

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ**  
**ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ**  
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**  
**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**  
**«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΜΟΝΤΕΛΩΝ ΚΑΙ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΩΝ ΑΣΚΗΣΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ**  
**ΤΩΝ ΓΥΝΑΙΚΩΝ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΤΗΣ**  
**ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΦΩΤΕΙΝΗ ΑΘ. ΚΟΛΛΑΡΑ**

**ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΙΩΡΔΑΝΙΔΗΣ ΓΕΩΡΓΙΟΣ**

**ΒΟΛΟΣ 2010**

## **ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ**

Αισθάνομαι την ανάγκη να εκφράσω τις πραγματικές ευχαριστίες μου στον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Ιορδανίδη Γιώργο, για τις πολύτιμες υποδείξεις και τα εποικοδομητικά σχόλια σε όλα τα στάδια διεκπεραίωσης πραγματοποίησης αυτής της εργασίας.

Ευχαριστώ επίσης όλους τους διδάσκοντες στο πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας για τις πολύτιμες στην επαγγελματική μας ανάπτυξη γνώσεις που μετέδωσαν σε μένα και τους συμφοιτητές μου κατά τη διάρκεια της φοίτησης μας.

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη.....	3
Πρόλογος.....	6
<b>1 Έννοιες- Ανασκόπηση ερευνητικών δεδομένων .....</b>	<b>10</b>
1.1 Προσέγγιση του όρου ηγεσία .....	10
1.2 Η Διαφορά μεταξύ Ηγεσίας και Διοίκησης στους Οργανισμούς και στην Εκπαίδευση .....	12
1.3 Χρειάζεται η Ηγεσία στους Οργανισμούς; .....	16
1.4 Ποιος είναι ο Ηγέτης ; .....	19
1.5 Μοντέλα Ηγεσίας.....	24
1.5.1 Χαρακτηριστικά, Ικανότητες και Ηγεσία.....	24
1.5.2 Οι Θεωρίες της Συμπεριφοράς.....	26
1.5.3 Ενδεχομενικές θεωρίες ( contingency theories).....	28
1.5.4 Σύγχρονες έννοιες .....	30
1.6 Συγκεκριμένα για την Εκπαιδευτική Ηγεσία .....	36
1.7 Γυναίκες και Ηγεσία .....	42
<b>2 Η Έρευνα .....</b>	<b>53</b>
2.1 Αφετηρία ερευνητικού προβληματισμού .....	53
2.2 Σκοπός της έρευνας.....	53
2.2.1 Ερευνητικά ερωτήματα .....	55
<b>3 Η Μέθοδος .....</b>	<b>55</b>
3.1 Η συλλογή-παραγωγή του ερευνητικού υλικού .....	57
3.1.1 Η ποιοτική συνέντευξη.....	57
3.1.2 Προσδιορίζοντας τους άξονες της συνέντευξης .....	59
3.1.3 Το δείγμα της έρευνας.....	61
<b>4 Ανάλυση Δεδομένων και Παρουσίαση των Ερευνητικών Ευρημάτων .....</b>	<b>61</b>
4.1 Επεξεργασία και Ανάλυση Περιεχομένου των συνεντεύξεων.....	61
4.2 Παρουσίαση ερευνητικών δεδομένων .....	63
4.2.1 Ηλικίες – προϋπηρεσία – διοικητική εμπειρία – εκπαίδευση.....	63
4.2.2 Σχεδιασμός της Εργασιακής Ζωής.....	65
4.2.2.1 Σχεδίασαν την καριέρα τους; .....	65
4.2.2.2 Κίνητρα για την ανάληψη της διευθυντικής θέσης .....	66
4.2.3 Περί της Ηγεσίας και διεύθυνσης του σχολείου .....	67
4.2.3.1 Η αντίληψη της έννοιας της ηγεσίας .....	67
4.2.3.2 Η σχέση της εργασίας με τη ζωή τους.....	69
4.2.3.3 Η διεύθυνση του σχολείου.....	71
4.2.3.4 Βασικές επιδιώξεις για το σχολείο .....	73
4.2.4 Χειρισμός της εξουσίας.....	76
4.2.4.1 Λήψη αποφάσεων.....	76
4.2.4.2 Η στάση τους απέναντι στη γραφειοκρατία .....	80
4.2.5 Αξίες και Ηγεσία .....	83
4.2.6 Ηγετική συμπεριφορά .....	85
4.2.6.1 Οραματισμός.....	85
4.2.6.1.1 Φροντίδα για τη μετάδοση του οράματος.....	87
4.2.6.2 Άσκηση ελέγχου.....	89
4.2.6.3 Ο ρόλος του προτύπου.....	91
4.2.6.4 Η καινοτομία στη σκέψη και τη δράση .....	92
4.2.6.5 Οι σχέσεις με τους συνεργάτες .....	96
4.2.6.6 Εμπιστοσύνη και στήριξη των συνεργατών .....	98
4.2.6.7 Θέματα ενίσχυσης της αυτοπεποίθησης των συνεργατών .....	101

4.2.6.8	Ενθάρρυνση των πρωτοβουλιών στους συνεργάτες .....	104
4.2.6.9	Εξατομικευμένη θεώρηση .....	106
4.2.6.10	Η παρακίνηση των συνεργατών .....	111
4.2.6.11	Δέσμευση για την ευημερία και προκοπή των μαθητών .....	115
<b>5</b>	<b>Συμπεράσματα .....</b>	<b>120</b>
	Βιβλιογραφικές αναφορές .....	131
	Παράρτημα .....	148

## Περίληψη

Το ζήτημα της ηγεσίας στην εκπαιδευτική διοίκηση θεωρείται ότι συναρτάται άμεσα με την ποιότητα και αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης αφού καθώς εμπλέκεται τόσο στη δομική όσο και στην πολιτισμική διάσταση του σχολείου, συντονισμένα και δημιουργικά εμπνέει, κινητοποιεί και κατευθύνει τους ανθρώπινους πόρους προς την εκπλήρωση των στόχων και της αποστολής του οργανισμού, υποστηρίζει, αναπτύσσει και βελτιώνει την ποιότητα των σχέσεων και της διδασκαλίας σε ένα σχολείο, επομένως και τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών.

Όσον αφορά στο θέμα της γυναικείας ηγεσίας στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, έχει μελετηθεί κάτω από το έμφυλο πρίσμα και αρκετές μελέτες έχουν εκπονηθεί προκειμένου να διερευνηθούν η υποαντιπροσώπηση των γυναικών στην ηγεσία, ομοιότητες, διαφορές και τάσεις στην άσκηση του ηγετικού ρόλου από άνδρες και γυναίκες. Το παρόν ερευνητικό διάβημα, απαλλαγμένο από έμφυλες εξηγήσεις, μελετά τα μοντέλα άσκησης ηγεσίας, διενεργώντας 6 ημιδομημένες συνεντεύξεις με γυναίκες διευθύντριες που υπηρετούν σε Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης νομού της Δυτικής Μακεδονίας κατά τα το σχολικό έτος 2009-10.

Από τη μελέτη των απόψεων και των παραδειγμάτων της δράσης τους διαπιστώνεται ότι οι διευθύντριες της έρευνας διαπνέονται από ανθρωποκεντρικό προσανατολισμό και όραμα τους αποτελεί η διεκδίκηση ενός καλύτερου μέλλοντος για τους μαθητές τους σε προσωπικό, ηθικό, κοινωνικό και επαγγελματικό επίπεδο.

Ασκούν δε μετασχηματιστική ηγεσία στα σχολεία όπου υπηρετούν. Μια ηγεσία που διακηρύσσεται μέσω άλλων ανθρώπων και όχι πάνω από άλλους ανθρώπους. Συντίθεται δε από τη συνεργατική λήψη αποφάσεων, την έμφαση στον επαγγελματισμό στην ενδυνάμωση του προσωπικού την ενθάρρυνση του προβληματισμού και της αλλαγής. Προωθούν την εμπιστοσύνη, τη συνεργασία και τον αμοιβαίο σεβασμό. Από τη μελέτη των αποτελεσμάτων συμπεραίνουμε ότι υιοθετούν όλες τις πρακτικές, γενικές και περισσότερο ειδικές, που προσδιορίστηκαν από τους Leithwood, Jantzi, και Steinbach (1999) στη δόμηση του μοντέλου της εκπαιδευτικής μετασχηματιστικής ηγεσίας. Πιο συγκεκριμένα: α) διαμορφώνουν εκπαιδευτικά οράματα αναπτύσσοντας συγκεκριμένους στόχους και προτεραιότητες για τις σχολικές μονάδες τις οποίες ηγούνται β) παρέχουν διανοητικά ερεθίσματα, προσφέρουν εξατομικευμένη υποστήριξη και προωθούν επιθυμητά πρότυπα επαγγελματικών πρακτικών και αξιών στους εκπαιδευτικούς συναδέλφους γ) αναπτύσσουν συνεργατική κουλτούρα, ενδυναμώνουν τη συμμετοχή στη λήψη

αποφάσεων με ουσιαστικούς τρόπους και δημιουργούν αποδοτικές κοινωνικές σχέσεις με συναδέλφους, μαθητές και οποιαδήποτε μέλη του σχολικού περιβάλλοντος.

Κατά τη διερεύνηση των στοιχείων συναλλακτικής συμπεριφοράς που επιδεικνύουν τα υποκείμενα της έρευνας, διαπιστώθηκε ότι δεν ανταλλάσσουν υποσχέσεις και υποστήριξη, δεν συνάπτουν συμφωνίες με τους συνεργάτες, δεν ανταλλάσσουν βοήθεια με προσπάθεια. Αντιθέτως, θεωρούν ότι οι σχέσεις τους βασίζονται στη συνεργασία, την αμοιβαία κατανόηση και στη συνεννόηση.

### **Abstract**

The issue of leadership that emerges in the educational management has direct connection with the quality and effectiveness in education as it entails the structural and cultural dimension of school creatively inspires and motivates human resources to reach the organisational goals. It also supports, develops and improves the quality of relationships and teaching process influencing academic achievements.

With regard to female educational leadership, it has been studied as far as gender aspect and is concerned numerous studies conducted to explain women's under-representation in leadership positions, sex differences and similarities or tendencies in leadership behavior. The present study devoid of gender explanations, explores leadership styles interviewing 6 women principals who serve the public sector of secondary education in a prefecture of Western Macedonia in Greece.

Studying their perceptions and practices, has been concluded that the principals of the research are interpersonally oriented and their vision is the assertion of a personal, moral, social and professional future of their students. Transformational leadership is being applied to the schools they serve, that occur through others and not upon others. It is consisted of collaborated decision-making, emphasizing on professionalism, employees' empowerment and encouragement of creative thinking and change. They promote trust, facilitate collaboration and mutual respect. Studying the results we conclude that they adopt all of the broad and more specific dimensions of practices of the school-specific model of transformational leadership that Leithwood, Jantzi & Steinbach (1999) have defined. Specifically a) they build school vision, develop specific goals and priorities b) they provide intellectual stimulation, they offer individualized support and modeling desirable professional practices and values to their followers c) they develop a collaborative school culture fostering

participation in school decision and they create productive social relationships with colleagues, students and all members of school community.

Throughout the research for the elements of transactional behavior it has been ascertained that the subjects of the survey exchange neither promises for support, nor benefits with efforts and they do not also make agreements with their colleagues. In contrast they assume that their relationships are based in collaboration and mutual understanding.

## ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Ο διοικητικός υπεύθυνος ενός οργανισμού δεν είναι απλά κάποιος που έχει υφισταμένους. Ο Peter Drucker, γκουρού και πατέρα του σύγχρονου μάνατζμεντ, με εμπειρωμένη επιρροή παρελθούσα, παρούσα και μελλοντική στη Διοίκηση Επιχειρήσεων, συμβάλλει στο προσδιορισμό του διοικητικού υπεύθυνου ορίζοντας πως είναι αυτός που παράγει αποτελέσματα για τον οργανισμό. Επιπλέον, υποστήριξε ότι τα ανώτερα διοικητικά στελέχη των οργανισμών έχουν κοινωνική και ηθική ευθύνη να διασφαλίζουν ότι τα άτομα θα είναι σε θέση να αντλούν ικανοποίηση από την εργασία και να συμμετέχουν σε αυτήν κατά το δυνατόν πληρέστερα (Edersheim, 2009). Ασφαλώς η εξασφάλιση της ικανοποίησης των εργαζομένων αλλά και η πληρέστερη συμμετοχή τους στην εργασία δεν αποτελεί το μοναδικό παράγοντα της επίτευξης της αποτελεσματικότητας του οργανισμού, συμβάλλει όμως τα μέγιστα προς την επιδίωξη της. Επιτυχημένοι είναι αυτοί οι οργανισμοί που προωθούν ομάδες υψηλών επιδόσεων κατ' επανάληψη, όχι μόνο γι' αυτό που πετυχαίνουν για τον οργανισμό, αλλά για την ικανοποίηση που τα μέλη τους αποκομίζουν από την εμπειρία. Αλώςτε ο σπάνιος στρατηγικός πόρος των οργανισμών δεν είναι πλέον το χρηματοοικονομικό κεφάλαιο αλλά το ανθρώπινο, κοινωνικό και συναισθηματικό κεφάλαιο (Μπουραντάς 2005). Ο λόγος λοιπόν περί διοίκησης και αποτελεσματικότητας του κάθε οργανισμού, καθώς και ο ρόλος του/της διευθυντή/ντριας ή του/της ηγέτη/ηγέτιδας του. Είμαστε υποχρεωμένοι να μιλούμε για ηγεσία αφού ο κάθε διευθύνων/ουσα είναι υποχρεωμένος/η να παρέχει ηγεσία στρατηγικής, ηθικής και ανθρώπινης φύσης στον οργανισμό. Καλώς η κακώς ο Διευθύνων/ουσα θέτει τον τόνο της οργάνωσης, την αποστολή και την κουλτούρα της, καθώς και την δράση και τα αποτελέσματα της, κατά τη διάρκεια της θητείας του, αλλά και μετά το τέλος της.

Από τις αρχές της δεκαετίας του '90 η επίτευξη της ποιότητας και αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών οργανισμών βρίσκεται στο επίκεντρο πολλών σύγχρονων εκπαιδευτικών συστημάτων και προσπαθειών για βελτίωση ενίσχυση και αναδιάρθρωση τους (Leithwood & Jantzi, 1990). Για την αποτίμηση της αποτελεσματικότητας ή μη ενός σχολείου οι ερευνητές χρησιμοποιούν μια σειρά κριτηρίων ή μεθόδων ανάλογα με το επιστημονικό πεδίο που υπηρετούν προσδιορίζοντας ένα σύνολο χαρακτηριστικών, που επηρεάζουν τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Ένα από αυτά είναι: «Η διοίκηση του σχολείου να λειτουργεί με τη συνεργασία του διευθυντή και του συλλόγου των διδασκόντων.



Ειδικά, ο διευθυντής πρέπει να φέρεται σαν ένας προπονητής, ένας συνεργάτης, ένας εμπνευστής.» (Παμουκτσόγλου 2001). Το ζήτημα της ηγεσίας στην εκπαιδευτική διοίκηση θεωρείται ότι συναρτάται άμεσα με την ποιότητα και αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης αφού συντονισμένα και δημιουργικά εμπνέει, κινητοποιεί και κατευθύνει τους ανθρώπινους πόρους προς την εκπλήρωση των στόχων και της αποστολής του οργανισμού. Εκπαιδευτικοί και οποιοιδήποτε άλλοι οργανισμοί οι οποίοι στερούνται αποτελεσματικής ηγεσίας αντιμετωπίζουν προβλήματα. Έχοντας ως κατεύθυνση λοιπόν τα αποτελεσματικά σχολεία, όπου θα υπάρχει αντιστοιχία σκοπών και αποτελεσμάτων, πρέπει οπωσδήποτε να εξασφαλίζουμε τη σχολική ηγεσία που ως λειτουργία και συμπεριφορά αποτελεί παράγοντα σημαντικό ή καλύτερα καταλύτη της επιχειρούμενης προσπάθειας.

Στην Ελλάδα δυστυχώς διανύουμε ακόμη την περίοδο της «ευμενούς αδιαφορίας», όπως παρατηρεί ο Πέτρος Πασιαρδής (2004) αφού η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών οργανισμών δεν επιδιώκεται ουσιαστικά, το εκπαιδευτικό σύστημα είναι από τα πλέον συγκεντρωτικά, οι αρμοδιότητες των διευθυντών/ντριων είναι στενά καθορισμένες -όπως σε κάθε γραφειοκρατικό σύστημα- και οι ίδιοι αποτελούν εκτελεστικά όργανα της κεντρικής διοίκησης παρά μάνατζερ ή ηγέτες, τέλος τα κριτήρια επιλογής τους περισσότερο βασίζονται στα χρόνια προϋπηρεσίας τους στη εκπαίδευση παρά στα ακαδημαϊκά παιδαγωγικά και διοικητικά τους προσόντα (Ν.3467/2006, Φ.Ε.Κ. 128/21-6-2006, τ.Α'). Αν προσθέσουμε την έλλειψη αξιολόγησης τόσο των καθηγητών/δασκάλων όσο και των στελεχών αλλά και του συστήματος σαν σύνολο είναι εύλογο να συμπεράνουμε ότι η απόδοση και η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού μας συστήματος χωρίς διαρθρωτικές αλλαγές δεν είναι δυνατόν να προσεγγίσει τα επιθυμητά επίπεδα αποτελεσματικότητας.

Οι διευθυντές/ντριες στο ελληνικό σχολείο ασκούν διοίκηση δηλαδή προγραμματίζουν, οργανώνουν, διευθύνουν και ελέγχουν πόρους-οικονομικούς και ανθρώπινους- στα στενά πλαίσια που προσδιορίζονται νομικά και παράλληλα ασκούν ηγεσία. Όμως, η σημασία που έχει η άσκηση της ηγεσίας στο σχολείο για την αποτελεσματικότητα και τη βελτίωσή του προκύπτει από τη θεωρητικά τεκμηριωμένη άποψη ότι η ηγεσία εμπλέκεται τόσο στη δομική όσο και στην πολιτισμική διάσταση του σχολείου. Εξάλλου οι πολλαπλές και συχνά αντιφατικές προσδοκίες από το σχολείο καθιστούν το ρόλο της διεύθυνσής του περισσότερο σύνθετο, ώστε να μετασχηματίζεται από «διαχειριστικός» των σχολικών παραμέτρων σε «ηγετικό».

Σύμφωνα με τον T. Sergianni (1987), κλειδί για να κατανοήσει κανείς το δυναμικό της διεύθυνσης του σχολείου είναι να συνειδητοποιήσει ότι από την ιδιαιτερότητα του σχολικού θεσμού πηγάζουν ευκαιρίες για να εκφραστεί μια μοναδική μορφή ηγεσίας, η παιδαγωγική ηγεσία».

Η ελληνική αλλά και διεθνής εμπειρία καταδεικνύει ότι αν και η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια αλλά και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι γυναίκες (Βασιλού-Παπαγεωργίου, 1995 · Kyriakoussis, A. & Saiti, A., 2006 · Athanasoula-Reppa, A. & Koutouzis, M., 2002), στον τομέα της εκπαιδευτικής διοίκησης αποτελούν την μειοψηφία. Μέχρι πρόσφατα η έρευνα πάνω στο θέμα της ηγεσίας ήταν γένους αρσενικού δηλαδή είχε ταυτιστεί στερεοτυπικά με τους άνδρες. Τα έμφυλα κοινωνικά στερεότυπα θεωρούσαν ότι μόνο οι άνδρες είναι ικανοί στην άσκηση αποτελεσματικής διοίκησης, υψώνοντας φραγμούς στην πρόσβαση των γυναικών για την κατάληψη θέσεων στελεχών (Schein, 1973), παρά την ύπαρξη σχετικών με την ισότητα των δύο φύλων νόμων. Τις τελευταίες δεκαετίες η φεμινιστική θεωρία κυρίως βοήθησε στην αποδόμηση της ανδροκρατικής έννοιας της ηγεσίας ως θεωρία αλλά και πράξη. Η ερευνητική προσπάθεια ασχολήθηκε με ζητήματα για τη θέση της γυναίκας σε διάφορους κοινωνικούς τομείς, στο χώρο της διοίκησης καθώς και της διοίκησης της εκπαίδευσης. Τέτοιες προσπάθειες επιχείρησαν να ομογενοποιήσουν με βάση το φύλο τους τρόπους άσκησης διοίκησης ως «ανδρικούς» ή «γυναικείους», προτείνοντας ποιες ποιότητες από αυτές τις μορφές ήταν και πιο αποτελεσματικές. Το μεταμοντέρνο φεμινιστικό διάβημα αμφισβήτησε αυτή την ομογενοποίηση και τάχθηκε υπέρ της ρευστότητας και πολλαπλότητας (Weedon, 1997· Πολίτης, 2006). Τελικά οι γυναίκες ηγούνται διαφορετικά από τους άνδρες και ποιες μορφές, μοντέλα και στρατηγικές ακολουθούν στην εκπαιδευτική διοίκηση ; Οι τρόποι ηγεσίας που ακολουθούν συνάδουν με την αποτελεσματική ηγεσία; Τελικά η υποαντιπροσώπευση τους στην εκπαιδευτική διοίκηση στερεί δυνατότητες βελτίωσης, πιθανότητες επιτυχίας και εφαρμογής καινοτομιών που θα ανυψώσουν την αποτελεσματικότητα και την ποιότητα της ελληνικής εκπαίδευσης;

Ο προβληματισμός μου λοιπόν πάνω σε αυτά τα ερωτήματα μου έδωσε το ερέθισμα για την εκπόνηση της παρούσας διπλωματικής εργασίας.

## **Α' ΜΕΡΟΣ**

### **ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ**

# 1 Έννοιες- Ανασκόπηση ερευνητικών δεδομένων

## 1.1 Προσέγγιση του όρου ηγεσία

Η ηγεσία συγκροτεί μια αμφιλεγόμενη έννοια η οποία κεντρίζει τους μελετητές και ιστορικά έχει οριστεί με πληθώρα τρόπων. Όπως χαρακτηριστικά σημειώνει ο Bennis (2004, σ. 331), μελετητής της ηγεσίας «Η ποιότητα της ζωής μας εξαρτάται από την ποιότητα της ηγεσίας μας. Το πλαίσιο μελέτης της ηγεσίας είναι πολύ διαφορετικό από αυτό της μελέτης της αστρονομίας. Εξ ορισμού, οι ηγέτες ασκούν δύναμη και έτσι τους εξετάζουμε με την ίδια ένταση ενδιαφέροντος με την οποία μελετούμε και οποιαδήποτε ασθένεια απειλητική για τη ζωή μας. Μόνο όταν κατανοήσουμε τους ηγέτες θα μπορέσουμε να τους ελέγξουμε.». Ο τρόπος με τον οποίο προσδιορίζεται η ηγεσία θα οδηγήσει και τον τρόπο μελέτης της. Σε ορισμένες περιπτώσεις ορίζεται ως διεργασία (process), ενώ σε άλλες με βάση τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα, την ποιότητα και τη συμπεριφορά του/της ηγέτη/τιδας.

Κατά τους Koontz και O' Donnell (1983, σ. 91) ηγεσία θεωρείται η επιρροή, η τέχνη ή η διαδικασία επηρεασμού των ατόμων έτσι ώστε να αγωνιστούν πρόθυμα για την επίτευξη των ομαδικών στόχων. Ελαφρώς διαφορετική παρουσιάζεται η έννοια της ηγεσίας όπως προτείνεται από τους Katz και Kahn (1966). Βλέπουν την ηγεσία όπως αυτή εφαρμόζεται στις τυπικά οργανωμένες επιχειρήσεις ως «την ισχυρή αυξητική επιρροή πέρα και πάνω από τη μηχανική συμμόρφωση με τις συνηθισμένες γενικές οδηγίες της οργάνωσης». Οι James και Posner (1995, σ. 30) ορίζουν την ηγεσία ως «την τέχνη κινητοποίησης των άλλων ώστε να επιθυμούν να αγωνιστούν για κοινές φιλοδοξίες». Ενώ ο Μπουραντάς (2005) εκλαμβάνει την ηγεσία ως άσκηση επιρροής ενός υποκειμένου πάνω σε άλλα άτομα που τα κάνει εθελοντικά και πρόθυμα να το/την ακολουθήσουν. Κοινή συνισταμένη των παραπάνω ορισμών αποτελεί η ικανότητα διαπροσωπικής επιρροής με κατεύθυνση την επίτευξη στόχων/σκοπών ομάδων.

Οι Hersey, Blanchard και Johnson (2000) εισάγουν την έννοια της περίστασης στον ορισμό, ορίζοντάς την ως διαδικασία επηρεασμού ενός ατόμου ή ομάδας με σκοπό να πραγματοποιηθούν στόχοι σε συγκεκριμένες περιστάσεις. Συνεπώς η ηγεσία ποικίλει ανάλογα με τις περιστάσεις ώστε δεν υπάρχει ένα συγκεκριμένο μοντέλο επιτυχημένης ηγεσίας.

Καθώς οι μελετητές της ηγεσίας ασχολούνται περισσότερο με το ζήτημα προβάλλουν και άλλοι ορισμοί. Έτσι η ηγεσία ορίζεται ως μια σχέση δυναμική που

βασίζεται σε αμοιβαία επιρροή και κοινούς στόχους μεταξύ ηγετών/τιδών και συνεργατών/τιδών μέσω της οποίας άπαντες κινούνται σε υψηλότερα επίπεδα κινήτρων και ηθικότητας καθώς αφοσιώνονται σε μια σκόπιμη αλλαγή (Leithwood,1990; Leithwood & Jantzi,1990; Sergiovanni, 1990; 1996). Εισάγεται σε αυτόν τον ορισμό η δυναμικότητα της σχέσης και η αμοιβαιότητα της επιρροής μεταξύ ηγετών/τιδών και συνεργατών/τιδών.

Επίσης , η έννοια της ενδυνάμωσης επηρεάζει τους ορισμούς περί ηγεσίας, ως η διαδικασία αύξησης συναισθημάτων δύναμης, αποτελεσματικότητας και σημαντικότητας του εαυτού ανάμεσα στα μέλη του οργανισμού για να κερδηθεί συλλογικά έλεγχος επί των πόρων για το κοινό καλό (Taylor & Rosenbach, 1989).

Για τον Hunt (2004), ηγεσία είναι η διεργασία επιρροής μεταξύ ηγετών και συνεργατών και κάποιες φορές οι ρόλοι μεταξύ τους αλλάζουν, καθώς μπορεί και οι συνεργάτες να ασκούν επιρροή στον ηγέτη. Έτσι δεν είναι πάντα μια διεργασία που κατευθύνεται από πάνω προς τα κάτω μπορεί να ασκείται πλαγίως, διαγωνίως και από κάτω προς τα πάνω μέσα σε μια οργανωτική ιεραρχία (Antonakis, 2006).

Ένας πλήρης κατά τη γνώμη μας ορισμός της ηγεσίας είναι « η φύση της διεργασίας επιρροής - που συντελείται ανάμεσα στον ηγέτη και τους συνεργάτες -και τα αποτελέσματά της καθώς και ο τρόπος με τον οποίο αυτή η επιρροή εξηγείται από τα χαρακτηριστικά και τη συμπεριφορά του ηγέτη, την αποδιδόμενη σε αυτόν αντίληψη των συνεργατών και το πλαίσιο μέσα στο οποίο η επιρροή αυτή συντελείται. Απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεσματικής και αυθεντικής ηγεσίας είναι η ενδυνάμωση των συνεργατών στην επιδίωξη ηθικού σκοπού που οδηγεί σε ηθικά αποτελέσματα επιδιωκόμενα με ηθικά μέσα.» (Antonakis et al., 2004, σ.5). Κατά συνέπεια, ο ορισμός της ηγεσίας συνίσταται από τα χαρακτηριστικά και τη συμπεριφορά του ηγέτη, αλλά και την αντίληψη των συνεργατών περί αυτής σε συγκεκριμένο πλαίσιο. Το πλαίσιο είναι σημαντικό ως διαμορφωτής των σχέσεων μεταξύ των χαρακτηριστικών του ηγέτη και των αποτελεσμάτων, καθώς οι συγκεκριμένοι παράγοντες (για παράδειγμα περίοδοι κρίσης έναντι της σταθερότητας του συστήματος) επηρεάζουν το είδος των χαρακτηριστικών ή των συμπεριφορών που αναδύονται και πως αυτά συνδέονται με τα αποτελέσματα της ηγεσίας (Zaccaro et al., 2004 ; Zaccaro & Klimoski, 2001). Η χαρισματική ηγεσία, για παράδειγμα είναι κατάλληλη και ιδιαίτερα δραστική σε περιόδους κρίσεων (Antonakis & House, 2002).

## 1.2 Η Διαφορά μεταξύ Ηγεσίας και Διοίκησης στους Οργανισμούς και στην Εκπαίδευση

Πρέπει αρχικά να διευκρινιστεί ότι ο όρος ‘management’ χρησιμοποιείται σε Μεγάλη Βρετανία, Ευρώπη και Αφρική ενώ ο όρος ‘administration’ προτιμάται σε Η.Π.Α., Καναδά και Αυστραλία (Bush,2003). Στην ελληνική, η μετάφραση του όρου management έχει γίνει με αρκετούς τρόπους. Επικρατέστεροι όροι φαίνεται να είναι οι ‘οργάνωση και διοίκηση’, ‘διοικητική’, ‘διοίκηση’. Κανείς όμως από αυτούς δεν εκφράζει με ακρίβεια την έννοια του όρου. Ως εκ τούτου χρησιμοποιείται ο αγγλικός όρος management (Μπουραντάς et al. 1999).

Για τον προσδιορισμό της έννοιας του όρου μάνατζμεντ έχουν δοθεί πολλοί ορισμοί αυτός όμως που κατά τη γνώμη μας συμβάλλει ουσιαστικά στην κατανόηση της έννοιας είναι αυτός που ορίζει ως μάνατζμεντ τη διαδικασία του προγραμματισμού (planning), της οργάνωσης (organizing), της διεύθυνσης (directing) και του ελέγχου (controlling) που ασκούνται σε έναν οργανισμό, προκειμένου να επιτευχθούν αποτελεσματικά οι στόχοι του (Μπουραντάς et al. 1999). Γίνεται άμεσα σαφές η σύνδεση του μάνατζμεντ με την αποτελεσματικότητα του οργανισμού . Αποτελεί μάλιστα τη βασική προϋπόθεση για την αποτελεσματική αξιοποίηση των πόρων και την επίτευξη των στόχων οποιασδήποτε οργάνωσης.

Η διεύθυνση και η ηγεσία αφορούν τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ διοικητικών στελεχών και μη διοικητικών υπαλλήλων. Ο σχεδιασμός – προγραμματισμός η οργάνωση και στελέχωση όσο αποτελεσματικά και αν εκτελεστούν, θα πρέπει να συμπληρώνονται με την καλή επικοινωνία και την ηγετική ικανότητα. Άλλωστε επιχειρήσεις και οργανισμοί έχουν πλέον κατανοήσει ότι , για να εξασφαλίσουν την επιτυχία τους, δεν αρκεί να διαθέτουν στελέχη τα οποία είναι μόνο ικανοί μάνατζερ αλλά ταυτόχρονα χρειάζεται να είναι και ηγέτες. Η ηγεσία είναι λοιπόν μια σημαντική πλευρά της διοικητικής διεργασίας αποτελεί όμως έννοια σαφώς διαφορετική από αυτήν. Επίσης, η ηγεσία δεν είναι κατ’ ανάγκη καλύτερη από το μάνατζμεντ ή κάτι που μπορεί να το αντικαταστήσει. Είναι δύο ξεχωριστά και συμπληρωματικά συστήματα δράσης που το καθένα έχει τη λειτουργία του και τις δραστηριότητες που το χαρακτηρίζουν. Και τα δύο είναι απαραίτητα για την επιτυχία στο σύγχρονο περιβάλλον. Πολύ εύστοχα οι Koontz και O’ Donnell (1983) επισημαίνουν πως αν τα διοικητικά στελέχη μπορούσαν να είναι σίγουρα ότι όλοι οι υφιστάμενοι τους θα συμβάλλουν στην εκπλήρωση των ομαδικών στόχων με ζήλο και εμπιστοσύνη, τότε δε θα υπήρχε λόγος να αναπτύξουν την τέχνη της ηγεσίας. Το

ηθικό θα ήταν πάντοτε υψηλό και όλοι θα απέδιδαν το μέγιστο των δυνατοτήτων τους. Οι έννοιες ηγεσία λοιπόν και μάνατζμεντ συνδέονται στενά κάποιες φορές χρησιμοποιούνται εναλλάξιμα αλλά και επικαλύπτονται.

Ο Cuban (1988) παρέχει μια από τις καθαρότερες διακρίσεις μεταξύ ηγεσίας και μάνατζμεντ. Συνδέει την ηγεσία με την αλλαγή και βλέπει το μάνατζμεντ ως διατήρηση δραστηριοτήτων. Όμως παράλληλα τονίζει την σπουδαιότητα και των δύο διαστάσεων στην οργανωτική δραστηριότητα. « με τον όρο ηγεσία εννοώ τη επίδραση στις πράξεις άλλων κατά την προσπάθεια επίτευξης επιθυμητών στόχων. Συχνά τίθενται σε εφαρμογή αλλαγές προκειμένου να επιτευχθούν υπάρχοντες αλλά και καινούργιοι στόχοι... Η ηγεσία απαιτεί μύηση, ενέργεια και δεξιότητες. Η διοίκηση είναι η διατήρηση αποδοτικών και αποτελεσματικών υφιστάμενων οργανωτικών διευθετήσεων. Ενώ όταν διοικεί κανείς σωστά συχνά επιδεικνύονται ηγετικές δεξιότητες, η εν γένει λειτουργία τείνει μάλλον προς τη διατήρηση παρά προς την αλλαγή. Θεωρώ πολύτιμη την ηγεσία και τη διοίκηση και δεν προσδίδω ιδιαίτερη αξία σε κάποιο από τα δυο εφόσον διαφορετικές περιστάσεις αλλά και στιγμές απαιτούν διαφορετική ανταπόκριση» (1988,σ.xx). Πράγματι η ηγεσία συνήθως πιστεύει στην αναγκαιότητα της αλλαγής του τρόπου συμπεριφοράς και νοοτροπίας των ανθρώπων όταν οι συνθήκες το επιβάλλουν, ακόμα και στη αναγκαιότητα αλλαγής του τρόπου λειτουργίας ενός οργανισμού. Αναφέρεται συχνά σε καινοτομίες, σε προσπάθειες που γίνονται για τη βελτίωση των συνθηκών λειτουργίας του οργανισμού, ενδιαφέρεται για την αλλαγή των κατεστημένων δομών, διεργασιών και σκοπών. Σε έναν βαθμό, ο λόγος για τον οποίο έχει αποκτήσει τόσο μεγάλη σπουδαιότητα τις τελευταίες δεκαετίες και μελετάται τόσο έντονα, είναι ότι ο κόσμος είναι πολύ ευμετάβλητος, περισσότερο ανταγωνιστικός και με ιδιαίτερα δυναμικές σχέσεις να αναπτύσσονται σε όλα τα πεδία δράσης και τομείς. Η διοίκηση από την άλλη μεριά αναφέρεται στη διατήρηση και υποστήριξη των ενεργειών, των λειτουργιών και των εργασιών και της σταθερότητας των δομών του οργανισμού. Έχει δηλαδή ρόλο εφαρμογής. Η ισχυρή ηγεσία με ανίσχυρο μάνατζμεντ δεν είναι προτιμότερη από την αντίστροφη κατάσταση και μάλιστα μερικές φορές είναι χειρότερη. Η πραγματική πρόκληση είναι ο συνδυασμός της ισχυρής ηγεσίας και του ισχυρού μάνατζμεντ και η χρήση του ενός για την εξισορρόπηση του άλλου.

Για τον Kotter (1990), το μάνατζμεντ αντιμετωπίζει κυρίως την πολυπλοκότητα στις σύγχρονες οργανώσεις, ενώ η ηγεσία αντιμετωπίζει τις αλλαγές του σύγχρονου κόσμου. Ο Warren Bennis (1989a) υποστηρίζει ότι οι μάνατζερ είναι

αυτοί που κάνουν τα πράγματα σωστά, ενώ οι ηγέτες είναι αυτοί που κάνουν τα σωστά πράγματα. Ο Zaleznik (1977) προσδιορίζει τις διαφορές ηγετών και μάνατζερ σε τέσσερεις τομείς, τους στόχους, το έργο, τις σχέσεις με τους άλλους και τη εικόνα που έχουν για το εαυτό τους. Για τους μάνατζερ, οι στόχοι είναι αντικειμενικοί και προκύπτουν από τις ανάγκες του οργανισμού, ενώ οι ηγέτες έχουν προσωπική αντίληψη για τους στόχους οι οποίοι εκφράζουν και δικά τους οράματα, πιστεύω και ιδανικά. Για την υλοποίηση του έργου, οι μάνατζερ εξετάζουν εναλλακτικές λύσεις και επιλέγουν την πιο ικανοποιητική, ενώ οι ηγέτες βρίσκουν νέους καινοτομικούς τρόπους επίλυσης προβλημάτων που ξαφνιάζουν και εντυπωσιάζουν. Οι μάνατζερ βλέπουν τους συνεργάτες τους ως υφισταμένους (σχέση εξουσίας), ενώ οι ηγέτες αναπτύσσουν μαζί τους και συναισθηματικές σχέσεις μέσω της δημιουργίας οράματος, της έμπνευσης και του ενθουσιασμού. Οι μάνατζερ κυρίως επιδιώκουν τη σταθερότητα του οργανισμού και των αρχών του, ενώ οι ηγέτες δεν έχουν τίποτε ως δεδομένο και βρίσκονται συνεχώς σε διαδικασία αναζήτησης, αναζητώντας το διαφορετικό και το καινούργιο. Διαπνέονται από ριζοσπαστικό πνεύμα και είναι προσανατολισμένοι στο μέλλον.

Πέραν όμως των εννοιολογικών διευκρινήσεων, η έννοια της ηγεσίας στις επιχειρήσεις και στους οργανισμούς έχει καθιερωθεί ως υπερσύνολο στο μάνατζμεντ. Δηλαδή η αποτελεσματική ηγεσία εμπεριέχει την άσκηση του μάνατζμεντ, όπως και η έννοια του ηγέτη εμπεριέχει την έννοια του μάνατζερ. Το ίδιο υποστηρίζει και ο Πασιαρδής (2003) κάνοντας αρχικά το διαχωρισμό μεταξύ διεύθυνσης και ηγεσίας. Κατά την άποψή του, ο όρος διεύθυνση έχει να κάνει με την καθημερινή, διοικητική διεκπεραίωση των καθημερινών εργασιών για τη λειτουργία του οργανισμού ως μιας γραφειοκρατίας. Κάτω από τον όρο ηγεσία τοποθετούνται το όραμα και η κατεύθυνση για το που οδεύει ο οργανισμός μακροπρόθεσμα, δίνοντας του έναν στρατηγικό προσανατολισμό. Έτσι η ηγεσία είναι το υπερσύνολο, ο όρος- ομπρέλα.

Σχετικά με τη σχολική ηγεσία και διοίκηση (μάνατζμεντ), τα τελευταία χρόνια υπάρχει τάση μετακίνησης από την έννοια της διοίκησης στην έννοια της ηγεσίας, καθώς η διοίκηση φαίνεται πιο περιορισμένη έννοια, με επικέντρωση στο σύστημα, σε αντίθεση με την ηγεσία που επικεντρώνεται στους ανθρώπους. Κάποιες κριτικές θεωρούν ότι αυτό δεν αποτελεί ουσιαστική αλλαγή, αλλά απλή αλλαγή στη ρητορική. Ο Dimmock (1999) διακρίνει τις δύο έννοιες αναγνωρίζοντας ταυτόχρονα ότι οι σχολικοί ηγέτες εκτείνονται ανάμεσα στα στοιχεία της ηγεσίας, του μάνατζμεντ και της διεύθυνσης. Ανεξαρτήτως του τρόπου προσδιορισμού των εννοιών οι σχολικοί



ηγέτες βιώνουν δυσκολίες καθώς αποφασίζουν την εξισορρόπηση μεταξύ καθηκόντων υψηλής προτεραιότητας τα οποία σχεδιάστηκαν για τη βελτίωση του προσωπικού, την απόδοση μαθητών και σχολείου (ηγεσία), τη διατήρηση των καθημερινών λειτουργιών(μάνατζμεντ) και χαμηλής προτεραιότητας καθήκοντα (διεύθυνσης). Ασφαλώς ευεργετικό είναι το σχόλιο του Leithwood (1994) ότι οι διαφορές δεν μπορούν εύκολα να παρατηρηθούν στην καθημερινή πρακτική των διευθυντών των σχολείων. Αλλά και ο Hallinger (2003) εύστοχα σημειώνει ότι η ηγετική διάσταση του ρόλου του διευθυντή του σχολείου δεν μειώνει τον διοικητικό του ρόλο. Τελικά η διοίκηση χωρίς ηγεσία καθίσταται αναποτελεσματική, γιατί στερείται δυναμισμού και έμπνευσης, τα οποία η ηγεσία θα προσδώσει στον οργανισμό. Από την άλλη, η ηγεσία χωρίς τη διοίκηση γίνεται άσκοπη και χωρίς αντικείμενο. Έχει υποστηριχθεί μάλιστα ότι διευθυντές/ντιες χρειάζεται να είναι καλοί/ές σε όλα όσα οι ηγέτες/τιδες δεν είναι, πιθανόν γιατί η διοίκηση αντιμετωπίζεται ως αυτό που θα γεμίσει το κενό (Law & Glover, 2000). Όμως όπως τονίζει ο MacBeath (2003), η συζήτηση για το τι είναι διοίκηση και τι ηγεσία είναι λιγότερο σημαντική από το για ποιο σκοπό αυτές υπάρχουν και η ηγεσία σε ένα σύγχρονο σχολείο πρέπει να ασχολείται πρωτίστως με το πώς το γιατί και το τι της μαθησιακής διαδικασίας, μέσα σε ένα σχολικό περιβάλλον όπου αυτοί/ές που διοικούν/διευθύνουν, αυτοί/ές που ηγούνται και αυτοί/ές που διδάσκουν είναι παραδειγματικοί μαθητές/τριες.

Έτσι λοιπόν, η ηγεσία σε μια σχολική μονάδα είναι κάτι πολύ περισσότερο από την απλή εφαρμογή των διευθυντικών λειτουργιών. Σε έναν μανθάνοντα οργανισμό όπως θα πρέπει να είναι αυτός του σύγχρονου συνεργατικού σχολείου, του οποίου όλα τα μέλη μαθαίνουν από κοινού οι διευθυντές/ντιες θα πρέπει να είναι σχεδιαστές/στριες, δάσκαλοι/ες και αρωγοί. Ως εκ τούτου πρέπει να έχουν αναπτύξει νέες δεξιότητες, όπως την ικανότητα δημιουργίας κοινού οράματος, και επίτευξης κοινών στόχων, να αποτελούν πρότυπα μάθησης σε κάθε μέλος του εκπαιδευτικού οργανισμού, να υπηρετούν τα μέλη του και να διαχειρίζονται υπεύθυνα το κοινό τους όραμα. Βέβαια όλα τα παραπάνω σαφώς υποβαθμίζουν το προσωπικό κίνητρο και προωθούν το κοινό όραμα όπου κάθε μέλος μπορεί να λαμβάνει μέρος στην ηγεσία και τη μάθηση.

### 1.3 Χρειάζεται η Ηγεσία στους Οργανισμούς;

Η ηγεσία έχει αναγνωριστεί ως κρίσιμος παράγοντας σε πλαίσια πολιτικά , στρατιωτικά , καλλιτεχνικά, στον δημόσιο όσο και στον ιδιωτικό τομέα. Η ευημερία και η ανάπτυξη ενός οργανισμού και αντίθετα η συρρίκνωση του, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την αποτελεσματική ηγεσία που ασκείται σε αυτόν. Η ηγεσία αφορά πάντα στους ανθρώπους. Σκοπός της είναι να τους καταστήσει ικανούς για κοινή δράση, να καταστήσει τα πλεονεκτήματά τους αποτελεσματικά και τις αδυναμίες τους άσχετες. Οι οργανισμοί βεβαίως είναι οι άνθρωποι τους και συγκεκριμένα οι γνώσεις τους οι ικανότητές τους αλλά και οι διασυνδέσεις τους. Και οι άνθρωποι είναι αυτοί που παράγουν αξία σε κάθε οργανισμό. Ανταποκρίνονται σε ένα σύνολο αξιών, αποδεδειγμένων ιδεών και αρχών και είναι σε θέση να παράγουν απίστευτη αύξηση των επιδόσεων τους.

Η ηγεσία έχει αντίκτυπο στην παρακίνηση, στον τρόπο σκέψης, στη συμπεριφορά των μελών, στην απόδοση και στο συναίσθημα των μελών του οργανισμού. Επηρεάζει τον τρόπο σκέψης μέσω της δημιουργίας αξιών, της κουλτούρας και της δέσμευσης στην αποστολή, τους στόχους, τις στρατηγικές και στην απόδοση (Kets de Vries, 2001). Μιλώντας για αξίες εννοούνται αξίες θεμελιώδεις και διαχρονικές αξίες που ανεξαρτήτως των αλλαγών του περιβάλλοντος, αποτελούν βαθιά πίστη των ανθρώπων και κατευθύνουν τη σκέψη και τη δράση τους. Η κουλτούρα είναι το σύνολο των κοινών αξιών, αρχών, εννοιών, παραδοχών, συμβόλων που συνθέτουν ένα κοινό νοητικό πλαίσιο αναφοράς, το οποίο προσδιορίζει το πώς σκέφτονται και συμπεριφέρονται οι άνθρωποι, τι κάνουν, πώς το κάνουν, γιατί και πότε το κάνουν. Αποστολή είναι ο θεμελιώδης λόγος της ύπαρξης του οργανισμού. Δεν αφορά μακροπρόθεσμους στόχους και στρατηγική. Εκφράζει το βασικό «καθήκον» του οργανισμού προς την κοινωνία. Τέλος η στρατηγική αφορά τον τρόπο με τον οποίο ο οργανισμός θα επιτυγχάνει συνεχώς τους στόχους του. Αποτελεί τη γενική πορεία που ακολουθεί ο οργανισμός για να ανταποκριθεί στην αποστολή του. Εκφράζει ιδιαίτερα σημαντικές επιλογές που προσδιορίζουν μακροπρόθεσμα την πορεία του. Η επιτυχία του οργανισμού προϋποθέτει στρατηγικές που να εστιάζουν στο μέλλον και οι πετυχημένοι οργανισμοί διοικούν το παρόν μέσω του μέλλοντος και όχι το μέλλον μέσω του παρόντος ή του παρελθόντος. Η ηγεσία οφείλει να συλλαμβάνει το επιθυμητό μέλλον και να το κάνει να συμβεί (Μπουραντάς 2005).

Άλλη σημαντική διάσταση της σημασίας της ηγεσίας στους οργανισμούς είναι αυτή της σύνδεσης, ευθυγράμμισης ή συντονισμού του οργανισμού με το περιβάλλον του. Οι οργανώσεις ως μέρη του δυναμικού κοινωνικού συστήματος δεν μπορούν να ευθυγραμμιστούν απόλυτα με το περιβάλλον τους. Το συνταίριασμα της οργάνωσης με το περιβάλλον της εξαρτάται από διάφορες διεργασίες και συντελείται σε υψηλό ιεραρχικό επίπεδο (Antonakis, 2006). Η ηγεσία είναι ζωτικής σημασίας για την αποτελεσματική λειτουργία των οργανισμών, ιδιαίτερα για τη σύνθεση και την ένταξη(ενσωμάτωση) των διακριτών λειτουργιών τους και την ανάγκη της ανταπόκρισης τους στις ελλείψεις αλλά και στις αλλαγές του εσωτερικού και εξωτερικού περιβάλλοντος. Από πλευράς στρατηγικής, οι οργανισμοί πρέπει να προβλέπουν αλλά και να αντιδρούν στις τυχόν ευκαιρίες και απειλές του περιβάλλοντος αναπτύσσοντας την οργανωτική τους ισχύ ενώ ταυτόχρονα πρέπει να ελαχιστοποιούν ή να εξαλείφουν τις αδυναμίες τους. Αυτές οι λειτουργίες δεν πραγματοποιούνται αποσπασματικά ή ανοργάνωτα. Η οργανωτική προσαρμογή συντελείται μέσω της δράσης των ηγετών των οργανισμών και της επίδρασής τους στους συνεργάτες τους και στα συστήματα οργάνωσης. Οι ηγέτες πρέπει να κατανοούν το σύστημα μέσα στο οποίο λειτουργούν και πως με τον καλύτερο τρόπο θα ενοποιηθούν οι οργανωτικές λειτουργίες με τους στρατηγικούς στόχους (Katz & Khan, 1978· Senge, 1990· Zaccaro, 2001). Οι ηγέτες ερευνούν εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον και ευθυγραμμίζουν τους πόρους με το όραμα, δίνουν νόημα, προσδιορίζουν αξίες, ενεργοποιούν και εμπνέουν τη δράση αλλά και σμιλεύουν το όραμα μέσω των λειτουργικών σχεδίων, παρέχουν πόρους δείχνουν το δρόμο και τον τρόπο, παρέχουν ανατροφοδότηση διδάσκουν, διορθώνουν ανταμείβουν και τιμωρούν (Antonakis & House, 2002, 2004· Zaccaro, 2001· Zaccaro & Klimoski, 2001).

Στην περίπτωση μάλιστα που οι οργανισμοί δεν βρίσκονται σε συντονισμό με το περιβάλλον τους τότε θεωρούνται ότι βρίσκονται σε κρίση. Σε τέτοιες περιπτώσεις οι οργανισμοί πρέπει να σωθούν από το χάος που τους απειλεί. Σε αυτές τις περιπτώσεις λοιπόν απαιτούνται ριζικές αλλαγές που σημαίνει ότι ο οργανισμός έχει ιδιαίτερη ανάγκη από ηγεσία η οποία θα καλωσορίσει τις διαφορές, θα επικοινωνήσει το επείγον της πρόκλησης και θα δημιουργήσει μηχανισμούς που θα παρακινήσουν τους ανθρώπους να ξεπεράσουν τους εαυτούς τους (Pascale et al. 2000).

Άλλο ένα θέμα που αφορά στην σημασία της ηγεσίας των οργανισμών είναι αυτό των σχέσεων και η σημαντικότητά τους στον σύγχρονο κόσμο. Στον μη γραμμικό και δυναμικό σύγχρονο κόσμο το κάθε τι υπάρχει σε σχέση με το οτιδήποτε

άλλο και η διάδραση μεταξύ των στοιχείων του συστήματος οδηγεί στη συνθετότητα και σε απρόβλεπτα αποτελέσματα. Αυτό που ιδιαίτερα μας ενδιαφέρει εδώ είναι οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των ανθρώπων του οργανισμού αλλά και η ανάγκη συνάφειας που αναπτύσσουν οι άνθρωποι σε σχέση με τον οργανισμό , δηλαδή το αίσθημα του «ανήκειν». Οι περισσότεροι άνθρωποι θέλουν να αποτελούν μέρος του οργανισμού στον οποίο εργάζονται και μάλιστα θα ήθελαν να αισθάνονται υπερήφανοι που εργάζονται σε αυτόν. Σε αυτές τις ανάγκες των εργαζομένων μπορεί να απαντήσει μόνο η ηγεσία η οποία δημιουργεί σχέσεις εξασφαλίζοντας ότι στον οργανισμό αναπτύσσονται σχέσεις που βοηθούν στην παραγωγή επιθυμητών αποτελεσμάτων και όχι η οποιουδήποτε τύπου διεύθυνση η οποία τυπικά στρέφει το ενδιαφέρον της στις δομές, τις στρατηγικές και τις στατιστικές αναφορές. Άλλωστε απόλυτη αφοσίωση δεν υπάρχει, όπως υποστηρίζει ο Drucker (Edersheim,2009), ο οργανισμός πρέπει να κερδίζει την αφοσίωση των υπαλλήλων του καθημερινά. Η προοπτική στους οργανισμούς δημιουργείται όταν το ενδιαφέρον στρέφεται προς τους ανθρώπους, την συμπεριφορά που εισπράττουν και τις σχέσεις που αναπτύσσουν. Έτσι ο Bishop (2000) υποστηρίζει ότι η συνταγή της επιτυχίας προσδιορίζεται πλέον στον εικοστό πρώτο αιώνα από τη ρήση «πρώτα οι άνθρωποι και οι σχέσεις» και όχι «πρώτα το προϊόν».

Οι συγγραφείς του βιβλίου που στη ελληνική τιτλοφορείται «Ο Νέος Ηγέτης» (Daniel Goleman et al., 2002) δηλώνουν ότι το 50 με 70 τοις εκατό σχετικά με την εκτίμηση των υπαλλήλων για το οργανωτικό κλίμα χαράσσεται από ένα πρόσωπο: τον ηγέτη. Το κλίμα αποτελεί το σύνολο των δυναμικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των ψυχολογικών, γνωστικών και φυσικών παραμέτρων του οργανισμού και συνιστά έναν από τους παράγοντες της αποτελεσματικότητας ενός οργανισμού, συμβάλλει δε στη διαμόρφωση του χαρακτήρα του οργανισμού και του τρόπου σκέψης των μελών του. Επίσης έρευνες υποστηρίζουν ότι η αποτελεσματική ηγεσία παίζει σημαντικό ρόλο στην δέσμευση και αφοσίωση των συνεργατών τα επίπεδα στρες και την παραμονή τους στον οργανισμό (Nowack, 2006). Σχετικά με τη δέσμευση και αφοσίωση των ανθρώπων στην εργασία ο Argyris (2000) διακρίνει την εσωτερική και εξωτερική δέσμευση. Η εξωτερική δέσμευση εξασφαλίζεται από τις πολιτικές και πρακτικές του μάνατζμεντ οι οποίες δίνουν στους εργαζόμενους τη δυνατότητα να φέρουν σε πέρας τα καθήκοντά τους. Η εσωτερική δέσμευση δημιουργείται από την εσωτερική ενέργεια των ανθρώπων που ενεργοποιείται επειδή κατάφεραν να πετύχουν τη δουλειά τους και αποτελεί ένα είδος εγγενούς ανταμοιβής. Η ηγεσία

λοιπόν κρίνεται για το αν κινητοποιεί τη δέσμευση των εργαζομένων θέτοντας την ενέργειά τους σε δράσεις που έχουν σχεδιαστεί για τη βελτίωση των πραγμάτων και κρίνεται ως αποτελεσματική όταν κινητοποιεί την εσωτερική έναντι της εξωτερικής δέσμευσης αλλά και την εξωτερική έναντι της «τυφλής» δέσμευσης Fullan (2001, σ. 8). Πρόσφατες έρευνες επίσης καταδεικνύουν ότι επιδεικνυόμενες πρακτικές δικαιοσύνης από τον ηγέτη συνδέονται ισχυρά με μείωση των απουσιών από την εργασία (Nowack, 1999· Elovainio, Kivmaki & Vaherta, 2002).

Η ηγεσία είναι απαραίτητη στους οργανισμούς ειδικά αναφορικά με προβλήματα που δεν έχουν εύκολες λύσεις. Μάλιστα τα μεγάλα προβλήματα των ημερών μας είναι περίπλοκα, γεμάτα παράδοξα και διλλήματα. Για τέτοιου είδους προβλήματα δεν υπάρχει αποκλειστικά μια λύση που να θεραπεύει τα πάντα. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Fullan (2001 σ. 3) «η ηγεσία δεν κινητοποιεί τους άλλους στην λύση προβλημάτων που ήδη γνωρίζουν πώς να τα λύσουν αλλά βοηθά στην αντιμετώπιση προβλημάτων που ποτέ πριν δεν αντιμετωπίστηκαν με επιτυχία».

#### **1.4 Ποιος είναι ο Ηγέτης ;**

Παραθέτοντας αρχικά τον ορισμό του ηγέτη που επιχειρεί ο Μπουραντάς (2005) συνθέτοντας τα πλείστα στοιχεία που αναδύονται από την έρευνα και ενασχόληση των ειδικών με το θέμα της ηγεσίας-προσπαθούμε από το γενικότερο να μεταβούμε στο ειδικότερο σχετικά με την αντίληψη του «ποιος είναι ο ηγέτης».

*Ηγέτης είναι το άτομο, μα οποιοδήποτε άτομο, το οποίο ασκεί επιρροή πάνω σε άλλα άτομα και τα κάνει να τον ακολουθούν εθελοντικά και πρόθυμα. Ηγέτης είναι αυτός που κερδίζει την εθελοντική και πρόθυμη συμμετοχή των ανθρώπων στην υλοποίηση στόχων ή έργου. Ο ηγέτης είναι αυτός που κερδίζει τον ενθουσιασμό, το κέφι, το μεράκι, την όρεξη, το πάθος, την αφοσίωση, τη δέσμευση, την πίστη την εμπιστοσύνη, το μυαλό, την ψυχή και την καρδιά των ανθρώπων και τους κάνει να δίνουν τον καλύτερό τους εαυτό ως άτομα και ως ομάδα για να επιτύχουν στόχους, σε μια πορεία προόδου για ένα καλύτερο μέλλον» (2005, σ.198)*

Χρησιμοποιώντας τον όρο *οποιοδήποτε* ο Μπουραντάς θέλει να δηλώσει ότι ηγέτης μπορεί να αναδειχθεί οποιοδήποτε άτομο μέσα σε μια ομάδα ανθρώπων ανεξάρτητα από τη θέση του στην ιεραρχία. Με αυτή την έννοια ηγέτης θα μπορούσε να είναι ένας πρόεδρος ή διευθύνων σύμβουλος ή γενικός διευθυντής μιας

επιχείρησης ή ενός οποιουδήποτε οργανισμού δημόσιου ή ιδιωτικού από τη στιγμή που κατορθώνει να εμπνεύσει τα προηγούμενα χαρακτηριστικά στους ανθρώπους του. Θα μπορούσε να είναι ο διευθυντής ή προϊστάμενος στο χαμηλότερο ιεραρχικό επίπεδο από τη στιγμή που κάνει τους συνεργάτες του να τον ακολουθούν πρόθυμα και εθελοντικά. Θα μπορούσε επίσης να είναι ο πατέρας ή η μητέρα στα παιδιά, όπως και ένα παιδί σε άλλα παιδιά της παρέας του. Αντιδιαστέλλεται λοιπόν η έννοια του ηγέτη στην Διοικητική επιστήμη από αυτή του «μεγάλου ανδρός» που επικρατεί σε άλλους επιστημονικούς χώρους όπως για παράδειγμα σε αυτόν της Ιστορίας. Επομένως στην παρούσα εργασία δε θα μας απασχολήσει η έννοια του ηγέτη ως χαρισματικό άτομο, χωρίς βεβαίως να υποδηλώνεται ότι τέτοιοι ηγέτες δεν υπάρχουν.

Ανασκοπώντας τη σχετική βιβλιογραφία θα δώσουμε το «προφίλ» του ηγέτη παραθέτοντας τη συμπεριφορά του, (behavior) καθώς επίσης τα χαρακτηριστικά (traits) και τις ικανότητές του (skills).

Ο ηγέτης είναι το άτομο που ασκεί την ηγετική συμπεριφορά. Άλλωστε κάθε άτομο κρίνεται από τους άλλους ανάλογα με «τι» και «πώς» των ενεργειών του δηλαδή τη συμπεριφορά του. Ο Αριστοτέλης υποστήριξε ότι είμαστε ότι επαναλαμβανόμενα κάνουμε. Έτσι ηγέτης είναι αυτός που:

**Ενεργοποιεί και παρακινεί τους συνεργάτες του.** Μέσω της καθημερινής επαφής και συμπεριφοράς δημιουργεί κατάλληλο κλίμα, εμπνέει ενεργοποιεί, κινητοποιεί όλους τους αμέσους και έμμεσους συνεργάτες ώστε να δίνουν τον καλύτερο εαυτό τους στην επίτευξη του έργου.

**Υποστηρίζει τους συνεργάτες του.** Μέσω της σωστής ανάθεσης καθηκόντων, της αποτελεσματικής καθοδήγησης, της ενθάρρυνσης, της πληροφόρησης, της άρσης των περιορισμών και των εμποδίων, της εξασφάλισης ελευθερίας πρωτοβουλιών.

**Αναπτύσσει ομάδες συνεργασίας.** Οι ομάδες χτίζονται από τον ηγέτη και λειτουργούν αποτελεσματικά διατηρώντας ο ηγέτης το ομαδικό πνεύμα.

**Υλοποιεί το έργο.** Στοχοθετώντας, προγραμματίζοντας, ελέγχοντας, επιλύοντας σχετικά προβλήματα, εξασφαλίζοντας μέσα αξιοποιώντας πόρους.

**Συντονίζει και συγχρονίζει** τη δράση της κάθε ομάδας με άλλες οργανωτικές μονάδες.

**Αναπτύσσει κουλτούρα** που αποτελεί κύριο προσδιοριστικό στοιχείο του οργανισμού.

**Διαμορφώνει το όραμα** το οποίο αποτελεί την πυξίδα της πορείας του οργανισμού την πηγή έμπνευσης των ανθρώπων, το πλαίσιο αναφοράς για αποφάσεις και

συμπεριφορές. Το όραμα διαμορφώνεται επικοινωνείται και συνδέεται με τις καθημερινές εργασίες των ανθρώπων δίνοντας τους νόημα.

**Καινοτομεί.** Προτιμά τη δράση και την ανάληψη κινδύνων. Είναι πρόθυμος να λειτουργεί έξω από την ασφάλεια των καθιερωμένων. Δημιουργεί και ενισχύει συνεχώς την καινοτομική ικανότητα του οργανισμού.

