



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΤΙΤΛΟΣ: « *Η αυθεντικότητα του διευθυντή – ηγέτη και η συμβολή του στην παρακίνηση (motivation) και ενδυνάμωση (empowerment) των εκπαιδευτικών*».

ΟΝΟΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ: Ασπασία Δ. Μπάσιου

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: Ευαγγελία Παπαλόη

ΒΟΛΟΣ 2019

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

Η Ασπασία Μπάσιου γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Η αυθεντικότητα του διευθυντή-ηγέτη και η συμβολή της στην παρακίνηση και ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών» αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η ΔΗΛΟΥΣΑ

Ασπασία Δ. Μπάσιου

Περίληψη

Ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας είναι καθοριστικής σημασίας, καθώς συμβάλλει στη σχολική αποτελεσματικότητα μέσω της σωστής καθοδήγησης και της πολύτιμης βοήθειας που παρέχει στους εκπαιδευτικούς, έτσι ώστε εκείνοι με τη σειρά τους να διαμορφώσουν με επιτυχία τη διαδικασία της μάθησης. Ο Σαΐτης (2007) χαρακτηριστικά σημειώνει, ο διευθυντής αναλαμβάνει ένα ρόλο στρατηγικής σημασίας, ο οποίος αντανακλάται σε ένα ευρύ φάσμα γνώσεων και λειτουργιών, συμπεριλαμβανομένων της αξιολόγησης, της εκπαιδευτικής αλλαγής, της οργάνωσης, του προγραμματισμού, της συμβουλευτικής υποστήριξης, της παρακίνησης, της ενδυνάμωσης, της διοίκησης και της διαχείρισης των ανθρώπινων πόρων. Η προσωπικότητά του, το ηγετικό του στυλ και η επικοινωνία του με τους εκπαιδευτικούς επηρεάζουν τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (Bogler, 2002. Saiti, 2007). Ως εκ τούτου είναι σημαντικό να διερευνηθούν τα χαρακτηριστικά, οι συμπεριφορές και οι δεξιότητες των διευθυντών και ο βαθμός που αυτά επηρεάζουν την παρακίνηση, την ενδυνάμωση και κατ' επέκταση την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Η αυθεντικότητα του διευθυντή ηγέτη είναι μια σχετικά πρόσφατα μελετώμενη έννοια, και παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον ως προς τα χαρακτηριστικά του ηγέτη, αλλά και ως προς τη δυναμική που αναπτύσσεται στο εργασιακό περιβάλλον.

Η συγκεκριμένη εργασία διερευνά την αυθεντικότητα του διευθυντή ηγέτη και το βαθμό που αυτή επηρεάζει την παρακίνηση και την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών. Η διερεύνηση συνοδεύτηκε από σχετική έρευνα σε διευθυντές σχολικών μονάδων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Μαγνησίας, με την οποία διαπιστώθηκε ότι η αυθεντική ηγεσία στο χώρο, επηρεάζει την απόδοση των εκπαιδευτικών.

Η σπουδαιότητα της παρούσας έρευνας είναι μεγάλη τόσο για τη διοικητική επιστήμη, όσο και για την ίδια την εκπαιδευτική πράξη. Οι έννοιες που μελετήθηκαν, οι αλληλεπιδράσεις τους, τα συμπεράσματα και οι προτάσεις για μελλοντική αξιοποίηση των αποτελεσμάτων αναπτύσσονται και σχολιάζονται στα παρακάτω κεφάλαια.

Λέξεις – Κλειδιά: Αυθεντικότητα, διοίκηση, διευθυντής-ηγέτης, ενδυνάμωση, παρακίνηση

Abstract

The role of the headmaster of a school unit is decisive because with his guidance and the invaluable help he gives to the teachers, he contributes to the effectiveness of the school and the successful learning process.

According to Saiti (2007), the role of the headmaster is of strategic importance and is reflected in a wide spectrum of knowledge and functions such as the assessment of educational change, the organization, the planning, the counseling, the motivation, the empowerment and the human resources management. His personality, his leadership skills and his interaction with the teachers affect the levels of job satisfaction the educators experience (Bogler, 2002. Saiti, 2007). Therefore, it is of utmost importance that the characteristics, attitudes and skills of headmasters be investigated as well as the extent to which these affect the levels of motivation, empowerment and job satisfaction of the teachers. The authenticity of the headmaster-leader is a concept that has been recently studied and is particularly interesting in terms of the traits of the leader and the dynamics that are created in the work environment.

This dissertation examines the authenticity of the headmaster-leader and the extent to which this affects the motivation and empowerment of the teachers. It was accompanied by a relevant research conducted with headmasters of secondary schools in Magnesia and it turned out that authentic leadership in this particular level of education affects the performance of teachers.

This study is of great significance both for the management science and the educational action. The concepts that were studied, their interaction, the conclusions and suggestions for future exploitation of the results are presented and analyzed in the following chapters.

Key-words: Authenticity, management, headmaster-leader, motivation, empowerment.

Ευχαριστίες

Για την εκπόνηση της παρούσας διπλωματικής εργασίας οφείλω να ευχαριστήσω αρχικά την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου κ. Ευαγγελία Παπαλόη, διότι μου έδωσε πρώτα από όλα το έναυσμα να προχωρήσω στη διερεύνηση του συγκεκριμένου θέματος και στη συνέχεια με τη στήριξή της και την καθοδήγησή της με βοήθησε αποτελεσματικά καθ' όλη τη διάρκεια της επίπονης αλλά παράλληλα δημιουργικής αυτής προσπάθειας. Θα ήθελα επίσης, να ευχαριστήσω τα μέλη της τριμελούς συμβουλευτικής επιτροπής κα. Σταυρούλα Καλδή και κα. Γιασεμή-Όλγα Σαραφίδου. Ένα μεγάλο ευχαριστώ οφείλω και σε όλους τους Διευθυντές/ντριες που δέχτηκαν και αφιέρωσαν τον πολύτιμο χρόνο τους για την πραγματοποίηση των συνεντεύξεων της έρευνάς μου.

Οφείλω επίσης να ευχαριστήσω τους γονείς μου και ιδιαίτερα τον πατέρα μου Δημήτρη αν και δεν μπορεί να μ' ακούσει, που με δίδαξε με το δικό του μοναδικό τρόπο τη θέληση να προσπαθώ να γίνομαι συνέχεια καλύτερη. Τέλος οφείλω να ευχαριστήσω τον σύζυγό μου Χρήστο που ήταν συνοδοιπόρος μου και ιδιαίτερα τις κόρες μου Ράνια και Δήμητρα που με εμπύχωναν καθ' όλη τη διάρκεια αυτής της διαδρομής όταν το είχα ανάγκη.

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	iii
Abstract.....	iv
Ευχαριστίες.....	v
Περιεχόμενα.....	vi
Εισαγωγή	1
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	3
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο	3
Ηγεσία – Διεύθυνση και Διοίκηση – Εννοιολογική Αποσαφήνιση.....	3
<i>1.1. Η ηγεσία στην εκπαίδευση</i>	<i>3</i>
<i>1.1.1. Εννοιολογική προσέγγιση της ηγεσίας</i>	<i>3</i>
<i>1.1.2. Ηγεσία – Διεύθυνση – Διοίκηση.....</i>	<i>5</i>
<i>1.1.3. Ο ρόλος του σχολικού ηγέτη.....</i>	<i>6</i>
<i>1.2. Σύγχρονες προσεγγίσεις ηγεσίας στο χώρο της εκπαίδευσης.....</i>	<i>8</i>
<i>1.2.1. Διοικητική Ηγεσία.....</i>	<i>10</i>
<i>1.2.2. Μετασχηματιστική ηγεσία.....</i>	<i>10</i>
<i>1.2.3. Συμμετοχική ηγεσία.....</i>	<i>12</i>
<i>1.2.4. Ηθική Ηγεσία.....</i>	<i>13</i>
<i>1.2.5. Ενδεχομενική Ηγεσία ή Συγκορυακή ή Ηγεσία των Πιθανοτήτων.....</i>	<i>14</i>
<i>1.2.6. Καθοδηγητική ή Παιδαγωγική Ηγεσία.....</i>	<i>15</i>
<i>1.2.7. Συναλλακτική ηγεσία.....</i>	<i>16</i>
<i>1.2.8. Διαπροσωπική Ηγεσία.....</i>	<i>17</i>
<i>1.2.9. Μεταμοντέρνα Ηγεσία.....</i>	<i>18</i>
<i>1.3. Η αυθεντική ηγεσία</i>	<i>19</i>
<i>1.3.1. Εννοιολογική προσέγγιση.....</i>	<i>19</i>

<i>1.3.2. Χαρακτηριστικά αυθεντικού ηγέτη.....</i>	<i>20</i>
<i>1.3.3. Αποτελέσματα εφαρμογής της αυθεντικής ηγεσίας</i>	<i>21</i>
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο	23
Η Παρακίνηση και η Ενδυνάμωση στην Εκπαίδευση	23
<i>2.1. Η παρακίνηση.....</i>	<i>23</i>
<i>2.1.1. Ορισμός της παρακίνησης.....</i>	<i>23</i>
<i>2.1.2. Θεωρίες παρακίνησης</i>	<i>24</i>
<i>2.1.2.1. Θεωρίες που εστιάζουν στη φύση της παρακίνησης.....</i>	<i>25</i>
<i>2.1.2.2. Θεωρίες που εστιάζουν στη διαδικασία της παρακίνησης.....</i>	<i>29</i>
<i>2.1.3 Η παρακίνηση των εκπαιδευτικών</i>	<i>32</i>
<i>2.2. Η επαγγελματική ενδυνάμωση.....</i>	<i>34</i>
<i>2.2.1. Η έννοια της επαγγελματικής ενδυνάμωσης</i>	<i>34</i>
<i>2.2.2. Η Ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών.....</i>	<i>36</i>
<i>2.2.3. Διαστάσεις επαγγελματικής ενδυνάμωσης</i>	<i>38</i>
<i>2.2.4. Παράγοντες που σχετίζονται με την επαγγελματική ενδυνάμωση</i>	<i>43</i>
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο	46
Σχολική Διοίκηση, Παρακίνηση και Ενδυνάμωση των Εκπαιδευτικών.....	46
<i>3.1. Η Συμβολή της Αυθεντικής Ηγεσίας στην παρακίνηση και ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών</i>	<i>46</i>
<i>3.1.1. Οφέλη για την σχολική μονάδα</i>	<i>47</i>
<i>3.1.2. Δυσκολίες στην εφαρμογή του μοντέλου της αυθεντικής ηγεσίας</i>	<i>48</i>
<i>3.2. Τρόποι παρακίνησης εκπαιδευτικών.....</i>	<i>49</i>
<i>3.3. Τρόποι ενδυνάμωσης εκπαιδευτικών</i>	<i>51</i>
<i>3.4. Οφέλη παρακίνησης και ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών</i>	<i>52</i>
<i>3.5. Συναφείς έρευνες από την Ελλάδα και το εξωτερικό.....</i>	<i>53</i>

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	58
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο	58
Μεθοδολογία της Έρευνας.....	58
<i>4.1 Αναγκαιότητα και σκοπός της έρευνας</i>	<i>58</i>
<i>4.2 Ερευνητικά ερωτήματα.....</i>	<i>59</i>
<i>4.3 Μεθοδολογία</i>	<i>59</i>
<i>4.3.1 Η κυρίως έρευνα.....</i>	<i>64</i>
<i>4.3.2 Το δείγμα της έρευνας</i>	<i>64</i>
<i>4.3.3 Διαδικασία συλλογής δεδομένων</i>	<i>65</i>
<i>4.3.4. Μέσα συλλογής δεδομένων.....</i>	<i>66</i>
<i>4.3.5. Στάδια συλλογής δεδομένων</i>	<i>67</i>
<i>4.3.6. Δομή συνέντευξης.....</i>	<i>67</i>
<i>4.4 Μεθοδολογικοί περιορισμοί.....</i>	<i>68</i>
<i>4.5. Ανάλυση δεδομένων.....</i>	<i>70</i>
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο	74
Αποτελέσματα	74
<i>5.1. Ανάλυση αποτελεσμάτων</i>	<i>74</i>
<i>5.1.1. Μέρος Α΄</i>	<i>74</i>
<i>5.1.2. Μέρος Β΄</i>	<i>75</i>
<i>5.1.2.1. Θεματικός Άξονας 1^{ος}: Η σχολική ηγεσία & Η Αυθεντικότητα του διευθυντή-ηγέτη.....</i>	<i>75</i>
<i>5.1.2.2. Θεματικός Άξονας 2^{ος}: Η παρακίνηση & ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών..</i>	<i>86</i>
<i>5.1.2.3. Θεματικός Άξονας 3^{ος}: Η διασύνδεση της αυθεντικότητας του διευθυντή-ηγέτη με την παρακίνηση και ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών.....</i>	<i>96</i>

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6ο	104
Συζήτηση – Περιορισμοί της έρευνας.....	104
<i>6.1. Συζήτηση ερευνητικών πορισμάτων</i>	<i>104</i>
<i>6.2. Περιορισμοί της έρευνας.....</i>	<i>115</i>
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	116
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	132
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ	132

Εισαγωγή

Σε μια εποχή με αλληπάλληλες κοινωνικοοικονομικές, πολιτικές, τεχνολογικές και επιστημονικές μεταβολές η σχολική μονάδα, καλείται να παράγει το άυλο αγαθό της γνώσης και να ικανοποιήσει τις εκπαιδευτικές ανάγκες των νέων, αξιοποιώντας αποτελεσματικά τους διαθέσιμους πόρους της. Το σχολείο για να ανταποκριθεί στις προκλήσεις του 21ου αιώνα, θα πρέπει να γίνει ευέλικτο, ανταγωνιστικό, καινοτόμο, ικανό να αντιμετωπίζει δημιουργικά την καινούργια γνώση στα πλαίσια της κοινωνίας της πληροφορίας (Γεωργιάδου & Καμπυρίδης, 2005).

Ο ρόλος του σχολικού ηγέτη γίνεται πολυδιάστατος και απαιτητικός καθώς απαιτείται να εξισορροπεί την ανάγκη για αλλαγή με τη σταθερότητα. Τα ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι οι σχολικοί ηγέτες συμβάλλουν στη σχολική αποτελεσματικότητα μέσω της ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών. Η επαγγελματική ενδυνάμωση έχει σχέση με έννοιες όπως εκχώρηση εξουσίας ή δύναμης, με σκοπό οι εργαζόμενοι να αποκτήσουν δύναμη. Ο Michael Armstrong υποστηρίζει ότι η ενδυνάμωση διασφαλίζει στα άτομα ότι είναι ικανά να χρησιμοποιούν και να αναπτύσσουν τις δεξιότητες και τις γνώσεις τους με τρόπους που τα βοηθούν να αναπτύξουν τόσο τους προσωπικούς στόχους όσο και τους στόχους του οργανισμού (σύμφωνα με Armstrong, 1997). Σκοπός της ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών είναι να δημιουργηθεί ένας μηχανισμός ανάληψης ευθυνών τόσο σε ατομικό όσο και σε ομαδικό επίπεδο. Αυτός ο μηχανισμός θα οδηγήσει στην αύξηση της παραγωγικότητας αλλά και της δημιουργικότητας των εκπαιδευτικών. Ο Διευθυντής-Ηγέτης στοχεύοντας στο να ανταποκριθεί στις σημερινές απαιτήσεις της ηγεσίας, θα πρέπει να κατανοήσει την έννοια της ενδυνάμωσης, αλλά και να συνειδητοποιήσει ότι αυξάνοντας τα επίπεδά της θέτει τις βάσεις για τη δημιουργία ενός αποτελεσματικού και καινοτόμου σχολείου.

Ιδιαίτερα σημαντικός αναδεικνύεται επίσης ο ρόλος του Διευθυντή-Ηγέτη για την παρακίνηση των εκπαιδευτικών, που είναι βασική συνιστώσα και για την ενδυνάμωσή τους. Παρακίνηση είναι οι διεργασίες-διαδικασίες που εξηγούν την ένταση, την κατεύθυνση και την επιμονή των προσπαθειών ενός ατόμου για την επίτευξη ενός στόχου (Robbins & Judge, 2011). Ένταση νοείται το επίπεδο προσπάθειας δηλαδή πόσο σκληρά προσπαθεί το άτομο. Κατεύθυνση νοείται προς ποια κατεύθυνση διοχετεύεται η προσπάθεια (π.χ. στόχους σχολικής μονάδας). Επιμονή νοείται το χρονικό διάστημα που το άτομο επιμένει να προσπαθεί. Ο διευθυντής-Ηγέτης ως βασικός μοχλός της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας, της συνεχούς βελτίωσης της ποιότητας του παρεχόμενου έργου και της ομαλής λειτουργίας του σχολείου παρακινώντας τους εκπαιδευτικούς να εμπλακούν σε διαδικασίες

επαγγελματικής μάθησης και ανάπτυξης στοχεύει στη βελτίωσή τους και στη μέγιστη αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας..

Λόγω της σπουδαιότητας του ρόλου του διευθυντή του σχολείου έχουν αναπτυχθεί και διερευνηθεί διαφορετικές θεωρίες στυλ ηγεσίας και πρακτικές. Τα τελευταία χρόνια σημαντικό αντικείμενο συζήτησης αποτελεί η αυθεντικότητα της ηγεσίας. Ο αυθεντικός ηγέτης, είναι αυτός που έχοντας σαφή επίγνωση του εαυτού του και των άλλων γύρω του, ενεργεί με ώριμη ηθική σκέψη και με κίνητρο το συμφέρον όλων στο οργανωσιακό του περιβάλλον. Η αυθεντική ηγεσία προάγει αποτελεσματικά την επικοινωνία, που είναι το θεμέλιο όλων των διαπροσωπικών σχέσεων, υποβοηθάει τη συνεργασία και το συντονισμό όλων των μελών της σχολικής κοινότητας και αναπτύσσει καλές σχέσεις και ομαδικό πνεύμα ανάμεσα στα μέλη της (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994). Η αυθεντική ηγεσία βελτιώνει την απόδοση των εργαζομένων και συμβάλλει στην αύξηση της παρακίνησης, της ενδυνάμωσης και της επαγγελματικής ικανοποίησής τους (Chelladurai, 2005). Η αυθεντική ηγεσία εξασφαλίζει θετικό κλίμα εντός της σχολικής μονάδας, τονώνει το ηθικό των εκπαιδευτικών και αυξάνει τα κίνητρά τους και την επιθυμία τους να συμμετέχουν στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας.

Η μελέτη της διοίκησης του σχολείου και η διερεύνηση της συμβολής της στην παρακίνηση και ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών είναι πολύ σημαντική, καθώς οι μεταβλητές του στυλ διοίκησης, της παρακίνησης και της ενδυνάμωσης είναι καθοριστικοί παράγοντες για τη βελτίωση της αποδοτικότητας του σχολείου. Η διερεύνηση των μεταξύ τους σχέσεων θα βοηθήσει να σχηματίσουμε μια ολοκληρωμένη εικόνα για τη διοίκηση των σχολείων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, λαμβάνοντας υπόψη ότι είναι πολύ περιορισμένος ο αριθμός των ερευνών που μελέτησαν την επίδραση του στυλ ηγεσίας στην παρακίνηση και ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο

Ηγεσία – Διεύθυνση και Διοίκηση – Εννοιολογική Αποσαφήνιση

1.1. Η ηγεσία στην εκπαίδευση

1.1.1. Εννοιολογική προσέγγιση της ηγεσίας

Η έννοια της ηγεσίας κατέχει κεντρική θέση στη θεωρία της Διοικητικής Επιστήμης και στη καθημερινή λειτουργία των σύγχρονων οργανισμών καθώς θεωρείται από πολλούς ως ο πιο σημαντικός παράγοντας επιτυχίας ή αποτυχίας τους (Bass, 1990). Στη βιβλιογραφία υπάρχουν εκατοντάδες ορισμοί της έννοιας της ηγεσίας και παρόλα αυτά η έννοιά της δεν έχει ακόμη προσδιοριστεί με σαφήνεια. Με την άποψη αυτή ευθυγραμμίζεται και ο Σαΐτης (1992), ο οποίος διαπιστώνει τη δυσκολία προσδιορισμού των στοιχείων που χαρακτηρίζουν τον ηγέτη από τον μη ηγέτη. Ο W. Bennis (1989b), διακεκριμένος καθηγητής της Ηγεσίας, συμπεραίνει ότι *«η ηγεσία είναι το πλέον ορατό καθημερινό φαινόμενο στη γη που έχουμε κατανοήσει ελάχιστα»* και επιχειρεί να την παρομοιάσει με την ομορφιά: *«είναι δύσκολο να ορίσεις την ηγεσία, αλλά την αντιλαμβάνεσαι μόλις την αντικρίσεις»*. Ο Chemers (σύμφωνα με Hoy & Miskel, 2005) υποστηρίζει ότι *«η ηγεσία είναι μία διαδικασία κοινωνικής επιρροής με την οποία ένα άτομο αποσκοπεί στην εξασφάλιση βοήθειας και υποστήριξης από τους άλλους προκειμένου να επιτευχθεί ένας κοινός σκοπός»*. Ο Σαΐτης (2005) χαρακτηρίζει την ηγεσία ως *«τη διαδικασία επιρροής της συμπεριφοράς των μελών μιας οργάνωσης (άτυπης ή τυπικής) από κάποιον (ηγέτη), ώστε να εξασφαλίσει τη θεληματική συνεργασία τους, η οποία μπορεί να οδηγήσει στην επίτευξη του καλύτερου δυνατού αποτελέσματος»*. Ο Πασιαρδής (2004), θεωρεί ότι *«ηγεσία είναι το πλέγμα εκείνων των συμπεριφορών που χρησιμοποιείς με τους άλλους όταν προσπαθείς να επηρεάσεις τη δική τους συμπεριφορά»*.

Ο Yukl (σύμφωνα με Πασιαρδής & Brauckmann, 2008) διαπιστώνει ότι οι ορισμοί που κατά καιρούς έχουν προταθεί είναι περισσότερο ορθολογικοί και δεν ανταποκρίνονται στις σύγχρονες ανάγκες για χαρισματικούς και μετασχηματιστικούς ηγέτες. Οι πιο σύγχρονοι ορισμοί δίνουν μεγαλύτερη έμφαση σε συναισθηματικά στοιχεία της ηγεσίας, με την έννοια ότι οι ηγέτες κάνουν χρήση της συναισθηματικής τους επιρροής, προκειμένου να εμπνεύσουν τους υφισταμένους τους. Ένας σύγχρονος ορισμός της ηγεσίας που έχει προταθεί από τον Μπουραντά (2005) ορίζει την ηγεσία ως τη *«διαδικασία επηρεασμού της σκέψης, των συναισθημάτων, των στάσεων και των συμπεριφορών μιας μικρής ή μεγάλης ομάδας ανθρώπων από ένα άτομο (ηγέτη), με τέτοιο τρόπο ώστε εθελοντικά και πρόθυμα και με την κατάλληλη συνεργασία να δίνουν τον καλύτερό τους εαυτό για να υλοποιούν αποτελεσματικούς*

στόχους που απορρέουν από την αποστολή της ομάδας και τη φιλοδοξία της για πρόοδο ή ένα καλύτερο μέλλον». Αναγνωρίζει δηλαδή δύο θεμελιώδη στοιχεία της έννοιας «ηγεσία», και πιο συγκεκριμένα την άσκηση επιρροής εκ μέρους του ηγέτη και την εθελούσια προσφορά των μελών. Σε κάθε περίπτωση οι περισσότεροι ορισμοί της ηγεσίας φαίνεται να συγκλίνουν σε δύο βασικά σημεία: πρώτον ότι η ηγεσία είναι μία ομαδική λειτουργία, αφορά, δηλαδή, συνθήκες αλληλεπίδρασης μεταξύ ατόμων· και δεύτερον ότι οι ηγέτες επιδιώκουν σκόπιμα να επηρεάσουν τη συμπεριφορά άλλων ατόμων (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Η ηγεσία λοιπόν συνεπάγεται επιρροή. Ο ηγέτης παίρνει πρωτοβουλίες, πιστεύει στην ομάδα του, καθοδηγεί το προσωπικό, διαθέτει χρόνο για σχεδιασμό και επενδύει χρόνο με τους ανθρώπους. Η ηγεσία στηρίζεται στην κινητοποίηση των άλλων ατόμων, πράγμα που επιτυγχάνεται εξασφαλίζοντας και διατηρώντας την ικανοποίηση των αναγκών των εργαζομένων. Είναι η τέχνη της παρακίνησης των υφισταμένων για την εκτέλεση των καθηκόντων τους με ζήλο και εμπιστοσύνη, συνεισφέροντας έτσι στους οργανωσιακούς – επιχειρησιακούς σκοπούς και στόχους, το μέγιστο δυναμικό τους. Είναι ακόμη η ικανότητα του ηγέτη να βλέπει και να χρησιμοποιεί τα κατάλληλα κίνητρα για τον καθένα και τη καθεμιά και η ικανότητα να εμπνέει (Μιχιώτης, 2007).

Ο ηγέτης επιπλέον είναι παράγοντας αλλαγής, δεν επιδιώκει τη διαίωνιση της υπάρχουσας τάξης. Ενθαρρύνει τις καινοτομίες και την άσκηση πρωτοβουλίας και επικοινωνεί άμεσα με τους υφιστάμενους. Αναζητούν από κοινού λύσεις στα προβλήματα που προκύπτουν, καθώς βλέπει τον εαυτό του ως συμπαραστάτη και συνεργάτη (Φατσέα, 2011). Ο ηγέτης επιδιώκει την αύξηση συναισθημάτων δύναμης, αποτελεσματικότητας και σημαντικότητας του εαυτού στα μέλη του οργανισμού, ενδυναμώνοντας έτσι το προσωπικό. Με αυτόν τον τρόπο, έλκει τους συνεργάτες προς τους στόχους και δεν τους σπρώχνει προς αυτούς (Bennis, 1989a).

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, η ηγεσία δεν αφορά αποκλειστικά και μόνο τους ηγέτες, καθώς η ύπαρξη ηγετών συναρτάται από την ύπαρξη συνεργατών. Έτσι ο ηγέτης αναδύεται μέσα από την ομάδα συνεργατών του χωρίς να κάνει χρήση της δύναμής και της νόμιμης εξουσίας που του παρέχει η θέση που κατέχει (Δαράκη, 2007). Όπως επισημαίνει η Kanter (1977), οι ηγέτες που στηρίζονται στην προσωπική τους δύναμη είναι πιθανότερο να υποκινήσουν, να ενθαρρύνουν και να εμπνεύσουν το ανθρώπινο δυναμικό. Δεν είναι η θέση που καθιστά κάποιο υποκείμενο ηγέτη, αλλά η συμπεριφορά του.

1.1.2. Ηγεσία – Διεύθυνση – Διοίκηση

Οι ερευνητές της Διοικητικής επιστήμης έχουν ασχοληθεί ιδιαίτερα με τον διαχωρισμό των όρων «ηγεσία» (leadership), «διεύθυνση» (management) και «διοίκηση» (administration). Ο Mullins (1994) αναφέρει ότι *«η διεύθυνση διδάσκεται, ενώ η ηγεσία αποτελεί χάρισμα και στηρίζεται στην προσωπικότητα του ατόμου»*. Ο Πασιαρδής (2004) αναφέρει ότι η διοίκηση έχει να κάνει με την καθημερινή, διοικητική διεκπεραίωση των εργασιών για τη λειτουργία του οργανισμού, η διεύθυνση επεκτείνεται στη ιδιότητα του ηγέτη να δίνει βραχυπρόθεσμη κατεύθυνση στον οργανισμό, ενώ η ηγεσία συμπεριλαμβάνει και το όραμα και τη κατεύθυνση για το που οδεύει ο οργανισμός μακροπρόθεσμα, δηλαδή στον στρατηγικό προσανατολισμό του οργανισμού. Η ηγεσία θεωρείται, λοιπόν, ως υπερσύνολο των υποσυνόλων της διεύθυνσης και διοίκησης. Θα μπορούσε κανείς να καταλήξει στο συμπέρασμα ότι ο όρος ηγεσία είναι υπεράνω των άλλων δύο, ωστόσο για να είναι κάποιος καλός και αποτελεσματικός ηγέτης θα πρέπει να είναι καλός διοικητικός και καλός διευθυντής (Πασιαρδής, 2004-Κωνσταντίνου, 2005).

