις αναμενόμενες ενδοομαδικές συγκρούσεις, όσο και τα ποικίλα συμπτώματα επαγγελματικής εξουθένωσης (Lim & Eo, 2014).

Επίσης, η ομάδα των εκπαιδευτικών με υψηλή συλλογική επάρκεια δεν αντιλαμβάνεται τις μαθησιακές δυσκολίες ως μια αναπόφευκτη συνέπεια του γεγονότος ότι μια μεγάλη μερίδα του μαθητικού πληθυσμού έχει είτε έλλειμμα βασικών κοινωνικογνωστικών και συναισθηματικών ικανοτήτων είτε προέρχεται από οικογένειες από χαμηλά κοινωνικά στρώματα (Perry & McConney, 2010). Στον αντίποδα η εκπαιδευτική ομάδα έχει υψηλές

προσδοκίες, θέτει νέους στόχους, εμπλέκεται ενεργά στο σχεδιασμό του εκπαιδευτικού έργου και αφιερώνει περισσότερο διδακτικό χρόνο για επιφανειακή και εις βάθος μάθηση. Επιπροσθέτως οι εκπαιδευτικοί με υψηλή συλλογική επάρκεια έχουν αυξημένες πιθανότητες να προάγουν τη μαθητοκεντρική μάθηση, να κάνουν χρήση βιωματικών και συμμετοχικών δραστηριοτήτων και να ενισχύσουν την αλληλεπιδραστική διδασκαλία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών (Ross, Hogaboam-Gray, & Gray, 2004).

Οι εκπαιδευτικοί με υψηλή συλλογική επάρκεια υιοθετούν μια περισσότερο ανθρωπιστική προσέγγιση, όταν διαχειρίζονται τους μαθητές σε θέματα συμπεριφοράς και μάθησης (Ng, 2004). Επίσης οι παραπάνω εκπαιδευτικοί δοκιμάζουν εναλλακτικές διδακτικές μεθόδους, έχουν ψυχική ανθεκτικότητα να παρέχουν πρόσθετη υποστήριξη, επιδιώκουν να ικανοποιήσουν τα ενδιαφέροντα όλων των μαθητών και ενισχύουν θετικά τα εκπαιδευτικά επιτεύγματα των μαθητών (Goddard, Hoy & Hoy, 2000). Ένα τυπικό γνώρισμα μιας ομάδας εκπαιδευτικών με υψηλή συλλογική επάρκεια είναι η δέσμευση και η αφοσίωση που εκδηλώνουν προς τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας και η ισχυρή αίσθηση κυριότητας και ευθύνης αναφορικά με την ενεργή συμμετοχή τους στη δημοκρατική λήψη αποφάσεων για τη λειτουργία των σχολικών τους μονάδων (Goddard, Hoy, & Hoy, 2004). Σε αρκετές μάλιστα έρευνες βρέθηκε ότι η συλλογική επάρκεια των εκπαιδευτικών έχει συγκριτικά μεγαλύτερη επίδραση στη σχολική επιτυχία των μαθητών έναντι των μεταβλητών του επαγγελματικού και εκπαιδευτικού επιπέδου των γονέων των μαθητών (Goddard, Goddard & Tschannen-Moran, 2007), δυο μεταβλητών που εξηγούν το μεγαλύτερο μέρος της διακύμανσης της σχολικής επιτυχίας μεταξύ των σχολικών μονάδων. Επιπροσθέτως βρέθηκε ότι στις σχολικές μονάδες με υψηλή συλλογική επάρκεια εκπαιδευτικών καταγράφονται τα μικρότερα ποσοστά πρόωρης εγκατάλειψης και σχολικής διαρροής, όπως συμβαίνει και στις σχολικές μονάδες με υψηλό επίπεδο οργανωτικότητας και μεθοδικότητας ως προς την υλοποίηση του εκπαιδευτικού τους έργου (Tschannen-Moran & Barr, 2004).