Για να μπορεί ο ηγέτης να ασκεί την ηγετική συμπεριφορά με αποτελεσματικό τρόπο, θα πρέπει να διαθέτει ικανότητες και χαρακτηριστικά προσωπικότητας που η ηγετική συμπεριφορά απαιτεί. Τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας προσδιορίζουν τη διάθεση του ατόμου να ασκεί την ηγεσία και το χαρακτήρα της ηγετικής συμπεριφοράς, ενώ οι ικανότητες προσδιορίζουν τη δυνατότητα του ατόμου να ασκήσει τους ηγετικούς ρόλους και λειτουργίες (Μπουραντάς 2005).

Οι θεωρίες των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων, χρησιμοποιούν τα δυνητικά μοντέλα ηγεσίας προκειμένου να κατανοήσουν την συμβολή της ηγεσίας πάνω στην ενδυνάμωση των ατομικών χαρακτηριστικών όπως η ευφυΐα και η επικράτηση. (Bass, 1990 · Lord, Devader & Alliger, 1986). Ο Bennis (1997), πιστεύει ότι όλοι οι ηγέτες των αποτελεσματικών ομάδων έχουν τέσσερα κοινά χαρακτηριστικά. Πρώτο παρέχουν οδηγίες και νόημα στους ανθρώπους που ηγούνται. Οι ηγέτες είναι υπεύθυνοι για τη ενημέρωση και γνώση των στόχων και των αντικειμενικών σκοπών από τα μέλη της ομάδας. Δεύτερο, πρέπει να δημιουργούν περιβάλλον εμπιστοσύνης ενεργώντας με τίμιο τρόπο. Τρίτο, προτιμούν τη δράση και την ανάληψη κινδύνων. Είναι πρόθυμοι να λειτουργούν έξω από την ασφάλεια των καθιερωμένων. Τέταρτο, είναι αυτοί που επικοινωνούν την ελπίδα. Χρησιμοποιώντας αποτελεσματικές επικοινωνιακές δεξιότητες, ενθαρρύνουν τους ανθρώπους να πιστεύουν ότι η αναμενόμενη συμπεριφορά θα φέρει αποτελέσματα ως προς την επιτυχή πραγματοποίηση των στόχων. Η έρευνα των Kouzes και Posner (1995) σε τέσσερις ηγείρους και σε περισσότερους από 20.000 ανθρώπους κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι ποιότητες που αναμένεται να έχουν οι ηγέτες είναι οι εξής τέσσερις: η τιμιότητα, η ενόραση, η ικανότητα και το βλέμμα στραμμένο προς το μέλλον. Η εργασία του Stogdill (1974) κατηγοριοποιεί ως κύρια ηγετικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα: την προσαρμογή στις περιστάσεις ύστερα από ακριβή εκτίμηση των παραγόντων, τη διεκδικητικότητα, τη συνεργασία, την αποφασιστικότητα, τον προσανατολισμό προς τα επιτεύγματα, την φιλοδοξία, την επιθυμία επηρεασμού, την υψηλή ενεργητικότητα, την επιμονή, την εμπιστοσύνη στον εαυτό, την ανεκτικότητα στο άγχος και την προθυμία για ανάληψη ευθύνης. Ενώ ως κύριες ηγετικές δεξιότητες τη

νοημοσύνη ,τη δημιουργικότητα, τη διπλωματία, τη στρατηγική, την ευφράδεια, την οργανωτικότητα την πειθώ και τις κοινωνικές δεξιότητες.

Σε σχέση με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ηγέτη είναι συναφές και το κλασικό ερώτημα εάν ο ηγέτης γεννιέται ή γίνεται. Και η απάντηση στο συγκεκριμένο ερώτημα δεν είναι η μια ή η άλλη λέξη αλλά και οι δύο μαζί. Ο ηγέτης γεννιέται και γίνεται. Όλοι οι άνθρωποι γεννιούνται με ορισμένα γενετικά χαρακτηριστικά. Εκτός αυτών κάποια στοιχεία της προσωπικότητας διαμορφώνονται κατά την παιδική ηλικία αλλά και αργότερα. Όμως τα περισσότερα ηγετικά χαρακτηριστικά αναπτύσσονται λίγο ή πολύ. Είναι πλέον σαφές ότι κανένα άτομο δεν μπορεί να εξελιχθεί σε πετυχημένο ηγετικό στέλεχος εάν τα έστω έμφυτα και γενετικά χαρακτηριστικά του δεν τα αναπτύσσει συνεχώς , συστηματικά και πειθαρχημένα.

Τα ηγετικά μοντέλα τα βασισμένα στις ικανότητες, που έχουν προταθεί από τους Mumford, Zaccaro, Harding, Jacobs, Fleishman (2000) δεν υποτιμούν τη σημασία των μοντέλων των χαρακτηριστικών. Μέσω αυτών των μοντέλων οι δεξιότητες θεωρούνται ότι βελτιώνουν την διάδραση των χαρακτηριστικών και της εμπειρίας. Έτσι, οι βελτιωμένες ικανότητες που αναφέρονται ως γνώση και δεξιότητες, φέρονται να έχουν περισσότερο άμεσο αντίκτυπο στις επιδόσεις του ηγέτη απ' ότι αυτές των χαρακτηριστικών που προηγούμενα πρεσβεύονταν. Το μοντέλο αυτό λοιπόν προτείνει ότι η επίδοση του ηγέτη βασίζεται σε τρεις τύπους δεξιοτήτων: (1) δεξιότητες επίλυσης δύσκολων προβλημάτων, (2) ικανότητες δόμησης λύσεων και (3) κοινωνικές δεξιότητες. Οι ηγέτες καθορίζουν τα σημαντικά προβλήματα, συγκεντρώνουν πληροφορίες, διαμορφώνουν ιδέες και συντάσσουν πρωτότυπα σχέδια για τη λύση αυτών των προβλημάτων. Οι ικανότητες σύνθετης και δημιουργικής επίλυσης προβλημάτων υποδηλώνουν επιδέξιες συμπεριφορές σχετικά με τη φύση του προβλήματος και ιδιαίτερα για το είδος του ηγετικού ρόλου που θα χρησιμοποιηθεί.

Παράλληλα ο ηγέτης πρέπει να έχει την ευφυΐα να προσδιορίσει τη δυναμική των αλλαγών του περιβάλλοντος αλλά να έχει και την αυτοπεποίθηση να κάνει σημαντικές αλλαγές στην οργανωτική δομή και στρατηγική για την καλύτερη προσαρμογή. Επιπρόσθετα, ο ηγέτης πρέπει να έχει την αποφασιστικότητα να επιμένει στις δύσκολες και τις προκλητικές καταστάσεις και να διατηρεί την πίστη των συνεργατών στο όραμα. Ο ηγέτης πρέπει να επιδεικνύει σημαντικό επίπεδο ακεραιότητας ώστε να μπορεί να ενσταλάζει τις αξίες στους συνεργάτες για



αποτελεσματικότητα. (Banutu-Gomez, 2004; Bennis, 1999). Όσο σημαντική είναι η ικανότητα των ηγετών να διαμορφώνουν εφικτές λύσεις, άλλο τόσο σημαντικό είναι ενθαρρύνουν τους ανθρώπους να ενεργοποιούνται προς την επίτευξη αυτών των λύσεων. Αυτό απαιτεί σύνθετες κοινωνικές δεξιότητες. Και σε αυτές δεν περιλαμβάνονται μόνο οι παραδοσιακές όπως η πειθώ και η διαπραγματευτική αλλά επίσης κοινωνική κρίση και λήψη αποφάσεων που θα επιτρέπει στον ηγέτη την εναρμόνιση με τους άλλους και το χτίσιμο συναίνεσης απέναντι σε στόχους και όραμα. (Zaccaro, Gilbert, Thor, & Mumford, 1991).

Οι μεγάλοι ηγέτες μας κινητοποιούν. Ξυπνούν μέσα μας το πάθος και μας ενεργοποιούν. Προσπαθώντας να εξηγήσουμε γιατί ασκούν τέτοια επίδραση επάνω μας αναφερόμαστε σε στρατηγική, όραμα και ιδανικά πίσω από αυτά όμως πρέπει να αντιληφθούμε ότι μιλούν στο συναίσθημά μας. Το συναίσθημα διαδραματίζει πρωτεύοντα ρόλο στην άσκηση της ηγεσίας με δεδομένο, ότι εμποτίζει τη μνήμη, τις σκέψεις, την κρίση και τις διαπροσωπικές συμπεριφορές (Forgas & Wyland, 2006· Newcombe & Ashkanasy, 2002). Ανέκαθεν οι ηγέτες έπαιζαν ουσιώδη συναισθηματικό ρόλο. Η ιδέα ότι η ηγεσία σχετίζεται με τα συναισθήματα των συνεργατών και ότι η συναισθηματική ικανότητα του ηγέτη αφορά την αποτελεσματική ηγεσία ενυπάρχει ακόμη από την πρώιμη εποχή των θεωριών των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων του ηγέτη (George 2000). Πρόσφατα η Dasborough (2006) απέδειξε εμπειρικά ότι οι ηγέτες προκαλούν συναισθηματικές αποκρίσεις των εργαζομένων στα εργασιακά πλαίσια. Αν ο ηγέτης αποτύχει στο πρωταρχικό καθήκον να αφυπνίσει τα συναισθήματά των συνεργατών του προς τη σωστή κατεύθυνση τίποτε από όσα κάνει δεν πρόκειται να αποδώσει όπως θέλει ή πρέπει. Οι έρευνες στον τομέα των συναισθημάτων απέφεραν εξαιρετικά ευρήματα όχι μόνο σε σχέση με τον τρόπο μέτρησης του αντίκτυπου που έχουν τα συναισθήματα του ηγέτη στους άλλους, αλλά και σε σχέση με το πώς οι άριστοι ηγέτες έχουν βρει αποτελεσματικές μεθόδους προκειμένου να κατανοούν και να βελτιώνουν τους τρόπους με τους οποίους χειρίζονται τα δικά τους και τα συναισθήματα των άλλων (Goleman et al., 2002). Ένας συναισθηματικά ευφυής ηγέτης συντονίζει τα συναισθήματα της ομάδας και έχει τη δυνατότητα όποτε είναι απαραίτητο -με προσεκτική ακρόαση και αποδοχή της άποψης του άλλου - να συντονιστεί συναισθηματικά με τους ανθρώπους των οποίων ηγείται. Οι γνήσιοι ηγέτες που διατηρούν το συντονισμό τους μπορούν να μεταβιβάζουν με θετικό τρόπο τα μηνύματά τους στους συνεργάτες τους.

## 1.5 Μοντέλα Ηγεσίας

Η έρευνα για την ηγεσία ξεκινά από τις αρχές του εικοστού αιώνα. Όμως οργανωμένες κοινωνικό-επιστημονικές μελέτες δεν αναδύθηκαν μέχρι την αρχή της δεκαετίας του 1930 (House & Aditya, 1997). Συστηματικές έρευνες σχετικά με την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας διεξήχθησαν τις επόμενες δεκαετίες σε διάφορα κέντρα μελετών όπως της Αιόβα κατά τη δεκαετία του '30 καθώς και στις πολιτείες του Μίσιγκαν και Οχάιο κατά τις δεκαετίες του '40 και '50. Τα επόμενα πενήντα χρόνια, τα ηγετικά μοντέλα που αναπτύχθηκαν εστιάζουν στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των ηγετών, τη φύση της αλληλεπίδρασης ηγέτη- συνεργατών του, σε τι συνίστανται οι μεταξύ ηγετών και συνεργατών γνωστικές, αντιληπτικές διεργασίες και που αποδίδονται, περιβαλλοντικοί παράγοντες που περιορίζουν την ηγετική αποτελεσματικότητα, ηγετικές συμπεριφορές και στυλ/τύποι, προσανατολισμοί καθήκοντος και στόχων, ομαδική και επιμεριστική ηγεσία και τέλος μετασχηματιστική και χαρισματική ηγεσία. Στο τέλος του εικοστού αιώνα επιχειρούνται προσπάθειες να ενσωματωθούν οι διάφορες θεωρίες και μοντέλα ηγεσίας σε ένα ευρύτερο και ενιαίο πλαίσιο που ονομάζεται πλέον ηγετική θεωρία πλήρους φάσματος, «full range theory of leadership» (Avolio, 1999).

### 1.5.1 Χαρακτηριστικά, Ικανότητες και Ηγεσία

Στο παρελθόν η ηγεσία θεωρήθηκε ότι είναι πέραν της επιστημονικής μελέτης επειδή οι μελετητές της έβρισκαν δύσκολο να συνδέσουν μεταβλητές με τις εκροές της. Κατά συνέπεια η ηγεσία αρχικά μελετήθηκε με τη χρήση απλοϊκών μοντέλων. Οι πρώτες προσεγγίσεις αφορούν τα μοντέλα των χαρακτηριστικών (trait models). Οι μελετητές προσπαθούν να συνδέσουν σταθερά χαρακτηριστικά γνωρίσματα των ηγετών –τα οποία θεωρούνται κληρονομημένα και εγγενή- με τα αποτελέσματα της ηγεσίας. Όπως παρατηρεί ο Bass (1990) στην αρχή του εικοστού αιώνα οι ηγέτες αντιμετωπίζονται ως ανώτερα όντα τα οποία κατέχουν ποιότητες και ικανότητες που τα κάνει να διαφέρουν από τους υπόλοιπους εν γένει ανθρώπους. Αυτή η κατεύθυνση κυριαρχεί μέχρι το 1950 και οι ερευνητές προσπαθούν να απομονώσουν μοναδικά χαρακτηριστικά προσωπικότητας που κάνουν τους ηγέτες να διαφέρουν από τους συνεργάτες τους. Πολύ συχνά περιλαμβάνονται και φυσικά χαρακτηριστικά (όπως ύψος , βάρος), πλήθος παραγόντων προσωπικότητας, ανάγκες, αξίες, επίπεδα ενέργειας και δραστηριοποίησης, ευφυΐα και χάρισμα. Στη συνέχεια όμως κέρδισε αναγνώριση η κατανόηση ότι τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου

επηρεάζονται από την κληρονομικότητα αλλά και από τη μάθηση/ εμπειρία αλλά και από περιβαλλοντικούς παράγοντες.

Σχετικά με τις θεωρίες των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων αξιοσημείωτη είναι η εργασία του Ralph Stogdill (1974), ο οποίος διενεργεί μια επισκόπηση των ερευνών των δεκαετιών του 1940 και 1950 διαπιστώνοντας ότι είναι απαραίτητο να αναλύσει πάνω από 3000 βιβλία και άρθρα που πραγματεύονται θέματα που ανήκαν σε αυτό το πεδίο (Koontz & O'Donnell, 1983). Ταξινομεί λοιπόν τα προσωπικά χαρακτηριστικά ως εξής:

*Σωματικά χαρακτηριστικά* όπως ηλικία, εμφάνιση, ύψος, βάρος.

*Κοινωνικό υπόβαθρο* όπως μόρφωση, κοινωνική θέση, κινητικότητα.

*Χαρακτηριστικά ευφυΐας*, όπως ευφυΐα, ικανότητες, κρίση, γνώσεις, αποφασιστικότητα, ευφράδεια λόγου.

*Χαρακτηριστικά προσωπικότητας*, όπως επιθετικότητα, ενεργητικότητα, επιβλητικότητα, εξωτερίκευση, ενθουσιασμός, ανεξαρτησία, δημιουργικότητα, ακεραιότητα, αυτοπεποίθηση.

*Χαρακτηριστικά που έχουν σχέση με τα καθήκοντα* όπως, επιτυχία, υπευθυνότητα, πρωτοβουλία, επιμονή, ανάληψη ευθυνών, και προσαρμοστικότητα στο έργο.

*Κοινωνικά χαρακτηριστικά* όπως, διοικητική ικανότητα, ελκυστικότητα, συνεργασία, δημοτικότητα, γόητρο, κοινωνικότητα, διαπροσωπικές σχέσεις, ευγένεια και διπλωματία.

Μολονότι τα αποτελέσματα αυτών των ερευνών φαίνεται να βοηθούν στον εντοπισμό ορισμένων χαρακτηριστικών των ηγετών, ελάχιστα στοιχεία παρέχουν τη δυνατότητα για κατανόηση και πρόβλεψη της αποτελεσματικότητας του ηγέτη (Ζαβλανός, 1999). Ακόμη και ο ίδιος ο Stogdill συμπέρανε ότι η προσέγγιση των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων από μόνη της αποφέρει ασήμαντα και αβέβαια αποτελέσματα (Hoy & Miskel, 2005). Η προσέγγιση των χαρακτηριστικών είναι εφικτή και βιώσιμη και χρησιμοποιείται ακόμη και σήμερα ώστε να προσδιορίσει τις ποιότητες ενός καλού ηγέτη (Northouse, 2007). Ο Northouse (2007) παρέχει μια λίστα πέντε χαρακτηριστικών που είναι σημαντικά ώστε ο ηγέτης να εδραιώσει μια επιτυχημένη ηγεσία και αυτά είναι: «ευφυΐα, αυτοπεποίθηση, αποφασιστικότητα, ακεραιότητα και κοινωνικότητα».

Στη συνέχεια το ενδιαφέρον μετατοπίζεται από το ερώτημα «τι κάνει τον ηγέτη να διαφέρει από τον μη ηγέτη» στο ερώτημα «ποια είναι η σχέση των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων του ηγέτη με την αποτελεσματικότητά του» με την

προσθήκη της μεταβλητής των ικανοτήτων (skills). Μελέτες έχουν δείξει σημαντικό συσχετισμό μεταξύ ορισμένων χαρακτηριστικών και αποτελεσματικότητας της ηγεσίας. Ο Ghisell διαπιστώνει σημαντικό συσχετισμό μεταξύ ηγετικής αποτελεσματικότητας και των χαρακτηριστικών της ευφυΐας, της πρωτοβουλίας, της αυτοπεποίθησης και της εποπτικής ικανότητας (Ghisell, 1963, στο Koontz & O'Donnell, 1983). Ο Davis επίσης διαπίστωσε ότι έχουν πράγματι μεγάλη ευφυΐα, ευρέα κοινωνικά ενδιαφέροντα και μεγάλη ωριμότητα, ισχυρή υποκίνηση για επιτεύγματα, και μεγάλο σεβασμό και ενδιαφέρον για τους ανθρώπους ( Davis 1972, στο Koontz & O'Donnell, 1983). Σύμφωνα με τον Yukl (2002), με την αποτελεσματικότητα του ηγέτη σχετίζονται μεταβλητές προσωπικότητας, όπως αυτοπεποίθηση, ανοχή στο στρες, συναισθηματική ωριμότητα και ακεραιότητα, παρακίνησης όπως καθήκοντα διαπροσωπικές ανάγκες, προσανατολισμός στην επίτευξη των στόχων, ανάγκη ισχύος, προσδοκίες και ικανοτήτων όπως τεχνικές, διαπροσωπικές, γνωστικές. Η βασική αρχή σχετικά με τις ικανότητες είναι ότι η άσκηση ηγεσίας απαιτεί τη γνώση σχετικά με τα καθήκοντα αλλά και ικανότητες σχετικές με τη διαμόρφωση και εφαρμογή λύσεων σε σύνθετα κοινωνικά και τεχνικά προβλήματα και την επίτευξη στόχων με αποτελεσματικό τρόπο (Mumford et al 2000 στο Hoy & Miskel, 2005). Ο Zaccaro (2001) υποστήριξε, ότι η αποτελεσματική ηγεσία προέρχεται από την ενσωμάτωση μιας ομάδας γνωστικών ικανοτήτων με κοινωνικές δεξιότητες και ιδιοσυγκρασιακές τάσεις, οι οποίες βρίσκονται σε αλληλεπίδραση και συνεισφέρουν το ίδιο στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς. Για παράδειγμα η υψηλή νοημοσύνη του ηγέτη θα συνεισφέρει στη λύση προβλημάτων κατά την άσκηση του ρόλου του, όμως θα είναι άχρηστη, αν απουσιάζουν οι κοινωνικές δεξιότητες, που απαιτούνται για την εφαρμογή των προτεινόμενων λύσεων.

Σημαντικό είναι τελικά να επισημανθεί η στροφή των θεωριών στην αντίληψη πως είτε πρόκειται για χαρακτηριστικά είτε για ικανότητες μπορούν να αποτιμηθούν να γίνουν αντικείμενο μαθητείας και να ενδυναμωθούν μέσω ποικιλίας μεθόδων ( Hoy & Miskel, 2005).

### **1.5.2 Οι Θεωρίες της Συμπεριφοράς**

Αυτές οι θεωρίες αναπτύσσονται κατά τη διάρκεια των δεκαετιών του '50 και '60, επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον τους στον προσδιορισμό του «τι κάνουν» οι πετυχημένοι ηγέτες. Οι βασισμένες στη συμπεριφορά εννοιολογήσεις περί ηγεσίας

χωρίζονται σε δυο διακριτές κατηγορίες. Η πρώτη αφορά στη συμπεριφορά την προσανατολισμένη στο γνήσιο ενδιαφέρον για τους ανθρώπους, τις διαπροσωπικές σχέσεις και την διατήρηση της ομάδας και η δεύτερη είναι προσανατολισμένη στην παραγωγή, την εκτέλεση του έργου και την επίτευξη των στόχων (Cartwright & Zander, 1953 στο Hoy & Miskel, 2005). Οι Halpin και Winer (1952) θεωρούν ότι βασικές διαστάσεις της ηγετικής συμπεριφοράς αποτελούν η θεμελίωση δομών ή η σαφήνεια στη δομή και η ευαισθησία ή μέριμνας του ατόμου. Η πρώτη από τις διαστάσεις αφορά το ενδιαφέρον του ηγέτη για την εγκατάσταση και προσδιορισμό των δομών του οργανισμού, καναλιών επικοινωνίας και μεθόδων και διαδικασιών. Η δεύτερη περιλαμβάνει ηγετική συμπεριφορά που υποδηλώνει φιλία, εμπιστοσύνη, ενδιαφέρον και σεβασμό στις σχέσεις μεταξύ ηγέτη και συνεργατών.

Η θεωρία του διευθυντικού πλέγματος (managerial grid) των Blake και Mouton του πανεπιστημίου του Τέξας αναπτύχθηκε στις αρχές της δεκαετίας του 1960 δέχεται δύο υποθέσεις σχετικά με τη συμπεριφορά του ηγέτη : α) το ενδιαφέρον του για την παραγωγή, που εντοπίζεται στο ενδιαφέρον του για την πραγματοποίηση των στόχων όπως η ποιότητα, ποσότητα, απόδοση και β) το ενδιαφέρον για τους ανθρώπους που εντοπίζεται στο ενδιαφέρον για την προσωπική ανάπτυξη και ανάδειξη της αξίας των υφισταμένων, την δίκαιη αξιολόγηση και ανταμοιβή, και την ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων στα μέλη του οργανισμού. Η σχέση μεταξύ της παραγωγής και του προσωπικού απεικονίζεται σε ένα πλέγμα 9X9 σημείων που τους επιτρέπει να αναπτύξουν 81 δυνατούς συνδυασμούς. Έτσι ο διευθυντής που δείχνει μεγάλο ενδιαφέρον τόσο για την παραγωγή όσο και για το προσωπικό είναι ο πλέον επιτυχημένος και ο ιδανικός τρόπος ηγεσίας εμφανίζεται στη θέση 9,9 (συμμετοχικό, δημοκρατικό στυλ). Κατά αντιστοιχία, στη θέση 1,1 ο διευθυντής δείχνει χαμηλό ενδιαφέρον τόσο για την παραγωγή όσο και για το προσωπικό και αποτελεί χειρίστο τρόπο συμπεριφοράς (Laissez faire στυλ διοίκησης). Τέλος στη θέση 5,5 (πειστικό στυλ διοίκησης) ο διευθυντής δείχνει μέτριο ενδιαφέρον για την παραγωγή και τους ανθρώπους. Η ικανοποιητική απόδοση εξασφαλίζεται με τη επίτευξη ισορροπίας ανάμεσα στην πραγματοποίηση της εργασίας και τη διατήρηση του ηθικού των ατόμων σε ικανοποιητικό επίπεδο. Ο Likert (Koontz & O'Donnell, 1983) χρησιμοποιώντας ένα πολυπληθές δείγμα διευθυντών και υπαλλήλων σε έρευνα σε βιομηχανίες συμπέρανε ότι το δημοκρατικό συμμετοχικό στυλ διοίκησης (9,9) μπορεί να εξασφαλίσει υψηλότερη επίδοση κατά 20-40 % από μια μέση κατάσταση.

Μεταβλητές που κατά τη γνώμη του μπορούν να μεταβληθούν είναι το οργανωτικό κλίμα, η εποπτεία και η δομή του οργανισμού.

### **1.5.3 Ενδεχομενικές θεωρίες ( contingency theories)**

Κατά το τέλος της δεκαετίας του 1960 οι ερευνητές αντιληφθήκαν ότι υπάρχουν περιορισμοί στις θεωρίες της συμπεριφοράς . Αυτές δεν παρέχουν οδηγίες για την αποτελεσματική ηγεσία στις διαφορετικές περιστάσεις (situations), καθώς η έρευνα δείχνει ότι καμιά μορφή ηγεσίας δεν ενδείκνυται για όλες τις περιστάσεις. Μια τρίτη προσέγγιση λοιπόν, ασχολήθηκε με την αλληλεπίδραση μεταξύ των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων του ηγέτη, τις συμπεριφορές του και την περίσταση στην οποία λειτουργεί. Η περιστασιακή θεωρία (situational theory) απορρίπτει την αντίληψη ότι η μια προσέγγιση είναι καλύτερη από την άλλη και υποστηρίζει ότι δεν υπάρχει ένας καλύτερος τρόπος άσκησης της ηγεσίας για όλες τις καταστάσεις. Είναι αναγκαίο να εκτιμηθούν οι καταστάσεις και οι συνθήκες που επικρατούν μέσα στον οργανισμό και το περιβάλλον του προκειμένου να επιλεγεί ο κατάλληλος τρόπος συμπεριφοράς του ηγέτη δηλαδή αυτός που οδηγεί στην μεγαλύτερη οργανωτική αποτελεσματικότητα.

Οι Tannenbaum και Schmidt αναγνωρίζοντας την ενδεχομενική φύση των τρόπων ηγεσίας, διατυπώνουν την άποψη ότι η ηγεσία είναι ένα αδιάσπαστο σύνολο (Tannenbaum & Schmidt στο Koontz & O'Donnell, 1983). Θεωρούν ότι η ηγεσία μπορεί να πάρει ποικίλες μορφές προτείνοντας ένα συνεχές στους πόλους του οποίου τοποθετείται από τη μια η αυταρχική μορφή ηγεσίας και από την άλλη η δημοκρατική. Κινούμενοι λοιπόν από το άκρο της αυταρχικής ηγεσίας προς το άκρο της δημοκρατικής αυξάνεται η συμμετοχή και εμπλοκή των συνεργατών στη λήψη αποφάσεων. Αυτή η θεώρηση προσφέρει ένα ρεπερτόριο διαφορετικών τρόπων ηγεσίας χωρίς να υπαινίσσεται ότι κάποιος είναι πάντοτε σωστός ή εσφαλμένος. Τα σημαντικότερα στοιχεία που μπορεί να επηρεάσουν το ηγετικό ύφος μέσα σε αυτό το αδιάσπαστο σύνολο είναι: α) οι δυνάμεις που επενεργούν στην προσωπικότητα του ηγέτη και περιλαμβάνουν το σύστημα αξιών του, την εμπιστοσύνη στους συνεργάτες και το αίσθημα ασφάλειας σε αβέβαιες καταστάσεις β) οι δυνάμεις που επενεργούν στους συνεργάτες και θα επηρεάσουν τη συμπεριφορά του ηγέτη (υπευθυνότητα, γνώσεις, εμπειρία) και γ) δυνάμεις που προξενούνται από τη συγκεκριμένη περίσταση, όπως αξίες και παραδόσεις της οργάνωσης, φύση του προβλήματος, μέγεθος του οργανισμού, η πίεση του χρόνου. Οι μορφές της ηγετικής συμπεριφοράς

που προτείνονται από τους Tannenbaum και Schmidt είναι τέσσερεις: η αυταρχική (autocratic) όπου ο ηγέτης λαμβάνει τις αποφάσεις, τις ανακοινώνει στο προσωπικό και απαιτεί συμμόρφωση, η πειστική (persuasive), όπου ο ηγέτης λαμβάνει τις αποφάσεις χωρίς συζήτηση όμως προσπαθεί να πείσει το προσωπικό γι' αυτές, η συμβουλευτική (consultative), όπου ο ηγέτης συσκέπτεται με το προσωπικό πριν τη λήψη αποφάσεων χωρίς να επιβάλλεται να δεχτεί τις συμβουλές των υφισταμένων και η δημοκρατική (democratic), όπου ο ηγέτης προσεγγίζει ένα πρόβλημα προτού τεθεί στο προσωπικό, ο ρόλος του είναι αυτός του προέδρου κάνοντας τις αποφάσεις να αναδυθούν από τη διαδικασία της συζήτησης και όχι να επιβληθούν.

Η ενδεχομενική θεωρία του Fiedler (1967) με παρόμοιο τρόπο υποστηρίζει ότι δεν υπάρχει ένας και μοναδικός τρόπος επιτυχημένης ηγεσίας, αλλά η κάθε περίπτωση δημιουργεί και διαφορετικό τρόπο άσκησης ηγεσίας. Όμως η διαφορά έγκειται στο γεγονός ότι το στυλ του ηγέτη είναι δεδομένο και προτείνεται ο τρόπος ρύθμισης των καθηκόντων και οι καταστάσεις και συνθήκες του περιβάλλοντος θα καθορίσουν το στυλ, ο ηγέτης δεν μεταβάλλει τον τρόπο ηγεσίας του για να το προσαρμόσει στις καταστάσεις. Κατά τον Fiedler (1967) τρεις είναι οι κύριες μεταβλητές που συνδέονται ή προκαλούνται από μια κατάσταση και προσδιορίζουν αν η δεδομένη κατάσταση είναι ευνοϊκή ή δυσμενής για τον ηγέτη: (α) οι σχέσεις ηγέτη και συνεργατών, δηλαδή ο βαθμός που τα μέλη δέχονται, θαυμάζουν και είναι πρόθυμα να τον ακολουθήσουν, (β) η δομή των καθηκόντων, που αναφέρονται στη οργάνωση τους, στη σαφήνεια των στόχων και στις διαθέσιμες διαδικασίες εκπλήρωσης των και (γ) η ισχύς της θέσης που αναφέρεται στο μέγεθος της επίσημης εξουσίας και κοινωνικής υπόστασης που διαθέτει ο ηγέτης. Οι ηγέτες κατατάσσονται ανάλογα με τον προσανατολισμό τους προς την επίτευξη των στόχων ή προς τις ανθρώπινες σχέσεις και εκτιμάται η αποτελεσματικότητά τους. Η έρευνα του Fiedler έδειξε ότι αυτοί που προσανατολίζονται προς την επίτευξη των στόχων έτειναν να είναι αποτελεσματικότεροι σε περιστάσεις που το έργο ήταν καλά δομημένο, είχαν καλές σχέσεις με το προσωπικό ανεξάρτητα αν η εξουσία τους ήταν μειωμένη ή ισχυρή. Επίσης ήταν πετυχημένοι όταν το έργο ήταν αδόμητο αλλά είχαν ισχυρή εξουσία, καθώς και όταν δεν είχαν άριστες σχέσεις με το προσωπικό και το έργο ήταν πάλι αδόμητο. Οι ηγέτες που προσανατολιζόταν προς τις ανθρώπινες σχέσεις ήταν επιτυχημένοι σε όλες τις υπόλοιπες περιστάσεις.

Τέλος το μοντέλο ηγεσίας των Hersey και Blanchard βασίζεται στις θεωρίες ηγεσίας που θέλουν τον ηγέτη να ενεργεί διαφορετικά ανάλογα με την κατάσταση

(situational leadership theories). Το μοντέλο κινείται σε δύο άξονες όπου ο ένας αφορά στη συμπεριφορά του ηγέτη που ενδιαφέρεται για το καθήκον και ο άλλος στο ενδιαφέρον του ηγέτη για τις διαπροσωπικές σχέσεις. Τέλος μια τρίτη μεταβλητή δείχνει την ωριμότητα των μελών της ομάδας και διαιρείται σε τρία μέρη την υψηλή, μέτρια και χαμηλή. Οι μορφές της ηγετικής συμπεριφοράς που προβάλλουν από το μοντέλο είναι τέσσερις: η καθοδηγητική (directing), όπου ο ηγέτης παρέχει σαφείς οδηγίες και κατευθύνσεις και αρμόζει σε προσωπικό με χαμηλό επίπεδο ετοιμότητας/ωριμότητας, η υποστηρικτική (coaching), όπου ο ηγέτης ενθαρρύνει την αμφίδρομη επικοινωνία και βοηθά το προσωπικό στην οικοδόμηση εμπιστοσύνης και κινήτρων αν και ο ηγέτης εξακολουθεί να έχει την ευθύνη για τη λήψη αποφάσεων, η συμμετοχική (supporting), όπου ο ηγέτης μοιράζεται με το προσωπικό τη λήψη αποφάσεων και η εκχωρητική (delegating), ο ηγέτης εκχωρεί την εξουσία λήψης αποφάσεων στο προσωπικό το οποίο διαθέτει υψηλή ωριμότητα. Όσο το επίπεδο ωριμότητας της ομάδας αυξάνεται ο ηγέτης θα πρέπει να μειώνει τον προσανατολισμό προς το καθήκον και να αυξάνει τον προσανατολισμό προς τους ανθρώπους έως ότου η ομάδα αποκτήσει ένα μέτριο επίπεδο ωριμότητας. Όταν η ομάδα κινηθεί προς ένα επίπεδο ωριμότητας πάνω από το μέσο ο ηγέτης πρέπει να μειώνει όχι μόνο τον προσανατολισμό στο καθήκον αλλά και αυτός προς τους ανθρώπους.

#### **1.5.4 Σύγχρονες έννοιες**

Ένα κριτήριο που χρησιμοποιείται για την κατάταξη των τύπων (στυλ) ηγεσίας αποτελεί το περιεχόμενο της έννοιας της ηγεσίας. Με βάση αυτό η ηγεσία διαχωρίζεται σε αυθεντική (authentic), μετασχηματιστική (transformational) και οραματιστική (visionary). Ενώ όταν το κριτήριο είναι η ηγεσία ως διαδικασία, τότε διαχωρίζεται ως επιμεριστική (shared), πολύπλοκη (complex) και στρατηγική (strategic) (Avolio et al., 2009). Μετα-αναλυτικές επισκοπήσεις ερευνών σχετικά με το αντίκτυπο της έρευνας για την ηγεσία (Avolio et al., 2009· Bono & Judge, 2004· Dumdum et al., 2002· Judge & Piccolo, 2004) ταξινομούν τις θεωρίες περί ηγεσίας σε δύο μεγάλες κατηγορίες: τις «παραδοσιακές» και «νεότερες». Στις «παραδοσιακές» εντάσσονται τις θεωρίες που κυριάρχησαν στην έρευνα μέχρι το τέλος της δεκαετίας 1970, συμπεριλαμβανομένων των συμπεριφορικών και ενδεχομενικών προσεγγίσεων. Στις «νεότερες» εντάσσονται θεωρίες που κυριάρχησαν στην έρευνα από το 1980 έως



σήμερα, συμπεριλαμβανομένων της χαρισματικής, ηθικής, μετασχηματιστικής και οραματιστικής ηγεσίας (Bass, 1998; Bryman, 1992; Peterson & Hunt, 1997).

Αντίθετα με τα «παραδοσιακά» ηγετικά μοντέλα, κατά τα οποία η ηγετική συμπεριφορά περιγράφεται με όρους συναλλαγής στις σχέσεις ηγετών-συνεργατών, ή όπως ο Bass (1985) ονομάζει «οικονομικές προϋποθέσεις κόστους-ωφέλειας», οι νέες προσεγγίσεις δίνουν έμφαση στη συμβολική ηγετική συμπεριφορά, στο όραμα, στα ηθικά μηνύματα, στα συναισθήματα, στις ιδεολογικές και ηθικές αξίες, στην εξατομικευμένη προσοχή και στην διανοητική διέγερση.

Σχετικά με την ανάγκη ανάδυσης νέων ηγετικών προσεγγίσεων ο Bass (1985) υποστηρίζει ότι η παρακίνηση των συνεργατών στην εργασία δεν μπορεί πλήρως να θεωρηθεί με καμία έννοια ως απλή ανταλλαγή των επιθυμητών υλικών και ψυχικών αντιτίμων από τον προϊστάμενο ως ανταπόδοση για την παροχή ικανοποιητικών υπηρεσιών από τον υφιστάμενο. Έτσι λοιπόν εμφανίζονται οι θεωρίες της χαρισματικής και μετασχηματιστικής ηγεσίας οι οποίες ερευνώνται περισσότερο από οποιοσδήποτε άλλες τα τελευταία δεκαπέντε χρόνια (Bass & Riggio, 2006 · Judge & Piccolo, 2004) δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στον προσδιορισμό του τρόπου επίδρασης ή συμβολής στην απόδοση πέρα από οποιαδήποτε πρότυπα ή προσδοκία.

Ο Bernard Bass, το 1985 ανέπτυξε τα μοντέλα της συναλλακτικής (transactional) και μετασχηματιστικής (transformational) ηγεσίας. Τα μοντέλα αυτά βασίστηκαν στην εργασία του James McGregor Burns που δημιούργησε την έννοια της συναλλακτικής και μετασχηματιστικής ηγεσίας την δεκαετία του 1970. Ο Burns (1978) υποστήριξε ότι οποιαδήποτε ηγετική διεργασία μπορεί να ταξινομηθεί είτε ως συναλλακτική είτε ως μετασχηματιστική. Πιο συγκεκριμένα ο Bass πιστεύει ότι κάθε ηγέτης επιδεικνύει σε κάποια έκταση συναλλακτική και μετασχηματιστική συμπεριφορά. και αυτό ονομάζει «Ηγετικό Μοντέλο Πλήρους Φάσματος» (Bass, 1998). Ο βέλτιστος ηγέτης πρέπει να χρησιμοποιεί μετασχηματιστικά στοιχεία πιο συχνά απ' ότι συναλλακτικά. Τέλος προσφέρει στα προηγούμενα κυρίαρχα μοντέλα και ένα τρίτο την αδιάφορη (laissez-faire) ηγεσία.

Η συναλλακτική ηγεσία στηρίζεται στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ ηγέτη και συνεργατών και στα αμοιβαία οφέλη που προκύπτουν από μια μορφή συμβολαίου, μέσω του οποίου ο ηγέτης διανέμει αυτά τα οφέλη με ανταπόδοση τη συμμετοχή και πίστη των συνεργατών. Αποτελεί κατά τον Leithwood (1990) ένα προστάδιο για τη μετασχηματιστική. Η μετασχηματιστική ηγεσία αναφέρεται στο ηγετικό στυλ κατά το οποίο ο ηγέτης ενθαρρύνει τους συνεργάτες να επιτύχουν ολόένα και υψηλότερα

επίπεδα απόδοσης για τον οργανισμό. Η αδιάφορη ηγεσία αναφέρεται σε έναν τύπο μη ηγεσίας που δεν ενδιαφέρεται για τις ανάγκες των συνεργατών και δεν αντιδρά, μάλλον αποσύρεται από οποιαδήποτε παρέκκλιση τους. Η συναλλακτική ηγεσία θεωρείται παραδοσιακή προσέγγιση της ηγεσίας ενώ η μετασχηματιστική, νεωτερική.

Η συναλλακτική ηγεσία προσδιορίζεται από τρία βασικά συστατικά. Τα δύο πρώτα, οι ενδεχόμενες αμοιβές και η διοίκηση μέσω εξαιρέσεων, αποτελούν ενεργές φόρμες ηγεσίας, ενώ η διοίκηση μέσω εξαιρέσεων μπορεί να εμφανίζεται και ως παθητική άσκηση ηγεσίας. Οι ενδεχόμενες αμοιβές αφορούν οικονομικές και συναισθηματικές ανταλλαγές ηγετών-συνεργατών. Ο Bass διευκρινίζει πως όταν ο ηγέτης παρέχει ενδεχόμενες αμοιβές τότε, αποσαφηνίζει προσδοκίες, ανταλλάσσει υποσχέσεις αλλά και υποστήριξη, κάνει αμοιβαίως ικανοποιητικές συμφωνίες, διαπραγματεύεται πόρους, ανταλλάσσει βοήθεια με προσπάθεια και επαινεί επιτυχημένες προσπάθειες των συνεργατών (Bass & Avolio, 1997). Πρόκειται για μια εποικοδομητική συναλλαγή (Bass, 1998) που παρακινεί τους συνεργάτες σε χαμηλότερο όμως επίπεδο από την παρακίνηση που διενεργείται στα πλαίσια της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Η ενεργή διοίκηση μέσω εξαιρέσεων προσδιορίζει τον έλεγχο της απόδοσης των συνεργατών προκειμένου να διαπιστώσει χαμηλή απόδοση και παρεκκλίσεις από τα πρότυπα ώστε να αναληφθεί η απαιτούμενη δράση. Ο ηγέτης ψάχνει για λάθη και παραλείψεις προκειμένου να διορθώσει. Όταν οι ηγέτες δρουν κατ' αυτό τον τρόπο ενδυναμώνουν τους κανόνες ώστε να αποφεύγονται τα λάθη. Στην περίπτωση της παθητικής διοίκησης μέσω εξαιρέσεων ο ηγέτης δεν παρεμβαίνει παρά μόνο μετά την πραγματοποίηση της απόκλισης ή του λάθους προκειμένου να προβεί στις διορθωτικές ενέργειες (Bass, 1998).

Το μοντέλο μετασχηματιστικής ηγεσίας, χαρακτηρίζεται από το αποδιδόμενο χάρισμα, την ιδεατή επιρροή, την εμπνευσμένη κινητοποίηση, την πνευματική παρακίνηση και την εξατομικευμένη θεώρηση, ως συστατικά στοιχεία, που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητά της. Ειδικότερα, το αποδιδόμενο χάρισμα (attributed charisma) αναφέρεται στην αυτοπεποίθηση του ηγέτη, στο δυναμισμό, στην έμπνευση εμπιστοσύνης και σεβασμού στους συνεργάτες. Η ιδεατή επιρροή (idealized influence) αναφέρεται στην προσπάθεια του ηγέτη να προωθήσει τα πιστεύω του και να επηρεάσει τους συνεργάτες του. Η εμπνευσμένη κινητοποίηση (inspirational motivation) περιγράφει την έκταση, στην οποία ο ηγέτης παρέχει πίστη για υψηλές προσδοκίες, εκμεταλλευόμενος συναισθηματικούς πόρους, για την επίτευξη των στόχων. Ο Bass αναφέρει πως όταν ο ηγέτης επιδεικνύει την

εμπνευσμένη κινητοποίηση προκαλεί τους συνεργάτες με τη θέσπιση υψηλών προτύπων, τους μιλά με αισιοδοξία και ενθουσιασμό. Η πνευματική παρακίνηση (intellectual stimulation) αναφέρεται στην ικανότητα του ηγέτη να ενθαρρύνει τους υφισταμένους να αμφισβητούν την υπάρχουσα γνώση και πορεία δράσης και να προάγει την δημιουργική επίλυση προβλημάτων. Τέλος, η εξατομικευμένη θεώρηση (individualized consideration) αναφέρεται στην τάση του ηγέτη να αναθέτει στους υφισταμένους τα κατάλληλα καθήκοντα και να τους παρέχει την ανάλογη με τις δυνατότητές τους ανατροφοδότηση και να προωθεί διαπροσωπικές σχέσεις με κάθε συνεργάτη ξεχωριστά (Doherty, 1997).

Κατά τον Leithwood (1990) η μετασχηματιστική ηγεσία είναι μια μορφή ομόφωνης ή διευκολυντικής εξουσίας που διακηρύσσεται μέσω άλλων ανθρώπων και όχι πάνω σε άλλους ανθρώπους. Συντίθεται δε από τη συνεργατική λήψη αποφάσεων, την έμφαση στον επαγγελματισμό στην ενδυνάμωση του προσωπικού την ενθάρρυνση του προβληματισμού και της αλλαγής. Έτσι ο μετασχηματιστικός ηγέτης βλέπει πέρα από τα δικά του συμφέροντα και ενεργεί για το καλό του οργανισμού. Επιδεικνύει μακρόπνοο όραμα για τον οργανισμό, υποστήριξη και ενδυνάμωση του προσωπικού, καινοτομική σκέψη και χάρισμα. Δίνει στους συνεργάτες του πειστικό και εμπνευσμένο όραμα για το μέλλον, παρέχει ενθάρρυνση και αναγνώριση, προωθεί την εμπιστοσύνη και τη συνεργασία, αναπτύσσει καινοτομικές προσεγγίσεις σε παλιά προβλήματα και ενσταλάζει υπερηφάνεια και τον αμοιβαίο σεβασμό μεταξύ τους. Καταβάλλει μεγάλη προσπάθεια για την επίτευξη των στόχων αλλά και την απόδοση πέρα από κάθε προσδοκία.

Έρευνες δείχνουν ότι οι συνεργάτες τέτοιων ηγετών τείνουν να είναι περισσότερο ικανοποιημένοι και πιο παραγωγικοί απ' ό,τι οι συνεργάτες συναλλακτικών ηγετών (Carless et al, 2000). Οι συνεργάτες εξιδανικεύουν τέτοιου τύπου ηγέτες, οι οποίοι αποτελούν παράδειγμα, ενώ παράλληλα δημιουργείται έντονο συναισθηματικό δέσιμο μεταξύ τους και αφοσιώνονται στις συλλογικές φιλοδοξίες (Antonakis, 2006). Η σύλληψη και διάδοσή στους συνεργάτες πειστικών και εμπνευσμένων οραμάτων από πλευράς του ηγέτη συμβάλλει στην ενεργοποίηση τους εφ' όσον εμπλέκεται σε αυτά η αυτό- αντίληψη των συνεργατών.

Βασισμένοι στην ηγετική θεωρία πλήρους φάσματος οι Bass και Avolio το 1991 ανέπτυξαν το Πολυπαραγοντικό Ερωτηματολόγιο Ηγεσίας ( Multifactor Leadership Questionnaire, MLQ). Πρόκειται για εργαλείο που εκτιμά το ηγετικό στυλ και καθορίζει τα επίπεδα της ηγετικής συμπεριφοράς από συναλλακτική έως

μετασχηματιστική συμπεριλαμβάνοντας και την αδιάφορη ηγεσία αλλά και την ηγετική αποδοτικότητα (Bass, 1997). Το εργαλείο περιλαμβάνει 78 στοιχεία που αντανakλούν τους οκτώ ηγετικούς και μη ηγετικούς παράγοντες του θεωρητικού πλαισίου. Απευθύνεται στους συνεργάτες του ηγέτη που πρέπει να εκτιμήσουν πόσες φορές παρατήρησαν τους ηγέτες τους να επιδεικνύουν καθένα από τα 78 χαρακτηριστικά ή συμπεριφορές.

Το ενδιαφέρον για την υπηρετική ηγεσία (servant leadership) συνεχώς αυξάνεται τα τελευταία χρόνια αν και δεν τυχαίνει της ίδιας προσοχής με την μετασχηματιστική. Οι υπηρετικοί ηγέτες ηγούνται εξ' αιτίας της διάθεσής τους να υπηρετούν. Στην υπηρετική ηγεσία, οι συνεργάτες ακολουθούν πρόθυμα τον ηγέτη επειδή τον εμπιστεύονται Greenleaf (1977). Όπως ο μετασχηματιστικός ηγέτης και ο υπηρετικός, προσπαθεί να εξυψώσει ηθικά τους συνεργάτες, κινείται βάσει αρχών και τους βοηθά να αναπτύξουν τις δικές τους αρχές που μπορεί να επικαλύπτονται ή να συνταιριάζονται με αυτές του οργανισμού.

Οι κοινωνικές προκλήσεις που αντιμετωπίζουν πλέον δημόσιοι και ιδιωτικοί οργανισμοί, τα κλιμακούμενα δημοσιοποιημένα σκάνδαλα διοικητικών ατασθαλιών που οδήγησαν στην απαίτηση για μεγαλύτερη λογοδοσία των ηγετών (Dealy & Thomas, 2006), και στην υιοθέτηση μιας περισσότερο θετικής ηγεσίας για την επανάκτηση και διατήρηση της εμπιστοσύνης της κοινωνίας, συνέβαλλαν στην ανάδυση των θεωριών της αυθεντικής και οραματιστικής ηγεσίας.

Οι Shamir and Eilam (2005) περιγράφουν τους αυθεντικούς ηγέτες ως άτομα που: α) ο ηγετικός ρόλος αποτελεί βασικό συστατικό της αυτοαντίληψής τους, β) έχουν αποφασιστικότητα και σαφήνεια αυτό-προσδιορισμού, γ) οι στόχοι τους εναρμονίζονται με τον εαυτό τους και δ) συμπεριφέρονται ως ο εαυτός τους. Οι αυθεντικοί ηγέτες ενεργώντας σύμφωνα με βαθιές προσωπικές αξίες και πεποιθήσεις οικοδομούν την αξιοπιστία κερδίζοντας τον σεβασμό και την εμπιστοσύνη των συνεργατών τους. Ενθαρρύνουν τη διάχυση πληροφοριών στα μέλη του οργανισμού, οι οποίες είναι απαραίτητες στη λήψη αποφάσεων, ενώ παράλληλα δέχονται κατευθύνσεις και απόψεις των υφισταμένων. Χτίζοντας δίκτυα συνεργασίας, ηγούνται με τρόπο ώστε οι συνεργάτες τους αντιλαμβάνονται και τους χαρακτηρίζουν ως αυθεντικούς (Avolio et al., 2004).

Η οραματιστική ηγεσία επικεντρώνεται στο όραμα του ηγέτη, ο οποίος λειτουργεί με αυτοπεποίθηση και ενσυναίσθηση (γνώση των συναισθημάτων των άλλων), ως καταλύτης αλλαγής στον οργανισμό (Sousa, 2003). Μέσα από αυτό το

πρίσμα, το ξεκάθαρο όραμα αποτελεί σημαντική προϋπόθεση αποτελεσματικότητας της ηγεσίας, ειδικά όταν οι απαιτήσεις αυξάνονται και απειλούν να αλλάξουν τον προσανατολισμό και την αποστολή του οργανισμού.

Οι μελετητές ,τα τελευταία χρόνια , επιχειρούν νέες προσεγγίσεις βασισμένες στην θεωρία της πολυπλοκότητας. Έναυσμα αποτέλεσε η επιθυμία ανάπτυξης ηγετικών μοντέλων περισσότερο ικανών να αντιμετωπίσουν την πολυπλοκότητα της ηγεσίας που απαντάται στην πράξη. Ο όρος πολυπλοκότητα δεν αναφέρεται στην περιπλοκή, αλλά στο δυναμικό αποτέλεσμα πλούσιων αλληλεπιδράσεων μεταξύ απλών στοιχείων που συνάγονται εξ αιτίας της περιορισμένης πληροφόρησης (Cilliers, 1998). Θεωρώντας λοιπόν τα παραδοσιακά ηγετικά μοντέλα ανεπαρκή στη κατανόηση της δυναμικής φύσης της ηγεσίας (Gronn, 2002 · Hunt & Dodge, 2000), ειδικά στους μεγάλους γραφειοκρατικούς οργανισμούς, αναπτύχθηκε το μοντέλο της πολύπλοκης ηγεσίας. Αποτελεί εναλλακτικό ηγετικό μοντέλο που βοηθά τους ηγέτες να κατανοήσουν το σχεδιασμό εύρωστων οργανισμών και πως να χρησιμοποιούν έναν συχνά ανεκμετάλλευτο πόρο, τις άτυπες δυναμικές του οργανισμού οι οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν προκειμένου ο οργανισμός να βελτιώσει την καινοτομικότητα, τη γνώση και την προσαρμοστικότητά του (Uhl-Bien & Marion, 2008). Το θεμέλιο της πολύπλοκης ηγεσίας είναι η ταυτόχρονη αλληλεπίδραση πολλών στοιχείων, βάση κανόνων και γνώσης, τα οποία καθίστανται ικανά να προσαρμόζονται, δεχόμενα ανατροφοδότηση από το ίδιο το σύστημα. Ο ηγέτης υιοθετεί τρεις ρόλους για να επιδράσει: τον διαχειριστικό που αναφέρεται στις γραφειοκρατικές λειτουργίες του οργανισμού, τον προσαρμοστικό, που αποτελεί άτυπη ηγετική διεργασία που σκόπιμα συντελείται για την ανάπτυξη καινοτομικών λύσεων και αλλαγών και τον ενδυναμωτικό, που ενεργεί ως διασύνδεση των δύο προηγούμενων (Uhl-Bien et al., 2007). Τα αποτελέσματα άσκησης ηγεσίας τέτοιου τύπου είναι νέες δομές, καινοτομίες, γνώση και προσαρμοστικότητα.

Εμπειρικές παρατηρήσεις διαπιστώνουν ότι οι δραστηριότητες της ηγεσίας συχνά εμπλέκουν περισσότερα άτομα και σε κάποιους οργανισμούς γίνονται τυπικές διευθετήσεις για τον επιμερισμό των ηγετικών ευθυνών και καθηκόντων. Σε περιπτώσεις όπου οι ευθύνες, οι αρμοδιότητες, η λήψη αποφάσεων είναι ανάγκη να επιμεριστούν σε περισσότερα άτομα είναι επιθυμητό η ηγετική ευθύνη να είναι συλλογική και συνεργατική (Collinson & Collinson, 2009 · Huxham & Vangen, 2000) Έτσι στη βιβλιογραφία παρουσιάζονται διαφορές έννοιες της ηγεσίας όπως η κοινοπρασμένη ηγεσία, (Bradford & Cohen, 1998 · Lambert, 2002 · Pearce & Conger,

2003 · Wilhelmson, 2006), η συλλογική ηγεσία (Collinson, 2007) και η επιμεριστική ηγεσία (Crevani et al., 2007a · Gronn, 2002, 2009 · Lindgren & Packendorff, 2009b · Parry & Bryman, 2006) που σύμφωνα με τον Leithwood αποτελούν έννοιες που επικαλύπτονται (Leithwood et al., 2006). Ενώ ο Johnson (2004 ) υποστηρίζει ότι η επιμεριστική ηγεσία αποτελεί το αντίδοτο στις από τα πάνω προς τα κάτω (top-down) επικρατούσες διοικητικές προσεγγίσεις.

Η εισαγωγή της διαμοιρασμένης δραστηριότητας στο πεδίο μελέτης της ηγεσίας γίνεται για να τονιστεί ότι η παραδοσιακή αντίληψη της ηγεσίας ως άτομο (ηγέτης ) και ως ρόλος συνδέεται φτωχά με την καθημερινή πραγματικότητα των οργανισμών και ιδιαιτέρως των σχολείων. (Gronn, 2002). Σύμφωνα με τους υποστηρικτές της, η επιμεριστική ηγεσία κατανέμει το φόρτο εργασίας και μειώνει την πιθανότητα λάθους κατά τη λήψη αποφάσεων που προκύπτει από την περιορισμένη πληροφόρηση του ενός. (Leithwood, K., Mascall, B., 2008) Επίσης ενδυναμώνει τις ευκαιρίες να ωφεληθεί ο οργανισμός από τις ικανότητες περισσότερων μελών, επιτρέπει στα μέλη του οργανισμού να κεφαλαιοποιούν όλο το εύρος των ατομικών τους δυνάμεων και αναπτύσσεται ανάμεσα στα μέλη του οργανισμού η πλήρης εκτίμηση της αλληλεξάρτησης τους και πώς η συμπεριφορά του καθενός επηρεάζει τον οργανισμό ως σύνολο. Εξάλλου με την αύξηση της συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων αναπτύσσεται μεγαλύτερη δέσμευση στους οργανωτικούς στόχους και στρατηγικές (Mayrowetz, 2008). Η επιμεριστική ηγεσία αυξάνει τις ηγετικές εμπειρίες στα μέλη του οργανισμού και παράλληλα μειώνει το φόρτο εργασίας στα άτομα που επωμίζονται τυπικές διοικητικές αρμοδιότητες. Τέλος, αυξανόμενος αυτοπροσδιορισμός, που προκύπτει από τη διαδικασία (Penlington et al. 2008), βελτιώνει την εργασιακή εμπειρία και επιτρέπει στα μέλη του οργανισμού να ανταποκρίνονται καλύτερα στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος του οργανισμού.

## **1.6 Συγκεκριμένα για την Εκπαιδευτική Ηγεσία**

Ο γνωστικός τομέας της εκπαιδευτικής διοίκησης και ηγεσίας έχει μεγάλη συνάφεια με τη μελέτη της διοίκησης και ηγεσίας των επιχειρήσεων και γενικότερα όλων των οργανισμών. Σχολεία και οι επιχειρήσεις μοιράζονται κοινές έννοιες στο θέμα της ηγεσίας (Stewart, 2006). Βασική κοινή αρχή είναι πως και οι δύο τύποι οργανώσεων-μέσα στην κοινωνία της γνώσης-πρέπει να γίνουν μανθάνοντες οργανισμοί (Fullan 2001), διαφορετικά δεν θα επιβιώσουν. Οι ηγέτες στις επιχειρήσεις και στα σχολεία αντιμετωπίζουν παρόμοιες προκλήσεις, όπως πως να

καλλιεργήσουν και να στηρίξουν τη μάθηση σε συνθήκες πολύπλοκες και ραγδαία μεταβαλλόμενες. Οι επιχειρήσεις έχουν πλέον συνειδητοποιήσει ότι η υιοθέτηση ηθικών στόχων αποτελεί κρίσιμο παράγοντα της συνεχούς επιτυχίας. Υπ' αυτή την έννοια έχουν πολλά να μάθουν από τα σχολεία. Τα σχολεία από την άλλη αρχίζουν να ανακαλύπτουν ότι οι νέες ιδέες, η δημιουργία της γνώσης και η διανομή της αποτελούν ουσιαστικά στοιχεία στη επίλυση προβλημάτων. Έτσι μπορούν να μάθουν πώς άριστες επιχειρήσεις καινοτομώντας κερδίζουν σημαντικά αποτελέσματα. Τα επιχειρηματικά λοιπόν πεδία με τα σχολικά δεν είναι ξένοι μεταξύ τους τόποι.

Γενικότερα, στην επιδίωξη της αύξησης την αποτελεσματικότητας και αποδοτικότητας των οργανισμών η κοινωνία μας αντιμετωπίζει τους ηγέτες με περισσότερο κριτική διάθεση. Ειδικότερα δε, τα εκπαιδευτικά συστήματα, αν και αποτελούν αντανάκλαση των κοινωνικών συστημάτων μέσα στα οποία λειτουργούν, κατηγορούνται για πολλές αδυναμίες που επηρεάζουν τη σύγχρονη κοινωνία. Οι Foster και Young (2004) σημειώνουν ότι «όταν οι στόχοι δεν επιτυγχάνονται οι άνθρωποι χάνουν την εμπιστοσύνη τους και τείνουν να κατηγορούν την ηγεσία για την αποτυχία»(σ.29), θέλοντας να τονίσουν την εξέχουσα σημασία της ηγεσίας στην λειτουργία, την ανάπτυξη και ιδιαίτερα την αποτελεσματικότητα των οργανισμών. Συγκεκριμένα, στη συζήτηση για τα αποτελεσματικά σχολεία, η εκπαιδευτική ηγεσία αναδύεται ως ένας από τους σημαντικούς παράγοντες που συντελεί στη σχολική αποτελεσματικότητα. Οι Spillane, Halverson και Diamond (2001) παρέχουν έναν ευρύ κατά την άποψη μας ορισμό της εκπαιδευτικής ηγεσίας υπό την έννοια της ηγεσίας ως περιουσία και διεργασία του οργανισμού και όχι συγκεκριμένων ατόμων. Ορίζεται λοιπόν ως εκπαιδευτική ηγεσία ο προσδιορισμός, η απόκτηση, η κατανομή, ο συντονισμός και η χρήση κοινωνικών στοιχείων και πολιτισμικών πόρων απαραίτητων για την καθιέρωση ικανών συνθηκών διδασκαλίας και μάθησης. Ο Sergiovanni (1998) ονομάζει *παιδαγωγική* την ηγεσία που προάγει την ανάπτυξη των μαθησιακών κοινοτήτων, όπου όλοι οι συμμετέχοντες δουλεύουν από κοινού για να αποκτήσουν οι μαθητές ακαδημαϊκό και κοινωνικό κεφάλαιο και ο Fullan (2002) την περιγράφει ως *ηγεσία πολιτισμικής αλλαγής*. Αυτή, δεν αρκεί να υπάρχει στο μυαλό, στο σώμα και στο πνεύμα του ηγέτη αλλά επίσης πρέπει να υπάρχει στο συλλογικό μυαλό, σώμα και πνεύμα του σχολείου.