Σύμφωνα με τον Σαΐτη (1992), η διοίκηση περικλείει έννοιες, όπως «σκοπός», «καταμερισμός έργου», «συνεργασία», «αξιοποίηση αποτελέσματος», «έλεγχος αποτελέσματος». Με άλλα λόγια, η διοίκηση αφορά «τον ορθολογικό συνδυασμό των διαφόρων δραστηριοτήτων που περικλείει τη συνεργατική προσπάθεια μέσα σε μια οργάνωση, η οποία έχει σχεδιαστεί για να εξυπηρετεί συγκεκριμένους σκοπούς». Από την άλλη πλευρά, ο όρος «διεύθυνση» (management) εγκαλεί έννοιες, όπως «εξουσία» και «ευθύνη». Ο Σαΐτης αποδίδει στον όρο «μάνατζμεντ» τη σημασία μιας *«μεθοδικής προσπάθειας προγραμματισμού, οργάνωσης, διεύθυνσης και ελέγχου δραστηριοτήτων για την επιτυχία δεδομένων σκοπών»*. Στην ουσία «μάνατζερ» θεωρείται το άτομο που υλοποιεί ένα έργο, αξιοποιώντας όλους τους διαθέσιμους πόρους. Σε επίπεδο σχολικής πραγματικότητας ο όρος ταυτίζεται με τις έννοιες «ηγέτης-προϊστάμενος» ή «διευθυντής» ή «ηγετικό στέλεχος». Από τα παραπάνω συνάγεται το συμπέρασμα ότι μεταξύ των όρων «διοίκηση» και «διεύθυνση» δεν υπάρχουν ουσιαστικές διαφορές. Για αυτό οι δύο όροι εμφανίζονται συχνά στη θεωρία της διοικητικής επιστήμης ως ταυτόσημοι.

Η ηγεσία, όμως, φαίνεται να διαφοροποιείται αισθητά από τις δύο παραπάνω έννοιες, δεδομένου ότι συνιστά μία δυναμική διαδικασία, παρά ένα διαχρονικό γνώρισμα. Επιπρόσθετα, η ηγεσία στοχεύει προπάντων στην παρόθηση ατόμων, τη διαμόρφωση κατάλληλου συναισθηματικού κλίματος και την εξασφάλιση της αποτελεσματικότητας του

οργανισμού. Αποτελεί, λοιπόν, μέρος της διοικητικής λειτουργίας, η οποία προϋποθέτει τον κατάλληλο συνδυασμό υλικών και ανθρώπινων πόρων για την επίτευξη συγκεκριμένων σκοπών. Περαιτέρω ο Σαΐτης (2005) επισημαίνει τη διαφορά μεταξύ ηγεσίας και διοίκησης: η πρώτη αποβλέπει στην αναγκαιότητα της αλλαγής στον τρόπο συμπεριφοράς και νοοτροπίας των ανθρώπων όταν οι συνθήκες το επιβάλλουν, ενώ η δεύτερη αναφέρεται στον κατάλληλο συνδυασμό των ανθρώπινων και υλικών πόρων για τη επίτευξη συγκεκριμένων στόχων.

Ο Μπουραντάς (2005) επιχειρώντας να αποσαφηνίσει τους όρους management και ηγεσία, αναφέρει ότι πρόκειται για συμπληρωματικούς ρόλους και αλληλοεπηρεαζόμενες λειτουργίες, εξίσου απαραίτητες για την αποτελεσματικότητα των στελεχών και των οργανισμών που διοικούν. Για τους μάνατζερ οι στόχοι είναι αντικειμενικοί και προκύπτουν από τις ανάγκες του οργανισμού, ενώ για τους ηγέτες υπάρχει προσωπική αντίληψη για τους στόχους οι οποίοι εκφράζουν τα δικά τους οράματα και ιδανικά. Οι μάνατζερ, επιπλέον, αντιμετωπίζουν τους εργαζόμενους ως υφιστάμενους, ενώ οι ηγέτες αναπτύσσουν μαζί τους συναισθηματικές σχέσεις μέσω της δημιουργίας οράματος, της έμπνευσης και του ενθουσιασμού. Όσον αφορά την υλοποίηση του έργου, οι μάνατζερ εξετάζουν εναλλακτικές λύσεις και επιλέγουν την πλέον ικανοποιητική, ενώ οι ηγέτες επιδιώκουν την αναζήτηση νέων καινοτόμων πρακτικών για την επίλυση προβλημάτων. Οι Bennis και Nanus (1985) συνοψίζουν ότι *«οι μάνατζερ είναι αυτοί που κάνουν τα πράγματα σωστά, ενώ οι ηγέτες είναι αυτοί που κάνουν τα σωστά πράγματα»*.

1.1.3. Ο ρόλος του σχολικού ηγέτη

Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί χαρακτηρίζονται από μια ιδιομορφία και πολυπλοκότητα που δε συναντάται σε άλλους οργανισμούς (Κουτούζης, 1999). Το γεγονός αυτό καθιστά επιτακτικότερη την ανάγκη να λειτουργούν και να διοικούνται αποτελεσματικά. Η αποτελεσματικότητα της διοίκησης των σχολείων επηρεάζει την λειτουργία και ανάπτυξή τους, καθώς και τα μαθητικά αποτελέσματά τους. Ο ρόλος του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας κρίνεται ιδιαίτερα δύσκολος και περίπλοκος, με αποτέλεσμα να απαιτεί μια ιδιαίτερα προσεκτική προσέγγιση αποσκοπώντας την εξέταση σε βάθος όλων των διαστάσεών του. Για να διερευνήσουμε τον ρόλο του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας πρέπει να επεξεργαστούμε το ακόλουθο ερώτημα: «Πώς καλείται να λειτουργήσει ο διευθυντής στο πλαίσιο της νόμιμα εκχωρημένης εξουσίας του: ως ηγέτης (leader) ή ως απλώς διεκπεραιωτής γραφειοκρατικών ζητημάτων (manager, administrator); Το υπόδειγμα του «διευθυντή-ηγέτη» σε σύγκριση με αυτό του «διευθυντή-διεκπεραιωτή» ανταποκρίνεται

καλύτερα στο σύγχρονο αίτημα για αποτελεσματικότερη εκπαίδευση. Και αυτό, διότι η ανάπτυξη ηγετικών ικανοτήτων από πλευράς διευθυντών οδηγεί τόσο σε μια ανθρωποκεντρική «εσωτερική» πολιτική, όσο και στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας είναι 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 διδασκόντων (Παπαδόπουλος, 1996). Η θέση του διευθυντή της σχολικής μονάδας αν και βρίσκεται στην κατώτερη βαθμίδα της ιεραρχικής πυραμίδας, ο ρόλος του είναι ιδιαίτερα σημαντικός, καθώς συνδέει τα ανώτερα ηγετικά στελέχη της εκπαίδευσης με τους υφιστάμενους εκπαιδευτικούς. Ο διευθυντής επιφορτίζεται με έναν διττό ρόλο, αυτόν, δηλαδή, της ηγεσίας του σχολείου και εκείνον του διορισμένου υπαλλήλου των διοικητικών εκπαιδευτικών αρχών. Η διπλή αυτή ιδιότητά του τον αναγκάζει να ενεργεί σύμφωνα τόσο με τις ανάγκες της ομάδας που ηγείται, όσο και με τις προδιαγραφές που υπαγορεύονται από τη θέση του στη διοικητική ιεραρχία. Στην πραγματικότητα καλείται να εκπληρώσει δύο διαφορετικά είδη σκοπών, αφενός τους γενικούς σκοπούς που καθορίζονται από τα ανώτερα θεσμικά όργανα της πολιτείας, αφετέρου τους ειδικούς σκοπούς που εμπίπτουν στην αρμοδιότητά του.

Η προσωπική συμβολή του διευθυντή, θεωρείται εξέχουσας σημασίας, γιατί έχει τη δυνατότητα μέσω της σωστής καθοδήγησης να παρέχει την πολύτιμη βοήθειά του στους εκπαιδευτικούς, έτσι ώστε εκείνοι με τη σειρά τους να κατανοήσουν καλύτερα τις κοινωνικές και παιδαγωγικές συνθήκες του σχολείου και να διαμορφώσουν με απόλυτη επιτυχία τη διαδικασία της μάθησης. Σύμφωνα με τους Kahn et al. (1964), ο ρόλος του διευθυντή περιλαμβάνει το σύνολο των προσδοκιών των εκπαιδευτικών – υφισταμένων, των ανώτερων στελεχών της εκπαίδευσης και των μαθητών ανάλογα με την εκάστοτε ειδική εργασία που πρέπει να επιτευχθεί. Γνωρίζουμε επίσης ότι ο διευθυντής του σχολείου συναναστρέφεται με ομάδες και άτομα τόσο του εσωτερικού όσο και του εξωτερικού περιβάλλοντος του σχολείου, τα οποία έχουν διαφορετικές επιθυμίες και προσδοκίες. Οφείλει λοιπόν να αντιλαμβάνεται απολύτως τι ακριβώς περιμένουν τα μέλη της σχολικής κοινότητας από το άτομό του, με σκοπό να είναι σε θέση να δεσμεύει όλα τα εμπλεκόμενα μέλη και να συντονίζει τις προσδοκίες των άλλων με τις δικές του προσδοκίες, οι οποίες βέβαια είναι απόλυτα συμπορευόμενες με τους στόχους του σχολείου που εργάζονται. Η προσωπικότητα λοιπόν του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας είναι κεφαλαιώδης σημασίας στην οργάνωση, διοίκηση

και λειτουργία της, με στόχο την αποτελεσματικότητά της, αφού το όλο εγχείρημα απαιτεί αφοσίωση, όραμα, ενέργεια και πνευματική διέγερση (Δαράκη, 2007).

Κύρια αποστολή των ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης είναι ο καθορισμός οραμάτων και ο σχεδιασμός τους για τη μελλοντική λειτουργία του οργανισμού. Με τη συμπεριφορά του, ο διευθυντής μεταδίδει την αποστολή του σχολείου στο προσωπικό, στους μαθητές, στους γονείς, παρουσιάζοντας το όραμά του για το πώς θα ήθελε να είναι το σχολείο (Πασιαρδής, 2004). Οι έμπειροι ηγέτες ενδυναμώνουν τα μέλη του προσωπικού προκειμένου να μοιραστούν και να εφαρμόσουν το όραμα (Kelley κ.ά., 2005).

Επιγραμματικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι ένα διευθυντικό στέλεχος για να επιτύχει στην αποστολή του, οφείλει να έχει συναίσθηση του ρόλου και του έργου του, να αγαπά το επάγγελμά του, να είναι επιστημονικά καταρτισμένο (να κατέχει δηλαδή γνώσεις από διάφορα επιστημονικά πεδία, όπως Παιδαγωγική και Διδακτική, Εξελικτική Ψυχολογία, Κοινωνική Ψυχολογία, Ψυχολογία Συμπεριφοράς) και κυρίως να σέβεται την προσωπικότητα του κάθε παιδιού (Ντούσκας, 2005). Οφείλει να δείχνει κατανόηση απέναντι στο προσωπικό και στους μαθητές, να έχει την αίσθηση του μέτρου και της αφοσίωσης στο έργο για να κερδίσει το σεβασμό και την εκτίμηση των διδασκόντων, των διδασκομένων και των γονέων. Το διοικητικό στυλ που θα υιοθετήσει το διευθυντικό στέλεχος θα πρέπει να έχει ως επίκεντρο όχι μόνο τα αποτελέσματα του οργανισμού αλλά και τις ανθρώπινες σχέσεις (Everard, κ.ά., 2004). Ο τρόπος, επομένως, με τον οποίο ο διευθυντής θα αντιμετωπίσει όλες εκείνες τις υποχρεώσεις, οι οποίες είναι απόρροια του ρόλου του, εξαρτάται από το πώς ο ίδιος αντιλαμβάνεται το ρόλο του, τον εαυτό του και τη λειτουργία του σχολείου ως κοινωνικού οργανισμού.

Συμπερασματικά, ο θεσμικός ρόλος των διευθυντών των σχολικών μονάδων είναι ιδιαίτερα σημαντικός αφού η συμπεριφορά της σχολικής διεύθυνσης είναι αποφασιστική για το επίπεδο της ποιότητας του σχολείου και το βαθμό επίτευξης των στόχων του. Έρευνες επιβεβαιώνουν τη θέση αυτή και καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι υπάρχει αιτιώδης σχέση ανάμεσα στην ηγεσία, την κουλτούρα και την αποτελεσματικότητα του σχολείου (Sashkin, 1996). Παράλληλα, τονίζεται η σχέση της αναφορικά με τη σχολική ανάπτυξη (Rosenbach & Taylor, 1984) και τη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών (Hallinger κ.ά., 1996).

1.2. Σύγχρονες προσεγγίσεις ηγεσίας στο χώρο της εκπαίδευσης

Η ηγεσία στην εκπαίδευση αποτελεί αντικείμενο μελέτης πολλών ερευνητών παγκοσμίως, γιατί όπως έχουμε προαναφέρει θεωρείται ένα από τα βασικά στοιχεία ενός

αποτελεσματικού σχολείου. Υπάρχει διαδεδομένη η πεποίθηση ότι η σχολική ηγεσία έχει έναν κεντρικό ρόλο στην ανάπτυξη του σχολείου (Huber, 2004b) και ότι μπορεί να επηρεάσει την αποτελεσματικότητά του (Gold & Evans, 1998 - Harris, 2005). Ο στοχασμός για την ηγεσία στην εκπαίδευση έχει ακολουθήσει τις γενικές ερευνητικές τάσεις πάνω στην ηγεσία. Η κυρίαρχη άποψη των θεωρητικών της οργανωτικής και διοικητικής επιστήμης, είναι ότι οι αρχές της διοίκησης συμφιλώνονται σε μεγάλο βαθμό στην εκπαίδευση και δεν μπορεί να θεωρηθεί η εκπαιδευτική διοίκηση αυθύπαρκτο και ξεχωριστό επιστημονικό πεδίο.

Η εκπαιδευτική διοίκηση βασίζεται στις αρχές της γενικής διοίκησης, διαφοροποιείται, όμως, από αυτήν καθώς ο σκοπός και οι στόχοι ενός σχολείου διαφέρουν ουσιαστικά από αυτούς μιας οργάνωσης με κερδοσκοπικό χαρακτήρα. Το σχολείο ως δημόσια οργάνωση δεν μπορεί να διέπεται από την ίδια λογική που διέπει τις επιχειρήσεις (Wong, 1998) και αυτή η αντίθεση πηγάζει από τους στόχους των δύο ειδών οργάνωσης: Στόχος μιας επιχείρησης είναι το κέρδος και κάθε απόφαση και πρακτική κινείται σύμφωνα με αυτόν. Αντίθετα, ο στόχος του σχολείου αφορά όχι μόνο την ανάπτυξη δεξιοτήτων αλλά και αρχών, καθώς στοχεύει στην ανάπτυξη της προσωπικότητας και της κρίσης των μαθητών και του εμποτισμού τους με τις αρχές της δημοκρατίας.

Η εκπαιδευτική ηγεσία ορίζεται ως η διαδικασία της επιρροής που βασίζεται σε σαφείς αξίες και ηγείται σε ένα όραμα για το σχολείο. Οι επιτυχείς ηγέτες αναπτύσσουν ένα όραμα για τα σχολεία τους με βάση τις προσωπικές και επαγγελματικές τους αξίες. Η φιλοσοφία, οι δομές και οι δραστηριότητες του σχολείου προσανατολίζονται προς την επίτευξη αυτού του κοινού οράματος. Ειδικότερα, για την ηγεσία στην εκπαίδευση υπάρχουν πολλές προσεγγίσεις.

Ανάμεσα στις πολυάριθμες μελέτες γύρω από τις μορφές και τα μοντέλα ηγεσίας ξεχωρίζουν δύο έρευνες. Αρχικά, η έρευνα των Leithwood, Jantzi & Steinbach (1999), η οποία μέσα από μία λεπτομερή επισκόπηση της βιβλιογραφίας κατηγοριοποίησε τα μοντέλα ηγεσίας σε 6 μορφές, την διοικητική (managerial), μετασχηματιστική (transformational), την συμμετοχική (participative), την ηθική (moral), ενδεχομενική (contingent) και την παιδαγωγική ηγεσία (instructional Leadership). Στα επόμενα χρόνια οι έρευνες των Bush Glover (2003) και Bush (2011) συμπλήρωσαν και ανέβασαν τον αριθμό των μοντέλων σε 10 (Κουτούζης, 2012). Ανάμεσα στα μοντέλα που προστέθηκαν ήταν της συναλλακτικής ηγεσίας (transactional), της διαπροσωπικής (interpersonal) και της μεταμοντέρνας ηγεσίας (postmodern leadership).

1.2.1. Διοικητική Ηγεσία

Η διοικητική ηγεσία είναι ο τύπος της ηγεσίας που συνδέεται πιο στενά με τα τυπικά (formal) μοντέλα. Πρόκειται για μία προσέγγιση όπου ταυτίζεται σχεδόν η ηγεσία με τη διοίκηση (management) ή με συγκεκριμένες λειτουργίες της. Στην διοικητική ηγεσία (managerial leadership) η έμφαση δίνεται στη διεκπεραίωση των υποχρεώσεων των εργαζομένων. Η εξουσία και η επιρροή ασκούνται από άτομα που κατέχουν επίσημες θέσεις στην ιεραρχία (Leithwood et al, 1999).

Στη διοικητική ηγεσία η έμφαση δίνεται στα καθήκοντα και στη συμπεριφορά του επικεφαλής. Η συμπεριφορά των μελών του οργανισμού είναι λογική και η επιρροή ασκείται μέσω της δικαιοδοσίας που παρέχει η θέση στην ιεραρχία του οργανισμού. Το μοντέλο αυτό ηγεσίας είναι εντελώς διαφορετικό από την ηγεσία εκείνη που προσανατολίζεται στην καινοτομία, την αλλαγή και την ανάληψη ρίσκου. Αξιοσημείωτο είναι ότι δεν περιλαμβάνει καθόλου την έννοια του οράματος, που είναι η βασική έννοια στα περισσότερα μοντέλα ηγεσίας. Στη διοικητική ηγεσία η εστίαση είναι στη διαχείριση των υφιστάμενων δραστηριοτήτων παρά στον οραματισμό ενός καλύτερου μέλλοντος για το σχολείο (Dressler, 2001).

Παρατηρείται ότι η διοικητική ηγεσία δίνει έμφαση στις λειτουργίες των επίσημων και δομικών στοιχείων του οργανισμού, οι οποίες βασίζονται σε μια ορθολογική διαδικασία. Σύμφωνα με τον Sergiovanni (2001) η μορφή αυτή εξισώνει την ηγεσία με τη διαχείριση των συστημάτων και των διαδικασιών παρά με τη διαχείριση των ανθρώπων. Ωστόσο, παρά τη λογική και γραφειοκρατική της οπτική επηρεάζει τόσο την ανάπτυξη της ηγεσίας όσο και τις πρακτικές της. Παρόλο που η διοικητική ηγεσία έχει επικριθεί και έχει απορριφθεί ως περιορισμένη και τεχνοκρατική, αποτελεί ένα βασικό συστατικό μιας επιτυχημένης ηγεσίας, καθώς διασφαλίζει την εφαρμογή του σχολικού οράματος και της στρατηγικής. Σύμφωνα με τον Bush, η διοίκηση χωρίς όραμα οδηγεί στο διοικητισμό, αλλά και όραμα χωρίς αποτελεσματική εφαρμογή είναι βέβαιο ότι θα οδηγήσει σε απογοήτευση (Bush, 2003 στο Βιτσιλάκη & Ράπτης, 2007).

1.2.2. Μετασχηματιστική ηγεσία

Μετασχηματιστική ηγεσία σύμφωνα με τον Sergiovanni (2001), ορίζεται η ηγεσία η οποία εστιάζει στη βαθιά αλλαγή τόσο των ίδιων των ηγετών όσο και των οργανισμών που ηγούνται και βασίζεται στη δύναμη της επιρροής που είναι σχετική με τις δεσμεύσεις του οργανισμού. Βασικό χαρακτηριστικό της είναι η στροφή στους ανθρώπους παρά στις δομές

και η αλλαγή της κουλτούρας αντί της δομής. Έτσι, οι μετασχηματιστές ηγέτες όχι μόνο διαχειρίζονται τη δομή, αλλά σκόπιμα επιδρούν πάνω στην κουλτούρα του οργανισμού με σκοπό να την αλλάξουν, αφού κατά βάθος το να μετασχηματίζουμε εξ' ορισμού σημαίνει να αλλάζουμε (Κατσαρός, 2008).

Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες εισάγουν ριζοσπαστικές αλλαγές στον οργανισμό καθώς αφοσιώνονται σε ένα κεντρικό όραμα (Avolio et. Al., 1999). Επιδιώκουν την στήριξη του οράματός τους από τους συνεργάτες τους, ενισχύοντας τις ικανότητές τους για να συμβάλλουν στην επίτευξη του στόχου. Επιδιώκουν την αλλαγή, οδηγώντας τους συναδέλφους τους να προσεγγίσουν παλιά προβλήματα με νέους τρόπους, ενθαρρύνοντάς τους και μεταδίδοντάς τους ενθουσιασμό για να καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια, ώστε να πετύχουν τους στόχους της ομάδας. Ο ίδιος ο ηγέτης προσφέρει προσωπικό έργο και λειτουργώντας πάντα ως πρότυπο, δίνει κίνητρα, δείχνει αληθινό και πηγαίο ενδιαφέρον για τους συναδέλφους του, αφουγκράζεται τις ανάγκες τους και παρακολουθεί από κοντά τις προσπάθειές τους επιβραβεύοντας τους. Αρχικά παρουσιάζει το όραμά του και προσπαθεί να το προωθήσει τραβώντας το ενδιαφέρον των συναδέλφων του. Κατά τη διαδικασία επίτευξης του στόχου γίνεται προσπάθεια εντοπισμού νέων μεθόδων μέχρι την τελική υλοποίησή του (Burns 1978). Διαπιστώνεται έτσι ότι ο ηγέτης προτιμά να ασκεί την εξουσία μαζί με τους συνεργάτες του παρά πάνω σε αυτούς, αναδεικνύοντας έτσι χαρακτηριστικά συμμετοχικής ηγεσίας (Blasé & Blasé, 1999).

Οι έρευνες δείχνουν πως η μετασχηματιστική ηγεσία, συσχετίζεται θετικά με τις εκβάσεις της ηγεσίας που αφορούν τη μεγιστοποίηση της προσπάθειας των εργαζομένων, την ικανοποίηση από την ηγεσία και την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας (Bass, 1985). Η μετασχηματιστική ηγεσία, εμπεριέχει μια αλλαγή στη σχέση μεταξύ ηγέτη και υφισταμένων για λόγους αμοιβαίου συμφέροντος. Αυτή η μορφή ηγεσίας υποθέτει ότι το κεντρικό σημείο προσοχής της ηγεσίας θα πρέπει να είναι η αφοσίωση και οι ικανότητες των μελών του οργανισμού.

Οι επικριτές του μοντέλου αναφέρουν, ότι δίνει πολύ μεγάλη έμφαση στις μετασχηματιστικές ιδιότητες του ηγέτη, ενισχύοντας έτσι την άποψη ότι ο διευθυντής είναι η μόνη πηγή ηγεσίας στο σχολείο (Evers & Lakomski, 1996, Stewart, 2006). Απαιτείται, επομένως, προσοχή, επειδή, όταν αυτός ο τύπος ηγεσίας χρησιμοποιείται ως πρόσχημα για την επιβολή των απόψεων και των αξιών του ηγέτη, τότε δεν παραπέμπει σε συνεργατικές διαδικασίες (Bush, 2005: 78). Σε μια ακραία μορφή η εφαρμογή της μετασχηματιστικής

ηγεσίας μπορεί να λειτουργήσει αρνητικά και να γίνει ένα όχημα για τη χειραγώγηση των υφισταμένων (Chirichello, 1999 στο Βιτσιλάκη & Ράπτης, 2007).

1.2.3. Συμμετοχική ηγεσία

Η συμμετοχική ηγεσία έχει ως κεντρική παραδοχή την προώθηση της ομαδικής – συνεργατικής λήψης αποφάσεων. Κατά τον Sergiovanni (1984) «Τα βάρη της ηγεσίας μπορούν να μειωθούν, αν ο ρόλος και οι λειτουργίες της ηγεσίας μοιράζονται». Έτσι πετυχαίνεται η ανάπτυξη υγιούς σχέσης ανάμεσα στο προσωπικό αλλά και η αποφόρτιση της πίεσης στον ηγέτη.

Προτεραιότητα του διευθυντή/ηγέτη, είναι η ανάπτυξη των ικανοτήτων, δεξιοτήτων, συμπεριφορών και γνώσεων όλων των εμπλεκόμενων στη σχολική κοινότητα. Ο διευθυντής προχωρά πέρα από την απλή εκχώρηση εξουσιών σε μεμονωμένα άτομα, στο ρόλο του έχοντας την ευθύνη για την προώθηση της διανομής της εξουσίας σε αλληλεπιδρώντα άτομα μέσα από συνεργατικές διαδικασίες, ενθαρρύνοντας την αλλαγή του σχολείου και παρέχοντας κάθε διευκόλυνση για την επίτευξή της. Παράλληλα, κρατά την τελική ευθύνη τόσο για την οριοθέτηση των αποφάσεων στους γενικά αποδεκτούς κανόνες, όσο και για τον τελικό λόγο στις περιπτώσεις που η διαδικασία παρουσιάζει δισεπίλυτες δυσλειτουργίες (Wallace, 2001).

Η συμμετοχική ηγεσία (participative leadership) δίνει πρώτιστα έμφαση στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν ως ηγέτες στα πλαίσια ενός σχολείου που αντιμετωπίζεται ως οργανισμός και κάθε μέλος συνεισφέρει στην αποτελεσματικότητά του στα πλαίσια συνεχών αλληλεπιδράσεων (Benet et al., 2003). Η συμμετοχή των εμπλεκόμενων μελών στη λήψη αποφάσεων αποτελεί κεντρικό σημείο στη συζήτηση για τη συμμετοχική ηγεσία. Η συμμετοχή δίνει τη δυνατότητα να διαχέεται η ατομική γνώση και εμπειρία και να μετατρέπεται σε καινοτομία της διαδικασίας. Η επίδραση της συμμετοχικής λήψης αποφάσεων τόσο στα σχολικά αποτελέσματα, όσο και στα αποτελέσματα σε σχέση με τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς είναι σημαντική (Somech, 2010). Η συμμετοχική λήψη αποφάσεων εξασφαλίζει ευελιξία, υψηλού βαθμού δέσμευση των εκπαιδευτικών, βελτίωση της ποιότητας των αποφάσεων, ποιότητα εργασιακής ζωής, ενίσχυση των κινήτρων των εκπαιδευτικών και αποτελεσματικότητα στην εφαρμογή των έργων.

Σε ό,τι αφορά την κριτική του μοντέλου της διανεμημένης ηγεσίας οι Harris και συνεργάτες (2007) αναφέρουν ότι πολλά εξαρτώνται από την ποιότητα της κατανομής, τη μέθοδο και το σκοπό της. Σύμφωνα, λοιπόν, με αυτή την παραδοχή, θα πρέπει να μην

αποσιωπάται το γεγονός ότι η κατανομή της ηγεσίας σε οργανισμούς, ειδικά σε χώρες που δεν έχουν κουλτούρα συνεργασίας, έχει συνδεθεί με την αναποτελεσματικότητα που απορρέει από το μεγάλο αριθμό ηγετών και τις διαφωνίες ως προς τους στόχους και τις προτεραιότητες (Harris et al., 2007).

1.2.4. Ηθική Ηγεσία

Η ηθική ηγεσία δίνει έμφαση στην ηθική του ίδιου του ηγέτη και βασίζεται στις αξίες και πεποιθήσεις του. Υποθέτει ότι το κρίσιμο σημείο προσφυγής της ηγεσίας είναι πάνω στις αξίες και τις ηθικές αρχές των ηγετών. Γι' αυτόν ακριβώς το λόγο, εξουσία και επιρροή πρέπει να προέρχονται από τις ισχύουσες αντιλήψεις σχετικά με το τι είναι σωστό ή λάθος (Leithwood & Duke., 1999). Αυτό το μοντέλο ηγεσίας εστιάζεται πάνω στον ηθικό σκοπό της εκπαίδευσης και στις συμπεριφορές που αναμένονται από τους ηγέτες που λειτουργούν μέσα στην ηθική επικράτεια, στο ηθικό πεδίο (Βιτσιλάκη & Ράπτης, 2007).

Η ανάπτυξη της ηθικής ηγεσίας προκύπτει από την παρατήρηση ότι το σχολείο ως δημόσια οργάνωση δεν μπορεί να διέπεται από την ίδια λογική που διέπει τις επιχειρήσεις και αυτή η αντίθεση πηγάζει από τους διαφορετικούς στόχους των δύο ειδών οργάνωσης. Στόχος μιας επιχείρησης είναι το κέρδος και κάθε απόφαση και πρακτική κινείται σύμφωνα με αυτόν. Αντίθετα, ο στόχος του σχολείου έχει μια έντονα ηθική διάσταση, καθώς αφορά όχι μόνο την ανάπτυξη δεξιοτήτων αλλά και αρχών. Ένα σχολείο που στοχεύει στην ανάπτυξη της προσωπικότητας και της κρίσης των μαθητών, αλλά και του εμποτισμού τους με τις αρχές της δημοκρατίας, οφείλει να ακολουθεί στρατηγικές λήψης αποφάσεων διαποτισμένες με αυτές τις αρχές (Wong, 1998). Οι ηγέτες με ηθικές βάσεις προσπαθούν να ενσωματώσουν τις ηθικές αρχές στα πιστεύω τους και στη συμπεριφορά τους επιδεικνύοντας υψηλή δέσμευση στους στόχους, προσοχή, υπομονή, επιμονή και υπερηφάνεια (McClelland & Burnhom, 1995).