Διοικητικές πρακτικές για την ενίσχυση της συλλογικής επάρκειας των εκπαιδευτικών

Η εργασία του Bandura (1977) για την αυτο-αποτελεσματικότητα αποτελεί την κύρια πηγή υποστήριξης των Διευθυντών με σκοπό να βελτιώσουν τη συλλογική επάρκεια των εκπαιδευτικών. Το θεωρητικό έργο του Bandura είχε μια ευρέως στέρεη εμπειρική βάση και για αυτό πέτυχε να προσδιορίσει με σαφήνεια τις απαραίτητες δομο-λειτουργικές συνθήκες ενός πλαισίου εργασίας προκειμένου οι εργαζόμενοι να αποκτήσουν τις αναγκαίες δεξιότητες, για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του επαγγέλματός τους με μεγαλύτερη επάρκεια και υψηλότερη αυτοεκτίμηση (Bandura, 2003). Οι Διευθυντές επιδρούν θετικά στην ενίσχυση της συλλογικής επάρκειας των εκπαιδευτικών, όταν εφαρμόζουν τις εξής διοικητικές τους πρακτικές: α) σπονσοράρουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, β) παρωθούν τους εκπαιδευτικούς να δικτυωθούν με συναδέλφους με παρόμοιες προκλήσεις, γ) παρωθούν τη συνεργατική εργασία των εκπαιδευτικών, δ) παρέχουν θετική ανατροφοδότηση στους εκπαιδευτικούς για να συνεχίσουν να εργάζονται με επιμονή και στοχο-προσήλωση (Gurr, Drysdale, & Mulford, 2006; Goddard, 2001).

Μια δεύτερη πηγή υποστήριξης των Διευθυντών για να βελτιώσουν τη συλλογική επάρκεια των εκπαιδευτικών είναι οι διοικητικές πρακτικές, που εφαρμόζονται στο πλαίσιο του θεωρητικού μοντέλου της μετασηματιστικής εκπαιδευτικής ηγεσίας (Leithwood, & Jantzi, 2008). Ως αποτέλεσμα, οι Διευθυντές: α) προσδιορίζουν τις νέες ευκαιρίες που ανοίγονται κάθε φορά για τις σχολικές τους μονάδες, β) αναπτύσσουν και εκφράζουν το όραμά τους με

ένα κατανοητό και ακριβή τρόπο, γ) προάγουν τη συνεργασία και τη συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών για την επίτευξη κοινών στόχων, δ) παρέχουν εξατομικευμένη υποστήριξη μέσω της εκδήλωσης σεβασμού για καθένα μέλος του διδακτικού προσωπικού, ε) εκδηλώνουν ενσυναίσθηση και έγνοια για τα προσωπικά συναισθήματα των εκπαιδευτικών, στ) διατηρούν μια ανοιχτή πόρτα για την υιοθέτηση μιας εναλλακτικής εκπαιδευτικής πολιτικής, ζ) εκτιμούν τις γνώμες, ιδέες και προτάσεις των εκπαιδευτικών και προσδίδουν κύρος στη δημόσια διατύπωσή τους στην ολομέλεια του συλλόγου διδασκόντων, η) λειτουργούν ως θετικά πρότυπα μίμησης σε πρακτικό και αξιακό επίπεδο (Tschannen-Moran, 2009; Hoy, 2002).

Η μεταβλητή της εμπιστοσύνης των εκπαιδευτικών έναντι των συναδέλφων εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων της συναισθηματικής διάσταση της μάθησης

Η παραπάνω μορφή εμπιστοσύνης περιλαμβάνει την πίστη, την εκτίμηση και τις προσδοκίες της ομάδας των εκπαιδευτικών ότι οι συνάδελφοι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές και οι γονείς υποστηρίζουν και εργάζονται από κοινού για την επίτευξη των στόχων (Goddard, Salloum, & Berebitsky, 2009). Η εμπιστοσύνη έχει χαρακτηριστικά στοιχεία που συνάδουν με τη διαφάνεια, την αξιοσύνη, την καλοσύνη και την αξιοπιστία. Η έρευνα έδειξε ότι η εμπιστοσύνη μεταξύ των εκπαιδευτικών και η καλλιέργεια σχέσεων εμπιστοσύνης με τους μαθητές και με τους γονείς είναι ένα στοιχείο κλειδί για τη μάθηση (Lee, & Croninger, 1994). Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία η εμπιστοσύνη παραμένει ένας ισχυρός παράγοντας πρόβλεψης της σχολικής επιτυχίας των μαθητών (Goddard, Tschannen-Moran, & Hoy, 2001). Οι McGuigan και Hoy (2006) βρήκαν ότι η εμπιστοσύνη μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών έχει θετική επίδραση στις επιδόσεις των μαθητών στην ανάγνωση (0.55) και στα μαθηματικά (0.68). Ο Goddard (2003) υποστήριξε ότι όταν οι κοινωνικές σχέσεις και οι κοινωνικές νόρμες μεταξύ των εκπαιδευτικών, γονέων και μαθητών χαρακτηρίζονται από εμπιστοσύνη, οι μαθητές έχουν περισσότερες πιθανότητες να έχουν υψηλές σχολικές επιδόσεις (May et al., 2012).