Οι Goldring και Greenfield (2002) δίκαια επισημαίνουν ότι «οι σχολικοί ηγέτες κατέχουν προεξέχουσα θέση στη συζήτηση διότι αποτελούν τους φορείς της ενημέρωσης και της εκπαίδευσης του κοινού για τη σημασία και την ανάγκη

υποστήριξης του σχολικού θεσμού τονίζοντας την ισχυρή σύνδεση που υπάρχει μεταξύ του σχολείου και του 'κοινωνικού καλού'». Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες είναι σε θέση να ενδυναμώσουν την κοινωνική υποστήριξη της δημόσιας εκπαίδευσης και να παράσχουν μαθησιακές ευκαιρίες σε όλα τα παιδιά παρ' όλες τις προηγούμενες εμπειρίες τους. Παράλληλα, οι Reynolds και Teddlie (2000 στο Gunter, 2001 σ. 33) λένε χαρακτηριστικά ότι δε γνωρίζουν καμία έρευνα που να μην αποδεικνύει ότι η ηγεσία είναι σημαντική στα αποτελεσματικά σχολεία.. Η εκπαιδευτική ηγεσία έχει ιδιαίτερη σημασία γιατί υποστηρίζει, αναπτύσσει και βελτιώνει την ποιότητα των σχέσεων και της διδασκαλίας σε ένα σχολείο, επομένως και τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών (Silns, Mulford, 2003 στο Harris, 2004 · Lieberman et al., 2000) μάλιστα δίνεται μεγάλη έμφαση στον τρόπο με τον οποίο οι διευθυντές διευκολύνουν τον προγραμματισμό , τη θέσπιση στόχων και προάγουν την αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών του σχολείου (Hallinger, Heck, 2003). Άλλες έρευνες διαπιστώνουν ότι οι διευθυντές των σχολείων ασκούν ισχυρή επιρροή στους εκπαιδευτικούς και ιδιαίτερα στη δέσμευσή τους στην εργασία. (Menzies, 1995), η οποία κατ' επέκταση έχει αντίκτυπο στην επιτυχία του σχολείου (Leithwood, Jantzi, Steinbach, 1999 · Muncey & McQuillan, 1996 · Datnow & Castellano, 2001). Επίσης ο Blase (1993) προσδιορίζει ότι αποτελεσματικές ηγετικές στρατηγικές (ελέγχου ή ενδυνάμωσης) παράγουν θετικά συναισθήματα (εκτίμηση, περηφάνια, ικανοποίηση) αλλά και διαφορά στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, επισημαίνοντας τη σημασία της εναρμόνισης των στόχων και στρατηγικών του διευθυντή με τις επαγγελματικές νόρμες και τις αξίες των εκπαιδευτικών.

Γενικά, στα μέσα της δεκαετίας του 1980 αξιοποιήθηκαν οι θεωρητικές και ερευνητικές αναλύσεις και η μετέπειτα σύνθεση των αποτελεσμάτων για την αποτελεσματικότητα απέφεραν συνοπτικά δύο τάσεις στην εκπαιδευτική ηγεσία: την καθοδηγητική και τη μετασχηματιστική. Οι καθοδηγητικοί εκπαιδευτικοί ηγέτες επικεντρώνονται στους στόχους του σχολείου, στο αναλυτικό πρόγραμμα, στη διδασκαλία και το σχολικό περιβάλλον. Οι μετασχηματιστικοί σχολικοί ηγέτες επικεντρώνονται την αναδόμηση και βελτίωση των συνθηκών του σχολείου. Στις χώρες της αγγλοσαξονικής εκπαίδευσης, αρχίζουν να αναπτύσσονται περισσότερες απαιτήσεις γύρω από την εκπαίδευση, τη βελτίωση του σχολείου, την ανύψωση των προτύπων με αντικειμενικό σκοπό τη βελτίωση της ακαδημαϊκής απόδοσης των μαθητών. Ταυτόχρονα αναδύεται και η κριτική παρατήρηση της σχολικής ηγεσίας ως κρίσιμος σύνδεσμος της σχολικής αποτελεσματικότητας. Στην Ελλάδα, με



καθυστέρηση είκοσι περίπου χρόνων, αρχίζει να εγείρεται η κοινωνική απαίτηση για σχολική λογοδοσία.

Το μοντέλο της καθοδηγητικής εκπαιδευτικής ηγεσίας, επικεντρώνεται στον τρόπο με τον οποίο η ηγεσία βελτιώνει τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Ουσιαστικά, ο ρόλος του διευθυντή εστιάζει στους εκπαιδευτικούς και αυτοί στη παροχή βοήθειας στους μαθητές. Οι διευθυντές εστιάζουν στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών καθώς προσπαθούν να τους βοηθήσουν να προσελκύσουν τους μαθητές στις μαθησιακές δραστηριότητες. Ο Hallinger (2003) προτείνει τρεις διαστάσεις στα πλαίσια του συγκεκριμένου μοντέλου: τον προσδιορισμό της αποστολής του σχολείου, τη διευθέτηση των διδακτικών προγραμμάτων και την προώθηση θετικού σχολικού-μαθησιακού κλίματος.

Σύντομα όμως εγείρεται κριτική από τους μελετητές. Αυτού του τύπου η ηγεσία βασίζεται στην ισχυρή γνώση των τεχνικών διδασκαλίας και μάθησης και στο σχεδιασμό την ανάπτυξη και αξιολόγηση των αναλυτικών προγραμμάτων. Οι διευθυντές όμως στην πλειοψηφία τους δεν είναι ειδικοί στα εκπαιδευτικά θέματα. Στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση όπου υπάρχουν πολλές ειδικότητες (φυσικοί, μαθηματικοί, φιλόλογοι) ο διευθυντής έχει και αυτός την ειδικότητα του επομένως δεν έχει τη γνώση άλλων επιστημονικών πεδίων. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να μη μπορεί να παρέμβει στα γνωστικά θέματα των πλείστων άλλων ειδικοτήτων που διδάσκονται. Επίσης οι διευθυντές, αντιλαμβανόμενοι το ρόλο τους μόνο ως διοικητικό, σκόπιμα απομακρύνονται από το περιβάλλον της τάξης. Επομένως σε πολλές περιπτώσεις Hallinger (2003) είναι πολύ λιγότερο ειδικοί από αυτούς που εποπτεύουν. Στην ελληνική πραγματικότητα το θέμα περιπλέκεται ακόμη περισσότερο αφού οι διευθυντές έχουν περιορισμένη εξουσία διαχείρισης των εκπαιδευτικών θεμάτων του σχολείου τους αφού ούτε αξιολογούν τους καθηγητές αλλά ούτε τους επιλέγουν, δεν διαμορφώνουν το αναλυτικό πρόγραμμα και γενικότερα για τα περισσότερα ουσιαστικά σχολικά και εκπαιδευτικά θέματα οι αποφάσεις λαμβάνονται κεντρικά. Η οδυνηρή πραγματικότητα είναι ότι ο διευθυντής μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα είναι «σφηνωμένος» ανάμεσα στις προσδοκίες των εκπαιδευτικών, στις απαιτήσεις των γονέων και της κοινωνίας και στις εντολές της ανώτερης και ανώτατης διοίκησης. Πρόκληση επομένως για τους διευθυντές των σχολείων αποτελεί η διατήρηση των ισορροπιών των ανταγωνιστικών και πολλές φορές συγκρουόμενων συμφερόντων μεταξύ όλων των ομάδων ενδιαφερομένων μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Ο Dimmock (1995) υποστηρίζει ότι αυτού του τύπου η ηγεσία είναι πολύ κανονιστική και βασίζεται στη διοίκηση από πάνω προς τα κάτω. Θεωρώντας δε ότι τα σχολεία διέπονται από μια χαλαρή σύζευξη και αυτονομία (loose coupling and autonomy), η καλύτερη στρατηγική προσέγγιση θα ήταν αυτή με κατεύθυνση από κάτω προς τα πάνω. Έτσι προτείνει την «ανάποδη χαρτογράφηση» η οποία ξεκινά από τα μαθητικά αποτελέσματα τα οποία θα προσδιορίσουν τις μαθησιακές διαδικασίες και τις διδακτικές στρατηγικές, τη σχολική δομή και οργάνωση τα οποία στη συνέχεια θα προσδιορίσουν τους ηγετικούς και διοικητικούς πόρους που με τη σειρά τους θα προσδιορίσουν την κουλτούρα και το κλίμα του σχολείου. Δηλώνει ότι η από πάνω προς τα κάτω ηγεσία και διοίκηση είναι πλέον ακατάλληλες. Άλλωστε επισημαίνει ότι μόνο η μειοψηφία των διευθυντών θεωρεί ότι η κατευθυντική εκπαιδευτική ηγεσία μπορεί να αποτελέσει εφικτή πραγματικότητα.

Όπως οι Adams και Kirst (1999) δηλώνουν, οι διαμορφωτές της εκπαιδευτικής πολιτικής, οι εκπαιδευτικοί ηγέτες και οι γονείς αποζητούν τη βελτίωση της απόδοσης των μαθητών και τη λογοδοσία, μέσω πρακτικών διοίκησης, θέσπισης επαγγελματικών προτύπων, δέσμευσης των εκπαιδευτικών, και καθιέρωσης δημοκρατικών διαδικασιών. Οι Marks και Printy (2003) επαναπροσδιορίζουν τον όρο «καθοδηγητική εκπαιδευτική ηγεσία» αντικαθιστώντας την ιεραρχική και διαδικαστική αντίληψη με την έννοια της διαμοιρασμένης/επιμεριστικής εκπαιδευτικής ηγεσίας. Με αυτή την έννοια ο διευθυντής του σχολείου αποτελεί τον *ηγέτη των ηγετών*- όρο που χρησιμοποιεί και ο Πασιαρδής (2004)- και όχι το άτομο που είναι αποκλειστικά υπεύθυνο για τα βασικά θέματα μέσα στο σχολείο.

Έτσι, νέοι όροι αρχίζουν να εμφανίζονται στη σχετική φιλολογία όπως επιμεριστική ηγεσία, ηγεσία των δασκάλων, διαμοιρασμένη ηγεσία και μετασχηματιστική ηγεσία. Η εμφάνιση αυτών των μοντέλων καταδεικνύει την ευρεία δυσaréσκεια από το μοντέλο της καθοδηγητικής εκπαιδευτικής ηγεσίας, όπου ο διευθυντής αποτελεί κατά πολλούς το κέντρο της εμπειρογνωμοσύνης, της δύναμης και της εξουσίας

Ανακύπτει λοιπόν το μοντέλο της μετασχηματιστικής εκπαιδευτικής ηγεσίας το οποίο περιγράφεται χρησιμοποιώντας επτά διαστάσεις: οικοδόμηση οράματος και διαμόρφωση των σχολικών στόχων, παροχή διανοητικής διέγερσης, παροχή ατομικής υποστήριξης στον καθένα, διαμόρφωση βέλτιστων πρακτικών και σημαντικών οργανωσιακών αξιών, κατάδειξη προσδοκιών υψηλής απόδοσης, δημιουργία αποδοτικής σχολικής κουλτούρας, ανάπτυξη δομών που ενδυναμώνουν τη συμμετοχή

στη λήψη αποφάσεων (Leithwood, 1994 στο Leithwood & Jantzi, 2000 ). Ο Hallinger (2003) αντιλαμβάνεται τη μετασχηματιστική εκπαιδευτική ηγεσία ως αυτοτελή οργανωσιακή ολότητα παρά σαν καθήκοντα μεμονωμένων ατόμων.

Οι Leithwood et al. (1999) παρουσιάζοντας μια σύνθεση μελετών πάνω στην μετασχηματιστική εκπαιδευτική ηγεσία και των επιδράσεων της προσδιορίζει την επενέργειά της πάνω στους μαθητές, στη συμπεριφορά και ψυχολογική κατάσταση του προσωπικού αλλά και οργανωσιακού επιπέδου επίδραση. Ιδιαίτερα η επίδραση στον οργανισμό βρέθηκε να είναι μεγαλύτερη απ' ό,τι στους άλλους παράγοντες που εξετάστηκαν, διαπιστώθηκε δηλαδή ότι η μετασχηματιστική εκπαιδευτική ηγεσία ενεργοποιεί βελτιώσεις και συμβάλλει στη διαμόρφωση της επιθυμητής σχολικής κουλτούρας και κλίματος. Μέσα από δεκάδες έρευνες αλλά και μετα-αναλύσεις ερευνών όπως για παράδειγμα των Lowe, Kroeck & Sivasubramaniam, (1996) ή των Dumdum, Lowe & Avolio (2002) αποδεικνύεται ότι υπάρχει πολύ μεγάλη συσχέτιση μεταξύ μετασχηματιστικής ηγεσίας και της αποτελεσματικότητας και ικανοποίησης των συνεργατών. Στη συναλλακτική ηγεσία διαπιστώνονται θετικές συσχετίσεις όχι όμως τόσο ισχυρές όπως αυτές που παρατηρούνται στην μετασχηματιστική ηγεσία. Όσον αφορά δε τις αντίστοιχες συσχετίσεις με την αδιάφορη ηγεσία (Laissez-Faire) αυτές είναι αρνητικές.

Δεν θα πρέπει να παραγνωρίζεται βέβαια και η σημασία της περιστασιακής και ενδεχομενικής θεωρίας στην εκπαιδευτική διοίκηση. Για κάθε σχολική μονάδα θα πρέπει να επιλέγεται ως διευθυντής, το άτομο εκείνο που μπορεί να συνεισφέρει τα μέγιστα στη συγκεκριμένη περίπτωση ή αυτό που θα είναι εύελικτο και προσαρμοστικό στις μορφές ηγεσίας που χρησιμοποιεί. Επιπρόσθετα ο εκπαιδευτικός ηγέτης για να είναι αποτελεσματικός στην άσκηση της ηγεσίας θα πρέπει να έχει και ανάλογα χαρακτηριστικά προσωπικότητας και να επιδεικνύει συμπεριφορές που προάγουν τη συνεργασία, την ανύψωση του ηθικού, τη δέσμευση των εκπαιδευτικών στην εργασία. Η ακεραιότητα, τιμιότητα, ταπεινότητα και ο χειρισμός των άλλων με σεβασμό και δικαιοσύνη, η έκφραση της φροντίδας και του ενδιαφέροντος, η προσεκτική ακρόαση, η εκτίμηση των συνεργατών συνδέονται με μετρήσιμα θετικά αποτελέσματα τόσο στα άτομα όσο και στους οργανισμούς. Εκπαιδευτικοί ηγέτες με τέτοιες αξίες και συμπεριφορές εκτιμώνται ως πιο αποδοτικοί οι ίδιοι αλλά και ότι ενδυναμώνουν την απόδοση των συνεργατών τους.

Είναι προφανές λοιπόν ότι η ηγεσία στους σχολικούς οργανισμούς είναι μια πολύπλοκη και αμφίσημη διαδικασία που περιλαμβάνει τεχνικές και συμβολικές

απαιτήσεις σε ισορροπία (Deal & Peterson, 1994). Προϋποθέτει κάτι περισσότερο από έναν άριστο συνδυασμό ικανοτήτων η προσδιορισμό της κατάλληλης περίπτωσης, επίδειξη συγκεκριμένου στυλ συμπεριφοράς συνδυάζοντας αυτούς τους παράγοντες σε μια ενδεχομενική προσέγγιση ή ακόμη και την απόφαση υιοθέτησης μετασχηματιστικής ηγεσίας. Παρά τις κριτικές φωνές που εγείρονται από διάφορους μελετητές, Evers & Lakomski (1996), Gronn (1995), Marks & Printy (2003), και την αναγνώριση ότι χρειάζονται περισσότερες έρευνες για την ενίσχυση της κατανόησης μας πάνω στην εκπαιδευτική ηγεσία και την επίδρασή της, έχουμε αποκομίσει ήδη αρκετή και ουσιαστική γνώση στο συγκεκριμένο πεδίο. Με την μέχρι τώρα λοιπόν αποκτηθείσα γνώση μπορούμε να επιχειρήσουμε τις αλλαγές που έχει ανάγκη το σχολείο και να δημιουργήσουμε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης τόσο για την τρέχουσα όσο και για τη μελλοντική ηγεσία που έχει ανάγκη το εκπαιδευτικό σύστημα.

## **1.7 Γυναίκες και Ηγεσία**

Η μελέτη της ηγεσίας κυριαρχείται ιστορικά από άνδρες και η έννοια της ηγεσίας έχει κατασκευαστεί κυρίως με όρους ανδρικούς, έτσι παραδοσιακά εξισώνεται με τον ανδρισμό. Τα τελευταία χρόνια όμως, η συμμετοχή των γυναικών στις ηγετικές θέσεις συνεχώς αυξάνεται. Αν και τα ποσοστά συμμετοχής τους διαφέρουν σημαντικά από χώρα σε χώρα σε παγκόσμιο επίπεδο η συμμετοχή τους στο εργατικό δυναμικό αλλά και στις διοικητικές θέσεις έχει σαφώς επεκταθεί (International Labour Office, 1996 στο Vecchio, 2002). Μάλιστα τα τελευταία σαράντα χρόνια ο αριθμός των γυναικών στις υψηλές πολιτικές ηγετικές θέσεις έχει αυξηθεί εκθετικά. Αν και η διείσδυση των γυναικών σε ηγετικές θέσεις των επιχειρήσεων είναι σαφώς μικρότερη, η παρουσία τους στις ηγετικές ομάδες και σε θέσεις ανώτατων στελεχών επεκτείνεται συνεχώς. Αυτή λοιπόν η αυξανόμενη συμμετοχή τους στα ηγετικά πεδία, συνοδεύεται από το αυξανόμενο ενδιαφέρον της κοινωνικής έρευνας στην εξέταση της ηγεσίας υπό το πρίσμα της έμφυλης επιρροής. Πολλά είναι τα ερευνητικά ερωτήματα που εγείρονται στα πλαίσια της διερεύνησης του αν οι γυναίκες και άνδρες ασκούν διαφορετικές μορφές ηγεσίας όπως αν οι ηγετικές προσεγγίσεις των δύο φύλων διαφέρουν λόγω βιολογικών διαφορών, αν οι διαφορές αυτές είναι μόνο θέμα ύφους και όχι υπόστασης, αν και ποιες ηγετικές προσεγγίσεις είναι περισσότερο αποτελεσματικές (Δαράκη, 2007).

Η θεωρία του βιολογικού παράγοντα υποστηρίζει ότι η ηγεσία καθορίζεται βιολογικά και είναι εγγενής στους άνδρες και ως εκ τούτου ακατάλληλη για τις γυναίκες. Η θεωρία των έμφυλων ρόλων αναγνωρίζει την επίδραση της κοινωνικοποίησης και εξετάζει την εκμάθηση των έμφυλων ρόλων ως καθοριστικό παράγοντα για την άσκηση ηγεσίας. Υποστηρίζεται δηλαδή ότι αφού οι γυναίκες κοινωνικοποιούνται διαφορετικά σε σχέση με τους άνδρες, αναπτύσσουν διαφορετικά ποιοτικά χαρακτηριστικά που προσδιορίζουν έμφυλη διαφοροποίηση στις μορφές άσκησης της ηγεσίας. Σε συνάρτηση με τα παραπάνω, (Eagly & Karau, 2002) οι γυναίκες μειονεκτούν ως ηγέτες καθώς τους αποδίδονται χαρακτηριστικά που δεν συνάδουν με την επιτυχή άσκηση ηγετικών ρόλων. Οι Eagly et al.(1995) και Heilman (1983, 2001) υποστηρίζουν ότι οι γυναίκες περιγράφονται να είναι ανεκτικές, ανιδιοτελείς, κοινωνικές, ευχάριστες, ευγενικές. Αντίθετα οι άνδρες περιγράφονται γενικά ως επιθετικοί, δυναμικοί, κυριαρχικοί, ανταγωνιστικοί.

Πέρα όμως από τα περιγραφικά χαρακτηριστικά, οι κοινωνικοί ρόλοι που αποδίδονται σε άνδρες και γυναίκες (Eagly & Karau, 1991) προσδιορίζουν προσδοκίες που γίνονται προστακτικά πρότυπα. Αυτές οι προσταγές υποδεικνύοντας στα άτομα πως πρέπει να συμπεριφέρονται, δυσκολεύουν τις γυναίκες να αποκτούν θέσεις ισχύος, ιδιαίτερα σε τομείς που κυριαρχούνται από άνδρες. Εν συντομία τα χαρακτηριστικά των γυναικών θεωρούνται ασυμβίβαστα με τα χαρακτηριστικά που αναμένεται να έχουν οι ηγέτες, οι οποίοι παραδοσιακά μέχρι και σήμερα προσδιορίζονται με ανδρικούς όρους (Powell, Butterfield, & Parent, 2002). Σύμφωνα λοιπόν με τα παραπάνω, οι γυναίκες είναι λιγότερο ικανές να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους. Εάν ωστόσο, η γυναίκα επιδεικνύει ανδρικά χαρακτηριστικά - τα οποία θεωρούνται περισσότερο εναρμονισμένα με ηγετικούς ρόλους - παραβιάζει αποδεκτούς ρόλους που σχετίζονται με το φύλο της διότι επιδεικνύει ανεπιθύμητες συμπεριφορές. Έτσι εκτιμάται λιγότερο ευνοϊκά. Όπως δηλώνουν οι Eagly και Carli (2004, σ. 297) οι έμφυλοι ρόλοι δημιουργούν «διπλή δέσμευση για τις ηγέτιδες οι οποίες πρέπει να δείχνουν εξαιρετικές ικανότητες για να θεωρούνται εξίσου ικανές με τους άνδρες αλλά παράλληλα, πρέπει να αποφεύγουν να απειλούν με την επίδειξη ή την έλλειψη ζεστασιάς». Επίσης υποστηρίζεται ότι αμφισβητούνται περισσότερο και χρειάζεται να αποδείξουν ότι έχουν την ικανότητα να διεκπεραιώσουν τα καθήκοντα που απορρέουν από τη θέση που κατέχουν (Κανταρτζή 2003). Στο χώρο της εκπαιδευτικής διοίκησης στην Ελλάδα έρευνα αποκαλύπτει πως ακόμα και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τις γυναίκες στελέχη με καχυποψία και

πιστεύουν ότι οι άντρες είναι περισσότερο κατάλληλοι στις διευθυντικές θέσεις (Φούρου, Φίλιππας & Νίκας 2005).

Οι λόγοι που κρατούν τις γυναίκες μακριά από θέσεις ισχύος (υψηλά διοικητικά επίπεδα) σύμφωνα με προηγούμενες έρευνες αλλά και κυβερνητικές δημοσιεύσεις (European Commission, 2006), είναι: στερεοτυπικές αντιλήψεις και διακρίσεις, προκαταλήψεις που διέπουν προσλήψεις και προαγωγές, έμφυλοι διαχωρισμοί στην εργασία και την εκπαίδευση και ανισοκατανομή στις οικογενειακές ευθύνες (Galanaki, Papalexandris, Chalikias, 2009).

Παρόμοιοι είναι και παράγοντες που εξηγούν την υποαντιπροσώπηση των γυναικών στην εκπαιδευτική ηγεσία. Οι βασικοί φραγμοί που αναγνωριστήκαν σχετίζονται με προκαταλήψεις και στερεοτυπικές αντιλήψεις σχετικά με τις γυναίκες και τους άνδρες στους ηγετικούς ρόλους, σε οργανωσιακούς παράγοντες όπως για παράδειγμα διαδικασίες προαγωγών, δυσκολίες επανόδου των γυναικών μετά από διακοπή της εργασίας λόγω μητρότητας, αλλά και σε συγκράτηση ή αναστολές των ίδιων των γυναικών. Αυτό που ευρέως υποστηρίζεται είναι ότι το κράτος παρακινεί το διαχωρισμό διδασκαλίας και διοίκησης το οποίο οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η θέση των γυναικών στο σύστημα είναι για να διδάσκουν και των ανδρών για να διοικούν και να ηγούνται (Theobald, 1996). Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα στο ίδιο συμπέρασμα οδηγείται και η Μαραγκουδάκη (1997) που υποστηρίζει ότι οι γυναίκες διδάσκουν και οι άνδρες διοικούν, τονίζοντας ότι οι γυναίκες αποτελούν την αποκλεισμένη πλειοψηφία από τη διοικητική ιεραρχία του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι Κυριακούσης και Σαϊτή (2006) υποστηρίζουν ότι η υποαντιπροσώπηση των γυναικών στις διοικητικές θέσεις στην εκπαίδευση, μπορεί να αποδοθεί σε παράγοντες που σχετίζονται με κοινωνικές επιρροές όπως την αποφυγή των διοικητικών καθηκόντων από μεριάς των γυναικών λόγω των απαιτήσεων, της πίεσης και του στρες που συνεπάγονται ή στην αντιπαράθεση που μπορεί να υφίσταται μεταξύ συζύγων (άνδρες και γυναίκες δεν αποδέχονται πλήρως την ισότητα στο διαμοιρασμό της ευθύνης ανατροφής των παιδιών και του νοικοκυριού). Επιπρόσθετα, θεωρείται ότι η απουσία ευκαιριών για εξοικείωση των γυναικών με το γραφειοκρατικό και τεχνικιστικό περιεχόμενο των καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των διοικητικών θέσεων αποτελεί παράγοντα της υποαντιπροσώπησης των γυναικών στην εκπαιδευτική διοίκηση (Μαραγκουδάκη, 2003).

Η περιορισμένη συμμετοχή των γυναικών σε υψηλές διοικητικές θέσεις συνδέεται με το φαινόμενο της «γυάλινης οροφής». Η μεταφορά αυτή περιγράφει τη δυσκολία των γυναικών να αγγίξουν θέσεις ευθύνης υψηλότερων επιπέδων, αν και αυτό φαίνεται εφικτό, δεδομένων των ικανοτήτων τους και της μόρφωσής τους (Μαραγκουδάκη, 2003). Έτσι παρομοιάζεται να πέφτουν πάνω σε αόρατο τοίχο, αφού οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν δεν είναι σαφείς και προφανείς εκ πρώτης όψεως. Η «γυάλινη οροφή» αποτελεί δηλαδή έναν αόρατο φραγμό για τις γυναίκες και τις μειονότητες που εμποδίζει την αναρρίχηση στην διοικητική ιεραρχία (Galanaki et al., 2009). Σε αυτή την κλασική μεταφορά προστίθεται πρόσφατα άλλη μια εναλλακτική : η συνέπεια του λαβύρινθου. Αναφέρεται στις πολλαπλές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι γυναίκες (Eagly και Carli, 2007) στην προώθηση της καριέρας τους. Η μεταφορά αποδίδει την πολύπλοκη διαδρομή κατάκτησης ενός στόχου με αμέτρητες στροφές και ελιγμούς απροσδόκητους και αναμενόμενους.

Τα στερεότυπα των έμφυλων ρόλων θεωρούνται επί μακρόν ως σημαντικός παράγοντας της ύπαρξης της «γυάλινης οροφής» ή «της συνέπειας του λαβύρινθου», δηλαδή τις κοινές παραδοχές σχετικά με τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα ανδρών και γυναικών. Ενδεικτικά, χαρακτηριστικά όπως η αυτοπεποίθηση, η ανεξαρτησία και η επιθετικότητα θεωρούνται ανδρικά χαρακτηριστικά ενώ η έλλειψη επιθετικότητας, οι ηθικές αξίες, καλλιτεχνικές τάσεις και το ενδιαφέρον για τους άλλους αποδίδονται περισσότερο στις γυναίκες. Εύκολα διαπιστώνεται η αντίληψη ότι τα «ανδρικά» χαρακτηριστικά αποδίδονται στον επιτυχημένο ηγέτη (σύμφωνα με τις παραδοσιακές αντιλήψεις περί ηγεσίας). Η ύπαρξη αυτών των έμφυλων στερεότυπων θέτουν τις γυναίκες με εξουσία στην μειονεκτική θέση να συγκρίνονται με τους άνδρες ομολόγους τους επειδή ακριβώς τα έμφυλα στερεότυπα έρχονται σε αντίθεση με τα ηγετικά στερεότυπα.

Διευρυνόμενη η θεωρία των έμφυλων ρόλων αναφέρεται στην «ανδρόγυνη» ηγεσία. Ο όρος χρησιμοποιείται για να προσδιορίσει τον ιδεατό συνδυασμό στο ηγετικό στυλ όπου «και τα δύο φύλα χρειάζεται να αναπτύξουν ηγετικές συμπεριφορές που παραδοσιακά συμφωνούν με αυτές του αντίθετου φύλου προκειμένου να γίνουν περισσότερο αποτελεσματικοί στους ηγετικούς ρόλους» (Sargent, 1979 σ.42 στο Galanaki et al, 2009). Στη συνέχεια η ιδέα αυτή βελτιώθηκε προτείνοντας ότι το ιδεατό για τον ηγέτη οποιουδήποτε φύλου είναι η ανάμιξη των δυνατών ανδρικών και θηλυκών χαρακτηριστικών. Έτσι μια ανδρόγυνη προσωπικότητα θα είναι προσανατολισμένη τόσο προς τους σκοπούς και τα

καθήκοντα του οργανισμού, όσο και προς τις ανθρώπινες σχέσεις (Park, 1997, Sargent, 1981).

Αν και ιστορικά η ηγεσία ερμηνεύτηκε αρχικά ως ανδρική υπόθεση και οι περισσότερες ηγετικές θεωρίες εστιάζουν σε επιθυμητές και στερεοτυπικά ανδρικές ποιότητες (Miner, 1993), οι στερεοτυπικά γυναικείες ποιότητες της συνεργατικότητας, της πνευματικής καθοδήγησης είναι επίσης σημαντικές και ολοένα σημαντικότερες για την άσκηση ηγετικών ρόλων στους σύγχρονους οργανισμούς. Η αυξανόμενη παρουσία των γυναικών σε ηγετικούς ρόλους, συνοδεύτηκε από αλλαγές στις θεωρίες και πρακτικές της ηγεσίας. Οι σύγχρονες προσεγγίσεις ενθαρρύνουν την ομαδικά δουλειά και συνεργασία και δίνουν έμφαση στην ικανότητα ενδυνάμωσης, υποστήριξης και δέσμευσης των εργαζομένων (Hammer & Champy, 1994 · Senge, 1994). Η σύγχρονη επιταγή όπως αναλύθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο είναι η πρόταξη των ανθρώπων ως σημαντικότερος πόρος των οργανώσεων, η ενεργητική επιδίωξη του οράματος και υγιείς και παραγωγικές εργασιακές σχέσεις.

Τρία διακριτά επίπεδα ηγεσίας έχουν μελετηθεί σε συνάρτηση με τις διαφορές των δύο φύλων:

- *αυταρχική, συνεργατική και δημοκρατική ηγεσία.*

Από μετα-αναλυτική ποιοτική ανασκόπηση 162 ερευνών (Eagly & Blair, 1990) προκύπτει ότι οι γυναίκες έχουν την τάση να υιοθετούν περισσότερο δημοκρατικό ή συμμετοχικό στυλ, ενώ οι άνδρες υιοθετούν αυταρχική ή κατευθυντική ηγετική συμπεριφορά. Ταυτόχρονα όμως επισημαίνεται ότι τα κριτήρια που χρησιμοποιούν οι οργανισμοί για την επιλογή των διευθυντών και οι δυνάμεις που κοινωνικοποιούν τους διευθυντές στους ρόλους τους, ελαχιστοποιούν τις τάσεις άσκησης ηγεσίας με έμφυλο τρόπο. Επίσης, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι τα άτομα που δεν επιλέγονται ή εκπαιδεύονται για την ηγεσία επιδεικνύουν στερεοτυπική ηγετική συμπεριφορά όταν τοποθετούνται σε τέτοιους ρόλους. Η εξήγηση που δίνεται από τους μελετητές είναι ότι οι διαφορετικές κοινωνικές δεξιότητες - όπως οι διαπροσωπικές σχέσεις και η συνεργατικότητα στη λήψη αποφάσεων - των γυναικών τις κάνουν να ασκούν τους διοικητικούς ρόλους διαφορετικά από τους άνδρες. Τέλος, η υιοθέτηση του συνεργατικού τρόπου δίνει τη δυνατότητα σε αρκετές γυναίκες να κερδίζουν την αποδοχή των άλλων, αλλά και αυτοεκτίμηση συνεπώς, να είναι πιο αποτελεσματικές .



Στο πεδίο της εκπαιδευτικής ηγεσίας, οι Gardiner, Enomoto και Grogan (2000) χαρακτήρισαν συμμετοχική ή διαμοιρασμένη τη λήψη αποφάσεων ως χαρακτηριστική προσέγγιση της γυναικείας ηγεσίας. Με όποιο όνομα και αν χαρακτηρίζεται, υποστηρίζεται ότι αποτελεί εκδήλωση δημοκρατικότητας απαραίτητη τόσο στις δομές όσο και στις σχολικές διαδικασίες (Apple & Beane, 1995).

Ειδικά έρευνα στις Έλληνιδες διευθύντριες, έδειξε ότι χρησιμοποιούν συνεργατικά πρότυπα κατά τη λήψη αποφάσεων γεγονός που αποτελεί έκπληξη σε κάποιο βαθμό δεδομένου της συγκεντρωτικής, ιεραρχικής και αυταρχικής δομής του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Athanasoula-Reppa, Koutouzis, 2001). Γενικότερα, η σύγχρονη φιλολογία πάνω στις διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών στην ηγεσία, υποστηρίζει την ιδέα ότι οι γυναίκες προσεγγίζουν την αλλαγή μέσω δημοκρατικών και συνεργατικών διαδικασιών (Bjork, 2000 · Gardiner et al., 2000).

- *ηγεσία προσανατολισμένη στα καθήκοντα ή στους ανθρώπους.*

Ενώ ψυχολόγοι, κοινωνικοί ψυχολόγοι και κοινωνιολόγοι υποστηρίζουν ότι οι γυναίκες ενδιαφέρονται ιδιαιτέρως για τις διαπροσωπικές σχέσεις (Ferrario, 1991), έρευνες που έγιναν μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 1990 αναφέρουν ότι δεν υπάρχει σημαντική διαφορά σχετικά με τον γενικό προσανατολισμό της ηγετικής συμπεριφοράς μεταξύ των δύο φύλων. Αντίθετα πειραματικές έρευνες των Eagly and Johnson (1990) αναφέρουν οι άνδρες ιδιαίτερα προσανατολίζονται προς την εκτέλεση των καθηκόντων ενώ οι γυναίκες προσανατολίζονται προς τις σχέσεις με τους ανθρώπους. Η Alimo-Mettcafe (1995) σε έρευνά της διαπίστωσε ότι οι άνδρες δίνουν σαφείς κατευθύνσεις, είναι οργανωτικοί, αναλυτικοί και με αυτοπεποίθηση, προσανατολίζονται στην καριέρα και έχουν σαφείς σκοπούς, ενώ οι γυναίκες συνδέονται με τους συνεργάτες σε πλαίσια ισοτιμίας, είναι υποστηρικτικές, ενδιαφέρονται να τραβήξουν τους συνεργάτες με το μέρος τους, αναγνωρίζουν την απόδοση της εργασίας τους, δεν παραβιάζουν τις αξίες τους και έχουν αυτογνωσία.

Έρευνα στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα (Παπαναούμ, 1995) έδειξε ότι οι γυναίκες διευθύντριες σχολικών μονάδων ασχολούνται περισσότερο με το εκπαιδευτικό προσωπικό απ' ό,τι οι άνδρες συνάδελφοί τους, αλλά και με τα προσωπικά προβλήματα των μαθητών/τριών.

- *μετασχηματιστική, συναλλακτική, αδιάφορη ηγεσία.*

Νέα έμφαση στη συζήτηση για το ηγετικό στυλ ανδρών και γυναικών δόθηκε καθώς η έρευνα προσπάθησε να προσδιορίσει το ηγετικό στυλ που συνάδει με τους σύγχρονους οργανισμούς. Η θεωρία οδηγήθηκε στην μετασχηματιστική ηγεσία ως ηγεσία προσανατολισμένη στο μέλλον με έμφαση στην αλλαγή και στην ενδυνάμωση των οργανισμών πλέον, μέσω της πνευματικής ανάπτυξης των συνεργατών και τον προσανατολισμό τους στην δέσμευση στον οργανισμό και τη δημιουργικότητα.

Οι μελετητές της μετασχηματιστικής ηγεσίας υποστηρίζουν ότι αυτή η ηγεσία είναι πλεονεκτικότερη για τις γυναίκες εξ' αιτίας των ανδρόγυνων ποιοτήτων που εκφράζει (Yoder, 2001) και η σχετική έρευνα το απέδειξε. Οι Eagly, Johannesen-Schmidt, και Van Engen (2003) σε μετα-ανάλυση 45 ερευνών συγκρίνοντας άνδρες και γυναίκες ηγέτες κάτω από το πρίσμα της μετασχηματιστικής, συναλλακτικής και αδιάφορης ηγεσίας έδειξαν ότι οι γυναίκες είναι περισσότερο μετασχηματιστικές ηγέτιδες. Οι άνδρες ηγέτες έχει βρεθεί ότι χρησιμοποιούν ανταμοιβές και τιμωρίες προκειμένου να επηρεάσουν την απόδοση των συνεργατών, τα οποία συνάδουν με τη συναλλακτική ηγεσία. Αντίθετα οι γυναίκες ηγέτιδες, τείνουν να δομούν το ηγετικό τους προφίλ στις διαπροσωπικές σχέσεις, στη διανομή της δύναμης και της πληροφόρησης ασκώντας συμπεριφορές που τυπικά συνδέονται με τη μετασχηματιστική ηγεσία (Rosener, 1990).

Η εξήγηση που δίνεται (Eagly et al., 2003) είναι: (α) ότι το μετασχηματιστικό ηγετικό ρεπερτόριο μπορεί να επιλύει μερικές από τις ασυμβατότητες που υπάρχουν μεταξύ ηγετικών και γυναικείων έμφυλων ρόλων καθώς αυτό το ηγετικό στυλ είναι ανδρόγυνο και όχι αποκλειστικά ανδρικό (β) ότι η διασπορά ή η εσωτερίκευση ιδιαίτερα έμφυλων προτύπων διευκολύνουν τις γυναίκες να εστιάζουν στις περισσότερο θηλυκές όψεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας (για παράδειγμα η εξατομικευμένη θεώρηση).

Γενικότερα οι έρευνες αλλά και οι προσπάθειες επισκοπήσεων ερευνών φέρνουν αντικρουόμενα συμπεράσματα σχετικά με την ηγεσία που ασκούν άνδρες και γυναίκες. Η έρευνα της Rosener (1990) σε γυναίκες ηγετικά στελέχη επιχειρήσεων έδειξε βασικές διαφορές στον τρόπο με το οποίο γυναίκες και άνδρες κάνουν χρήση της εξουσίας, κάτι που επιβεβαιώνει και η Carol Shakeshaft (1987) στην εκπαιδευτική διοίκηση, δηλαδή ότι οι γυναίκες και οι άνδρες προσεγγίζουν την εργασία στην εκπαιδευτική διοίκηση διαφορετικά και συνεπώς ανταποκρίνονται με διαφορετικούς τρόπους. Η Rosener αναφέρει ότι οι γυναίκες που κατάφεραν να σπάσουν τη γυάλινη οροφή που τις χώριζε από θέσεις ηγεσίας κατάφεραν να

σπάσουν το παραδοσιακό μοντέλο ηγεσίας που είχαν οι άνδρες. Ενώ οι άνδρες ασκούσαν συναλλακτική μορφή ηγεσίας οι γυναίκες ασκούσαν μετασχηματιστική και αλληλεπιδραστική ηγεσία. Η Marianne Coleman (2000) σε έρευνα της σε γυναίκες διευθύντριες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Αγγλία και Ουαλία, διαπιστώνει ότι οι αξίες και αρχές που οι γυναίκες προωθούν στα σχολεία οδηγούν στην υιοθέτηση ήθους και οράματος που εξασφαλίζει τα επιτεύγματα των μαθητών. Συμπεραίνει ότι οι γυναίκες διευθύντριες λειτουργούν πραγματικά ως εκπαιδευτικοί ηγέτες δηλαδή δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στη μάθηση των μαθητών παρά στα διοικητικά καθήκοντα. Αλλά και στο συνέδριο του 2000 που χρηματοδοτήθηκε από την American Association of School Administration με θέμα «Women's Ways of Leading», δόθηκε έμφαση στη σπουδαιότητα που έδειχναν οι γυναίκες στην αισιοδοξία, στην οικοδόμηση συμμαχιών και συναδελφικότητας και στη διάθεση χρόνου για συζήτηση με ανθρώπους, κυρίως ακούγοντας τους με προσοχή (Snowden & Gordon, 2002).

Αντίθετα, η Judy Wajcman (1999) στη μελέτη της για τις γυναίκες διευθύντριες σε μεγάλες εταιρείες υψηλής τεχνολογίας στη Βρετανία βρήκε ότι οι γυναίκες αυτές δέχονται τεράστια πίεση για να λειτουργήσουν ως άνδρες. Υποστηρίζει ότι δεν βρήκε να επαληθεύεται ότι οι γυναίκες φέρνουν στη διεύθυνση ένα πιο τρυφερό και ανθρώπινο μοντέλο ηγεσίας. Η Reay και Ball (2000) υποστηρίζουν ότι δεν υπάρχει κάποια μορφή γυναικείας ηγεσίας σε ουσιοκρατική βάση που να διαφοροποιείται από την ανδρική, καθώς ο τρόπος γυναικείας διοίκησης εξαρτάται από την ποικιλία των θηλυκών ποιοτήτων και τις μορφές που αυτές παίρνουν στα σχολικά συγκείμενα, τις αρμοδιότητες που αναλαμβάνουν και το μέγεθος της εξουσίας που κατέχουν. Ο John Collard (2001) επισημαίνει ότι η ανδρική και η γυναικεία ηγεσία παίρνει πολλαπλές μορφές και εξαρτάται από το αξιακό σύστημα τονίζοντας ότι οι έμφυλες διαφορές στις μορφές ηγεσίας είναι τόσες όσες και οι διαφορές που συναντώνται μέσα στο ίδιο φύλο.

Σε παρόμοια συμπεράσματα φτάνουν και οι Newton και Zeitoun (2003) που υποστηρίζουν ότι σε έρευνες που διεξήχθησαν κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1990 διαπιστώθηκε μείωση της διαφοράς στο διοικητικό και ηγετικό στυλ των ανδρών και γυναικών. Επιπρόσθετα, σε επισκόπηση 80 και πλέον ανάλογων μελετών (Eagly, Karau και Makhijani, 1995) βρέθηκε ότι άνδρες και γυναίκες δε διαφέρουν σε αποτελεσματικότητα κατά την άσκηση της ηγεσίας. Οι γυναίκες όμως βρέθηκαν να

είναι περισσότερο αποτελεσματικές όταν το πλαίσιο δράσης τους είναι γυναικοκρατούμενο και ο ηγετικός ρόλος απαιτεί υψηλές συνεργατικές δεξιότητες.

Κρίνεται απαραίτητο να σημειωθεί ότι σήμερα τόσο οι γυναίκες όσο και οι ηγετικοί ρόλοι έχουν αλλάξει. Όσο οι γυναίκες κατευθύνονται ολοένα και περισσότερο από την οικιακή απασχόληση στην πληρωμένη εργασία, υιοθετούν τα προσωπικά χαρακτηριστικά που θεωρούνται απαραίτητα για να επιτύχουν σε αυτούς τους ρόλους (Eagly et al., 2000). Καθώς αυξάνεται το γυναικείο ανθρώπινο κεφάλαιο, τα γυναικεία ψυχολογικά γνωρίσματα και οι συνδεόμενες με αυτά συμπεριφορές, άλλαξαν σε συνδυασμό και με την είσοδο και λειτουργία τους σε ρόλους που πριν κυριαρχούνταν από άνδρες.

Ιδιαίτερα, σχετικά με την ηγεσία, τα ευρήματα δείχνουν ότι οι φιλοδοξίες καριέρας των φοιτητριών (Astin, Parrott, Korn, & Sax, 1997), οι αυτο-αναφορές των γυναικών για το δυναμισμό και την κυριαρχία (Twenge, 1997, 2001) αλλά και οι αξίες που προβάλλουν στη δουλειά τους όπως ελευθερία, πρόκληση, ηγεσία, κύρος, δύναμη (Konrad, Ritchie, Lieb, & Corrigan, 2000), έχουν γίνει όλο και περισσότερο «αρσενικές». Στην έκταση που η ανάληψη κινδύνου είναι σχετική με την ηγεσία, είναι αξιοσημείωτο, ότι οι έμφυλες διαφορές τείνουν να μειώνονται και ως προς την ανάληψή του (Konrad, Ritchie, Lieb, & Corrigan, 2000). Δεδομένων αυτών των αλλαγών λοιπόν, δεν αποτελεί έκπληξη ότι οι κοινωνικοί αναλυτές υποστηρίζουν ότι οι γυναίκες «ανδροποιούνται» χωρίς όμως να μειώνονται οι θηλυκές τους ποιότητες (Diekmann & Eagly, 2000).

Έρευνες δείχνουν ότι η ασυμβατότητα μεταξύ ηγετικού ρόλου και γυναικείου φύλου έχει μειωθεί. Για παράδειγμα η πολυαναφερόμενη έρευνα της Schein (2001) “think manager, think male” αποκαλύπτει ότι στις ΗΠΑ οι γυναίκες υιοθετούν περισσότερο ανδρόγυνες συμπεριφορές στους ηγετικούς ρόλους. Λαμβάνοντας υπόψη τις πολιτισμικές διαφοροποιήσεις, τα ιδεολογικά συστατικά της κουλτούρας, συμπεριλαμβανομένων των στερεοτύπων και το περιεχόμενο των έμφυλων ρόλων αλλάζουν με πιο αργό ρυθμό από ότι οι κοινωνικές δομές. Παρατηρείται λοιπόν μια βαθμιαία μεταβολή στα ηγετικά στερεότυπα που ακολουθεί τις αλλαγές στους ηγετικούς ρόλους δίνοντας έμφαση στις γυναικείες ποιότητες που συνάδουν περισσότερο στους ηγετικούς ρόλους απ’ ότι παραδοσιακά ίσχυε. Αλλάζοντας οι ηγετικοί ρόλοι παρέχουν περιβάλλοντα που καλωσορίζουν τις θηλυκές ηγετικές ικανότητες.

Η μέχρι τώρα παρουσίαση της βιβλιογραφίας, είναι αρκετά στερεοτυπική, γιατί αν και επικεντρώνεται στον έμφυλο διαχωρισμό στον τομέα της εργασίας ως ιστορικό φαινόμενο και τονίζει ότι οι κοινωνικές αλλαγές θα προκαλέσουν αλλαγή του φαινομένου, δεν παρουσιάζει διαφορές μέσα σε διαφορετικές ομάδες του ίδιου φύλου με συνέπεια να δίνεται η αίσθηση ύπαρξης μιας έμφυλης ουσιοκρατίας. Παρουσιάζεται η διαφορά των γυναικών στην άσκηση διοίκησης ως κάτι κοινό για όλες τις γυναίκες, ενώ ένα άλλο μέρος της βιβλιογραφίας συγκριτικών μελετών σε άνδρες και γυναίκες στελέχη διοίκησης - όπως είδαμε - καταλήγει σε ελάχιστες διαφορές. Η αντίληψη ότι οι γυναίκες συνεισφέρουν στην ηγεσία με θηλυκές αξίες ενισχύει και διαιωνίζει τα έμφυλα στερεότυπα και τις «κανονικότητες» για το τι είναι «φυσικό» να αναμένουμε από τα φύλα, περιορίζοντας το ρεπερτόριο των δυνατοτήτων τους. Ακόμη και αν υπάρχουν κάποιες τάσεις ανδρών ή/και γυναικών για την έκφραση διαφορετικών αξιών, δεξιοτήτων ή μορφών ηγεσίας δε θα πρέπει να μεγεθύνονται, καθώς η ποικιλία μέσα στις ίδιες τις κατηγορίες των ανδρών και των γυναικών είναι περισσότερο προφανής από αυτή των δύο φύλων. Εξάλλου όπως χαρακτηριστικά υποστηρίζει η Marianne Coleman (2003) επιμένοντας στην ιδέα ότι ο ηγέτης είναι άνδρας και ότι υιοθετούνται γυναικεία στυλ ηγεσίας από άνδρες βοηθούμε να διαιωνιστεί η ανδρική κυριαρχία στους ηγετικούς ρόλους και κατ' επέκταση να στερείται η άσκηση του ηγετικού ρόλους από τις συνεισφορές των γυναικών. Οι Eagly & Carli (2003) συνοψίζοντας συμπεραίνουν πως το γεγονός ότι ο ηγέτης είναι άνδρας ή γυναίκα δεν επιδρά στην αποτελεσματικότητα του/της. Το ηγετικό ταλέντο υπάρχει και στα δύο φύλλα και μια βελτιωμένη και δημοκρατική κοινωνία είναι υπεύθυνη για να εξασφαλίσει τους κατάλληλους τρόπους και δομές για την ανάδειξη αυτών των ταλέντων. Άλλωστε, όπως συχνά επισημαίνεται, ο δρόμος προς την ισότητα στην εκπαιδευτική ηγεσία αποτελεί μέρος του δρόμου προς τη δημοκρατία και την κοινωνική δικαιοσύνη (Lyman, Lazaridou, Reppa , 2009).

## **Β' ΜΕΡΟΣ**

### **ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

## **2 Η Έρευνα**

### **2.1 Αφετηρία ερευνητικού προβληματισμού**

Από τις αρχές της δεκαετίας του '90 η επίτευξη της ποιότητας και αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών οργανισμών βρίσκεται στο επίκεντρο πολλών σύγχρονων εκπαιδευτικών συστημάτων και προσπαθειών για βελτίωση ενίσχυση και αναδιάρθρωση τους. Το ζήτημα της ηγεσίας στην εκπαιδευτική διοίκηση θεωρείται ότι συναρτάται άμεσα με την ποιότητα και αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης αφού συντονισμένα και δημιουργικά εμπνέει, κινητοποιεί και κατευθύνει τους ανθρώπινους πόρους προς την εκπλήρωση των στόχων και της αποστολής του οργανισμού.

Στην Ελλάδα, το ζήτημα της εκπαιδευτικής ηγεσίας μπορούμε να πούμε ότι ακόμη βρίσκεται στα σπάργανα και οι σχετικές έρευνες είναι πολύ περιορισμένες. Όσον αφορά το θέμα της γυναικείας ηγεσίας στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, έχει μελετηθεί κάτω από το έμφυλο πρίσμα και αρκετές μελέτες έχουν εκπονηθεί προκειμένου να διερευνηθούν τα αίτια της υποαντιπροσώπευσης των γυναικών στην εκπαιδευτική διοίκηση. Ελάχιστες έρευνες αφορούν στον τρόπο άσκησης ηγεσίας από μέρους των γυναικών που να μην εξετάζονται υπό το πρίσμα της φεμινιστικής θεώρησης, ή να μην συγκρίνονται οι θηλυκοί με τους ανδρικούς τρόπους άσκησης της ηγεσίας.

Επειδή αφ' ενός, όπως χαρακτηριστικά οι Eagly & Carli (2003) σημειώνουν «Το γεγονός ότι ο ηγέτης είναι άνδρας ή γυναίκα δεν επιδρά στην αποτελεσματικότητα του/της. Το ηγετικό ταλέντο υπάρχει και στα δύο φύλλα και μια βελτιωμένη και δημοκρατική κοινωνία είναι υπεύθυνη για να εξασφαλίσει τους κατάλληλους τρόπους και δομές για την ανάδειξη αυτών των ταλέντων» και αφ' ετέρου η αποτελεσματικότητα αποτελεί τον κρίσιμο παράγοντα στην άσκηση της ηγεσίας, στο παρόν ερευνητικό διάβημα, απαλλαγμένο από έμφυλες εξηγήσεις, μελετά τα μοντέλα άσκησης ηγεσίας από γυναίκες διευθύντριες σταθερά προσανατολισμένο στη διερεύνηση της πιθανής αποτελεσματικότητας των.

### **2.2 Σκοπός της έρευνας**

Η παρούσα μελέτη στηριζόμενη στις αρχές της φαινομενολογίας και επηρεασμένη από τον εποικοδομισμό, εστιάζει στη δράση του ατόμου μέσα στον δικό του εμπειρικό κόσμο και την κατανόηση και περιγραφή των εμπειριών μέσα από την προοπτική των υποκειμένων που τη βιώνουν. Η γνώση αντιμετωπίζεται ως μια

προσαρμόσιμη δραστηριότητα. Αυτό σημαίνει ότι μπορεί κάποιος να σκεφτεί την γνώση σαν ένα είδος σύνοψης εννοιών και ενεργειών που έχει βρεθεί να είναι επιτυχής, δεδομένων των προθέσεων που είχε στο μυαλό του. Ταυτοχρόνως, στην εκπαιδευτική ηγεσία, η φαινομενολογία εξετάζει πράξεις, πιστεύω, στόχους, αισθήματα, όνειρα, αυταπάτες, και πλαίσια αναφοράς της συνολικής εμπειρίας ατόμων που εμπλέκονται στη διαδικασία της εκπαιδευτικής ηγεσίας (Mitchell, 1990). Η φαινομενολογία δεν ταυτίζεται με την αντικειμενική αντιμετώπιση ενός φαινομένου, αντίθετα, το κάθε φαινόμενο πρέπει να αντιμετωπίζεται από διάφορες οπτικές, υποκειμενικές και αντικειμενικές, με βάση τη γνώση, τη διαίσθηση αλλά και την εμπειρία. Όπως η Tesch (1984) σημειώνει «η φαινομενολογική έρευνα συναθροίζει γνώση στο φάσμα του ατομικού, ειδικού και μοναδικού. Σκοπός της είναι η διερεύνηση του πλούτου της ανθρώπινης εμπειρίας και η αποσαφήνιση της πολυπλοκότητας της ατομικής αντίληψης και δράσης έναντι της προϊούσης γνώσης, των γενικών νόμων και της κανονικότητας της ανθρώπινης φύσης». (σ. 5)

Υπό το πρίσμα λοιπόν των παραπάνω επιστημολογικών παραδοχών και επισημάνσεων, η παρούσα έρευνα δεν πραγματοποιήθηκε στη βάση προκατασκευασμένων υποθέσεων που θα έπρεπε να επαληθευτούν ή να διαψευστούν. Έτσι το κεντρικό ερευνητικό διάβημα είναι η διερεύνηση των μορφών ηγεσίας που ασκούνται από γυναίκες στελέχη της εκπαίδευσης στην ελληνική πραγματικότητα του 21<sup>ου</sup> αιώνα. Επιχειρείται να διερευνηθεί το φαινόμενο της ηγεσίας και η συγκρότηση συγκεκριμένων μορφών ηγετικής συμπεριφοράς μέσα από τις εμπειρίες διευθυντριών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατά την άσκηση των καθηκόντων τους, εξετάζοντας τις υπό το πρίσμα της αποτελεσματικότητας σύμφωνα με τις σύγχρονες αντιλήψεις περί εκπαιδευτικής ηγεσίας

Είναι χρήσιμο να επισημανθεί ότι η παρούσα μελέτη εστιάζει σε ένα (γεωγραφικά) μικρό εκπαιδευτικό περιβάλλον, διερευνώντας το μερικό και το τοπικό. Ο σχεδιασμός της δεν επιτρέπει συστηματική γενίκευση των αποτελεσμάτων της στην ηγεσία που ασκείται από τις γυναίκες όλων των μονάδων της ελληνικής εκπαιδευτικής κοινότητας, αφενός διότι το δείγμα δεν είναι αντιπροσωπευτικό και αφετέρου εξ αιτίας της επιστημολογικής προσέγγισης δηλαδή τη φιλοσοφική άρνηση της θέσης ότι η γνώση θα πρέπει να θεωρείται αληθινή μόνο εάν αντανάκλα σωστά τον ανεξάρτητο κόσμο. Καθότι θεωρεί το κοινωνικό ως διαρκώς μεταβαλλόμενο και με ασυνεχή χαρακτήρα, εστιάζοντας στη δράση του ατόμου μέσα στον δικό του εμπειρικό κόσμο. Σε ένα τέτοιο ερευνητικό ποιοτικό πλαίσιο η γενίκευση θα



οδηγούσε σε αυθαιρεσία. Εξ ορισμού, λοιπόν, η παρούσα έρευνα είναι αποσπασματική και δε διεκδικεί την οριστικότητα και την καθολικότητα, καθώς οι γνώσεις που παράγει είναι προσωρινές και τοπικές.

### **2.2.1 Ερευνητικά ερωτήματα**

Με βάση τα παραπάνω, η παρούσα έρευνα διατυπώνει προς διερεύνηση τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- Επηρεάζει ο σχεδιασμός της καριέρας την μορφή ηγεσίας που ασκείται;
- Ποιες είναι οι αντιλήψεις των διευθυντριών για τη έννοια της ηγεσίας;
- Πως χειρίζονται οι διευθύντριες την εξουσία της εργασιακής τους θέσης;
- Ποιες αξίες καθοδηγούν τη δράση τους στον εργασιακό χώρο;
- Υιοθετούν συναλλακτικές μορφές ηγεσίας;
- Υιοθετούν μετασχηματιστικές μορφές ηγεσίας;

## **3 Η Μέθοδος**

Η ποιοτική κοινωνική έρευνα και οι ποιοτικές μεθοδολογίες γενικότερα αποτελούν, σχηματικά, ένα από τα δύο μεγάλα μεθοδολογικά παραδείγματα και ερευνητικά εργαλεία στις κοινωνικές επιστήμες. Η ποιοτική έρευνα στοχεύει στην περιγραφή, ανάλυση, ερμηνεία και διεισδυτική κατανόηση της πολυπρισματικής ανθρώπινης δράσης και του υποκειμενικού κόσμου της ανθρώπινης εμπειρίας απαντώντας κυρίως στα ερωτήματα «πως» και «γιατί». Η εφαρμογή ποιοτικών μεθοδολογιών εξαρτάται από τη φύση του ερευνητικού προβλήματος και από τις συγκεκριμένες επιλογές του ερευνητή. Όταν τα ερευνητικά ερωτήματα και προσεγγίσεις αναφέρονται σε κοινωνικά φαινόμενα και καταστάσεις για τα οποία ο βασικός στόχος είναι η διερεύνηση της δομής και λειτουργίας τους και η έμφαση δίνεται στα ποιοτικά, μη μετρήσιμα χαρακτηριστικά, τότε η ποιοτική έρευνα αποτελεί το κατάλληλο εργαλείο διερεύνησης.

Η ποιοτική έρευνα χαρακτηρίζεται ως φαινομενολογική, επαγωγική, ολιστική, υποκειμενική, ερμηνευτική, εξηγητική (Ιωσηφίδης, 2003) και σαφώς παρουσιάζει πλεονεκτήματα καθώς και μειονεκτήματα. Πλεονεκτήματα θεωρούνται η δυνατότητα λεπτομερούς και εις βάθος διερεύνησης, η δυνατότητα να οδηγηθεί σε διερεύνηση φαινομένων, διαδικασιών και συμπεριφορών που δεν είχαν προβλεφθεί από πριν, η δυνατότητα του ερευνητή να «βλέπει» και να κατανοεί τον κόσμο μέσα από τα μάτια και την αντίληψη των κοινωνικών υποκειμένων και η προσπάθεια για αποφυγή α

priori κρίσεων. Έτσι, καθώς, οι ποιοτικές μέθοδοι έρευνας δεν αποτελούν απλοϊκή περιγραφή του τι συμβαίνει αλλά και του πώς συμβαίνει ο πλούτος και το βάθος των πληροφοριών πολλές φορές ξεπερνά ή και ανατρέπει τις αρχικές θεωρητικές συνισταμένες και σχεδιασμούς του ερευνητή, αναδεικνύει καινούργια ερευνητικά ερωτήματα και είναι δυνατόν να οδηγήσει την έρευνα σε νέους δρόμους. Ως μειονεκτήματα θεωρούνται οι περιορισμένες αξιώσεις για γενίκευση και σύγκριση, καθώς αφορούν συνήθως μικρά δείγματα, η εξάρτησή τους από τις προσωπικές αντιλήψεις του ερευνητή (στο βαθμό που ο ερευνητής δεν μπορεί να αποχωριστεί το πολιτισμικό του φορτίο) και τα επικοινωνιακά του προσόντα, αλλά και η συμμετοχή και εμπλοκή του που μπορεί να μεταβάλλει τα χαρακτηριστικά του υπό μελέτη κοινωνικού φαινομένου ή διαδικασίας.

Ωστόσο, η ανάπτυξη της ποιοτικής έρευνας, τόσο μεθοδολογικά όσο και σε εφαρμογές, μπορεί να χαρακτηριστεί εντυπωσιακή και σχετίζεται με μια σειρά από κοινωνικές επιστήμες όπως η κοινωνική και πολιτισμική ανθρωπολογία, η κοινωνιολογία, η ψυχολογία, η ανθρωπογεωγραφία.

Ειδικά στην μελέτη της ηγεσίας ως συμπεριφορά και πράξη και ειδικότερα στη μελέτη της εκπαιδευτικής ηγεσίας έχει χρησιμοποιηθεί ιδιαίτερα έντονα τα τελευταία είκοσι χρόνια. Αποδείχθηκε πολύτιμη στη μελέτη συγκεκριμένων πεδίων της όπως: τη συμβολή της στην διαδικασία αλλαγής, τον τρόπο με τον οποίο οι ηγέτες χειρίζονται τους συμβολισμούς και τις έννοιες προκειμένου να εμφυσησουν το όραμα και να επιτευχθούν οι στόχοι, την εκτίμηση της σημασίας του συγκεκριμένου στην ηγετική συμπεριφορά, την κατανόηση του κόσμου που βιώνουν οι ηγέτες οποιωνδήποτε επιπέδων, αλλά και την αύξηση της κατανόησης μας σχετικά με τη συνάφεια της γλώσσας που οι ηγέτες χρησιμοποιούν (Bryman, 2004). Επίσης η ποιοτική έρευνα βρέθηκε στο προσκήνιο των ερευνών για τους νέους τύπους ηγεσίας όπως η ηθική ηγεσία (Trevin et al., 2003), η ηγεσία στο Μάνατζμεντ Ολικής Ποιότητας (TQM) και η περιβαλλοντική ηγεσία (Dyck, 1994· Feyerherm, 1994 · Flannery & May, 1994).