Αυτό το μοντέλο ηγεσίας υιοθετεί την άποψη ότι οι αξίες και τα πιστεύω του ηγέτη ενώνονται μαζί σε κοινά πρότυπα και έννοιες που είτε σχηματίζουν είτε ενισχύουν την κουλτούρα. Η ηθική του ηγέτη πρέπει να διέπει την καθημερινότητά του εντός και εκτός σχολείου και η συμπεριφορά του να είναι ηθική και στα πλαίσια της νομιμότητας. Η ηγεσία του συναρτάται άμεσα με τις συνήθειες, τα πιστεύω και τις ηθικές του αρχές, στις οποίες αναφέρονται ίσες ευκαιρίες για όλους, ισότητα και δικαιοσύνη, υψηλές προσδοκίες, δέσμευση ως προς τους ενδιαφερόμενους, συνεργασία, ομαδικότητα, κατανόηση, δέσμευση ως προς τους στόχους (Bush & Glover, 2003). Ως προς τις βασικές αξίες που επηρεάζουν τη

λειτουργία των ηγετών στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, οι ερευνητές αναφέρονται στην ανάγκη οι ηγέτες να είναι αφοσιωμένοι στις δημοκρατικές αρχές και ιδιαίτερα στις αρχές της συνεργασίας και της συμμετοχής (Leithwood & Duke., 1999).

1.2.5. Ενδεχομενική Ηγεσία ή Συγκυριακή ή Ηγεσία των Πιθανοτήτων

Η συγκυριακή ηγεσία (contingent leadership) εστιάζει στο πώς οι ηγέτες αντιμετωπίζουν τις μοναδικές συνθήκες ή προβλήματα που καλούνται να επιλύσουν. Η ποικιλομορφία που παρουσιάζει το περιβάλλον κάθε σχολείου υπαγορεύει αυτόν τον τύπο ηγεσίας. Οι ηγέτες καλούνται να προσαρμόσουν τις προσεγγίσεις τους στις ειδικές συνθήκες του σχολείου και στις εκάστοτε περιστάσεις (Bush & Glover, 2003). Τα άτομα που ασκούν ηγεσία θα πρέπει να κατέχουν και να χειρίζονται σωστά ένα μεγάλο ρεπερτόριο πρακτικών ηγεσίας. Μια σχολική μονάδα ως περίπλοκο δίκτυο σχέσεων και πλαίσιο εφαρμογής διαφορετικών διαστάσεων της ηγεσίας και διαφορετικές κάθε στιγμή οργανωσιακές ανάγκες, δεν μπορεί να στηρίζεται σε έναν ηγέτη που περιοριζόμενος σε έναν από τους παραπάνω τύπους ηγεσίας, είναι κατάλληλος για μία μόνο από αυτές τις συγκεκριμένες διαστάσεις. Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, οι ηγέτες επιλέγουν ανάλογα με τις συνθήκες και το περιβάλλον ποια στρατηγική θα ακολουθήσουν και ποια μορφή ηγεσίας θα υιοθετήσουν. Θεωρητικά, τα άτομα που κατέχουν επίσημες θέσεις εξουσίας διαθέτουν μεγάλο ρεπερτόριο πρακτικών ηγεσίας, είναι ευπροσάρμοστα και η επιρροή που θα ασκήσουν εξαρτάται κυρίως από το εύρος των ικανοτήτων τους (Leithwood et al, 1999).

Η αποτελεσματικότητα καθορίζεται από την ικανότητα του ηγέτη να ανταποκρίνεται σε διαφορετικά προβλήματα με διαφορετικό τρόπο, βασιζόμενος σε ένα πλήθος στρατηγικών από τους επιμέρους τύπους ηγεσίας (Leithwood et al. 1999) επιλέγοντας για κάθε ξεχωριστή περίπτωση την καταλληλότερη. Η ενδεχομενική ή συγκυριακή ηγεσία στην ουσία δεν αναφέρεται σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, αλλά δίνει το γενικό πλαίσιο.

Η ενδεχομενική ηγεσία βασίζεται στις υποθέσεις ότι κανένα μοντέλο ηγεσίας δεν μπορεί να είναι αποτελεσματικό σε όλες τις καταστάσεις και ότι οι ηγέτες μπορούν να αλλάζουν μοντέλα ηγεσίας και να αξιοποιούν ένα μεγάλο ρεπερτόριο ηγετικών πρακτικών, προσαρμοζόμενοι στις ιδιαίτερες καταστάσεις (Κατσαρός, 2008). Μια τυποποιημένη οικουμενική «συνταγή» για την ηγεσία είναι ανεπαρκής, αν όχι ανεπιθύμητη. Αφού, λοιπόν, το σχολικό περιβάλλον είναι σύνθετο και μη προβλέψιμο, είμαστε υποχρεωμένοι να το προσεγγίσουμε μέσα από ένα ευέλικτο μοντέλο ηγεσίας, υιοθετώντας κάθε φορά την πιο

ενδεδειγμένη για την περίπτωση αντίδραση ή συμπεριφορά (Morgan, 1997 στο Βιτσιλάκη & Ράπτης, 2007).

1.2.6. Καθοδηγητική ή Παιδαγωγική Ηγεσία

Η παιδαγωγική ηγεσία αποτελεί ξεχωριστή περίπτωση ενός ιδιαίτερου τύπου ηγεσίας που εμφανίζεται στο χώρο της εκπαίδευσης και περιλαμβάνει τις δράσεις που ο διευθυντής αναλαμβάνει ή μεταβιβάζει στους άλλους με σκοπό τη βελτίωση της μάθησης των μαθητών, ενώ στοχεύει στη βελτίωση της διδασκαλίας και δίνει έμφαση στην αλληλεπίδραση μεταξύ του διευθυντή και των μαθητών.

Ο στενός ορισμός της παιδαγωγικής ηγεσίας την προσδιορίζει ως ξεχωριστή οντότητα από τη διοίκηση (Bush & Glover, 2003) και την ταυτίζει με τις δράσεις που έχουν άμεση σχέση με τη διδασκαλία και τη μάθηση. Είναι μία σειρά από συμπεριφορές που σχεδιάζονται για να βελτιώσουν τη διδασκαλία και τη μάθηση άμεσα ή έμμεσα (Leithwood, 1994). Στην ευρύτερη θεώρησή της η παιδαγωγική ηγεσία ορίζεται ως ένα μείγμα από διάφορες λειτουργίες, όπως η εποπτεία της διδασκαλίας στην τάξη, η ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προσωπικού και η ανάπτυξη των προγραμμάτων σπουδών (Blase & Blase, 1999).

Η παιδαγωγική ηγεσία εκδηλώνεται μέσα από συγκεκριμένες λειτουργίες και πρακτικές. Οι Spillane et al. (2004) συγκεκριμένα, αναφέρονται στη σύλληψη και επικοινωνία εκπαιδευτικού οράματος, στην ανάπτυξη και διαχείριση σχολικής κουλτούρας που ευνοεί τη διδασκαλία, τη δόμηση συνθηκών εμπιστοσύνης, τη συνεργασία και την ακαδημαϊκή συνεργασία μεταξύ του προσωπικού, στην προμήθεια και αποτελεσματική διαχείριση πόρων, στην υποστήριξη της προσωπικής και ομαδικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, στην παροχή διαμορφωτικής και συνολικής παρακολούθησης της διδασκαλίας και της καινοτομίας και στη δημιουργία κατάλληλου κλίματος, ώστε τα πειθαρχικά θέματα να μην επισκιάζουν άλλα θέματα.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ηγέτη διαφέρει από το ρόλο του παραδοσιακού διευθυντή. Ενώ ο κλασικός διευθυντής αναλώνει το χρόνο του κυρίως ασχολούμενος με διοικητικά καθήκοντα, ένας διευθυντής που είναι ηγέτης, παρακολουθεί τη ζωή των τάξεων, αναγνωρίζει ότι όλοι είναι μαθητευόμενοι, συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να ορίσουν εκπαιδευτικούς στόχους, παρέχει τους απαραίτητους πόρους για τη μάθηση και δημιουργεί ευκαιρίες μάθησης για μαθητές και εκπαιδευτικούς (Μπινιάρη, 2012).

Παρά το γεγονός ότι η παιδαγωγική ηγεσία αποτελεί μια σημαντική προσέγγιση και ένα σημαντικό τύπο ηγεσίας στην εκπαίδευση οι επικρίσεις γι' αυτό το μοντέλο ηγεσίας

αναφέρονται στην εστίαση στη διδασκαλία και τη μάθηση, που παραβλέπει άλλες πτυχές της σχολικής ζωής, καθώς και στη διαπίστωση ότι το μοντέλο δίνει ανεπαρκείς πληροφορίες για το πώς οι ηγέτες θα ασκήσουν επιρροή στη διδασκαλία.

1.2.7. Συναλλακτική ηγεσία

Η συναλλακτική ηγεσία σύμφωνα με το μοντέλο του Bass και των συνεργατών του αναφέρεται στη σχέση ανταλλαγής ανάμεσα στον ηγέτη και τον υφιστάμενο (Avolio, Bass & Yung, 1999, Waldman, Bass & Yammarino, 1990). Αμοιβές και επιβολή κυρώσεων επιστρατεύονται, προκειμένου να εξασφαλιστεί η συμμόρφωση. Οι επιθυμίες και του ηγέτη και των υφισταμένων μπαίνουν σε διαδικασία διαπραγμάτευσης, για να επιτευχθεί μία συμφωνία.

Σε αυτό το μοντέλο ηγεσίας, υπάρχει, φανερή ή κρυφή ανταλλαγή μεταξύ του ηγέτη και των υφισταμένων, με σκοπό τη σχολική αποτελεσματικότητα. Ο ηγέτης της σχολικής μονάδας γνωρίζει τις ανάγκες του προσωπικού του και, σε αντάλλαγμα της εργασιακής του απόδοσης, επιχειρεί με πολλούς και ποικίλους τρόπους να τις ικανοποιήσει (Bass, 1985, Leithwood, 1995, Miller & Miller, 2001 στο Βιτσιλάκη & Ράπτης, 2007). Η έμφαση δίνεται στα καθήκοντα που ανατίθενται από τον ηγέτη και στην ολοκλήρωση των υπηρεσιών με διάφορες ανταμοιβές. Ο ρόλος των ηγετών επεκτείνεται στη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης, ώστε να παρακινούνται τα μέλη σε μεγαλύτερη προσπάθεια. Ο υφιστάμενος παρουσιάζει τη συμμόρφωσή του στον ηγέτη (π.χ. είναι παραγωγικός, δείχνει δέσμευση στον οργανισμό κλπ.) και σε αντάλλαγμα λαμβάνει απτά οφέλη.

Ανάμεσα στα κυριότερα χαρακτηριστικά του συναλλακτικού ηγέτη είναι τα κίνητρα. Με αυτά ο ηγέτης στοχεύει στην ενδυνάμωση του ενδιαφέροντος των εργαζομένων του με την παροχή ανταμοιβών είτε υλικών, είτε πνευματικών. Με βάση τον πειθαρχικό έλεγχο θεσμοθετούνται τακτικές αμοιβών και ποινών εστιάζοντας πάντα στον οργανισμό και στους στόχους του. Η συναλλακτική ηγεσία βασίζεται στη γραφειοκρατική εξουσία, επικεντρώνεται στην ολοκλήρωση εργασιών, στηρίζεται σε ανταμοιβές και τιμωρίες (Tracey & Hinkin, 1998), δίνει έμφαση σε διαδικασίες και δεδομένα σχετικά με τη λήψη αποφάσεων, ενώ ο συναλλακτικός ηγέτης ασχολείται κυρίως με τις δομές και τους σκοπούς του οργανισμού και όχι τόσο με τους ανθρώπους (Harris et al., 2003). Οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο δεν εμπλέκονται, παρά μόνο όπου απαιτείται για την αποκόμιση των άμεσων οφειλών που προκύπτουν από τη συναλλαγή (Bush, 2007).

Απαραίτητη προϋπόθεση όμως συναλλακτικής ηγεσίας είναι η ιδανική συμπεριφορά του ηγέτη. Είναι υποχρεωμένος να αποτελεί πρότυπο εργαζομένου για να δίνει το καλό παράδειγμα στους υφιστάμενούς του. Καθώς δείχνει ενδιαφέρον για τις ανάγκες των άλλων κερδίζει τον θαυμασμό, τον σεβασμό και την εμπιστοσύνη τους. Κάνει χρήση της εξουσίας του για το κοινό καλό και όχι για προσωπικό του όφελος (Ζαβλανός, 1998). Σημαντικό επίσης χαρακτηριστικό του είναι να μπορεί να εμπνέει τα άτομα που τον πλαισιώνουν.

Τα αποτελέσματα των εμπειρικών ερευνών παρουσιάζουν τη συναλλακτική ηγεσία να έχει περιορισμένη επίδραση στα αποτελέσματα των επιτευγμάτων των μαθητών. Η σημαντικότητά της όμως έγκειται στον τρόπο με τον οποίο επηρεάζει την κατανόηση των οργανωτικών αλλαγών και της ανάπτυξης στα σχολεία, ενώ ταυτόχρονα παρέχει ένα σταθερό σημείο αναφοράς για τις μεγάλες θεωρητικές προσεγγίσεις που ακολουθήθηκαν στο χώρο της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Ο Sergiovanni (2001) θεωρεί ότι το κίνημα της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας επηρεάστηκε κατά κύριο λόγο από το συναλλακτικό μοντέλο ηγεσίας.

1.2.8. Διαπροσωπική Ηγεσία

Η διαπροσωπική ηγεσία είναι το μοντέλο ηγεσίας που έχει σχέση με τη συναδελφικότητα και τονίζει τη σημασία της συνεργασίας και των διαπροσωπικών σχέσεων, καθώς σχετίζεται, σύμφωνα με τον Bush (2005), με μια διαδικασία αυτοσυναίσθησης, η οποία οδηγεί σε μια επιτυχημένη αλληλεπίδραση με τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Ο τύπος αυτός ηγεσίας εστιάζει στις σχέσεις που αναπτύσσουν οι ηγέτες με τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και οποιονδήποτε άλλον σχετίζεται με το σχολείο. Οι ηγέτες υιοθετούν μία συνεργατική προσέγγιση, η οποία μπορεί να έχει ηθική διάσταση. Έχουν ανεπτυγμένες διαπροσωπικές ικανότητες, που τους δίνουν τη δυνατότητα να αλληλεπιδρούν αποτελεσματικά τόσο με τα μέλη της σχολικής κοινότητας όσο και με άτομα εκτός σχολείου (Bush & Glover, 2003).

Η διαπροσωπική ηγεσία βασίζεται στη διαπροσωπική νοημοσύνη, η οποία ορίζεται ως μια αυθεντική σειρά από διαισθητικές συμπεριφορές που προέρχονται από αυξημένη αυτοεπίγνωση και αυτογνωσία, η οποία διευκολύνει την αποτελεσματική εμπλοκή με άλλους. Σύμφωνα με τους Gardner & Hatch (1989) η διαπροσωπική νοημοσύνη είναι η ικανότητα του ατόμου να διακρίνει και να αντιδρά κατάλληλα στη διάθεση, στο χαρακτήρα, στα κίνητρα και στις επιθυμίες των άλλων ανθρώπων. Ο ηγέτης με διαπροσωπική νοημοσύνη διαθέτει ικανότητα αντίληψης της οπτικής των άλλων, ικανότητα διαχωρισμού και κατάλληλης αντίδρασης στις διαθέσεις των άλλων ανθρώπων, αποτελεσματική μετάδοση και

ανταπόκριση συναισθημάτων με εκφράσεις του προσώπου, τη φωνή και χειρονομίες, δεξιότητες επικοινωνίας, πειθούς, σύναψης κοινωνικών σχέσεων και ισχυρές ικανότητες συνεργατικής εργασίας (Goleman, 2000). Η αυτεπίγνωση διευκολύνει τόσο την ενσυναίσθηση όσο και την αυτοδιαχείριση, ενώ με τη σειρά τους οι δυο αυτές ικανότητες, σε συνδυασμό, συμβάλλουν στον αποτελεσματικό χειρισμό των σχέσεών μας με τους άλλους.

Δεδομένου ότι η διαπροσωπική ηγεσία στηρίζει τις διαπροσωπικές σχέσεις βασιζόμενη στην αυτογνωσία του ηγέτη, αλλά αξιοποιεί και μια συνεργατική προσέγγιση στον οργανισμό, έχει φανερά ηθική διάσταση. Ο ηγέτης παίρνοντας αφορμή από την επίγνωση των ευθυνών του, λειτουργεί ο ίδιος ως παράδειγμα των αξιών που εκπροσωπεί το σχολείο, τις οποίες επικοινωνεί στις αλληλεπιδράσεις που σχηματίζει, ενώ αντίστοιχα προωθεί τη δημοκρατικότητα και την έκφραση απόψεων μέσα από ένα κλίμα συνεργατικότητας και αλληλοϋποστήριξης.

1.2.9. Μεταμοντέρνα Ηγεσία

Η μεταμοντέρνα ηγεσία αποτελεί έναν πολύ πρόσφατο μοντέλο ηγεσίας που στηρίζεται σε μεταμοντέρνες αντιλήψεις και δίνει έμφαση στις εμπειρίες κάθε ατόμου και στον τρόπο που το κάθε άτομο τις νοηματοδοτεί, αφού δεν υπάρχει μόνο μία πραγματικότητα αλλά πολλές και οποιαδήποτε κατάσταση θα μπορούσε να έχει πολλαπλές ερμηνείες (Μπινιάρη, 2012).

Οι εννοιολογικές προσεγγίσεις της ηγεσίας αυτού του μοντέλου στηρίζονται στις αρχές του μεταμοντερνισμού με έμφαση στην υποκειμενικότητα, στον τρόπο που κάθε άτομο εκλαμβάνει και νοηματοδοτεί αρχές και εμπειρίες, όχι μιας δεδομένης και σταθερής πραγματικότητας, αλλά πολλαπλών πραγματικοτήτων που γίνονται διαφορετικά αντιληπτές από τον καθένα (Χρονοπούλου, 2012). Η μεταμοντέρνα ηγεσία εστιάζει στις υποκειμενικές εμπειρίες των ηγετών και των εκπαιδευτικών και στις διαφορετικές ερμηνείες που δίνονται στα γεγονότα από διαφορετικά άτομα. Δεν υπάρχει αντικειμενική πραγματικότητα, μόνο πολλαπλές εμπειρίες των μελών του οργανισμού. Αυτή η προσέγγιση δεν παρέχει πολλές οδηγίες για τους ηγέτες εκτός από την αναγνώριση της σημασίας του ατόμου (Bush & Glover, 2003).

Στη μεταμοντέρνα ηγεσία όλοι οι ενδιαφερόμενοι έχουν το δικαίωμα να εκφραστούν και να ακουστούν για ό,τι τους ενδιαφέρει. Οι ηγέτες-διευθυντές οφείλουν, όπως και στη συμμετοχική ηγεσία, να διευκολύνουν τη συμμετοχή όλων των μελών της σχολικής

κοινότητας. Η προσοχή εστιάζεται στη συμπεριφορά των μελών, η οποία αντανακλά τις προσωπικές τους ιδιοσυγκρασίες και φιλοδοξίες, παρά τους επίσημους ρόλους τους.

Μετά την ανάπτυξη όλων των παραπάνω μοντέλων ηγεσίας θα πρέπει να αναφερθεί ότι στη βιβλιογραφία, παρότι υπάρχουν διακριτά χαρακτηριστικά από το ένα μοντέλο στο άλλο, δεν είναι δυνατή η απόλυτη κατάταξη ενός ηγέτη αποκλειστικά στη μια ή την άλλη μορφή ούτε είναι εύκολο να αποσαφηνιστούν πλήρως εννοιολογικά οι παραλλαγές των περιγραφόμενων μοντέλων, διότι υπάρχουν εννοιολογικές αλληλοεπικαλύψεις των διαφορετικών τύπων ηγεσίας.

Πίνακας 1. Τυπολογία Διοίκησης και Μοντέλα Ηγεσίας

Μοντέλα Διοίκησης	Μοντέλα Ηγεσίας
Τυπικό	Διοικητικό
Συναδερφικό	Συμμετοχικό Μετασχηματιστικό Διαπροσωπικό
Πολιτικό	Συναλλακτικό
Υποκειμενικό	Μεταμοντέρνο
Ασάφειας	Πιθανοτήτων
Κουλτούρας	Ηθικό Καθοδηγητικό

Πηγή: Bush & Glover (2003) στο Βιτσιλάκη & Ράπτης, 2007: 36

1.3. Η αυθεντική ηγεσία

1.3.1. Εννοιολογική προσέγγιση

Η αυθεντική ηγεσία αποτελεί έναν από τους βασικούς πυλώνες ενδιαφέροντος στον τομέα της ηγεσίας. Πρωτεργάτες αυτού του τύπου ηγεσίας αποτέλεσαν οι Luthans και Avolio (2003) οι οποίοι μετά από μελέτη της μετασχηματιστικής ηγεσίας κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι υπάρχουν «ψεύτικοι» και αυθεντικοί ηγέτες στο πλαίσιο της. Οι ίδιοι ορίζουν την αυθεντική ηγεσία ως μια διαδικασία που αντλείται τόσο από θετικές ψυχολογικές δυνατότητες όσο και από ένα ιδιαίτερα αναπτυγμένο οργανωτικό πλαίσιο, το οποίο οδηγεί σε μεγαλύτερη αυτογνωσία και αυτοέλεγχο σε ότι αφορά στην θετική συμπεριφορά των ηγετών και των συνεργατών τους καθώς και την προώθηση της θετικής αυτό-ανάπτυξης.

Οι ορισμοί της αυθεντικής ηγεσίας, αν και διαφέρουν από ερευνητή σε ερευνητή, εστιάζουν στη σημασία της συνέπειας στα λόγια, τις πράξεις και τις αξίες των ηγετών (Yukl, 2010). Οι Henderson και Hoy (1982) περιγράφουν την αυθεντικότητα στην ηγεσία ως το βαθμό σύμφωνα με τον οποίο οι υφιστάμενοι αντιλαμβάνονται το κατά πόσο ο ηγέτης τους

αποδέχεται την οργανωτική και προσωπική ευθύνη για πράξεις, λάθη, αποτελέσματα και λάθος χειρισμούς των υφισταμένων. Αντίθετα, ως μη αυθεντική ηγεσία ορίζουν το βαθμό στον οποίο αντιλαμβάνονται οι υφιστάμενοι τον ηγέτη τους να αποποιείται ευθυνών, να κατηγορεί άλλους, να χειραγωγεί τους υφισταμένους και να θέτει τον εαυτό του προεξέχοντα όλων.

Επίσης, ως αυθεντική ηγεσία μπορεί να οριστεί μια διαδικασία σχετικά με την επαγγελματική αποτελεσματικότητα, την ηθική και δεοντολογική ορθότητα και των συνειδητών πρακτικών στην εκπαιδευτική διοίκηση. Αυτό το είδος ηγεσίας στηρίζεται στη γνώση και στις αξίες και απαιτεί επιδέξια εκτέλεση από τον ηγέτη που θα το υιοθετήσει. Έχοντας αυτό υπόψη οι αξίες μπορούν να οριστούν και ως επιρροές για ατομικές δράσεις και διοικητικές πρακτικές (Begley, 2001).

Οι ορισμοί που αναφέρθηκαν παραπάνω περιγράφουν τα στοιχεία της αυθεντικής ηγεσίας και τις επιρροές της. Εκπρόσωπος της ηγεσίας αυτής είναι ο αυθεντικός ηγέτης ο οποίος διακρίνεται από τις συμπεριφορές του, τις στάσεις του, τις σχέσεις του με τους υφισταμένους και κυρίως όμως τα χαρακτηριστικά και τις δεξιότητες που εμφανίζει. Το σύνολο αυτών των χαρακτηριστικών λοιπόν διακρίνει τον αυθεντικό ηγέτη από τους κοινούς ηγέτες.

1.3.2. Χαρακτηριστικά αυθεντικού ηγέτη

Οι αυθεντικοί ηγέτες γνωρίζουν ποιοι είναι, τα πιστεύω τους και τις αξίες τους και ενεργούν ειλικρινά με βάση αυτά. Μοιράζονται πληροφορίες ενθαρρύνουν την ανοιχτή επικοινωνία, μένουν πιστοί στα ιδανικά τους και οι υφιστάμενοί τους, τους θεωρούν ηθικά άτομα. Το βασικό χαρακτηριστικό τους, και για την αυθεντική ηγεσία γενικότερα, είναι η ύπαρξη εμπιστοσύνης με αποτέλεσμα οι άνθρωποι να έχουν πίστη σε αυτούς (Robbins & Judge, 2011).

Σύμφωνα με το George (2003), οι αυθεντικοί ηγέτες χρησιμοποιούν τις φυσικές τους ικανότητες, αναγνωρίζοντας όμως τις ελλείψεις τους εργάζονται σκληρά για να τις καλύψουν. Η ηγεσία τους έχει σκοπό, νόημα και αξίες. Οι σχέσεις που χτίζουν έχουν διάρκεια. Χαρακτηρίζονται ακόμα, από συνέπεια και αυτοπειθαρχία και όταν οι αρχές τους δοκιμάζονται αρνούνται να συμβιβαστούν. Αυτοί οι ηγέτες, είναι αφιερωμένοι στην προσωπική τους εξέλιξη γιατί γνωρίζουν πως το να είναι κανείς ηγέτης χρειάζεται πολύ χρόνο προσωπικής ανάπτυξης.

Η διάκριση των αυθεντικών ηγετών από τους λιγότερο αυθεντικούς ή μη αυθεντικούς γίνεται με βάση κάποια χαρακτηριστικά. Οι Shamir και Eilam (2005) εντόπισαν αυτά τα χαρακτηριστικά που σχετίζονται με τον εαυτό του ηγέτη. Αυτά είναι: α) ο βαθμός του προσωπικού ρόλου στην ενότητα, β) το επίπεδο της σαφήνειας της αυτό-αντίληψης και ο βαθμός στον οποίο επικεντρώνεται στις καλά εδραιωμένες αξίες και πεποιθήσεις, γ) το εύρος στο οποίο οι στόχοι είναι σύμφωνοι με την προσωπικότητα του ηγέτη και δ) ο βαθμός στον οποίο η συμπεριφορά τους είναι συνεπής με την αυτό-αντίληψη τους.

Έτσι, τα χαρακτηριστικά ενός αυθεντικού ηγέτη είναι η θετική ψυχολογία, η θετική ηθική σκοπιά, η ηγετική αυτογνωσία, οι αξίες, η γνώση, τα συναισθήματα, η αυτορρύθμιση, η εσωτερική ευθυμία, η ισορροπημένη επεξεργασία, η διαφάνεια, η αυθεντική συμπεριφορά, η ικανότητα ηγεσίας, η θετική επίδειξη, η ύπαρξη προσωπικής ταυτότητας, η συναισθηματική μετάδοση, η αυτοδιάθεση και οι θετικές εναλλαγές (Avolio & Gardner, 2005).

Ο Yukl (2010) αναγνωρίζει τον αυθεντικό ηγέτη ως άτομο με αυτογνωσία, αυτό-αποδοχή, ισχυρό, με αξίες, σταθερό και συνεπές που διέπεται από αξίες όπως η ειλικρίνεια, ο αλtruισμός, η καλοσύνη, η δικαιοσύνη, η λογοδοσία και η αισιοδοξία. Η δράση των ηγετών αυτών καθορίζεται έντονα από αυτές τις αξίες και όχι από την επιθυμία να είναι αρεστοί ή να διατηρήσουν τη θέση τους. Δε συμμορφώνονται με τις απαιτήσεις του ρόλου τους αν αυτές δε συνάδουν με τις αξίες τους οι οποίες δεν είναι επιφανειακές. Τέλος, επειδή οι αυθεντικοί ηγέτες διακατέχονται από έντονη επιθυμία για αυτό-βελτίωση και αυτό-επαλήθευση, είναι λιγότερο αμυντικοί και πιο ανοιχτοί στο να λαμβάνουν ανατροφοδότηση από τα λάθη τους (Yukl, 2010).

1.3.3. Αποτελέσματα εφαρμογής της αυθεντικής ηγεσίας

Η αποτελεσματικότητα ενός τύπου ηγεσίας αφού εφαρμοστεί μετράται από τα εργασιακά και ψυχολογικά αποτελέσματα που εντοπίζονται στο χώρο που έχει εφαρμοστεί. Η επιτυχία ενός τύπου ηγεσίας εξαρτάται από πολλούς παράγοντες αλλά κυρίως από τον ανθρώπινο παράγοντα και τις συνθήκες εφαρμογής. Η αυθεντική ηγεσία αποτελεί έναν σχετικά καινούριο τομέα και έναν πολλά υποσχόμενο τρόπο θεώρησης της ηθικής και της εμπιστοσύνης στην ηγεσία, γιατί εστιάζει στις θετικές πλευρές του να είναι κάποιος ηγέτης (Robbins & Judge, 2011). Τα θετικά χαρακτηριστικά του αυθεντικού ηγέτη αναφέρθηκαν παραπάνω δίχως όμως να αναφέρεται το πώς επηρεάζουν τον οργανισμό.