Διοικητικές πρακτικές για την ενίσχυση της εμπιστοσύνης των Διευθυντών με τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς

Οι Διευθυντές ενισχύουν την εμπιστοσύνη με τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς, όταν: α) αναγνωρίζουν και εκτιμούν τις ιδιαίτερες ευαισθησίες των εκπαιδευτικών σε συγκεκριμένα θέματα, β) αφουγκράζονται τις προσωπικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, γ) παρέχουν στους εκπαιδευτικούς κάθε βοήθεια για να συμφιλιωθούν με τον εαυτό τους, δ) οικοδομούν στέρεες σχέσεις συνεργασίας με τους γονείς, ε) δείχνουν στους γονείς ότι είναι φερέγγυοι, ανοιχτοί και επιμελώς ειλικρινείς κατά τη διάρκεια των κοινωνικών τους αλληλεπιδράσεων, ε) ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς να έχουν ρεαλιστικές απαιτήσεις από την Πολιτεία, τους γονείς, τη τοπική και την ευρύτερη κοινότητα, στ) συμπεριφέρονται στους εκπαιδευτικούς με ένα φιλικό και υποστηρικτικό τρόπο, ζ) υποστηρίζουν τους εκπαιδευτικούς στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων (Drysedale, Goode, & Gurr, 2009; Smith, & Hoy, 2007).

Συζήτηση

Ο κύριος σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να αναδειχθεί ο σημαντικός ρόλος των Διευθυντών στην ενίσχυση επιμέρους μεταβλητών της ορθολογικής και συναισθηματικής διάστασης της μάθησης με βάση διοικητικές και παιδαγωγικές πρακτικές, οι οποίες εφαρμόζουν Διευθυντές σχολικών μονάδων στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, της Μεγάλης Βρετανίας και της Αυστραλίας. Τόσο η ορθολογική, όσο και η συναισθηματική διάσταση της μάθησης περιλαμβάνουν διαφορετικές μεταβλητές, που επιδρούν περισσότερο ή λιγότερο στη μάθηση. Για λόγους μεθοδολογικούς, στην εργασία επιλέχθηκε να γίνει αναλυτική παρουσίαση τεσσάρων μεταβλητών, όπως είναι η ακαδημαϊκή πίεση, το κλίμα πειθαρχίας, η συλλογική επάρκεια εκπαιδευτικών και η εμπιστοσύνη των Διευθυντών με τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τους μαθητές. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία οι Διευθυντές χρειάζεται να επιλέξουν μεταβλητές της ορθολογικής και συναισθηματικής διάστασης της μάθησης (με βάση τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και δεδομένα της λειτουργίας των σχολικών τους μονάδων) και ακολούθως να τις υποστηρίξουν μέσω κατάλληλων διοικητικών και διδακτικών πρακτικών με τρόπο μεθοδικό και επιστάμενο (Camburn et al., 2010; Spillane et al., 2007). Έτσι οι Διευθυντές θα επιδράσουν θετικά στη μάθηση και συνακόλουθα στην άμβλυνση των υφιστάμενων εκπαιδευτικών ανισοτήτων μεταξύ των μαθητών. Επίσης, με αυτόν τον τρόπο οι Διευθυντές θα έχουν συμβάλει σημαντικά τόσο στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, όσο και στη βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου των σχολικών τους μονάδων (Waters, Marzano & McNulty, 2004).