Όσον αφορά στην εκπαιδευτική ηγεσία, όπως οι Heck and Hallinger (1999) προτείνουν, οι ποιοτικές μέθοδοι είναι καλύτερες για την προσέγγιση και κατανόηση του τρόπου με τον οποίο η ηγεσία προσδιορίζεται και εφαρμόζεται, για να μελετηθεί πώς διαμορφώνονται οι ηγέτες από το παρελθόν και τα πιστεύω τους, και για να αποκαλυφθούν χαρακτηριστικά της ηγεσίας που είναι δύσκολο να εντοπιστούν μέσω επισκοπήσεων και ποσοτικών μεθόδων. Άλλωστε, όπως διαπιστώνει η Coleman

(2005), μια έρευνα επισκόπησης αποτελεί «αμβλύ» εργαλείο στη διερεύνηση της λεπτότητας των ηγετικών στυλ το οποίο θα μπορούσε να διερευνηθεί καλύτερα με ποιοτικές έρευνες. Επίσης διαπιστώνεται ότι οι περισσότερες έρευνες σχετικά με την έμφυλη ηγεσία στο πεδίο της εκπαιδευτικής ηγεσίας είναι ποιοτικές (Coleman, 2005). Ως εκ τούτου, το ερευνητικό διάβημα της παρούσας μελέτης επιχειρείται με τη χρήση ποιοτικής προσέγγισης προσπαθώντας να εμβαθύνει στην υποκειμενική πραγματικότητα διευθυντριών σχολικών μονάδων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

### **3.1 Η συλλογή-παραγωγή του ερευνητικού υλικού**

Τα βασικότερα μεθοδολογικά εργαλεία άντλησης γνώσης από το ερευνητικό πεδίο, στα πλαίσια μια ποιοτικής έρευνας είναι η παρατήρηση, η συμμετοχική παρατήρηση, η συνέντευξη έρευνας, οι μελέτες περίπτωσης, η έρευνα με τη βοήθεια ομάδων (Ιωσηφίδης, 2003). Η παρούσα μελέτη στηρίχθηκε για τη συλλογή-παραγωγή του ερευνητικού υλικού σε ημιδομημένες συνεντεύξεις (Cohen & Manion, 1994· Λάζος 1998· Ramazanoglou & Holland, 2002). Καθώς οι εκφρασμένες στην παρούσα μελέτη απόψεις αποτελούν τις αντιλήψεις των ιδίων των διευθυντριών σχετικά με το στυλ ηγεσίας που ακολουθούν, δεν ήταν δυνατόν οι απαντήσεις τους να ελεγχθούν/συσχετιστούν με τις απόψεις των καθηγητών των σχολείων για λόγους ηθικής δεοντολογίας. Δεν αποκλείεται όμως η πιθανότητα να ήθελαν να σχηματισθεί ευνοϊκή γι' αυτές εικόνα και για τους τρόπους με τους οποίους λειτουργούν. Ταυτοχρόνως, δεν κρίνεται απίθανο οι απόψεις των διευθυντριών να επικυρώνονται από τις απόψεις του προσωπικού του σχολείου, καθώς σχετική έρευνα του Kingman (1996) έδειξε ότι το προσωπικό του σχολείου ευρέως υποστήριζε τις απόψεις των διευθυντών τους και ιδιαίτερα των διευθυντριών σχετικά με το ηγετικό τους στυλ.

#### **3.1.1 Η ποιοτική συνέντευξη**

Ο όρος ποιοτική συνέντευξη αναφέρεται συνήθως στις σε βάθος συνεντεύξεις, στις ημιδομημένες ή στις χαλαρά δομημένες συνεντεύξεις. Αποτελεί ίσως την πιο διαδεδομένη μέθοδο παραγωγής ποιοτικού υλικού και πληροφοριών στις κοινωνικές επιστήμες. Ο Dexter περιγράφει τη συνέντευξη ως «συζήτηση με κάποιον σκοπό» (Ribbins, 2007) και οι Cuba και Lincoln (1981) ως τους τρόπους ανταλλαγής πληροφοριών και συλλογής στοιχείων, ίσως το παλαιότερο σίγουρα όμως το πιο αποδεκτό εργαλείο που χρησιμοποιείται από τους ερευνητές. Μέχρι πρόσφατα το κυρίαρχο μοντέλο της συνέντευξης αποτελούσε αυτό της «απόσπασης»

πληροφοριών. Αντιμετώπιζε, δηλαδή, τη συνέντευξη ως μια κατάσταση με την οποία ο συνεντευκτής θα αποσπούσε σκέψεις συναισθήματα, γνώσεις από τον ερωτώμενο. Θεωρούνταν ότι τα δεδομένα τα οποία συλλέγονταν ενυπήρχαν στο υποκείμενο και έρχονταν στο προσκήνιο με τη συνέντευξη σε μια ποικιλία βαθμών πληρότητας και ειλικρίνειας, εξαρτώμενη από το πόσο ανοικτός και σαφής ήταν ο συνεντευξιαζόμενος καθώς και από τη δεξιότητα του συνεντευκτή στη δημιουργία του κατάλληλου περιβάλλοντος. Οι σύγχρονες προσεγγίσεις αντιμετωπίζουν τη συνέντευξη ως μια διαδραστική σχέση μεταξύ του συνεντευκτή και του συνεντευξιαζόμενου οι οποίοι εμπλέκονται σε μια συνεχιζόμενη διαδικασία παραγωγής νοήματος (Kvale, 1996). Τα νοήματα δεν εκφράζονται απλά από τα υποκείμενα, αλλά συχνά διαμορφώνονται και οικοδομούνται από κοινού με τον ερευνητή κατά τη διαδικασία του λόγου (Mishler, 1996), μάλιστα, τόσο οι ερωτήσεις όσο και οι απαντήσεις διαπλάθονται, διαμορφώνονται και αναπτύσσονται μέσω του διαλόγου του συνεντευκτή και ερωτώμενου. Κατά συνέπεια, η «παρουσία» και η υποχρεωτική συμμετοχή του ερευνητή δεν κρίνεται ως αρνητική, ενώ ο ρόλος της υποκειμενικότητας όχι μόνο δεν τίθεται σε άρνηση, αλλά θεωρείται παραγωγικός. Για τους λόγους αυτούς θεωρείται ακριβέστερο να μιλούμε για *παραγωγή* παρά *συλλογή* δεδομένων στην ποιοτική συνέντευξη. Οι ερευνητές δεν είναι ουδέτεροι συλλέκτες πληροφοριών (Mason, 2003), αντίθετα «χτίζουν» με ενεργό τρόπο τη γνώση για τον κόσμο αυτό.

Στην κυριαρχούσα παράδοση η σχέση ερωτώμενου-συνεντευκτή χαρακτηρίζεται από εντυπωσιακή ασυμμετρία δυνάμεων. Οι εναλλακτικές πρακτικές κατευθύνονται προς την ενδυνάμωση του ρόλου του ερωτώμενου ώστε να έχουν περισσότερο έλεγχο στις διαδικασίες μέσω των οποίων τα λόγια του αποκτούν νόημα. Έτσι οι συνεντεύξεις σχεδιάζονται ώστε να ενθαρρύνουν τους ερωτώμενους να βρουν και να μιλήσουν με τη δική τους «φωνή», γίνονται πιο «ανοικτές» και οι ερωτώμενοι τείνουν να διηγούνται «ιστορίες» (Mishler, 1996).

Υπό το φως λοιπόν των σύγχρονων αντιλήψεων στη συγκεκριμένη μελέτη επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη με συζήτηση πάνω σε επιλεγμένα θέματα με ένα σχετικά ανεπίσημο ύφος. Η οντολογική μας θέση υποδεικνύει ότι η γνώση, οι απόψεις, οι αντιλήψεις και οι διαδράσεις των ανθρώπων αποτελούν σημαντικές ιδιότητες της κοινωνικής πραγματικότητας. Επίσης, θεωρούμε ότι για να δομηθούν οι κοινωνικές εξηγήσεις πρέπει να δίνεται έμφαση στην περιπλοκότητα και τη σφαιρικότητα των δεδομένων παρά μια γενικής μορφής κατανόηση επιφανειακών

προτύπων. Τέλος συμφωνούμε ότι πρέπει να χορηγείται ελευθερία και δυνατότητα ελέγχου των συνθηκών της συνέντευξης στους ερωτώμενους η οποία δεν επιτρέπεται στις περισσότερο δομημένες προσεγγίσεις και ταυτοχρόνως παράγονται περισσότερο δίκαιες και ολοκληρωμένες παρουσιάσεις των απόψεων των ερωτώμενων.

Πριν από τις συνεντεύξεις διαβεβαιώναμε τις διευθύντριες ότι οι ερωτήσεις δεν αφορούσαν ζητήματα γνώσεων αλλά αφορούσαν την καταγραφή των προσωπικών τους εμπειριών και αντιλήψεων. Οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνούνταν, υστέρη από έγκριση τους με τη διαβεβαίωση ότι η εγγραφή γίνεται αποκλειστικά και μόνο για προσωπική χρήση και διευκόλυνση και ότι με κανέναν τρόπο δεν θα ανακοινωνόταν κάπου δημόσια ενώ θα τηρηθεί η ανωνυμία κατά την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Η ανάπτυξη κλίματος εμπιστοσύνης δημιούργησε τις προϋποθέσεις για παροχή καλύτερης ποιότητας απαντήσεων από τα υποκείμενα της έρευνας. Άλλωστε η ποιότητα των συνεντεύξεων που θα παραχθεί είναι συνάρτηση της ποιότητας της σχέσης που θα αναπτυχθεί ανάμεσα στον ερευνητή και τα υποκείμενα.

### **3.1.2 Προσδιορίζοντας τους άξονες της συνέντευξης**

Οι ερωτήσεις που αποτέλεσαν το κορμό διαμόρφωσης των θεματικών αξόνων της συνέντευξης και ορίζουν το πλαίσιο εργασίας εστίασαν στη διερεύνηση των εμπειριών των υποκειμένων σχετικά με την ηγεσία και λειτούργησαν ως οδηγοί για περαιτέρω εμβάθυνση της εμπειρίας αυτής. Κατά τη μορφοποίηση των ερωτήσεων δόθηκε ιδιαίτερη βαρύτητα στη διερεύνηση των μορφών ηγετικής συμπεριφοράς των υποκειμένων της έρευνας. Όσο ήταν δυνατόν, η ερευνήτρια ενθάρρυνε τις συμμετέχουσες στην έρευνα, να μοιραστούν περιστατικά, ιστορίες και εμπειρίες σχετικά με ιδέες και περιοχές που ερευνούνταν.

Μέχρι σήμερα ο Leithwood και οι συνεργάτες του (Leithwood, Tomlinson, Genge, 1996) έχοντας κάνει εκτεταμένες μελέτες, παρέχουν το πιο πλήρες και εξειδικευμένο μοντέλο εκπαιδευτικής μετασχηματιστικής ηγεσίας, το οποίο έχει γίνει αντικείμενο δεκάδων εμπειρικών μελετών (Leithwood & Jantzi, 1990, 1999, 2000). Μέσα από μεγάλη κλίμακα μετά-ανάλυση προσδιόρισαν και περιλαμβάνουν στο μοντέλο τρεις ευρείες κατηγορίες πρακτικών οι οποίες με τη σειρά τους περιλαμβάνουν εννέα περισσότερο εξειδικευμένα σύνολα πρακτικών, ή διαστάσεων.

Στη κατηγορία που ονομάζουν «θέτοντας κατευθύνσεις» (setting directions) περιλαμβάνονται : α) η δόμηση του σχολικού οράματος, β) η ανάπτυξη

συγκεκριμένων στόχων και προτεραιοτήτων και γ) οι υψηλές απαιτήσεις απόδοσης. Η κατηγορία «αναπτύσσοντας τους ανθρώπους» (developing people) περιλαμβάνει : α) την παροχή πνευματικού ερεθίσματος, β) την προσφορά εξατομικευμένης υποστήριξης και γ) προώθηση επιθυμητών προτύπων επαγγελματικών πρακτικών και αξιών. Τέλος, στην κατηγορία «επανασχεδιασμός του οργανισμού» (redesigning the organization) περιλαμβάνει τις διαστάσεις : α) της ανάπτυξης συνεργατικής σχολικής κουλτούρας, β) τη δημιουργία δομών που ενδυναμώνουν τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και γ) τη δημιουργία αποδοτικών κοινωνικών σχέσεων. Καθεμιά από αυτές τις διαστάσεις συγκροτείται από περισσότερες εξειδικευμένες πρακτικές που ενθαρρύνουν ενδεχομενικές αποκρίσεις από την πλευράς του ηγέτη που εξαρτώνται από το εργασιακό πλαίσιο.

Παρόμοια σύνολα πρακτικών προσδιορίζονται και από άλλους ερευνητές. Οι Hallinger και Heck (1999), ονομάζουν τις κατηγορίες των ηγετικών πρακτικών ως «σκοπούς», «ανθρώπους» και «δομές και κοινωνικά συστήματα». Οι Conger και Kanungo (1998) αναφέρονται σχετικά με «δόμηση αποτελεσματικών στρατηγικών» και «στρατηγικές αλλαγής πλαισίου». Μέσα σε καθεμιά από αυτές τις παρόμοιες κατηγορίες υπάρχει πληθώρα πιο εξειδικευμένων ικανοτήτων, προσανατολισμών και θεωρήσεων. Ακόμη και οι 21 ειδικές ηγετικές «ευθύνες» που συμβάλλουν στην εκπαίδευση των μαθητών, όπως προσδιορίζονται από τους Water, Marzano, και McNulty's (2003) συνάδουν με τις παραπάνω κατηγορίες πρακτικών που προσδιορίζονται από τον Leithwood και τους συνεργάτες του.

Όλες αυτές οι κατηγορίες των ηγετικών πρακτικών αντανακλούν πιστά τη μετασχηματιστική ηγετική προσέγγιση που όπως ο Bass (1997) ισχυρίζεται, έχει αποδειχτεί ότι είναι χρήσιμη σε πολλά και διαφορετικά πολιτισμικά και οργανωτικά πλαίσια. Ισχυρισμός που καταφανώς ισχύει γενικότερα σε εκπαιδευτικά συγκείμενα (Geijsel, Sleegers, Leithwood, & Jantzi, 2003· Southworth, 1998· Yu, Leithwood, & Jantzi, 2006) και ειδικότερα για την επιτυχία αλλαγών μεγάλης κλίμακας σε εκπαιδευτικά συστήματα (Day et al., 2000).

Το μέρος του ερωτηματολογίου λοιπόν της παρούσας έρευνας που αφορά στην διερεύνηση της υιοθέτησης από πλευράς των διευθυντριών μετασχηματιστικών και συναλλακτικών μορφών ηγετικής συμπεριφοράς βασίστηκε στις εννέα προαναφερθείσες διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας κατά Leithwood et al (1996).

### 3.1.3 Το δείγμα της έρευνας

Η παρούσα έρευνα στηρίχθηκε σε ημιδομημένες συνεντεύξεις που έγιναν σε 6 διευθύντριες που υπηρετούν σε Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης νομού της Μακεδονίας κατά τα το σχολικό έτος 2009-10. Σε σύνολο 31 σχολικών μονάδων που ανήκουν στην Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού οι γυναίκες διευθύντριες είναι αυτές οι 6 στις οποίες βασίστηκε η έρευνα. Δύο από αυτές υπηρετούν σε λύκεια- το ένα εσπερινό- και οι υπόλοιπες τέσσερις υπηρετούν σε γυμνάσια. Έτσι σαν ποσοστό συμμετοχής των γυναικών στην εκπαιδευτική διοίκηση στο νομό αποτελούν το 19,4% χωρίς να υπολογίζονται οι θέσεις του Διευθυντή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, του Προϊστάμενου Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Προϊστάμενου του Γραφείου Φυσικής Αγωγής που καταλαμβάνονται και αυτές από άνδρες.

Υποκείμενα	Έτη υπηρεσίας	Έτη σε θέση στελέχους	Επιπλέον σπουδές
Δα1	26	3	Μεταπτυχιακό στη διδακτική Μεταπτυχιακό στη Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης Γνώση Αγγλικής σε επίπεδο B1 Χρήση Η/Υ
Δα2	31	12	Γνώση Γαλλικών Χρήση Η/Υ
Δα3	29	11	Σεμινάρια Παιδαγωγικής Επιμόρφωσης Σεμινάριο στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης Χρήση Η/Υ
Δα4	29	10	Χρήση Η/Υ
Δα5	29	9	Εμπειρία ως προϊστάμενη εκπαιδευτικών θεμάτων Χρήση Η/Υ
Δα6	30	20	Γνώση Αγγλικής A1 Χρήση Η/Υ

## 4 Ανάλυση Δεδομένων και Παρουσίαση των Ερευνητικών Ευρημάτων

### 4.1 Επεξεργασία και Ανάλυση Περιεχομένου των συνεντεύξεων

Η επεξεργασία των ποιοτικών δεδομένων που συλλέξαμε από τις συνεντεύξεις που καταγράψαμε έγινε με την τεχνική της ανάλυσης περιεχομένου και στην εφαρμογή της ακολουθήσαμε τα παρακάτω στάδια :

α) **Τμηματοποίηση των δεδομένων** : Στο στάδιο αυτό χωρίσαμε το ποιοτικό υλικό που συλλέξαμε σε μικρότερες ενότητες, οι οποίες παρουσιάζουν κοινά χαρακτηριστικά μεταξύ τους .

β) **Κωδικοποίηση των δεδομένων** : Κατά το στάδιο αυτό αποδόθηκε νόημα ή πληροφορία σε τμήματα των δεδομένων ( Ιωσηφίδης , 2003 , σ. 75 ). Ειδικότερα τα στοιχεία που προσδώσαμε στους κωδικούς ήταν: 1) *Τίτλος* κάθε κωδικού που αποτελείται από μια λέξη ή μια φράση, 2) *Ορισμός* του κωδικού, ο οποίος περιλαμβάνει το νόημα και τα βασικά χαρακτηριστικά που αποδώσαμε σε κάθε κωδικό, ώστε να μην υπάρξουν ασάφειες στη συνέχεια κατά την ανάπτυξη του θεωρητικού μοντέλου, 3 ) *Τμήματα δεδομένων* όπου παραθέτουμε παραδείγματα τμημάτων των δεδομένων τα οποία έχουν αποδοθεί στο συγκεκριμένο κάθε φορά κωδικό, 4) *Σύνδεση κάθε κωδικού με τους άλλους* και με όλες τις αναλυτικές εργασίες και επεξεργασίες. Με την αξιοποίηση αυτών των πρακτικών έγινε η κατηγοριοποίηση των ποιοτικών δεδομένων σε διαφορετικούς τύπους αρχείων, οργανώθηκαν και δομήθηκαν οι διάφοροι κωδικοί των ποιοτικών δεδομένων σε κατηγορίες, πραγματοποιήθηκαν εκτεταμένες περιλήψεις του ποιοτικού υλικού αλλά και μελετημένες συνδέσεις των κατηγοριών και των ποιοτικών δεδομένων. Το είδος της κωδικοποίησης που επιλέξαμε για την ανάλυση των στοιχείων που συλλέξαμε από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών είναι η Θεματική κωδικοποίηση, στην οποία οι κωδικοί που χρησιμοποιούνται αντιστοιχούν σε ευρείες ή πιο περιορισμένες *θεματικές κατηγορίες*, οι οποίες είναι κοινές για κάθε περίπτωση και μας επιτρέπουν να περιγράψουμε και να αναλύσουμε όλες τις θεματικές κατηγορίες που αναφέρονται σε κάθε περίπτωση καθώς και να αναλύσουμε συγκριτικά όλες τις περιπτώσεις κατά θεματικές κατηγορίες (Ιωσηφίδης, 2003 , σ. 81). Πριν τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων εφαρμόστηκε η *προκωδικοποίηση του σχεδίου της συνέντευξης*, στην οποία είχαμε κατηγοριοποιήσει τις ερωτήσεις που κατηύθυναν τις ημιδομημένες συνεντεύξεις σε θεματικούς άξονες, που μας βοήθησαν στη συνέχεια στη διαμόρφωση των θεματικών κατηγοριών κατά την κωδικοποίηση των ποιοτικών δεδομένων που προέκυψαν από τις απαντήσεις που λάβαμε .

Τα θεματικά πεδία που διαμορφώσαμε από την επεξεργασία των ποιοτικών δεδομένων κατά την κωδικοποίησή τους είναι :

- Σχεδιασμός της εργασιακής ζωής
- Αντιλήψεις για την ηγεσία και τη διεύθυνση του σχολείου
- Χειρισμός της εξουσίας που συνεπάγεται η εργασιακή θέση



- Αξίες και ηγεσία
- Ηγετική συμπεριφορά

γ) **Κατηγοριοποίηση των δεδομένων** : Στο στάδιο αυτό έγινε η ομαδοποίηση των τμημάτων του ποιοτικού υλικού, η οποία οδήγησε στην ανάπτυξη των εννοιολογικών, θεωρητικών και ερμηνευτικών κατηγοριών. Οι θεματικές κατηγορίες που διαμορφώθηκαν συνδέουν ερμηνευτικά τους διάφορους κωδικούς μεταξύ τους και αντιστοιχούν σε πρότυπα που προέκυψαν από την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων (Ιωσηφίδης, 2003, σ. 76 ).

δ) **Σχολιασμός των δεδομένων** : Πρόκειται για μια συνεχή διαδικασία που αποβλέπει στην εξαντλητική μελέτη του υλικού που έχει συλλεχθεί, ώστε να καταγραφούν και να τονιστούν τα σημεία εκείνα του υλικού που έχουν σημαντική ερμηνευτική αξία .

ε) **Προσδιορισμός προτύπων και τάσεων** : Κατά το στάδιο αυτό έγινε ο προσδιορισμός διαφορών και ομοιοτήτων ανάμεσα στα δεδομένα καθώς και ο προσδιορισμός των ποικίλων σχέσεων των δεδομένων που μας βοήθησε να αναπτύξουμε το ερμηνευτικό σχήμα στο οποίο καταλήγει η έρευνά μας .

## 4.2 Παρουσίαση ερευνητικών δεδομένων

### 4.2.1 Ηλικίες – προϋπηρεσία – διοικητική εμπειρία – εκπαίδευση

Οι διευθύντριες της έρευνας βρίσκονται στην ηλικία των πενήντα ενός έως πενήντα πέντε ετών. Υπηρετούν σε διευθυντικές θέσεις από τρία έως και είκοσι χρόνια. Όταν ανέλαβαν για πρώτη φορά διευθυντικά καθήκοντα είχαν προϋπηρεσία στην εκπαίδευση από 3 έως και 23 έτη. Η συνολική υπηρεσία τους στην εκπαίδευση κυμαίνεται από 26 έως 31 χρόνια. Η ηλικία στην οποία ανέλαβαν διευθυντικά καθήκοντα ποικίλει από 25 έως και 49 ετών.

Δύο από τις έξι διευθύντριες υπηρέτησαν ως διευθύντριες σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στα πρώιμα χρόνια της υπηρεσίας τους στην εκπαίδευση αποκτώντας πολύτιμη εμπειρία αλλά και σημαντική ώθηση για τη συνέχιση της καριέρας τους. Ίσως είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι αυτές οι δύο στη συνέχεια είχαν ενεργό δράση στα κοινά σε συνδικαλιστικούς φορείς της εκπαίδευσης και της τοπικής αυτοδιοίκησης.

Προηγούμενη διοικητική εμπειρία, όχι όμως στη διοίκηση σχολικών μονάδων αναφέρθηκε από άλλες δύο διευθύντριες, οι οποίες προηγουμένως είχαν θητεύσει στη διεύθυνση δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού στη θέση του υπεύθυνου εκπαιδευτικών θεμάτων και περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Χαρακτηριστικά

αναφέρουν ότι αποτέλεσε σημαντική και χρήσιμη εμπειρία για την περαιτέρω πορεία τους «...αυτό ήταν μεγάλο σχολείο για μένα» (Δα2).

Πριν αναλάβουν τα διοικητικά τους καθήκοντα ως διευθύντριες σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν είχαν καμία επιμόρφωση ή εκπαίδευση στα θέματα της διοίκησης γενικότερα, ούτε ειδικότερα στην εκπαιδευτική διοίκηση. Αυτό βέβαια στην ελληνική πραγματικότητα αποτελούσε μέχρι σήμερα τον κανόνα αφού δεν είναι προαπαιτούμενη τέτοιου είδους προετοιμασία για την ανάληψη διευθυντικών καθηκόντων. Ωστόσο, μια εξ αυτών ενδιαφέρθηκε για εκπαίδευση πάνω στα θέματα της εκπαιδευτικής διοίκησης μετά την ανάληψη των καθηκόντων της ως διευθύντρια, παρακολουθώντας σχετικό μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών. Ενώ άλλες δύο παρακολούθησαν ημερίδες ή συνέδρια σχετικά με την διοίκηση της εκπαίδευσης.

Αξιοσημείωτο είναι ότι μια εξ αυτών δέχτηκε μεγάλη ώθηση από τον διευθυντή της, ο οποίος διέβλεψε την ικανότητα της «είσαι έξυπνη, αυτό φαίνεται, εγώ θα φύγω του χρόνου με μετάθεση και σίγουρα θα είσαι η επόμενη διευθύντρια.» (Δα6) και παρά το νεαρό της ηλικίας της και την ελάχιστη εμπειρία της στην εκπαίδευση, της πρότεινε να μαθητεύσει δίπλα του «κάθισε δίπλα μου και μάθε τη δουλειά» (Δα6). Έτσι με πρακτική μαθητεία «έβαλα γραφείο μέσα στο γραφείο των δύο διευθυντών, οπότε έπαιρνα.» (Δα6) εντρύφησε στα διοικητικά θέματα της εκπαίδευσης τόσο όσον αφορά στο τυπικό, τη γραφειοκρατία της θέσης, «Είχα θέληση να μάθω και σημείωνα ποιες είναι οι δουλειές του διευθυντή από την αρχή της χρονιάς.» (Δα6), όσο και στην άσκηση της διοίκησης στην πράξη.

Πρέπει παράλληλα να επισημανθεί ότι δεν τις αφήνει αδιάφορες η σπουδή πάνω στα θέματα της εκπαιδευτικής διοίκησης καθώς με άτυπους και ιδιωτικούς τρόπους ενδιαφέρονται να μελετήσουν το σχετικό πεδίο, αφού αφορά τη δουλειά τους ή αποτελεί γι αυτές μια ενασχόληση που τους προσδίδει ιδιαίτερη ευχαρίστηση. Όμως δεν αρνούνται και την πείρα των συναδέλφων τους, αφού πολύ συχνά ζητούν την συνδρομή τους ρωτώντας τη γνώμη τους και ζητώντας συμβουλές «συμβουλευτήκα συναδέλφους που είχαν εμπειρία σε διευθυντικές θέσεις και κάθε φορά που προκύπτει ένα πρόβλημα συμβουλευόμαι συναδέλφους που έχουν πολύ μεγαλύτερη εμπειρία από μένα.» (Δα4).

Μια άλλη ενδιαφέρουσα άποψη που δεν πρέπει να μείνει χωρίς αναφορά είναι αυτή της διευθύντριας με τα περισσότερα χρόνια διοικητικής εμπειρίας που αναφέρει ότι : «Πιστεύω ότι για τη διοίκηση, δεν είναι μόνο να πας στα σεμινάρια για να μάθεις, είναι και τι άνθρωπος είσαι.»(Δα6). Από τα λεγόμενά της διαφαίνεται η

άποψη ότι ο ηγέτης δεν «γίνεται» μόνο αλλά και «είναι». Προσδιορίζεται δηλαδή από ιδιαίτερα εκ γενετής χαρίσματα και στοιχεία της ποιότητας του χαρακτήρα του.

## **4.2.2 Σχεδιασμός της Εργασιακής Ζωής**

### **4.2.2.1 Σχεδίασαν την καριέρα τους;**

Καμία από τις συμμετέχουσες στην έρευνα δεν σχεδίασε με συγκεκριμένους τρόπους την καριέρα της. Μάλιστα μια από αυτές αναφέρεται στην τύχη «μάλλον τυχαία, γιατί τελείωνε η θητεία του διευθυντή του σχολείου.»(Δα1). Αυτή η διαπίστωση δεν εκπλήσσει αφού αποτελεί τόσο συχνό εύρημα μελετών (McLay & Brown, 2001 · Hall, 1996 · Coleman, 1996) που τείνει να αποτελεί τυπικότητα στη σχέση των γυναικών με την εκπαιδευτική διοίκηση. Οι απαντήσεις τους μαρτυρούν ότι δεν αποτελούσε γι' αυτές προσδοκία η ανάληψη διευθυντικών καθηκόντων από την αρχή της επαγγελματικής τους απασχόλησης στον τομέα της εκπαίδευσης. «Μπορεί να μην το είχα σχεδιάσει ακριβώς να γίνω διευθύντρια, αλλά γενικώς για μένα η εργασία είναι πρόκληση» (Δα3) όπου όμως δεν βρέθηκαν τυχαία διότι αγαπούσαν τη διδασκαλία και την προσφορά στο χώρο. Χαρακτηριστικές είναι οι απαντήσεις : «Θεωρώ το ότι είμαι στο χώρο της εκπαίδευσης για μένα είναι τύχη.» (Δα3) και «Το σχολείο είναι ο φυσικός μου χώρος.» (Δα4).

Ωστόσο, πρέπει να επισημανθεί ότι δεν επέλεξαν όλες τη διευθυντική καριέρα όταν πια οι περισσότερες οικογενειακές ευθύνες σχετικά με την ανατροφή, φροντίδα και προετοιμασία των παιδιών στις μαθησιακές τους δραστηριότητες έπαψαν να τις επιβαρύνουν. Είναι, γεγονός ότι στην Ελλάδα, ο κοινωνικός καταμερισμός των ρόλων στο χώρο της οικογένειας βαρύνει σχεδόν αποκλειστικά τη γυναίκα. Έτσι δύσκολα μπορεί να ανταπεξέλθει στο μεγάλο βάρος των υποχρεώσεων και των ευθυνών συμβιβάζοντας διευθυντικές και οικογενειακές υποχρεώσεις, ώστε πολλές φορές αυτές να κρίνονται ασυμβίβαστες. Όπως επισημαίνεται από τη Μουσούρου (1993) ο γάμος και η μητρότητα συνδέονται με μειωμένες επαγγελματικές προοπτικές των γυναικών πολύ περισσότερο από το φύλο τους. Εξάλλου τα ευρήματα είναι κοινά με έρευνες σε διαφορετικά πολιτισμικά, κοινωνικά και οικονομικά περιβάλλοντα (Coleman, 2001, 2005 · Μαραγκουδάκη, 1997· Evetts, 1994 · Davidson & Cooper · 1992 · Schmuck 1991). Έτσι πολλές φορές οι γυναίκες αναστέλλουν τις επαγγελματικές φιλοδοξίες προτάσσοντας τις οικογενειακές τους υποχρεώσεις.

Ως εκ τούτου, εντύπωση προκαλεί η απάντηση της διευθύντριας που από πολύ μικρή και για είκοσι χρόνια, υπηρετεί την εκπαίδευση από διευθυντικές θέσεις σε

διάφορα σχολεία, ακόμη και στην απόσπασή της στη Γερμανία «Θυμάμαι χαρακτηριστικά, όταν έφευγα από το Ν...ήταν άλλες συναδέλφισσες που ήταν μετά από μένα στα χρόνια υπηρεσίας και έπρεπε να αναλάβουν τη θέση και φοβόντουσαν. Εγώ δεν είχα αυτόν το φόβο. Δε φοβόμουν, είχα όρεξη για δουλειά, ήξερα ότι θα τα καταφέρω, ότι θα ρωτήσω, θα μάθω...οι άλλες έκλαιγαν «δε θέλουμε να γίνουμε διευθύντριες». Και σου τονίζω ότι ήμουν μητέρα μικρού παιδιού και έμενα με πεθερικά και χωρίς αμάξι, πολλή ταλαιπωρία, πολλή δυσκολία. Αλλά παρ' όλα αυτά εντάξει, τα κατάφερα.» (Δα6).

#### **4.2.2.2 Κίνητρα για την ανάληψη της διευθυντικής θέσης**

Όσον αφορά στα κίνητρα που τις ώθησαν να ακολουθήσουν αυτή την εξέλιξη στην καριέρα τους στην εκπαίδευση, οι απαντήσεις μαρτυρούν ότι δεν αποτέλεσαν οι οικονομικές απολαβές, αφού τα διευθυντικά επιδόματα, ειδικά στο επίπεδο του γυμνασίου, είναι πενιχρά στην ελληνική πραγματικότητα ή η ευκαιρία για περαιτέρω ανέλιξη. Κίνητρο αποτέλεσαν η δημιουργική απασχόληση στο χώρο της εκπαίδευσης, η επαγγελματική τους ωριμότητα, η διάθεση για αλλαγή, η ευχαρίστηση και ικανοποίηση που απολάμβαναν ασχολούμενες με τη διοίκηση ή τέλος η έντονη παρότρυνση που δέχθηκαν από συναδέλφους για να αναλάβουν τη διεύθυνση του σχολείου όπου υπηρετούσαν. Αξιοσημείωτη είναι η απάντηση : «Δεν ήμουν από τους ανθρώπους που θα καθόμουν σε μια καρέκλα και να πάρει η καρέκλα το σχήμα του σώματός μου. Μου ήταν αδύνατον αυτό.» (Δα2).

Από την συζήτηση αναδύθηκαν επίσης οι σκέψεις ή προθέσεις των υποκειμένων για τη συνέχιση της καριέρας τους. Πρόθεση ήταν η διερεύνηση ύπαρξης φιλοδοξιών για ανέλιξη στην εκπαιδευτική ιεραρχία και η ανάληψη θέσεων με περισσότερες ευθύνες ή εξουσία. Πρέπει να επισημανθεί ότι οι γυναίκες της έρευνας έχοντας ήδη όπως προαναφέρθηκε προϋπηρεσία από 26 έως και 31 χρόνια βρίσκονται στη δύση της καριέρας τους, απέχοντας περίπου πέντε χρόνια από την συνταξιοδότησή τους. Μόλις μια εξ αυτών απέκλεισε το ενδεχόμενο να διεκδικήσει μια ανώτερη θέση, ενώ δύο εξέφρασαν καθαρά την πρόθεσή τους να αιτηθούν για τη θέση του διευθυντή της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού. «Με ενδιαφέρει κάτι παραπάνω. Θεωρώ ότι ένας άνθρωπος που αγαπάει αυτό που κάνει δε λέει ότι σταματάει, ότι έχω φτάσει εδώ και δε θέλω άλλο. Αν για οποιονδήποτε λόγο σήμερα θα έπρεπε να σταματήσω θα ήμουν ευχαριστημένη. Όμως σε ότι αφορά τη δική μου επιλογή δε θα έλεγα εδώ σταματάω. Θέλω να προχωρήσω. Σε όσα χρόνια υπάρχουν

ακόμα μπροστά μας.»(Δα3). «Δε θα με ενοχλούσε να κλείσω την καριέρα μου φεύγοντας σαν προϊσταμένη από αυτόν το χώρο.» (Δα6).

Πολύ σημαντική παράλληλα θεωρήθηκε η πρόθεση και διάθεση μιας διευθύντριας να αναλάβει τη διεύθυνση ενός πιο δύσκολου σχολείου έχοντας τη διάθεση και πρόθεση να αποδείξει ότι είναι ικανή και δε φοβάται «...μια τετραετία να τελειώσω από τα λύκεια της πόλης, έτσι για μια εμπειρία. Επειδή είναι πιο δύσκολα. Λοιπόν να αποδείξω ότι ναι, μπορώ και στο μεγάλο σχολείο, δε με φοβίζει τίποτε. Παιδιά είναι και τα εδώ, παιδιά και τα εκεί. Ίδια ψυχολογία έχουν, οπότε πιστεύω ότι μπορώ.»(Δα6). Όπως σημειώνεται και από άλλους ερευνητές (McLay & Brown, 2001 · Coleman, 1996) οι γυναίκες είναι έτοιμες να προχωρήσουν ένα βήμα παραπάνω στην καριέρα τους όταν έχουν την πεποίθηση ότι θα τα καταφέρουν και πιστεύουν στον εαυτό τους ή όταν βλέπουν να προωθούνται και να αναλαμβάνουν ανώτερες θέσεις, άτομα που εκτιμούν ότι έχουν τις ίδιες ικανότητες με αυτές.

### **4.2.3 Περί της Ηγεσίας και διεύθυνσης του σχολείου**

#### **4.2.3.1 Η αντίληψη της έννοιας της ηγεσίας**

Το ενδιαφέρον μας για τη διερεύνηση των αντιλήψεων περί της έννοιας της ηγεσίας από τα υποκείμενα της έρευνας εστιάστηκε στην ερώτηση : «Πως αντιλαμβάνεστε την έννοια της ηγεσίας;». Θεωρούσαμε εκ των προτέρων ότι αποτελεί μια δύσκολη ερώτηση που πιθανά θα ανασύρει από τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους τυπικές αναπαραστάσεις ένδοξης, χαρισματικής, ή εξουσιαστικής ηγεσίας που έχει επιδειχθεί από ηγέτες κρατών ή στρατηλάτες ή ακόμη αναπαραστάσεις παρανοϊκών ηγετικών προσωπικοτήτων που οδήγησαν λαούς ή ομάδες ανθρώπων σε ολέθρια αποτελέσματα. Αυτή μας η στάση δικαιολογείται επειδή οι διευθυντές σχολείων στην Ελλάδα στερούνται εκπαίδευσης πάνω στα θέματα της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Η έννοια της ηγεσίας και του ηγέτη στη Διοικητική Επιστήμη δεν είναι αυτή που έχουν στο μυαλό τους οι μη επαγγελματίες και χωρίς σχετική εκπαίδευση άνθρωποι. Γι' αυτούς τους ανθρώπους, η έννοια της ηγεσίας και ο ηγέτης, ταυτίζεται με την κορυφή της διοικητικής πυραμίδας ενός οργανισμού. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρθηκε από μια διευθύντρια «Ηγέτης είναι ο ηγέτης ενός συστήματος» (Δα3).

Αρχικά πρέπει να επισημάνουμε ότι οι απαντήσεις παρέπεμπαν στα άτομα ηγέτες και όχι στην έννοια και το περιεχόμενο της λέξης «ηγεσία». «Τι είναι ηγέτης;

...(Δα2) ...ηγεσία είναι ο επικεφαλής...(Δα3) ...ο ρόλος του ηγέτη...(Δα4) ...ηγέτης είναι αυτός ...(Δα5)...αυτός που είναι επιτυχημένος...(Δα6)».

Πρέπει όμως απαραίτητα να σημειωθεί ότι έγινε η διάκριση από πλευράς των υποκειμένων μεταξύ της διοίκησης και της ηγεσίας. Δεν θεωρείται δηλαδή ότι η διοίκηση είναι ταυτόσημη με την έννοια της ηγεσίας. Έτσι μια διευθύντρια είναι σίγουρη : «Άλλο ηγέτης, άλλο διευθυντής» (Δα3), ενώ άλλη αναρωτιέται : «Είναι άλλο ο ηγέτης από τον διευθυντή;» (Δα2). Η εννοιολογική διαφορά όμως δεν αφορά στα άτομα που ασκούν το μάνατζμεντ και την ηγεσία ως ρόλους και λειτουργίες. Δηλαδή ένα άτομο μπορεί και πρέπει να ασκεί ταυτόχρονα και μάνατζμεντ και ηγεσία. Αυτό σημαίνει ότι το μάνατζμεντ και η ηγεσία είναι συμπληρωματικοί ρόλοι ή λειτουργίες εξίσου απαραίτητες τόσο για την αποτελεσματικότητα των στελεχών όσο και των οργανισμών που διοικούν. Η διοίκηση χωρίς ηγεσία καθίσταται αναποτελεσματική, γιατί στερείται του δυναμισμού και της έμπνευσης (Hallinger, 2003), που η ηγεσία θα προσδώσει στον οργανισμό. Από την άλλη, η ηγεσία χωρίς τη διοίκηση γίνεται άσκοπη και χωρίς αντικείμενο.

Είναι εντυπωσιακή η αρνητική αντίληψη της έννοιας της ηγεσίας, αλλά και της ηγετικής φυσιογνωμίας που εκφράστηκε : «Δεν μου αρέσει η [λέξη] ηγεσία , με ενοχλεί γιατί είναι αυταρχικός ο όρος.» (Δα3), «πρέπει να ηγείσαι αλλά όχι με την έννοια του κάντε πέρα να περάσω όχι!» (Δα2). Όπως και ο φόβος της πιθανής εκτροπής ενός ηγέτη που μπορεί να αποδειχθεί επικίνδυνος όταν ξεπεράσει τα όρια. «Αν θες να πάρεις την απάντηση από μένα ότι ηγέτης είναι ο εμπνευσμένος άνθρωπος που καθοδηγεί θα σου έλεγα ότι δεν είναι αυτό για μένα. Ο ηγέτης είναι ένας άνθρωπος που μπορεί να ηγηθεί αποφασιστικά μιας ομάδας αλλά ξέροντας τι πρέπει να κάνει. Διαφορετικά μπορεί να είναι και επικίνδυνος. Διότι αν πλασάρει κανείς τον εαυτό του ως ηγέτη καθοδηγητή ξεφεύγει καμιά φορά από τα όρια. Γιατί ας μη ξεχνάμε ότι οι άνθρωποι είμαστε απρόβλεπτοι.» (Δα2).

Διαφαίνεται από τις παραπάνω απαντήσεις η διάθεση των γυναικών της έρευνας να διαχωρίσουν σαφώς τη θέση τους από την αυταρχισμό που μπορεί να εμπεριέχεται στην έννοια της ηγεσίας και μάλιστα τόσο έντονα εννοούν αυτόν το διαχωρισμό, ώστε αποποιούνται τον ηγετικό ρόλο της εργασιακής τους θέσης. Μάλιστα εκφράστηκε η άποψη ότι η συγκεκριμένη θέση είναι απλά διεκπεραιωτική των υποθέσεων του σχολείου, καθόλου ηγετική, αλλά συναδελφική. «Νομίζω ότι εξαρτάται από την προσέγγιση που θα δώσει ο καθένας. Για μένα δεν υφίσταται ηγεσία. Εγώ θεωρώ ότι διεκπεραιώνω κάποιο ρόλο διοικητικό, καθαρά διοικητικό και

συναδελφικό.» (Δα4). Θεωρούμε ότι η συγκεκριμένη άποψη δεν υποστηρίζει το απόλυτα διοικητικό περιεχόμενο του ρόλου, αλλά ότι διεκδικεί την ταπεινότητα και την απόρριψη οποιουδήποτε ψήγματος αυταρχικότητας κατά την εκτέλεση των εργασιακών καθηκόντων.

Ταυτοχρόνως αποδόθηκαν στην έννοια της ηγεσίας οι έννοιες της αποτελεσματικότητας, του συντονισμού, του δυναμισμού, της πρωτοβουλίας, της προώθησης του συμφέροντος του οργανισμού, και της λήψη σωστών αποφάσεων μέσα από ένα μεγάλο σύνολο επιλογών. Παράλληλα καταγράφεται ο καθορισμός στόχων και η διαμόρφωση στρατηγικών και πολιτικών προς την επίτευξη των στόχων. Όπως υποστηρίζει ο Μπουραντάς (2005) η ηγεσία έχει τη δυνατότητα να δημιουργήσει ένα καλύτερο μέλλον μέσω μικρών ή μεγάλων αλλαγών. Για επιτευχθεί όμως αυτό ο ηγέτης ασφαλώς πρέπει ταυτόχρονα να ασκεί τις διοικητικές λειτουργίες του μάνατζμεντ και η πρώτη από αυτές είναι ο προγραμματισμός δηλαδή η στοχοθεσία.

#### **4.2.3.2 Η σχέση της εργασίας με τη ζωή τους**

Ο διευθυντής του σχολείου για να ανταποκριθεί στα καθήκοντα της θέσης του πρέπει να βρίσκεται στο σχολείο από την αρχή της λειτουργίας του προγράμματός του μέχρι και το τέλος του, δηλαδή στις δύο το μεσημέρι. Εάν υπάρχει πρόγραμμα διδακτικής στήριξης, του οποίου τις περισσότερες φορές είναι ο ίδιος υπεύθυνος, πρέπει να βρίσκεται στο σχολείο απογευματινές ώρες κατά τη διάρκεια εβδομάδας και ίσως και τα πρωινά του Σαββάτου. Έτσι, αν υπολογιστούν μόνο αυτές οι ώρες, ασχολείται με τις υποθέσεις του σχολείου 7 με 8 ώρες σε ημερήσια βάση. Πολλές φορές όμως πρέπει να συναντηθεί με γονείς ή τον σύλλογο γονέων, με τις προϊστάμενες αρχές, ή τοπικούς φορείς για συζήτηση και διεκπεραίωση των σχολικών θεμάτων εκτός του προγράμματος λειτουργίας του σχολείου. Έτσι και μόνο από την άποψη του χρόνου η δουλειά του καταλαμβάνει το μεγαλύτερο μέρος του χρόνου του. Οι έρευνες δείχνουν ότι αυτό αποτελεί έναν από τους ανασταλτικούς παράγοντες ανάληψης διευθυντικών καθηκόντων ειδικότερα από τις γυναίκες που στην ελληνική κοινωνία επωμίζονται το μεγαλύτερο βάρος των οικογενειακών υποχρεώσεων (Athannasoula-Reppa & Koutouzis 2002· Kyriakoussis, & Saiti, 2006).

Είναι όμως μόνο αυτός ο χρόνος που απασχολούν το μυαλό τους με τα θέματα του σχολείου; Πόσο σημαντική είναι η δουλειά τους για τη ζωή τους; Προσπαθήσαμε λοιπόν να διερευνήσουμε τη σημαντικότητα του παράγοντα εργασία στη ζωή των

διευθυντριών. Αποτελεί η εργασία τους δυναμικό και ενδιαφέρον μέρος της ζωής και της δράσης τους; Με ποιον τρόπο την αντιμετωπίζουν; Ανταποκρίνονται ως οποιοσδήποτε δημόσιος λειτουργός, ή έχουν πάθος και μεράκι;

Μελετώντας τις απαντήσεις των διευθυντριών, με μία εξαίρεση, διαπιστώσαμε ότι εκτός από το τυπικό ωράριο κατά το οποίο υποχρεούνται να προσφέρουν τις υπηρεσίες τους, ασχολούνται με τη δουλειά τους κατά το μεγαλύτερο μέρος της ημέρας τους είτε σε πραγματική δράση για τη διευθέτηση των σχολικών θεμάτων, είτε σκεφτόμενες σχετικά. Αξιοσημείωτη είναι η απάντηση μιας διευθύντριας που ανέφερε : «Με απασχολεί 24 ώρες το εικοσιτετράωρο. Και όταν κοιμάμαι το βλέπω στον ύπνο μου.» (Δα2). Στον ίδιο τόνο κινούνται και οι απαντήσεις των περισσοτέρων : «Είναι πάρα πολύ σημαντικό κομμάτι της ζωής μου. Ούτως ή άλλως περνώ 7 με 8 ώρες εδώ. Για να έρθω προετοιμάζομαι στο σπίτι 2 με 3 ώρες. Από τη στιγμή που έχω επιλέξει αυτή η θέση να παίρνει τόσο χρόνο από τη ζωή μου, σημαίνει ότι είναι πάρα πολύ σημαντικό.» (Δα3). «Οδηγώντας σκέφτομαι για το σχολείο, έρχομαι το μεσημέρι, σκέφτομαι. Βλέπεις παντού σημειώματα για το τι θα κάνω την άλλη μέρα στο σχολείο. Με απασχολεί πάρα πολύ. Φεύγω απ' το σχολείο και αμέσως αρχίζω να σημειώνω τι πρέπει να κάνω την επόμενη μέρα για το σχολείο.» (Δα6).

Παράλληλα προσδιορίζεται το πραγματικό και έντονο ενδιαφέρον τους για τη δουλειά τους. Δεν αντιμετωπίζεται ως μια δραστηριότητα που πρέπει να γίνει ώστε να ανταποκρίνονται ικανοποιητικά στις απαιτήσεις της θέσης τους. Η εργασία τους είναι ευτυχία, είναι ζωή, είναι τύχη, είναι αγάπη και πάθος. «Πιστεύω ότι αν κανείς δεν είναι ευτυχισμένος στο χώρο δουλειάς του δε μπορεί να λειτουργήσει ως άνθρωπος. Εγώ θεωρώ τον εαυτό μου από τους περισσότερο τυχερούς ανθρώπους γιατί αυτό που κάνω το αγαπώ πραγματικά. Το κάνω με πάθος δηλαδή. Τόσο που κατηγορούμαι πολλές φορές ότι είμαι και υπερβολική.» (Δα4).

Δεν αντιμετωπίζουν τα καθήκοντα τους ως υποχρέωση αλλά με διάθεση δημιουργίας και δοτικότητας. «...έχοντας υπόψη τις υποχρεώσεις του...όμως δε μου αρέσει η έννοια της υποχρέωσης. Αν το δεις σαν υποχρέωση κήκες. Το θέμα είναι να υπάρχει βούληση, διάθεση και δοτικότητα σε αυτά που κάνεις και να μην περιμένεις ανταποδοτικότητα, ότι τα κάνω άρα πρέπει να εισπράξω.» (Δα3).



#### 4.2.3.3 Η διεύθυνση του σχολείου

Σχετικά με τη σχολική ηγεσία και διοίκηση (μάνατζμεντ), τα τελευταία χρόνια υπάρχει τάση μετακίνησης από την έννοια της διοίκησης στην έννοια της ηγεσίας (Bush, 2008), καθώς η διοίκηση φαίνεται πιο περιορισμένη έννοια, με επικέντρωση στο σύστημα, σε αντίθεση με την ηγεσία που επικεντρώνεται στους ανθρώπους.

Ανεξαρτήτως του τρόπου προσδιορισμού των εννοιών οι σχολικοί ηγέτες βιώνουν δυσκολίες καθώς αποφασίζουν την εξισορρόπηση μεταξύ καθηκόντων υψηλής προτεραιότητας τα οποία σχεδιάστηκαν για τη βελτίωση του προσωπικού, την απόδοση μαθητών και σχολείου (ηγεσία), τη διατήρηση των καθημερινών λειτουργιών (μάνατζμεντ) και χαμηλής προτεραιότητας καθήκοντα (διεύθυνσης).

Μελετώντας τις απόψεις των διευθυντριών διαπιστώθηκαν δύο βασικές κατευθύνσεις σκέψης όσον αφορά τη διεύθυνση του σχολείου. Η πρώτη αφορά στην αντιμετώπιση του ζητήματος της διεύθυνσης ως μια κανονιστική διαδικασία, προτάσσεται δηλαδή το ενδιαφέρον για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, συντονίζοντας και οργανώνοντας τις ομάδες των συμμετεχόντων σε αυτό που βασικά αποτελούνται από τις ομάδες των καθηγητών και των μαθητών. «Δηλαδή ακριβώς με τον συντονισμό, με την οργάνωση, ..... να καταφέρω να συντονίσω μια ομάδα συναδέλφων, μια ομάδα παιδιών, να τα φέρω σε μια τάξη.» (Δα5). «Στο να λειτουργεί σωστά το σχολείο.»(Δα6). Τονίζεται όμως ότι σημαντικός παράγοντας σε αυτή τη διευθέτηση αποτελεί η ευτυχία των παιδιών και όχι μόνο τα ακαδημαϊκά τους αποτελέσματα. «Δηλαδή πέρα από το να βγάλουμε μορφωμένα και καλλιεργημένα παιδιά να είναι συγχρόνως και ευτυχισμένα τα παιδιά μας.» (Δα6).

Η δεύτερη αφορά στην προώθηση αξιών στις προαναφερθείσες ομάδες μέσω των οποίων οδηγούνται στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου που τελικό στόχο έχει τη γνωστική και ηθική ανάπτυξη των μαθητών : «Εκπαιδευτική ηγεσία είναι προώθηση κάποιων αξιών για μένα, και στους εκπαιδευτικούς και στα παιδιά, πολύ περισσότερο στα παιδιά, που έχουν σχέση με την αποτελεσματικότητα της λειτουργίας του οργανισμού όσον αφορά και το γνωστικό επίπεδο αλλά και το ηθικό επίπεδο, δηλαδή έχει και ηθικές διαστάσεις.» (Δα1). Η διαφορά μεταξύ των δύο απόψεων είναι ο δρόμος που ακολουθείται προς τον κοινό τελικά στόχο, να αποκτήσουν οι μαθητές ακαδημαϊκό και κοινωνικό κεφάλαιο Sergiovanni (1998). Σαφέστατα διατυπώνεται η θέση ότι καθήκον και υποχρέωση του διευθυντή του σχολείου είναι ο προσδιορισμός των στόχων και του πλαισίου μέσα στο οποίο το σχολείο θα κινηθεί τονίζοντας ότι αφορά τον διευθυντή η ευθύνη της ορθότητας της

στοχοθεσίας, όμως η επίτευξη των στόχων αυτών είναι συλλογικό αποτέλεσμα. Βέβαια επισημαίνεται ότι οποιαδήποτε τέτοια προσπάθεια είναι κενή νοήματος αν κοινός παρονομαστής δεν είναι ο άνθρωπος : «...[ο διευθυντής] είναι εκείνος που βάζει τους γενικούς στόχους, είναι εκείνος που ξεκαθαρίζει το πλαίσιο στο οποίο θα κινηθεί το σχολείο, αλλά ένα σχολείο δεν είναι θέμα ηγεσίας. Σίγουρα το πόσο σωστά μπαίνουν ή δε μπαίνουν οι στόχοι έχει να κάνει με τη διεύθυνση του σχολείου, αλλά επαναλαμβάνω ότι το σχολείο είναι μια συμμετοχική διαδικασία δεν είναι ατομική.»(Δα3).

Πολύ ενδιαφέρουσα είναι η άποψη που παρουσιάζεται, ότι η πολιτική που θα χαραχθεί είναι δυναμική με την έννοια ότι κάθε φορά θα πρέπει να αξιοποιείται το υπάρχον ανθρώπινο δυναμικό, καθηγητές-μαθητές. Επομένως, όταν οι συνθήκες διαφοροποιούνται θα πρέπει και η δράση να διαφοροποιηθεί ώστε να αντιμετωπιστεί το οποιοδήποτε θέμα. Όμως η δράση προσδιορίζεται σημαντικά από τις άνωθεν διατεταγμένες. «Και η πολιτική που θα χαράξει είναι δυναμική. Είναι ανάλογα με το δυναμικό που μπορεί να αντιμετωπίσεις, που δεν καθορίζεται μόνο από τους καθηγητές, καθορίζεται και από τους μαθητές. Και από τις διατεταγμένες που μας επιβάλλουν από πάνω, τι πρέπει να βγάλουμε σε μια χρονιά και δεν πρέπει.» (Δα3). Είναι προφανές λοιπόν ότι η ηγεσία στους σχολικούς οργανισμούς είναι μια πολύπλοκη και αμφίσημη διαδικασία που περιλαμβάνει τεχνικές και συμβολικές απαιτήσεις σε ισορροπία (Deal & Peterson, 1994). «Μια καλημέρα ή μια καλησπέρα στο διάδρομο του σχολείου, είναι και αυτό μια πολιτική στάσης, για έναν διευθυντή.» (Δα3). Επίσης, ενδιαφέρον προκαλεί η διαπίστωση- άποψη ότι «ο διευθυντής οφείλει και δικαιούται να είναι η ψυχή του σχολείου.»(Δα3). Η ρήση ανήκει στην ίδια διευθύντρια που λίγο πριν αποποιούνταν την ηγετική διάσταση του ρόλου της επειδή ταυτίζει την ηγεσία με την αυταρχικότητα. Τώρα όμως γίνεται φανερό η αδιαμφισβήτητη παρουσία της ηγεσίας στη σκέψη και την δράση της χωρίς όμως αυτό να συνειδητοποιείται από μεριάς της. Είναι ένα δείγμα μιας πραγματικής εκπαιδευτικής ηγέτιδας που δίνει έμφαση στη μάθηση των μαθητών, στον σεβασμό του εαυτού, άρα και των άλλων πολύ περισσότερο από ότι στα διοικητικά της καθήκοντα. Τέλος, δεν θα πρέπει να παραληφθεί να αναφερθεί η επίγνωση του πολυδιάστατου ρόλου του εκπαιδευτικού ηγέτη : «Ο διευθυντής δεν είναι μόνο ο επόπτης διευθυντής ή ο συμμετέχων ή ο διευθυντής που διατάζει και τα θέλει όλα στην ώρα τους. Δε θα βρεις έναν διευθυντή που να είναι μόνο ένα[από αυτά], ο διευθυντής οφείλει να είναι όλα.» (Δα3). Προτείνεται δηλαδή πως ανάλογα με τις

περιστάσεις, τα δεδομένα, τις επιδιώξεις, το υπάρχον δυναμικό και τις αλλαγές στο εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου αναγκαστικά διαφοροποιείται η δράση του ατόμου που βρίσκεται στο τιμόνι του οργανισμού. Όπως έλεγε και ο Drucker (Edertsheim, 2009) «οι σωστές ερωτήσεις δεν αλλάζουν όσο συχνά αλλάζουν οι απαντήσεις».

#### **4.2.3.4 Βασικές επιδιώξεις για το σχολείο**

Ο διευθυντής/ντρια του σχολείου είναι επιφορτισμένος με ένα διπλό ρόλο, αυτόν της ηγεσίας του σχολείου και αυτόν του διορισμένου υπαλλήλου. Έτσι ενεργεί από τη μια σύμφωνα με τις προσδοκίες της ομάδας που ηγείται και από την άλλη σύμφωνα με τις προσδοκίες των ιεραρχικά ανώτερών του ή τις προσδοκίες του συστήματος που υπηρετεί. Έτσι ο διευθυντής/ντρια καλείται να προωθήσει γενικούς και ειδικούς σκοπούς του σχολείου, ή αλλιώς θεσμικούς και λειτουργικούς σκοπούς. Οι γενικοί και θεσμικοί σκοποί αναφέρονται στην αποστολή του σχολείου και καθορίζονται από την πολιτεία. Οι ειδικοί και λειτουργικοί εμπίπτουν σε μεγάλο μέρος στην αρμοδιότητα του/της διευθυντή/ντριας και του συλλόγου διδασκόντων. Όσον αφορά στην επιτυχία των ειδικών-λειτουργικών σκοπών, αυτή εξαρτάται-στο μέρος που αφορά τον/τη διευθυντή/ντρια- στα ατομικά τους χαρακτηριστικά, τις ικανότητες και δεξιότητές τους και στη γραφειοκρατική τους διάσταση δηλαδή υπηρεσιακά και επαγγελματικά στοιχεία που συνάδουν για την άσκηση του έργου του. Στη σύγχρονη εποχή που η κοινωνία απαιτεί ολοένα και πιο αποτελεσματική εκπαίδευση, το δείγμα του διευθυντή-διεκπαιρωτή των υποθέσεων της σχολικής μονάδας δεν μπορεί να ανταποκριθεί στις κοινωνικές απαιτήσεις. Το παράδειγμα του διευθυντή-ηγέτη, σαφώς προσανατολισμένο προς την ανθρωποκεντρική αποστολή της εκπαίδευσης, αλλά και σε μια «εσωτερική» πολιτική συντελεί στην επιτυχία και ενδυναμώνει το προσδοκώμενο εκπαιδευτικό αποτέλεσμα.

Αυτές οι δύο διαστάσεις του ρόλου του/της διευθυντή/ντριας της σχολικής μονάδας διαφαίνονται από τις απαντήσεις των διευθυντριών της έρευνας στην ερώτηση ποιες είναι βασικές επιδιώξεις σας για το σχολείο. Απαντήσεις όπως: «Η εύρυθμη λειτουργία του.»(Δα6), «Να λειτουργεί ομαλά. Να μη δημιουργούνται προβλήματα.»(Δα5), «Να υπάρχει συνεργασία σε όλα τα επίπεδα.»(Δα4) δηλώνουν την επιδίωξη των διεκπαιρωτικών προθέσεων και προσπαθειών των διευθυντριών, την ευθυγράμμιση τους με τον κανονιστικό ρόλο που τους αποδίδεται σύμφωνα με τη γραφειοκρατική τους διάσταση. Σύμφωνα με τη σχετική νομοθεσία (ν. 1566/85) : «Ο

διευθυντής του σχολείου είναι ιδίως υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, το συντονισμό της σχολικής ζωής, την τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων και των υπηρεσιακών εντολών και την εφαρμογή των αποφάσεων του συλλόγου των διδασκόντων,...». Η ευθύνη για την ομαλή λειτουργία του σχολείου βαρύνει όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό. Τον κύριο, όμως, συντονισμό των δυνάμεων που δρουν σε μια σχολική μονάδα τον επωμίζεται ο διευθυντής, επομένως η αποτελεσματική λειτουργία της εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από αυτόν.

Ταυτόχρονα και με πάθος εκφράζονται ανθρωπιστικά και παιδαγωγικά εκπαιδευτικά οράματα που επικεντρώνονται στην ευτυχία των μαθητών, στην ανάδειξη όλων των πτυχών των ικανοτήτων τους, στην κοινωνική τους αγωγή ώστε να ανταπεξέλθουν μελλοντικά στο ρόλο του πολίτη. Όπως χαρακτηριστικά τονίστηκε «Κυρίως όμως εμείς σ' αυτό το σχολείο, κατευθυνόμαστε στο να δώσουμε στα παιδιά μαθήματα αγωγής. Δηλαδή θα το πω, θεωρείται και λίγο παρωχημένο, επενδύουμε στον ηθοπλαστικό τομέα.»(Δα4).