Οι σχέσεις υπό την επήρεια της αυθεντικής ηγεσίας χαρακτηρίζονται από διαφάνεια, ειλικρίνεια και εμπιστοσύνη, καθοδήγηση προς τους αξιακούς στόχους και έμφαση προς την

ανάπτυξη των υφισταμένων (Gardner, Avolio, Luthans, May & Walumbwa, 2005). Τη σημασία της αυθεντικότητας των σχέσεων τόνισαν επίσης και οι Avolio και Gardner (2005), λέγοντας πως η αυθεντική ηγεσία είναι από τη φύση της σχεσιακή και η ανάπτυξη γνήσιων σχέσεων αποτελεί βασικό συστατικό της ανάπτυξής της αλλά και αποτέλεσμα.

Στο πλαίσιο εφαρμογής της αυθεντικής ηγεσίας, οι άνθρωποι που βιώνουν την αυθεντικότητα αισθάνονται να απειλούνται λιγότερο από τον κίνδυνο της κοινωνικής απόρριψης και δείχνουν πιο ευπροσάρμοστοι όταν βιώνουν τον κοινωνικό αποκλεισμό. Παρέχεται ακόμα, μια πιο ασφαλής βάση για την ανάπτυξη της ζωής κάποιου. Ως εκ τούτου, τα άτομα που αισθάνονται αυθεντικά είναι λιγότερο πιθανό να βιώσουν τον κοινωνικό αποκλεισμό (Gino & Kouchaki, 2016).

Ο βαθμός της αποτελεσματικότητας της αυθεντικής ηγεσίας προέρχεται από τα κίνητρα του ηγέτη, τις ενέργειές, την επιμονή, την αισιοδοξία, τη σαφήνεια σχετικά με τους στόχους για την αντιμετώπιση των δύσκολων προκλήσεων, τα εμπόδια και τις συγκρούσεις. Η επιρροή που ασκούν στους υφισταμένους διευκολύνει την ομαλή λειτουργία του οργανισμού και στηρίζεται στη σαφήνεια των αξιών του και στην ακεραιότητά του καθώς είναι πιο εύκολο για τους εργαζομένους να επηρεάζονται από έναν αξιόπιστο ηγέτη. Μπορεί ακόμα, να ενισχύσει την αφοσίωση των εργαζομένων στην αποστολή του οργανισμού και την ικανότητά τους για επιτυχία αφού τους παρέχει την κατάλληλη ενθάρρυνση και υποστήριξη (Yukl, 2010).

Μιλώντας για τις σχέσεις με τους εργαζομένους και το εργασιακό κλίμα, έχει διαπιστωθεί πως η αυθεντικότητα ευνοεί την ευημερία στο χώρο εργασίας (σύμφωνα με Goldman & Kernis, 2002). Προωθείται ακόμα, η οργανωσιακή ενότητα του οργανισμού αφού καλλιεργούνται από τον ηγέτη σχέσεις που βασίζονται στην ειλικρίνεια και την εμπιστοσύνη (Yukl, 2010). Σύμφωνα πάλι με τον Yukl (2010), κάτι ακόμα που επιτυγχάνεται μέσω της αυθεντικής ηγεσίας είναι η εδραίωση μιας ισχυρής ταυτότητας του οργανισμού.

Σε κάθε τύπο ηγεσίας όμως, η αποτελεσματικότητα μετράται όχι μόνο από τη δημιουργία καλών σχέσεων αλλά και από την επίτευξη των εργασιακών στόχων που έχουν τεθεί. Η ύπαρξη της αυθεντικής ηγεσίας αποτελεί σημαντική κινητήριος δύναμη για καλύτερα εργασιακά αποτελέσματα (Roberts et.al., 2009), όπως αυτός είναι άλλωστε και ο στόχος των περισσότερων οργανισμών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο

Η Παρακίνηση και η Ενδυνάμωση στην Εκπαίδευση

2.1. Η παρακίνηση

2.1.1. Ορισμός της παρακίνησης

Ο όρος «Παρακίνηση» απασχόλησε πολλούς ερευνητές και γι' αυτό στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχουν πολλοί ορισμοί. Η παρακίνηση είναι μια σύνθετη έννοια που αφορά την εσωτερική κατάσταση του ατόμου και σίγουρα επηρεάζει τη συμπεριφορά του (Σαΐτης, 2007). Πρόκειται για την «προθυμία ενός μέλους μίας οργάνωσης να καταβάλλει προσπάθεια για την επίτευξη των στόχων της» Χατζηπαντελή, Π. (1999).

Ο Durbin (όπ. αναφ. Σαΐτης, 2007) θεωρεί ότι η παρακίνηση αποτελεί μία προσπάθεια για την επίτευξη αποτελεσμάτων που προέρχεται είτε από το άτομο, είτε από το διευθυντή του οργανισμού. Η ατομική παρακίνηση επηρεάζει την έναρξη, την κατεύθυνση, την ένταση και την επιμονή της προσπάθειας, ενώ η παρακίνηση εκ μέρους του διευθυντή αποτελεί μια διαδικασία που οδηγεί τα άτομα να επιτύχουν τους αντικειμενικούς σκοπούς. Ο Spector (2007) αναφέρει την παρακίνηση ως «μια εσωτερική κατάσταση που ωθεί το άτομο να υιοθετήσει συγκεκριμένες συμπεριφορές. Από μια οπτική, έχει να κάνει με την κατεύθυνση, την ένταση και την επιμονή μιας συμπεριφοράς μέσα στο χρόνο». Οι Steers & Porter (όπ. αν. Riggio, 1990) υποστηρίζουν ότι «η παρακίνηση είναι η δύναμη που οδηγεί στις εξής τρεις λειτουργίες: ενεργοποιεί, ή αλλιώς προκαλεί τους ανθρώπους να ενεργήσουν, κατευθύνει συμπεριφορές προς την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων και στηρίζει την προσπάθεια αυτή». Είναι λοιπόν οι διεργασίες – διαδικασίες που εξηγούν την ένταση, την κατεύθυνση, και την επιμονή των προσπαθειών ενός ατόμου για την απόκτηση του στόχου (Robbins & Judge, 2011)

Ο ορισμός της παρακίνησης λοιπόν περιλαμβάνει τρία κύρια στοιχεία: την ένταση, την κατεύθυνση και την επιμονή. Ένταση: είναι το επίπεδο προσπάθειας, δηλαδή πόσο σκληρά προσπαθεί το άτομο. Κατεύθυνση: δείχνει προς ποια κατεύθυνση διοχετεύεται η προσπάθεια (π.χ. στόχους επιχείρησης). Επιμονή: είναι το χρονικό διάστημα επιμονής της προσπάθειας του ατόμου.

Αν και η διαδικασία της παρακίνησης είναι αρκετά πολύπλοκη και σύνθετη, όπως και η συμπεριφορά των ανθρώπων – εργαζομένων, θα επιχειρηθεί για λόγους κατανόησης να απλοποιηθεί. Σύμφωνα με την απλοποίηση οι ανάγκες δημιουργούν κίνητρα που οδηγούν σε στόχους. Μέσω της συμπεριφοράς και της δράσης επιτυγχάνονται οι στόχοι με αποτέλεσμα την ικανοποίηση των αρχικών αναγκών. Η εξάλειψη, η μείωση ή η αύξηση της ικανοποίησης

των αναγκών δημιουργεί νέες ανάγκες και έτσι συνεχίζεται στο διηνεκές ο κύκλος της παρακίνησης. Οι ανθρώπινες ανάγκες καθορίζονται από πολυάριθμους εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες, εξελίσσονται και διαφοροποιούνται μέσα στο χρόνο και το περιβάλλον και ορισμένες φορές έρχονται σε σύγκρουση. Δεδομένης της ανθρώπινης ποικιλομορφίας και διαφορετικότητας γίνεται κατανοητό ότι κάθε άνθρωπος έχει τις δικές του εξατομικευμένες ανάγκες. Το ίδιο ισχύει και για τα κίνητρα, τη συμπεριφορά και τους στόχους του. Επομένως, η δημιουργία κινήτρων από τη Διοίκηση είναι μία σύνθετη διαδικασία που θέτει ως προαπαιτούμενο τη βαθύτερη γνώση και κατανόηση της συμπεριφοράς των εργαζομένων.

Εν κατακλείδι η παρακίνηση ως εσωτερική σύνθετη κατάσταση, στο χώρο της διοίκησης, σημαίνει ότι ένας διευθυντής για να επηρεάσει τη συμπεριφορά των υφισταμένων του προς την επίτευξη των στόχων, πρέπει να εστιάσει στις επιθυμίες που θα προκαλέσουν την αλλαγή συμπεριφοράς τους, δηλαδή τι είναι αυτό που τους παρακινεί (Σαΐτης, 2002). Άρα είναι σημαντικό να γνωρίζει στο μεγαλύτερο βαθμό αυτά που τους δραστηριοποιούν και τους δίνουν κίνητρα (Σαΐτης, 2007). Τα κίνητρα πάλι καθοδηγούν τις σκέψεις και τις συμπεριφορές προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι (Καμπουρίδης, 2002).

2.1.2. Θεωρίες παρακίνησης

Οι οργανισμοί είναι έτσι δομημένοι ώστε να ικανοποιούν και τις ανάγκες τις δικές τους, αλλά και τις ανάγκες των εργαζομένων τους. Γι' αυτό οι θεωρίες κινήτρων, παρακίνησης και ικανοποίησης αναγκών, αποτελούν σημαντικό κομμάτι της Διοικητικής επιστήμης και είναι σπουδαίο εργαλείο για κάθε ηγέτη. Στην εκπαίδευση συγκεκριμένα είναι σημαντικό να εντοπιστούν τρόποι για να δημιουργηθούν κατάλληλες συνθήκες εργασίας που ικανοποιούν τον εκπαιδευτικό (Πασιαρδής, 2004).

Έχουν διαμορφωθεί πολλές θεωρίες σχετικά με την παρακίνηση του ατόμου, οι οποίες ανάλογα με το περιεχόμενό τους χωρίζονται σε δύο κατηγορίες, στις θεωρίες που εστιάζουν στη φύση της παρακίνησης, δηλαδή μελετούν τις ανάγκες και τα κίνητρα που κάνουν τους ανθρώπους να εργαστούν και στις θεωρίες που αναφέρονται στη διαδικασία της παρακίνησης, δηλαδή προσδιορίζουν τη διαδικασία της παρακίνησης εστιάζοντας στους παράγοντες που επηρεάζουν την παρακίνηση και την ένταση της προτίμησης του ατόμου για εργασία (Σαΐτης, 2007).

2.1.2.1. Θεωρίες που εστιάζουν στη φύση της παρακίνησης

Θεωρία Ιεράρχησης Αναγκών (Maslow, 1943)

Σύμφωνα με τη θεωρία του Maslow, οι άνθρωποι παρακινούνται από τις ανάγκες τους, τις οποίες ταξινόμησε σε πέντε βασικές κατηγορίες. Οι πέντε κατηγορίες αναγκών είναι οι εξής: φυσιολογικές - βιολογικές ανάγκες, ανάγκες ασφάλειας, κοινωνικές ανάγκες, ανάγκες σεβασμού και εκτίμησης και ανάγκες αυτοπραγμάτωσης. Οι πέντε κατηγορίες αναγκών σχηματίζουν μία πυραμίδα ιεραρχίας, στη βάση της οποίας βρίσκονται οι φυσιολογικές - βιολογικές ανάγκες και στην κορυφή οι ανάγκες αυτοπραγμάτωσης. Οι ανάγκες αυτές είναι ιεραρχικά δομημένες ως προς τη σειρά ικανοποίησής τους. Κατά τον Maslow, για να εμφανιστεί μία κατηγορία αναγκών, δηλαδή για να αποτελέσει κίνητρο για δράση, πρέπει να ικανοποιηθεί, έστω και εν μέρει, η αμέσως προηγούμενη κατηγορία. Για να εξηγήσει την ανθρώπινη παρακίνηση διατύπωσε τις παρακάτω βασικές προτάσεις;

- Ο άνθρωπος προσπαθεί συνεχώς να ικανοποιήσει καλύτερα τις ανάγκες του. Συνέχεια επιθυμεί και περισσότερα.
- Η παρακινητική δύναμη των αναγκών είναι αντίστροφη του βαθμού ικανοποίησής τους. Μόλις ικανοποιηθεί μία ανάγκη παύει να λειτουργεί πλέον ως κίνητρο. Όταν όμως σταματήσει να ικανοποιείται τότε αποτελεί ξανά κίνητρο συμπεριφοράς. «Αυτό σημαίνει ότι καμία ανάγκη δεν εξαφανίζεται, απλά χάνει, για όσο χρονικό διάστημα ικανοποιείται, την παρακινητική της δύναμη» (Μπουραντάς, 2002)
- Οι ανθρώπινες ανάγκες είναι ιεραρχικά δομημένες σύμφωνα με την προτεραιότητά τους για ικανοποίηση.
- Σε κάθε στιγμή υπάρχει μια κατηγορία αναγκών που κατά κύριο λόγο παρακινεί.

Η ικανοποίηση των αναγκών δεν γίνεται με τον ίδιο τρόπο από όλους τους εργαζόμενους κι' αυτό γιατί κάθε εργαζόμενος ως άνθρωπος σκέφτεται, λειτουργεί, συμπεριφέρεται και εν τέλει είναι διαφορετικός από τους υπόλοιπους συνανθρώπους του.

Η θεωρία του Maslow, αν και παρουσίασε αρκετές αδυναμίες συνείσφερε σημαντικά στο κλάδο της Διοίκησης Ανθρώπινου Δυναμικού. Κατ' αρχάς ήταν η πρώτη θεωρία που αποπειράθηκε να εξηγήσει την πολυπλοκότητα και πολλαπλότητα των ανθρώπινων αναγκών. Επίσης, ήταν η πρώτη που υπέδειξε ότι υπάρχουν κίνητρα διαφορετικά από τα χρηματικά

απορρίπτοντας έτσι την τειλορική αντίληψη ότι οι εργαζόμενοι επιδιώκουν μόνο οικονομικές αμοιβές. Έτσι, η Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού άρχισε να στρέφει την προσοχή της σε νέα κίνητρα, όπως παροχή διακρίσεων, βαθμών και ευκαιριών μετεκπαίδευσης. Επιπλέον, η επισήμανση της διαφορετικότητας των ανθρώπων υπογραμμίζει την ανάγκη διαφορετικής αντιμετώπισης από τη διοίκηση, δεν είναι ορθό να αντιμετωπίζονται με τον ίδιο τρόπο εργαζόμενοι των οποίων οι φυσιολογικές ανάγκες είναι ιδιαίτερα έντονες με εκείνους των οποίων οι ανώτερες είναι επικρατέστερες.

Η πυραμίδα των αναγκών του Maslow



Η ERG Θεωρία παρακίνησης του Alderfer

Η θεωρία του Αμερικανού ψυχολόγου Clayton Alderfer που αναπτύχθηκε το 1969 αναφέρεται στις ανθρώπινες ανάγκες και μπορεί να θεωρηθεί ως εξέλιξη της θεωρίας αναγκών του Maslow, καθώς περιόρισε τις πέντε ομάδες αναγκών του Maslow σε τρεις: τις βιολογικές ανάγκες, τις ανάγκες σχέσεων με το κοινωνικό περιβάλλον, και τις ανάγκες ανάπτυξης. Στις ανάγκες ύπαρξης υπάγονται οι φυσιολογικές και οι ανάγκες ασφαλείας του Maslow, στις ανάγκες σχέσεων εμπεριέχονται οι κοινωνικές ανάγκες που περιλαμβάνουν τις ανάγκες του «ανήκειν», και στις ανάγκες ανάπτυξης υπάγονται οι δύο ανώτερες κατηγορίες

αναγκών του Maslow, αυτές δηλαδή της εκτίμησης και της αυτοπραγμάτωσης. Η εν λόγω θεωρία παρακίνησης, ονομάστηκε ERG από τα αρχικά των τριών αγγλικών λέξεων που περιγράφουν τις τρεις κατηγορίες αναγκών (**E**xistence – **R**elatedness – **G**rowth).

Οι κυριότερες διαφορές των δύο θεωριών είναι:

- Η θεωρία του Alderfer περιορίζει τον αριθμό των κατηγοριών, με αποτέλεσμα να μειώνεται η ακαμψία της ιεράρχησης, και υποστηρίζει ότι υπάρχει μία συνεχής σειρά αναγκών.
- Δε δέχεται τη μονόδρομη πορεία των αναγκών του Maslow. Υποστηρίζει ότι δεν είναι απαραίτητη πρώτα η ικανοποίηση μίας κατώτερης ανάγκης για να παρακινηθεί το άτομο αργότερα από κάποια ανώτερη ανάγκη. Υπάρχει δηλαδή η δυνατότητα τα άτομα να επιδιώκουν την ικανοποίηση αναγκών ανώτερου επιπέδου πριν ακόμη ικανοποιηθούν πλήρως οι ανάγκες των κατώτερων επιπέδων.
- Η ERG θεωρία αποδέχεται ότι μπορεί να υπάρξει οπισθοδρόμηση από ανάγκες ανώτερου επιπέδου σε αυτές του κατώτερου επιπέδου, όταν για τις πρώτες υπάρξει απογοήτευση που προήλθε από την αδυναμία ικανοποίησής τους.

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι δίνει έμφαση στον εργασιακό χώρο, υποστηρίζει την ταυτόχρονη ύπαρξη διαφορετικών αναγκών, κάνει στροφή σε άλλες ανάγκες αν δεν μπορούν να ικανοποιηθούν ορισμένες και η ικανοποίηση επίσης μιας ανάγκης δεν συνεπάγεται de facto και μείωση της έντασής της.

Η Θεωρία των δύο παραγόντων του Herzberg

Η θεωρία του Frederick Herzberg είναι ίσως η πιο πολυσυζητημένη και αποδεκτή στο χώρο της Διοίκησης, από τα μέσα της δεκαετίας του 1960 έως και τις αρχές της δεκαετίας του 1980, παρά τις έντονες κριτικές που έχει λάβει.

Η θεωρία του Herzberg θεωρεί ότι υπάρχουν δύο κατηγορίες παραγόντων:

- Παράγοντες κίνητρα
- Παράγοντες υγιεινής διατήρησης

Η θεωρία των δύο παραγόντων ουσιαστικά πρεσβεύει ότι *«εγγενείς παράγοντες σχετίζονται με την επαγγελματική ικανοποίηση, ενώ εξωγενείς παράγοντες σχετίζονται με τη δυσαρέσκεια απέναντι στο επάγγελμα»* (Robbins, 2012). Στους εγγενείς παράγοντες

εντάσσονται: η επίτευξη, η αναγνώριση του έργου, η φύση της εργασίας, η υπευθυνότητα και η δυνατότητα προαγωγής (ανόδου). Αυτοί οι παράγοντες ονομάζονται κίνητρα διότι συμβάλλουν στην παρακίνηση των εργαζομένων και προσφέρουν παράλληλα επαγγελματική ικανοποίηση. Στους εξωγενείς παράγοντες περιλαμβάνονται: η πολιτική της επιχείρησης, ο τρόπος της διοίκησης, η εποπτεία, η χρηματική αμοιβή, οι διαπροσωπικές σχέσεις και οι συνθήκες εργασίας. Αυτοί οι παράγοντες ονομάζονται υγιεινής ή διατήρησης διότι περιγράφουν το εργασιακό περιβάλλον και έχουν πολύ μικρή επίδραση στη δημιουργία θετικών συναισθημάτων, μπορούν να συμβάλλουν όμως στο μετριασμό της εργασιακής δυσαρέσκειας. Η ικανοποίησή τους συμβάλλει στη συντήρηση ενός ήρεμου κλίματος εντός της επιχείρησης, δεν παρακινούν όμως τους εργαζόμενους.

Η Θεωρία X και Y του McGregor

Στη θεωρία αυτή υπάρχουν δύο διακριτές αντιλήψεις ανθρώπων:

- Η αρνητική (X)
- Η θετική (Y)

Σύμφωνα με τη θεωρία X οι εργαζόμενοι θεωρούνται ως άτομα που δεν έχουν φιλοδοξίες, αντιπαθούν την εργασία τους, είναι ευθυνόφοβα και πρέπει να ελέγχονται ώστε να εξασφαλιστεί η αποδοτική εργασία τους. Υπάρχει μία αμιγώς αρνητική θεώρηση των εργαζομένων. Εν αντιθέσει, η θεωρία Y θεωρεί ότι οι εργαζόμενοι απολαμβάνουν την εργασία, επιζητούν ευθύνες και πρωτοβουλίες, ασκούν αυτοκαθοδήγηση και έχουν φιλοδοξίες. Ο McGregor πίστευε ότι η διοίκηση θα πρέπει να κατευθύνεται από τις θέσεις της θεωρίας Y και υποστήριζε ότι η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, οι υπεύθυνες και απαιτητικές εργασίες και οι καλές σχέσεις μεταξύ των μελών της ομάδας θα παρείχαν περισσότερα κίνητρα στους εργαζόμενους.

Σύμφωνα με τη θεωρία X οι εργαζόμενοι υποκινούνται κυρίως από τις κατώτερες ανάγκες ιεράρχησης (φυσιολογικές), ενώ οι εργαζόμενοι της θεωρίας Y από τις ανώτερες ανάγκες (αυτοπραγμάτωσης).

Η Θεωρία της κάλυψης των αναγκών του (McClelland, 1953)

Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή υπάρχουν τρεις επίκτητες ανάγκες, οι οποίες διαμορφώνονται κατά την πρώτη παιδική ηλικία και λειτουργούν ως κύρια κίνητρα για την εργασία. Οι ανάγκες αυτές είναι:

- Η ανάγκη για επιτεύγματα: αναφέρεται στην ανάγκη του ατόμου να έχει υψηλή απόδοση, να πετυχαίνει τους στόχους του και να αριστεύει. Το άτομο αναζητά καταστάσεις με προσωπική ευθύνη, άμεση ανατροφοδότηση, χωρίς να αφήνει τα πράγματα στην τύχη τους.
- Η ανάγκη για εξουσία: αναφέρεται στην ανάγκη του ατόμου να προκαλεί στους άλλους συμπεριφορές που δεν θα εκδήλωναν σε άλλη περίπτωση. Το άτομο διακατέχεται από μία επιθυμία επιρροής σε άλλα άτομα. Στον εργασιακό χώρο επιθυμεί να έχει υφισταμένους τους οποίους διευθύνει, εξουσιάζει και επηρεάζει τη συμπεριφορά τους.
- Η ανάγκη για δημιουργία κοινωνικών σχέσεων: αναφέρεται στην ανάγκη του ατόμου να αναπτύσσει φιλικές και διαπροσωπικές σχέσεις. Το άτομο «επιδιώκει την αγάπη, τη στοργή, τη δημιουργία φιλικών σχέσεων και την ένταξή του σε μία ή περισσότερες κοινωνικές ομάδες με την παράλληλη αποδοχή του από αυτές» (Μπουραντάς, 2002).

2.1.2.2. Θεωρίες που εστιάζουν στη διαδικασία της παρακίνησης

Η Θεωρία της ισότητας – δικαιοσύνης του Adams

Η θεωρία της ισότητας που ανέπτυξε ο John Stacey Adams (1965) βασίζεται στην αρχή της δικαιοσύνης, δηλαδή ότι ένα άτομο επιθυμεί δίκαιη μεταχείριση σε σύγκριση με τα άλλα μέλη του οργανισμού. Το αίσθημα δικαιοσύνης δημιουργείται μέσω μιας διαδικασίας συγκρίσεων, κατά την οποία αξιολογούνται τα εισερχόμενα, δηλαδή ο βαθμός προσφοράς, και τα εξερχόμενα, δηλαδή οι παρεχόμενες από την επιχείρηση απολαβές. Στα εισερχόμενα περιλαμβάνεται: η ποιοτική και ποσοτική απόδοση του εργαζόμενου, τα τυπικά και ουσιαστικά προσόντα του, οι ειδικές γνώσεις του κ.ά. Στα εξερχόμενα ανήκουν για παράδειγμα οι αποδοχές, οι ηθικές αμοιβές και η αναγνώριση.

Θα πρέπει να επισημανθεί ότι οι εργαζόμενοι έχουν την τάση να συγκρίνουν τα εισερχόμενα και τα εξερχόμενα τους όχι μόνο με τους συναδέλφους τους αλλά και με τους ομοίους τους που εργάζονται σε ομοειδείς οργανισμούς. Επίσης, οι πιο καταρτισμένοι εργαζόμενοι έχουν την τάση να υπερτιμούν την αξία της εκπαίδευσής τους, σε αντίθεση με τους υπαλλήλους με μεγαλύτερη προϋπηρεσία που υπερεκτιμούν την παλαιότητά τους.

Όταν το άτομο έχει την πεποίθηση ότι δεν υπάρχει ισότητα, τότε διακατέχεται από μία ψυχολογική ένταση η οποία προκύπτει από την ανισορροπία – ανισότητα της σύγκρισης. Πληθώρα στοιχείων υποδεικνύουν ότι η ανισότητα επηρεάζει το μέγεθος της προσπάθειας

που καταβάλλεται από τους εργαζόμενους. Η θεωρία της ισότητας βοηθά τα διοικητικά στελέχη να κατανοήσουν το φαινόμενο της παρακίνησης από άλλη σκοπιά και ειδικά μέσω του αισθήματος της αδικίας που πιθανόν να υπάρχει στα μέλη της οργάνωσης (σύμφωνα με Σαΐτης, 2007).

Η Θεωρία των προσδοκιών του Vroom (1964)

Η θεωρία του Vroom αποπειράται να ερμηνεύσει τη διαδικασία μέσω της οποίας ένα άτομο προβαίνει σε συγκεκριμένη δράση. Η αποτελεσματική παρακίνηση εξαρτάται από τη δύναμη της προσδοκίας του ατόμου για ένα δεδομένο αποτέλεσμα αλλά και την ελκυστικότητά του. «Υποστηρίζει ότι η προθυμία ενός ατόμου να προβεί σε μία ενέργεια εξαρτάται από τρεις παράγοντες:

- Σχέση προσπάθειας-απόδοση (προσδοκία-expectancy): κατά πόσο η αυξημένη προσπάθεια θα οδηγήσει και σε αυξημένη απόδοση.
- Σχέση απόδοσης-ανταμοιβής (συντελεστικότητα-instrumentality): κατά πόσο η αυξημένη απόδοση θα οδηγήσει σε αυξημένες ανταμοιβές.
- Σχέση ανταμοιβών-ελκυστικότητας των ανταμοιβών (αξία-valence): κατά πόσο οι αυξημένες ανταμοιβές είναι οι επιθυμητές από το άτομο.

Συμπερασματικά ένα άτομο παρακινείται όταν πιστεύει ότι με αύξηση των προσπαθειών του θα αυξηθεί και η απόδοσή του, που με τη σειρά της θα έχει ως αποτέλεσμα την απόκτηση κάποιας αμοιβής που έχει αξία γι' αυτόν (Σαΐτη και Σαΐτης, 2011).

Η Θεωρία της στοχοθεσίας των Latham και Locke

Οι Gary Latham και Edwin Locke υπέθεσαν ότι οι στόχοι, καθότι βρίσκονται πιο κοντά στην πράξη απ' ότι οι ανάγκες και οι αξίες, θα πρέπει να προβλέπουν και να ερμηνεύουν καλύτερα τη συμπεριφορά. Η Θεωρία της Στοχοθεσίας βασίζεται στην αντίληψη ότι όταν το άτομο εργάζεται προς ένα συγκεκριμένο στόχο τότε παρακινείται περισσότερο αποτελεσματικά. Βασιζόμενοι σε αυτή την υπόθεση διατύπωσαν ορισμένα συμπεράσματα όσον αφορά τη σχέση μεταξύ στόχων και απόδοσης.