Αναφορές

- Adams, C., & Forsyth, P. (2006). Proximate sources of collective teacher efficacy. *Journal of Educational Administration, 44*(6), 625-642.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*(2), 191-215.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist, 28*(2), 117-148.
- Bolman, L., & Deal, T. (1999). Reframing organizational leadership. *Current Issues in Public Administration, 30*(4), 171-182.
- Camburn, E., Spillane, J., & Sebastian, J. (2010). Assessing the utility of a daily log for measuring principal leadership practice. *Educational Administration Quarterly, 46*(5), 707-737.
- Donohoo, J., Hattie, J., & Eells, R. (2018). The power of collective efficacy. *Educational Leadership, 75*(6), 40-44.
- Drysdale, L., Goode, H., & Gurr, D. (2009). An Australian model of successful school leadership: Moving from success to sustainability. *Journal of Educational Administration, 47*(6), 697-708.
- Dumay, X. (2009). Origins and consequences of schools' organizational culture for student achievement. *Educational Administration Quarterly, 45*, 523-555.
- Dunlosky, J., Rawson, K., Marsh, E., Nathan, M., & Willingham, D. (2013). Improving students' learning with effective learning techniques: Promising directions from cognitive and educational psychology. *Psychological Science in the Public Interest, 14*(1), 4-58.
- Goddard, R. (2001). Collective efficacy: A neglected construct in the study of schools and achievement. *Journal of Educational Psychology, 93*(3), 467-476.
- Goddard, R. (2003). Relational networks, social trust, and norms: A social capital perspective on students' chances of academic success. *Educational evaluation and policy analysis, 25*(1), 59-74.

- Goddard, R., Hoy, W., & Hoy, A. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3-13.
- Goddard, R., Salloum, S., & Berebitsky, D. (2009). Trust as a mediator of the relationships between academic achievement, poverty and minority status: Evidence from Michigan's public elementary schools. *Educational Administration Quarterly*, 45(2), 292-311.
- Goddard, R., Tschannen-Moran, M., & Hoy, W.K (2001). Teacher trust in students and parents: A multilevel examination of the distribution and effects of teacher trust in urban elementary schools. *Elementary School Journal*, 102(1), 3-17.
- Goddard, Y., Goddard, R., & Tschannen-Moran, M. (2007). A theoretical and empirical investigation of teacher collaboration for school improvement and student achievement in public elementary schools. *Teachers college record*, 109(4), 877-896.
- Goleman, D. (1996). Emotional Intelligence. Why it can matter more than IQ. *Learning*, 24(6), 49-50.
- Grissom, J., Loeb, S., & Master, B. (2013). Effective instructional time use for school leaders: Longitudinal evidence from observations of principals. *Educational Researcher*, 42(8), 433-444.
- Gurr, D., Drysdale, L., & Mulford, B. (2006). Models of successful principal leadership. *School Leadership and Management*, 26(4), 371-395.
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125-142.
- Hallinger, P., & Heck, R. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32, 5-44.
- Hallinger, P., & Heck, R. (2010). Collaborative leadership and school improvement: Understanding the impact on school capacity and student learning. *School Leadership and Management*, 30(2), 95-110.
- Hattie, J. (2009). Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London, UK: Routledge.
- Hornig, E., Klasik, D., & Loeb, S. (2010). Principal's time use and school effectiveness. *American Journal of Education*, 116(4), 491-523.
- Hoy, W. (2002). Faculty trust: A key to student achievement. *Journal of School Public Relations*, 23, 88-103.
- Hoy, W., & Hannum, J. (1997). Middle school climate: An empirical assessment of organizational health and student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 33(3), 290-311.
- Hoy, W., Tarter, J., & Hoy, A. (2006). Academic optimism of schools: A force for student achievement. *American Educational Research Journal*, 43(3), 425-446.
- Jacob, B. (2005). Accountability, incentives and behavior: The impact of high-stakes testing in the Chicago Public Schools. *Journal of public Economics*, 89(5-6), 761-796.
- LeBlanc, L., Swisher, R., Vitaro, F., & Tremblay, R. (2007). School social climate and teachers' perceptions of classroom behavior problems: A 10 year longitudinal and multilevel study. *Social Psychology of Education*, 10, 429-442.
- Lee, V., & Croninger, R. (1994). The relative importance of home and school in the development of literacy skills for middle-grade students. *American Journal of Education*, 102(3), 286-329.
- Leithwood, K. (2005). Understanding successful principal leadership: progress on a broken front. *Journal of educational administration*, 43(6), 619-629.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (1999). Transformational school leadership effects: A replication. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(4), 451-479.
- Leithwood, K., & Mascal, B. (2008). Collective leadership effects on student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 2008, 44, 529-561.
- Lim, S., & Eo, S. (2014). The mediating roles of collective teacher efficacy in the relations of teachers' perceptions of school organizational climate to their burnout. *Teaching and Teacher Education*, 44, 138-147.
- Low, G., & Lim, L. (1997). Singapore: Heads of department and school improvement. In M. Leask & I. Terrell (Eds.), *Development planning and school improvement for middle managers*. London: Kogan Page.