Εντύπωση προκαλεί το πάθος μιας διευθύντριας όταν αναφέρεται στο ιδιαίτερο ενδιαφέρον της για την ευτυχία των παιδιών : «Πρώτα τα παιδιά. Θέλω να τα δω να λάμπει το μάτι τους. Θέλω να τα δω λάμπουν τρελαίνομαι να τα βλέπω να είναι...να τους δίνω εμπειρίες και να πετάνε. Όταν ετοιμάσαμε τις βαλίτσες μας με το πρώτο γκρουπ πριν από 12 χρόνια, πήραμε παιδιά από τα χωράφια, παιδιά που ήταν φτωχά, γιατί όλα αυτά τα προγράμματα είναι επιδοτούμενα, με μια μικρή συμμετοχή των μαθητών, και δε θα ξεχάσω ποτέ όταν τους πήγαμε στο αεροδρόμιο. Ήταν παιδιά από τα χωριά, παιδιά από φτωχές οικογένειες και έπρεπε να τα παρατηρείς, να τα βλέπεις. Να λάμπουν τα μάτια τους, να είναι ευτυχισμένα. Να τα δεις μπροστά στα μάρμαρα του Παρθενώνα, μέσα στο Βρετανικό μουσείο, που άπλωναν τα χέρια να τα πιάσουν. Τους πλησίασε ένας φύλακας και τους είπε «νο» απαγορεύεται και του λένε «μα είναι δικά μας». Αυτά δεν τα διδάσκει κανένα βιβλίο και καμιά ιστορία. Εμένα μου αρέσει να λάμπουν τα μάτια των παιδιών, μου αρέσει να λάμπουν , να είναι ευτυχισμένα (βουρκώνει). Αυτό είναι προτεραιότητα μεγάλη.» (Δα2). Αποτελεί, λοιπόν, ιδιαίτερο ενδιαφέρον η παροχή ευκαιριών και δυνατοτήτων στους μαθητές ώστε να διευρύνουν τη ματιά τους στον κόσμο και να ρουφούν τις γνώσεις μέσα από την εμπειρία, να ξεφεύγουν από τον μικρό κόσμο του χωριού τους, να γίνονται πολίτες του κόσμου.

Εξίσου αξιοπρόσεχτη είναι και η έμφαση που δίνεται από διευθύντρια εσπερινού λυκείου στην ανθρωποκεντρική διάσταση της παιδείας και του σχολείου

ειδικότερα σαν επιδίωξη : «...και να αποκαταστήσουν την οποιαδήποτε τραυματική εμπειρία είχαν με το σχολείο. Βγαίνοντας από το σχολείο αυτό να είναι πιο σίγουροι για τον εαυτό τους, να ξέρουν καλύτερα τον εαυτό τους και να πιστέψουν στη δύναμη της γνώσης γιατί στο κάτω-κάτω αυτή η δίψα για γνώση τους οδήγησε πάλι πίσω στα θρανία. Θέλω να πιστεύω ότι θα ενισχυθεί ο παρονομαστής άνθρωπος, στη σκέψη τους αλλά και στη σχέση τους , τόσο με τον εαυτό τους όσο και με τους άλλους ανθρώπους. Αυτός είναι ο στόχος που αν επιτευχθεί θα είναι και η μεγαλύτερη επιτυχία ενός σχολείου.» (Δα3).

Για όλες τις διευθύντριες της έρευνάς μας πρωταρχικός στόχος είναι ο μαθητής και όπως φαίνεται δεν αποτελεί μόνο ρητορικό στόχο, ως ευθυγράμμιση με τις νεότερες επιταγές, κατευθύνσεις και πολιτικές του Υπουργείου Παιδείας. Αναφέρονται με ένταση και πραγματικό δόσιμο πάνω στην επιτυχία αυτού του συγκεκριμένου προσανατολισμού, αυτό το «σύνθημα» διαπερνά όλα τα παραδείγματα που έχουν να μας αναφέρουν για τη δράση τους και τις αποφάσεις τους σχετικά με το σχολείο. «Ειλικρινά προσπαθώ να πλησιάσω τον συνάδελφο έτσι ώστε να κατανοήσει ότι στο κάτω-κάτω αυτό το νέο σλόγκαν «πρώτα ο μαθητής» δεν πρέπει μόνο να είναι γραμμένο στους τύπους, πρέπει πραγματικά να είναι αυτός ο στόχος μας. Σχολείο χωρίς καθηγητές γίνεται αλλά σχολείο χωρίς μαθητές δε γίνεται. Είμαι αυτής της άποψης.» (Δα3). «Στόχος πάντα ο μαθητής. Και οι εκπαιδευτικοί υπηρέτες των μαθητών όσο και αν φαίνεται περίεργο θεωρώ ότι είμαστε υπηρέτες των μαθητών.» (Δα1).

Δεν θα μπορούσε παράλληλα να αμφισβητηθεί το ενδιαφέρον τους για την παροχή γνώσεων άριστου επιπέδου προς τους μαθητές των σχολείων που υπηρετούν, στην επιδίωξη της ακαδημαϊκής αριστείας και των εκπαιδευτικών επιτευγμάτων. «...η εκπαίδευση των μαθητών να γίνεται σε όσο καλύτερο επίπεδο. Δηλαδή τα παιδιά να μη στερηθούν απολύτως καμία γνώση, απολύτως καμία ευκαιρία.» (Δα4). «Πρέπει λοιπόν ένα σχολείο να έχει τη δυνατότητα άριστης παροχής γνώσης. Τους λέω ζητήστε μου ότι θέλετε, θέλετε βιβλία, θέλετε να σας πάρω βοηθήματα, να πάρω CDs, να πάρω οτιδήποτε. Θα κόψω το λαιμό μου και θα βρω λεφτά για να τα πάρω. Και πράγματι το εννοώ, ότι χρειαστούν το έχουνε. Τους παροτρύνω στις νέες τεχνολογίες. Θέλω να κάνουν χρήση όλων αυτών των εργαλείων.» (Δα2).

Επισημαίνεται ακόμη ότι άλλη βασική επιδίωξη του σχολείου πρέπει να είναι δημοκρατικότητα. Το σχολείο πρέπει να δίνει το δημοκρατικό παράδειγμα σε όλες τις δράσεις και τις εκφάνσεις του έχοντας σκοπό τη σφυρηλάτηση της δημοκρατικής

συνείδησης και πρακτικής στους μαθητές που αποτελούν τους αυριανούς πολίτες της κοινωνίας μας : «Πρέπει να είναι δημοκρατικό σε όλες του τις πτυχές.»(Δα2).

Αφήνουμε τελευταία την αναφορά μας στις επιδιώξεις των διευθυντριών σχετικά με τις υλικές απαιτήσεις του οργανισμού. Στα πλαίσια της παροχής καλού επιπέδου εκπαίδευσης στους μαθητές και στην εξασφάλιση καλύτερου εργασιακού περιβάλλοντος σε όλους τους άμεσα συμμετέχοντες της σχολικής ζωής, οι διευθύντριες προσπαθούν να ανταποκριθούν, όσο είναι δυνατόν, στην εξασφάλιση της υλικοτεχνικής υποδομής των σχολείων τους: «Όταν ανέλαβα τη διεύθυνση του σχολείου, υπήρχαν πάρα πολλές ελλείψεις στεγαστικές και πάρα πολλά προβλήματα ...αναγκάστηκα να ασχοληθώ και με την κτηριακή υποδομή έτσι ώστε να εξασφαλίσω ένα ευχάριστο εργασιακό περιβάλλον για τους εκπαιδευτικούς και ένα ευχάριστο περιβάλλον για τους μαθητές. Όσο γίνεται ευχάριστο και όσο μου επιτρέπεται.» (Δα1). Η αναφορά μας στην υλικοτεχνική υποδομή είναι τελευταία όχι επειδή εμείς κρίνουμε ότι έχει αυτή τη θέση στις προτεραιότητες των σχολικών επιδιώξεων, αλλά επειδή τα υποκείμενα της έρευνας την τοποθέτησαν εκεί «...τελευταίο το αφήνω να έχει υλικοτεχνική υποδομή καλή.» (Δα2).

## **4.2.4 Χειρισμός της εξουσίας**

### **4.2.4.1 Λήψη αποφάσεων**

Ο κεντρικός σχεδιασμός και η έλλειψη αυτονομίας έρχεται σε αντίθεση με την ηγεσία που απαιτείται να ασκείται σε έναν μανθάνοντα οργανισμό (Williams, 2006) όπως πρέπει να είναι το σύγχρονο συνεργατικό σχολείο. Η σύγχρονη προοπτική της εκπαιδευτικής ηγεσίας είναι αυτή που υποστηρίζει τον διευθυντή του σχολείου να ηγείται του οργανισμού που μαθαίνει διαμοιράζοντας τις ευθύνες, άρα και την εξουσία ανάμεσα στους επαγγελματίες-καθηγητές προκειμένου να επιτευχθεί το ζητούμενο της αποτελεσματικότητας. Στα σχολικά συγκείμενα ο διευθυντής οφείλει να αναγνωρίζει τις δυνατότητες συνεργασίας μεταξύ των καθηγητών και να χτίζει στην πράξη τις ηγετικές τους δυνατότητες (Lambert, 2000) στο επίπεδο της σχολικής μονάδας.

Είναι σημαντικό ότι οι γυναίκες σχολικές ηγέτιδες, ιστορικά δείχνουν μια αμφιθυμία σχετικά με την εξουσία που διαθέτουν εκφράζοντας δυσaráεσκεια όταν τις χαρακτηρίζουν κραταιές ή κατέχουσες εξουσία (Formisano 1987· Carnivale 1994· Smith,1996 στο Shakeshaft, 2010). Μάλιστα ο Blackmore (1989) γράφει ότι οι γυναίκες αισθάνονται αποξένωση με την ηγεσία που ασκείται σε οργανισμούς «η

οποία δίνει έμφαση στον έλεγχο, τον ατομισμό και την ιεραρχία». Έτσι, οι γυναίκες συχνά περιγράφουν την ηγεσία ως έννοια που αναπτύσσεται όχι πάνω στους άλλους, αλλά μέσω των άλλων, διαμοιρασμένη, δηλαδή.

Διερευνώντας λοιπόν τη στάση και την αντίληψη των διευθυντριών απέναντι στην εξουσία που συνεπάγεται η εργασιακή τους θέση διαπιστώνουμε ότι η πλειονότητα αρνείται ότι την ασκεί επάνω στους συναδέλφους της αλλά την χρησιμοποιούν μάλλον υπηρετικά: «Μάλλον δεν τη χρησιμοποιώ. Την εξουσία τη χρησιμοποιώ μάλλον, όχι στους καθηγητές μου αλλά για να εξασφαλίσω στους καθηγητές μου τις προϋποθέσεις να δουλέψουν. Δηλαδή την εξουσία τη χρησιμοποιώ προς τα έξω για να συγκεντρώσω πράγματα και οφέλη για τους καθηγητές και τα παιδιά. Δηλαδή μπορώ να πω ότι την χρησιμοποιώ υπηρετικά.» (Δα1).

Υπάρχει και η περίπτωση να την αρνείται: «Η εξουσία είναι για μένα νεκρό γράμμα.»(Δα4) ή να τονίζεται ο διαχειριστικός ρόλος της θέσης και να μη δέχεται ότι ενυπάρχει η δυνατότητα άσκησης δύναμης μέσα από αυτόν «Ναι θα το έλεγα εξουσία επειδή έχεις τη δύναμη της σφραγίδας και της υπογραφής, πιο πολύ όμως είναι διαχείριση. Δηλαδή δεν μπορώ να δεχθώ αυτό σαν εξουσία.» (Δα3).

Θα πρέπει όμως να τονιστεί ότι αυτή η αντίληψη δεν αποτελεί καθολικό φαινόμενο, καθώς είχαμε και την εξής απάντηση στην ερώτηση αν χρησιμοποιούν την εξουσία που διαθέτει η θέση τους : «Ο διευθυντής πρέπει να ασκεί και εξουσία , αυτός είναι και ο ρόλος του. Είναι ένας φορέας εξουσίας. Πρέπει και να αντιλαμβάνονται οι άλλοι ότι είναι φορέας εξουσίας. Διαφορετικά θα ήταν μια κοινοπραξία, θα ήταν μια συνδιοίκηση.» (Δα2). Η συγκεκριμένη διευθύντρια έχει απόλυτη επίγνωση της εξουσίας που συνεπάγεται η εργασιακή της θέση και πιστεύει ότι σαφώς και πρέπει να ασκείται.

Οι σχετικές έρευνες (Shakeshaft, 2010) υποστηρίζουν ότι οι γυναίκες αντιλαμβάνονται διαφορετικά την εξουσία επιδιώκοντας την επέκταση της δύναμης πάνω σε όλους που σχετίζονται με τη δυνατότητα άσκησης της μέσα στο σχολείο, δηλαδή τους καθηγητές- συνεργάτες τους.

Σημαντικός παράγοντας στον προσδιορισμό των αντιλήψεων των διευθυντριών και της στάσης τους απέναντι στην εξουσία είναι και ο τρόπος λήψης των αποφάσεων που σχετίζονται με τη λειτουργία και διεύθυνση του σχολείου. Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα η συλλογική λήψη αποφάσεων - από τον διευθυντή και τον σύλλογο διδασκόντων - αποτελεί ευθυγράμμιση με τις νομοθετικές διατάξεις που ορίζουν ότι για τις περισσότερες αποφάσεις που αφορούν τη λειτουργία

του σχολείου απαιτείται συλλογική απόφαση (ΦΕΚ 1340/16-10-2002). Στη συγκεκριμένη έρευνα αυτό που μας ενδιαφέρει δεν είναι αν τηρούνται ή όχι οι σχετικές νομοθετικές διατάξεις αλλά αν στην ουσία οι διευθύντριες πιστεύουν στον διαμερισμό της ευθύνης και της πρωτοβουλίας στη λήψη των αποφάσεων και με ποια διαδικασία παίρνονται αυτές στα πλαίσια της λειτουργίας του συλλόγου των διδασκόντων. Χρησιμοποιείται η πειθώς ή επιβάλλονται οι αποφάσεις μέσω της επίκλησης των επιταγών και του γράμματος του νόμου. Είναι ανοιχτές σε προτάσεις ή διαφορετικές απόψεις ουσιαστικά ή μόνο τυπικά ακούγονται οι απόψεις; Επιδιώκεται η συναίνεση προς τους στόχους κατά τη λήψη των αποφάσεων ή απλώς τηρούνται οι τυπικές δημοκρατικές διαδικασίες.

Όλες οι διευθύντριες αναφέρουν ότι οι αποφάσεις λαμβάνονται με συλλογικό τρόπο. Κάποιες ανέφεραν ότι προτιμούν την επιχειρηματολογία για τη λήψη οποιασδήποτε απόφασης: «Δηλαδή όταν εισηγούμαι μια άποψη έχω τα επιχειρήματα. Αν τα επιχειρήματα μου δεν είναι σωστά ή είναι λάθος δεν περνάει η άποψη απορρίπτεται αμέσως. Ζητάω επιχειρήματα βεβαίως από τους συναδέλφους για τις αντιρρήσεις τους και τα αποδέχομαι.» (Δα1). «Περισσότερο όμως με επιχειρηματολογία παρά με την ψηφοφορία μετρώντας 1-2-3-4-5 ψήφους.»(Δα3).

Στις απόψεις τους διακρίναμε το ενδιαφέρον τους για συναδελφικότητα. «Πάντα συλλογικά και πάντα συναδελφικά. Θέλω να πω αναθέτεις την ευθύνη και στον σύλλογο γιατί λειτουργούμε συλλογικά.» (Δα4). Με αυτόν τον τρόπο γίνονται όλοι κοινωνοί, μετέχοντες και συνυπεύθυνοι της όλης διαδικασίας.

Δεν επικαλούνται το νόμο για να επιβάλλουν οποιαδήποτε άποψη. Αυτό σημαίνει ότι απεκδύονται τον αυταρχικό τρόπο όπου το στέλεχος αποφασίζει στην ουσία μόνο του και επιβάλλει την όποια απόφαση κάτω από την αναγκαιότητα συμμόρφωσης με τους νόμους. «Όχι ποτέ δεν λέω στο κάτω-κάτω της γραφής αυτό λέει ο νόμος.» (Δα1). «Δεν θα τους μαζέψεις μια μέρα ή κάποιον, να τον κεραυνοβολήσεις με μια νομοθεσία, να του τρίψεις το χαρτί! » (Δα2).

Ακόμη και στις περιπτώσεις που τους δίνει ο νόμος το δικαίωμα να αποφασίσουν μόνες τους προτιμούν να ενημερώνουν τους συναδέλφους και να συζητούν τις σχετικές αποφάσεις: «Είναι πολύ εγωιστικό να αποφασίζεις μόνος σου. Προτιμώ να μην αποφασίζω μόνη μου. Προτιμώ να συζητάω με τους συναδέλφους ή να τους ενημερώνω ότι προκύπτει αυτό το θέμα και πια είναι η γνώμη σας.» (Δα3).

Όταν παίρνουν αποφάσεις μόνες τους αυτό το κάνουν για να μην επιβαρύνουν ή απασχολούν τους συναδέλφους «...υπάρχουν θέματα που τα



διεκπεραιώνω μόνη μου και δεν χρειάζεται να επιβαρύνω τους συναδέλφους.» (Δα2) ή όταν πρόκειται για θέματα ρουτίνας που δεν επηρεάζουν ιδιαίτερα τον τρόπο λειτουργίας του οργανισμού «Όχι είναι μικρά τα θέματα που αποφασίζω μόνη μου.» (Δα1).

Σχετικά με τη χρήση της πειθούς από μεριάς τους είχαμε δύο πολύ ενδιαφέρουσες και αντικρουόμενες απόψεις. Η πρώτη εκφράζεται από διευθύντρια που συνολικά εκφράζει έναν πιο κατευθυντικό στυλ ηγετικής συμπεριφοράς, η οποία εκφράζει την άποψη ότι η πειθώς μπορεί να καταλήγει να είναι πειθαναγκασμός: «Είμαι εναντίον αυτού του πράγματος, ότι εγώ θέλω να τους πείσω όλους, να κάνω το δικό μου και να περάσω εγώ αυτό που θέλω γιατί αλλιώς.... υπάρχει ένας ψυχαναγκασμός υποσυνείδητος, είναι η δικτατορία της πειθούς. Να προσπαθώ να σας πείσω να κάνετε αυτό που θέλω εγώ γιατί έτσι πρέπει. Φεύγουμε στο αντίθετο άκρο.» (Δα2).

Η δεύτερη οπτική εκφράζεται από διευθύντρια που είναι προσανατολισμένη στις ανθρώπινες σχέσεις, όμως ομολογεί ότι μπορεί να φέρει με τους τρόπους της τον σύλλογο των διδασκόντων στις δικές της πεποιθήσεις και στα δικά της 'θέλω': «Κάτι που θέλω εγώ, μέσα από την εμπειρία μου, πως είναι ο χαρακτήρας μου, πως είμαι διαμορφωμένη εγώ, προσπαθώ να τους το περάσω. Μπορεί να είναι δική μου απόφαση, το φέρνω έτσι που να είναι απόφαση συλλόγου στο τέλος, τους καταφέρνω στο τέλος.» (Δα6). Διαφαίνεται εδώ ο πειστικός τρόπος λήψης απόφασης καθώς ο λήπτης της απόφασης προσπαθεί να δικαιολογήσει στους άλλους την απόφαση που έχει ήδη λάβει. Μάλιστα πολλές φορές όπως η ίδια δηλώνει και αυτό ταιριάζει με το εύρημα του Genge (2000), χρησιμοποιεί το χιούμορ για να εισηγηθεί τις από πριν εισηγμένες αποφάσεις της στον σύλλογο: «πολλές φορές αστειευόμενη θα τους πω, σε μια έκτακτη συνεδρίαση που έκανα μόνη μου καθώς ερχόμουν, αποφάσισα αυτό, θα το δεχτείτε; Καλαμπουρίζοντας δηλαδή, χαριτολογώντας και συνήθως περνάει η δική μου άποψη.» (Δα6).

Η ίδια γυναίκα όμως αργότερα δηλώνει την πεποίθησή της ότι η λήψη συλλογικών αποφάσεων ενισχύει τον πλουραλισμό των θέσεων μέσα από το οποίο έχει μεγάλη πιθανότητα να διαφανεί μια πιο δίκαιη ή αντιπροσωπευτική λύση. «Ενώ αν συνεδριάσει ο σύλλογος θα ακουστούν και τα θετικά του παιδιού και τα αρνητικά του παιδιού και παίρνουμε πιο σωστή απόφαση. Όταν η απόφαση είναι συλλογική πιστεύω ότι είναι και πιο σωστή.» (Δα6). Πράγματι, οι ομάδες προωθούν μεγαλύτερο

αριθμό προσεγγίσεων και είναι ανοιχτές σε εναλλακτικές λύσεις (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Άλλη διευθύντρια προσθέτει πως η συλλογικότητα στη λήψη οποιασδήποτε απόφασης «...δεν αποδυναμώνει το διευθυντή, ίσα-ίσα θεωρώ ότι είναι πιο αντιπροσωπευτικό όταν υπάρχει συζήτηση.» (Δα3). Αυτό σημαίνει και μεγαλύτερη δέσμευση όλων των μελών για την εκτέλεση της απόφασης. Πέραν τούτου, ο συλλογικός τρόπος λήψης αποφάσεων παρουσιάζει πλεονεκτήματα που αφορούν στην ποιότητα, τη δημιουργικότητα, αλλά και στην αποδοχή και κατανόηση της απόφασης.

#### **4.2.4.2 Η στάση τους απέναντι στη γραφειοκρατία**

Η γραφειοκρατία που χαρακτηρίζει τις οργανώσεις, επιβάλλει μια σειρά από κανόνες και πρότυπα. Αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα, ο οποίος καθορίζει τον τρόπο λειτουργίας και διοίκησης τους, τις σχέσεις ανάμεσα στα μέλη τους σε όλες τις θέσεις της ιεραρχίας και τις σχέσεις της οργάνωσης με το περιβάλλον της. Προϋποθέτει ένα ιεραρχικό σύστημα οργάνωσης, αυστηρούς κανόνες και στενά καθορισμένες δραστηριότητες.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι ένα ιεραρχικά οργανωμένο και γραφειοκρατικό σύστημα, κεντρικά σχεδιασμένο και καθοδηγούμενο από Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. Η χρηματοδότηση των σχολείων παρέχεται σε εθνικό επίπεδο όπως και οποιαδήποτε υποδομή, βιβλία, εκπαιδευτικό υλικό, βοηθήματα διδασκαλίας, το αναλυτικό πρόγραμμα και το ανθρώπινο δυναμικό (Κουλαϊδής, 2005).

Ο διευθυντής του σχολείου έχει ρόλο διεκπεραιωτικό μέσα στην γραφειοκρατική δομή, καθώς είναι ένας διορισμένος υπάλληλος, όμως σαφώς απαιτείται από αυτόν να ανταποκριθεί στις προσδοκίες της ομάδας που ηγείται (καθηγητές-μαθητές) και κατ' επέκταση στις προσδοκίες των γονέων και του κοινωνικού περιγύρου του σχολείου. Στην προσπάθειά του αυτή μπορεί να έρθει αντιμέτωπος με τα γραφειοκρατικά πρότυπα λειτουργίας και δράσης του εκπαιδευτικού οργανισμού και του ρόλου του. Αναμφίβολα, όμως, καθώς η γραφειοκρατία παρέχει τον συγκεκριμένο τρόπο δράσης σε κάθε περίπτωση αποτελεί έναν οδηγό ασφαλείας για κάθε δημόσιο λειτουργό. Ποια είναι λοιπόν η σχέση των διευθυντριών με τη γραφειοκρατία; Το ενδιαφέρον μας γεννάται από την πρόθεσή μας να διερευνήσουμε τη σχέση τους με την εξουσία, καθότι η γραφειοκρατία είναι

τρόπος οργάνωσης της εξουσίας του οποιουδήποτε οργανισμού. Αισθάνονται άνετα με αυτή την τυπική και ιεραρχική οργάνωση, τους παρέχει ασφάλεια κινήσεων ή κάποιες ή περισσότερες φορές τους πνίγει ή την αντιμετωπίζουν ως εμπόδιο στην κατάκτηση των ιδεαλιστικών στόχων που βρέθηκε ότι έχουν για την εκπαίδευση και την ευημερία του σχολείου τους; Τότε κινούνται γύρω από αυτήν προσπαθώντας να την ξεπεράσουν;

Μελετώντας τις απαντήσεις τους διαπιστώνουμε την ύπαρξη δύο ταυτόχρονων αντιλήψεων. Η πρώτη είναι αυτή της σύνταξής τους με τις προσταγές και τις στέρεες κατευθύνσεις της καθώς είναι αδύνατον να κινηθούν δίχως αυτή τη συμπαράταξη και η δεύτερη είναι αυτή της έμπρακτης άρσης των στενών ορίων που προσδιορίζει ενεργώντας πάντα με γνώμονα την ευημερία των μαθητών τους.

Έτσι μελετώντας τις απαντήσεις τους, καταλαβαίνουμε ότι αντιλαμβάνονται την τήρηση των γραφειοκρατικών προσταγών ως ασφαλιστική δικλείδα των ενεργειών τους, ως «οδηγό επιβίωσης» στη συγκεκριμένη θέση. «Τηρώ τη γραφειοκρατία γιατί είναι μια ασφαλιστική δικλείδα σε πάρα πολλά πράγματα, γιατί έχουμε να κάνουμε με παιδιά. Έχουμε να κάνουμε με συναδέλφους και μη ξεχνάς είμαστε και εκκαθαριστές οικονομικοί. Δεν μπορείς να την παρακάμψεις τη γραφειοκρατία»(Δα2). «Όχι μου δημιουργεί ασφάλεια γιατί ξέρω πως θα κινηθώ. Πως θα ξέρω εγώ πως θα κινηθώ για να φτάσουμε στο αίσιο αποτέλεσμα που θέλουμε.» (Δα6). Μάλιστα δεν διακρίνει η συγκεκριμένη διευθύντρια κανένα εμπόδιο στη δράση της από τη γραφειοκρατία : «Όταν υπάρχει μια καθοδήγηση σίγουρα υπάρχει μια ασφάλεια ...Δε μπορώ να πω ότι ιδιαίτερα με εμποδίζει. Όχι, όχι δεν μπορώ να πω.» (Δα5).Ενώ η παρακάτω απάντηση δείχνει ότι τηρείται η γραφειοκρατία από ανάγκη και μόνο : «Μόνο σε θέματα υπηρεσιακά. Μόνο με ότι έχει να κάνει με τη διεύθυνση δευτεροβάθμιας, προς τα έξω. Όταν θα μου ζητηθεί κάτι φροντίζω να είναι σύννομο μην κάνω κάποια παράβαση στο νόμο.» (Δα1).

Στην ερώτησή μας αν έχουν παρακάμψει τη γραφειοκρατία επιδιώκοντας κάποιον στόχο με τρόπο που ήταν έξω από τα καθορισμένα πρότυπα έχουμε δύο απαντήσεις που είναι ενδιαφέρουσες, επειδή η καθεμιά προσδιορίζει τη «μη παράβαση» από διαφορετική σκοπιά. Η πρώτη διατυπώνει την άποψη ότι δεν χρειάστηκε να το κάνει γιατί η προϊστάμενες αρχές έχουν κοινή επιδίωξη την πρόοδο και ευημερία του σχολείου και των μαθητών : «Είναι σαν να παραδεχόμαστε ότι η ιεραρχία της εκπαίδευσης είναι εναντίον της ευημερίας των σχολείων. Εγώ ξέρω ότι θέλουν τα σχολεία να προκόβουν, όλοι οι διευθυντές. Και οι περιφερειακοί

διευθυντές και οι σύμβουλοι και οι διευθυντές του νομού. Θέλουν να βλέπουν σχολεία που να ευημερούν.» (Δα2). Ενώ η δεύτερη υποστηρίζει ότι αφού το έκανε κάποια φορά, αντιμετωπίζοντας παρατηρήσεις ή ειρωνεία αναδιπλώθηκε : «Το τόλμησα αυτό και απέβη μπούμερανγκ, εις βάρος μας. Ειρωνεία από κάποιους ότι εσύ πρέπει να το κάνεις αυτό και όχι εμείς και γιατί τα απλοποιείς και δεν είσαι κεντρική διοίκηση για να το κάνεις. Και από τους συναδέλφους παλαιότερα, από τη μισθοδοσία, ίσως από κάπου αλλού, ότι πρέπει να τα κάνεις έτσι όπως είναι, τυπικά. Οπότε αναδιπλώνεσαι και γίνεσαι τυπικός.» (Δα4).

Δεν λείπουν όμως και οι φωνές της αντίδρασης. Ενώ σχεδόν όλες ισχυρίζονται ότι δεν τους αρέσει η πίεση που ασκείται, ότι θα προτιμούσαν να λειτουργούν πιο αυθόρμητα πιστεύοντας ότι θα είναι τελικά αποτελεσματικές, δύο μόνο από αυτές δηλώνουν ότι καταφεύγουν στην άρση των περιορισμών της γραφειοκρατίας προκειμένου να λύνουν θέματα περισσότερο δημιουργικά ή να αντιμετωπίζουν άδικες καταστάσεις που μπορεί να δημιουργούνται : «Μπορείς να την ξεπεράσεις έμμεσα, χρησιμοποιώντας το σύλλογο γονέων για παράδειγμα που είναι ένα ανεξάρτητο όργανο. Ή τα μαθητικά συμβούλια. Είναι ισχυρά όργανα και δεν μπαίνουν στους περιορισμούς του νόμου. Έτσι προσπαθώντας να δικαιωθούμε σε κάτι πήραν οι γονείς πρωτοβουλία για να μπορέσουμε να ξεπεράσουμε τον προϊστάμενο.» (Δα1). «Εδώ θέλει ρίσκο ή πίστη ότι αξίζει τον κόπο να το κάνεις είτε σαν διευθυντής ή ο σύλλογος. Θεωρώ ότι πολλές φορές, πάντα στα πλαίσια της υπέρβασης από αυτή τη γραφειοκρατία, γιατί στο κάτω –κάτω σε κανέναν δεν αρέσει. Σε μια έτσι... υπέρβαση του ρόλου του διεκπεραιωτή, ναι, έχουμε προχωρήσει και προσωπικά έχω προχωρήσει σε αρκετά πράγματα.» (Δα3).

Θεωρούμε άξια προσοχής την έλλειψη εμπιστοσύνης που εκφράζεται από διευθύντρια στις γραφειοκρατικές συνταγές που μπορεί να χάνουν την ουσία εμμένοντας στο γράμμα του νόμου. «Η γραφειοκρατία αφήνει πολλά επικίνδυνα παράθυρα που μπορεί να τα χρησιμοποιήσει κανείς αν το επιδιώκει και σε περίπτωση που θα γίνει λάθος, ακόμη και από κάποιον υφιστάμενό σου ή άθελά σου, για να θέσει τέλος στην καριέρα σου.» (Δα1).

Δεν θα πρέπει να μείνουν χωρίς αναφορά οι συμπερασματικές διατυπώσεις διευθύντριας που θυμίζει για μια ακόμη φορά ότι το κέντρο του σχολικού συστήματος είναι ο ανθρώπινος παράγοντας ο οποίος είναι αδύνατον να λειτουργεί προσκολλημένος στον τύπο του νόμου προκειμένου να αναπτύσσεται δημιουργικά : «Ο ανθρώπινος παράγων για μένα είναι πολύ σημαντικός. Αλίμονο αν η λειτουργία

ενός σχολείου δομηθεί με βάση το τύπο του νόμου και το γράμμα του νόμου. Εδώ πρέπει, όπως είπαμε και προηγουμένως να αναδείξουμε τα δημιουργικά στοιχεία και ουσιαστικά να απαλείψουμε τα όποια αρνητικά.» (Δα3).

#### 4.2.5 Αξίες και Ηγεσία

Η ευθυγράμμιση των ηγετικών πρακτικών με τις αξίες που ενυπάρχουν και πρεσβεύει ο ηγέτης οδηγεί στην διαμόρφωση αυθεντικής ηγεσίας που διαπνέεται από την ακεραιότητα, εμπνέει αξιοπιστία και ενισχύει την εμπιστοσύνη στην άσκηση της ηγεσίας στα πλαίσια του οργανισμού. Βασική προϋπόθεση αποδοχής του ηγέτη από τους συνεργάτες είναι να τον εμπιστεύονται και αυτό με τη σειρά του προϋποθέτει ότι ο ηγέτης πιστεύει και αισθάνεται δέσμευση σε αξίες οι οποίες προσδιορίζουν τη σκέψη και συμπεριφορά του.

Οι σαφείς αξίες μας επιτρέπουν να αντιμετωπίζουμε διλήμματα, να ξεχωρίζουμε το σημαντικό από το ασήμαντο, το σωστό από το λάθος (Μπουραντάς, 2005). Οι αξίες αποτελούν το ιδεολογικό υπόβαθρο που προσδίδει στην ηγετική συμπεριφορά γνησιότητα, συνοχή, συνέπεια και στον ηγέτη αξιοπιστία και αυθεντικότητα. Οι αξίες συνιστώντας πυξίδα πορείας συμβάλλουν ουσιαστικά στην υλοποίηση στόχων και οραμάτων αποτελώντας κινητήρια δύναμη στην επίτευξή τους. Μεγάλος αριθμός ερευνητών αναφέρονται στην ηγεσία που οδηγείται από ηθικούς σκοπούς παρά από τη συμμόρφωση στη γραφειοκρατική εξουσία και στους κανόνες της (Blackmore, 2002· Fullan, 2003· Sergiovanni, 1992). Ειδικότερα, ο Furman (2003) υποστηρίζει ότι η εκπαιδευτική ηγεσία επικεντρώνεται ολοένα και περισσότερο στον ηθικό σκοπό της ηγεσίας στην προσπάθεια να προσδιοριστεί ο σκοπός τον οποίο υπηρετεί.

Στις διευθύντριες της έρευνας δόθηκε η ευκαιρία να προσδιορίσουν ποιες είναι οι σημαντικές αξίες που οδηγούν τη δράση τους και προωθούν στα σχολεία που υπηρετούν. Μελετώντας τις απαντήσεις διαπιστώνουμε ότι οι αξίες πάνω στις οποίες βασίζονται αλλά και αυτές που διέπουν τη δράση τους είναι ο αυτοσεβασμός, η αξιοπρέπεια και η εντιμότητα, η δικαιοσύνη, η δημοκρατικότητα και η ισότητα, η συναδελφικότητα, η εργατικότητα, η καλοσύνη και το ενδιαφέρον για τους άλλους.

Σύμφωνα με μία διευθύντρια ο σεβασμός του εαυτού και η ανάδειξη του ανθρώπου αυτού καθ' εαυτού ως αξία κάνει οποιαδήποτε άλλη συζήτηση να περιττεύει : «Για μένα αξία είναι ο άνθρωπος αυτός καθ' εαυτός. Εάν ο άνθρωπος έχει το γνώθι του εαυτού του, σέβεται τον εαυτό του, έχει αυτοσεβασμό, όλα τα άλλα

περισσεύουν. Εάν γνωρίζαμε τόσο καλά τον εαυτό μας και είχαμε αυτοσεβασμό δεν θα υπήρχε ανάγκη να μας μιλήσει κανείς για δικαιώματα, για υποχρεώσεις για σεβασμό του άλλου.» (Δα3). Η αξία του ανθρώπου ως ολότητα, ο αυτοσεβασμός και κατά συνέπεια ο σεβασμός του κάθε άλλου ευθυγραμμίζονται με το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής ηγεσίας σαν σύλληψη αλλά και με τον τρόπο που πολλές έρευνες δείχνουν ότι λειτουργούν οι γυναίκες ως εκπαιδευτικοί ηγέτες (Coleman, 2000).

Η δημοκρατικότητα, η εντιμότητα, η ειλικρίνεια, η δικαιοσύνη, η ισότητα ως αξίες εκφρασμένες από τις διευθύντριες, εκτιμούμε ότι μπορεί να ομαδοποιηθούν κατά μια έννοια, εκφράζοντας ιδεαλιστικούς στόχους μέσα από το ενδιαφέρον τους για μια ισότιμη και δίκαιη αντιμετώπιση μαθητών και συναδέλφων στο συγκεκριμένο της εκπαίδευσης. Χαρακτηριστική είναι η απάντηση : «Πιστεύω πάρα πολύ στην συναδελφικότητα, θεωρώ ότι ο διευθυντής δεν είναι κάτι παραπάνω από τον συνάδελφο. Είμαστε ίδιοι- ίδιοι ή μπορώ να πω αυτό που έλεγαν και οι αρχαίοι, πρώτος μεταξύ ίσων, αν μπορούσε να θεωρηθεί, αυτή είναι για μένα η βασική αρχή.» (Δα4). Μια άλλη διευθύντρια εκτιμά ότι : «Αν υπάρχει ειλικρίνεια νομίζω ότι θα υπάρχει και δικαιοσύνη.»(Δα1). Οι αναφορές τους σχετικά με την δημοκρατικότητα, συναδελφικότητα και σεβασμό του άλλου προσδιορίζουν το δημοκρατικό παράδειγμα για τα σχολεία.

Η καλосύνη και το γνήσιο ενδιαφέρον για τους άλλους συνδέονται με την ηθική της φροντίδας εστιάζοντας στις σχέσεις και στον σεβασμό της αξιοπρέπειας και της εσωτερικής-πραγματικής αξίας του κάθε ατόμου. Σημαντικό παράδειγμα αποτελεί η παρακάτω απόκριση : «Να είσαι καλός, να πονάς, να συμπαραστέκεσαι, να βοηθάς όπου μπορείς, να μην αδιαφορείς, να ακούσεις το μαθητή, να ακούσεις τον συνάδελφο. Να δώσεις χρόνο της ζωής σου για όλα αυτά. Και τον δίνω εγώ νομίζω αυτό το χρόνο. Με απασχολεί πολύ.» (Δα6). Οι υποστηρικτές της φεμινιστικής ηθικής θεωρίας «παντρεύουν» την ηθική της φροντίδας με την οικοδόμηση των σχέσεων (Beck, 1994· Noddings, 1993· Walker, 2003). Θεωρείται, δε, ότι αυτή η θεωρία-της φεμινιστικής ηθικής-παρέχει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς ηγέτες, δίνοντας έμφαση την εσωτερική και πραγματική αξία των ανθρώπων αλλά και πίστη ότι καθώς οι δράσεις τους κινούνται υπό την ηθική της φροντίδας, να χαρακτηρίζονται τελικά από μια άνευ όρων αφοσίωση στα άτομα (Beck, 1994).

Επιπλέον διαπιστώνεται η σημασία που αποδίδεται στην ανάπτυξη κάθε ατόμου σύμφωνα με τις δυνατότητες και τα ταλέντα του και στην εργατικότητα, αξίες που εμπεριέχονται στον θεμελιώδη σκοπό κάθε σχολείου. «Ή να μπορέσει να

καλλιεργήσει αυτό το κάτι που έχει, μπορεί να μην είναι πολύ ευφυής αλλά να έχει κάπου αλλού μια κλίση. .... αυτές είναι αξίες για μένα και τις προωθώ στα παιδιά. Το θέλω, τους λέω «προσέξτε να είστε εργατικοί.» (Δα2).

## **4.2.6 Ηγετική συμπεριφορά**

### **4.2.6.1 Οραματισμός**

Πρώτη από τις εννέα διαστάσεις που προσδιορίστηκαν από τους Leithwood et al. (1996) σχετικά με την μετασχηματιστική εκπαιδευτική ηγεσία αποτελεί το *χάρισμα, η έμπνευση, ο οραματισμός*, μέσω των οποίων αναπτύσσεται συγκεκριμένο όραμα για το σχολείο χρησιμοποιώντας όλες τις διαθέσιμες ευκαιρίες μετάδοσης του στα μέλη της σχολικής κοινότητας, αλλά και η διαδικασία πραγμάτωσής του στην σχολική ζωή και πράξη.

Το όραμα οποιασδήποτε οργανωτικής μονάδας αποτελεί πηγή κινητοποίησης, ενδυνάμωσης, ικανοποίησης και δέσμευσης (Μπουραντάς, 2005). Είναι η γνώση του ποιοι είμαστε, που πηγαίνουμε και τι καθοδηγεί την πορεία μας. Το να ξέρουμε ποιοι είμαστε σημαίνει ότι έχουμε έναν σημαντικό σκοπό. Το που πηγαίνουμε σημαίνει ότι έχουμε μια εικόνα για το μέλλον. Το όραμα πηγαίνει πέραν της προσδιορισμένης αποστολής του οργανισμού, διαποτίζει την εργασιακή ζωή και είναι έκδηλο μέσα από τις πράξεις, τις πεποιθήσεις, τις αξίες (Berson et al., 2001) και τους στόχους του οργανισμού. Αποτελεί την προσδοκία για ένα μέλλον ιδανικό, καλύτερο από το σήμερα και επιθυμητό από τους ανθρώπους.

Η διερεύνηση της ύπαρξης οράματος λοιπόν ανάμεσα στις διευθύντριες της έρευνας αποτέλεσε σημαντικό και προσδιοριστικό συνάμα στόχο. Διαπιστώθηκε για μια ακόμη φορά ο ανθρωποκεντρικός προσανατολισμός της αντιμετώπισης της έννοιας της παιδείας και της εκπαίδευσης από μεριάς των γυναικών που συμμετείχαν στην έρευνα. Όραμα αποτελεί η διεκδίκηση ενός καλύτερου μέλλοντος για τους μαθητές τους σε προσωπικό, ηθικό, κοινωνικό και επαγγελματικό επίπεδο.

«Αυτό ακριβώς που σου είπα να φύγουν οι μαθητές χωρίς απωθημένα, ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους και με πιο αυξημένο αίσθημα δικαιοσύνης και προς το εαυτό τους και προς τους άλλους. Για μένα σου είπα παρονομαστής εξακολουθεί να είναι ο άνθρωπος, σ' αυτό στοχεύω.» (Δα3). «Ωστόσο υπάρχει μια ποιότητα και το όραμα είναι να βγουν σωστοί πολίτες στην κοινωνία, που να έχουν πάρει κάποιες αρχές από εμάς, βασικές αρχές από το σχολείο, επιστήμονες και σωστοί άνθρωποι κυρίως.» (Δα4). «Η χαρά και η ικανοποίηση είναι όταν βλέπεις ότι

οι μαθητές που αποφοιτούν από ένα λύκειο όπου είσαι εσύ, στο τέλος πετυχαίνουν στη ζωή. Και δεν είναι μόνο το πανεπιστήμιο, ακόμη και όταν τους δώ ότι είναι οικογενειάρχες. Όταν δώ ότι οι μαθητές που αποφοιτούν από το λύκειό μας έχουν βρει μια σωστή εργασία. Τους συναντώ έξω γιατί είναι μικρή η πόλη μας και βλέπω ότι έχουν γίνει οικογενειάρχες με τα παιδάκια τους και τα λοιπά.» (Δα6).

Δεν λείπουν όμως και οι αναφορές στην επιδίωξη της επαγγελματικής και εκπαιδευτικής αριστείας : «Να είναι το καλύτερο σχολείο (γέλια). Να βγάζει όλες τις δυνατότητες των παιδιών. Μπορεί κάποιο παιδί να μην έχει δυνατότητες μάθησης , να μη μαθαίνει δηλαδή πολλά πράγματα ή να μη γίνει άριστος μαθητής και να έχει άλλα προσόντα και δυνατότητες που αν μπορούμε να τις βγάλουμε θεωρώ ότι πρέπει να βγαίνουν στο σχολείο, τουλάχιστο στο γυμνάσιο, το θεωρώ πάρα πολύ σημαντικό αυτό. Να είναι το καλύτερο σχολείο (γέλια) και από άποψη κλίματος και από άποψη επιδόσεων των μαθητών.» (Δα1).

Εντύπωση προκαλεί η αναφορά μιας διευθύντριας στο όραμα της να λειτουργεί το σχολείο σε δωδεκάωρη βάση έτσι ώστε τα παιδιά να προσφεύγουν σε αυτό και τις απογευματινές ώρες για να αναζητούν τη γνώση, να αυξάνουν τα ενδιαφέροντά τους , και να δημιουργούν σε μια εντελώς διαφορετική βάση από αυτή που προσδιορίζεται από τα υπάρχοντα αναλυτικά προγράμματα. Να αποτελεί το σχολείο μια κοιτίδα της τοπικής κοινωνίας όπου τα παιδιά θα προσέρχονται οικιοθελώς, όπου θα τους υποδέχονται και θα τους βοηθούν εκπαιδευτικοί που θα μοιράζονται μαζί τους τον κοινό σκοπό και όραμα . Όπου το αποτέλεσμα θα υπόκειται στη συλλογικότητα, τη δουλειά την επαγγελματική βελτίωση. «...αλλά εάν είχα μια τετραετία μπροστά μου θα ήθελα το σχολείο να δουλεύει από το πρωί στις 8 μέχρι το βράδυ στις 8. Είναι ένα όραμα το ανοιχτό σχολείο. Να διαβάσουν, να μελετήσουν, να ψάξουν στο internet, να είναι οι καθηγητές κοντά τους. Το ολόήμερο δημοτικό είναι ένα παρκινγκ κουρασμένων νηπίων. Δηλαδή έχω δει παιδάκι στις τέσσερεις η ώρα να μη μπορεί να περπατήσει. Όχι έτσι. Ένα σχολείο [που να λειτουργεί έτσι] ουσιαστικά. Ας φύγει να πάει να ξεκουραστεί, ας φύγει να κάνει την άθληση, αλλά να θέλει να γυρίσει το απόγευμα εδώ.» (Δα2).

Το συγκεκριμένο όραμα δημιουργεί έναν θεμελιώδη μετασχηματισμό στη μαθησιακή κουλτούρα του σχολείου και στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού όπως υποστηρίζει και ο Fullan (2001) αναφερόμενος στην αποτελεσματική εκπαιδευτική ηγεσία. «Ένα σχολείο πολύκεντρο, να μπορούν τα παιδιά να έρχονται και να



δουλεύουν το απόγευμα εθελοντικά. Όχι να έρχονται και να βρίσκουν κλειστές πόρτες. Είναι άχρηστο το σχολείο μετά τις δυόμιση ή ώρα.» (Δα2).

Γεγονός είναι όμως ότι δεν λείπει και η περίπτωση της άτονης ηγεσίας με έλλειψη οράματος και έμπνευσης που ανήκει στο διαχειριστικό παράδειγμα του προϊσταμένου μιας δημόσιας υπηρεσίας. «Μεγάλο στόχο δε θα έλεγα ιδιαίτερα, όχι. Τώρα ίσως επειδή πλησιάζω προς το τέλος. Μεγάλο όραμα δεν μπορώ να πω ότι έχω.» (Δα5).

#### **4.2.6.1.1 Φροντίδα για τη μετάδοση του οράματος**

Μέσω του οράματος λοιπόν ο ηγέτης εμπνέει τους συνεργάτες τους και τους κινητοποιεί. Αυτό όμως μπορεί να συμβεί μόνο όταν οι άνθρωποι το ενστερνιστούν, άρα πρέπει να γίνει κατανοητό από αυτούς, να είναι εφικτό, να αναλύεται σε επιτεύξιμους στόχους. Κατά συνέπεια, η σύλληψη και η διαμόρφωση του οράματος δεν είναι επαρκής. Πρέπει να μεταδοθεί, να συνδεθεί με αποφάσεις, στόχους, επιδόσεις, ώστε οι εργαζόμενοι να νιώθουν το νόημά του στην καθημερινότητα, συνδέοντας το με τις εργασίες τους (Μπουραντάς, 2005) και να αντιλαμβάνονται την πρόοδο προς την κατάκτησή του. Επομένως, αυτή η οραματιστική όψη της ηγεσίας είναι επίσης σημαντικό να υποστηρίζεται από επικοινωνιακές δεξιότητες που επιτρέπουν στον ηγέτη να διαδώσει το όραμα με σαφήνεια, ακαταμάχητο και πειστικό τρόπο.

Στις σχετικές ερωτήσεις μας λοιπόν που αφορούσαν τον τρόπο με τον οποίον οι διευθύντριες προσπαθούν να μεταδώσουν το όραμα τους στα υπόλοιπα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας έτσι ώστε αυτό να αποτελεί πραγματικά έναν επιτεύξιμο στόχο που θα κινητοποιεί και θα εμπνέει, διαπιστώνουμε ότι:

α) προσπαθούν με πράξεις και παραδείγματα να πείσουν για την βαθείά τους πίστη ότι είναι επιτεύξιμο. «Οι εμπειρίες δεν αποκτώνται ακούγοντάς τες, αλλά γρατζουνώντας, μέχρι ανοίγοντας πληγές. Έτσι ο διευθυντής πρέπει να βεβαιώσει και τους συνεργάτες τους καθηγητές και τους μαθητές ότι πιστεύει σ' αυτό, ότι είναι δυνατόν και να αναπτυχτούν και να εξελιχθούν σαν άνθρωποι και ότι είναι στο χέρι τους να τα καταφέρουν.» (Δα3). «Να μην απαξιώνεις ούτε τη γνώση ούτε την άγνοια. Αυτό όμως δε διδάσκεται. Είναι στάση ζωής. Για να μπορέσουν λοιπόν να πιστέψουν ότι μπορεί να επιτευχθεί το όραμα, του να βελτιωθεί σαν άνθρωπος ο μαθητής, είναι κάτι που μπορεί να προκύψει από τον τρόπο που θα πεις την καλημέρα σου στο δρόμο, από τον τρόπο που θα κάνεις το μάθημα.» (Δα3). «Προσπαθώ να είμαι εγώ το

πρότυπο. Δηλαδή όλες αυτές οι αξίες, όλα αυτά που πιστεύω, προσπαθώ να ξεκινάνε πρώτα από εμένα, να γίνονται εγώ το παράδειγμα για να ακολουθούν οι υπόλοιποι είτε είναι τα παιδιά είτε είναι οι καθηγητές.»(Δα1).

β) προτιμούν πρώτα από όλους να πείσουν τους μαθητές τους, τους άμεσα ενδιαφερόμενους δηλαδή, για την προοπτική επιτυχίας κάποιου καινούργιου και σημαντικού στόχου γιατί : «Εδικά τα παιδιά είναι πάντα πιο δεκτικά σε αλλαγές και σε πρωτοποριακές σκέψεις. Οι εκπαιδευτικοί όταν έχουν δουλέψει πάρα πολλά χρόνια περιχαρακωμένοι σε ένα συγκεκριμένο σύστημα, είναι δύσκολο να τους βγάλεις από το καβούκι τους, δύσκολο να τους βάλεις μέσα στο όνειρο, στη σκέψη του να κάνουμε κάτι διαφορετικό.» (Δα2).

Όμως δεν παραιτούνται της προσπάθειας να κάνουν τους εκπαιδευτικούς συμμέτοχους της οποιασδήποτε προσπάθειας, αφού χωρίς αυτούς δεν μπορεί να υπάρχει αποτελεσματικότητα. Αυτό το καταφέρνουν βάζοντας τους να ηγηθούν μιας προσπάθειας. «Τους πείθω αναθέτοντας εξ' ολοκλήρου την ευθύνη της εκτέλεσης ενός τέτοιου τομέα. Όταν του αναθέτεις την ευθύνη, όταν του αναθέτεις να πάρει αυτό το όνειρο και να το κάνει πραγματικότητα τότε γίνεται καλύτερος απ' όλους μας. Για παράδειγμα έχω εδώ τη συνάδελφο που λέει «μα δεν είχα σκεφτεί ποτέ να το κάνω αυτό» «πως το έκανα; πως βρέθηκα έτσι;» (Δα2). Οι Shamir et al. (1993) υποστηρίζουν ότι συνδέοντας ο ηγέτης την αυτό-αντίληψη των συνεργατών του με το όραμα του, βοηθά στην ενίσχυση της αυτό-εκτίμησής τους και τους κάνει να αισθάνονται ως άτομα ξεχωριστά και ιδιαίτερα.

γ) προσφεύγουν στους γονείς και σε οποιοδήποτε φορέα εξουσίας πιστεύουν ότι μπορεί να τους βοηθήσει για την πραγματοποίηση του οράματός τους. «Τώρα και με τον καινούργιο σύλλογο γονέων και κηδεμόνων που εκλέχτηκε πρόσφατα, το έχω συζητήσει και είπαμε ότι θα πάμε ακόμη και στον υπουργό.»(Δα6).

Σημαντική θεωρούμε την πεποίθηση που εκφράστηκε από μια διευθύντρια ότι στην πραγματοποίηση οποιουδήποτε στόχου και οράματος συμβάλλει αποφασιστικά το γεγονός ότι ο σύλλογος διδασκόντων αποτελείται κατά συντριπτική πλειοψηφία από γυναίκες εκπαιδευτικούς. Θεωρεί η συγκεκριμένη διευθύντρια ότι αποτελεί πραγματικό πλεονέκτημα όταν η πραγματοποίηση ενός στόχου είναι «γυναικεία υπόθεση». «Αλλά θεωρώ το ότι είμαστε και γυναίκες, δηλαδή η πλειονότητα του συλλόγου διδασκόντων αποτελείται από γυναικείο πληθυσμό, θεωρώ ότι και αυτό συμβάλλει. Συνεπώς καλύτερα οι γυναίκες μεταξύ μας, αυτό είναι αλήθεια. Συνεπώς καλύτερα. Καταλαβαίνουμε σε βάθος.» (Δα4). Σε επισκόπηση 80

και πλέον μελετών (Eagly, Karau και Makhijani 1995) οι γυναίκες βρέθηκαν να είναι περισσότερο αποτελεσματικές όταν το πλαίσιο δράσης τους είναι γυναικοκρατούμενο και η παραπάνω θέση το επιβεβαιώνει.

#### **4.2.6.2 Άσκηση ελέγχου**

Όταν η ηγεσία ασκείται με συναλλακτικό τρόπο (transactional leadership) είναι παραδεκτό ότι αμοιβές και τιμωρίες αποτελούν παρακίνηση για την απόδοση του εργαζομένου. Ο ηγέτης διατηρεί την δύναμη και τον έλεγχο πάνω στους συνεργάτες του. Η αναφορά στη συναλλαγή σημαίνει ότι ο εργαζόμενος θα αποκτήσει ανταμοιβές ανάλογα με τη συμμόρφωση του, την προσπάθεια που καταβάλλει και την κατάκτηση του στόχου (Avolio et al, 1999). Ο ηγέτης έχει το δικαίωμα να τιμωρήσει τον εργαζόμενο όταν η απόδοσή του δεν ευθυγραμμίζεται με τα προκαθορισμένα στάνταρτ (Gellis, 2001). Η ενεργητική διοίκηση μέσω εξαιρέσεων - ένα από τρία χαρακτηριστικά της συναλλακτικής ηγεσίας- προσδιορίζει τον έλεγχο της απόδοσης των συνεργατών προκειμένου να διαπιστώσει χαμηλή απόδοση και παρεκκλίσεις από τα πρότυπα ώστε να αναληφθεί η απαιτούμενη διορθωτική δράση. Ο ηγέτης ψάχνει για λάθη και παραλήψεις προκειμένου να διορθώσει (Bass, 1998). Αυτός ο τρόπος ηγεσίας ενεργοποιεί εξωτερικά και όχι εσωτερικά κέντρα ελέγχου των ατόμων, άρα απαιτεί την εποπτεία και τον έλεγχο των εργαζομένων.

Έτσι στην παρούσα εργασία επιχειρήσαμε να διερευνήσουμε αν ασκείται έλεγχος από τις διευθύντριες στους καθηγητές τόσο στο διδακτικό όσο και στο παιδαγωγικό τους έργο και με ποιους τρόπους ασκείται. Πρόθεση μας ήταν να διαπιστώσουμε την έκταση στην οποία τα υποκείμενα της έρευνας υιοθετούν τον έλεγχο ως τρόπο άσκησης της εξουσίας που διαθέτουν.

Μελετώντας τις απαντήσεις διαπιστώνεται ότι υπάρχουν δυο ξεχωριστές κατευθύνσεις σχετικά με την άσκηση του ελέγχου. Σύμφωνα με την πρώτη οι διευθύντριες δέχονται ότι ασκούν έλεγχο τόσο στο παιδαγωγικό όσο και στο διδακτικό έργο των συναδέλφων τους διότι υποχρεούνται, όσον αφορά το διδακτικό έργο, αλλά και πιστεύουν ότι δεν πρέπει να αφήνονται ανεξέλεγκτοι οι καθηγητές του σχολείου. «Ασκώ έλεγχο, έχω τρόπους.»(Δα2). «Στο διδακτικό έργο υποχρεούμαι.» (Δα3). «Ο έλεγχος γίνεται. Δεν είναι ανεξέλεγκτοι οι συνάδελφοι.» (Δα6).

Η δεύτερη κατεύθυνση είναι αντιδιαμετρικά αντίθετη. Δηλώνουν ότι δεν ασκούν έλεγχο όχι όμως επειδή δεν τους ενδιαφέρει η δράση και η απόδοση των

συναδέλφων τους, άλλα επειδή πεποίθησή τους είναι ότι απευθύνονται σε ώριμα, ενήλικα και υπεύθυνα άτομα που πρέπει να μπορούν να ανταπεξέλθουν στα καθήκοντα που ανέλαβαν και ορκίστηκαν γι αυτό κατά την ανάληψή τους.

«Είμαι λίγο της παραδοσιακής αρχής. Όταν κλείσει ο καθηγητής την πόρτα [της αίθουσας] είναι στο δικό του γήπεδο και η μπάλα είναι δικιά του. Είναι δικιά του η ευθύνη και το δικαίωμα είναι δικό του μέσα στην τάξη να κάνει όσο μπορεί καλύτερα τη δουλειά του. Όταν ορκιζόμαστε και αναλαμβάνουμε υπηρεσία όλοι καταθέτουμε πιστοποιητικά των γνώσεών μας και της επάρκειάς μας, από τη στιγμή που η πολιτεία το έχει αποδεχθεί αυτό εγώ οφείλω να λειτουργήσω με βάση αυτό.» (Δα3). Δηλώνουν πίστη σε αξίες και αρχές, πιστεύουν ότι οι εργαζόμενοι ανταποκρίνονται βασισμένοι στην δέσμευσή και αφοσίωση στο έργο τους, όπου ο έλεγχος είναι ο ελάχιστος δυνατός.

Όσον αφορά στους τρόπους του ελέγχου, αυτός γίνεται με ερωτήσεις άμεσα στους συναδέλφους και παρακολούθηση των εντύπων που πρέπει να συμπληρώνονται για να παρακολουθείται η δράση τους στον διδακτικό τομέα. «Γίνεται συνήθως με ερωτήσεις που κάνουμε μεταξύ μας. «Έχουμε τετράδιο για κάτι; Πόσες φορές μπήκε ο άλλος στο εργαστήριο; Πως πάει το λογισμικό; Πως πάει το εργαστήριο;». Τα ρωτάω, τα βλέπω. Υπάρχει ημερολόγιο σε ορισμένα εργαστήρια για να βλέπεις τι γίνεται στον διδακτικό τομέα.» (Δα2). Αλλά και με έμμεσους τρόπους παρακολούθησης της επίδοσης των παιδιών στα γραπτά διαγωνίσματα. «Επειδή περνάω εγώ τους βαθμούς και ξέρω τα γραπτά των παιδιών και την προφορική βαθμολογία μπορώ να δω αν υπάρχουν αποκλίσεις. Μεγάλες αποκλίσεις. Αν υπάρχουν μεγάλες αποκλίσεις σημαίνει ότι κάτι δεν πάει καλά με τη διδασκαλία.» (Δα1).

Φαίνεται όμως ότι χρησιμοποιούνται πιο άμεσοι και παρεμβατικοί τρόποι. Όπως δηλώνει μια διευθύντρια, βρίσκει καθημερινά αφορμές για να περάσει από όλες τις αίθουσες του σχολείου και να ελέγξει την λειτουργία του κάθε τμήματος με όλους τους διδάσκοντες. «Το πρωί στην προσευχή κάνω κάποιες πολύ σημαντικές ανακοινώσεις, μία δύο. Αφήνω όλα τα άλλα για να περάσω διακριτικά από τις αίθουσες. Περνώ διακριτικά, ποτέ δεν ανοίγω την πόρτα να μπω μέσα, θα χτυπήσω. Όμως ένας διευθυντής μπαίνοντας σε μια αίθουσα καταλαβαίνει αν ο συνάδελφος κάνει μάθημα ή δεν κάνει. Φαίνεται η αίθουσα, καταλαβαίνεις.»(Δα6).

Αλλά και παρεμβάσεις επειδή είναι έκδηλο, από το θόρυβο που ακούγεται από την αίθουσα πως κάτι συμβαίνει. «Επεμβαίνω, χτυπώ την πόρτα. Το έχω πει κατά

καιρούς ότι με ενδιαφέρει πολύ να λειτουργεί σωστά, να μην παρακωλύει τη λειτουργία μιας τάξης η άλλη τάξη η οποία θορυβεί.»(Δα4).

Τέλος, μαθαίνουν αυτό που συμβαίνει μέσα στην τάξη από τους μαθητές ή τους γονείς τους που θα απευθυνθούν στη διευθύντρια όταν τους απασχολεί η συμπεριφορά του καθηγητή τους, η παιδαγωγική αντιμετώπιση δηλαδή των παιδιών από τους καθηγητές τους. «Οι κοινωνίες έχουν προχωρήσει και οι γονείς είναι λαλίστατοι. Από την άλλη μεριά επειδή ακριβώς ξέρουν τα παιδιά ότι θέλω να είναι ευχαριστημένα θα έρθουν πολλές φορές μαζί με τον καθηγητή να λύσουν κάποιο πρόβλημα. Ή θα έρθουν και μόνα τους ή με ομάδες. Ή θα λειτουργήσει το δεκαπενταμελές. Και θα το πουν επώνυμα, δε θα πουν ανώνυμα κάτι.»(Δα2).