Οι στόχοι πρέπει να είναι «έξυπνοι», S.M.R.T.:

- Συγκεκριμένοι (Specific).
- Μετρήσιμοι (Measurable).
- Επιτεύξιμοι και Ρεαλιστικοί (Achievable-Realistic)

➤ Χρονικά καθορισμένοι (Time Specific)

Η επιτυχημένη απόδοση αυξάνεται όταν υπάρχουν συγκεκριμένοι και δύσκολοι στόχοι, παρά όταν δεν έχει οριστεί κανένας ή όταν ο στόχος είναι γενικόλογος και αόριστος π.χ. «κάντε το καλύτερο δυνατό». Όσο αυξάνεται η δυσκολία των στόχων τόσο αυξάνεται και η προσπάθεια που καταβάλλεται. Όσο αυξάνεται η συμμετοχή στον καθορισμό των στόχων τόσο αυξάνεται και η προσπάθεια που καταβάλλεται. Η προσπάθεια που καταβάλλεται από τα άτομα για την επίτευξη των στόχων εξαρτάται από τη θελκτικότητα του στόχου και τη δυσκολία του έργου. Σημαντικό στοιχείο αποτελεί η ανατροφοδότηση, δηλαδή η παροχή έγκαιρης πληροφόρησης σχετικά με το βαθμό επιτυχίας των στόχων, για να γνωρίζουν οι εργαζόμενοι τυχόν αποκλίσεις από το στόχο τους. Η αποδοχή των στόχων αποτελεί επίσης βασική προϋπόθεση για τη βελτίωση της απόδοσης. Ο Latham υποστηρίζει ότι ο στόχος γίνεται αποδεκτός όταν συντρέχουν τρεις παράγοντες: όταν οι άνθρωποι καταλαβαίνουν πλήρως τι τους ζητείται, όταν πιστεύουν ότι το έργο που τους έχει ανατεθεί είναι σύμφωνο με τα δικά τους προσωπικά συμφέροντα και όταν είναι νοητικά και σωματικά ικανοί ώστε να το υλοποιήσουν.

Η Θεωρία της αυτοδιάθεσης των Deci & Ryan (1985)

Η Θεωρία της αυτοδιάθεσης αναφέρεται στην αντίληψη ότι το άτομο επιθυμεί να αισθάνεται ότι έχει τον έλεγχο των ενεργειών του. Βασίζεται κυρίως στην υπόθεση ότι οι εξωγενείς ανταμοιβές μειώνουν το ενδογενές ενδιαφέρον για μια δουλειά. Διατυπώνονται τρεις βασικές εσωτερικές ανάγκες που πυροδοτούν την ανάπτυξη και υποκίνηση του ατόμου:

- Ανάγκη για αυτονομία
- Ανάγκη για απόκτηση ικανοτήτων
- Ανάγκη για θετικούς δεσμούς

Η Θεωρία της αυτό-αποτελεσματικότητας του Bandura (1977)

Η Θεωρία της αυτό-αποτελεσματικότητας αναφέρεται στην πεποίθηση ότι ένα άτομο είναι ικανό να ολοκληρώσει επιτυχώς ένα έργο. Όσο υψηλότερη είναι η αυτό-αποτελεσματικότητα τόσο μεγαλύτερη πίστη υπάρχει στην ικανότητα του ατόμου και στη θετική ανταπόκρισή του στην επαναπληροφόρηση.

Υπάρχουν τέσσερις τρόποι ενίσχυσης της αυτό-αποτελεσματικότητας:

- Πραξιακή γνώση

- Έμμεση μοντελοποίηση
- Πειθώ
- Διέγερση

2.1.3 Η παρακίνηση των εκπαιδευτικών

Ένα από τα βασικά θέματα που απασχολούν τα διοικητικά στελέχη των σχολείων είναι η παρακίνηση του ανθρώπινου δυναμικού, καθώς τα αποτελέσματα και γενικά η ανάπτυξη του σχολείου εξαρτάται από την προδιάθεση των ατόμων για εργασία. Ο διευθυντής του σχολείου, ως άμεσα προϊστάμενος των εκπαιδευτικών, θα πρέπει να μπορεί να εντοπίζει τους μηχανισμούς παρακίνησης του προσωπικού του, για να αποφέρει τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα δίνοντας ανάλογα κίνητρα στους εκπαιδευτικούς ώστε να έχουν καλή διάθεση και να αποδίδουν στον υψηλότερο βαθμό (Σαΐτης, 2002). Ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας είναι να ενεργοποιεί ενδυναμώνοντας το ανθρώπινο δυναμικό του για την επιτυχία των στόχων. Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες είναι πολύ σημαντικό να δημιουργούν κατάλληλες συνθήκες ώστε να υποβοηθούν στη μάθηση που τελείται στο σχολείο.

Για να διερευνήσουμε εκτενέστερα την παρακίνηση των εκπαιδευτικών, θα πρέπει να εντοπίσουμε και να καταγράψουμε πώς ο ίδιος συμπεριφέρεται καθημερινά στο σχολικό πλαίσιο, αν και πόσο αξιοποιεί τις έστω και περιορισμένες δυνατότητες του πλαισίου για δημιουργική δράση, επαγγελματική εξέλιξη και προσωπική ανάπτυξη, ποιες είναι οι σχέσεις του με όλους τους εμπλεκόμενους φορείς της σχολικής ζωής και κυρίως με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας και γενικότερα αν ο εκπαιδευτικός ενεργεί παθητικά ή παρουσιάζει μια ενεργητική στάση και εμπλέκεται ενεργά στις δράσεις της σχολικής κοινότητας. Ο εκπαιδευτικός που επέλεξε αυτό το επάγγελμα εκτός από τις οικονομικές απολαβές που του εξασφαλίζουν την επιβίωση, παρακινείται και με τις ανάγκες κοινωνικής συνεργασίας, αυτοεκτίμησης, απόκτησης και διεύρυνσης γνώσεων και εμπειριών.

Η παρακίνηση των εκπαιδευτικών από το διευθυντή της σχολικής μονάδας στοχεύει κυρίως στις ανώτερες ανάγκες του, καθώς οι ανάγκες επιβίωσης που σχετίζονται με τις οικονομικές απολαβές δεν εξαρτώνται από αυτόν, αν και η πεποίθηση των εκπαιδευτικών ότι δεν αμείβονται ικανοποιητικά αποτελεί ως ένα βαθμό εμπόδιο στην παρακίνησή τους. Ο διευθυντής μπορεί να καλύψει τις ανάγκες ασφάλειας των εκπαιδευτικών που έχουν άμεση σχέση με το εργασιακό περιβάλλον, μιας και είναι αρμόδιος για τον εξοπλισμό του σχολείου

με εποπτικά μέσα και για τη δημιουργία καλών συνθηκών εργασίας, ώστε να μπορούν οι εκπαιδευτικοί απερίσπαστα να εκτελέσουν το διδακτικό τους έργο.

Ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας είναι επίσης πολύ σημαντικός όσο αφορά στην ικανοποίηση των κοινωνικών αναγκών των εκπαιδευτικών, συντελώντας θετικά ή αρνητικά στην κατεύθυνση αυτή. Ο διευθυντής οφείλει να φροντίζει να υπάρχει καλό κλίμα στο σχολείο, να προλαμβάνει και να διευθετεί τις συγκρούσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς με δικαιοσύνη και να προωθεί τον αλληλοσεβασμό, την κατανόηση και γενικά τις φιλικές σχέσεις ανάμεσα σε όλους τους εμπλεκόμενους.

Η ανάγκη για αυτοεκτίμηση και αναγνώριση από τους άλλους είναι πολύ σημαντική για τους εκπαιδευτικούς και εξαρτάται άμεσα από τις ενέργειες του διευθυντή του σχολείου. Η ικανοποίηση των ατόμων αυξάνεται όταν το περιεχόμενο της εργασίας τους δίνει νόημα στη ζωή τους και συνδέεται άμεσα με την ικανοποίηση της ανάγκης για εκτίμηση και όλα αυτά οδηγούν το άτομο να δείχνει περισσότερο ενδιαφέρον και να καταβάλει μεγαλύτερη προσπάθεια.

Η ανάγκη για αυτοεκπλήρωση, αυτενέργεια και αυτοανάπτυξη ανήκει στην ανώτερη κλίμακα του Maslow και αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα κίνητρα για τους εκπαιδευτικούς. Η ανάγκη για αυτοπραγμάτωση μπορεί να ικανοποιηθεί με την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Η ενεργοποίηση των ικανοτήτων και δυνατοτήτων του ανθρώπου προκειμένου να πραγματοποιήσει τις φιλοδοξίες του ικανοποιεί την ανάγκη αυτή (Κουτούζης, 1999).

Οι εκπαιδευτικοί κινητοποιούνται κυρίως από το βαθμό αυτοεπάρκειας και ελευθερίας που νιώθουν ότι έχουν για να ενεργήσουν ως επιστήμονες και όχι ως εκτελεστές των αποφάσεων κάποιων άλλων. Έτσι είναι σημαντικό να αποφασίζουν μόνοι τους για τις μεθόδους διδασκαλίας ώστε να είναι αποδοτικότεροι και να νιώθουν μεγαλύτερο ενθουσιασμό στο χώρο της εργασίας τους (Πασιαρδής, 2004). Έρευνες όμως αναφέρουν ότι το σύγχρονο σχολικό σύστημα δημιουργεί συνθήκες που δυσκολεύουν την αυτοπραγμάτωση των εκπαιδευτικών.

Στην Ελλάδα επίσης το συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να εμπλακεί στην επιμορφωτική πολιτική και παρουσιάζει μια σειρά από στρεβλώσεις, με αποτέλεσμα το βάρος της επιμόρφωσης να μετατοπίζεται στην σχολική μονάδα σαν ένα είδος άτυπης επιμόρφωσης (Μαυρογιώργος, 1999). Οι εκπαιδευτικοί διαπιστώνουν ότι η επιμόρφωση με τη μορφή σεμιναρίου που τους παρέχεται δεν καλύπτει

τις ανάγκες τους, αλλά ούτε τους επιτρέπει να παίρνουν οι ίδιοι την ευθύνη της επιμόρφωσής τους. Βέβαια σε επίπεδο σχολικής μονάδας οι αποφάσεις λαμβάνονται με τη συμμετοχή όλων και ο διευθυντής παρακινεί τους εκπαιδευτικούς του να επιμορφώνονται τόσο σε θέματα διδακτικής όσο και σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της σχολικής μονάδας. Η συνεχής επιμόρφωση αποτελεί βασική προϋπόθεση για την επαγγελματική και ατομική τους ανάπτυξη, ανεξάρτητα από τα χρόνια υπηρεσίας και την εργασιακή τους εμπειρία.

Η εμπιστοσύνη επίσης είναι σημαντικό συστατικό για την παρακίνηση καθώς η εφαρμογή μιας νέας, πρωτότυπης, καινοτόμας ιδέας των εκπαιδευτικών μπορεί να αυξήσει την κινητοποίηση και το ζήλο τους αφού πρόκειται για ένα έργο δικό τους. Από την άλλη ο διευθυντής οφείλει να αντιμετωπίζει με σύνεση τις προτεινόμενες ιδέες των εκπαιδευτικών (Σαΐτη και Σαΐτης, 2011).

Ακόμη το περιβάλλον παίζει βασικό ρόλο στην εργασιακή κινητοποίηση των εκπαιδευτικών. Η έλλειψη κινήτρου μπορεί να οδηγήσει τους εκπαιδευτικούς σε μη αποτελεσματική διδασκαλία. Άλλωστε κάθε εκπαιδευτικός δεν ενεργοποιείται από τα ίδια κίνητρα, όμως η έλλειψη εσωτερικού κινήτρου μπορεί να οδηγήσει σε ένα αναπόφευκτο γεγονός, την έλλειψη επιτυχίας. Συμπερασματικά η αποφυγή οποιασδήποτε μορφής παρακίνησης των εκπαιδευτικών θα έχει ως αποτέλεσμα την εντυπωσιακή μείωση της αποδοτικότητάς τους (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

2.2. Η επαγγελματική ενδυνάμωση

2.2.1. Η έννοια της επαγγελματικής ενδυνάμωσης

Η έννοια της επαγγελματικής ενδυνάμωσης εμφανίστηκε αρχικά στο χώρο της βιομηχανίας και των επιχειρήσεων και έλαβε ευρεία διάσταση στα μέσα στο 20ου αιώνα, όταν η ανάγκη για παραγωγικότητα και η βελτίωση της ποιότητας του έργου αποτελούσαν βασική επιδίωξη των επιχειρηματιών. Αρκετοί εμπορικοί οργανισμοί διαπίστωσαν ότι οι εργαζόμενοι που δέχονται ενδυνάμωση από τους προϊστάμενους είναι ικανοί να συνεισφέρουν περισσότερο στην επιδίωξη του κέρδους της εταιρίας, με χαμηλότερο κόστος (Short και Johnson, 1994). Έκτοτε το ενδιαφέρον για την ενδυνάμωση των εργαζόμενων στο χώρο των επιχειρήσεων είναι ιδιαίτερα αυξημένο λόγω της οργανωτικής αποτελεσματικότητας και πρωτοπορίας που αναμένεται να επιφέρει σε έναν οργανισμό (Boudrias κ.ά., 2010).

Πολλοί μάνατζερς και θεωρητικοί αναγνωρίζουν ότι το μόνο που μπορεί να θεωρηθεί ως αληθινά ανταγωνιστικό πλεονέκτημα ενός οργανισμού, είναι οι άνθρωποί του, που θα

πρέπει να εμπλέκονται και να είναι δραστήριοι, για να μπορέσει ο οργανισμός να επιτύχει (Lawler, 1992, 1996). Η έννοια της ενδυνάμωσης σχετίζεται στενά με αυτή την προσπάθεια για επίτευξη οργανωσιακής αποτελεσματικότητας μέσω της σωστής χρήσης των ανθρώπινων πόρων.

Επιπλέον, η επαγγελματική ενδυνάμωση θεωρείται ιδανική μέθοδος για την αντιμετώπιση της εργατικής αποξένωσης. Ο Kanungo (1992) χαρακτηρίζει την αποξένωση των υπαλλήλων ως το επικρατέστερο φαινόμενο της μετά-βιομηχανικής κοινωνίας και απαριθμεί τα συμπτώματα των εργαζόμενων που υφίστανται αποξένωση: απάθεια, σύγχυση, έλλειψη συμμετοχικότητας. Υιοθετώντας στρατηγικές ενδυνάμωσης του προσωπικού, οι οργανισμοί δύνανται να αντιμετωπίσουν τα παραπάνω συμπτώματα και συνεπώς να βελτιώσουν την ποιότητα του παραγόμενου έργου (Short, 1994).

Η έννοια της ενδυνάμωσης (empowerment) συνδέεται άμεσα με τις παραδοσιακές έννοιες του μάνατζμεντ, όπως η ανάθεση καθηκόντων- μεταβίβαση εξουσίας (delegation), η συμμετοχή των εργαζομένων (participation-involvement), η παρακίνηση (motivation), η ανάπτυξη (development), και η δέσμευσή τους (commitment) στον οργανισμό (Μπουραντάς, 2005). Μια τέτοια προσέγγιση που συμπεριλαμβάνει τα παραπάνω δύναται να κινητοποιήσει τους εργαζόμενους και να τους οδηγήσει στην ανάληψη πρωτοβουλιών προκειμένου να εξασφαλιστεί η αποτελεσματικότητα του οργανισμού (Boudrias κ.ά., 2010).

Η ενδυνάμωση σε γενικές γραμμές σημαίνει δύναμη στους εργαζόμενους. Σύμφωνα με τον Μπουραντά (2005), γενικότερα τα ενδυναμωμένα άτομα αναπτύσσουν πρωτοβουλίες, αναλαμβάνουν κινδύνους και γίνονται αποφασιστικά, δημιουργικά, καινοτόμα ξέρουν να επιχειρηματολογούν και έχουν αυτοπεποίθηση για επιτυχία. Διακρίνονται από υψηλή υπευθυνότητα και δέσμευση στον οργανισμό. Έχουν θετική στάση και επιζητούν την κριτική και την εκπαίδευση για να βελτιωθούν. Συνεργάζονται αποτελεσματικά με τους συναδέλφους, προσαρμόζονται έγκαιρα στις εξελίξεις και έχουν θετική στάση στις αλλαγές. Έχουν σαφείς στόχους, αισθάνονται κυρίαρχοι του εαυτού τους και της εργασίας τους, έχουν υψηλό ηθικό και αισθάνονται ολοκλήρωση και ικανοποίηση από την εργασία τους.

Η Rappaport (1987) αναφέρει ότι η ενδυνάμωση είναι μια διαδικασία, ένας μηχανισμός, με τον οποίο τα άτομα, οι οργανισμοί, οι κοινωνίες αποκτούν κυριότητα πάνω στα θέματα που τους αφορούν. Πιο συγκεκριμένα, η επαγγελματική ενδυνάμωση αναφέρεται στην παραχώρηση εξουσίας σε άτομα που εργάζονται σε έναν οργανισμό, ούτως ώστε η άποψή τους να εκτιμάται προκειμένου να διαμορφωθούν αποφάσεις και σχέδια που μπορεί να

τους επηρεάσουν. Τα άτομα αυτά γνωρίζουν πώς να χρησιμοποιούν την εμπειρία τους προκειμένου να βελτιώνουν την επίδοσή τους αλλά και την επίδοση του οργανισμού. Ο Block (1987) περιγράφει την ενδυνάμωση ως τη διαδικασία ανάπτυξης και αύξησης ισχύος μέσω της συλλογικής και συνεργατικής εργασίας.

Παρόμοια, ενδυνάμωση ορίζεται ως «η αναγνώριση και η απελευθέρωση της δύναμης που έχουν οι άνθρωποι σε έναν οργανισμό εξαιτίας του πλούτου των χρήσιμων γνώσεων και των εσωτερικών κινήτρων» (Randolph, 1995). Ο ορισμός αυτός δεν βλέπει την ενδυνάμωση ως «μεταβίβαση της εξουσίας», από τους εργοδότες προς τους εργαζόμενους, αλλά εκλαμβάνεται περισσότερο ως «δυνατότητα» των εργαζομένων να κάνουν χρήση της δύναμης που ήδη κατέχουν.

2.2.2. Η Ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών

Ο όρος της επαγγελματικής ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών εμφανίζεται στη βιβλιογραφία προς το τέλος της δεκαετίας του 1980. Οι σύγχρονες εκπαιδευτικές τάσεις θεωρούν ότι η επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών αποτελεί βασική συνιστώσα για την αναδιάρθρωση και την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Το βασικότερο επιχείρημα για την επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών υπήρξε η σχολική βελτίωση, καθώς και η υπόθεση ότι όταν παρέχεται στους εκπαιδευτικούς η δυνατότητα να λαμβάνουν σημαντικές αποφάσεις που αφορούν το σχολείο, τότε προκύπτουν δημιουργικότερες λύσεις αντιμετώπισης των προβλημάτων (Hobbs, 2004).

Οι ορισμοί που δίνονται από διάφορους ερευνητές για την επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών έχουν ως επίκεντρο τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων. Ο Lightfoot (1986) ορίζει την έννοια της επαγγελματικής ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών ως τις ευκαιρίες που παρέχονται στους εκπαιδευτικούς για αυτονομία, επιλογή, ευθύνη και συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων. Ο Maeroff (1988) ταυτίζει την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών με την επαγγελματοποίηση τους και την συνδέει με τρία χαρακτηριστικά: το βελτιωμένο κύρος, την αυξημένη γνώση, και τη δυνατότητα πρόσβασης στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Οι Short, Greer και Melvin (1994) αναφέρουν πως «η ενδυνάμωση χαρακτηρίζεται ως μια διαδικασία μέσω της οποίας οι σχολικοί συμμετέχοντες αναπτύσσουν την ικανότητα να αναλαμβάνουν την προσωπική τους επαγγελματική ανάπτυξη και την επίλυση των δικών τους προβλημάτων, ενώ ο Bolin (1989) σημειώνει ότι «η ενδυνάμωση επιτυγχάνεται με το να δοθεί το δικαίωμα στους εκπαιδευτικούς να συμμετάσχουν στη διαμόρφωση των σχολικών στόχων και πολιτικών, εξασκώντας με αυτόν

τον τρόπο την επαγγελματική τους κρίση για το πώς και το τι θα διδάξουν». Ο Lee (1991), δίνει έμφαση στην ανάγκη των εκπαιδευτικών να λειτουργούν αλλά και να αντιμετωπίζονται ως επαγγελματίες και επισημαίνει πως η ενδυνάμωση πρέπει να λάβει χώρα σε ένα περιβάλλον διαμορφωμένο ώστε να προάγει τον επαγγελματισμό του προσωπικού.

Οι Wilson και Coolican (1996) διαχωρίζουν την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών σε δυο κατηγορίες: την εξωτερική δύναμη και την εσωτερική. Η εξωτερική δύναμη αναφέρεται στην προσπάθεια ενίσχυσης του εκπαιδευτικού από εξωτερικές πηγές, με την παροχή πληροφόρησης και γνώσεων που είναι απαραίτητες για να ανταπεξέλθει επαρκώς στο εκπαιδευτικό του έργο, καθώς και στη βελτίωση του επαγγελματικού του status. Από την άλλη, η εσωτερική δύναμη αναφέρεται στην αίσθηση ισχύος που πηγάζει από τον εσωτερικό κόσμο του εκπαιδευτικού και όχι από τη εξουσία ή επιρροή που μπορεί ο ίδιος να ασκήσει στους άλλους. Η ύπαρξη μιας τέτοιας δύναμης μπορεί να γίνει αντιληπτή από την αποφασιστικότητα, την αίσθηση αποτελεσματικότητας αλλά και την ικανότητα λήψης σημαντικών αποφάσεων που χαρακτηρίζει τα άτομα αυτά. Οι εκπαιδευτικοί που διακατέχονται από εσωτερική δύναμη νιώθουν επίσης ότι οι σκέψεις και τα αισθήματα τους έχουν αξία (Wilson & Coolican, 1996).

Σύμφωνα με τους ίδιους συγγραφείς, η δύναμη που πηγάζει από εξωτερικούς παράγοντες δεν επαρκεί για να ενδυναμώσει τα μέλη μιας σχολικής μονάδας. Αρκετοί εκπαιδευτικοί συμμετέχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων που αφορούν στη σχολική ζωή και λειτουργία χωρίς όμως να νιώθουν εσωτερική παρακίνηση και χωρίς να βασίζονται στην προσωπική τους επαγγελματική κρίση. Η ανάγκη συνύπαρξης των δύο δυνάμεων προκειμένου να νιώσουν αληθινά ενδυναμωμένοι οι εκπαιδευτικοί επισημαίνεται πολύ συχνά στη βιβλιογραφία (Blasé & Blasé, 1996· Wilson & Coolican, 1996· Vogt & Murrell, 1990) ενώ άλλοι υποστηρίζουν ότι η ενδυνάμωση που προέρχεται παρατεταμένα και αποκλειστικά από εξωτερικές πηγές, όπως για παράδειγμα από το διευθυντή, μπορεί να προκαλέσει στον εκπαιδευτικό αισθήματα εξάρτησης (Sprague, 1992).

Όπως φαίνεται από τους πιο πάνω ορισμούς η έννοια της επαγγελματικής ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών αναφέρεται στην αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών ως υπεύθυνοι επαγγελματίες που μπορούν να φέρουν τα επιθυμητά αποτελέσματα για την ποιοτική βελτίωση της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τους Rinehart (1998), οι ενδυναμωμένοι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι έχουν την ικανότητα και τη γνώση να δράσουν και να το κάνουν έμπρακτα στα σχολεία όπου τους παρέχονται οι κατάλληλες ευκαιρίες.

Όπως διαπιστώνεται επίσης από τις ποικίλες ερμηνείες που έχει λάβει με την πάροδο των χρόνων, η επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών είναι συνυφασμένη με την αυτονομία, τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, την κινητοποίηση, αλλά και την αναγνώριση και μεγιστοποίηση των έμφυτων ικανοτήτων του ατόμου. Η ενδυνάμωση γενικότερα αποτελεί ένα συνδυασμό ενεργειών μεταβίβασης ευθυνών και εξουσίας, παρακίνησης και ανάπτυξης των εργαζομένων με στόχο την υψηλότερη δυνατή απόδοση και τη υψηλότερη δυνατή ικανοποίηση τους στην εργασία. Αποτέλεσμα της ενδυνάμωσης είναι το πώς αισθάνονται και πώς συμπεριφέρονται οι εργαζόμενοι.

Διαπιστώνουμε επίσης ότι η επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη για την ποιοτική βελτίωση και αναβάθμιση των σχολείων. Όπως υποστηρίζει ο Fagan (1989) αναφέρουν οι Barksdale –Ladd και Thomas (1996), οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ενδυναμωθούν επαγγελματικά για να μπορέσουν με τη σειρά τους να ενδυναμώσουν τους μαθητές τους .

2.2.3. Διαστάσεις επαγγελματικής ενδυνάμωσης

Έπειτα από εμπειρική έρευνα στο πεδίο της εκπαιδευτικής ενδυνάμωσης, οι Short και Rinehart (1992) διέκριναν έξι βασικές διαστάσεις της ενδυνάμωσης που συμβάλουν στον ορισμό της έννοιας και διευρύνουν τον επιστημονικό διάλογο γύρω από αυτή. Οι διαστάσεις αυτές περιλαμβάνουν τα ακόλουθα:

- Συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων που επηρεάζουν άμεσα την εργασία τους.
- Την ισχύ που έχουν οι εκπαιδευτικοί όσον αφορά την ικανότητά τους να επηρεάζουν τη λήψη αποφάσεων που αφορούν τη σχολική ζωή.
- Το κύρος τους σε συσχετισμό με τον επαγγελματικό σεβασμό που έχουν για το άτομό τους ο διευθυντής, οι συνάδελφοι και οι γονείς.
- Την επαγγελματική τους αυτονομία.
- Την ανάληψη ευθύνης σε θέματα επαγγελματικής ανάπτυξης και δια βίου εκπαίδευσης.
- Την ανάπτυξη συναισθημάτων αυτοεπάρκειάς τους (Short & Rinehart, 1992).

Αυτές οι διαστάσεις δίνουν ένα πλαίσιο για να αναπτυχθούν στρατηγικές που θα βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να γίνουν πιο αποτελεσματικοί στην επαγγελματική τους ζωή. Παρακάτω επιχειρείται μια ανάλυση των επιμέρους διαστάσεων της ενδυνάμωσης.

Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων που αφορούν την εργασία στην τάξη και στη σχολική ζωή

Οι Klecker και Loadman (1996) ονόμασαν το βαθμό συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη λήψη των σχολικών αποφάσεων ως την πιο συχνά εμφανιζόμενη διάσταση της επαγγελματικής ενδυνάμωσης, ενώ για άλλους ερευνητές η δυνατότητα διαμόρφωση των τελικών αποφάσεων αποτελεί την πλέον σημαντική προϋπόθεση για την επαγγελματική τους ενδυνάμωση και τη βελτίωση των συνθηκών εργασίας τους (Moore & Esselman, 1992).

Όπως αναφέρουν οι Everard και Morris (1999), η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη απόφασης είναι ένα φαινόμενο αναγκαίο και επιθυμητό προκειμένου να εξασφαλιστεί η δέσμευσή τους για την εκτέλεση της απόφασης. Σε κείμενό του σχετικό με το νέο ρόλο του εκπαιδευτικού, ο ΟΟΣΑ αναφέρει πως *«...ο εκπαιδευτικός βρίσκεται στην καρδιά της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δεν είναι απλώς ένας εκτελεστής εντολών, και για το λόγο αυτό πρέπει να θεωρείται δεδομένη η συμμετοχή του στα κέντρα λήψης αποφάσεων για την εκπαίδευση»* (Δουράνου, 2007). Συμπληρώνοντας, ο Rice (1987) αναφέρει πως όταν οι σχολικές αποφάσεις λαμβάνονται από αυτούς που είναι πιο κοντά στην εκτέλεσή τους, η εφαρμογή των αποφάσεων γίνεται όχι μόνο εφικτή αλλά και επιτυχής.

Ομοίως, οι Sweetland και Hoy (2000) συμφωνούν ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων που αφορούν σε θέματα της σχολικής ζωής, όπως για παράδειγμα τη διαμόρφωση του προγράμματος, τη σχολική ζωή των μαθητών αλλά και θέματα οικονομικής φύσης, αποτελεί απαραίτητο συστατικό της ενδυνάμωσης. Ωστόσο, η εμπλοκή αυτή των εκπαιδευτικών αποκτά σημασία όταν πληρούνται δυο προϋποθέσεις: αρχικά, οι αποφάσεις πρέπει να εστιάζουν σε θέματα που ενδιαφέρουν άμεσα τους εκπαιδευτικούς, όπως είναι αυτά που σχετίζονται με τη διδασκαλία και τη μάθηση, τη διαχείριση της τάξης, τις καθημερινές σχολικές εμπειρίες των μαθητών, τις συνθήκες εργασίας των διδασκόντων κλπ. (Marks & Louis, 1997). Έπειτα, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να νιώθουν ότι η συμμετοχή τους είναι αυθεντική και η γνώμη τους μπορεί να επηρεάσει σημαντικά το αποτέλεσμα της απόφασης (Short & Greet, 1989).