- Ma, X. (2003). Sense of belonging to school: Can schools make a difference? *The Journal of Educational Research*, 96(6), 340-349.
- Ma, X., & Klinger, D. (2000). Hierarchical linear modeling of student and school effects on academic achievement. *Canadian Journal of Education*, 25, 41-55.
- Ma, X., & Willms, J. D. (2004). School disciplinary climate: Characteristics and effects on eight grade achievement. *Alberta Journal of Educational Research*, 50(2), 169-188.
- May, H., Huff, J., & Goldring, E. (2012). A longitudinal study of principals' activities and student performance. *School effectiveness and school improvement*, 23(4), 417-439.
- McGuigan, L., & Hoy, W. (2006). Principal Leadership: Creating a culture of academic optimism to improve achievement for all students. *Leadership and policy in schools*, 5(3), 203-229.
- Murphy, J. (1988). Methodological, measurement, and conceptual problems in the study of administrator instructional leadership. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 10(2), 117-139.
- Murphy, J. (2008). Turning around failing schools: Policy insights from the corporate, government, and nonprofit sectors. *Educational Policy*, 23(6), 796-830.
- Ng, P. (2004). Innovation and enterprise in Singapore schools. *Educational Research for Policy and Practice*, 3, 183-198.
- Oatley, K., & Johnson-Laird, P. (1987). Towards a cognitive theory of emotions. *Cognition and Emotion*, 1(1), 29-50.
- Perry, L., & McConney, A. (2010). School socioeconomic composition and student outcomes in Australia: implications for educational policy. *Australian Journal of Education*, 54, 72-85.
- Robinson, V. (2010) From instructional leadership to leadership capabilities: Empirical findings and methodological challenges. *Leadership and Policy in Schools*, 9(1), 1-26.
- Ross, J., Hogaboam-Gray, A., & Gray, P. (2004). Prior student achievement, collaborative school processes, and collective teacher efficacy. *Leadership and Policy in Schools*, 3(3), 163-188.
- Seashore, K. (2009). Leadership and change in schools: Personal reflections over the last 30 years. *Journal of Educational Change*, 10(2-3), 129-140.
- Silins, H., & Mulford, B. (2002). Schools as Learning Organizations: The Case for System, Teacher and Student Learning. *Educational Administration*, 40, 425-446.
- Smith, P., & Hoy, W. (2007). Academic optimism and student achievement in urban elementary schools. *Journal of Educational Administration* 45(5), 556-568.
- Spillane, J., Camburn, E., & Stitzel Pareja, A. (2007). Taking a distributed perspective to the school principal's workday. *Leadership and Policy in Schools*, 6(1), 103-125.
- Terzi, A. (2005). Organizational culture in primary schools. *Educational Administration: Theory and Practice*, 11(4), 423-442.
- Tschannen-Moran, M. (2009). Fostering teacher professionalism in schools: The role of leadership orientation and trust. *Education Administration Quarterly*, 45, 217-247.
- Tschannen-Moran, M., & Barr, M. (2004). Fostering student learning: The relationship of collective teacher efficacy and student achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 3(3), 189-209.
- Zaccaro, S. (2007). Trait-based perspectives of leadership. *American psychologist*, 62(1), 6-16.