#### **4.2.6.3 Ο ρόλος του προτύπου**

Στη μετασχηματιστική ηγεσία το στοιχείο του αποδιδόμενου χαρίσματος (attributed charisma) αναφέρεται στην αυτοπεποίθηση του ηγέτη, στο δυναμισμό, στην έμπνευση εμπιστοσύνης και σεβασμού στους συνεργάτες. Σημαντικός παράγοντας για να καταφέρει ο ηγέτης να εμπνεύσει εμπιστοσύνη και σεβασμό είναι η λειτουργία του ρόλου του προτύπου. Όταν ο ηγέτης διαμορφώνει κανόνες με τη συμπεριφορά του και προχωρά πέρα από το προσωπικό του συμφέρον τότε ο υφιστάμενος επιθυμεί να ταυτιστεί με τον ηγέτη. Οι συνεργάτες εξιδανικεύουν τέτοιου τύπου ηγέτες, οι οποίοι αποτελούν παράδειγμα, ενώ παράλληλα δημιουργείται έντονο συναισθηματικό δέσιμο μεταξύ τους και αφοσιώνονται στις συλλογικές φιλοδοξίες (Antonakis, 2006). Η έλξη που ασκεί ο ηγέτης στον υφιστάμενο τείνει να γενικευτεί στον οργανισμό με αποτέλεσμα ο εργαζόμενος να ταυτίζεται με τον οργανισμό (Γεωργαντά & Ξενικού, 2007).

Δεν αρκεί ένας ηγέτης να είναι πρώτος στον τύπο αλλά και στην ουσία, δηλαδή να πράττει ως ηγέτης. «Δεν πρέπει να φαίνεσαι αλλά να είσαι κιόλας και στα καλά και στα δύσκολα. Θέλω να κάνω το καλύτερο μάθημα μέσα στην τάξη και όταν είμαι στο γραφείο θέλω να κάνω το καλύτερο.» (Δα3). Όταν παρατηρήσουμε ότι ο ηγέτης δρα αποτελεσματικά αλλά δεν επιτυγχάνει υψηλό επίπεδο δέσμευσης από τους ανθρώπους του, τότε έχει δοθεί η εντύπωση πως ζητά πολλά από τους άλλους αλλά όχι τόσο πολλά από τον εαυτό του. Όλες οι διευθύντριες θεωρούν απαραίτητη προϋπόθεση για την κινητοποίηση των καθηγητών για μεγαλύτερη απόδοση, την λειτουργία του ρόλου του προτύπου από τις ίδιες. «Οι συνάδελφοι είναι δίπλα μου, με βοηθάνε γιατί; Γιατί δουλεύω εγώ.» (Δα6). «Αν εγώ δεν είμαι το πρότυπο για

απόδοση τότε έχω αποτύχει στην κινητοποίηση των συναδέλφων μου.» (Δα1). «Αυτό είναι αυτονόητο. Δεν μπορείς να διδάξεις το άλλον παρά μόνο με το παράδειγμά σου.» (Δα4).

Χρησιμοποιούν τους εαυτούς τους λοιπόν ως πρότυπα εκτελώντας πρώτα οι ίδιες τα καθήκοντα με υπεύθυνο τρόπο και αφοσίωση, αποφεύγοντας κάθε αδόκιμη συμπεριφορά ώστε να αποτελέσουν τη βάση για υψηλή απόδοση των ατόμων που ηγούνται. Ηγούνται όλων των προσπαθειών και αποτελούν παράδειγμα εργατικότητας αφιερώνοντας πολύ χρόνο στη δουλειά τους. «...μπαίνοντας εγώ μπροστά ή προωθώντας τις ιδέες των συναδέλφων και στηρίζοντας τους. Βέβαια δουλεύοντας πάρα πολλές ώρες. Στέκομαι ξεχωριστά σε καθέναν συνάδελφο με αποτέλεσμα οι ώρες που διαθέτω να είναι πολύ περισσότερες.» (Δα1).

Αξιοσημείωτη είναι η θέση μιας διευθύντριας που αναγνωρίζει φυσικά τη σπουδαιότητα και τη δύναμη του προτύπου, όμως δεν πιστεύει ότι μπορεί να αποτελέσει πρότυπο για οποιαδήποτε δράση ή πρωτοβουλία αναλαμβάνεται στο σχολείο, αναγνωρίζοντας την αξία και απόδοση ειδικά των νέων όπως λέει καθηγητών, οι οποίοι σήμερα διαθέτουν αυξημένα προσόντα όταν εισέρχονται στην εκπαίδευση. «Εγώ μπορώ να παραδειγματιστώ και από τους συναδέλφους. Εγώ ακόμη μαθαίνω από τους συναδέλφους. Δηλαδή μου αρέσει να βλέπω ότι κάνουν κάτι που δεν το είχα σκεφτεί εγώ και να το τονίζω αυτό. Μπορεί να είμαι κατώτερο παράδειγμα για ένα συνάδελφο του οποίου το μυαλό μπορεί να λάμψει για κάποια στιγμή. Δε θέλω να τον φέρω στα δικά μου μέτρα. Δε θέλω να φέρω κανέναν στα δικά μου μέτρα.» (Δα2). Χωρίς να θεωρεί τον εαυτό της μειωμένων δυνατοτήτων, αποδέχεται και παραδέχεται ότι γύρω της υπάρχουν αξίες και ανθρώπινες ικανότητες που πρέπει να τις εκμεταλλευτεί παρά να τις περιορίσει όπως λέει στα δικά της μέτρα. Αποτελεί τυπικό παράδειγμα ατόμου που διαθέτει αυτογνωσία και αστείρευτη διάθεση συνεχούς βελτίωσης τόσο ατομικής όσο και οργανωσιακής.

#### **4.2.6.4 Η καινοτομία στη σκέψη και τη δράση**

Τα εκπαιδευτικά συστήματα, αλλά και οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί όλων των βαθμίδων αλλάζουν αξιοσημείωτα αργά. Η αλλαγή δεν σημαίνει πάντα πρόοδο, όμως πρόοδος δεν μπορεί να υπάρξει χωρίς αλλαγή. Όπως χαρακτηριστικά διατείνονταν ο Drucker «δεν μπορείς να απορρίψεις τα πάντα, διότι το αποτέλεσμα θα είναι η αναρχία. Όμως αν διατηρείς τα πάντα, το αποτέλεσμα θα είναι ο θάνατος» (Edersheim, 2009), θέλοντας να τονίσει την ανάγκη παρακολούθησης και

προσαρμογής του οργανισμού στις αλλαγές ή και μετασχηματισμούς του περιβάλλοντος. Την σημερινή εποχή που η απαίτηση για αυξημένη λογοδοσία των σχολικών μονάδων αποτελεί παγκόσμιο φαινόμενο η εκπαιδευτική ηγεσία της αλλαγής έρχεται στο προσκήνιο ως αναγκαιότητα.

Εξάλλου, η έννοια της ηγεσίας βασικά διαφοροποιείται από την έννοια της διοίκησης ως προς την αντιμετώπιση της υπάρχουσας κατάστασης. Η ηγεσία συνδέεται την με την αλλαγή, αναφέρεται συχνά σε καινοτομίες, σε προσπάθειες που γίνονται για τη βελτίωση των συνθηκών λειτουργίας του οργανισμού, ενδιαφέρεται για την αλλαγή των κατεστημένων δομών. Η διοίκηση από την άλλη μεριά αναφέρεται στη διατήρηση και υποστήριξη των ενεργειών, των λειτουργιών, των εργασιών και της σταθερότητας των δομών του οργανισμού.

Ειδικότερα, η πνευματική παρακίνηση (intellectual stimulation), ένα από τα χαρακτηριστικά της μετασχηματιστικής ηγεσίας, αναφέρεται στην ικανότητα του ηγέτη να ενθαρρύνει τους υφισταμένους να αμφισβητούν την υπάρχουσα γνώση και πορεία δράσης και να προάγει την δημιουργική επίλυση προβλημάτων. Ο μετασχηματιστικός ηγέτης προκαλεί τους συνεργάτες του μέσω της εισαγωγής νέων ιδεών, να είναι καινοτόμοι και να αναπτύσσονται επαγγελματικά.

Αρχικά διερευνήθηκε η στάση των διευθυντριών απέναντι στην αλλαγή και στη διάθεση καινοτομικής προσέγγισης στη λύση προβλημάτων. Ο τρόπος που διατυπώνουν τις απαντήσεις τους δεν αφήνει καμία αμφιβολία ότι αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα της αλλαγής τόσο σαν άτομα όσο και σαν μέλη ομάδων προκειμένου να προλάβουν και να προσαρμοστούν στο συνεχώς μεταβαλλόμενο και πολύπλοκο περιβάλλον που διαμορφώνεται καθημερινά. «Όχι δεν προτιμώ την πεπατημένη. Νέες λύσεις σε προβλήματα παλιά και νέα πρέπει να υπάρχουν πάντοτε. Ακούω τις προτάσεις, αφουγκράζομαι, βλέπω τι δυναμικό υπάρχει στο σχολείο και από πλευράς εκπαιδευομένων και από πλευράς εκπαιδευτών και πάμε σε νέες λύσεις πάντοτε. Δε μπορούμε να μείνουμε πίσω.» (Δα2). «Τα προβλήματα είναι ίδια. Ο τρόπος προσέγγισης οφείλει να είναι διαφορετικός. Το να αντιμετωπίζει κάποιος τα προβλήματα με τον ίδιο πάντα τρόπο είναι αφύσικο. Δε μπορεί να σκέφτεσαι και να δρας το ίδιο. Είμαστε καταδικασμένοι τότε. Δεν εξελισσόμαστε.» (Δα3).

Στη μεγάλη τους πλειοψηφία, ηγούνται οι ίδιες των καινοτομιών εισάγοντας τις με ενθουσιασμό και παροτρύνοντας εκπαιδευτικούς και μαθητές να συμμετέχουν σε αυτές. «Προσπαθώ να εφαρμόσω καινοτομικά προγράμματα όπου μπορώ να βάλω τους εκπαιδευτικούς σ' αυτή τη λογική. Γιατί είναι δύσκολο να αλλάξει η νοοτροπία

των εκπαιδευτικών από τη μια στιγμή στην άλλη. Δηλαδή χρειάζεται πολλή δουλειά για να μπορέσουμε να αλλάξουμε και δούμε καινοτόμα πράγματα που μπορούμε να εφαρμόσουμε στα παιδιά.» (Δα1). «Δεν αφήνουμε τίποτε να πέσει κάτω. Όλα τα αρπάζουμε στο αέρα.» (Δα2).

Δεδομένου του κεντρικού σχεδιασμού στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η εφαρμογή καινοτομιών περιορίζεται μόνο σε μη υποχρεωτικά προγράμματα ή δραστηριότητες στο περιθώριο των αναλυτικών προγραμμάτων που στοχεύουν στον εμπλουτισμό των μαθησιακών εμπειριών των μαθητών. Διερευνώντας τις απόψεις τους περί του είδους της προσφοράς των καινοτομικών προγραμμάτων στην ανάπτυξη των μαθητών, των καθηγητών και των ίδιων, διαπιστώνεται η πεποίθηση ότι τέτοιου είδους προγράμματα διευρύνουν τους ορίζοντες, δίνουν πρωτοβουλίες δράσης, ενεργοποιούν και δίνουν άλλη διάσταση στην εκπαιδευτική διαδικασία και την αντίληψη μαθητών και εκπαιδευτικών.

Η συμμετοχή των σχολείων σε τέτοια προγράμματα παρέχει κάποια ευελιξία σε τοπικό επίπεδο και συνιστά τον κύριο τρόπο διαφοροποίησης του προγράμματος και της δραστηριοποίησης του ενός σχολείου από το άλλο. «Εκείνο που μπορεί να κάνει ένα σχολείο να ξεχωρίσει είναι οι παράλληλες δραστηριότητες, οι εξωδιδακτικές.» (Δα3). Πέραν αυτού όμως, διαπιστώθηκε ότι καινοτομούν και στον τρόπο που διδάσκονται τα μαθήματα στο σχολείο και όχι στο τι διδάσκεται διότι αυτό είναι καθορισμένο άνωθεν. Η καινοτομία στο συγκεκριμένο πεδίο προσδιορίζεται στη χρήση υπολογιστών κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας και στην διαθεματική προσέγγιση των θεμάτων που επεξεργάζονται στα πλαίσια πάντα των ορισμένων αναλυτικών προγραμμάτων. «Μέσα στην τάξη δυστυχώς δεν μπορούμε να αλλάξουμε την διδακτέα ύλη, μπορούμε να αλλάξουμε τον τρόπο της διδασκαλίας και αυτό νομίζω ότι το έχουμε καταφέρει. ...μπορούμε όμως μ' αυτόν τον τρόπο [με τη χρήση υπολογιστών] να μάθουμε στους μαθητές πώς να φτάνουν στη γνώση.» (Δα3).

Το πλήθος των καινοτόμων προγραμμάτων που αναλαμβάνονται από τα σχολεία των οποίων προΐστανται οι διευθύντριες της έρευνας είναι εντυπωσιακό. Περιλαμβάνουν όλη την ποικιλία των δυνατοτήτων που τους παρέχεται από τις κατευθύνσεις του υπουργείου δηλαδή: περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης και δράσης, αγωγής υγείας, θεατρικής και κινηματογραφικής παιδείας, καλλιτεχνικής και πολιτιστικής φύσης. Πέραν όμως αυτών που «συνταγογραφούνται» από το υπουργείο διαπιστώσαμε λειτουργία αιθουσών τέχνης όπου οργανώνονται εκθέσεις με έργα των μαθητών και τοπικών καλλιτεχνών, εργαστηρίου οικοκυρικών όπου μαθαίνουν στην



πράξη μαγειρική και εφαρμογή της μεσογειακής διατροφής, προγραμματισμένες εθελοντικές αιμοδοσίες (στο εσπερινό λύκειο), μελέτη της τοπικής ανθρωπογεωγραφίας, ανέβασμα σε ετήσια βάση θεατρικών παραστάσεων, διοργάνωση ποιητικών βραδιών και συναυλιών αναγνωρισμένων καλλιτεχνών, συμμετοχή επί σειρά ετών σε προγράμματα Comenius με επισκέψεις μαθητών στο εξωτερικό και φιλοξενία αλλοδαπών μαθητών, ακόμη και παρατήρηση του ουράνιου θόλου με 3D τηλεσκόπια και προβολή της ουράνιας θέας μέσω βιντεοπροβολέων.

Αναμφισβήτητα όμως το πιο ενδιαφέρον πρόγραμμα που αναφέρθηκε είναι αυτό της «εκμάθησης της νοηματικής και αντιστροφής των όρων» (Δα3), όπως χαρακτηριστικά το ονόμασε η διευθύντρια του εσπερινού σχολείου με αφορμή τη φοίτηση στο σχολείο μιας κωφάλαλης μαθήτριας. Προκειμένου λοιπόν να βοηθηθεί περισσότερο ηθικά η μαθήτρια, οργανώθηκε στο σχολείο η εκμάθησης της νοηματικής και μάλιστα δημιουργήθηκε και αναρτήθηκε στην ιστοσελίδα του σχολείου σχετικό λογισμικό. Εισήχθησαν στην καθημερινή σχολική ζωή η στοιχειώδης επικοινωνία, τραγούδια στις σχολικές γιορτές και ο εθνικός ύμνος στη νοηματική. «Και φέτος που τελειώνει κιόλας η Ρίτσα, ετοιμάζουμε ταινία μικρού μήκους όπου θα δώσουμε το εικοσιτετράωρο ενός ομιλούντος και ενός μη ομιλούντος. Το μήνυμα που θέλουμε να βγει απ' αυτή την ταινία δεν είναι η φυσική αναπηρία αλλά η δική μας ελλειμματικότητα απέναντί του. Θεωρώ ότι αυτά τα σχολεία έτσι μπορούν να αποκτήσουν περιεχόμενο και δεν είναι τυχαίο ότι ενώ σε άλλες πόλεις τα εσπερινά σχολεία φθίνουν πληθυσμιακά, στο δικό μας εσπερινό λύκειο έχουμε έναν σταθερό αριθμό φοίτησης. Σχολείο λοιπόν ανοιχτό στην κοινωνία όχι στα λόγια, στην πράξη.» (Δα3).

Καινοτομικότητα που εκφράζει απόλυτα τις αξίες και τα οράματα του ανθρωπισμού, της ισότητας των ευκαιριών και της αντιμετώπισης των ανθρώπων, που προσελκύει υψηλά ιδανικά προκειμένου να επιτύχει την αλλαγή της κουλτούρας στον εργασιακό χώρο, να αλλάξει στάση, συμπεριφορές και αξιώσεις. Όπως χαρακτηριστικά σημειώνεται, το αποτέλεσμα αυτής της προσπάθειας επέφερε σημαντικές μεταβολές στον τρόπο αντιμετώπισης των μαθητών με αναπηρία από τους συμμαθητές τους. «Το μάθημα γίνεται όπως πριν. Οι συμμαθητές όμως δεν είναι όπως πριν. Οι συμμαθητές ήδη έχουν μπει στον κόσμο της σιωπής ενός κωφού ανθρώπου και έχουν μάθει βασικές έννοιες.» (Δα3).

Σε άλλες περιπτώσεις όμως διαπιστώνονται προβλήματα στην εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων εξ' αιτίας της δομικής δυσλειτουργίας των

περιφερειακών σχολείων ή της εκπαιδευτικής τους βαθμίδας. Στα μικρά και περιφερειακά σχολεία μεγάλο μέρος του διδακτικού προσωπικού καλύπτει μέρος του υποχρεωτικού του ωραίου σε αυτά, οι καθηγητές έρχονται από μακριά για συγκεκριμένες διδακτικές ώρες με αποτέλεσμα να είναι αδύνατη η ανάληψη από μέρους τους προγραμμάτων που διεξάγονται μετά το πέρας του κανονικού προγράμματος, απόγευμα δηλαδή ή σαββατοκύριακα. «Τα παιδιά πηγαίνουν στο γειτονικό χωριό τον Γ...και είναι δύσκολο να μετακινηθούν τα απογεύματα. Και οι συνάδελφοι οι οποίοι είναι και αυτοί μακριά από το σχολείο. Και πλην τούτου, λίγοι είναι οι συνάδελφοι σταθεροί εδώ. Οι περισσότεροι μετακινούνται και σε άλλα σχολεία. Και αυτό είναι πολύ δύσκολο.» (Δα4).

Επίσης αναφέρθηκαν σημαντικές δυσκολίες στην ανάληψη παρόμοιων προγραμμάτων στη βαθμίδα του λυκείου λόγω του φόρτου της παρακολούθησης του καθιερωμένου αναλυτικού προγράμματος σε συνδυασμό με τις αυξημένες υποχρεώσεις των μαθητών σε παρακολούθηση φροντιστηριακών μαθημάτων ή αθλητικών τους δραστηριοτήτων. «Στο λύκειο υπάρχει πρόβλημα. Διότι όπως μου λένε οι συναδέλφισσες να μην ωραιοποιούμε τα πάντα έτσι; Δυσκολεύονται πάρα πολύ να συγκεντρώσουν τα παιδιά. Γιατί τα παιδιά είναι φορτωμένα με πολλές δραστηριότητες με φροντιστήρια, με αγγλικά, με πληροφορική και ποδόσφαιρο, μπάσκετ. Είναι πολύ δύσκολο. Όπως είναι τώρα η ύλη του σχολείου και οι υποχρεώσεις των παιδιών, αυτά πρέπει να περιορίζονται στο δημοτικό και στο γυμνάσιο.» (Δα6).

#### **4.2.6.5 Οι σχέσεις με τους συνεργάτες**

Άλλη μια διάσταση στη διερεύνηση των ηγετικών συμπεριφορών είναι ο γενικότερος προσανατολισμός του/της ηγέτη/τιδας προς τους ανθρώπους ή προς την εκτέλεση των καθηκόντων. Υπ' αυτό το πρίσμα εξετάζεται η προτεραιότητα που δίνεται από τους ηγέτες στην αξία και την ικανοποίηση των συνεργατών ή στον σχεδιασμό και την υλοποίηση του έργου. Στο σύγχρονο περιβάλλον, η ηγεσία κινείται προς τη δόμηση μακροχρόνιων και ισχυρών σχέσεων με τους ανθρώπους βασισμένες στο γνήσιο ενδιαφέρον και τον σεβασμό. Άλλωστε σήμερα το ανθρώπινο κεφάλαιο αναγνωρίζεται ως ο σπάνιος στρατηγικός πόρος για κάθε οργανισμό (Μπουραντάς, 2005), αφού όλες οι αποφάσεις λαμβάνονται και υλοποιούνται από ανθρώπους σε οποιοδήποτε διοικητικό και εκτελεστικό επίπεδο.

Στην μετασχηματιστική ηγεσία πρωταρχικά αναγνωρίζεται η σημασία της έντονης συναισθηματικής εμπλοκής μεταξύ ηγέτη - συνεργατών κατά την οποία ο ηγέτης αναγνωρίζει τις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες των συνεργατών και οι συνεργάτες μέσα από την εμπιστοσύνη και τον θαυμασμό προς τον ηγέτη ταυτίζονται και με τους στόχους που αυτός εκφράζει, οδηγούμενοι σε υψηλότερα αξιακά και συναισθηματικά επίπεδα σχέσεων.

Το ενδιαφέρον μας λοιπόν εντοπίζεται στη σημασία που αποδίδουν οι διευθύντριες στην ανάπτυξη των σχέσεων με τους συνεργάτες τους και ιδιαίτερα στο είδος των σχέσεων που αναπτύσσουν με τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας, καθώς η αποτελεσματική ηγεσία διακρίνεται από την αναποτελεσματική σε μεγάλο βαθμό από το ενδιαφέρον και τη φροντίδα που δείχνει για τους συνεργάτες της.

Διαπιστώθηκε το γνήσιο ενδιαφέρον για τους συνεργάτες τους και η ύπαρξη ποικιλίας ως προς τη διαβάθμιση της έντασης των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των διευθυντριών και των εκπαιδευτικών του οργανισμού.

Το ενδιαφέρον για τη ζωή, τα προβλήματα, τις έγνοιες και τις επιτυχίες των συναδέλφων αποτελεί κοινή συνιστώσα-με μια εξαίρεση- των απαντήσεων που μας δόθηκαν. Η διαβάθμιση της έντασης των αναφερόμενων σχέσεων ξεκινά από τη διατύπωση «Βέβαια οι σχέσεις μου δεν είναι απόμακρες αλλά δεν είναι και τόσο στενές.» (Δα5), μέχρι του σημείου να αντιμετωπίζονται οι συνάδελφοι ως μέλη της οικογένειας μιας διευθύντριας «Σαν οικογένειά μου. Έτσι το νοιώθω εγώ.» (Δα6). Ενδιάμεσα διαπιστώνονται σχέσεις εμπιστοσύνης, συναδελφικότητας, υποστήριξης και φιλίας. Έχει διαπιστωθεί από προηγούμενες έρευνες ότι η εκπαιδευτική ηγεσία που αναπτύσσεται στον δημόσιο τομέα λειτουργεί προσανατολισμένη προς τους ανθρώπους, σε αντίθεση με αυτή στον ιδιωτικό τομέα (Coleman, 2003).

Σημαντική είναι η σαφής διάκριση μεταξύ συναδελφικών και φιλικών σχέσεων που έγινε από μία διευθύντρια τονίζοντας ότι υπάρχει η εμπιστοσύνη, η στήριξη και η ανάπτυξη ανθρώπινων σχέσεων μέσα στα εργασιακά πλαίσια, όμως «Άλλο φιλία, άλλο καλές εργασιακές σχέσεις. Φιλία θα πει ότι μετά το σχολείο θα βγω με τον συνάδελφό μου. Όχι δεν τυχαίνει να βγω με έναν συνάδελφο ή μια συνάδελφο. Στο σχολείο όμως φροντίζω έχουμε άριστες σχέσεις.» (Δα3).

Εντύπωση προκαλεί η διαπίστωση – σε δύο περιπτώσεις - ότι είναι διαθέσιμες στο προσωπικό οποιαδήποτε ώρα της ημέρας, απόγευμα ή νύχτα είτε Σαββατοκύριακο «Ακόμα και το απόγευμα στο σπίτι από το τηλέφωνο και οποιαδήποτε στιγμή. Και βράδυ και ότι ώρα χρειαστεί. Είμαι διαθέσιμη.»(Δα1).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η ανάπτυξη ομαδικότητας και συντονισμού στην αντιμετώπιση προβλημάτων που μπορεί να αντιμετωπίζουν οι συνάδελφοι μέσα και έξω από το σχολείο : «Αν κάποιος συνάδελφος έχει ένα πρόβλημα το μοιράζεται μαζί μας. Αν έχει κάποιο πρόβλημα υγείας και τα λοιπά ή οποιαδήποτε άλλη στεναχώρια, αμέσως το αντιλαμβανόμαστε. Δεν μπορεί να κρύψει ο συνάδελφος το πρόβλημα του και προσπαθούμε να του συμπαρασταθούμε με οποιονδήποτε τρόπο.» (Δα6).

Παράλληλα εκφράζονται αισθήματα αγάπης εκατέρωθεν αλλά και πραγματικής φιλίας μεταξύ των γυναικών που αποτελούν την πλειοψηφία του συλλόγου των διδασκόντων στο σχολείο «Τους αγαπώ. Νοιώθω, εισπράττω τη δική τους αγάπη. Η ιδιομορφία του σχολείου είναι ότι είμαστε οι πιο πολλές γυναίκες, έχουμε δυο τρεις άντρες μόνο. Οπότε οι γυναίκες και σαββατοκύριακο μπορεί να το κανονίσουμε ή σε καφεδάκι... γιατί και στο σχολείο δεν μπορούμε να πούμε πολλά. Θα βρεθούμε ένα βράδυ να φάμε, κάτι να συζητήσουμε. Δεν είναι το ξερό, το τυπικό, πήγα στη δουλειά μου γύρισα, μας δίνει φιλία. Τα απογεύματα θα τηλεφωνηθούμε.» (Δα6).

Τέλος δεν πρέπει να μείνει χωρίς αναφορά η ανάπτυξη μητρικών αισθημάτων και σχέσεων φροντίδας που εκφράστηκαν από μια διευθύντρια: «...αισθάνομαι μητρικά απέναντί τους. Ξέρουν ότι θα βάλω πλάτη πάντα, τους το έχω πει ότι «μη φοβόσαστε για τίποτε και κάτι να πάει στραβά θα βάλω πλάτη.» (Δα2). Οι υποστηρικτές της φεμινιστικής θεωρίας υιοθετούν τη σύνδεση της ηθικής της φροντίδας με την οικοδόμηση στέρεων σχέσεων από τη μεριά των γυναικών (Furman 2003, στο DeVore & Martin 2008), δίνοντας έμφαση στην εσωτερική, πραγματική αξία των ανθρώπων και στη πίστη ότι η δράση υποκινείται από αυτή την ηθική και χαρακτηρίζεται από την αφοσίωση προς τα άτομα (Beck, 1994, στο DeVore & Martin 2008).

#### **4.2.6.6 Εμπιστοσύνη και στήριξη των συνεργατών**

Η μετασχηματιστική ηγεσία συντελείται καθώς τα άτομα που εμπλέκονται σε αυτή παρακινούνται σε ανώτερα επίπεδα και αυξάνεται το επίπεδο της ηθικής δέσμευσης προς τους στόχους την αποστολή και το όραμα που εκφράζει ο ηγέτης για τον οργανισμό. Ο μετασχηματιστικός ηγέτης αυξάνει το ενδιαφέρον τους για υψηλή επίδοση και καλλιεργεί την ανάγκη τους για αυτοπραγμάτωση.

Η εμπνευσμένη παρακίνηση (inspirational motivation) σαν ένα βασικό στοιχείο που προσδιορίζει τη μετασχηματιστική ηγεσία περιλαμβάνει μεταξύ άλλων, την αμοιβαία εμπιστοσύνη μεταξύ ηγέτη και συνεργατών και την παροχή ενθάρρυνσης και στήριξης των συνεργατών από τον ηγέτη.

Στο θέμα της εμπιστοσύνης, μελετώντας τις απαντήσεις, διαπιστώνεται ότι υπάρχει και αναπτύσσεται αίσθημα αμοιβαίας εμπιστοσύνης μεταξύ των διευθυντριών και των συναδέλφων καθηγητών. Θεωρείται γενικά ότι είναι απαραίτητη η ύπαρξη εμπιστοσύνης για να μπορούν να δουλέψουν αποδοτικά αλλά και ομαδικά μέσα στο χώρο του σχολείου. «Φυσικά. Δεν θα μπορούσαμε να λειτουργήσουμε αν δεν τους εμπιστευόμουν.» (Δα6). Όπως άλλωστε είναι και αναμενόμενο, η εμπιστοσύνη δεν είναι πάντα απόλυτη και εξαρτάται από τον τρόπο που αντιμετωπίζεται το εργασιακό καθήκον αλλά και από τη φύση του καθήκοντος. «Δυστυχώς ίσως όχι όλους. Δέχομαι απογοητεύσεις. Αλλά ποτέ δε θέλω να δω αρνητικά τους άλλους. Θέλω να τους δείχνω ότι τους έχω απόλυτη εμπιστοσύνη έστω και αν δέχομαι απογοητεύσεις.» (Δα1).

Ενδεικτικές είναι δύο απαντήσεις που φανερώνουν διαφορετικές αντιλήψεις όταν τα καθήκοντα είναι διεκπεραιωτικά, διοικητικά : «Δηλαδή αν χρειαστεί να λείψω κάποια φορά θα πω πάρε το τηλέφωνο. Όταν γυρίσω θα βρω εδώ τη σειρά, σημειωμένα ότι έρχονται γονείς και λοιπά.» (Δα4), όπου φανερώνεται ύπαρξη εμπιστοσύνης. Όταν όμως πρόκειται για τυπικά θέματα που έχουν να κάνουν με έγγραφα, αιτήματα προς οποιαδήποτε αρχή προϊστάμενη ή άλλη τότε εκφράζεται μέσω του ελέγχου η υπευθυνότητα, η συνέπεια αλλά και η σύνταξη με τον απαραίτητο τύπο «Τους εμπιστεύομαι όμως όταν θα τους αναθέσω εργασία πάντα θα το ελέγξω εγώ πριν φύγει το έγγραφο. Οτιδήποτε θα φύγει από το σχολείο πρέπει να ρίξω εγώ τη ματιά μου. Δεν γίνεται διαφορετικά και δεν πρέπει να φεύγει έγγραφο χωρίς να το ελέγξει ο διευθυντής. Όση εμπιστοσύνη και να 'χεις.» (Δα6).

Όταν η φύση του καθήκοντος είναι διδακτική/παιδαγωγική τότε η εμπιστοσύνη διαπιστώνεται να είναι μεγαλύτερη όταν οι συνάδελφοι είναι έμπειροι «Τους εμπιστεύομαι ιδιαίτερα όταν είναι μέσα στην τάξη, γιατί τους λέω «στο κάτω-κάτω είστε άνθρωποι με χρόνια εμπειρίας, επομένως ξέρετε ποια πρέπει να είναι η δουλειά σας.» (Δα5).

Σχετικά με τη στήριξη και τη βοήθεια που παρέχεται για την αντιμετώπιση τυχόν εργασιακών προβλημάτων, είτε για την επαγγελματική βελτίωση των εκπαιδευτικών, διαπιστώθηκε η παροχή κάθε δυνατής βοήθειας από μεριάς των

διευθυντριών, στο μέτρο που αυτό είναι δυνατό, όσον αφορά τη διδακτική των διαφόρων μαθημάτων, καθώς η ύπαρξη διαφορετικών ειδικοτήτων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση καθιστά αδύνατη την απόλυτη γνώση κάθε γνωστικού αντικειμένου από την διευθύντρια, αφού και αυτή είναι γνώστης ενός και μόνο επιστημονικού πεδίου. Συνεκτιμώντας το γεγονός ότι πλειοψηφία των καθηγητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα δεν έχουν διδακτική και παιδαγωγική κατάρτιση, η παροχή κατευθύνσεων διδακτικών και παιδαγωγικών προς τους εκπαιδευτικούς του σχολείου καθίσταται θέμα προηγούμενης εμπειρίας και ελάχιστα βασισμένο σε επιστημονικές γνώσεις. Η στήριξη που παρέχεται γίνεται στα πλαίσια της συζήτησης σε προσωπικό επίπεδο : «Τα θέματα λύνονται προσωπικά. Θεωρώ ότι είναι ο καλύτερος τρόπος αντιμετώπισης οποιωνδήποτε ζητημάτων.» (Δα3) παραθέτοντας τη δική τους μεγαλύτερη εμπειρία πάνω στα εκπαιδευτικά θέματα. «Θα προσπαθήσω με κάθε τρόπο και επειδή εξ ορισμού είμαι μεγαλύτερη σαν ηλικία και σαν εμπειρίες αλλά και σε πείρα στο χώρο της εκπαίδευσης.» (Δα3). «Κάπως έτσι μέσα από παραδείγματα η από κατάθεση προσωπικής εμπειρίας κυρίως, τους κατευθύνω.»(Δα4). Στη περίπτωση όμως που κατ' εξαίρεση υπάρχει και η επιστημονική γνώση πάνω στα θέματα της διδακτικής, τότε η βοήθεια και στήριξη μπορεί να παρασχεθεί με πιο ουσιαστικούς τρόπους : «Δηλαδή θα δώσω κάποιες ιδέες κάποιες λύσεις να τις δοκιμάσει για να μπορέσει να ανταπεξέλθει. Έχω πει ότι αν με χρειαστεί μέσα στην τάξη να βοηθήσω ή να διδάξουμε και μαζί αν θέλει και αν μπορώ να το κάνω γιατί είναι και το θέμα της ειδικότητας, είμαι εκεί μπορώ να πάω. Δεν έχω πρόβλημα να βρεθώ μέσα στην τάξη. Ούτε θα κάνω παρατήρηση ούτε θα κάνω παρέμβαση απλά μπορεί να βοηθήσω τη διαδικασία.» (Δα1).

Όσον αφορά στα προβλήματα με τους γονείς, στη παιδαγωγική θέση και στάση των καθηγητών και στην αντιμετώπιση λαθών που έχουν γίνει από πλευράς των εκπαιδευτικών, διαπιστώνεται η λειτουργία του διευθυντή ως ένας προστατευτικός τοίχος απέναντι στις «απειλές» του περιβάλλοντος. Δεν εκθέτουν ποτέ τους καθηγητές απέναντι στους γονείς ή στους μαθητές, τουλάχιστον όχι άμεσα: «Πρόσφατα κιόλας είχαμε την επίθεση από μια μητέρα, εντελώς ακατανόητη και ακατονόμαστη επίθεση. Βεβαίως και στήριξα τους συναδέλφους. Και πέρυσι που είχα το ίδιο κρούσμα πάλι με έναν γονέα που απείλησε. Και του λέω «παρακαλώ περάστε κύριε έξω και αν θέλετε προχωρήστε» και μου λέει «θα καταγγείλω εσένα» λέω «να καταγγείλετε έμένα πρώτα και αν δεν σας αρέσει το σχολείο μας, επικαλεστείτε τους λόγους και αλλάξτε σχολικό περιβάλλον στο παιδί σας». Ο γονέας αυτός έχει

κατανοήσει το λάθος του και έχει ζητήσει συγγνώμη. Προφύλαξα όμως και προστατεύσα τον συνάδελφο. Ακόμη και αν είχε άδικο ο συνάδελφος.»(Δα4). Στην περίπτωση που τα λάθη είναι έκδηλα και δεν μπορούν να καλυφθούν απόλυτα, σε περιπτώσεις δηλαδή που ούτε οι ίδιες μπορεί να τα δικαιολογούν, αποφεύγουν να εκθέσουν τους συναδέλφους όμως σίγουρα θα τονίσουν το λάθος κατ' ιδίαν και θα προσπαθήσουν εσωτερικά να το διορθώσουν : «Βέβαια δεν τον καλύπτω απόλυτα, αλλά και δεν θα τον κατηγορήσω μπροστά στους γονείς. Θα βρω κάποιον έμμεσο τρόπο κάπως να τον δικαιολογήσω, όχι να τον καλύψω απόλυτα.» (Δα5). «Δεν τα κουκουλώνω τα πράγματα ούτε τα βάζω κάτω από το χαλί. Αλλά θα τους στηρίξω, θα τους στηρίξω πάρα πολύ. Θα του πω «έφταιξες, δεν το κρατάω, θα πάμε παρακάτω αλλά θα πρέπει να διορθωθεί.» (Δα2). «Πολλές φορές παίρνω το μέρος του εκπαιδευτικού με εύσχημο τρόπο πάλι, αφήνω λίγο να φανεί ότι και εμείς δεν είμαστε τέλειοι, ότι έχουμε αδυναμίες, πάλι προτάσσω τον εαυτό μου, λέω και εγώ μπορεί να έκανα λάθος υπερεκτίμησα ή υποτίμησα τον μαθητή, ο οποίος όμως έχει το περιθώριο και στα άλλα τρίμηνα και στα γραπτά να δείξει ότι αξίζει.» (Δα4).

Η στήριξη στους συναδέλφους εκπαιδευτικούς διαπιστώνεται και σε περιπτώσεις που πρέπει να τους αντικαταστήσουν όταν αδυνατούν να προσέλθουν στο σχολείο λόγω διαφόρων προσωπικών προβλημάτων : «Τώρα αν θα απουσιάσει και πρέπει να μπω στη θέση του να κάνω μάθημα; θα μπω. Αυτό σημαίνει κάλυψη; δεν το κουβεντιάζουμε καν. Ναι θα τον καλύψω άμα χρειαστεί» (Δα3). Μπορεί όμως να τους στηρίξουν και απέναντι στους υπόλοιπους συναδέλφους του σχολείου: «Πολλές φορές χρειάζεται να σταθώ, να καλύψω και προς τη διεύθυνση και προς τους υπόλοιπους συναδέλφους οπότε τους καλύπτω. Μπορεί δηλαδή να χρειαστεί να μπω εγώ την τάξη.» (Δα1). Ενδιαφέρουσα όμως είναι η στάση μιας διευθύντριας απέναντι στη λέξη «κάλυψη» που χρησιμοποιήθηκε στη διατύπωση της ερώτησης μας: «Το κάλυψη με μ' αρέσει. Κρύβει μια έννοια ενοχής και συνενοχής.» (Δα3). Ενώ η έννοια της στήριξης φαίνεται να διαπνέεται από τις αξίες που προαναφέρθηκαν ότι διαποτίζουν τη δράση τους. «Στηρίζω τον συνάδελφο σαν άνθρωπο, όχι μόνο με την έννοια του σεβασμού προς τον διπλανό, με την έννοια του ανθρώπου λειτουργού στον συγκεκριμένο χώρο.» (Δα3).

#### **4.2.6.7 Θέματα ενίσχυσης της αυτοπεποίθησης των συνεργατών**

Η μετασχηματιστική ηγετική προσέγγιση εκπληρώνει τις ανάγκες του ατόμου που, κατά Maslow, βρίσκονται σε ανώτερα επίπεδα. Ανάγκες δηλαδή αναγνώρισης,

αυτοεκπλήρωσης αυτοσεβασμού και αυτοεκτίμησης. Όλα αυτά φυσικά προωθούν τους εργαζόμενους σε μεγαλύτερα επιτεύγματα και επαγγελματική ανάπτυξη. Προϋπόθεση για τα προαναφερθέντα ασφαλώς αποτελεί η αυτοπεποίθηση του ατόμου. Η πίστη δηλαδή ότι μπορούν να τα καταφέρουν, ότι είναι ικανοί να ανταπεξέλθουν και να φτάσουν σε υψηλά επίπεδα απόδοσης και αποτελεσματικότητας.

Σύμφωνα λοιπόν με τις διατυπωθείσες αντιλήψεις των διευθυντριών η αυτοπεποίθηση του ατόμου, αλλά και του επαγγελματία αποτελεί κύριο και βασικό συστατικό της επαγγελματικής τους επιτυχίας και ανάπτυξης αλλά και της ελευθερίας του ως ατόμου. «Πιστεύω ότι η αυτοεκτίμηση και η αυτοπεποίθηση αποτελούν βασικά στοιχεία για την επαγγελματική επιτυχία και εξέλιξη κάθε εργαζόμενου. Είναι πολύ σημαντική για να αποδώσουν οι ίδιοι και στο περιβάλλον που εργάζονται.» (Δα1).

Επίσης θεωρείται πως όταν το άτομο έχει αυτοπεποίθηση, λειτουργεί σωστά σε οποιονδήποτε χώρο και στην προκείμενη περίπτωση, η αυτοπεποίθηση του καθηγητή έχει αντίκτυπο άμεσο και έμμεσο στους μαθητές αλλά και στους συναδέλφους. «Ξέρει τι κάνει και ξέρει πως πρέπει να λειτουργήσει, οπότε αυτό έχει αντίκτυπο και στους συναδέλφους και πολύ περισσότερο στα παιδιά.» (Δα5). Ταυτόχρονα, διαπιστώνεται από διευθύντρια πως η αυτοπεποίθηση έχει σημαντικό αντίκτυπο στην ευτυχία του ατόμου: «Η μίση ζωή μας είναι στο σχολείο, δε μπορεί να πηγαίνουμε στο σχολείο και να είμαστε κακομοίρηδες. Ή αν δεν μπορούμε να σταθούμε στην τάξη ή να μη έχουμε αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση. Δεν είναι μια μέρα και δυο, είναι ολόκληρη ζωή θα πρέπει να σταθούν στα πόδια τους ώστε να αισθάνονται και οι ίδιοι καλά.» (Δα6). Γενικότερα, εκτιμάται πως οι εργαζόμενοι στον τομέα των υπηρεσιών πρέπει να έχουν θετική εικόνα για τον εαυτό τους διότι εκπροσωπούν ο καθένας από αυτούς τον οργανισμό στον οποιονδήποτε «πελάτη» και τα αισθήματά τους αντικατοπτρίζονται στις συναλλαγές τους με αυτούς (Edersheim, 2009).

Αντίθετα, υποστηρίχθηκε ότι η έλλειψη της αυτοπεποίθησης δημιουργεί προβλήματα στον εργασιακό χώρο: «Δεν είναι συμπλεγματικό άτομο το άτομο που έχει αυτοπεποίθηση. Συνήθως τα προβλήματα τα δημιουργούν τα συμπλεγματικά άτομα. Πάντα τα προβλήματα τα δημιουργούν οι συμπλεγματικοί άνθρωποι.»(Δα4).

Οι τρόποι που διαλέγουν για την τόνωση της αυτοπεποίθησης είναι κατά κύριο λόγο η συζήτηση με τα άτομα που διαπιστώνεται να έχουν χαμηλή



αυτοπεποίθηση : «Κουβεντιάζοντας μαζί τους, συζητώντας μαζί τους, συμβουλευόντάς τους, λέγοντάς τους ότι οι μαθητές είναι ικανοποιημένοι.» (Δα6). «...προσπαθώ να τους τονώσω το ηθικό όσο μπορώ με συζήτηση.» (Δα5). Επίσης με την ενθάρρυνση, την επιβράβευση και την ανατροφοδότηση «Με επιβράβευση και ενθάρρυνση, διαρκής επιβράβευση και ενθάρρυνση. Και ανατροφοδότηση βέβαια σε ότι αφορά τον ρόλο και την αποτελεσματικότητα.» (Δα3).

Πιο σημαντική όλων είναι η θέση και πρακτική μιας διευθύντριας που αναγνωρίζοντας τις ατομικές διαφορές και ικανότητες των ατόμων, πιστεύει ότι όλοι οι άνθρωποι μπορούν να αναπτύξουν την αυτοπεποίθησή τους αρκεί να αντιμετωπίζονται με τρόπο που αρμόζει στην ιδιαιτερότητα του καθένα. «Υπάρχουν άνθρωποι που τους βλέπεις ότι είναι σαν τα κλειστά τα μπουμπούκια. Αυτό πρέπει να το πάρεις, να το κάνεις πρώτα να ανθίσει και μετά να το ρίξεις στην τάξη. Αυτούς πρέπει πρώτα να τους ενθαρρύνεις πρέπει πρώτα να τους κάνεις ευτυχισμένους.» (Δα2). Είναι παθιασμένη με την ανάδειξη των ταλέντων και των ικανοτήτων των συνεργατών της: «Ααα ναι πάρα πολύ, τρελαίνομαι γι' αυτό! » (Δα2) και ο τρόπος που διαλέγει αποτελεί τομή στη διοίκηση και καθρεφτίζει αμιγώς ηγετική συμπεριφορά αφού τους αναθέτει εξολοκλήρου προγράμματα και δράσεις, στηρίζοντας τους στην υλοποίησή των. «Τους πείθω αναθέτοντάς εξ' ολοκλήρου την ευθύνη της εκτέλεσης ενός τέτοιου τομέα. Όταν του αναθέτεις την ευθύνη, όταν του αναθέτεις να πάρει αυτό το όνειρο και να το κάνει πραγματικότητα τότε γίνεται καλύτερος απ' όλους μας.» (Δα2). Πριν από αυτά όμως πιστεύει ότι πρέπει να τους βοηθήσει να αυτοπροσδιοριστούν. «Είναι αυτός που θα τον πάρεις χέρι-χέρι, που θα το ενθαρρύνεις, τα πεις καλά του στοιχεία θα τα τονίσεις μέσα στον σύλλογο διδασκόντων. Θα τον βάλεις να έχει μια συγκεκριμένη θέση μέσα στον σύλλογο. Δηλαδή έτσι να αυτοπροσδιοριστεί. Να ξέρει ότι είναι ο συγκεκριμένος άνθρωπος, η συγκεκριμένη προσωπικότητα, αυτό πρέπει να του το τονίσει ο διευθυντής.» (Δα2).

Οι εκπαιδευτικοί είναι «εργάτες της γνώσης» όπως έχει χαρακτηριστεί από τον Drucker (Edersheim, 2009) η νέα γενιά εργαζομένων η οποία απαιτεί μια νέου τύπου διαχείριση. Ο «εργάτης της γνώσης» αντί να εκτελεί απλά μια εργασία καλείται να αποφασίσει ποια εργασία πρέπει να εκτελέσει. Αποδίδει εξίσου μεγάλη αξία στη γνώση, στις ικανότητές του, στην αναγνώριση και το έργο που αυτές συνεπάγονται, απ' ότι στην επαγγελματική τους θέση.

#### 4.2.6.8 Ενθάρρυνση των πρωτοβουλιών στους συνεργάτες

Η πνευματική παρακίνηση - όπως αλλιώς μπορούμε να εννοήσουμε τον όρο intellectual stimulation - εκφράζει το βαθμό στον οποίο ο ηγέτης αναλαμβάνει προκλήσεις και τον συνεπαγόμενο κίνδυνο επιδιώκοντας την ανάπτυξη ιδεών από τους συνεργάτες του. Ηγέτες με τέτοιου είδους συμπεριφορές κεντρίζουν και ενθαρρύνουν τη δημιουργικότητα των συνεργατών τους, παρέχοντάς τους ως πλαίσιο εργασίας το όραμά τους για τον οργανισμό, προκειμένου να πετύχουν τη σύνδεση με το άτομό του, τον οργανισμό, τους στόχους και την ομαδική συνοχή. Σύμφωνα με τον Bass (1997), οι ηγέτες που παρέχουν πνευματικά ερεθίσματα αμφισβητούν υποθέσεις, παραδόσεις και πεποιθήσεις, παρακινούν σε νέες προοπτικές και τρόπους ενεργειών, ενθαρρύνουν την έκφραση νέων ιδεών και συλλογισμών.

Η ενθάρρυνση για την ανάπτυξη πρωτοβουλιών των συνεργατών του ηγέτη σχετίζεται με την επαγγελματική τους ανάπτυξη, την αυτοπεποίθησή τους αλλά και με τα διανοητικά ερεθίσματα (intellectual stimulation) που αναφέρονται στη βοήθεια που παρέχει ο ηγέτης στους συνεργάτες να αποκτήσουν επίγνωση των προβλημάτων, να γίνουν πιο καινοτόμοι περισσότερο περίεργοι και πιο δημιουργικοί.

Οι διευθύντριες της έρευνας υποστηρίζουν ότι οι πρωτοβουλίες προωθούν την ανάπτυξη των μαθητών επειδή μπορεί να αναδεικνύουν διαφορετικές ικανότητές τους, είναι εποικοδομητικές, αποφεύγουν την ανία της καθημερινότητας στο σχολείο, συμβάλλουν στην ανάπτυξη της υπευθυνότητας των εκπαιδευτικών. Αναγνωρίζουν ότι οι νέοι άνθρωποι φέρνουν νέες ιδέες όπως επίσης ότι η ύπαρξη πολλών και διαφορετικών ειδικοτήτων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αποτελεί φορέα διαφορετικής προοπτικής και αντιμετώπισης των ποικίλων γνωστικών τομέων που διδάσκονται στα σχολεία. «Μπορεί τέτοιες ιδέες να δίνουν πρωτοβουλία στους μαθητές να βγάζουν τις ικανότητές τους. Κάθε ειδικότητα [των καθηγητών] είναι πιο εξειδικευμένη και μπορεί να έχει στο αντικείμενό της πολύ περισσότερες ιδέες απ' ότι εγώ. Στα φιλολογικά, στα καλλιτεχνικά, στη μουσική ...σε όλους τους τομείς.» (Δα1).

Για όλους τους προαναφερθέντες λόγους ενθαρρύνουν την ανάπτυξη πρωτοβουλιών στηρίζοντας τους εκπαιδευτικούς κάθε φορά που προτείνουν κάτι, βοηθώντας τους όπως μπορούν διευκολύνοντας τις διαδικασίες: «Τους ενθαρρύνω να συζητούν τις ιδέες τους αυτές και αν μπορώ τις στηρίζω εγώ η ίδια βοηθώντας ή συμμετέχοντας στην υλοποίησή τους.» (Δα1) και αναλαμβάνοντας δράση για την εξεύρεση των σχετικών πόρων και μέσων για την υλοποίησή τους. «Θα κόψω το

λαιμό μου και θα βρω λεφτά για να τα πάρω.»(Δα2), «...θα επικοινωνήσω με το δήμο, θα της βρω λεωφορείο, θα μιλήσω με την αστυνομία. Βοηθώ δηλαδή τους συναδέλφους δε λέω καν' το και δε με νοιάζει. Όχι είμαι δίπλα τους» (Δα6).

Δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις που αναφέρθηκαν όπου τίθενται οι ίδιες επικεφαλείς στην ανάπτυξη νέων μεθόδων διδασκαλίας με τη χρήση των νέων τεχνολογικών μέσων που υπάρχουν πλέον στη διάθεση των εκπαιδευτικών. «Θέλω να κάνουν χρήση όλων αυτών των εργαλείων. Μπαίνοντας μπροστά εγώ η ίδια. Τους λέω: «Θα μπω εγώ μαζί σας, μη φοβάστε, ελάτε». «Ελάτε να ανοίξουμε τα λογισμικά μαζί, μη φοβάστε να δείτε ότι δεν είναι κάτι δύσκολο, σας βοηθούν οι ίδιοι οι μαθητές εξάλλου.» (Δα2).

Στηρίζουν τις πρωτοβουλίες βρίσκοντας λύσεις στις πιθανές δυσκολίες υλοποίησης και ταυτόχρονα επιβραβεύοντας εποικοδομητικές ιδέες. «Ενθαρρύνω τις πρωτοβουλίες με επιβράβευση και στήριξη παράλληλα των ιδεών που έχουν έστω και αν αυτό φέρει ανατροπή. Δηλαδή βρίσκοντας λύσεις και σε δυσκολίες που πιθανόν αυτό να φέρει προκειμένου να υλοποιηθεί. Τους δείχνω ότι μου αρέσει να δημιουργούν.» (Δα1).

Σημαντικό είναι ότι προτίθενται να αναλάβουν και να στηρίζουν πρωτοβουλίες ακόμη και όταν αποδειχτεί ότι ο κίνδυνος είναι μεγάλος διότι έχουν στην ευθύνη τους παιδιά που εμπλέκονται στη διαδικασία τα οποία απομακρύνονται από το οικογενειακό τους περιβάλλον. «Ο ενδεχόμενος κίνδυνος ποτέ δε με σταμάτησε. Εδώ πετάξαμε με τον πόλεμο της Βοσνίας. Πετούσαμε για Γαλλία και βλέπαμε τα μαχητικά, τα μαχητικά τα αμερικάνικα, να βομβαρδίζουν τη Σερβία και λέω που τα πάω τα παιδιά! » (Δα2).

Πρέπει όμως να σημειωθεί ότι δεν δέχονται όλες τις ιδέες, δεν επικροτούν οτιδήποτε απλώς επειδή προτείνεται και είναι διαφορετικό. Οι απαντήσεις φανερώουν απαιτητικότητα προς την επίτευξη ρεαλιστικών στόχων και όπως αναφέρθηκε από μια συγκεκριμένη διευθύντρια δεν λένε εύκολα το μπράβο και όταν επιβραβεύουν συνοδεύουν την επιβράβευση με την περαιτέρω προώθηση της επιδίωξης της αριστείας. «Το μπράβο δεν το λέω εύκολα. Γιατί βάζω ψηλά τον πήχη. Τον βάζω πρώτα στον εαυτό μου και ίσως τον βάζω παντού ψηλά τον πήχη. Λέω μπράβο, ωραία ιδέα, πάμε παρακάτω να την εφαρμόσουμε. Πάμε και λίγο πιο πολύ.» (Δα1).

Σκόπιμο είναι να αναφερθεί ότι δεν δείχνουν όλες την ίδια προθυμία στην ανάπτυξη των πρωτοβουλιών. Υπάρχει και η εξαίρεση με την έννοια ότι δεν

ενθαρρύνει με θέρμη και δεν οδηγεί το προσωπικό είτε με το παράδειγμα της ούτε με την πρόταξη του εαυτού της ως ηγήτορα νέων προσπαθειών. «Να ενθαρρύνω, να πω εγώ η ίδια...δεν μπορώ να πω ας πούμε ότι τους πιέζω, αλλά ιδιαίτερα στην αρχή της χρονιάς, λέω ας πούμε «γιατί να μη το κάνουμε αυτό;». Αν πιάσει έπιασε, αν δεν πιάσει δεν έπιασε.» (Δα5).

#### **4.2.6.9 Εξατομικευμένη θεώρηση**

Το στοιχείο της εξατομικευμένης θεώρησης (individualized consideration) αναφέρεται στην ανταπόκριση του ηγέτη στις ιδιαίτερες ανάγκες και στις προοπτικές ανάπτυξης των συνεργατών των μέσα από συμπεριφορές όπως συζήτηση και υπεύθυνη ακρόαση, δείχνοντας υπομονή στα λάθη τους, συμπεριλαμβάνοντας τους στη λήψη αποφάσεων, δείχνοντας ευαισθησία στα αισθήματά τους (Shamir et al., 1998). Η αλληλεπίδραση με τους συνεργάτες ενθαρρύνεται ο ηγέτης αντιλαμβάνεται τα προβλήματα, τις έγνοιες, τις ανησυχίες, τα ενδιαφέροντα τους και αναπτύσσει υποστηρικτικό κλίμα με σεβασμό στις ατομικές διαφορές. Επίσης, η επίδειξη σεβασμού, δίκαιης μεταχείρισης, η έκφραση ενδιαφέροντος και φροντίδας αποτελούν συμπεριφορές που περιλαμβάνονται στην εξατομικευμένη θεώρηση. Παρόμοιες συμπεριφορές περιλαμβάνονται και στο μοντέλο της πνευματικής ηγεσίας του Fry (2003) που δομώντας την έννοια της αλτρουιστικής αγάπης, περιλαμβάνει την ευγένεια, συμπόνια, υπομονή, αποδοχή και εκτίμηση του εαυτού και των άλλων.

Στην παρούσα έρευνα, όπως και σε άλλες μελέτες (Kouzes & Posner, 1999 · Rafferty & Griffin, 2004) εξετάζεται ξεχωριστά η συμπεριφορά του ηγέτη που δείχνει προσοχή και ατομική αναγνώριση στους συνεργάτες του διερευνώντας τον τρόπο αντιμετώπισης των αδυναμιών που τυχόν υπάρχουν, τη λογική που διέπει την ανάθεση διδακτικού έργου αλλά και την ανάθεση εργασιών πέρα από το διδακτικό καθήκον των εκπαιδευτικών.

Ο **τρόπος αντιμετώπισης των αδυναμιών** των συναδέλφων καθηγητών αναδεικνύεται σε σημαντικό θέμα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς το προσωπικό δεν επιλέγεται από τους διευθυντές των σχολείων όμως βρίσκεται στην δική τους ευθύνη η αντιμετώπιση συμπεριφορών που δείχνουν αδυναμίες ή απροθυμία στην εκτέλεση των διδακτικών τους καθηκόντων. Επίσης αν προστεθεί και η παράμετρος της αδυναμίας των διευθυντών να απομακρύνουν εκπαιδευτικούς από τις τάξεις του σχολείου τους άλλα και οι μεγάλες διαδικαστικές δυσκολίες που συνεπάγεται η ουσιαστική και συνεχής επιμόρφωση του προσωπικού πάνω σε θέματα

διδασκτικής και παιδαγωγικών στα πλαίσια των σχολικών μονάδων, η αδυναμία ή η ανικανότητα και η απροθυμία αποτελεί σημείο αιχμής που προσδιορίζει σε μεγάλο βαθμό την ποιοτική και αποτελεσματική λειτουργία του ελληνικού σχολείου.

Μελετώντας τις απαντήσεις των υποκειμένων της έρευνας διαπιστώνεται ότι γενικά οι αδυναμίες των εκπαιδευτικών προσεγγίζονται με συζήτηση που διεξάγεται σε προσωπικό επίπεδο, με τρόπο ευγενικό πολλές φορές έμμεσο αλλά και με ειλικρινή διάθεση για διόρθωση. «Τον καλώ στο γραφείο μου και συζητάμε. Με συζήτηση και νουθεσία.»(Δα6). «Με συζήτηση και οδηγώντας τον μέσα από τον διάλογο, όσο είναι δυνατόν, να αντιληφθεί είτε τη δυσκολία, είτε την αδυναμία σε κάποια πράγματα.» (Δα3).

Τονίζεται όμως η δύσκολη θέση του διευθυντή σε τέτοιες περιπτώσεις, όπως πολύ καλά περιγράφεται από την παρακάτω απάντηση: «Εδώ είναι πάρα πολύ δύσκολη η θέση του διευθυντή. Είναι το δυσκολότερο σημείο για μένα. Διότι έχεις απέναντί σου επί ίσοις όροις έναν συνάδελφο και θα πρέπει να του κάνεις κάποιες παρατηρήσεις. Παρατηρήσεις, υποδείξεις, επισημάνσεις.» (Δα4).

Στην περίπτωση της διευθύντριας που είναι καλή γνώστης της παιδαγωγικής και διδασκτικής η δράση είναι πιο ουσιαστική εντοπισμένη και όχι γενική παρουσιάζεται στη συγκεκριμένη περίπτωση η ηγέτης προπονήτρια με αναπτυξιακό προσανατολισμό: «...καθόμαστε μαζί και προσπαθώ να βρω τι φταίει, πως συμπεριφέρεται, τι κάνει μέσα στην τάξη και θα του προτείνω άλλους τρόπους που μπορεί να είχαν καλύτερο αποτέλεσμα. Δηλαδή θα δώσω κάποιες ιδέες κάποιες λύσεις να τις δοκιμάσει για να μπορέσει να ανταπεξέλθει. Αν με χρειαστεί είμαι εκεί. Δεν έχω πρόβλημα να βρεθώ μέσα στην τάξη.» (Δα1).

Από το παραπάνω παράδειγμα διαφαίνεται η ανάγκη παιδαγωγικής και διδασκτικής κατάρτισης των διευθυντών της μέσης εκπαίδευσης προκειμένου να αποκτούν τα απαραίτητα εφόδια προκειμένου να μπορούν να ανταποκρίνονται στο ρόλο του αληθινού εκπαιδευτικού ηγέτη.

Σε άλλες περιπτώσεις προτείνονται λύσεις συλλογικής στήριξης, όπου ο εκπαιδευτικός πλαισιώνεται από συναδέλφους σχετικών ειδικοτήτων που του παρέχουν οδηγίες, συμβουλές πάντα όμως με διακριτικό τρόπο όπως επισημάνθηκε: «...χρησιμοποιώ τους συναδέλφους. Μπορεί να κάνω συνεδρίαση από το πουθενά μόνο για να τα ακούσει ένας. Μετά τον πλαισιώνουν συνάδελφοι. Χωρίς να αισθάνεται ότι κάτι δεν κάνει καλά, χωρίς να μεγαλοποιούμε αυτή την αδυναμία.» (Δα2).

Προτείνεται και η παρακολούθηση του τρόπου διδασκαλίας από άλλον ή άλλους συναδέλφους ώστε να είναι σε θέση να συγκρίνει, να κρίνει και να αποφασίσει για τις διορθωτικές ενέργειες ο ίδιος: «Και ίσως να τον παροτρύνω να παρακολουθήσει το ίδιο μάθημα να διδάσκεται από κάποιον άλλον. Για να μην πω ότι θα μπω μέσα να στηρίξω εγώ. Δεν είναι ωραίο. Θα μπορούσε όμως για να κάνει μια αυτοκριτική. Η σύγκριση δεν έχει σημασία αν είναι προς τα πάνω ή προς τα κάτω, μας κάνει να γνωρίζουμε καλύτερα τον εαυτό μας.» (Δα3).