Η συμμετοχική λήψη αποφάσεων στα σχολεία αναμένεται να επιφέρει μακροπρόθεσμα οφέλη για τις σχολικές μονάδες και το προσωπικό (Pashiaridis, 1994). Το ηθικό και η παρώθηση των διδασκόντων ενισχύονται καθώς αποκτούν πιο ενεργό ρόλο. Οι

επικοινωνιακές δεξιότητες μεταξύ διευθυντών, εκπαιδευτικών, μαθητών και άλλων μελών της κοινότητας καλλιεργούνται και το γενικότερο σχολικό κλίμα βελτιώνεται. Σαν αποτέλεσμα, οι σχολικοί οργανισμοί γίνονται περισσότερο αποτελεσματικοί και παραγωγικοί (Philips, 1989 σύμφωνα με Pashiardis, 1994). Επιπλέον, η συμμετοχή του προσωπικού στη λήψη αποφάσεων μιας σχολικής μονάδας συνδέεται άμεσα με τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και συνάμα με την αύξηση της ικανοποίησής των εκπαιδευτικών από την εργασία (Marks & Louis, 1997 · Rice & Schneider, 1994).

Ωστόσο, ορισμένες φορές, η εμπλοκή των εκπαιδευτικών στη λήψη των σχολικών αποφάσεων μπορεί να λειτουργήσει παρεμποδιστικά. Η Short (1992) επισημαίνει ότι η αυξημένη εμπλοκή των εκπαιδευτικών μπορεί να δημιουργήσει λιγότερο θετικό σχολικό κλίμα, καθώς οι διαφορετικές αντιλήψεις και ιδεολογίες των ατόμων αυξάνουν την πιθανότητα διαπροσωπικών συγκρούσεων. Σε αυτό το σημείο, ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας κρίνεται καθοριστικός. Η λήψη αποφάσεων θεωρείται δεξιότητα που καλλιεργείται με πολλή προσπάθεια και καθοδήγηση, επομένως ο ηγέτης οφείλει να παρέχει στους εκπαιδευτικούς τον απαραίτητο χρόνο, τις γνώσεις, τις ευκαιρίες αλλά και τα κίνητρα που θα τους ενισχύσουν στη λήψη σημαντικών αποφάσεων.

Κύρος και επαγγελματικός σεβασμός

Το κύρος, ως διάσταση της ενδυνάμωσης, αναφέρεται στην αντίληψη των εκπαιδευτικών ότι οι συνάδελφοι, μαθητές, γονείς αλλά και τα μέλη της ευρύτερης κοινωνίας δείχνουν σεβασμό και θαυμασμό στο πρόσωπό τους και αναγνωρίζουν το έργο τους και τη τεχνογνωσία τους (Short, 1994).

Ωστόσο, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού έχει δεχτεί έντονη αμφισβήτηση και κριτική από τους υπόλοιπους κλάδους τα τελευταία χρόνια. Αρχικά, η καθιέρωση της καθολικής ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και η μαζικοποίηση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης συνέτεινε στη μαζικοποίηση του ίδιου του κλάδου των εκπαιδευτικών (Neave, 1997). Η κοινωνική προέλευση της πλειονότητας των εκπαιδευτικών από κατώτερα και μικροαστικά κοινωνικά στρώματα, αλλά και το ανεπαρκώς εξειδικευμένο σώμα επαγγελματικών γνώσεων και δεξιοτήτων που διαθέτουν ακόμα και σήμερα αρκετοί εκπαιδευτικοί έχει αρνητικό αντίκτυπο στη δημόσια εικόνα τους (Ξωχέλλης, 2006).

Έπειτα, η οικονομική πραγματικότητα του επαγγέλματος αλλά και οι αντικειμενικές συνθήκες εργασίας έχουν απειλήσει κατά καιρούς το κύρος των δασκάλων και καθηγητών. Οι χαμηλοί σε σχέση με άλλους κλάδους του δημοσίου τομέα μισθοί των εκπαιδευτικών, οι

υψηλές απαιτήσεις, η φθίνουσα εμπιστοσύνη της κοινωνίας στην εκπαίδευση γενικότερα και στα προσόντα των διδασκόντων ειδικότερα, ο περιορισμένος βαθμός αυτονομίας αλλά και οι μικρές δυνατότητες εξέλιξης τους, είναι μερικοί από τους παράγοντες που επηρεάζουν αρνητικά την αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών (Maeroff, 1988).

Καθώς το εκπαιδευτικό επάγγελμα υποβαθμίζεται όσον αφορά το κύρος και την κοινωνική καταξίωση, η ενδυνάμωση του έμψυχου δυναμικού των σχολείων κρίνεται αναγκαία. Ο Luttge (1978) προτείνει τρεις τρόπους ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών: τη βίωση της επιτυχίας με την έννοια της αυτοεπιβεβαίωσης, την αμοιβή, αλλά και την ικανοποίηση που μπορεί να νιώσουν από την εργασία τους.

Επαγγελματική αυτονομία

Το χαρακτηριστικό της αυτονομίας είναι η αίσθηση της ελευθερίας λήψης ορισμένων αποφάσεων. Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2004), η επαγγελματική αυτονομία γίνεται αντιληπτή ως αυτονομία έναντι των κρατικών παρεμβάσεων, ως δυνατότητα συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων που αφορούν την εκπαιδευτική πολιτική αλλά και ως δυνατότητα αυτοπροσδιορισμού του επαγγελματικού ρόλου, αυτό-αξιολόγησης και ανάπτυξης πρωτοβουλιών και αυτενέργειας που αφορούν στο καθημερινό διδακτικό έργο.

Όντας αυτόνομοι, οι εκπαιδευτικοί έχουν την πεποίθηση ότι δύνανται να ελέγξουν ορισμένες πτυχές της εργασιακής τους ζωής. Ο έλεγχος αυτός μπορεί να αφορά το πρόγραμμα, τα σχολικά εγχειρίδια, την προετοιμασία της διδασκαλίας (Short, 1994). Στο χώρο του σχολείου η αυτονομία αποτελεί βασική ανάγκη των υποκειμένων, η οποία κινητοποιεί εκπαιδευτικούς και διευθυντές και επηρεάζει τις αντιλήψεις τους για τον επαγγελματικό τους ρόλο.

Η αυτονομία των ατόμων προάγεται με την ενθάρρυνσή τους να λαμβάνουν προσωπικές αποφάσεις και να δέχονται την ευθύνη για τις πιθανές συνέπειες των πράξεών τους (Hoy & Miskel, 2008). Οι σχολικές μονάδες που χαρακτηρίζονται από θετικό σχολικό κλίμα, ανοιχτό στις αλλαγές και τον πειραματισμό, είναι εκείνες που ευνοούν περισσότερο την αίσθηση αυτονομίας των εκπαιδευτικών (Short, 1994). Αντίθετα, η παραδοσιακή, γραφειοκρατική οργανωτική δομή του σχολείου παρεμποδίζει την ανάπτυξη της αυτονομίας και αποθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς από το επάγγελμα που έχουν επιλέξει (Rosenholtz, 1987).

Επαγγελματική ανάπτυξη

Οι ραγδαίες κοινωνικές και εκπαιδευτικές αλλαγές που λαμβάνουν χώρα στη σύγχρονη εποχή και η ανάγκη πλήρωσης της γνώσης ως αναμενόμενο συνακόλουθο καθιστούν την επαγγελματική εξέλιξη και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών επιτακτική ανάγκη. Πιο συγκεκριμένα, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αναφέρεται στην εξέλιξη που επέρχεται καθώς ο εκπαιδευτικός αποκτά αυξημένη εμπειρία και επανεξετάζει συστηματικά το διδακτικό του ρόλο (Glatthorn, 1995).

Αρκετοί συγγραφείς επισημαίνουν την αναγκαιότητα της επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών προκειμένου να ενδυναμωθούν και να ενισχυθούν στο καθημερινό τους έργο. Σύμφωνα με τους Fullan και Hargreaves (1992), η επαγγελματική ανάπτυξη περιλαμβάνει την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων σε καινούρια θέματα, τη συμπλήρωση γνώσεων που έχουν αποκτηθεί από παλιά, την προώθηση της διδακτικής ικανότητας, την ανάπτυξη της ικανότητας συνεργασίας και τη βαθύτερη συνειδητοποίηση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Ο Maeroff (1988) αναφέρει ότι *«είναι ζωτικής σημασίας να καθιστάς τους εκπαιδευτικούς γνώστες, καθώς οι μη-γνώστες ή οι ανενημέρωτοι εκπαιδευτικοί δεν δύνανται να λειτουργούν ως υπεύθυνοι επαγγελματίες»*.

Αισθήματα αυτεπάρκειας

Οι απόψεις των ατόμων για την αποτελεσματικότητά τους διαμορφώνει τα συναισθήματα, τις σκέψεις, τη συμπεριφορά τους, αλλά και την εσωτερική τους παρόθηση. Τα αισθήματα αυτεπάρκειας αποτελούν βασικό παράγοντα της προσωπικής ευεξίας και της πραγματοποίησης των στόχων. Τα άτομα που εμπιστεύονται τις ικανότητές τους αντιμετωπίζουν τις δύσκολες δοκιμασίες ως προκλήσεις, θέτουν υψηλούς στόχους και δεσμεύονται για την κατάκτησή τους, εντατικοποιούν τις προσπάθειές τους όταν εμφανίζονται εμπόδια και αντιξοότητες. Αντιθέτως, τα άτομα με χαμηλή αυτο-αποτελεσματικότητα αποφεύγουν τα δύσκολα έργα καθώς τα αντιμετωπίζουν ως προσωπικές απειλές, ενώ σε κάθε εμπόδιο που παρουσιάζεται εγκαταλείπουν την προσπάθεια, εστιάζοντας στην προσωπική τους ανεπάρκεια. Ως εκ τούτου, κινδυνεύουν περισσότερο από το άγχος και την κατάθλιψη (Bandura, 1994).

Στο χώρο της εκπαίδευσης, η έννοια της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών είναι κεντρική, καθώς συνδέεται με την αποτελεσματική διδασκαλία και τη μαθητική επιτυχία. Οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν επαρκείς τείνουν να ασχολούνται και να καταβάλουν μεγάλη προσπάθεια με τους μαθητές που παρουσιάζουν δυσκολίες (Gibson &

Dembo, 1984) και να αναζητούν νέες μεθόδους διδασκαλίας (Allinder, 1994). Ωστόσο, τα αισθήματα επάρκειας που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί δεν αφορούν αποκλειστικά τη διδασκαλία, αλλά τον ευρύτερο ρόλο τους στη σχολική ζωή, όπως την αποτελεσματικότητά τους να επηρεάζουν τις αποφάσεις που λαμβάνονται στο σχολείο και να συμμετέχουν σε διοικητικά θέματα (Lavelle, 2006).

Από την εμπειρική έρευνα έχει διαπιστωθεί ότι οι διαστάσεις αυτές συμβάλουν στη συνολική δομή της ψυχολογικής ενδυνάμωσης. Επιπλέον, ως ενδυνάμωση σύμφωνα με τον Randolph (1995), ορίζεται η αναγνώριση στον οργανισμό, της δύναμης που έχουν ήδη οι άνθρωποι που τους παρέχει ο πλούτος τους σε χρήσιμη γνώση, εμπειρία και εσωτερική υποκίνηση.

2.2.4. Παράγοντες που σχετίζονται με την επαγγελματική ενδυνάμωση

Τα τελευταία χρόνια, η διεθνής έρευνα για την επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών υπήρξε έντονη, προκειμένου να διαπιστωθούν οι παράγοντες που επηρεάζουν το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ενδυναμωμένοι στο εργασιακό τους περιβάλλον.

Αρχικά, η επαγγελματική ενδυνάμωση έχει μελετηθεί σε σχέση με την ικανοποίηση από την εργασία. Η έρευνα των Zembylas και Papanastasiou (2005), σε δείγμα Κύπριων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, έδειξε ότι η ικανοποίηση που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί από διάφορες πτυχές του επαγγέλματός τους, όπως οι συνθήκες εργασίας, οι ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη αλλά και η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων που αφορούν το σχολείο, ο βαθμός αναγνώρισης που δέχεται το εκπαιδευτικό τους έργο αλλά και η συμβολή τους στη μαθητική επιτυχία, επηρεάζει σημαντικά το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί νιώθουν επαγγελματικά ενδυναμωμένοι. Επίσης, η μελέτη των Rinehart και Short (1994) αναφέρει ότι όσο νιώθουν οι εκπαιδευτικοί ότι ενδυναμώνονται και ενισχύονται επαγγελματικά στην εργασία τους, τόσο υψηλότερα και τα ποσοστά της επαγγελματικής τους ικανοποίησης. Άρα μπορεί εύκολα να διαπιστωθεί μια σχέση αμοιβαιότητας μεταξύ των δυο μεταβλητών, καθώς η μία αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα της άλλης, χωρίς όμως να προσδιορίζεται αιτιώδης σχέση μεταξύ τους (Zembylas & Papanastasiou, 2005).

Η έρευνα των Short και Johnson (1994) εξέτασε την επαγγελματική ενδυνάμωση σε σχέση με τις διαπροσωπικές συγκρούσεις αλλά και τη σύγκρουση ρόλων που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί. Τα αποτελέσματα υπέδειξαν ότι η σύγκρουση ρόλων και τα διλλήματα που

αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην προσπάθειά τους να συνδυάσουν οικογενειακές και επαγγελματικές υποχρεώσεις, αλλά και να ανταπεξέλθουν στα διδακτικά τους καθήκοντα καθώς και στην τήρηση της πειθαρχίας στην τάξη, σχετίζονται αρνητικά με τις αντιλήψεις τους για την επαγγελματική τους ενδυνάμωση.

Οι Edwards, Green και Lyons (2002) μελέτησαν την επαγγελματική ενδυνάμωση σε σχέση με την αυτό-αποτελεσματικότητα, διαχωρίζοντας την τελευταία σε προσωπική και επαγγελματική. Τα ευρήματα της μελέτης κατέδειξαν πως η αίσθηση που έχουν οι εκπαιδευτικοί για την ενδυνάμωση τους διαφέρει ανάλογα με την πηγή των αισθημάτων αυτό-αποτελεσματικότητας, σε κάθε περίπτωση όμως η αίσθηση αυτοεπάρκειας ενισχύει τους εκπαιδευτικούς επαγγελματικά και τους ενδυναμώνει.

Η επαγγελματική ενδυνάμωση των εργαζομένων συνδέεται επίσης με την εμπιστοσύνη που δείχνουν οι υφιστάμενοι στον προϊστάμενό τους. Μελετώντας εκπαιδευτικούς δημοτικών σχολείων των ΗΠΑ, οι Moye, Henkin και Egley (2004) διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί που θεωρούσαν ότι ενδυναμώνονταν στον εργασιακό τους περιβάλλον σημείωναν υψηλότερα επίπεδα εμπιστοσύνης στο πρόσωπο του διευθυντή της σχολικής μονάδας. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί έβρισκαν νόημα στο έργο τους, ένιωθαν αυτόνομοι αλλά και ικανοί να ασκήσουν ουσιαστική επιρροή στον εργασιακό τους χώρο.

Οι έρευνες που αφορούν την επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών προσπάθησαν να εξετάσουν κατά πόσο η ηλικία, τα έτη υπηρεσίας και το επίπεδο σπουδών επηρεάζουν τα επίπεδα ενδυνάμωσης. Οι Short και Johnson (1994) διαπίστωσαν ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί του δείγματός τους σημείωναν χαμηλότερα σε σχέση με τους νεότερους εκπαιδευτικούς επίπεδα ενδυνάμωσης. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγουν και οι Σωτηριάδου, Χαραλάμπους και Αθανασούλα-Ρέππα (2008), διαπιστώνοντας πως οι μεγαλύτεροι και οι έχοντες τα περισσότερα χρόνια εκπαιδευτικής υπηρεσίας νιώθουν λιγότερο ενδυναμωμένοι, γεγονός που υποδεικνύει πως η κόπωση που επέρχεται με το χρόνο επηρεάζει την αίσθηση δύναμης και ισχύος των εργαζομένων. Αντίθετα, τα ευρήματα της έρευνας των SanAntonio και Gamage (2007), υποδεικνύουν ότι όσο πιο μεγάλο είναι σε ηλικία το δείγμα, τόσο πιο υψηλά είναι τα επίπεδα ενδυνάμωσης, υποστηρίζοντας την άποψη ότι η εμπειρία αποτελεί πλεονέκτημα των υπαλλήλων. Τα ακαδημαϊκά προσόντα επηρεάζουν επίσης την αίσθηση ενδυνάμωσης, καθώς οι εκπαιδευτικοί που παρακολουθούν μεταπτυχιακά προγράμματα παρουσιάζονται ως περισσότερο ενδυναμωμένοι σε σχέση με τους υπόλοιπους συναδέλφους, σημειώνοντας υψηλότερα επίπεδα σε καθεμία από τις διαστάσεις της ενδυνάμωσης (Σωτηριάδου, Χαραλάμπους & Αθανασούλα-Ρέππα, 2008·

Scribner, Truel, Hager & Srichai, 2000). Ωστόσο, άλλες έρευνες υποστηρίζουν ότι δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών ηλικία, προϋπηρεσία, φύλο, επίπεδο σπουδών και επαγγελματικής ενδυνάμωσης (Short & Gonzales, 1996).

Όσον αφορά την Ελλάδα το εκπαιδευτικό της σύστημα λειτουργεί ως παράγοντας που αναστέλλει την επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών. Το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα θεωρείται σε γενικές γραμμές συγκεντρωτικό, καθώς οι σημαντικές αποφάσεις εκπαιδευτικού περιεχομένου λαμβάνονται στο κέντρο με ευθύνη του Υπουργείου Παιδείας και την επικουρική συμβουλευτική υποστήριξη των αρμόδιων κεντρικών οργάνων (Πρίντζας, 2003).

Ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του εκπαιδευτικού συστήματος δεν επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να διαμορφώσουν και να ασκήσουν τη δική τους εσωτερική πολιτική. Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί αδυνατούν να σχεδιάσουν, να προγραμματίσουν, να αξιολογήσουν και να καινοτομήσουν σε εκπαιδευτικά θέματα που τους αφορούν και ανταποκρίνονται στις καθημερινές τους ανάγκες. Επιπλέον, παρεμποδίζεται η ενεργός ανάμειξη τους στα δρώμενα του σχολείου, και η συμμετοχή τους στη λήψη σημαντικών αποφάσεων. Ο ρόλος του έμψυχου δυναμικού των σχολικών μονάδων περιορίζεται στο να είναι απλά εκτελεστικός (Παναγιωτάκου & Παπάνης, 2007). Ο εκπαιδευτικός είναι απλός διεκπεραιωτής των εγκυκλίων και των νόμων που επιβάλλονται 'εκ των άνω' και ενώ η συμμετοχή του στη λήψη αποφάσεων μπορεί θεσμικά να προβάλλεται ως σημαντική, στη διοικητική πράξη είναι τυπική και μη ουσιαστική. Επιπροσθέτως, οι εκπαιδευτικοί συνδέουν την εφαρμογή και την εκτέλεση των αποφάσεων με τα μονομελή όργανα διοίκησης του σχολείου, το διευθυντή και τον υποδιευθυντή, και όχι με την ατομική τους δέσμευση και ευθύνη σε συλλογικές διαδικασίες (Χατζηπαναγιώτου, 2003).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο

Σχολική Διοίκηση, Παρακίνηση και Ενδυνάμωση των Εκπαιδευτικών

3.1. Η Συμβολή της Αυθεντικής Ηγεσίας στην παρακίνηση και ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών

Έχει τονιστεί παραπάνω η σημαντικότητα της παρακίνησης και ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών μιας και καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Οι σχολικοί ηγέτες συμβάλλουν στη σχολική αποτελεσματικότητα μέσω της άμεσης επιρροής που έχουν στους εκπαιδευτικούς και μέσω των επιδράσεων τους στο περιβάλλον μάθησης (Griffith, 2004. Leithwood, Harris & Hopkins 2008. Ross & Gray, 2006). Η ικανότητα του διευθυντή της σχολικής μονάδας οδηγεί στην ενδυνάμωση και τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας. Η αποτελεσματική ηγεσία βελτιώνει την απόδοση των εργαζομένων και συμβάλλει στην αύξηση της παρακίνησης, ενδυνάμωσης και της επαγγελματικής ικανοποίησης (Chellaburai, 2005).

Η συμβολή της αυθεντικής ηγεσίας στην παρακίνηση και ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών θεωρείται σημαντική, μιας και οι αυθεντικοί ηγέτες μπορούν να επηρεάσουν την απόδοση τους μέσω της εμπιστοσύνης, του ψυχολογικού κεφαλαίου και του θετικού τόνου. Η αυθεντική ηγεσία εκτείνεται πέρα από την αυθεντικότητα του ηγέτη ως ατόμου και περιλαμβάνει αυθεντικές σχέσεις με τους οπαδούς και τους συνεργάτες. Οι σχέσεις υπό την επίρεια της αυθεντικής ηγεσίας χαρακτηρίζονται από διαφάνεια, ειλικρίνεια και εμπιστοσύνη, καθοδήγηση προς τους αξιακούς στόχους και έμφαση προς την ανάπτυξη των υφισταμένων (Gardner, Avolio, Luthans, May & Walumbwa, 2005). Οι Luthans και Avolio (2003) σημειώνουν ότι οι αυθεντικοί ηγέτες μπορούν να αναγνωρίζουν και να εκτιμούν τις μεμονωμένες διαφορές των υφισταμένων και έχουν την ικανότητα και το κίνητρο να προσδιορίσουν τους ανθρώπους, τα ταλέντα τους και να τους βοηθήσουν να οικοδομήσουν αυτά τα ταλέντα σε δυνατά σημεία.

Τη σημασία της αυθεντικότητας των σχέσεων τόνισαν επίσης και οι Avolio και Gardner (2005), λέγοντας πως η αυθεντική ηγεσία είναι από τη φύση της σχεσιακή και η ανάπτυξη γνήσιων σχέσεων αποτελεί βασικό συστατικό της ανάπτυξης της αλλά και αποτέλεσμα. Η αυθεντικότητα του διευθυντή-ηγέτη συμβάλλει στη δημιουργία συλλογικότητας, εμπιστοσύνης, ειλικρίνειας, αληθινών και ουσιαστικών σχέσεων.

Οι ειλικρινείς και αληθινές σχέσεις ευνοούν την ανάπτυξη ενδυνάμωσης και παρακίνησης των εκπαιδευτικών, ώστε να γίνουν περισσότερο αποτελεσματικοί. Αντιστρόφως, εάν δούμε τα πράγματα από την αντίθετη σκοπιά, η έλλειψη αυθεντικότητας

θα προκαλούσε αρνητικά συναισθήματα στους εργαζομένους όπως το συναίσθημα της απόρριψης, της δυσπιστίας, κρίση ταυτότητας, μείωση αποδοτικότητας και έλλειψη οργάνωσης και θα είχε αρνητικές επιπτώσεις σε επίπεδο αποτελεσματικότητας και βιωσιμότητας του οργανισμού.

Εν κατακλείδι ο ρόλος του διευθυντή πρέπει να είναι προσανατολισμένος στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών του για την επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας, δίνοντας βαρύτητα στην ανάγκη για παρακίνηση και ικανοποίηση τους.

3.1.1. Οφέλη για την σχολική μονάδα

Η αυθεντική ηγεσία σε μια σχολική μονάδα, αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα λόγω της δομής της και των, όλο και περισσότερο άμεσα, εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η επικοινωνία, που είναι το θεμέλιο όλων των διαπροσωπικών σχέσεων, με την αυθεντική ηγεσία καθίσταται αποτελεσματική, υποβοηθείται η συνεργασία και ο συντονισμός όλων των μελών της σχολικής κοινότητας και αναπτύσσονται καλές σχέσεις και ομαδικό πνεύμα ανάμεσα στα μέλη της (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994).

Επίσης, με την αυθεντική ηγεσία εξασφαλίζεται θετικό κλίμα εντός της σχολικής μονάδας που προάγει το έργο όλων των εμπλεκόμενων στη σχολική μονάδα. Η αυθεντικότητα θεωρείται υψίστης σημασίας στην λήψη μιας εκπαιδευτικής απόφασης καθώς ανταλλάσσονται πληροφορίες σχετικές με την απόφαση μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων, αποφεύγονται συγχύσεις και συγκρούσεις, επιλύονται τυχόν προβλήματα και επιτυγχάνεται η διάδραση-σύμπραξη.

Η λήψη αποφάσεων με την ύπαρξη ενός αυθεντικού ηγέτη γίνεται με δημοκρατικό τρόπο. Η συμμετοχή στη λήψη της απόφασης, αυξάνει το βαθμό αποδοχής από τα μέλη και τα δεσμεύει ως προς την εφαρμογή της. Η αποδοχή, η ειλικρίνεια και η εμπιστοσύνη, όπως έχει αναφερθεί, αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό του αυθεντικού ηγέτη (Luthans & Avolio, 2003. Pies et.al., 2005. Robbins & Judge, 2011).

Όλα αυτά τα χαρακτηριστικά της αυθεντικής ηγεσίας παρακινούν και ενδυναμώνουν τους εκπαιδευτικούς τονώνοντας το ηθικό τους και αυξάνοντας τα κίνητρά τους και την επιθυμία τους να συμμετέχουν στη βελτίωση της οργάνωσης και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης.

3.1.2. Δυσκολίες στην εφαρμογή του μοντέλου της αυθεντικής ηγεσίας

Η εφαρμογή του μοντέλου της αυθεντικής ηγεσίας εμποδίζεται στα ελληνικά σχολεία, λόγω του συγκεντρωτικού και τυποποιημένου χαρακτήρα τους. Το συγκεντρωτικό διοικητικό εκπαιδευτικό σύστημα που ισχύει στην Ελλάδα, αποκλείει τα μέλη της δημόσιας εκπαίδευσης να λειτουργήσουν ως μάνατζερ, λόγω του ότι οι αποφάσεις λαμβάνονται σε κεντρικό επίπεδο (Μαυρογιώργος, 1999). Το συγκεντρωτικό αυτό διοικητικό σύστημα, σε συνδυασμό με τον αυστηρά διαρθρωμένο και αμετάβλητο χαρακτήρα της δομής του εκπαιδευτικού συστήματος επιδρά αρνητικά στην κουλτούρα της εκπαιδευτικής μονάδας, βασικά χαρακτηριστικά της οποίας είναι (Σαϊτης, 1994, 2007)

- Η έλλειψη συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και γενικότερα μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας.
- Η «τυπική διεκπεραίωση» της ύλης.
- Οι ευθύνες μετατίθενται προς τα πάνω και κανείς δεν τις αναλαμβάνει.
- Ο κλειστός χαρακτήρας του σχολείου, το οδηγεί στην έλλειψη συνεργασίας με τους γονείς των μαθητών αλλά και με την ευρύτερη τοπική κοινωνία.
- Η εξουσία είναι συγκεντρωμένη στο πρόσωπο του διευθυντή και ο σύλλογος των διδασκόντων έχει περιορισμένο ρόλο στη λήψη αποφάσεων, αλλά και στην ανάληψη αρμοδιοτήτων.
- Ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του εκπαιδευτικού συστήματος, οδηγεί τη σχολική μονάδα στην αποσπασματικότητα όσον αφορά στην αντιμετώπιση προβλημάτων, αλλά και στην απουσία μιας συνολικής προσέγγισης.

Η αυθεντική ηγεσία παρεμποδίζεται επίσης από τον τρόπο που εφαρμόζεται σήμερα η αξιολόγηση των διευθυντών στα σχολεία. Η αξιολόγηση με τον τρόπο που εφαρμόζεται σήμερα έχει στόχο να χειραγωγήσει και να ελέγξει τον διευθυντή στο έργο του, έτσι ώστε να μην παρεκκλίνει από το πολιτικό και κοινωνικό σύστημα που υπάρχει και να συμμορφώνεται προς τους κανόνες του. Με αυτό τον τρόπο η εξουσία εξασφαλίζει ότι το σύνολο των διευθυντών θα λειτουργεί με τον ίδιο τρόπο και ομοιόμορφα (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2011). Αυτό οδηγεί αυτόματα τον διευθυντή στην απώλεια της διαφορετικότητάς του, καθώς κάθε διευθυντής, ως μοναδική προσωπικότητα, διευθύνει με τον δικό του ξεχωριστό τρόπο (Βέρδης, 2001).

Συμπερασματικά, λόγω του συγκεντρωτικού Ελληνικού συστήματος, είναι ίσως δύσκολο για ένα διευθυντή να λειτουργήσει με αυθεντικότητα. Είναι υποχρεωμένος να ακολουθεί νόρμες και κανόνες κάτι που τον περιορίζει στο να αναπτύξει τη δημιουργικότητά του. Από την άλλη όμως, έχει τη δυνατότητα να είναι ειλικρινής, αληθινός, πιστός στις αξίες του και να προσπαθεί να δημιουργήσει με τους υφισταμένους του και τα μέλη της κοινότητας στην οποία ανήκει το σχολείο, βαθιές και ουσιαστικές σχέσεις βασιζόμενες στην αμοιβαία εμπιστοσύνη. Οι σχέσεις αυτές ενισχύουν την ύπαρξη ενός μοντέλου αυθεντικής ηγεσίας και αποτελούν την βάση για να μπορέσει ο διευθυντής-ηγέτης να παρακινήσει και να ενδυναμώσει τους εκπαιδευτικούς και να συμβάλει στην βελτίωση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας .

3.2. Τρόποι παρακίνησης εκπαιδευτικών

Τα κίνητρα που μπορούν να παρακινήσουν τους εκπαιδευτικούς μπορεί να είναι εγγενή ή εξωγενή. Εξωγενή κίνητρα αποτελούν οι αμοιβές, τα ταξίδια για επιμόρφωση, η μείωση ωραρίου (Lourmpas, & Dakoroulou, 2014), μικρά χρηματικά βραβεία που δίνονται δημόσια σε εκπαιδευτικούς συνδυάζοντας με αυτό τον τρόπο και τη δημόσια αναγνώριση του έργου τους (Tran et al., 2017). Όμως τα κίνητρα αυτά δεν ασκούν τόσο σημαντική επίδραση για συμμετοχή σε επιμόρφωση και καινοτόμα προγράμματα, όσο τα εγγενή κίνητρα (Can, 2015).

Εγγενή κίνητρο θεωρείται η προσωπική ικανοποίηση και η ευχαρίστηση από τη συνεργασία. Ο εκπαιδευτικός αναζητά την επαφή και συναναστροφή με τους συναδέλφους του με τους οποίους αλληλεπιδρά στο σχολείο, τους στηρίζει και τους βοηθά αλλά δέχεται και τη βοήθειά τους. Έτσι το καλό σχολικό κλίμα βοηθά στην ανάπτυξη καλών σχέσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και πιθανόν στη δημιουργία άτυπων ομάδων μέσα από τις οποίες οι εκπαιδευτικοί ζητούν κατανόηση, επιβεβαίωση, συμπαράσταση. Οι ομάδες αυτές άλλοτε βοηθούν τους στόχους του σχολείου και άλλοτε σχηματίζονται από δυσαρεστημένους και τότε αντιτίθενται στους στόχους του σχολείου.

Άλλα εγγενή κίνητρα αποτελούν η επαγγελματική τους εξέλιξη, ο σεβασμός των μαθητών, των γονέων και των συναδέλφων τους, καθώς και η ικανοποίηση που λαμβάνουν από την επίτευξη του «ηθικού σκοπού» της εργασίας τους, δηλαδή από τη βελτίωση των αποτελεσμάτων των μαθητών τους (Tran et al., 2017). Επιπλέον ενδογενείς παρακινητικοί παράγοντες αποτελούν το πόσο σημαντικό και ενδιαφέρον θεωρούν τον προς επίτευξη στόχο (Thoonen et al., 2011), το αν το έργο που αναλαμβάνουν ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντά

τους, στην περιέργειά τους, στην ικανοποίηση από τα καθήκοντά τους, στην επιθυμία και τον ενθουσιασμό τους (Can, 2015).

Για να αποκτήσουν όμως παρακινητικό ρόλο οι παραπάνω παράγοντες και να ενσωματωθούν σε προσωπικούς στόχους των εκπαιδευτικών πρέπει οι στόχοι να είναι υψηλοί αλλά εφικτοί, βραχυπρόθεσμοι, όμως να αποτελούν μέρος ενός μακροπρόθεσμου στόχου-οράματος. (Leithwood, & Jantzi, 2006).

Παλαιότερα υπήρχε παρώθηση των εκπαιδευτικών από εξωγενή κίνητρα όπως ταξίδια για επιμόρφωση, μειωμένες ώρες διδασκαλίας για συμμετοχή σε καινοτόμα προγράμματα εκτός ωραρίου, άδειες για παρακολούθηση μεταπτυχιακών σπουδών ή εκπόνηση διατριβής ή οικονομικά κίνητρα. Όμως κατά τη διάρκεια της οικονομικής κρίσης και των περικοπών, όλο και λιγότερα εξωτερικά κίνητρα είναι διαθέσιμα (Ρέππα, 2008 σύμφωνα με Lourmpas, & Dakoroulou, 2014). Κατά συνέπεια οι ηγέτες πρέπει να προσπαθήσουν να δημιουργήσουν εγγενή κίνητρα (Lourmpas, & Dakoroulou, 2014).

Οι ηγέτες πρέπει να λάβουν υπόψη τους τις προσωπικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και να διαμορφώσουν ανάλογα τις απαιτήσεις και τις στρατηγικές τους (Tran et al., 2017). Ιδιαίτερη προσοχή πρέπει να δοθεί στις ανικανοποίητες ανάγκες των ατόμων γιατί αυτές ασκούν παρακίνηση (Maslow σύμφωνα με Greenberg & Baron 2013). Η παρακίνηση των εκπαιδευτικών μπορεί να επιτευχθεί με τους παρακάτω τρόπους:

- Να εξασφαλίζουν μέσω της αποτελεσματικής διαχείρισης ένα λειτουργικό χώρο εργασίας
- Να παρέχουν ενθάρρυνση και υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς για τη συμμετοχή τους σε προγράμματα επιμόρφωσης
- Να τους επιβραβεύουν με επαίνους για τα αποτελέσματα αλλά και για την προσπάθεια και τη βελτίωσή τους
- Να προσπαθούν να τους κάνουν να ενσωματώσουν τους στόχους του σχολείου σε προσωπικούς τους στόχους
- Να ζητούν από αυτούς επίτευξη στόχων υψηλών αλλά εφικτών που νιώθουν ότι μπορούν να τους επιτύχουν και το αποτέλεσμα της επίτευξης θα τους καλύψει ανάγκες ασφάλειας (πχ. πιστοποιητικά παρακολούθησης), κοινωνικές (συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς, αίσθημα του «ανήκειν» σε μια ομάδα), αναγνώρισης (εκτίμηση, σεβασμός, συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων,

αναγνώριση των προσπαθειών τους από τον ηγέτη και τους συναδέλφους) ακόμα και αυτοολοκλήρωσης (αίσθηση ότι εκπληρώνουν το καθήκον τους, τον σκοπό τους και ολοκληρώνονται ως άτομα).

Με τις παραπάνω πρακτικές ο ηγέτης θα παρακινήσει τους εκπαιδευτικούς να εμπλακούν σε διαδικασίες επαγγελματικής μάθησης και ανάπτυξης με στόχο τη βελτίωσή τους καθώς και των μαθητών τους. Γιατί μη ξεχνάμε τη ρήση του Barth (1990) «Πιθανώς τίποτα μέσα σε ένα σχολείο δεν έχει μεγαλύτερο αντίκτυπο στους μαθητές όσον αφορά την ανάπτυξη δεξιοτήτων, την αυτοπεποίθηση ή τη συμπεριφορά στην τάξη παρά την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των δασκάλων τους. Όταν οι δάσκαλοι σταματούν να αναπτύσσονται, σταματάνε και οι μαθητές τους» σύμφωνα με Tran, Hallingerb, & Truong (2017).

3.3. Τρόποι ενδυνάμωσης εκπαιδευτικών

Ο Melenzyer (1990), υποστηρίζει ότι για να επιτύχει η επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να είναι προσανατολισμένη προς την επαγγελματική τους ανάπτυξη, να έχει τουλάχιστον δύο διαστάσεις: στο επίπεδο της οργάνωσης και στο επίπεδο της τάξης, να έχει μεγαλύτερη επίδραση στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών και τέλος πρέπει να είναι αυθεντική.

Μερικές από τις βασικές τεχνικές-μεθόδους ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών είναι:

- η δυνατότητα συμμετοχής στη δημιουργία στόχων, στην επίλυση προβλημάτων και γενικά όλων των θεμάτων που σχετίζονται με την σχολική μονάδα
- συνεχής εκπαίδευση και μάθηση που οδηγεί στην ανάπτυξη δεξιοτήτων,
- ενθάρρυνση ως προς τη λήψη πρωτοβουλιών
- αναγνώριση του έργου τους
- ανάληψη δραστηριοτήτων που να έχουν αξία για αυτούς
- παροχή ευκαιριών για εξέλιξη
- ενθάρρυνση συνεργασίας, ανάληψης ομαδικής δουλειάς και αντίληψης και εκτίμησης καταστάσεων
- ύπαρξη οράματος και ανάληψη δράσης
- συμβολή της χρήσης της ανατροφοδότησης

- δημιουργία αυτοδιοικούμενων ομάδων εργασίας
- ανάπτυξη επικοινωνίας
- καθορισμός των ορίων αυτονομίας σε ομαδικό και ατομικό επίπεδο.

Συμπερασματικά, μπορούμε να καταλήξουμε στην παραδοχή ότι η ενδυνάμωση δεν είναι αυτοτελής διαδικασία, αλλά αντιθέτως ενθαρρύνει την εμπλοκή των εργαζομένων στους στόχους ενός εργασιακού χώρου. Το ανθρώπινο δυναμικό είναι αυτό, που μέσω της ενδυνάμωσης, θα οδηγήσει έναν οργανισμό στην εκτόξευση της επιτυχίας του, αφού θα το καταστήσει ανταγωνιστικό (Μπουραντάς, 2002) και αυτό αποτελεί ευθύνη της ηγεσίας να το ενεργοποιήσει.

3.4. Οφέλη παρακίνησης και ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών

Η παρακίνηση και ενδυνάμωση είναι έννοιες αλληλένδετες. Για να υπάρξει ενδυνάμωση χρειάζεται και η βασική συνιστώσα της παρακίνησης, που θα παίζει σημαντικό ρόλο με επιτυχία. . Οι δύο αυτές μεταβλητές συμβάλλουν καθοριστικά στην επίτευξη στόχων και στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Ο εκπαιδευτικός για να είναι αποτελεσματικός χρειάζεται ενδυνάμωση και παρακίνηση, ώστε να επιτελέσει το στόχο του.

Η ενδυνάμωση φαίνεται ότι έχει πολλές διαστάσεις που έχουν σχέση με την δημιουργικότητα, ομαδικότητα, παραγωγικότητα, αυτονομία, αυτοδυναμία, συμμετοχή στις αποφάσεις, και γενικά με την ώθηση και ανάπτυξη των ικανοτήτων και δυνατοτήτων ανθρωπίνων πόρων ώστε να βελτιώσουν τόσο την προσωπική τους απόδοση όσο και του οργανισμού που ανήκουν καθώς και την ικανοποίηση στην εργασία τους (Nicolaidis & Michalopoulos, 2004).

Η Spreitzer (1995) συμπληρώνει ότι οι διαστάσεις της επαγγελματικής ενδυνάμωσης έχουν να κάνουν με ένα ενεργό και όχι παθητικό προσανατολισμό του ατόμου απέναντι στον εργασιακό του ρόλο. Συγκεκριμένα τα άτομα με υψηλή αυτοεκτίμηση αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως πολύτιμο πόρο στην εργασία τους, έχοντας εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους. Επίσης τα άτομα που πιστεύουν ότι οι ίδιοι και όχι εξωτερικές δυνάμεις καθορίζουν τι συμβαίνει στη ζωή τους νιώθουν πιο ικανοί να επηρεάσουν το εργασιακό τους περιβάλλον. Επιπλέον η πληροφόρηση του κάθε εργαζόμενου για το όραμα και την αποστολή του οργανισμού του δημιουργεί νόημα σε ότι κάνει αλλά και καλλιεργεί την ικανότητά του να συμβάλλει στη λήψη αποφάσεων. Η ενδυνάμωση ετυμολογικά εμπεριέχει τη δύναμη (power). Η δύναμη αυτή σύμφωνα με την Kanter (1979) είναι η ικανότητα του ατόμου να κινητοποιεί

τους πόρους που διαθέτει για να διεκπεραιώνει μία εργασία. Οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν το σκοπό, το όραμα και τους στόχους του σχολείου, παρακινούνται, είναι περισσότερο αποδοτικοί και αισθάνονται πως είναι σημαντικοί στην εργασία τους (Spreitzer, 1995). Η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα συντελεστή ποιότητας για κάθε σχολική μονάδα η οποία ενδιαφέρεται για την ανάπτυξή της, την αλλαγή, την ανάληψη κινδύνων και πρωτοβουλιών κ.α.

Η παρακίνηση αποτελεί σημαντική δύναμη που ωθεί το άτομο σε μια συγκεκριμένη συμπεριφορά με σκοπό να πετύχει το στόχο που έχει θέσει, καθώς και να ικανοποιήσει κάποια ανάγκη, εξαρτάται δε από παράγοντες όπως ανθρώπινη συμπεριφορά, κίνητρα, ανάγκες, δράση, στόχους, ικανοποίηση. Ειδικότερα, η παρακίνηση στο χώρο εργασίας αφορά σε εσωτερικά ή εξωτερικά ερεθίσματα που προκαλούν συγκεκριμένη εργασιακή συμπεριφορά. Συνοπτικά, η παρακίνηση αποτελεί μια ορθολογική διαδικασία που βασίζεται σε ενσυνείδητες αναλύσεις, που οδηγούν σε αποτελέσματα που είναι επιθυμητά, ευχάριστα, αναγκαία ή και απαραίτητα για το άτομο (Μάρκοβιτς, 2002).

Οι σύγχρονες εργασιακές απαιτήσεις των σχολικών μονάδων στρέφουν το ενδιαφέρον τους στην κατεύθυνση της πρωτοβουλίας και γενικότερα της ενεργής στάσης των εκπαιδευτικών για τη δημιουργία αποτελεσματικών σχολείων. Η αμοιβαία σχέση μεταξύ των προσόντων που απαιτεί μια θέση εργασίας, του περιεχομένου της εργασίας και της ύπαρξης κινήτρων για εργασία αυξάνει την αποδοτικότητα του κάθε ανθρώπου. Σύμφωνα με τον Maslow οι άνθρωποι ωθούνται από κίνητρα με σκοπό να ικανοποιήσουν τις ανάγκες τους. Κατά μια άλλη άποψη, η αναγνώριση των αναγκών και προσδοκιών στον εργασιακό χώρο επηρεάζει θετικά την ψυχολογία των ατόμων, αυξάνει την αποδοτικότητά τους και γενικά οδηγεί στη ενδυνάμωση τους. Όπως γίνεται φανερό ο εκπαιδευτικός για να είναι αποτελεσματικός χρειάζεται ενδυνάμωση και παρακίνηση, ώστε να επιτελέσει το στόχο του με επιτυχία. Τέλος τα σχολεία για να είναι αποτελεσματικά θα πρέπει να επανδρώνονται από αποτελεσματικούς εκπαιδευτικούς.

3.5. Συναφείς έρευνες από την Ελλάδα και το εξωτερικό

Τα τελευταία τριάντα χρόνια η έρευνα για την ηγεσία της εκπαίδευσης είναι ιδιαίτερα αναπτυγμένη και ακολουθεί τις γενικές τάσεις της έρευνας για την ηγεσία. Στη συνέχεια, παρατίθενται κάποιες έρευνες που διεξήχθησαν σχετικά με το ρόλο του διευθυντή στο σχολείο και τη συμβολή του στη παρακίνηση και ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών.

Οι έρευνες που πραγματοποιήθηκαν μέχρι το 1980 εστίαζαν στην αναζήτηση και περιγραφή των προσωπικών χαρακτηριστικών των διευθυντών των σχολείων, των απόψεων και των σκοπών τους, αλλά και στη φύση του έργου. Κατά τη δεκαετία του '80 η έρευνα εστίασε κυρίως στην αποτελεσματικότητα του σχολείου και στη μελέτη της επίδρασης της σχολικής ηγεσίας σε αυτήν. Για παράδειγμα σε έρευνα για τα χαρακτηριστικά των καλών σχολείων στη Μεγάλη Βρετανία, αναφέρεται ότι «ο πιο σημαντικός παράγοντας για την επιτυχία αυτών των σχολείων είναι η ποιότητα της ηγεσίας των διευθυντών» (Hopkins et al., 1994), ενώ ο Bossert (1985) παρατηρεί ότι μελέτες αποτελεσματικών σχολείων δείχνουν σταθερά, ότι αυτά τα σχολεία έχουν κοινό χαρακτηριστικό «ένα διευθυντή, ο οποίος είναι δυνατός προγραμματικός ηγέτης».

Η έρευνα της Κανουρί (1996) πάνω στη σχέση καινοτομιών στο πρόγραμμα και στη διοίκηση των σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με την απόδοση των σχολικών μονάδων, καταλήγει στο συμπέρασμα ότι το σύστημα έχει δημιουργήσει ένα διευθυντή, ο οποίος δεν διακρίνεται από επαγγελματισμό, δεν είναι εκπαιδευμένος στη διοίκηση, οι ηγετικές του ικανότητες έχουν αναπτυχθεί στη διάρκεια της υπηρεσίας του και είναι υπάκουος εκτελεστής των κρατικών εντολών.

Τη διαφορετική θέση του διευθυντή στο ελληνικό δημοτικό σχολείο εντοπίζει και η έρευνα της Γιαννακοπούλου (2002) πάνω στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την οργάνωση και διοίκηση του σχολείου. Συγκεκριμένα αναφέρεται ότι «ο διευθυντής υπόκειται ταυτόχρονα σε ένα πλέγμα εξουσιών χωρίς ο ίδιος να έχει ουσιαστικές αρμοδιότητες διοίκησης στο προσωπικό του σχολείου και συγχρόνως σε μια απαίτηση, η οποία προβάλλεται από τη διοίκηση, τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς των μαθητών, να διαδραματίζει έναν ηγετικό ρόλο, διαμορφώνοντας το οργανωτικό περιβάλλον και καθοδηγώντας τους εκπαιδευτικούς στις καθημερινές δραστηριότητες του σχολείου».

Η παρούσα έρευνα όμως, έχει ως σκοπό να μελετήσει την επίδραση της αυθεντικής ηγεσίας στην παρακίνηση και ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών.

Όπως έχει διαπιστωθεί από πρόσφατη έρευνα των Grandey και Gabriel (2015), η αυθεντικότητα αποτελεί σημαντικό παράγοντα για ευημερία στην εργασία και θετικά επαγγελματικά αποτελέσματα. Παρομοίως, έρευνα των Sweeney, Hannah, Dimotakis και Anolio (2016) προσπάθησε να μελετήσει το βαθμό επιρροής των ηγετών στους εργαζομένους σε συνάρτηση με το βαθμό ηγεσίας και την αυθεντικότητά τους. Στα αποτελέσματα αυτής της έρευνας αναφέρεται συχνά η εμπιστοσύνη στο πρόσωπο του ηγέτη. Πιο συγκεκριμένα, οι

εργαζόμενοι σημειώνουν υψηλά ποσοστά επιτυχημένης εργασίας όταν εμπιστεύονται έναν αυθεντικό ηγέτη ενώ όταν εμπιστεύονται έναν μη αυθεντικό γίνεται το αντίθετο (άστοχη εμπιστοσύνη). Είναι ακόμα, πιο πρόθυμοι να επηρεάζονται από έναν ηγέτη όταν έχουν την αίσθηση ότι ο ηγέτης αυτός είναι αυθεντικός. Συμβαίνει όμως συχνά, σύμφωνα πάντα με τη συγκεκριμένη έρευνα, να υπάρχουν μη αυθεντικοί ηγέτες οι οποίοι να είναι εξαιρετικά ικανοί, δίχως όμως οι εργαζόμενοι να τους δείχνουν την ανάλογη εμπιστοσύνη.

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Guillen, Karelaiia και Leroy (2016) τα αποτελέσματά της έδειξαν πως ο κοινωνικός προσανατολισμός διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην αυθεντικότητα. Ακόμα, η αίσθηση αυθεντικότητας που έχει κάποιος για τον εαυτό του δεν έχει επίδραση στην αντίληψη που έχουν οι άλλοι για αυτόν. Συχνά, οι άνθρωποι θεωρούν αυθεντικά τα άτομα που εμφανίζουν θετικά κοινωνικά στοιχεία, ασχέτως με το αν είναι πράγματι αυθεντικά. Καταλήγουν λέγοντας πως ο πραγματικός εαυτός μας και αυτός που προβάλλουμε προς τα έξω βρίσκονται σε διαρκή αλληλεπίδραση διαμορφώνοντας έτσι τις αντιλήψεις για αυθεντικότητα. Ακόμα, η αυθεντικότητα είναι κοινωνικά δομημένη ως ευθυγράμμιση της συμπεριφοράς του ατόμου με ιδανικές συμπεριφορές που προέρχονται από τις βασικές ανθρώπινες αξίες.

Τη σημασία της αυθεντικότητας στο χώρο εργασίας μελέτησαν και οι Gino και Kouchaki (2016) σε έρευνά τους που πραγματοποιήθηκε σε τέσσερις διαφορετικές μελέτες υποθέσεων. Το συμπέρασμα αυτών ήταν πως η αυθεντικότητα ενός ατόμου λειτουργεί ως προστασία στις απορρίψεις. Η Devine (2015) σε έρευνά της διαπίστωσε ότι στον εργασιακό χώρο η ανάγκη για αυθεντικότητα είναι μεγάλη και ερεύνησε τις εσωτερικές και εξωτερικές πιέσεις που χρησιμοποιούνται για να εξισορροπήσει κάποιος τις υποχρεώσεις προς τον εαυτό του και προς την εργασία του. Εντοπίστηκε λοιπόν, η σημασία της αυθεντικής λειτουργίας στην επαγγελματική καριέρα.

Η αυθεντικότητα του διευθυντή/ ηγέτη συμβάλλει κατά πολύ στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών, μιας και η παρακίνηση αποτελεί αλληλεπίδραση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τον διευθυντή/ ηγέτη του σχολείου. Η παρακίνηση εξαρτάται τόσο από τις ενέργειες του διευθυντή όπως : επιβράβευση, αναγνώριση προσπάθειας, πρωτοβουλίες, συμμετοχική διοίκηση, ενθάρρυνση κ.τ.λ. όσο και από τις απόψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών για την παρακίνησή τους.

Η Margie Carter (2000) στο άρθρο της αναφέρει την αξία της παρακίνησης του προσωπικού από τον διευθυντή εστιάζοντας σε έξι σημεία: την ανάπτυξη κλίματος σεβασμού

και εμπιστοσύνης, την μετάδοση του οράματός του, τη συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων, την απόρριψη κατεστημένων νοοτροπιών και τη σύνδεση με το φυσικό περιβάλλον.

Σε δύο έρευνες (Λαγκαδινού, 2014, Manolopoulos, 2008) διαπιστώθηκε ότι πολύ μεγάλη σημασία έχουν για την παρακίνηση των εκπαιδευτικών οι λεγόμενοι «εσωτερικοί παράγοντες», όπως η επιβράβευση και η αίσθηση αυτοπραγμάτωσης. Εξετάστηκαν επίσης οι πτυχές της ηγεσίας που σχετίζονται με την παρακίνηση των εκπαιδευτικών όπως: η ενθάρρυνση του εργαζομένου, η αναγνώριση της συμβολής του, η διοικητική ικανότητα, η δημιουργία θετικού κλίματος, επιτεύγματα, αυτονομία, ασφάλεια, εμπιστοσύνη, μέριμνα για το περιβάλλον της εργασίας κ.τ.λ.

Επίσης, η συμβολή της σχολικής ηγεσίας στη επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών είναι σημαντική και έχει απασχολήσει πλήθος ερευνητών και μελετητών. Το κλειδί στις προσπάθειες ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών βρίσκεται στη σχολική ηγεσία (Pollak & Mills, 1997). Όπως αναφέρουν χαρακτηριστικά οι Blasé και Blasé (1994) «σε σύγκριση με άλλες πηγές της ενδυνάμωσης, η σχολική ηγεσία είναι ο πιο σημαντικός παράγοντας που συμβάλει στην επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών».

Οι Blasé και Blasé (1996) μελέτησαν τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα χαρακτηριστικά των σχολικών διευθυντών τα οποία επηρεάζουν άμεσα και έμμεσα την αίσθηση επαγγελματικής ενδυνάμωσης. Όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα της έρευνας, ο ενθουσιασμός του διευθυντή για βελτίωση και πρόοδο, η αισιοδοξία για την επιτυχή υλοποίηση του προκαθορισμένου οράματος, η ειλικρίνεια και η φιλικότητα απέναντι στους υφισταμένους, ωθεί τους εκπαιδευτικούς να προσπαθούν καθημερινά για το καλύτερο και ενισχύει το προσωπικό τους έργο.

Ο Bredeson (1989) συνόψισε τους παράγοντες σχολικής ηγεσίας που επηρεάζουν θετικά την επαγγελματική ενδυνάμωση: εμπιστοσύνη, επιβράβευση, ανατροφοδότηση, παροχή υποστηρικτικού υλικού, κατανόηση. Ο Reitzug (1994) κατέταξε σε τρεις κατηγορίες τις συμπεριφορές του ηγέτη που συνεισφέρουν στην ανάπτυξη της ενδυνάμωσης: υποστήριξη, διευκόλυνση, παροχή δυνατότητας. Η Malenyzer (1990) εντόπισε 23 ηγετικές συμπεριφορές που συνδέονται με την επαγγελματική ενδυνάμωση. Η παρουσίαση του οράματος για το σχολείο, η αναγνώριση του έργου των εκπαιδευτικών, η αποφασιστικότητα, η ενθάρρυνση της συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων, η επίδειξη εμπιστοσύνης, η επιδίωξη σύνδεσης του σχολείου με την κοινότητα, η δημιουργία υψηλού προφίλ της σχολικής

μονάδας στην κοινωνία και η ανάπτυξη του ομαδικού πνεύματος και της συνεργασίας είναι οι πλέον σημαντικές.

Η Σιδηροπούλου Μ. (2014) επιχείρησε να διερευνήσει και να καταγράψει τις απόψεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για το ρόλο του διευθυντή στη σχολική μονάδα καθώς και τα χαρακτηριστικά του επιτυχημένου ηγέτη. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα ο ρόλος του διευθυντή για την υποστήριξη και ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών είναι η δημιουργία συνεργατικού κλίματος, που ενισχύει την αποτελεσματικότητα του σχολείου και συμβάλει στην επάρκεια των εκπαιδευτικών. Παράλληλα έγινε φανερό από τις απόψεις των εκπαιδευτικών ότι βασικός ρόλος του διευθυντή είναι να προωθεί ένα ανοιχτό σχολείο στη κοινωνία.

Το γενικό συμπέρασμα το οποίο θα μπορούσαμε να πούμε ότι αποτελεί αξίωμα σε όλες τις ερευνητικές τάσεις, είναι ότι τα αποτελεσματικά σχολεία συνδέονται με την ύπαρξη αποτελεσματικών ηγετών (Rosenbach and Taylor, 1998).

Με την παρούσα έρευνα προσδοκάται να διαπιστωθεί κατά πόσο η αυθεντικότητα του διευθυντή ηγέτη επηρεάζει την παρακίνηση και ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών. Γι' αυτό το σκοπό τα ερωτήματα θα στοχεύσουν προς αυτήν την κατεύθυνση με την ελπίδα τα αποτελέσματα να ενισχύσουν την επιστημονική γνώση της συγκεκριμένης κατεύθυνσης.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο
Μεθοδολογία της Έρευνας

4.1 Αναγκαιότητα και σκοπός της έρευνας

Όπως ήδη αναφέρθηκε στην εποχή μας συντελούνται αλληπάλληλες κοινωνικές, οικονομικές, πολιτικές, τεχνολογικές και επιστημονικές μεταβολές. Οι συνεχείς και ραγδαίες αυτές μεταβολές ασκούν αναμφίβολα μεγάλη επιρροή στον τομέα της εκπαίδευσης, καθώς οι νέες γενιές αναμένεται να ζήσουν σε ένα κόσμο που κυριαρχεί ο ανταγωνισμός. Ο χώρος της εκπαίδευσης, όπως και ολόκληρη η κοινωνία, βιώνει ραγδαίους μετασχηματισμούς, συνεχείς «καινοτομίες» και έντονη ανταγωνιστικότητα με έμφαση στην απόδοση. Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με την κοινωνική και οικονομική κρίση που υπάρχει καθιστά αναγκαία τη συνεχή εγρήγορση στο χώρο της εκπαίδευσης καθώς και έναν διαρκώς εξελισσόμενο ρόλο τόσο του εκπαιδευτικού όσο και του διευθυντή - ηγέτη σε σχέση με το παρελθόν.

Η ηγεσία αποτελεί μια σημαντική λειτουργία της διοίκησης και μια από τις κεντρικές έννοιες στη θεωρία της εκπαιδευτικής διοίκησης, καθώς θεωρείται ως μία από τις βασικές συνιστώσες στην επιτυχία ή αποτυχία των εκπαιδευτικών οργανισμών. Η άσκηση ηγετικού ρόλου είναι ένας από τους βασικούς συντελεστές του αποτελεσματικού σχολείου. Οι έρευνες έχουν δείξει ότι η κατάλληλη ηγεσία στην εκπαίδευση συμβάλλει σημαντικά στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας και κατ' επέκταση στη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών. Τα αποτελεσματικά σχολεία συνδέονται με την ύπαρξη αποτελεσματικών ηγετών (Buch, 2005. Πασιαρδής, 2004). Ο διεκπεραιωτικός ηγέτης που τηρεί τις γραφειοκρατικές υποχρεώσεις δεν ταιριάζει στην σύγχρονη κοινωνία. Όπως προκύπτει από τα προηγούμενα κεφάλαια η αυθεντικότητα του σχολικού ηγέτη παρακινεί και ενδυναμώνει τους εκπαιδευτικούς και συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας.