Πρέπει όμως οπωσδήποτε να αναφερθεί η αντίδραση διευθύντριας στην περίπτωση που ο εκπαιδευτικός δεν είναι αδύναμος όμως πρόθυμος να βελτιωθεί αλλά η έλλειψη ανταπόκρισης στα εκπαιδευτικά του καθήκοντα οφείλεται στην απροθυμία του ή στην τεμπελιά όπως σημειώνεται: «Εκεί που είμαι τέρας είμαι στον τεμπέλη. Τελείως! Πέθανε! Τελείως! » (Δα2). «...δε μπορώ να τον διώξω αλλά θα απαιτήσω το μέγιστο αυτού που μπορώ να ελέγξω. Θέλω να τα διδάξεις! Θα τα διδάξεις! Αν είσαι ανεπαρκής θα έρθει σύμβουλος. Θα γραφτεί στο πρακτικό, θα διαβιβαστεί, θα γίνει όλη η διαδικασία που λέει ο νόμος.» (Δα2). Δεν υπάρχει καμία διάθεση ανοχής από τη συγκεκριμένη διευθύντρια, της οποίας το κύριο χαρακτηριστικό γνώρισμα όπως η ίδια ανέφερε προηγουμένως είναι η εργατικότητα. Θα χρησιμοποιήσει όλα τα μέσα που έχει στη διάθεσή της από το νόμο για να καταφέρει να συνετίσει τον εκπαιδευτικό προκειμένου να ανταποκρίνεται αξιοπρεπώς στα εργασιακά του καθήκοντα. Πρέπει στο σημείο αυτό να επισημάνουμε ότι η έλλειψη αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στην Ελλάδα ανατρέπει με ευκολία παρόμοιες συμπεριφορές από κάθε θέση. Είναι όμως αξιοπρόσεχτο ότι ούτε η συγκεκριμένη αλλά και οποιαδήποτε άλλη διευθύντρια δεν θα εμποδίσουν τη μονιμοποίηση του εκπαιδευτικού παρέχοντας αρνητική αξιολογητική έκθεση, όπως προβλέπει ο νόμος να γίνεται, με την πάροδο της διετίας κατά την οποία ο υποψήφιος μόνιμος εκπαιδευτικός βρίσκεται σε δόκιμη θητεία.

Όσον αφορά στη δυνατότητα που παρέχεται στον διευθυντή να **αναθέτει διδακτικό έργο** στους συνεργάτες του εκπαιδευτικούς σύμφωνα με την κρίση του, αυτό αποφεύγεται, είναι πολλές φορές θέμα ταμπού ή κρίνεται ως καταναγκαστικό. Αναφέρθηκε η περίπτωση όπου η διευθύντρια προτείνει στην ομάδα των εκπαιδευτικών της ίδιας ειδικότητας, όμως χωρίς ποτέ να επιβάλλει : «Αυτές είναι οι ώρες, αυτά είναι τα τμήματα, θα ήθελα επειδή το τάδε τμήμα έχει αυτά τα παιδιά, να το πάρεις εσύ σε αυτό το μάθημα εάν θέλεις.» (Δα2). Η τελική απόφαση όμως εναπόκειται στην ομάδα. «Έχει τύχει να πάρουν εντελώς διαφορετικά [τμήματα] από

αυτά που τους έχω προτείνει αλλά δε με χαλάει αυτό γιατί μεταξύ τους τα βρίσκουνε καλύτερα και δεν χαίρομαι αν στην πορεία μου πουν «είχατε δίκιο», δε χαίρομαι ειλικρινά,» (Δα2).

Κρίνεται πολύ ευρηματικός ο τρόπος χειρισμού τέτοιας υπόθεσης όπου η διευθύντρια οδήγησε το σύλλογο των καθηγητών να αποφασίσει ότι δεν πρέπει οι ίδιοι καθηγητές να παίρνουν τα ίδια τμήματα κάθε χρονιά και αυτό αποτέλεσε πάγια κατεύθυνση του σχολείου από αυτό το σημείο και μετά. Αν και το έναυσμα ήταν η αδυναμία κάποιου καθηγητή που επρόκειτο να πάρει στην κατανομή τα ίδια τμήματα με την προηγούμενη χρονιά, οπότε οι ελλείψεις των μαθητών θα μεγάλωναν δραματικά, ο σύλλογος δέχτηκε τα πλεονεκτήματα των εναλλαγών στην ανάληψη των τμημάτων. Από το σημείο εκείνο η εναλλαγή των καθηγητών στα τμήματα του σχολείου έγινε μόνιμη πρακτική. «Χρειάστηκε να το κάνω σε κάποιον συνάδελφο ζητώντας τη βοήθεια των υπόλοιπων συναδέλφων της ίδιας ειδικότητας για να χειριστώ το θέμα. Είχε σχέση με την αδυναμία εκπαιδευτικού για να ανταπεξέλθει στο διδακτικό του έργο. Για να μην δημιουργηθεί πρόβλημα στους μαθητές. Άλλαξαν τα τμήματα. Χρειάστηκε να παρέμβω στην κατανομή.» (Δα1). «Το ζήτησα από όλους τους συναδέλφους να εναλλάσσονται στα τμήματα να μην παίρνει δηλαδή ένας κάποιο τμήμα και να το κρατά τρία χρόνια. Το εξήγησα σε όλους τους συναδέλφους και το γενίκευσα σε όλες τις ειδικότητες. Εξήγησα ότι αν σε κάποιο τμήμα δεν λειτουργήσει η χημεία μεταξύ μαθητών και καθηγητή να μην καταστραφούν τα παιδιά ή να δουν και έναν διαφορετικό τρόπο διδασκαλίας. Δέχθηκαν ότι πραγματικά είναι ένα θέμα αυτό και το έκαναν.» (Δα1).

Ο συνηθέστερος τρόπος ανάληψης των διδακτικών καθηκόντων που ακολουθείται είναι μια προηγούμενη συνεννόηση «κάτω από το τραπέζι» που σκοπό έχει πάντα την παροχή καλύτερων υπηρεσιών προς τους μαθητές. «Πάντα γίνεται η σχετική προεργασία πριν φτάσουμε στην τελική κατάρτιση του προγράμματος.» (Δα3). «Μπορεί να πλησιάσω τον συνάδελφο που ξέρω ότι είναι πιο πετυχημένος, που τα καταφέρνει πιο καλά και να του πω κοίτα πάρε εσύ τις κατευθύνσεις, αλλά όχι να το επιβάλω και να πω είσαι ανίκανος!» (Δα6).

Το **κριτήριο** για την **ανάθεση των παράλληλων και εξωδιδακτικών καθηκόντων** αποτελεί η κλίση, το ταλέντο και η εμπειρία ή οι γνώσεις που μπορεί να έχει ο κάθε συνάδελφος. «Άρα η κατανομή αρμοδιοτήτων γίνεται με βάση τις επιθυμίες, με βάση τα μπορώ και θέλω των συναδέλφων για να φτάσουμε στην αξιοποίηση του δυναμικού για το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα » (Δα3). Στις

περισσότερες περιπτώσεις, η κατανομή αυτών των εργασιών δεν αφήνεται στην τύχη. Από πριν έχουν εκτιμηθεί οι ικανότητες, τα ταλέντα και οι επιθυμίες. Στόχος είναι η εκμετάλλευση των ιδιαίτερων ικανοτήτων κι γνώσεων του καθενός ώστε η διεκπεραίωση των εργασιών να γίνεται με τρόπο αποδοτικό και αποτελεσματικό. «Αυτό είναι βασισμένο στα προσόντα που έχω διακρίνει στον καθένα. Αν δω ότι δυνατό σημείο είναι οι ξένες γλώσσες θα τον κατευθύνω προς τα ευρωπαϊκά προγράμματα. Αν δω ότι κάποιος είναι πάρα πολύ καλός στα ηλεκτρονικά... Βλέπω που τραβάει ο καθένας, βλέπω το κάτι τι που έχει ο καθένας. Αν βλέπω ότι ο άλλος είναι συγκεντρωτικός, είναι γραφειοκράτης...Πρέπει να ξεχωρίζει ο διευθυντής ότι δε είναι όλοι ίδιοι. Πρώτα πρέπει να δεις ότι έχει το κάτι διαφορετικό από τον άλλον, που ξεχωρίζει, και να πεις είσαι γι' αυτό το πράγμα.» (Δα2). Ο Burns (1978) υποστηρίζει ότι οι ηγέτες που επιδεικνύουν εξατομικευμένη θεώρηση ασχολούνται με τους άλλους ως ξεχωριστές προσωπικότητες, λαμβάνουν υπόψη τις ατομικές τους διαφορές ανάγκες ικανότητες και φιλοδοξίες, ακούν προσεκτικά, επιτείνουν την ανάπτυξη τους, διδάσκουν και προπονούν.

Στην ανάθεση των εξωδιδακτικών καθηκόντων διακρίνουμε δύο περιπτώσεις. Στην πρώτη τα καθήκοντα ανατίθενται στους εκπαιδευτικούς χωρίς ενδοιασμούς. Γίνεται χρήση δηλαδή της εξουσίας της θέσης. «Μόνοι τους; Όχι εγώ τα αναθέτω αυτά. Σε συνεδρίαση συλλόγου πάλι και λέω «θα πάρεις εσύ τα οικονομικά;». Μπορεί να έχω κάνει και μια κουβεντούλα με τον καθένα από πριν. «Μπορείς, ξέρεις;». Οπότε μετά αναθέτω τακ, τακ, τακ...» (Δα6).

Στη δεύτερη περίπτωση αφήνονται οι συνάδελφοι ελεύθεροι να διαλέξουν σύμφωνα με τις διαθέσεις και τις επιθυμίες τους. «Η κατανομή αρμοδιοτήτων δεν γίνεται από τον διευθυντή. Γίνεται πάλι σε συνεδρίαση. Δε θα πει ο διευθυντής εσύ θα κάνεις αυτό και εσύ εκείνο. Σχετικά θα έχει γίνει μια προεργασία για το τι θα ήθελε, γιατί είναι άδικο να μην...και πολλές φορές οι προτάσεις είναι και προτάσεις ανατροπής.» (Δα3).

Αλλά υπάρχει και η μέση λύση: «Διαλέγει ο καθένας ότι θέλει και αν μείνουν κάποιες εργασίες και κάποιοι που δεν θέλουν τίποτε τότε ανατίθενται.» (Δα1).

Σημαντική είναι όμως και η παρότρυνση, ενθάρρυνση που φάνηκε να παρέχεται από διευθύντρια για την ανάληψη συγκεκριμένων εργασιών, που αποφεύγονται συνήθως: «Εκεί που χρειάζεται κάτι παραπάνω, να ψάξεις, να βρεις, να οργανώσεις, εκεί υπάρχει μια αντίδραση να σας πω την αλήθεια.» (Δα4) με στόχο την δίκαιη μεταχείριση αλλά και την τόνωση της αυτοπεποίθησης. «Με μια φιλοφρόνηση



ότι είναι καταπληκτικός και μπορείς έκανε καταπληκτικά πράγματα ο συνάδελφος. Μόνον έτσι, με το φιλότιμο και το παράδειγμα.» (Δα4). Η εξατομικευμένη θεώρηση εκτός των άλλων (Bass, 1985) αναφέρεται στις προσπάθειες του ηγέτη για παροχή συναισθηματικής και κοινωνικής στήριξης στους συνεργάτες του/της, στην ανάπτυξη και ενδυνάμωσή τους.

#### **4.2.6.10 Η παρακίνηση των συνεργατών**

Η συναλλακτική ηγεσία αναφέρεται στη σχέση ανταλλαγής ανάμεσα στον ηγέτη και τον υφιστάμενο. Οι ενδεχομενικές αμοιβές (contingency rewards), ένα από τα τρία χαρακτηριστικά της συναλλακτικής ηγεσίας, είναι γνωστή από τη συμπεριφοριστική θεωρία μάθησης (Bass, 2000) και αναφέρεται στην παρακίνηση των εργαζομένων. Αμοιβές ή η υπόσχεσή τους, παρέχονται από τον ηγέτη, σε αντάλλαγμα για την επίτευξη στόχων από τη μεριά των υφιστάμενων. Επηρεάζει, δηλαδή, απευθυνόμενη στην ιδιοτέλεια. Η σχέση μεταξύ ηγετών και συνεργατών είναι μια σειρά λογικών ανταλλαγών μέσω των οποίων όλοι φτάνουν στους στόχους τους. Ο συναλλακτικός ηγέτης παρέχει όλες τις ιδέες και χρησιμοποιεί τις ανταμοιβές ως βασική πηγή της δύναμης του διευκρινίζοντας στον υφιστάμενο τι είναι αυτό που πρέπει να κάνει για να αμειφθεί για την προσπάθειά του. Οι συνεργάτες συμμορφώνονται με τις επιθυμίες του ηγέτη όταν ωφελούνται προσωπικά και η σχέση συνεχίζει όσο οι αμοιβές είναι επιθυμητές και έχουν νόημα για τον υφιστάμενο και όσο και για τις δύο πλευρές, αυτή η συναλλαγή εξυπηρετεί την επίτευξη των στόχων τους. Οι ενδεχομενικές αμοιβές αποτελούν, βεβαίως, μια εποικοδομητική συναλλαγή (Bass, 1998), είναι εύλογα αποτελεσματικές στην παρακίνηση των υφισταμένων, αλλά σε μικρότερο βαθμό από την μετασχηματιστική ηγεσία (Antonakis, 2006).

Μέρος του ενδιαφέροντος μας στην παρούσα έρευνα αποτέλεσε η διερεύνηση των αντιλήψεων των διευθυντριών σχετικά με τη συναλλακτική ή όχι φύση της ηγεσίας, δηλαδή αν πιστεύουν ότι είναι σχέση συναλλαγής η σχέση τους με τους συνεργάτες τους. Καμία διευθύντρια δεν πιστεύει ότι η σχέση τους με του συνεργάτες τους έχει συναλλακτικό χαρακτήρα. Θεωρούν ότι οι σχέσεις τους βασίζονται στη συνεργασία, την αμοιβαία κατανόηση και στη συνεννόηση. Ενδιαφέρον είναι ότι είναι κάθετες και απόλυτες σε αυτή τη θέση. «Όχι, όχι, όχι, όχι. Συνεργασία είναι.» (Δα6). «Όχι. Είναι σχέση συνεργασίας με κοινούς στόχους.»(Δα1). «Δεν το είδα ποτέ ως συναλλαγή, όχι. Δηλαδή πάρε δώσε, ποτέ! » (Δα5). Μάλιστα σε κάποια

περίπτωση θεωρήθηκε πολύ εγωιστική μια τέτοια προσέγγιση. Σε μια άλλη, δε, επισημάνθηκε ότι εφόσον οι συγκεκριμένες σχέσεις προσδιορίζονται από συγκεκριμένους κανόνες δεν μπορεί να ενέχονται θέματα συναλλαγής μεταξύ συναδέλφων και διευθύντριας σε ένα σχολείο.

Στη σύγχρονη πραγματικότητα του ελληνικού σχολείου όπου ο διευθυντής δε διαχειρίζεται υλικές αμοιβές των συνεργατών του τα περισσότερα θέματα ρυθμίζονται κεντρικά και τα περιθώρια αυτονομίας είναι ελάχιστα, η παρακίνηση των εργαζομένων, όταν αυτή συμβαίνει, μοιάζει περισσότερο με αυτή της μετασχηματιστικής ηγεσίας και όχι της συναλλακτικής. Δηλαδή, ενδιαφέρεται για τις αρχές, αξίες, κίνητρα και προβληματισμούς των εργαζομένων, επικεντρώνεται στην αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση τους και όχι στις υλικές αμοιβές τους (Bass, 2000). Υπ' αυτό το πρίσμα, αξιόλογη είναι η αντίληψη που εκφράστηκε σχετικά με την έννοια της συναλλαγής από συγκεκριμένη διευθύντρια, η οποία θεωρεί ότι υπάρχουν κοινωνικές και συναισθηματικές ανταλλαγές μεταξύ τους που τους οδηγούν σε υψηλότερα επίπεδα σχέσεων, επικοινωνίας και εμπιστοσύνης. «Οι άνθρωποι που συνεργάζονται μαζί μου γνωρίζουν ότι θα έχουν το bonus τους αλλά δεν το απαιτούν ούτε θα είναι παραπονεμένοι για κάτι που δεν τους έχει δοθεί. Μια συναλλαγή αυτού του τύπου. Με αυτούς τους ανθρώπους χαιρόμαστε περισσότερο την προσωπική σχέση από εκεί και πέρα. Με αυτή τη σχέση της εμπιστοσύνης πλησιάζουμε περισσότερο ό ένας τον άλλον.» (Δα2). «Δεν είναι συναλλαγή με τη έννοια ότι θα το κάνουν επειδή θα πάρουν μια μέρα άδεια ξέρουν ότι τους έχω σε πολύ μεγάλη εκτίμηση, ξέρουν ότι τους έχω πολύ κοντά μου, ότι τους αισθάνομαι πολύ κοντά μου. Δεν είναι συναλλαγή ακριβώς, είναι μια κρυφή προσέγγιση είναι ότι βρισκόμαστε πιο κοντά πλέον.» (Δα2). «Έλεγε ένας συνάδελφος πριν από τρία χρόνια ότι «ποτέ δεν πίστευα ότι μπορούμε να φτάσουμε σε αυτό το σημείο να συνεννοούμαστε με τα μάτια». «Να με κοιτάξετε και να καταλαβαίνω τι θέλετε». Και μου μιλούσε και στον πληθυντικό. Αλλά με ένοιωθε τόσο κοντά του και τον γέμιζε τόσο πολύ αυτό το πράγμα που ακριβώς είχε φύγει η έννοια της συναλλαγής πια και είχε φύγει η έννοια του «πάρε δώσε». Ήταν τόσο πολύ μεγάλη η εκτίμηση, τόσο πολύ μεγάλη η εμπιστοσύνη προς το πρόσωπό του που το αντιλαμβάνονταν, το ένοιωθε.» (Δα2).

Το παραπάνω εύρημα/δεδομένο επιβεβαιώνει τα ιδεαλιστικά πρότυπα της μετασχηματιστικής ηγεσίας όπου σύμφωνα με τον Bass (1985) δημιουργείται έντονος συναισθηματικός δεσμός μεταξύ ηγέτη και συνεργατών, ο ηγέτης εμπνέει τη

δράση επικοινωνώντας την εμπιστοσύνη και οι σχέσεις ανάγονται σε υψηλότερο ηθικό επίπεδο.

Η παρακίνηση των εργαζομένων έχει στόχο να αναλάβουν ευθύνες, να καταβάλουν προσπάθειες, να ανταποκρίνονται στα καθήκοντά τους, να πετυχαίνουν στόχους και γενικά να αποδίδουν. Συνεπώς αποτελεί κύρια φροντίδα οργανισμών, δημοσίων και ιδιωτικών, διότι η απόδοση εξαρτάται τόσο από τις ικανότητές των εργαζομένων όσο και από τη διάθεσή τους να αποδώσουν η οποία εξασφαλίζεται με την παροχή κατάλληλων κινήτρων. Αν και όπως τονίστηκε παραπάνω, ο διευθυντής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν διαχειρίζεται υλικές αμοιβές του προσωπικού, πρέπει με συγκεκριμένες ενέργειες και συμπεριφορές να ενδυναμώνει τη διάθεση των εκπαιδευτικών για απόδοση. Υπόθεση που κρίνεται επιεικώς δύσκολη καθότι η υπερβολική σιγουριά των εκπαιδευτικών του δημοσίου για τη δουλειά τους και η έλλειψη αξιολογικών κριτηρίων που να συνδέονται με προοπτικές επαγγελματικής εξέλιξης ή μισθολογικές προαγωγές δυσχεραίνουν μάλλον και δεν προωθούν τη διάθεση τους για απόδοση. Με ποιον τρόπο λοιπόν οι διευθύντριες, μέσα στο συγκεκριμένο σύστημα επιχειρούν να παρακινήσουν το προσωπικό των σχολείων τους;

Σημαντικότερη όλων αποτελεί η απάντηση διευθύντριας που υποστηρίζει ότι καταλυτικός τρόπος παρακίνησης των συναδέλφων εκπαιδευτικών είναι το όραμα και η εμφύσηση οράματος ώστε να αποτελέσει κινητήριο μοχλό της διάθεσης τους για απόδοση: «Μόνο το όραμα. Να τους εμφυσήσω το όραμα για να πετύχουμε καλύτερους στόχους για το σχολείο.»(Δα1). Αποτελεί απόδειξη της εμπνευσμένης κινητοποίησης (inspirational motivation), όπου ο ηγέτης επικαλείται το όραμα για να εμπνεύσει τους συνεργάτες του (Bass, 1985). Μέσω του οράματος οι συνεργάτες προκαλούνται σε υψηλότερα πρότυπα απόδοσης, καθώς ο ηγέτης επικοινωνεί την αισιοδοξία και παρέχει νόημα στις καθημερινές τους εργασίες. Έχοντας οι συνεργάτες ισχυρή αίσθηση του στόχου παρακινούνται σε δράση.

Η συνεχής επιβράβευση των εκπαιδευτικών με έμμεσο ή με άμεσο τρόπο αποτελεί κοινή πρακτική. Επισημαίνεται ότι το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία δίνει το δρόμο για αναγνώριση των προσπαθειών που καταβάλλονται από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, διαπιστώνεται η εμπιστοσύνη του κοινωνικού περίγυρου συλλογικά για τον οργανισμό και δίνει την ευκαιρία για δημόσια επιβράβευση. Αυτό το άνοιγμα πραγματοποιείται με τη δημοσιοποίηση των καινοτόμων προγραμμάτων που εκπονούνται: «Η δημοσιοποίηση κατά κάποιο τρόπο

των επιτευγμάτων των καθηγητών. Τα προγράμματα δεν τα αφήνω πλέον μέσα στο σχολείο αλλά τα βγάζω προ τα έξω στους γονείς και την κοινωνία κάνοντας κάποιες εκδηλώσεις. Οργανώνω τις εκδηλώσεις μαζί με τους καθηγητές και βγαίνει η δουλειά τους προς τα έξω όταν τους παρουσιάζω. Δηλαδή αυτή τη δουλειά την έκανε αυτός ο καθηγητής. Οπότε με αυτόν τον τρόπο τον επιβραβεύω. Τον παρουσιάζω τον προβάλλω.» (Δα1). Επίσης με το κάλεσμα της τοπικής κοινωνίας για συμμετοχή στις ποικίλες εξωδιδασκτικές δραστηριότητες που αναπτύσσουν τα σχολεία τους όπου όπως χαρακτηριστικά υποστηρίχτηκε: «Δεν επιδιώκεις τον δημόσιο έπαινο αλλά τη δημόσια στήριξη.» (Δα3). Η έκφραση της κοινωνικής εμπιστοσύνης και αποδοχής αποτελεί απόδειξη των συλλογικών αποτελεσμάτων υψηλής ποιότητας: «Ο τοπικός τύπος, ο έντυπος και ο ηλεκτρονικός, η τηλεόραση αναφέρονται πάντα στις εκδηλώσεις. Αυτό ουσιαστικά αποτελεί και κίνητρο. Όσο πιο μεγάλη εμπιστοσύνη κερδίζεις σε καλεί να κάνεις όλο και περισσότερα πράγματα. Όχι ποσοτικά, ποιοτικά.» (Δα3).

Η επιβράβευση των καθηγητών του σχολείου γίνεται προς όλες τις κατευθύνσεις. Προς τους γονείς : «Για την άλλη δουλειά τη διδακτική τους δουλειά είναι η επιβράβευση που γίνεται στους γονείς. Δηλαδή ότι ο καθηγητής έχει πολύ καλά αποτελέσματα. Μιλώ για τους καθηγητές μου στους γονείς.» (Δα1). Προς τους ανώτερους στην εκπαιδευτική ιεραρχία: «Και στους ανωτέρους μου. Λέω δηλαδή ότι αυτός ο καθηγητής πραγματικά αξίζει....και γραπτώς πολλές φορές.» (Δα2). Προς τους φορείς: «...δοθείσης ευκαιρίας, μιλούσα με το δήμαρχο και του είπα για το σύλλογό μου.» (Δα6). Αλλά και στους μαθητές: «...ότι έχουμε καθηγητές με όρεξη, καθηγητές που είναι εδώ για να σας βοηθήσουν, καθηγητές που αξίζουν, τα δίνουν όλα για σας και σεις πρέπει να προσπαθείτε.» (Δα6).

Προτιμούν όμως η επιβράβευση να μην είναι προσωπική ακόμη και όταν γίνεται στα πλαίσια του απολογισμού του συλλόγου διδασκόντων, επειδή τονίζοντας την προσφορά συγκεκριμένου συναδέλφου υποτιμάται ο συνάδελφος για τον οποίο δεν έγινε καμία αναφορά. «Το να βγαίνει ένας διευθυντής και να λέει η τάδε είναι πάρα πολύ καλή και τα λοιπά, όλοι οι άλλοι θίγονται γιατί θέλει ο καθένας.» (Δα6).

Εναλλακτικά οι προσωπικές επιβραβεύσεις δεν προτιμώνται διότι τα αποτελέσματα είναι συλλογικά: «Πάλι όμως να μη ξεχνάμε οι διακρίσεις δεν είναι ατομικές. Οι επικεφαλείς είναι άτομα, οι διακρίσεις είναι συλλογικές. Γιατί ο ρόλος του καθηγητή ως επικεφαλής μιας ομάδας εργασίας δεν είναι πως θα διακριθεί αυτός. Είναι το πώς θα κεντρίσει το μαθητή να δουλέψει διαφορετικά, να μάθει διαφορετικά

και το αποτέλεσμα έρχεται για όλη την ομάδα. Θα επιβραβεύσεις την πρωτοβουλία αλλά το αποτέλεσμα δε μπορεί παρά να είναι συλλογικό.» (Δα3). Σε κάθε περίπτωση οι εταίροι μιας αποτελεσματικής ομάδας αισθάνονται υψηλότερη ικανοποίηση, γιατί μέσω της ομάδας ικανοποιούν πολύ καλύτερα πολλές ατομικές ανάγκες (σιγουριά, εκτίμηση, σχέσεις). Με ομαδικά κίνητρα και επαίνους γίνεται κατανοητή η αλληλεξάρτησή τους, η οποία συνεπάγεται το κοινό συμφέρον. Έτσι τίθεται σε κίνηση ένας δυναμικός ενάρετος κύκλος με την έννοια ότι επαναλαμβάνονται ολοένα και πιο έντονα θετικά αποτελέσματα.

Δεν λείπουν όμως και οι εσωτερικές επιβραβεύσεις όπου η ομάδα γιορτάζει τις επιτυχίες της: «Έχουμε πατέντα, βραβευόμαστε μεταξύ μας [γέλια]. Κάνουμε δικές μας εσωτερικές γιορτές και δίνουμε συγχαρητήρια στον τάδε και δίνουμε και επαίνους. Βραβευόμαστε μεταξύ μας δεν έχουμε πρόβλημα.» (Δα3). Οι επιτυχημένοι οργανισμοί είναι αυτοί που προωθούν ομάδες υψηλών επιδόσεων κατ' επανάληψη, όχι μόνο γι' αυτό που πετυχαίνουν για τον οργανισμό αλλά για την ικανοποίηση που τα μέλη τους αποκομίζουν από την εμπειρία.

Πέρα από τις επιβραβεύσεις, επίσης, αναφέρθηκαν κάποιες ελαφρύσεις στο πρόγραμμα ή διευκολύνσεις και κατανόηση στα προβλήματα που τυχόν αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου και τέλος κάποια δώρα σε εορταστικές περιστάσεις.

Συμπερασματικά οι διευθύντριες χρησιμοποιούν όλα τα μέσα που τους απομένουν, πέρα από τις υλικές αμοιβές τονώνοντας την αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών και τονίζοντας το συλλογικό χαρακτήρα των ποιοτικών αποτελεσμάτων που οδηγεί στην ταύτιση των μελών με τον οργανισμό και το όραμα προς ένα καλύτερο κοινό μέλλον. Όπως χαρακτηριστικά υποστήριξε ο Drucker (Edersheim, 2009), «ο ηγέτης πρέπει να βοηθά τους ανθρώπους να αναμετρηθούν μέσω της συμβολής τους στη συλλογική προσπάθεια».

#### **4.2.6.11 Δέσμευση για την ευημερία και προκοπή των μαθητών**

Αν και η επιτυχημένη ηγεσία που ασκείται στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς επηρεάζει έμμεσα τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα και τις επιδόσεις των μαθητών (Hallinger, 2003), καθώς αναλαμβάνεται δράση που επηρεάζει πολύπλευρα αυτό που συμβαίνει μέσα στις σχολικές αίθουσες, θεωρείται ως καταλύτης για την επίτευξή τους (Leithwood et al., 2008). Πρόσφατες έρευνες μεγάλης κλίμακας έδειξαν ότι η μετασχηματιστική ηγεσία επηρεάζει τη δέσμευση των μαθητών απέναντι στο

σχολείο, που με τη σειρά της έχει θετικά αποτελέσματα στις επιδόσεις τους (Leithwood et al., 2008). Οποιοδήποτε τύπου σχολική ηγεσία, είτε είναι η καθοδηγητική προσέγγιση, από πάνω προς τα κάτω, είτε είναι μετασχηματιστική προσεγγίζοντας από τα κάτω προς τα πάνω (Day et al., 2001), επικεντρώνει το ενδιαφέρον της στη βελτίωση των εκπαιδευτικών επιτευγμάτων επιδιώκοντας υψηλές προσδοκίες και πρότυπα απόδοσης για τους μαθητές. Σύμφωνα με τους Leithwood & Jantzi (1999), ο μετασχηματιστικός εκπαιδευτικός ηγέτης δείχνει μεγάλη δέσμευση για την ευημερία και προκοπή των μαθητών του σχολείου. Αυτή τη διάσταση της εκπαιδευτικής ηγεσίας προσπαθήσαμε να αποκαλύψουμε στην παρούσα έρευνα διερευνώντας τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των διευθυντριών και των κηδεμόνων των μαθητών, τη στάση τους απέναντι στις τιμωρίες των μαθητών και τον τρόπο αντιμετώπισης των συγκρούσεων μεταξύ καθηγητών μαθητών.

Από τις απαντήσεις φαίνεται ότι η συνεργασία των διευθυντριών με τους γονείς είναι στενότερη και δέχονται ή επικοινωνούν με τους γονείς των μαθητών τους σε καθημερινή βάση. «Ναι αυτό γίνεται σε καθημερινή βάση. Διαθέτω πολύ χρόνο από τη μέρα μου στον τομέα αυτό. Η πρόσβαση των γονέων είναι συνεχής και οποια στιγμή της ημέρας εκείνοι το επιθυμούν.» (Δα1). «Στενότερη συνεργασία, όχι μόνο με τον σύλλογο γονέων και με τους ίδιους τους γονείς. Επικοινωνώ μαζί τους και τηλεφωνικά και έρχονται και εδώ για να συζητήσουμε.»(Δα6).

Τα θέματα που συζητιούνται αφορούν κυρίως τη συμπεριφορά των μαθητών στο σχολείο αλλά και την επίδοσή τους. Θεωρούν πολύ σημαντική αυτήν την επικοινωνία, καθώς η γνώση των γονέων σχετικά με τη συμπεριφορά των μαθητών, αλλά και η γνώση του σχολείου σχετικά με προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές, οικογενειακής ή προσωπικής φύσης, καθορίζει σε σημαντικό βαθμό την κατανόηση της ψυχολογίας τους που με τη σειρά της επηρεάζει τόσο την επίδοσή τους όσο και την αντίδρασή τους στα εκπαιδευτικά ερεθίσματα και την εν γένει συμπεριφορά τους «Υστερα με τους γονείς πρέπει να είμαστε σε στενή επαφή για να διαπιστώνουμε προβλήματα του σπιτιού που μπορεί να επηρεάζουν τη συμπεριφορά και την επίδοση των μαθητών.» (Δα2).

Συνήθως είναι οι μητέρες των μαθητών που επισκέπτονται πιο συχνά το σχολείο και διαπιστώνεται από τις διευθύντριες ότι όταν το μορφωτικό επίπεδο των γονέων είναι υψηλότερο το ενδιαφέρον τους για τις σχολικές επιδόσεις των παιδιών τους είναι πιο έντονο. «Εξαρτάται πάντοτε από το μορφωτικό τους επίπεδο για το πόσο συχνά έρχονται στο σχολείο. Όσο πιο υψηλό είναι το μορφωτικό τους επίπεδο

τόσο πιο συχνή είναι η επαφή τους με το σχολείο. Όσο πιο χαμηλό είναι το επίπεδο παιδείας τους, όχι μόρφωσης, τόσο πιο αραιή είναι η επαφή τους με το σχολείο.» (Δα2).

Η εμπιστοσύνη που δείχνουν οι γονείς προς τις διευθύντριες είναι εντυπωσιακή: «Υπάρχουν και γονείς που έρχονται να συζητήσουν και προσωπικά τους προβλήματα μαζί μου.» (Δα2) και αυτό εν μέρει εξηγείται από το γεγονός ότι και οι ίδιες είναι μητέρες με παιδιά που πρόσφατα βρίσκονταν στις ίδιες ηλικιακές φάσεις και δείχνουν κατανόηση στα προβλήματα των παιδιών στην περίοδο της εφηβείας. «Τους ενθαρρύνω σε αυτό, δείχνοντας ότι κατανοώ τα προβλήματα τους, τα άγχη τους και τις ανησυχίες τους. Αυτά ένας γονέας τα γνωρίζει άλλωστε.» (Δα1). Άλλωστε το γεγονός ότι είναι γυναίκες κάνει τις μητέρες των μαθητών να τις προσεγγίζουν πολύ πιο φιλικά (Coleman, 2000).

Τις συμπεριφορές των μαθητών του σχολείου φροντίζουν να τις μαθαίνουν τριγυρνώντας οι ίδιες στους σχολικούς χώρους, παρατηρώντας αλλά και ρωτώντας τους καθηγητές σχετικά. Πιστεύουν ότι τα προβλήματα μπορούν να αντιμετωπιστούν μόνο όταν από νωρίς διαπιστωθούν. Φυσικά δεν τις αφορά απλά η διαπίστωση των προβλημάτων αλλά η έγκαιρη και επιτυχής αντιμετώπισή τους. «Μπαίνω στο γραφείο των καθηγητών ρωτάω τι γίνεται αν έχουν κάτι να μου πούνε. Πηγαίνω για να ανακοινώσω κάτι βιαστικά στο διάλλειμα. Έπειτα λέω «συνάδελφοι εγώ είπα ότι είχα, μήπως εσείς έχετε κάτι, παρατηρήσατε κάτι», οπότε πετάγεται ο συνάδελφος και μου λέει «ο τάδε μαθητής βλέπω ότι είναι έτσι, ο άλλος αυτό», όχι μόνο στη συμπεριφορά και στην επίδοση. Γιατί θα τα πούμε το Μάιο αλλά δε θα έχει νόημα. Τελείωσε η χρονιά. Το θέμα είναι να το ξέρω εγώ από το Φεβρουάριο για να προλάβω το κακό.» (Δα6).

Στη αντιμετώπιση των παρεκκλινουσών συμπεριφορών προτιμούν τη συζήτηση με τον μαθητή ώστε να αντιληφθεί τις συνέπειες αλλά και τις πιθανές συνέπειες των πράξεών του και αποφεύγουν την τιμωρία. Χωρίς να παραγνωρίζουν τη παιδαγωγική σημασία της τιμωρίας αναλαμβάνουν πολύ συχνά οι ίδιες τον συνετισμό των μαθητών συζητώντας μαζί τους και νουθετώντας τους χωρίς όμως να δείχνουν αδυναμία ή χαλαρή διάθεση απέναντι στο μαθητή. «Εξάλλου όταν η τιμωρία είναι δίκαιη, είναι ένα παιδονομικό μέτρο κι αυτό. Δεν γίνεται. Θα χαϊδεύεις αυτιά συνέχεια; Έτσι δεν ξέρει την ποιότητά του, τα όρια..» (Δα3). «Έχω πει στους καθηγητές κάθε φορά που δέχονται κάποιο πρόβλημα από κάποιον μαθητή, εγώ είμαι εδώ. Να τα φέρουν τα παιδιά κατευθείαν εδώ. Τα κρατώ τα παιδιά στο γραφείο και

μιλούμε όλη την ώρα.» (Δα4). «Περισσότερο είναι η συζήτηση, περισσότερο είναι να εξηγήσεις στον μαθητή γιατί δεν έπρεπε να κάνει αυτό το οποίο έκανε. Η προσπάθεια να τον συνετίσεις με την πειθώ όσο πιάσει, αλλά η τιμωρία δε νομίζω να έχει αποτέλεσμα, όχι.» (Δα5).

Αντιμετωπίζουν με σκεπτικισμό την τιμωρία των μαθητών τους όμως υπάρχουν συμπεριφορές που δεν θα έμεναν ατιμώρητες και σχετίζονται με τις αξίες που φέρουν οι ίδιες και οδηγούν τη δράση τους. Επισημαίνουν ότι θα τιμωρούσαν την ταπείνωση ή το διασυρμό ενός μαθητή από άλλους, την ανέντιμη συμπεριφορά και ιδιαίτερα την έλλειψη σεβασμού απέναντι στο σχολείο και τους καθηγητές: «Το θεωρώ προσβλητικό, όταν θίγουν τον συνάδελφο ή τον προσβάλουν. Πιστεύω ότι πρέπει να μάθουν να σέβονται τους δασκάλους τους όπως σέβονται τους γονείς τους. Εκεί δηλαδή με πονάει. Εκεί θέλω να τιμωρήσω. Όχι για να τον τιμωρήσω αλλά για να καταλάβει ότι αυτό είναι μεγάλο λάθος. Είναι σαν να έβρισε τον πατέρα ή τη μάνα του» (Δα6).

Ωστόσο γίνεται φανερό ότι δεν αντιμετωπίζουν τη συμπεριφορά των μαθητών ως φαινόμενο που γεννιέται από μόνο του χωρίς να ενδιαφερθούν για την αιτία της δημιουργίας του, αντιλαμβανόμενες ότι συνήθως οι αιτίες βρίσκονται σε προβλήματα που τα παιδιά αντιμετωπίζουν στην οικογένειά τους: «Πιο εύκολο είναι να συνεργαστούμε με τους γονείς και πιο καλό το αποτέλεσμα, γιατί τα περισσότερα προβλήματα ξεκινούν από το σπίτι. Είχα έναν μαθητή που ήταν έξαλλος το πρώτο τρίμηνο και τον κατέβαζαν συνέχεια και είχε πάρει ωριαίες αποβολές τις οποίες δικαιούται ο καθηγητής. Κάποια φορά είπα σταματήστε! Σταματήστε επιτέλους συνάδελφοι τις ωριαίες! Πρέπει να δούμε τι γίνεται με τον μαθητή. Ο πατέρας του ήταν νεφροπαθής, έμπαινε συνέχεια για αιμοκάθαρση και είχε βρει μόσχευμα και περίμενε να εγχειριστεί. Ή θα πέθαινε ή θα ζούσε. Και ήταν σε αυτή την κατάσταση το παιδί. Υπάρχουν πολλές περιπτώσεις όπου το ψάξαμε και βρήκαμε την άκρη. Δε μπορεί, πρέπει να δεις τι κρύβεται από πίσω γιατί είναι έτσι.»(Δα2).

Ο τρόπος που αντιμετωπίζουν τις συγκρούσεις που παρουσιάζονται μεταξύ μαθητών και καθηγητών και καταλήγουν σε αυτές, φανερώνουν την ύπαρξη δύο ταυτόχρονων τάσεων: την πρόταξη του συμφέροντος και της ευημερίας των μαθητών και ταυτόχρονα τον σεβασμό στην προσωπικότητα και υπόσταση του καθηγητή. Αναλαμβάνοντας το ρόλο του διαμεσολαβητή και αφήνοντας να παρέλθει κάποιο διάστημα προκειμένου να καταλαγιάσει η φόρτιση που τυχόν υπάρχει και από τις δύο πλευρές. «Εάν υπάρχει πολύ μεγάλη φόρτιση αφήνω ένα λογικό χρόνο για να



ηρεμήσουν τα πνεύματα.» (Δα2). Αντιμετωπίζουν τον καθένα ξεχωριστά ώστε να καταφέρουν και οι δύο πλευρές να μπου και αντιληφθούν τη θέση του άλλου. «Τους παίρνω χωριστά τον καθένα. Στον καθηγητή λέω ότι θα έπρεπε να κάνεις έτσι στο συγκεκριμένο παιδί, εξηγώντας για ποιον λόγο παίρνω αυτή τη θέση. Στο μαθητή λέω ότι είχε δίκιο ο καθηγητής σου, δίνω εξηγήσεις και προσπαθώ με αυτόν τον τρόπο να τους φέρω λίγο πιο κοντά. Να καταλάβει ο καθένας τη μεριά του άλλου.» (Δα1). «Συνήθως με φωνάζουν και πηγαίνω στην αίθουσα. Δεν παίρνω μέρος εγώ. Εγώ ακούω.» (Δα6).

Σεβόμενες την προσωπικότητα του συναδέλφου αλλά και διαφυλάττοντας τον σεβασμό που θεωρούν ότι πρέπει να επιδεικνύεται στο ρόλο τους και στον σχολικό θεσμό, παρουσία του μαθητή θα υποστηρίξουν τη συμπεριφορά του καθηγητή του: «Αν και μπροστά στο μαθητή πάντα παίρνω τη θέση του καθηγητή.» (Δα4).

Ακόμη και όταν αντιλαμβάνονται ότι από την πλευρά του καθηγητή δεν έχει αντιμετωπιστεί σωστά η κατάσταση δε θα τον εκθέσουν με την κρίση τους μπροστά στον μαθητή: «Αν ο καθηγητής βλέπω ότι δεν το 'χει πιάσει καλά το θέμα λέω στον μαθητή μία γενική παρατήρηση περί εργασίας που πρέπει να σέβεται...κτλ. Μετά κρατώ τον καθηγητή και το συζητάμε εκτενέστερα.» (Δα2).

Φαίνεται να συνειδητοποιούν ότι οι συγκρούσεις μπορεί να προέλθουν από λάθη αντιμετώπισης της τάξης από τον διδάσκοντα, από εκφάνσεις του χαρακτήρα τους ή από τον τρόπο που αντιλαμβάνονται το ρόλο τους μέσα στη μαθησιακή διαδικασία. «Μπροστά στον καθηγητή όμως λέω με έναν τρόπο όσο μπορώ πιο φιλικό. Μήπως έδωσες πολύ αέρα; Μήπως πρέπει κάποια πράγματα να τα ξαναδείς; » (Δα4). «...εσύ να αντέχεις να φτάνει το ποτήρι μέχρι τα χείλη και ο άλλος να μην αντέχει αυτό.» (Δα6). «Ο άλλος ο συνάδελφος [ίσως] να είναι πιο βλοσυρός, πιο αυστηρός και το μάθημά μου και τίποτε άλλο. Να αγριέψει μόλις αρχίσουν ερωτήσεις τα παιδιά. Δε σημαίνει ότι φταίει ο συνάδελφος, αυτός είναι ο χαρακτήρας του, σου λέει πάω για να κάνω μαθηματικά δεν πάω για να συζητήσω. Σου λέει εγώ ήρθα μόνο για να λύσω ασκήσεις, δεν έχω καμιά διάθεση.» (Δα6).

Υπάρχει όμως και η περίπτωση της διευθύντριας του εσπερινού σχολείου που λόγω του ενηλίκου των μαθητών αλλά και του αξιακού της συστήματος που βασιίζεται στον ανθρωπισμό και τον σεβασμό του εαυτού και του άλλου, εκτιμά ότι μπορεί να είναι μεροληπτικά υπέρ του μαθητή, πεποίθησή της όμως είναι ότι των πάντων προέχει η ευημερία και προκοπή των μαθητών «Θα με πεις μεροληπτική αλλά είμαι υπέρ του μαθητή.» (Δα3).

## 5 Συμπεράσματα

Η ηγεσία σε οποιονδήποτε οργανισμό και η εκπαιδευτική ηγεσία ειδικότερα στα σχολικά συγκείμενα, επηρεάζει άμεσα την διάθεση για απόδοση των εργαζομένων, το επίπεδο δέσμευσης που αισθάνονται για την εργασία τους, τη συνοχή των ομάδων και τον προσανατολισμό τους προς την επίτευξη γενικών και ειδικών επιδιώξεων και της αποστολής του οργανισμού. Η ηγετική συμπεριφορά στα σχολικά πλαίσια αναπτύσσει και βελτιώνει την ποιότητα των σχέσεων και της διδασκαλίας επομένως επηρεάζει έμμεσα αλλά καταλυτικά τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών και τη σχολική αποτελεσματικότητα γενικότερα.

Στην παρούσα έρευνα επιχειρήθηκε να διερευνηθεί η συγκρότηση συγκεκριμένων μορφών ηγετικής συμπεριφοράς διευθυντριών στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση μέσα από τις εμπειρίες τους κατά την άσκηση των καθηκόντων τους στη ελληνική πραγματικότητα. Η έρευνα επικεντρώθηκε στην ανίχνευση στοιχείων της μετασχηματιστικής εκπαιδευτικής ηγεσίας καθώς μέσα από δεκάδες έρευνες αλλά και μετα-αναλύσεις ερευνών διαπιστώνεται σημαντική θετική επίδραση της προς την επίτευξη της αποτελεσματικότητας. Στην προσπάθειά μας να προσδιορίσουμε την γενικότερη ηγετική τους συμπεριφορά, εξετάσαμε παράλληλα αν υπήρξε σχεδιασμός της καριέρας τους, ποια είναι η αντίληψη τους για την ηγεσία, ο χειρισμός της εξουσίας καθώς και οι αξίες που καθορίζουν τη δράση τους.

Από τη συνολική θεώρηση των επιμέρους ευρημάτων συμπερασματικά διαπιστώθηκε:

Οι διευθύντριες της έρευνας δεν σχεδίασαν με συγκεκριμένους τρόπους την καριέρα τους και δεν αποτελούσε γι' αυτές προσδοκία η ανάληψη διευθυντικών καθηκόντων από την αρχή της επαγγελματικής τους απασχόλησης στον τομέα της εκπαίδευσης, γεγονός που αποτελεί συχνό εύρημα και άλλων μελετών (McLay & Brown, 2001 · Hall, 1996 · Coleman, 1996). Τα κίνητρα για την ανάληψη των διευθυντικών θέσεων ήταν η δημιουργική απασχόληση στο χώρο της εκπαίδευσης, η επαγγελματική τους ωριμότητα, η διάθεση για αλλαγή, η ευχαρίστηση και ικανοποίηση που απολάμβαναν ασχολούμενες με τη διοίκηση και τέλος η έντονη παρότρυνση που δέχθηκαν από συναδέλφους για να αναλάβουν τη διεύθυνση του σχολείου όπου υπηρετούσαν. Σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας δεν μπορούμε να συμπεράνουμε αν ο σχεδιασμός της καριέρας από την μεριά του στελέχους επηρεάζει το στυλ της ηγεσίας που ασκείται.

Επισημαίνεται ότι τρεις από τις πέντε διευθύντριες που είναι παντρεμένες και έχουν παιδιά ανέλαβαν διευθυντικά καθήκοντα όταν οι οικογενειακές υποχρεώσεις ελαφρύνθηκαν, εύρημα κοινό με έρευνες σε διαφορετικά πολιτισμικά, κοινωνικά και οικονομικά περιβάλλοντα (Coleman, 2001,2005 · Μαραγκουδάκη, 1997· Evetts, 1994 · Davidson & Cooper, 1992 ·Schmuck 1991), που δείχνουν ότι πολλές φορές οι γυναίκες αναστέλλουν τις επαγγελματικές φιλοδοξίες προτάσσοντας τις οικογενειακές τους υποχρεώσεις. Αν και το δείγμα της έρευνας είναι μικρό δεν αποτελεί ισχυρή μειοψηφία η περίπτωση των δύο από τις πέντε, οι οποίες ανέλαβαν διευθυντικά καθήκοντα κάτω από το βάρος των οικογενειακών υποχρεώσεων που επωμίζονταν. Εύρημα το οποίο εξηγείται από το δυναμικό του χαρακτήρα, τη διάθεση για απόδοση και την ηγετική φυσιογνωμία των γυναικών αυτών. Όμως σαφέστατα υπάρχει διαφορά με ευρήματα άλλων ερευνών σχετικά τους ενδοιασμούς των γυναικών να αναλάβουν θέσεις αυξημένης ευθύνης ενώ βαρύνονται από οικογενειακές υποχρεώσεις, αλλά και με στερεοτυπικές αντιλήψεις που υποστηρίζουν ότι η διεκδίκηση ιεραρχικών θέσεων από γυναίκες τις φέρνει σε σύγκρουση με τη θηλυκότητά τους και τις αναγκάζει να υιοθετούν αυταρχικότερες τάσεις στην άσκηση της ηγεσίας. Φαίνεται ότι οι γυναίκες αυτές που έθεσαν υποψηφιότητα και επιλέχθηκαν για τη θέση της διευθύντριας να διαφέρουν από πολλές άλλες χωρίς όμως στη συνέχεια να υιοθετούν ηγετικές συμπεριφορές που να είναι περισσότερο αυταρχικές ή καθοδηγητικές. Οι σαφείς προθέσεις δύο υποκειμένων της έρευνας για ανέλιξη στην εκπαιδευτική ιεραρχία ή ανάληψη θέσεων με περισσότερες ευθύνες ή εξουσία (μόλις μία εκ των έξι απέκλεισε αυτό το ενδεχόμενο) επαληθεύει (McLay & Brown, 2001 · Coleman, 1996) πως οι γυναίκες είναι έτοιμες να προχωρήσουν ένα βήμα παραπάνω στην καριέρα τους όταν έχουν την πεποίθηση ότι θα τα καταφέρουν και πιστεύουν στον εαυτό τους ή όταν βλέπουν να προωθούνται και να αναλαμβάνουν ανώτερες θέσεις, άτομα που εκτιμούν ότι έχουν τις ίδιες ικανότητες με αυτές. Παράπλευρο εύρημα της παρούσης έρευνας που έρχεται σε αντίθεση με ευρήματα ερευνών σχετικών με την γυναίκα και την ηγεσία (Coleman, 2001,2005) είναι η ύπαρξη ισχυρής παρότρυνσης για την προώθηση της καριέρας τους. Οι διευθύντριες της έρευνας αναφέρουν ότι δέχτηκαν ισχυρή ώθηση από το εργασιακό ή το οικογενειακό τους περιβάλλον προκειμένου να αναλάβουν διευθυντικά καθήκοντα. Όσον αφορά το εργασιακό περιβάλλον η ώθηση ασκήθηκε από προϊσταμένους αλλά και από συναδέλφους που διέβλεψαν τις ικανότητές τους.

Οι αντιλήψεις των υποκειμένων σχετικά με την έννοια της ηγεσίας παρουσιάζουν εννοιολογικές συγχύσεις. Αν και αρχικά διαπιστώνεται η εννοιολογική διαφοροποίηση μεταξύ της διοίκησης και της ηγεσίας, δηλαδή δεν θεωρείται ότι η διοίκηση αποτελεί ταυτόσημη έννοια με αυτή της ηγεσίας, ακολούθως είναι εντυπωσιακή η αρνητική αντίληψη της έννοιας της ηγεσίας, αλλά και της ηγετικής φυσιογνωμίας που εκφράστηκε. Όλες οι διευθύντριες ταυτίζουν την ηγεσία με συγκεκριμένα άτομα όπως η συντριπτική πλειοψηφία των ατόμων που δεν έχουν εντυπώσει στα θέματα της εκπαιδευτικής ηγεσίας ή της ηγεσίας γενικότερα. Στην Ελλάδα τα κατώτερα άλλα και τα μεσαία στελέχη της εκπαιδευτικής διοίκησης στερούνται ανάλογης εκπαίδευσης, γεγονός που δικαιολογεί την αρνητική στάση και αντίληψη των υποκειμένων σχετικά με την εννοιολόγηση της ηγεσίας. Διαφαίνεται από τις απαντήσεις τους η διάθεση τους να διαχωρίσουν σαφώς τη θέση τους από τον αυταρχισμό που θεωρούν ότι εμπεριέχεται στην έννοια της ηγεσίας και μάλιστα τόσο έντονα εννοούν αυτόν το διαχωρισμό, ώστε αποποιούνται τον ηγετικό ρόλο της εργασιακής τους θέσης. Καθόσον δεν γνωρίζουν ότι διοίκηση και η ηγεσία είναι συμπληρωματικές λειτουργίες εξίσου απαραίτητες τόσο για την αποτελεσματικότητα των στελεχών όσο και των οργανισμών που διοικούν, θεωρούμε ότι οι απόψεις τους διεκδικούν την ταπεινότητα και την απόρριψη οποιουδήποτε ψήγματος αυταρχικότητας κατά την εκτέλεση των εργασιακών καθηκόντων.

Κατά την άσκηση των καθηκόντων τους οι προτεραιότητες που θέτουν κινούνται σε δύο άξονες. Αφενός προκύπτει το ενδιαφέρον τους για την διεκπεραίωση καθημερινών λειτουργιών ρουτίνας και την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου. Αφετέρου τα ανθρωπιστικά και παιδαγωγικά εκπαιδευτικά οράματα που επικεντρώνονται στην ευτυχία των μαθητών, στην ανάδειξη όλων των πτυχών των ικανοτήτων τους, στην κοινωνική τους αγωγή ώστε να ανταπεξέλθουν μελλοντικά στο ρόλο του πολίτη, που εκφράστηκαν, προσδιορίζουν προσήλωση στην ουσία της εκπαιδευτικής έννοιας. Οι αναφορές τους με ένταση και πάθος που εκπλήσσει στο σύνθημα «πρώτα ο μαθητής» και το ενδιαφέρον τους για παροχή γνώσεων αρίστου επιπέδου μαζί με την επιδίωξη της δημοκρατικότητας σφυρηλατούν την έννοια της αποτελεσματικής εκπαιδευτικής ηγεσίας που περιγράφουν οι θεωρητικοί του χώρου τα τελευταία χρόνια (Apple, & Beane, 1995 · Fullan, 2003 · Sergiovanni, 1998). Επιπλέον προσδιορίστηκε το πραγματικό και έντονο ενδιαφέρον τους για την εργασία τους στην εκπαίδευση αφού πολύ χαρακτηριστικά (πέντε στις έξι) τη χαρακτηρίζουν ως ευτυχία, ζωή, τύχη, αγάπη και πάθος. Τα εργασιακά καθήκοντα δεν

αντιμετωπίζονται ως υποχρέωση αλλά με διάθεση δημιουργίας και δοτικότητας. Μπορούμε με αρκετή σιγουριά να συμπεράνουμε ότι αυτός ο τρόπος αντιμετώπισης του εργασιακού καθήκοντος από εκπαιδευτικούς του δημόσιου τομέα προσδίδει ιδιαίτερες ελπίδες στην κατεύθυνση της βελτίωσης της αποτελεσματικότητας του.

Έχει προσδιοριστεί η αποξένωση που αισθάνονται οι γυναίκες με την ηγεσία που ασκείται στους οργανισμούς όταν δίνεται έμφαση στον έλεγχο, τον ατομισμό και την ιεραρχία (Blackmore, 1989). Μάλιστα, οι γυναίκες σχολικές ηγέτιδες, δείχνουν μια αμφιθυμία σχετικά με την εξουσία που διαθέτουν εκφράζοντας δυσαρέσκεια όταν τις χαρακτηρίζουν κραταιές ή κατέχουσες εξουσία (Formisano 1987· Carnivale 1994· Smith, 1996 στο Shakeshaft, 2010). Οι διαπιστώσεις της παρούσης έρευνας σχετικά τρόπο χειρισμού της εξουσίας που συνεπάγεται η εργασιακή θέση των διευθυντριών είναι ταυτόσημες με αντιλήψεις, που έχουν ήδη καταγραφεί καθώς οι διευθύντριες θεωρούν ότι ασκούν την εξουσία που διαθέτουν υπηρετικά, συναδελφικά ή αρνούνται την εξουσία της θέσης τους τονίζοντας τον διαχειριστικό της ρόλο και μόνο. Συχνά, περιγράφουν την ηγεσία και την εξουσία της θέσης ως αναπτυσσόμενη μέσω και όχι επί των συνεργατών τους. Το παράδειγμα της διαμοιρασμένης ή επιμεριστικής ηγεσίας αναδύεται μέσα από τη διαδικασία λήψης των αποφάσεων στα πλαίσια της λειτουργίας του συλλόγου των διδασκόντων των σχολείων που ηγούνται τα υποκείμενα της έρευνας. Προτιμώντας την επιχειρηματολογία για τη λήψη οποιασδήποτε απόφασης, δεν επικαλούνται τη συμμόρφωση με το νόμο για να επιβάλλουν οποιαδήποτε θέση τους πιστεύοντας ότι στην αποτελεσματική υλοποίηση των αποφάσεων ενεργεί καταλυτικά η συμμετοχή και η συνυπευθυνότητα όλων των συμμετεχόντων στην λήψη της. Απόψεις που συνηγορούν με ευρήματα ερευνών πάνω στη γυναικεία ηγεσία που υποστηρίζουν ότι οι γυναίκες πιστεύουν ότι η εξουσία αυξάνεται καθώς διαμοιράζεται (Shakeshaft, 2010). Δηλώθηκαν πεποιθήσεις σχετικά με την αποφυγή του πειθαναγκασμού στη χρήση της πειθούς καθώς και η δυνατότητα ενίσχυσης της αντιπροσωπευτικότητας, της δέσμευσης και της δικαιοσύνης στην αντιμετώπιση οποιοδήποτε προβλήματος μέσω του πλουραλισμού των θέσεων και προσεγγίσεων. Η συλλογικότητα απηχείται και στους τρόπους παρακίνησης. Χρησιμοποιώντας ομαδικά κίνητρα, και συλλογικές επιβραβεύσεις, παρέχοντας ευκαιρίες για κοινωνική αναγνώριση, ανοίγοντας το σχολείο στην κοινωνία, ενισχύουν τη συνοχή και επίγνωση της αλληλεξάρτησης των μελών της ομάδας.

Αν και η ιεραρχική και διαδικαστική γραφειοκρατική δομή τείνει να περιθωριοποιεί (Lyman, Athanasoula-Reppa & Lazaridou, 2009) τα κατώτερα στελέχη της εκπαίδευσης μετατρέποντας τους σε αποδέκτες και διεκπεραιωτές εντολών, η σχέση των διευθυντριών με τις γραφειοκρατικές επιταγές δεν φάνηκε να προσδιορίζει σημαντικά εμπόδια στην άσκηση του ηγετικού τους ρόλου. Αντιλαμβάνονται την τήρηση των γραφειοκρατικών προσταγών ως ασφαλιστική δικλείδα των ενεργειών τους, ως «οδηγό επιβίωσης» στη συγκεκριμένη θέση, χωρίς όμως ταυτόχρονα να αποκλείουν ότι στην προσπάθειά τους να φέρουν την αλλαγή, μπορούν να κινούνται γύρω από την γραφειοκρατία έχοντας ως γνώμονα την ευημερία των μαθητών του σχολείου τους. Ενεργώντας σύννομα, καταφέρνουν την άρση των περιορισμών της, υπερβαίνοντας τον διεκπεραιωτικό τους ρόλο, προκειμένου να λύνουν θέματα περισσότερο δίκαια ή δημιουργικά. Στα ίδια συμπεράσματα καταλήγει η έρευνα των Lyman et al. (2009) που συγκρίνοντας ηγετικές πρακτικές γυναικών στην Ελλάδα και στις Ηνωμένες Πολιτείες διαπιστώνουν ότι «σπρώχνουν πέρα τους γραφειοκρατικούς και πολιτισμικούς φραγμούς προκειμένου να φέρουν την αλλαγή» (σ.20).

Οι διευθύντριες της έρευνας επιδεικνύουν ηθικούς σκοπούς στην ηγετική τους συμπεριφορά και διαπιστώθηκε ότι υπάρχει έντονη σύνδεση μεταξύ προσωπικής και επαγγελματικής ηθικής. Ο αυτοσεβασμός, η αξιοπρέπεια και η εντιμότητα, η δικαιοσύνη, η δημοκρατικότητα και η ισότητα, η συναδελφικότητα, η εργατικότητα, η καλοσύνη και το ενδιαφέρον για τους άλλους αποτελούν το ιδεολογικό τους υπόβαθρο και προσδίδουν στην συμπεριφορά τους γνησιότητα, συνοχή, συνέπεια και στις ίδιες αξιοπιστία και αυθεντικότητα. Ιδιαίτερα η αξία του ανθρώπου ως ολότητα, ο αυτοσεβασμός και κατά συνέπεια ο σεβασμός του κάθε άλλου ευθυγραμμίζονται με το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής ηγεσίας σαν σύλληψη αλλά και με τον τρόπο που πολλές έρευνες δείχνουν ότι λειτουργούν οι γυναίκες ως εκπαιδευτικοί ηγέτες (Coleman, 2000). Εκφράζουν ιδεαλιστικούς στόχους μέσα από το ενδιαφέρον τους για μια ισότιμη και δίκαιη αντιμετώπιση μαθητών και συναδέλφων και την ηθική της φροντίδας μέσω της καλοσύνης και του γνήσιου ενδιαφέροντος για τους άλλους. Καθώς η ηγεσία που οδηγείται από ηθική και αξίες (Furman, 2003 στο Lyman et al.), που ενσωματώνονται στην πράξη και δεν διακηρύσσονται με λόγια, έχει σημαντικά οφέλη οδηγώντας στην αύξηση της αποτελεσματικότητάς της, πιστεύουμε ότι το παράδειγμα αυτών των γυναικών αποτελεί την πυξίδα στην καλλιέργεια του ηθικού

χαρακτήρα της εκπαίδευσης και στην καθιέρωση ηθικής εκπαιδευτικής ηγεσίας (Fullan, 2003).

Για τη διερεύνηση των μορφών ηγετικής συμπεριφοράς που ασκούνται από τα υποκείμενα της έρευνας υιοθετήθηκε το μοντέλο μετασχηματιστικής εκπαιδευτικής ηγεσίας των Leithwood, Jantzi, και Steinbach (1999) που αναπτύχθηκε βασισμένο σε εμπειρικές μελέτες σε σχολικά συγκείμενα. Διερευνώντας την ύπαρξη όλων των διαστάσεων γενικών και ειδικότερων που προσδιορίζονται από το συγκεκριμένο μοντέλο, λαμβάνοντας υπόψη ότι ο ίδιος ηγέτης μπορεί να χαρακτηρίζεται από στοιχεία της συναλλακτικής και της μετασχηματιστικής ηγεσίας, προκύπτουν οι ακόλουθες διαπιστώσεις.

Με μια εξαίρεση, οι διευθύντριες της έρευνας διαπνέονται από ανθρωποκεντρικό προσανατολισμό και όραμα τους αποτελεί η διεκδίκηση ενός καλύτερου μέλλοντος για τους μαθητές τους σε προσωπικό, ηθικό, κοινωνικό και επαγγελματικό επίπεδο, όπως και η επιδίωξη της επαγγελματικής και εκπαιδευτικής αριστείας. Χρήζει ιδιαίτερης αναφοράς το όραμα μιας διευθύντριας για την ουσιαστική ολοήμερη λειτουργία του σχολείου, όπου τα παιδιά θα προσέρχονται οικειοθελώς προκειμένου να αναπτύσσουν τα ενδιαφέροντα και τη δημιουργικότητά τους. Το συγκεκριμένο όραμα οδηγεί σε θεμελιώδη μετασχηματισμό της μαθησιακής κουλτούρας του σχολείου και στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Για τη μετάδοση του οράματος στους συνεργάτες, μαθητές και στις ομάδες ενδιαφερομένων χρησιμοποιούν συμβολικά και πρακτικά παραδείγματα δράσης. Έχοντας βαθειά πίστη ότι τα οράματά τους είναι επιτεύξιμα, αναθέτουν σε εκπαιδευτικούς να ηγηθούν προσπάθειών συνδέοντας την αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμησή τους με την υλοποίηση του οράματός. Συχνά απευθύνονται στους γονείς και κηδεμόνες ώστε να τους παρασχεθεί οποιαδήποτε βοήθεια είναι δυνατή αλλά και σε οποιονδήποτε φορέα μπορεί να τους οδηγήσει στην αποτελεσματική υλοποίηση οποιουδήποτε στόχου αυτές οραματιστούν. Στις περιπτώσεις που ο σύλλογος διδασκόντων αποτελείται στη συντριπτική πλειοψηφία του από γυναίκες δηλώνεται ότι αυτό βοηθά καταλυτικά στην επικοινωνία, τη συνεργασία και την επαύξηση της συνέργιας της ομάδας. Θέση που επιβεβαιώνεται από πολλές άλλες μελέτες σχετικά με την αποτελεσματικότητα των γυναικών σε γυναικοκρατούμενα πλαίσια δράσης (Eagly, Karau και Makhijani 1995).

Σημαντικός παράγοντας για να καταφέρει ο ηγέτης να εμπνεύσει εμπιστοσύνη και σεβασμό είναι η λειτουργία του ρόλου του προτύπου. Όλες οι διευθύντριες

θεωρούν απαραίτητη προϋπόθεση για την κινητοποίηση των καθηγητών για μεγαλύτερη απόδοση, την λειτουργία του ρόλου του προτύπου από τις ίδιες. Για πολλές γυναίκες σύμφωνα με τη Fennell (2002), η λειτουργία του ρόλου του προτύπου αποτελεί στοιχείο ηγετικής συμπεριφοράς το οποίο λειτουργεί καταλυτικά ως προς την εμπλοκή και δέσμευση των άλλων στις εργασιακές διαδικασίες. Χρησιμοποιούν εαυτούς λοιπόν ως πρότυπα εκτελώντας πρώτα οι ίδιες τα καθήκοντα με υπεύθυνο τρόπο και αφοσίωση, αποφεύγοντας κάθε αδόκιμη συμπεριφορά ώστε να αποτελέσουν τη βάση για υψηλή απόδοση των ατόμων που ηγούνται. Ηγούνται όλων των προσπαθειών και αποτελούν παράδειγμα εργατικότητας αφιερώνοντας πολύ χρόνο στη δουλειά τους. Επίσης ηγούνται οι ίδιες των καινοτομιών εισάγοντας τις με ενθουσιασμό και παροτρύνοντας εκπαιδευτικούς και μαθητές να συμμετέχουν σε αυτές. Αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα της αλλαγής, που κάνει άτομα και ομάδες να προσαρμόζονται στο συνεχώς μεταβαλλόμενο και πολύπλοκο περιβάλλον που διαμορφώνεται καθημερινά και διαπιστώθηκε η διάθεση καινοτομικής προσέγγισης στη λύση προβλημάτων. Πιστεύοντας ότι τα καινοτόμα προγράμματα διευρύνουν τους ορίζοντες, δίνουν πρωτοβουλίες δράσης, ενεργοποιούν και δίνουν άλλη διάσταση στην εκπαιδευτική διαδικασία και αντίληψη μαθητών και εκπαιδευτικών, το πλήθος ανάλογων προγραμμάτων που αναλαμβάνονται από τα σχολεία των οποίων προΐστανται οι διευθύντριες της έρευνας είναι εντυπωσιακό.

Μέσα από την ποικιλία των ηγετικών στρατηγικών που χρησιμοποιούνται, η φροντίδα για την καλλιέργεια και ανάπτυξη προσωπικών, κοινωνικών και σχέσεων φροντίδας αναδύθηκε ως κυρίαρχη. Το ενδιαφέρον για τη ζωή, τα προβλήματα, τις έγνοιες και τις επιτυχίες των συναδέλφων αποτελεί κοινή συνιστώσα-με μια εξαίρεση- των απαντήσεων που μας δόθηκαν. Εκφράστηκαν αισθήματα αγάπης εκατέρωθεν, πραγματικής φιλίας μεταξύ των γυναικών που αποτελούν την πλειοψηφία του συλλόγου των διδασκόντων στο σχολείο, και ομαδική και συντονισμένη αντιμετώπιση προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι συνάδελφοι μέσα και έξω από το σχολείο. Οι γυναίκες χρησιμοποιούν την εξουσία για την ενδυνάμωση ή αποκατάσταση σχέσεων και η εξουσία μέσω των σχέσεων αποτελεί συχνά τον τρόπο που οι γυναίκες αντιμετωπίζουν την αλλαγή (Shakeshaft, 2010). Η κάθετη και απόλυτη θέση όλων των διευθυντριών ότι οι σχέσεις τους με του συνεργάτες τους βασίζονται στη συνεργασία, την αμοιβαία κατανόηση και συνεννόηση και δεν έχει συναλλακτικό χαρακτήρα αποτελεί απόδειξη ηγετικής συμπεριφοράς που οδηγείται από σταθερές προσωπικές αξίες. Η εκφρασμένη σε μια περίπτωση αντίληψη ότι



έντονες κοινωνικές και συναισθηματικές συναλλαγές τους οδηγούν σε υψηλότερα επίπεδα σχέσεων, επικοινωνίας και εμπιστοσύνης επιβεβαιώνει τα ιδεαλιστικά πρότυπα της μετασχηματιστικής ηγεσίας όπου σύμφωνα με τον Bass (1985), δημιουργείται έντονος συναισθηματικός δεσμός μεταξύ ηγέτη και συνεργατών, ο ηγέτης εμπνέει τη δράση επικοινωνώντας την εμπιστοσύνη.

Όταν οι εκπαιδευτικοί ηγέτες ενδιαφέρονται για την ανάπτυξη των συνεργατών καλλιεργούν σχέσεις εμπιστοσύνης, παρέχουν ενθάρρυνση και στήριξη, ευκαιρίες επαγγελματικής βελτίωσης, ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και ενθάρρυνση πρωτοβουλιών, δείχνουν προσοχή και ατομική αναγνώριση.

Γενικότερα, η εμπιστοσύνη θεωρείται από τους διευθύντριες απαραίτητη για την ομαδικότητα και αποτελεσματικότητα στο χώρο εργασίας, φαίνεται όμως εξαρτάται από τη φύση του καθήκοντος. Όταν το καθήκον είναι γραφειοκρατικό, έγγραφα, αιτήματα στους οποιαδήποτε αρχή προϊστάμενη ή άλλη, τότε εκφράζεται μέσω του ελέγχου η υπευθυνότητα, η συνέπεια αλλά και η σύνταξη με τον απαραίτητο τύπο, ενώ όταν η φύση του καθήκοντος είναι διδακτική/παιδαγωγική τότε η εμπιστοσύνη διαπιστώνεται να είναι μεγαλύτερη όταν οι συνάδελφοι είναι έμπειροι. Σύμφωνα με τις δηλώσεις τους και τα παραδείγματα που παρατέθηκαν, παρέχουν κάθε δυνατή βοήθεια, στο μέτρο που αυτό είναι δυνατό, στην αντιμετώπιση τυχόν εργασιακών προβλημάτων και στην προσπάθεια επαγγελματικής βελτίωσης των εκπαιδευτικών. Συνεκτιμώντας το γεγονός ότι πλειοψηφία των καθηγητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα δεν έχουν διδακτική και παιδαγωγική κατάρτιση, η παροχή κατευθύνσεων διδακτικών και παιδαγωγικών στους εκπαιδευτικούς του σχολείου καθίσταται θέμα προηγούμενης εμπειρίας και ελάχιστα βασισμένο σε επιστημονικές γνώσεις. Η στήριξη παρέχεται στα πλαίσια στους συζήτησης σε προσωπικό επίπεδο, παραθέτοντας τη δική τους μεγαλύτερη εμπειρία πάνω στα εκπαιδευτικά θέματα. Σημειώνεται πως στη περίπτωση που υπάρχει η επιστημονική γνώση πάνω σε θέματα διδακτικής, τότε η βοήθεια και στήριξη μπορεί να παρασχεθεί με πολύ πιο ουσιαστικούς τρόπους γεγονός που συνηγορεί για την ανάγκη παιδαγωγικής και διδακτικής προετοιμασίας των στελεχών αυτού του επιπέδου προκειμένου να έχουν την ουσιαστική δυνατότητα άσκησης εκπαιδευτικής ηγεσίας στα σχολεία. Ωστόσο στα προβλήματα με τους γονείς, στη παιδαγωγική θέση και στάση των καθηγητών και στην αντιμετώπιση λαθών που έχουν γίνει από πλευράς των εκπαιδευτικών, διαπιστώθηκε η λειτουργία της διευθύντριας ως προστατευτικός τοίχος απέναντι στους «απειλές» του περιβάλλοντος.

Ενισχύουν την αυτοπεποίθηση των συνεργατών τους, με κατ' ιδίαν συζητήσεις, επιβράβευση και ανατροφοδότηση αλλά και με ανάθεση προγραμμάτων και δράσεων αφού πιστεύουν ότι αποτελεί κύριο και βασικό συστατικό της επαγγελματικής επιτυχίας, ανάπτυξης και ελευθερίας των ατόμων. Ενθαρρύνουν δε την ανάπτυξη πρωτοβουλιών στηρίζοντας τους εκπαιδευτικούς κάθε φορά που προτείνουν κάτι, διευκολύνοντας τις διαδικασίες, αναλαμβάνοντας δράση για την εξεύρεση των σχετικών πόρων και μέσων για την υλοποίησή τους. Τίθενται επικεφαλής στην ανάπτυξη και χρήση νέων μεθόδων διδασκαλίας, βρίσκουν λύσεις στις πιθανές δυσκολίες υλοποίησης και ταυτόχρονα επιβραβεύουν εποικοδομητικές ιδέες. Δείχνουν απαιτητικότητα προς την επίτευξη ρεαλιστικών στόχων και συνοδεύουν την επιβράβευση με την περαιτέρω προώθηση της επιδίωξης της αριστείας. Το ρεπερτόριο των πρακτικών που ακολουθούνται για την αντιμετώπιση αδυναμιών των καθηγητών περιλαμβάνει συζητήσεις σε προσωπικό επίπεδο, συλλογική στήριξη των εκπαιδευτικών με αδυναμίες από συναδέλφους σχετικής ειδικότητας ή προτάσεις για παρακολούθηση του τρόπου διδασκαλίας από άλλον ή άλλους συναδέλφους, ενώ αναδεικνύεται η ηγέτιδα προπονήτρια με αναπτυξιακό προσανατολισμό στην περίπτωση της διευθύντριας με παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση καθώς διαπιστώνεται ουσιαστική και εντοπισμένη δράση στη στήριξη των συνεργατών. Πρακτικές που παραπέμπουν στην πνευματική καθοδήγηση (mentoring) που θεωρείται το κλειδί για την επαγγελματική ανάπτυξη (DeVore & Martin, 2008) και προσφάτως υιοθετείται από τον νόμο 3848 «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού- καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις». Αν και η ανάθεση διδακτικού έργου στους εκπαιδευτικούς των σχολείων τους σύμφωνα με την κρίση τους αποφεύγεται (είναι πολλές φορές θέμα ταμπού, ή κρίνεται ως καταναγκαστικό), στην ανάθεση των παράλληλων εξωδιδακτικών καθηκόντων φαίνονται πιο τολμηρές καθώς η κατανομή των εργασιών δεν αφήνεται στην τύχη. Επιδιώκεται η εκμετάλλευση των ιδιαίτερων ικανοτήτων κι γνώσεων του καθενός, ώστε η διεκπεραίωση των εργασιών να γίνεται με τρόπο αποδοτικό και αποτελεσματικό.

Οι τρόποι προσέγγισης των μαθητικών συμπεριφορών, των συγκρούσεων μεταξύ μαθητών καθηγητών και η ποιότητα των σχέσεων με τους κηδεμόνες προσδιόρισαν τη δέσμευση των διευθυντριών για την ευημερία των μαθητών των σχολείων τους. Αν και τρόπος που εκπονήθηκε η παρούσα έρευνα δεν μας επιτρέπει να επαληθεύσουμε την εμπιστοσύνη που αναφέρθηκε ότι δείχνουν ειδικά οι μητέρες των μαθητών στο

πρόσωπό τους, η ταύτιση του φύλου και το γεγονός ότι και οι ίδιες είναι μητέρες συνηγορεί προς την επαλήθευση των λεγομένων τους. Ωστόσο, η φροντίδα για την εξεύρεση των αιτιών πίσω από τα φαινόμενα των μαθητικών συμπεριφορών, η αποφυγή της τιμωρίας και η πρόταξη της νουθεσίας ως μέσο σωφρονισμού και του συμφέροντος του μαθητή στις συγκρούσεις τους με τους καθηγητές, ανίχνευσαν τη φροντίδα για την τοποθέτηση της ευημερίας των μαθητών στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Συμπερασματικά, οι από τη μελέτη των απόψεων και των παραδειγμάτων της δράσης τους διαπιστώνεται ότι οι διευθύντριες της έρευνας -με μια εξαίρεση- υιοθετούν όλες τις πρακτικές, γενικές και περισσότερο ειδικές, που προσδιορίστηκαν από τους Leithwood, Jantzi, και Steinbach (1999) στη δόμηση του μοντέλου της εκπαιδευτικής μετασχηματιστικής ηγεσίας. Πιο συγκεκριμένα: α) διαμορφώνουν εκπαιδευτικά οράματα αναπτύσσοντας συγκεκριμένους στόχους και προτεραιότητες για τις σχολικές μονάδες τις οποίες ηγούνται β) παρέχουν διανοητικά ερεθίσματα, προσφέρουν εξατομικευμένη υποστήριξη και προωθούν επιθυμητά πρότυπα επαγγελματικών πρακτικών και αξιών στους εκπαιδευτικούς συναδέλφους γ) αναπτύσσουν συνεργατική κουλτούρα, ενδυναμώνουν τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων με ουσιαστικούς τρόπους και δημιουργούν αποδοτικές κοινωνικές σχέσεις με συναδέλφους, μαθητές και οποιαδήποτε μέλη του σχολικού περιβάλλοντος.

Ταυτοχρόνως κατά τη διερεύνηση των στοιχείων συναλλακτικής συμπεριφοράς που επιδεικνύουν τα υποκείμενα της έρευνας, διαπιστώνεται ότι δεν ανταλλάσσουν υποσχέσεις και υποστήριξη, δεν συνάπτουν συμφωνίες με τους συνεργάτες, δεν ανταλλάσσουν βοήθεια με προσπάθεια. Αντιθέτως, θεωρούν ότι οι σχέσεις τους βασίζονται στη συνεργασία, την αμοιβαία κατανόηση και στη συνεννόηση. Επίσης επαινούν επιτυχημένες προσπάθειες των συνεργατών τους όχι όμως σε ατομική βάση, καθώς πιστεύουν ότι οι επιτυχίες και τα οποιαδήποτε αποτελέσματα στον εκπαιδευτικό ή σχολικό χώρο οφείλουν και είναι συλλογικά. Όσον αφορά την ενεργητική διοίκηση μέσω εξαιρέσεων, παράγοντας της συναλλακτική ηγεσίας που προσδιορίζει τον έλεγχο της απόδοσης των συνεργατών προκειμένου να διαπιστώσει χαμηλή απόδοση και παρεκκλίσεις από τα πρότυπα ώστε να αναληφθεί η απαιτούμενη δράση, συνάγεται ότι ελέγχουν τη δράση και απόδοση των συνεργατών τους στο παιδαγωγικό και διδακτικό τομέα με έμμεσους τις περισσότερες φορές τρόπους χωρίς να λείπουν οι άμεσοι και παρεμβατικοί. Πιστεύουν όμως ότι οι

εργαζόμενοι πρέπει να ανταποκρίνονται βασισμένοι στην δέσμευσή και αφοσίωση στο έργο τους, δηλαδή να ενεργοποιούνται τα εσωτερικά κέντρα ελέγχου και ο έλεγχος να είναι ο ελάχιστος δυνατός.

Από μια γενικότερη θεώρηση οι διευθύντριες της έρευνάς μας ασκούν μετασχηματιστική εκπαιδευτική ηγεσία στα σχολεία όπου υπηρετούν. Μια ηγεσία που διακηρύσσεται μέσω άλλων ανθρώπων και όχι πάνω από άλλους ανθρώπους. Συντίθεται δε από τη συνεργατική λήψη αποφάσεων, την έμφαση στον επαγγελματισμό στην ενδυνάμωση του προσωπικού την ενθάρρυνση του προβληματισμού και της αλλαγής. Προωθούν την εμπιστοσύνη, τη συνεργασία και τον αμοιβαίο σεβασμό.

Μετά από χρόνια ερευνών πάνω στη μετασχηματιστική εκπαιδευτική ηγεσία υπάρχουν πλέον πλήθος πειστικών εμπειρικών αποδείξεων για τη θετική επίδρασή της σε ευρύ φάσμα οργανωσιακών και μαθησιακών μεταβλητών, όπως η αποτελεσματικότητα του ηγέτη, η επίδοση ατόμων και ομάδων και η εργασιακή ικανοποίηση. Επίσης έχει θετική επίδραση στην παρακίνηση και την ικανότητα των εκπαιδευτικών, στη μεταβολή των διδακτικών τους πρακτικών μέσα στην τάξη, στη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, στη στάση τους απέναντι στη επιδίωξη της σχολικής βελτίωσης και επιτυχίας. Αυτά με τη σειρά τους έχουν θετική επίδραση στα ακαδημαϊκά αποτελέσματα των μαθητών.

Θεωρούμε λοιπόν ότι το σύστημα έχει πολλά να αποκομίσει από τις ποιότητες που διαπιστώθηκε ότι διαθέτουν οι συγκεκριμένες διευθύντριες της έρευνάς μας που αξ σημειωθεί ότι δεν έτυχαν της κατάλληλης εκπαίδευσης και ανάπτυξης ώστε να μπορούν να αποδίδουν το μέγιστο των ικανοτήτων τους.

Επιβάλλεται λοιπόν να υπάρξει ένα σύστημα μαθητείας στην επιστημονική εκπαιδευτική οργάνωση και διοίκηση, καθώς και ανταγωνιστικότητας σε όρους γνώσεων και ικανοτήτων. Να δοθούν ισχυρά κίνητρα για την προσέλκυση ικανών υποψηφίων ώστε τόσο η παραγωγικότητα όσο και η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος να φτάσει στα επιθυμητά όρια που θέτουν οι απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας. Όπως οι Hargreaves & Goodson (2006) τονίζουν αν και οι μεταρρυθμίσεις ασκούν τη μεγαλύτερη και άμεση πίεση στα εκπαιδευτικά συστήματα, η αλλαγή στην ηγεσία και στους εκπαιδευτικούς ηγέτες είναι αυτή που θα επιφέρει δραματική μεταβολή σε κάθε σχολείο ξεχωριστά. Σε συνδυασμό με την αποδεδειγμένη υποαντιπροσώπηση των γυναικών, τόσο στις μεσαίες όσο και στις ανώτερες διοικητικές θέσεις τίθεται το ερώτημα μήπως αποτελούν το κρυμμένο

ηγετικό κεφάλαιο που μένει ανεκμετάλλευτο στην εκπαιδευτική κοινότητα που μπορεί να προσδώσει νέα πνοή, όραμα, διάθεση και πορεία προς τη βελτίωση της εκπαίδευσης στη χώρα.

### ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Adams, J. & Kirst, M. (1999). New demands and concepts for educational accountability: Striving for results in an era of excellence. Στο Murphy, J. Seashore L. (Eds.), *Handbook of Research on Educational Administration*. 2<sup>nd</sup> ed. (σ. 463-487). San Francisco: Jossey-Bass.
- Alimo-Metcalfe, B. (1995). An investigation of female and male constructs of leadership and empowerment. *Women in Management Review*, 10 (2), 3-8.
- Al Khalifa, E. (1992). Management by halves: women teachers and school management. Στο Benett, N., Crawford, M. & Riches, C. (eds). (1992). *Managing Change in Education: Individual and Organizational Perspectives*. London: Paul Chapman Publishing.
- Antonakis, J. (2006). Leadership: What is it and how it is implicated in strategic changes? *International Journal of Management Case*, 8(4), 4-20.
- Antonakis, J., & House, R. J. (2002). An analysis of the full-range leadership theory: The way forward. Στο Avolio B. J. & Yammarino F. J. (Eds.) *Transformational and Charismatic Leadership: The Road Ahead* (σ. 3-34). Amsterdam: JAI Press.
- Antonakis, J., Cianciolo, A. T. & Sternberg, R. J. (Eds.). (2004). *The nature of leadership*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Athanasoula-Reppas, A. & Koutouzis, M. (2002). Women in managerial positions in Greek education: evidence of inequality. *Education Policy Analysis Archives*, 10(11), 1-13.
- Αθανασούλα-Ρέππα, (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση και Οργανωσιακή συμπεριφορά: Η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Έλλην.
- Apple, M. W. & Beane, J. A. (1995). *Democratic schools*. Alexandria, VA: ASCD.
- Argyris, C. (2000). *Flawed advice and the management trap*. New York: Oxford University Press.

- Astin, A. W., Parrott, S. A., Korn, W. S., & Sax, L. J. (1997). *The American freshman: Thirty year trends*. Los Angeles: Higher Education Research Institute, University of California.
- Avolio, B. J. (1999). *Full leadership development: Building the vital forces in organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Avolio, B. J., Bass, B. M., & Jung, D. I. (1999). Re-examining the components of transformational and transactional leadership using the Multifactor Leadership Questionnaire. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72 (4), 441-463.
- Avolio, B. J., Gardner, W. L., Walumbwa, F. O., Luthans, F., & May, D. R. (2004). Unlocking the mask: A look at the process by which authentic leaders impact follower attitudes and behaviors. *Leadership Quarterly*, 15, 801-823.
- Avolio, B. J., Reichard, R. J., Hannah, S. T., Walumbwa, F. O. & Chan, A. (2009). A meta-analytic review of leadership impact research: Experimental and quasi-experimental studies. *The Leadership Quarterly*, 20, 764–784.
- Avolio, J. B., Walumbwa, F. O. & Weber, T. J. (2009). Leadership: Current Theories, Research and Future Directions. *The Annual Review of Psychology*, 60, 421-449.
- Banutu-Gomez, M. B. (2004). Great leaders teach exemplary followership and serve as servant leaders. *Journal of American Academy of Business, Cambridge*, 4(1/2), 143-151.
- Βασιλού-Παπαγεωργίου, Β (1995). *Εκπαίδευση και φύλο: Η διάσταση του φύλου στο εκπαιδευτικό προσωπικό της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Στο Καζαμιάς Α., Κασσωτάκης Μ., (επιμ.) *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*, (σ.495-514). Αθήνα: Σείριος.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free Press.
- Bass, B. M. (1990). *Bass & Stogdill's handbook of leadership: Theory, research, and managerial application* (3rd ed.). New York: Free Press.
- Bass, B. M., (1997). Does the Transactional-Transformational Leadership Paradigm Transcend Organizational and National Boundaries? *American Psychologist*, 52 (2), 130-139.
- Bass, B. M. (1998). *Transformational leadership: Industry, military, and educational impact*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Bass, M. B., (2000). The Future of Learning Organizations. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, (7), 3, 18-40.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1997). *Full range leadership development: Manual for the multifactor leadership questionnaire*. Palo Alto, CA: Mindgarden.
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership (2nd ed.)*. Lawrence Erlbaum Associates: Mahwah, New Jersey.
- Beck, L. G. (1994). *Reclaiming educational administration as a caring profession*. New York, NY: Teachers College Press. Στο DeVore, S., Martin B. N. Ethical Decision-Making: Practices of Female and Male Superintendents. *Advancing Women in Leadership Journal*, 25(1). Ανακτήθηκε 15 Απριλίου 2009 από [http://advancingwomen.com/awl/awl\\_wordpress/?s=ethical+decision+making](http://advancingwomen.com/awl/awl_wordpress/?s=ethical+decision+making)
- Bennis, W. (1989). Why leaders can't lead, *Training and Development Journal*, 4, 34-39.
- Bennis, W. (1997). *Organizing Genius: The Secrets of Creative Collaboration*. Reading, MA: Addison Wesley.
- Bennis, W. (1999). The end of leadership: Exemplary leadership is impossible without full inclusion, initiatives, and cooperation of followers. *Organizational Dynamics*, 28(1), 71-79.
- Berson, Y., Shamir, B., Avolio, B. J. & Popper, M. (2001). The relationship between vision strength, leadership style and context. *The Leadership Quarterly*, 12, 53-73.
- Bishop, B. (2000). *The strategic enterprise*. Toronto: Stoddart.
- Bjork, L. G. (2000). Introduction: Women in the superintendency – Advances in research and theory. *Educational Administration Quarterly* 36(1) 5-17.
- Blackmore, J. (1989). Educational leadership: a feminist critique and reconstruction. Smith, J.(Ed.), *Critical Perspectives in Educational Leadership*. New York, NY: The Falmer Press.
- Blackmore, J. (2002). Troubling women: The upsides and downsides of leadership and the new managerialism. Στο C. Reynolds (Ed.), *Women and school leadership: International perspectives* (σ. 49-70). Albany, NY: State University of New York Press.
- Blase, J. (1993). The micropolitics of effective school-based leadership: Teachers' perspectives. *Educational Administration Quarterly*. 29(2), 142-163.

- Bono, J. E., & Judge, T. A. (2004). Personality and transformational and transactional leadership: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 89, 901–910.
- Bradford, D. L., & Cohen, A. R. (1998). *Power up: Transforming organizations through shared leadership*. Chichester: Wiley.
- Breakwell, G.M., Hammond, S., & Fife-Shaw, C. (2000). *Research methods in Psychology*. London: Sage
- Bryman, A. (1992). *Charisma and leadership in organizations*. London, U.K.: Sage.
- Bucher H. & Saran, R. (1995). *Managing Teachers as Professionals in Schools*. London: Kogan Page.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Bush, T. (2003). *Theories of Educational Leadership and Management*, 3rd ed. London: SAGE.
- Bush, T. (2008). From Management to Leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 36(2), 271–288.
- Carless, S., Wearing, A., & Mann, L. (2000). A short measure of transformational leadership. *Journal of Business and Psychology*, 14(3), 389. Ανακτήθηκε 3, Αυγούστου 2008 από EBSCO online database Business Source Complete. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=bth&AN=12494422&site=ehost-live>
- Cilliers, P. (1998). *Complexity and postmodernism: Understanding complex systems*. London: Routledge.
- Coleman, M., (1996). The management style of female headteachers. *Educational Management & Administration*, 24(2), 163–174.
- Coleman, M. (2000). The female secondary headteachers in England and Wales: leadership and management style. *Educational research*, 42 (1), 13-27.
- Coleman, M. (2003). Gender and the Orthodoxies of Leadership. *School Leadership & Management*, 23 (3), 325 – 339.
- Coleman, M. (2003). Gender and leadership style: the self-perceptions of secondary headteachers. *Management in Education*, 17(1), 29-33.
- Collard L.J. (2001). Leadership and gender: An Australian perspective. *Educational Management Administration & Leadership*, 29 (3), 343-355.
- Collinson, D. (2007). Collaborative leadership. Στο D. Collinson (Ed.), *Collaborative leadership*. Lancaster: Centre for Excellence in Leadership.



- Collinson, D., & Collinson, M. (2009). 'Blended leadership': Employee perspectives on effective leadership in the UK Further Education Sector. *Leadership*, 5(3), 365-380
- Cowan B.J. & Koutouzis E. (1997). Mismanagement Ambiguity and Delusion: Training Primary Teachers in Greece. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 2 (2).
- Cuban, L. (1988). *The Managerial Imperative and the Practice of Leadership in Schools*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Δαράκη, Ε., (2007). *Εκπαιδευτική ηγεσία και φύλο*. Θεσσαλονίκη : Επίκεντρο.
- Dasborough, M. T. (2006). Cognitive asymmetry in employee emotional reactions to leadership behaviors. *The Leadership Quarterly*, 17, 163–178.
- Datnow, A., & Castellano, M. E. (2001). Managing and guiding school reform: Leadership in Success for All Schools. *Educational Administration Quarterly*. 37(2), 219-249.
- Davidson, M. & Cooper, C. (1992). *Shattering the Glass Ceiling*. London: The Woman Manager
- Day, C., Harris, A. & Hadfield, M. (2001). Challenging the orthodoxy of effective school leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 4(1), 39–56.
- Deal, T. E. & Kent D. P., (1994). *The Leadership Paradox: Balancing Logic and Artistry in Schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dealy, M. D., & Thomas, A. B. (2006). *Managing by accountability: What every leader needs to know about responsibility, integrity—and results*. Westport, CT: Praeger..
- DeVore, S., Martin, B. (2008). Ethical Decision-Making: Practices of Female and Male Superintendents. *Advancing Women in Leadership Archives*, 28(3). Ανακτήθηκε 15/4/2009 από [http://advancingwomen.com/awl/awl\\_wordpress/](http://advancingwomen.com/awl/awl_wordpress/).
- Diekmann, A. B. & Eagly, A. H. (2000). Stereotypes as dynamic constructs: Women and men of the past, present, and future. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, 1171–1188.
- Δημητρόπουλος Ε., (1997). *Οι εκπαιδευτικοί και το επάγγελμά τους*. Αθήνα: Γρηγόρης.

- Dimmock, C. (1995). School leadership: Securing quality teaching and learning. Στο Evers C., Chapman J. (Eds.), *Educational Administration: An Australian perspective*. (σ. 274- 295). St. Leonards, Australia: Allen & Unwin.
- Dimmock, C. (1999) Principals and School Restructuring: Conceptualising Challenges as Dilemmas. *Journal of Educational Administration* 37(5), 441–62.
- Doherty, A. (1997). The effect of leader characteristics on the perceived transformational/transactional leadership and impact of interuniversity athletic administrators. *Journal of Sport Management*, 11(3), 275. Ανακτήθηκε 3, Αυγούστου 2008 από EBSCO online database Business Source Complete. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=bth&AN=6149100&site=ehost-live>
- Dumdum, U. R., Lowe, K. B., & Avolio, B. J. (2002). A meta-analysis of transformational and transactional leadership correlates of effectiveness and satisfaction: An update and extension. In B. J. Avolio & F.J. Yammarino (Eds.), *Transformational and charismatic leadership: The road ahead* (σ. 35–66). Amsterdam: JAI Press.
- Eagly, A. H. & Blair, J. (1990). Gender and Leadership Style: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 108, (2), 233-256.
- Eagly, A. H. & Karau, S. J. (1991). Gender and the emergence of leaders: A meta-analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 685-710.
- Eagly, A. H. , Karau, S. J. & Makhijani, M. G. (1995). Gender and the effectiveness of leaders: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 117, 125-145.
- Eagly, A. H., Wood, W., & Diekmann, A. B. (2000). Social role theory of sex differences and similarities: A current appraisal. Στο Eckes, T.& Trautner H. M. (Eds.), *The developmental social psychology of gender* ( σ. 123–174). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Eagly, A. H., & Karau, S. J. (2002). Role congruity theory of prejudice toward female leaders. *Psychological Review*, 109, 573-598.
- Eagly, A. H., Carli, L. L. (2003). "The female leadership advantage: An evaluation of the evidence". *Leadership Quarterly*, 14, (6), 807-835.
- Eagly, A. H., & Carli, L. L. (2004). Women and men as leaders. Στο Antonakis, J., Cianciolo, A. T & Sternberg R. J. (Eds.). *The Nature of Leadership* (σ. 279-301). Thousand Oaks: Sage Publications.

- Eagly, A. H., Carli, L., L. (2007). Women and the Labyrinth of Leadership. *Harvard Business Review*.
- Eagly, A.H., Johannesen-Schmidt, M. C., & Van Engen, M. (2003). Transformational, transactional, and laissez-faire leadership styles: A meta-analysis comparing women and men. *Psychological Bulletin*, 95, 569–591.
- Elovainio, M. Kivamaki, M., & Vahtera, J. (2002). Organizational Justice: Evidence of a New Psychosocial Predictor of Health. *American Journal of Public Health*, 92, 105-108.
- European Commission (2006), Women and men in decision-making: A question of balance. *Unit Equal Opportunities for Women and Men: Strategy and Programme*. Brussels.
- Evetts, J., (1994). *Becoming a Secondary Head teacher*, London: Cassell.
- Evers, C. W., Lakomski, G. (1996). *Exploring educational administration: Coherentist applications and critical debates*. NY: Elsevier Science.
- Fielder, F., (1967). *A Theory of Leadership Effectiveness*, New York: McGraw-Hill.
- Ferrarrio, M. (1991), "Sex Differences in Leadership Style: Myth or Reality?" *Women in Management Review*, 6, (3), 16-21.
- Forgas, J. P. & Wyland, C. L. (2006). Affective Intelligence: Understanding the role of Affect in Everyday Social Behavior. Στο Ciarrochi, J., Forgas, J. P & Mayer J. D. (Eds.), *Emotional Intelligence in Everyday Life* (2<sup>nd</sup> Ed.) (σ. 77-99). New York, Hove: Psychology Press.
- Φούρου, Α., Φίλιππας, Γ. & Νίκας, Σ. (2005) *Προβληματισμός για την διαχρονική άνιση κατανομή των διοικητικών θέσεων ως προς το φύλο στην εκπαίδευση*. Στα Πρακτικά του 2<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου «Διοίκηση Α/βάθμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης, Άρτα 2-4 Δεκεμβρίου 2005, Πανεπιστήμιο Πατρών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Τόμος 3, 282-289.
- Fry, L. W. (2003). Toward a theory of spiritual leadership. *The Leadership Quarterly*, 14(6), 693–727.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey –Bass.
- Fullan, M. (2002). The change leader. *Educational Leadership*, 59 (8), 16–20.
- Fullan, M. (2003). *The moral imperative of school leadership*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Foster, R. & Young, J. (2004). Leadership: Current themes from the educational literature. *The CAP Journal*, (12)3, 29-30.

- Galanaki, E., Papalexandris, N., Chalikias, J. (2009). Revisiting leadership styles and attitudes towards women as managers in Greece:15 years later. *Gender in Management: An International Journal*, 24 (7), 484-504.
- Gardiner, M. E., Enomoto, E., & Grogan, M. (2000). *Coloring outside the lines: Mentoring women into school leadership*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Gellis, Z. D. (2001). Social work perceptions of transformational and transactional leadership in health care. *Social Work Research*, 25 (1), 17-25.
- Genge, M. C. (2000). *The development of transformational leaders: The journeys of female and male secondary school principals, alike or different? Doctoral dissertation*. University of Toronto (Canada).
- George, J. M. (2000). Emotions and leadership: The role of emotional intelligence. *Human Relations*, 53, 1027–1055.
- Γεωργαντά, Κ., Ξενικού, Α. (2007). Μετασχηματιστική και συναλλακτική ηγεσία: η υπόθεση της επαύξησης αναφορικά με την οργανωτική κουλτούρα και την ταύτιση με τον οργανισμό. *Ψυχολογία*, 14 (4), 410-423.
- Goldring, E., Greenfield, W. (2002). Understanding the evolving concept of leadership in education: Roles, expectations, and dilemmas. Στο J. Murphy (Ed.), *The leadership challenge: Redefining leadership for the 21<sup>st</sup> century* (σ. 1-19). Chicago: The University of Chicago Press
- Goleman, D., Boyatzis, R. & McKee, A. (2002). *Ο Νέος Ηγέτης. Η δύναμη της συναισθηματικής νοημοσύνης στη διοίκηση των οργανισμών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Greenleaf, R. (1977) *Servant Leadership*. New York: Paulist Press,
- Gronn, P. (1995). Greatness re-visited: The current obsession with transformational leadership. *Leading and Managing* 1(1), 14-27.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *Leadership Quarterly*, 13, 423–451.
- Gronn, P. (2009). Leadership configurations. *Leadership*, 5(3), 381-394.
- Gunter, H..M. (2001). *Leaders and Leadership in Education*, Paul Chapman Publications, London.

- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33 (3), 329-351.
- Hall, V., (1996). *Dancing on the Ceiling: A Study of Women Managers in Education*, London: Paul Chapman Publishing.
- Hallinger, P. & Heck, R. (2003). Understanding the contribution of leadership to school improvement. Στο Wallace, M., Poulson, L. (Eds), *Learning to Read Critically in Educational Leadership and Management*, London: Sage.
- Hammer, M., & Champy, J. (1994). *Reengineering the corporation: A manifesto for business revolution*. New York: Harper Business.
- Hargreaves, A. & Goodson, I. (2006). Educational change over time? The sustainability and non-sustainability of three decades of secondary school change and continuity. *Educational Administration Quarterly*, 42, 3–41.
- Harris, A. (2004). Distributed leadership and school improvement: leading or misleading? *Educational Management & Administration Leadership*, 32 (11), 11-24.
- Heilman, M. E. (1983). Sex bias in work settings: The lack of fit model. *Research in Organizational Behavior*, 5, 269-298.
- Heilman, M. E. (2001). Description and prescription: How gender stereotypes prevent Women's ascent up the organizational ladder. *Journal of Social Issues*, 57, 657-674.
- House, R. J., & Aditya, R. (1997). The social scientific study of leadership: Quo vadis? *Journal of Management*, 23, 409–474.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2005). *Educational Administration: Theory Research and Practice*. (7<sup>th</sup> Ed.), New York, US: McGraw-Hill.
- Hunt, J. G., & Dodge, G. (2000). Leadership deja vu all over again. *The Leadership Quarterly*, 11, 435–458.
- Hunt, J. G. (2004). What is Leadership. Στο Antonakis, J. Cianciolo, A. T. & Sternberg R. J. (Eds.). *The nature of leadership*, (σ. 19-47) Thousand Oaks: Sage Publications.
- Huxham, C., & Vangen, S. (2000). Leadership in the shaping and implementation of collaboration agendas: How things happen in a (not quite) joined-up world. *Academy of Management Journal*, 43(6), 1159-1175.

- Johnson, B. (2004). Local school micro political agency: An antidote to new managerialism. *School Leadership and Management*, 24, 267–286.
- Judge, T. A., & Piccolo, R. F. (2004). Transformational and transactional leadership: A meta-analytic test of their relative validity. *Journal of Applied Psychology*, 89, 755–768.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Κανταρτζή, Ε., (2003). *Τα Στερεότυπα του Ρόλου των Φύλων στα Σχολικά Εγχειρίδια του Δημοτικού Σχολείου*, Θεσσαλονίκη:, Αφοί Κυριακίδη.
- Katz, D., & Kahn, R. L. (1978). *The social psychology of organizations*. New York: John Wiley & Sons.
- Kets de Vries, M. F. R (2001). *Leadership in Organizations, Sociology of*. International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences.
- Konrad, A. M., Ritchie Jr., J. E., Lieb, P., & Corrigan, E. (2000). Sex differences and similarities in job attribute preferences: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 126, 593–641.
- Koontz, H., O'Donnell, C. (1983) *Οργάνωση και Διοίκηση. Μια Συστημική και Ενδεχομενική Ανάλυση των Διοικητικών Λειτουργιών*, Τόμος Γ', (μετ. Χρήστος Βαρδάκος), Αθήνα: Παπαζήσης.
- Kotter, P.J. (1990). Τα πραγματικά καθήκοντα των ηγετών. Στο Harvard Business Review (2003) [2000]. *Για την Ηγεσία*. (μετ. Α. Σοκόδημος), σ.43-66.Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Κουλαϊδής, Β. (επ.), (2005), *Αποτύπωση του Εκπαιδευτικού Συστήματος σε επίπεδο Σχολικών Μονάδων*, Αθήνα, Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας.
- Kouzes, M.J., Posner, Z.B.,(1995). *The Leadership Challenge*, San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (1999). *Encouraging the heart: A leader's guide to rewarding and recognizing others*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kyriakoussis, A. & Saiti, A. (2006), “Under-representation of women in public primary school administration: the experience of Greece”. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 10 (5).
- Lambert, L. (2000). Framing reform for the new millennium: Leadership capacity in schools and districts. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, (14).

- Lambert, L.(2002). A framework for shared leadership. *Educational Leadership*, 59(8), 37-40.
- Law, S. & Glover, D. (2000). *Educational leadership and learning*. Buckingham: Open University Press.
- Leithwood, A. K. (1990). The move toward transformational leadership. *Educational leadership*, 49 (5), 8-12.
- Leithwood, A. K., Jantzi, D. (1990). Transformational leadership: How principals can help reform school cultures, *School Effectiveness and School Improvement*, 1 (4), 249-280.
- Leithwood K. (1994) Leadership for School Restructuring, *Educational Administration Quarterly* 30(4), 498–518.
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. Buckingham: Open University Press
- Leithwood, K., Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, 38 (2), 112-129.
- Leithwood, K. & Mascall, B. (2008). Collective Leadership Effects on Student Achievement. *Educational Administration Quarterly*, 44 (4), 529-561
- Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, 28 (1), 27-42.
- Lieberman, A., Saxl, E. R. & Miles, M. B. (2000), Teacher leadership: ideology and practice. Στο Liebermann, A., Saxl, E. R., Miles, M. B. (Eds), *The Jossey Bass Reader on Educational Leadership*, Jossey-Bass, Chicago, IL.
- Lord, R. G., Devader, C. L., & Alliger, G. M. (1986). A meta-analysis of the relationship between personality traits and leadership perceptions: An application of validity generalization procedures. *Journal of Applied Psychology*, 71, 402–410.
- Lowe, K. B., Kroeck, K. G. & Sivasubramaniam, N. (1996). Effectiveness correlates of transformational and transactional leadership. A meta-analytic review of the MLQ literature. *Leadership Quarterly*, 7, 385-425.
- Lyman, L. L., Athanasoula-Reppa, A. & Lazaridou A. (2009). Leadership, Change, and Gender: Reflections of Greek and U.S. Women Leaders. Στο Soberhart,

- H. (ed.) *Women Leading Education Across the Continents: Sharing the Spirit, Fanning The Flame*. Rowman and Littlefield Publishers: Maryland, U.S.
- MacBeath, J. (2003). The alphabet soup of leadership. *Inform*, 2, 1-7.
- McLay, M., Brown, M. (2001). Preparation and Training for School Leadership: case studies of nine women headteachers in the secondary independent sector. *School Leadership & Management*, 21(1), 101-115.
- Μαραγκουδάκη, Ε., (1997). Οι γυναίκες διδάσκουν και οι άνδρες διοικούν, στο Δελγιάννη, Β., Ζιώγου Σ. (επιμ.) *Φύλο και Σχολική Πράξη: Συλλογή εισηγήσεων*, ( σ. 258-292). Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Μαραγουδάκη, Ε. (2003) Ο παράγοντας φύλο στη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση: όψεις συνέχειας και μεταβολής, Στο «*Φύλο και πραγματικότητα στην Ελλάδα: Προωθώντας παρεμβάσεις για την ισότητα των φύλων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*», (σ.10-76). Αθήνα: ΚΕΘΙ.
- Marks, M. & Printy, S. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly* 39 (3), 370-397.
- Mason, J. (2003). Μετ. Κυριαζή, Ν. *Η Διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Mayrowetz, D. (2008). Making Sense of Distributed Leadership: Exploring the Multiple Usages of the Concept in the Field. *Educational Administration Quarterly*. 44(3), 424-435.
- Menzies, T. V. (1995). *Teacher commitment in colleges of applied arts and technology: Sources, objects, practices and influences*. Unpublished doctoral dissertation, OISE/University of Toronto, Toronto.
- Miner, J. B. (1993). *Role motivation theories*. New York: Routledge.
- Μουσούρου, Λ. (1984). *Η δομή της οικογένειας, οι παραλλαγές της και οι διαφυλικές σχέσεις: Διαφυλικές Σχέσεις*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπουραντάς, Δ., Βάθης, Α., Παπακωνσταντίνου, Χ., Πεκλείτης, Π., (1999). *Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων και Υπηρεσιών*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία, ο δρόμος της συνεχούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Mumford. M. D., Zaccaro, S. J., Harding, F. D., Jacobs, T. O., & Fleishman, E. A. (2000). Leadership skills for a changing world: Solving complex social problems. *Leadership Quarterly*, 11(1), 11–35.



- Muncey, D., & Mcquillan, P. (1996). *Reform and resistance in schools and classrooms*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Neave G., (1998). *Οι Εκπαιδευτικοί. Προοπτικές για το επάγγελμα στην Ευρώπη*. Αθήνα: Έκφραση.
- Newcombe, M. J., & Ashkanasy, N. M. (2002). The role of affect and affective congruence in perceptions of leaders: An experimental study. *The Leadership Quarterly*, 13, 601-614.
- Newton, R. M., & Zeitoun, P. (2003). Is androcentric bias in the educational workplace on the wane? Perplexing findings. *Journal of School Leadership*, 13(4), 385-404.
- Noddings, N. (1993). Caring: A feminist perspective. Στο Strike K. A. & Ternasky P. L. (Eds.), *The ethics of school administration* (2nd ed., σ. 43-53). New York, NY: Teachers College Press. Στο DeVore ,S., Martin B. N. *Ethical Decision-Making: Practices of Female and Male Superintendents. Advancing Women in Leadership Journal*, 25(1). Ανακτήθηκε 15 Απριλίου 2009 από [http://advancingwomen.com/awl/awl\\_wordpress/?s=ethical+decision+making](http://advancingwomen.com/awl/awl_wordpress/?s=ethical+decision+making)
- Northouse, P. G. (2007). *Leadership: Theory and practice* (Fourth ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Nowack, K. (1999). *360-Degree feedback*. Στο Langdon, K. Whiteside, & M. McKenna (Eds.), *Intervention: 50 Performance Technology Tools*, (σ. 34-46) San Francisco, Jossey-Bass, Inc.
- Nowack, K. (2006). Emotional intelligence: Leaders Make a Difference. *HR Trends*, 17, 40-42.
- OECD, (2001), *What Works in Innovation in Education- New School Management Approaches*. Paris: OECD.
- Παμουκτσόγλου, Α. (2001). Αποτελεσματικό σχολείο: Χαρακτηριστικά και αντιλήψεις σε μια προσπάθεια αξιολόγησής του. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 5, 81-90.
- Παπαναούμ, Ζ. (1995). *Η Διεύθυνση Σχολείου: Θεωρητική Ανάλυση και Εμπειρική Διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Park, D. (1997), "Androgynous leadership style: an integration rather than a polarization". *Leadership and Organizational Development Journal*, 18,(3), 166-171.

- Parry, K. W., & Bryman, A. (2006). Leadership in organizations. Στο Clegg, S. R., Hardy, C., Lawrence, T. B. & Nord, W. R. (Eds.), *The SAGE handbook of organization studies* (2nd ed.). London: Sage.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Pascale, R., Milleman, M., & Gioja, L. (2000). *Surfing the edge of chaos*. New York: Crown Business Publishing.
- Pearce, C. L., & Conger, J. A. (2003). All those years ago: The historical underpinnings of shared leadership. Στο Pearce, C. L. & Conger, J. A. (Eds.), *Shared leadership: Reframing the hows and whys of leadership* (σ. 1-18). London: Sage.
- Pearce, C. L. (2004). The future of leadership: combining vertical and shared leadership to transform knowledge work. *Academy of Management Executive*, 18, 47-57.
- Penlington, C., Kington, A. & Day, C. (2008). Leadership in improving schools: a qualitative perspective. *School Leadership & Management*, 28 (1), 65 -82.
- Peterson, M. F. & Hunt, J. G. (1997). International perspectives on international leadership. *The Leadership Quarterly*, 8, 203–231.
- Πολίτης, Φ. (2006). Οι «Ανδρικές Ταυτότητες» στο Σχολείο: Ετεροσεξουαλικότητα, Ομοφυλοφοβία και Μισογυνισμός. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Powell, G. N., Butterfield, D. A., & Parent J. D. (2002). Gender and managerial stereotypes: Have the times changed? *Journal of Management*, 28, 177-193.
- Rafferty, A. E., & Griffin, M. A. (2004). Dimensions of transformational leadership: Conceptual and empirical extensions. *The Leadership Quarterly*, 15(3), 329–354.
- Reay, D., Ball, S. J. (2000). Essentials of female management: Women's ways of working in the education market place? *Educational Management Administration and Leadership*, 28(2), 145-159.
- Rosener, J.B. (1990). Ways women lead. *Harvard Business Review*, 68 (6), 119-125.
- Sargent, A.G. (1981). *The Androgynous Manager*, New York, AMACOM.
- Schein, V. E. (1973). The relationship between sex-role stereotypes and requisite management characteristics. *Journal of Applied Psychology*, 57(2), 95-100.
- Schein, V. E. (2001). A global look at psychological barriers to women's progress in management. *Journal of Social Issues*, 57, 675–688.

- Schmuck, P.(1991). *Educational policy and management, sex differentials*. New York: Academic Press.
- Sergiovanni, T. (1996). *Moral leadership: Getting to the Heart of School Improvement*, San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday Currency.
- Sergiovanni, T. J. (1987). *The principalship, a reflective practice perspective*, USA: Allyn and Bacon.
- Sergiovanni, T. J. (1992). *Moral leadership: Getting to the heart of school improvement*. San Francisco: CA: Jossey-Bass.
- Sergiovanni, T. J. (1998). Leadership as pedagogy, capital development and school effectiveness. *International Journal of Leadership in Education*, 1 (1), 37–46.
- Shakeshaft, C. (2010). *Gender and Educational Change*. Στο International Handbook of Educational Change, Hargreaves, A.; Lieberman, A.; Fullan, M.; Hopkins, D.(Eds.).Springer. Ανακτήθηκε 8, Μαΐου 2010 από: [www.soe.vcu.edu/departments/./Shakeshaft\\_Gender\\_Educat](http://www.soe.vcu.edu/departments/./Shakeshaft_Gender_Educat).
- Shakeshaft, C. (1987). *Women in Educational Administration*. Newbury Park: Sage.
- Shamir, B., House, R. J., & Arthur, M. B. (1993). The motivational effects of charismatic leadership: A self-concept based theory. *Organization Science*, 4, 577-594.
- Shamir, B., Zakay, E., Breinin, E., & Popper, M. (1998). Correlates of charismatic leader behavior in military units: Subordinates' attitudes, unit characteristics, and superiors' appraisals of leader performance. *Academy of Management Journal*, 41(4), 387–409.
- Shamir, B., & Eilam, G. (2005). “What’s your story?”: A life-stories approach to authentic leadership development. *Leadership Quarterly*, 16, 395-417.
- Singleton, C.. (1993). Women Deputy Headteachers in Educational Management. Στο Preedy, M., (ed) (1993). *Managing the Effective School*. Open University, London: Paul Chapman Publishing.
- Snowden, P.E., Gordon, R.A. (2002). *School Leadership and Administration: Important Concepts, Case studies & Stimulations*, (6<sup>th</sup> edition). New York: McGraw-Hill.
- Sousa, D. A. (2003). *The Leadership Brain*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.

- Spillane, J. P., Halverson, R. & Diamond, J. B. (2001). Investigating School Leadership Practice: A Distributed Perspective. *Educational Researcher*, 30(3), 23-28.
- Stogdill, M. R., (1974). *Handbook of Leadership: A Survey of Theory and Research*, New York: Free Press.
- Stewart, J., (2006). Transformational Leadership: An Evolving Concept Examined through the Works of Burns, Bass, Avolio, and Leithwood *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 54, 1-29.
- Taylor, T., Rosenbach, E. (1989). *Leadership Challenges for Today's Manager*. New York: Nichols Publishing.
- Theobald, M. (1996). *Knowing Women: Origins of Women's Education in Nineteenth Century Australia*. Melbourne: Cambridge University Press,
- Thompson, M. (1992). Appraisal and Equal Opportunities. Στο Benett, N., Crawford, M. & Riches, C. (eds). (1992). *Managing Change in Education: Individual and Organizational Perspectives*. London: Paul Chapman Publishing.
- Twenge, J. M. (1997). Changes in masculine and feminine traits over time: A meta-analysis. *Sex Roles*, 36, 305–325.
- Twenge, J. M. (2001). Changes in women's assertiveness in response to status and roles: A cross-temporal metaanalysis, 1931–1993. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, 133–145.
- Uhl-Bien, M. & Marion, R. (2008). *Complexity Leadership*. Charlotte, NC.: Information Age.
- Uhl-Bien, M., Marion, R. & McKelver B. (2008). Complexity leadership theory: Shifting leadership from the Industrial Age to the Knowledge Era. *The Leadership Quarterly*, 18, 298-318
- VanderStoep, S.W., Anderman, E., & Midgley, C. (1994). The relationship among principal 'venturesomeness,' a stress on excellence, and the personal engagement of teachers and students. *School Effectiveness and School Improvement*. 5, 254-271.
- Vecchio, R. P. (2002). Leadership and gender advantage. *The Leadership Quarterly* 13, 643–671.
- Wajcman, J. (1999). *Managing Like a Man: Women and Men in Corporate Management*. Cambridge: Polity Press.

- Walker, M. U. (2003). *Moral contexts*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers. Webster's American College Dictionary. 1998. NY: Random House. Στο DeVore, S., Martin B. N. Ethical Decision-Making: Practices of Female and Male Superintendents. *Advancing Women in Leadership Journal*, 25(1). Ανακτήθηκε: 15, Απριλίου, 2009 από [http://advancingwomen.com/awl/awl\\_wordpress/?s=ethical+decision+making](http://advancingwomen.com/awl/awl_wordpress/?s=ethical+decision+making)
- Weedon, C. (1997). *Feminist Practice and Poststructuralist Theory*. Oxford: Blackwell.
- Wilhelmson, L. (2006). Transformative learning in joint leadership. *Journal of Workplace Learning*, 18(7-8), 495-507.
- Williams, R. B. (2006,). Leadership for school reform: Do principal decision-making styles reflect a collaborative approach? *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 53, 1 – 22.
- Yoder, J. D. (2001). Making leadership work more effectively for women. *Journal of Social Issues*, 57, 815–828.
- Yukl, G. A., (2002). *Leadership in Organizations*. (5<sup>th</sup> ed). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Ζαβλανός, Μ. (1999). *Οργανωτική Συμπεριφορά*. Αθήνα : Έλλην.
- Zaccaro, S. J., Gilbert, J., Thor, K. K., & Mumford, M. D. (1991). Leadership and social intelligence: Linking social perceptiveness and behavioral flexibility to leader effectiveness. *Leadership Quarterly*, 2, 317–331.
- Zaccaro, S. J. (2001). *The nature of executive leadership: A conceptual and empirical analysis of success*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Zaccaro, S. J., & Klimoski, R. J. (2001). The nature of organizational leadership. Στο Zaccaro, S. J. & Klimoski, R. J. (Eds.), *The nature of organizational leadership* (σ. 3-41). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Zaccaro, S. J., Kemp, C., & Bader, P. (2004). Leader traits and attributes. Στο Antonakis, J., Cianciolo, A. T. & Sternberg, R. J. (Eds.). *The nature of leadership*, (σ. 101-124). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Zaleznik, A. (1977) Μάνατζερ και ηγέτες: Υπάρχει διαφορά μεταξύ τους; Στο Harvard Business Review (2003). *Για την Ηγεσία*. (μετ. Α. Σοκόδημος), (σ.67-94). Αθήνα: Κλειδάριθμος.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### ΑΞΟΝΕΣ ΗΜΙΔΟΜΗΜΕΝΩΝ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ ΜΕ ΤΙΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΡΙΕΣ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

#### ***Σχεδιασμός της εργασιακής ζωής***

Σχεδιάσατε για να καταλάβετε αυτή τη θέση;

Προετοιμαστήκατε με κάποια εφόδια;

Μετά την ανάληψη των καθηκόντων σας ενδιαφερθήκατε για επιμόρφωση (τυπική/άτυπη) σχετικά με την εκπαιδευτική διοίκηση;

Τι σας έκανε να υποβάλετε υποψηφιότητα για τη θέση της διευθύντριας και ποια ήταν τα κίνητρα;

Πως σκέφτεστε τη συνέχεια της καριέρας σας;

#### ***Αντιλήψεις για την ηγεσία και τη διεύθυνση του σχολείου***

Πως αντιλαμβάνεστε την έννοια της ηγεσίας;

Είναι σημαντικό κομμάτι της ζωή σας η δουλειά σας ;

Τι σημαίνει για σας η διεύθυνση του σχολείου;

Ποιες είναι οι σημαντικότερες επιδιώξεις σας στο σχολείο;

#### ***Αξίες και ηγεσία***

Ποιες αξίες καθοδηγούν τη δράση σας και προσπαθείτε να προωθήσετε στο σχολείο;

#### ***Χειρισμός της εξουσίας που συνεπάγεται η εργασιακή θέση***

Χρησιμοποιείτε περισσότερο την πειθώ ή την εξουσία της θέσης σας;

Πιστεύετε ότι η γραφειοκρατία σας παρέχει ασφάλεια κινήσεων;

Αναλαμβάνετε πρωτοβουλίες που μπορεί να βάλουν σε ρίσκο την καριέρα σας (επίπληξη /παρατήρηση προϊσταμένου η παρατυπία) όταν θεωρείτε ότι αυτό προάγει την ευημερία του σχολείου;

Πως παίρνονται οι περισσότερες αποφάσεις που αφορούν τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου;

Για ποια θέματα αποφασίζετε μόνη σας;

Ασκείτε έλεγχο στους συναδέλφους τόσο στο διδακτικό τους έργο όσο και στο παιδαγωγικό; Με ποιους τρόπους;

#### ***Μορφές ηγετικής συμπεριφοράς***

##### ***Οραματισμός Attributed charisma***

Έχετε κάποιο όραμα για το σχολείο σας , ένα μακροπρόθεσμο και μεγάλο στόχο;

Αν ναι, πως φροντίζετε να μεταδώσετε αυτό το όραμα στα μέλη της σχολικής κοινότητας;

##### ***Ο ρόλος του προτύπου***

Πιστεύετε ότι πρώτα εσείς δίνετε το παράδειγμα ώστε να αποτελείτε το πρότυπο για εξασφαλίζετε την διάθεση για απόδοση των συνεργατών στη δουλειά;

##### ***Καινοτομία στη σκέψη και τη δράση***

Σας ενδιαφέρει να βρίσκετε νέες λύσεις σε παλιά προβλήματα η προτιμάτε την πεπατημένη οδό;

Εφαρμόζετε καινοτόμα προγράμματα στο σχολείο; Και ποια είναι αυτά;

##### ***Inspirational motivation/ idealized influence/ intellectual stimulation***

Περιγράψτε τη σχέση με τους συναδέλφους σας;

Ενδιαφέρεστε για πιθανά προβλήματα που απασχολούν τους καθηγητές του σχολείου σας, δυσκολίες ή επιτυχίες τους ;  
 Παρέχετε παιδαγωγικές και διδακτικές κατευθύνσεις στους καθηγητές;  
 Όταν σας χρειάζονται τους στηρίζετε;  
 Σε περίπτωση λάθους μπορεί να τους καλύψετε;  
 Πιστεύετε ότι οι συνάδελφοι σας εμπιστεύονται; Εσείς τους εμπιστεύεστε;  
 Σας ενδιαφέρει η αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση των συνεργατών σας;  
 Γιατί σας ενδιαφέρει;  
 Είστε δεκτική σε πρωτοβουλίες που τυχόν αναλαμβάνουν καθηγητές του σχολείου;  
 Ενθαρρύνετε την ανάπτυξη πρωτοβουλιών; Πως;  
 Αν διαπιστώνετε ότι κάποιος καθηγητής δεν ανταποκρίνεται στα καθήκοντα της θέσης του πως το αντιμετωπίζετε ;  
*Individualized consideration*  
 Πως χειρίζεστε τη δυνατότητα να αναθέτετε διδακτικό έργο σε συγκεκριμένους καθηγητές ;  
 Με ποιο κριτήριο ανατίθενται οι εργασίες στο προσωπικό πέρα από το διδακτικό έργο;  
*Η παρακίνηση των συνεργατών*  
 Πιστεύετε ότι η σχέση ηγέτη-συνεργάτη είναι σχέση συναλλαγής;  
 Ο διευθυντής στο ελληνικό σχολείο δεν επιλέγει, δεν προσλαμβάνει , ούτε διαχειρίζεται τις υλικές αμοιβές του προσωπικού , ποια κίνητρα παρέχετε στους εκπαιδευτικούς;  
*Δέσμευση για την ευημερία-προκοπή των μαθητών*  
 Συζητάτε με τους γονείς των μαθητών για την πρόοδο τις επιδόσεις τους και τις συμπεριφορές τους;  
 Τι είναι αυτό που οπωσδήποτε θα τιμωρούσατε σε έναν μαθητή; (τιμωρείτε συχνά;)  
 Πως αντιμετωπίζετε τυχόν συγκρούσεις μαθητών –καθηγητών που μπορεί να καταλήξουν σε σας;