Η παρούσα έρευνα θεωρούμε ότι θα συμβάλλει στην κεκτημένη γνώση της ηγεσίας στην εκπαιδευτική διοίκηση και συγκεκριμένα στην αποτύπωση της υπάρχουσας κατάστασης όσον αφορά τις ηγετικές και διοικητικές πρακτικές που εφαρμόζονται στα ελληνικά δημόσια σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά και στους παράγοντες που τις διαμορφώνουν. Μελετώντας τόσο το θεωρητικό πλαίσιο για την ηγεσία όσο και το θεσμικό πλαίσιο που διέπει τη λειτουργία των σχολικών μονάδων, θεωρούμε ότι η ηγεσία αποτελεί ένα σημαντικό κεφάλαιο για να εκσυγχρονιστεί η υπάρχουσα κατάσταση και ότι θα ήταν

χρήσιμο να γνωρίζουμε τις απόψεις-στάσεις που έχουν οι διευθυντές σχολικών μονάδων για την άσκηση ηγεσίας εκ μέρους τους στο χώρο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Σκοπός της έρευνας μας είναι η μελέτη σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Μαγνησίας και ειδικότερα η διερεύνηση του ρόλου που διαδραματίζει ο αυθεντικός διευθυντής σε σχέση με δύο βασικές παραμέτρους της εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής, που αφορούν τη Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού: την παρακίνηση του διδακτικού προσωπικού και την ενδυνάμωσή του.

4.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Τα βασικά ερωτήματα που επιλέχθηκαν για την έρευνα αναφέρονται στις απόψεις των Διευθυντών στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Μαγνησίας σχετικά με την συμβολή της αυθεντικότητας του Διευθυντή-Ηγέτη στην παρακίνηση και στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που θα προσπαθήσουμε να απαντήσουμε είναι:

- Πώς αντιλαμβάνονται οι διευθυντές την έννοια της ηγεσίας και το ρόλο τους στο σχολείο;
- Πώς αντιλαμβάνονται οι διευθυντές την αυθεντικότητα του διευθυντή-ηγέτη και ποια χαρακτηριστικά αναδεικνύονται;
- Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζουν οι διευθυντές κατά την άσκηση του έργου τους αναφορικά με το εκπαιδευτικό σύστημα;
- Με ποιους τρόπους οι διευθυντές παρακινούν και ενδυναμώνουν τους εκπαιδευτικούς.
- Ποια είναι τα χαρακτηριστικά της αυθεντικότητας του διευθυντή-ηγέτη που βοηθούν στην παρακίνηση και ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών.
- Ποιες είναι οι προτάσεις των διευθυντών για μια αυθεντικότερη και αποτελεσματικότερη ηγεσία στη διοίκηση των σχολικών μονάδων; Με ποιο τρόπο μπορούν να αναπτυχθούν διευθυντές σχολικών μονάδων που να είναι και αυθεντικοί ηγέτες;

4.3 Μεθοδολογία

Στις κοινωνικές επιστήμες οι κύριες ερευνητικές προσεγγίσεις, στις οποίες βασίζονται οι διάφοροι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται στις έρευνες, είναι η ποιοτική και η ποσοτική προσέγγιση. Οι προσεγγίσεις αυτές βασίζονται σε διαφορετικές φιλοσοφικές αρχές και

απόψεις για τη φύση των ανθρώπων και του κόσμου, για τη φύση της γνώσης μας για τον κόσμο καθώς και για το πώς η συγκεκριμένη μπορεί να αποκτηθεί (Σαραφίδου, 2011).

Οι δύο προσεγγίσεις έχουν διαφορετική θέση ως προς τη φύση της πραγματικότητας. Η ποσοτική έρευνα ανήκει στις θετικιστικές φιλοσοφίες που υποστηρίζουν ότι η κοινωνική πραγματικότητα είναι αντικειμενική, δεν είναι χαώδης και τυχαία αλλά διαμορφώνεται από κανονικότητες και νόμους. Υποστηρίζουν επίσης ότι και τα κοινωνικά φαινόμενα διέπονται από καθολικούς νόμους αίτιου και αποτελέσματος και συνεπώς η αντικειμενική παρατήρηση της συμπεριφοράς των ατόμων μπορεί να οδηγήσει στην αποκάλυψη τέτοιων νόμων που θα συνδέουν το αίτιο με το αποτέλεσμα. Σε αντίθεση, η ποιοτική έρευνα ανήκει στις νατουραλιστικές φιλοσοφίες. Υποστηρίζει ότι η κοινωνική πραγματικότητα δεν υπάρχει ανεξάρτητα από την ανθρώπινη συνείδηση αλλά κατασκευάζεται από τα υποκείμενα μέσα από τις αλληλεπιδράσεις τους και τα συστήματα σημασιοδότησης των εμπειριών τους (Neuman, 1997 σύμφωνα με Σαραφίδου, 2011). Τέλος, οι δύο αυτές προσεγγίσεις διαφοροποιούνται και ως προς τα κίνητρα και τους σκοπούς της έρευνας. Για τους θετικιστές σκοπός της έρευνας είναι να ανακαλύψουν τους νόμους που διέπουν την κοινωνική πραγματικότητα, ώστε τα κοινωνικά φαινόμενα και οι δράσεις τους να μπορούν να προβλεφθούν και να ελεγχθούν. Αντίθετα, οι οπαδοί του ερμηνευτισμού θεωρούν αναγκαία την κατανόηση των φαινομένων μέσα από την πυκνή περιγραφή τους με ολιστικό τρόπο, δίνοντας έμφαση στις διαδικασίες και λαμβάνοντας υπόψη το πλαίσιο (Σαραφίδου, 2011).

Καθεμία από τις προσεγγίσεις αυτές έχει συνδεθεί με ένα συγκεκριμένο σύνολο μεθόδων συλλογής και ανάλυσης του υλικού. Οι ποσοτικές έρευνες διεξάγονται είτε με μελέτες επισκόπησης είτε με πειραματικές διαδικασίες, χρησιμοποιώντας ερωτηματολόγια ή συστηματικές παρατηρήσεις και τα δεδομένα τους αναλύονται στατιστικά. Η ποιοτική έρευνα στηρίζεται είτε σε μελέτες ειδικών περιπτώσεων είτε σε πληροφορίες που έχουν προκύψει από μεμονωμένα άτομα ή καταστάσεις. Οι τρόποι συλλογής δεδομένων στις ποιοτικές έρευνες χαρακτηρίζονται από ευελιξία καθώς και από ευαισθησία απέναντι στο κοινωνικό πλαίσιο. Ποικίλλουν από τις ατομικές συνεντεύξεις ως τις εστιασμένες ομάδες συζήτησης και από τη συμμετοχική παρατήρηση ως τη συγκέντρωση ημερολογίων, εγγράφων, ή άλλου δημοσιοποιημένου υλικού (άρθρα, διαφημίσεις, εικόνες, βίντεο κ.α.). Η διαχείριση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας στο μελετώμενο θέμα γίνεται επίσης με διαφορετικό τρόπο. Στην ποσοτική έρευνα, η αναζήτηση της βιβλιογραφίας πρέπει να είναι όσο το δυνατόν πιο εκτεταμένη αρχικά καθώς σε αυτή θα βασιστεί ο ερευνητής για να προσδιορίσει το θεωρητικό πλαίσιο και τις υποθέσεις της έρευνας. Στην ποιοτική έρευνα αντίθετα, πιστεύεται

ότι δεν πρέπει αρχικά να γίνεται εκτεταμένη αναζήτηση της βιβλιογραφίας για να μπορεί ο ερευνητής να προσεγγίσει το θέμα χωρίς προκαταλήψεις (Σαραφίδου, 2011).

Η διερεύνηση του θέματος και η απαγωγική και επαγωγική παραγωγή υποθέσεων είναι περιοχές που νέμεται κυρίως η ποιοτική έρευνα. Οι Verma και Mallick (2004), επισημαίνουν χαρακτηριστικά ότι η ποιοτική προσέγγιση περιλαμβάνει τη συλλογή στοιχείων που αντικατοπτρίζουν τα αισθήματα, τις κρίσεις και τα βιώματα των υποκειμένων που εμπλέκονται στην ερευνητική διαδικασία. Σύμφωνα με τους Bird et al. (1999), η ποιοτική προσέγγιση επιτρέπει τη βαθύτερη ανάλυση και ερμηνεία καταστάσεων, γεγονότων και συμπεριφορών, ενώ, σύμφωνα με τους Faulkner et al. (1999), τη χαρακτηρίζει ευελιξία και μπορεί να δώσει όλο το φάσμα των απαντήσεων και τη δυνατότητα ανακάλυψης κάποιων πτυχών, οπτικών ή παραγόντων που δεν είχαν προληφθεί (Κεδράκα, 2008). Η ποιοτική προσέγγιση συχνά χειρίζεται περιπτώσεις, είναι ευαίσθητη στην πηγή της πληροφορίας, στις διαδικασίες, στην εμπειρία. Πλησιάζει εγγύτερα το ερευνώμενο αντικείμενο και στοχεύει στην ολιστική και βαθιά κατανόηση της κοινωνικής ζωής. Ενσωματώνει την αντίληψη των δρώντων και αποτιμά τις σχέσεις, τις έννοιες και τα νοήματα που συνάπτουν οι άνθρωποι και τα συνδέει με τον κόσμο γύρω τους. Αντί να αντιπαραβάλλει δεδομένα μοντέλων ή υποθέσεων, αναπτύσσει γνώσεις από τους τύπους των δεδομένων. Τα δείγματα είναι σχετικά μικρά και επηρεάζονται από θεωρητικές σκέψεις και όχι από πιθανότητες. Οι μέθοδοι ανάλυσης που απασχολεί είναι πολυδιάστατες, όχι ιδιαίτερα τυποποιημένες, ευέλικτες για μεγάλο εύρος καταστάσεων και σκοπών, που μπορούν να προσαρμόζονται κατά την εξέλιξη της έρευνας και να εισχωρούν στο θέμα από τη σκοπιά των φαινομένων και όχι μόνο από του συγγραφέα. Εξαιτίας της αυθεντικότητας και της ευελιξίας που φέρει, ταιριάζει στην εκτίμηση πραγματικών και σύνθετων περιστατικών, φαινομένων και διαδικασιών που ενέχει η διοίκηση (Καραγιάννης, 2014). Σε κάθε περίπτωση η ποιοτική έρευνα ασχολείται με κοινωνικές διαδικασίες, η ερμηνεία των οποίων προϋποθέτει μία ουσιώδη αναγνώριση της κουλτούρας και της κοσμοθεωρίας των ατόμων που εμπλέκονται σ' αυτές.

Για την αποτελεσματικότερη διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας και έχοντας υπόψη τα παραπάνω, επιλέξαμε την *ποιοτική προσέγγιση*, ακριβώς διότι θεωρήθηκε ως η πιο κατάλληλη για να αποκαλύψει τις εμπειρίες, τις απόψεις και τις αντιλήψεις των ερωτώμενων (Τσουρβάκας, 1997), να διερευνήσει τα βαθύτερα κίνητρα συμπεριφοράς τους, τη συμβολή τους στην παρακίνηση και ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και γενικότερα τις ανησυχίες και τους προβληματισμούς τους για την ηγεσία στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπως τη βιώνουν στην πράξη, ως διευθυντές σχολικών μονάδων.

Ως βασικό μεθοδολογικό εργαλείο επελέγη η συνέντευξη. Βασικό πλεονέκτημα της συνέντευξης είναι η προσαρμοστικότητα. Η χρήση της μεθόδου της *συνέντευξης* επιτρέπει στον ερευνητή να είναι άμεσος, να κατανοεί πληρέστερα κοινωνικές αντιλήψεις και να αντλεί πληροφορίες σε βάθος (Ιωσηφίδης, 2003). Αυτό σημαίνει ότι ένας ικανός ερευνητής μπορεί να ανιχνεύσει ιδέες, πιθανές αντιδράσεις, να ερευνήσει κίνητρα και συναισθήματα, στοιχεία που δεν είναι δυνατόν να εκμαιευτούν από ένα ερωτηματολόγιο όπου ζητείται από τον ερωτώμενο να καταγράψει με κάποιον τρόπο τις απαντήσεις του σε ερωτήσεις που τίθενται. Η συνέντευξη περιλαμβάνει τη συλλογή στοιχείων μέσω της άμεσης λεκτικής συναλλαγής μεταξύ ατόμων. Με αυτήν την έννοια διαφέρει από το ερωτηματολόγιο. Ο Oppenheim (1992) υποστηρίζει ότι οι συνεντεύξεις παρουσιάζουν μεγαλύτερο ποσοστό απαντήσεων σε σύγκριση με τα ερωτηματολόγια, επειδή οι απαντούντες εμπλέκονται περισσότερο κατά τη διάρκειά τους και ως αποτέλεσμα αυτού είναι πιο κινητοποιημένοι και δίνουν τη δυνατότητα για συλλογή περισσότερων πληροφοριών σχετικά με την έρευνα σε σχέση με τις πληροφορίες που δίνονται συνήθως στη συνοδευτική επιστολή ενός ερωτηματολογίου. Επίσης, μέσω των συνεντεύξεων μπορεί να γίνει καλύτερος χειρισμός δυσκολότερων και ανοιχτού τύπου ερωτήσεων (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Στα πλαίσια μιας συνέντευξης ο τρόπος με τον οποίο εμφανίζεται μια αντίδραση (επιτονισμός φωνής, εκφράσεις προσώπου, δισταγμός, παύσεις), παρέχει πληροφορίες τις οποίες μια γραπτή απάντηση θα απέκρυπτε (Bell, 1997). Θα πρέπει, επίσης, να καταστεί σαφές ότι η συνέντευξη δεν αποσκοπεί μόνο στη συλλογή δεδομένων για θέματα που σχετίζονται με τη ζωή, αλλά συνιστά μέρος της ίδιας της ζωής και ως εκ τούτου ο εμποτισμός της από το ανθρώπινο στοιχείο είναι αναπόδραστος (Cohen et al., 2008).

Η μέθοδος αυτή ενδείκνυται για τη συγκεκριμένη περίπτωση της παρούσας έρευνας, όπου διερευνώνται απόψεις και στάσεις διευθυντών σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την αυθεντικότητα της ηγεσίας στην εκπαίδευση και τη συμβολή της στην παρακίνηση και ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, για μια σειρά από λόγους: πρώτον, εξασφαλίζει ταχύτερη και ασφαλέστερη συγκέντρωση εμπειρικών πληροφοριών και επιτρέπει να δοθούν διευκρινήσεις και να κινητοποιηθούν οι αποκρινόμενοι. Δεύτερον, καταστεί εφικτή την κατάθεση προσωπικών απόψεων και μαρτυριών ποιοτικής φύσης για συμπεριφορικά χαρακτηριστικά της διοικητικής πράξης. Άλλωστε, στη βιβλιογραφία έχει υποστηριχθεί ότι η συλλογή στοιχείων με συνέντευξη διασφαλίζει μεγαλύτερη εγκυρότητα (Υφαντόπουλος & Νικολαΐδου, 2008).

Πιο συγκεκριμένα, για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, θα χρησιμοποιηθεί η μορφή της ημιδομημένης συνέντευξης, που συνιστά έναν ενδιάμεσο τύπο συνέντευξης ανάμεσα σε δύο άκρα: τη δομημένη, στην οποία ο ερευνητής έχει στη διάθεσή του ένα προκαθορισμένο σχέδιο ερωτήσεων από το οποίο αδυνατεί να παρεκκλίνει, και τη μη δομημένη ή ανοιχτή, όπου ο ερευνητής καθορίζει μεν κάποιους αντικειμενικούς στόχους, αλλά αφήνει στον ερωτώμενο μεγάλη ευχέρεια να απαντήσει (Verma & Mallick, 2004). Εξάλλου, στόχος μας είναι να μελετήσουμε τις προσωπικές απόψεις των εμπλεκόμενων δίχως να καταφύγουμε σε προκαθορισμένα εννοιολογικά σχήματα και κατηγορίες.

Στα πλαίσια της ημιδομημένης συνέντευξης ορίζεται ένα γενικό πλαίσιο επιλεγόμενων θεμάτων γύρω από τα οποία οδηγείται η συνέντευξη, ώστε να βεβαιωθούμε ότι καλύπτονται όσα θεωρούνται σημαντικά, αλλά επιτρέπεται στον ερωτώμενο και μια αρκετά μεγάλο βαθμού απόκλιση από το προκαθορισμένο πλαίσιο. Η τεχνική αυτή υπερέχει στο ότι απλοποιείται σε σημαντικό βαθμό η διαδικασία, κάτι που ενδείκνυται σε περιορισμένου χρόνου μελέτες (Bell, 1997). Πρόκειται κατ' ουσία για μία μορφή εστιασμένης συνέντευξης, κατά την τυπολογία του Kvale, με την έννοια ότι δεν είναι ούτε απόλυτα δομημένη με τυποποιημένα θέματα, ούτε, όμως, και απολύτως μη κατευθυνόμενη. Εστιάζεται στις υποκειμενικές απαντήσεις των συμμετεχόντων για μια γνωστή κατάσταση στην οποία έχουν εμπλακεί και η οποία έχει αναλυθεί από τον ερευνητή πριν από τη συνέντευξη. Ο τελευταίος μπορεί, λοιπόν, να χρησιμοποιήσει τα δεδομένα από τη συνέντευξη για να στηρίξει ή να απορρίψει προηγουμένως διατυπωμένες θεωρίες (Cohen et al., 2008).

Αξιοποιώντας τη συγκεκριμένη τεχνική, είχαμε τη δυνατότητα αφενός να κατευθύνουμε τις απαντήσεις των ερωτωμένων προς το επιθυμητό σημείο, ώστε να επιτευχθεί με αποτελεσματικό τρόπο η σύνδεση του θεωρητικού με το ερευνητικό μέρος της εργασίας μας, αφετέρου να εκμαιεύσουμε πληροφορίες για τον τρόπο σκέψης και αντίληψης των προσώπων, να αποκαλύψουμε σκέψεις ή συναισθήματα και να ανιχνεύσουμε κίνητρα συμπεριφοράς.

Όσο και αν τα ερευνητικά δεδομένα προέρχονται από συγκεκριμένες σχολικές μονάδες, δεν παύει να συγκροτείται νέα γνώση, η οποία μπορεί να συνεισφέρει στο επίπεδο διαμόρφωσης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Σ' αυτήν την προοπτική εντάσσεται η ερευνητική μας προσπάθεια. Εκείνο που προέχει είναι να αναδειχθούν τα δυνατά και αδύνατα σημεία της οργάνωσης και διοίκησης του σχολείου, ώστε να ενεργοποιηθεί συνολικά το ενδιαφέρον των εμπλεκόμενων και να αναζητηθούν περαιτέρω δυνατότητες βελτίωσης και αλλαγής, σε επίπεδο Διαχείρισης Ανθρώπινου Δυναμικού.

4.3.1 Η κυρίως έρευνα

Οι ατομικές συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν από την ερευνήτρια, το χρονικό διάστημα Ιανουαρίου-Μαρτίου 2019 στα γραφεία των σχολικών διευθυντών μετά από τηλεφωνικό ραντεβού. Δόθηκε μεγάλη σημασία στη δημιουργία ενός καλού κλίματος επαφής και επικοινωνίας ανάμεσα στους ερωτώμενους και την ερευνήτρια ακριβώς για να μπορέσουν να νιώσουν ασφάλεια και να μιλήσουν με ελευθερία (Cohen, Manion & Morisson, 2008). Στην αρχή της συνάντησης γινόταν μια σύντομη αλλά αναλυτική επεξήγηση του θέματος και στη συνέχεια επιβεβαιωνόταν η συμφωνία των συμμετεχόντων για ηχητική καταγραφή της συνέντευξης. Ταυτόχρονα δινόταν η διαβεβαίωση ότι θα εξασφαλιστεί η ανωνυμία τους καθώς και ότι είχαν τη δυνατότητα να αποσυρθούν οποιαδήποτε στιγμή από τη συγκεκριμένη έρευνα. Οι συνεντεύξεις είχαν διάρκεια κατά μέσο όρο είκοσι με τριάντα λεπτά, με σχετικά μικρές αποκλίσεις που είχαν σχέση με τον προσωπικό λόγο των ερωτώμενων, τις τυχόν διακοπές που υπήρχαν από αστάθμητους παράγοντες και με το πλήθος των πρόσθετων διευκρινιστικών ερωτήσεων που τέθηκαν.

4.3.2 Το δείγμα της έρευνας

Βασική μονάδα ανάλυσης ήταν το στέλεχος διοίκησης της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και συγκεκριμένα ο διευθυντής σχολικής μονάδας. Η συνισταμένη των απαντήσεων των ερευνώμενων στελεχών αποτύπωσε εάν και πώς οι διευθυντές ασκούν ηγεσία στο ελληνικό δημόσιο σχολείο.

Η επιλογή των σχολικών διευθυντών που πήραν μέρος στην έρευνα έγινε προσπαθώντας να έχουμε ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα, με βασικό σκοπό να υπάρχει στην έρευνα όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ποικιλομορφία στους διευθυντές (στυλ ηγεσίας, φύλο, επίπεδο μόρφωσης, χρόνια διοικητικής εμπειρίας) αλλά και στις σχολικές μονάδες (μέγεθος, γεωγραφική θέση).

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο Νομό Μαγνησίας, γιατί αποτελεί τόπο εργασίας και κατοικίας της ερευνήτριας και ήταν σαφώς πιο εύκολη η παραχώρηση συνεντεύξεων από τη στιγμή που υπήρχαν οι ανάλογες γνωριμίες και επαφές. Το δείγμα αποτέλεσαν 10 διευθυντές και διευθύντριες (6 άνδρες και 4 γυναίκες) που οι σχολικές τους μονάδες ανήκαν στην Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Μαγνησίας. Το μέγεθος του δείγματος είναι σχετικά μικρό, όπως συμβαίνει συνήθως σε ποιοτικές έρευνες, αλλά και απολύτως κατάλληλο. Εξαιτίας της ποιοτικής μεθοδολογίας οργάνωσης του ερευνητικού πλαισίου,

μεγαλύτερο μέγεθος δείγματος θα μπορούσε να αποβεί δυσκίνητο και να καταλήξει σε ρηχή προοπτική (Creswell, 2005).

Η έρευνα όμως, δε περιορίστηκε μόνο στις συνεντεύξεις των διευθυντών και διευθυντριών που είχαν επιλεγεί αλλά πλαισιώθηκε και από τις αναλυτικές σημειώσεις και τα σχόλια της ερευνήτριας, τα οποία προέκυψαν από τη συνεχή παρατήρηση καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας αλλά και της επιτόπιας παρατήρησης στο χώρο των σχολικών μονάδων. Για την καλύτερη καταγραφή όλων των παραπάνω, τηρήθηκε ένα είδος αναστοχαστικού ημερολόγιου (Σαραφίδου, 2011), όπου συμπεριλήφθηκαν όλες οι πληροφορίες που αφορούσαν τόσο τη διαδικασία της έρευνας όσο και τις προσωπικές σκέψεις και παρατηρήσεις του ερευνητή.

4.3.3 Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η έρευνα διεξήχθη από τον Ιανουάριο ως το Μάρτιο του 2019. Οι συνεντεύξεις των διευθυντών πραγματοποιήθηκαν στα γραφεία των σχολικών μονάδων τους. Ο μέσος όρος διάρκειάς τους ήταν περίπου τρία τέταρτα, δεδομένου ότι η ερευνήτρια ήταν υποχρεωμένη να κρατάει λεπτομερείς σημειώσεις, ενώ σε αρκετές περιπτώσεις ο διευθυντής διακόπτοντας τη ροή της συζήτησης έκανε παρεμβάσεις ή διατύπωνε άτυπα κάποια σχόλια.

Η συνέντευξη είναι μια κοινωνική, διαπροσωπική συνάντηση και όχι απλά και μόνο μια άσκηση συλλογής δεδομένων. Σύμφωνα με τον Φίλια (1997), η συνέντευξη για να είναι έγκυρη θα πρέπει να είναι σύστοιχη με το αντικείμενο της έρευνας, να ακολουθεί τις ανάγκες των ερωτώμενων, να είναι στο επίπεδό τους, να τους ενδιαφέρει, να μην τους προσβάλλει και να δημιουργεί μια ατμόσφαιρα ευνοϊκή. Ο Kvale (1996) υποστηρίζει ότι μια συνέντευξη ακολουθεί ένα άγραφο σενάριο για τις αλληλεπιδράσεις, οι νόμοι του οποίου αναδύονται μόνο στην περίπτωση που παραβιαστούν. Συνεπώς, ο ερευνητής πρέπει να είναι σε εγρήγορση ώστε να διεξάγει τη συνέντευξη προσεκτικά και με ευαισθησία. Ο ερευνητής θα πρέπει να δημιουργήσει την κατάλληλη ατμόσφαιρα, ώστε ο συμμετέχων να νιώσει ασφάλεια και να μιλήσει με ελευθερία (Cohen, Manion & Morrison, 2007).

Γι' αυτόν ακριβώς το λόγο, όλες οι επαφές ήταν ατομικές και βασικό μέλημά μας ήταν να διαμορφώσουμε ένα οικείο και φιλικό περιβάλλον για τους διευθυντές, ώστε να κατορθώσουμε να κερδίσουμε την εμπιστοσύνη τους. Δόθηκε δυνατότητα και χρόνος στους διευθυντές να εκφράσουν τις δικές τους θέσεις, περιγραφές και ερμηνείες. Στις επαφές μας με αυτά τα στελέχη της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης τηρήθηκε πρωτόκολλο ανωνυμίας, έτσι ώστε να εξασφαλιστεί από την πλευρά των αποκρινόμενων ένα αίσθημα άνεσης και

ελευθερίας για τη συμμετοχή τους και κατευνάστηκε η ανησυχία τους για τις διατυπώσεις εμπιστευτικότητας.

4.3.4. Μέσα συλλογής δεδομένων

Οι Verma και Mallick (2004) διατείνονται ότι από την πλευρά του ερευνητή η ηχογράφηση συνιστά τον πλέον ενδεδειγμένο τρόπο αποτύπωσης μιας συζήτησης όχι μόνο γιατί παρέχει τη δυνατότητα ακριβούς καταγραφής αυτών που έχουν ειπωθεί, αλλά και γιατί η διακύμανση της φωνής μπορεί να αποτελέσει επιπρόσθετη και πολύτιμη πηγή πληροφοριών. Αυτό σημαίνει ότι ο ερευνητής δύναται να επικεντρώσει την προσοχή του στον ερωτώμενο και συγκεκριμένα στις εκφράσεις και τη γλώσσα του σώματός του, που ασφαλώς παρέχουν νύξεις για τη διαμόρφωση της επόμενης ερώτησης. Υπογραμμίζουν, ωστόσο, ότι σε περίπτωση συναίνεσης των συμμετεχόντων στη χρήση του μαγνητοφώνου οι ερωτήσεις δεν έχουν υποχρεωτικό-δεσμευτικό χαρακτήρα και η συνέντευξη μπορεί να διακοπεί ανά πάσα στιγμή. Συγχρόνως θα πρέπει να καταστεί σαφές από τον ερευνητή ότι οι λέξεις που ειπώθηκαν δεν θα σβηστούν, αλλά θα πρέπει να παραμείνουν ως μέρος της καταγραφής της συνέντευξης.

Σε γενικές γραμμές, πάντως, η μαγνητοφώνηση μπορεί να αποβεί χρήσιμη στον έλεγχο των λέξεων σε οποιαδήποτε απάντηση επιθυμούμε να καταγράψουμε, καθώς και στον έλεγχο της εγκυρότητας των σημειώσεων. Επίσης, μπορεί να αποδειχθεί εξαιρετικά αποτελεσματική στην ανάλυση περιεχομένου, οπότε και χρειάζεται να ακούσουμε κάτι αρκετές φορές, ώστε να σχηματίσουμε κατηγορίες των απαντήσεων των ερωτώμενων (Bell, 1997). Κατ' άλλους ερευνητές το μαγνητόφωνο καθιστά άμεση την πρόσβαση σε αυθεντικές συνομιλίες, οπότε και αναδεικνύονται οι αληθινές λεπτομέρειες μιας πλευράς της κοινωνικής ζωής. Επίσης, τα μαγνητοφωνημένα αρχεία αποτελούν επίσημο ντοκουμέντο και ως εκ τούτου μπορούν ανά πάσα στιγμή να τεθούν στη διάθεση της επιστημονικής κοινότητας για πιο ενδελεχή ανάλυση. Ένα τελευταίο συγκριτικό πλεονέκτημα αυτής της τεχνικής σχετίζεται με την ικανότητα να ανατρέχει κάποιος σε ολόκληρες σειρές λέξεων, χωρίς να περιορίζεται από τα επιλεκτικά αποσπάσματα που παρατίθενται για λόγους οικονομίας (Silverman, 2003).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, μαγνητοφωνήσαμε τις συνεντεύξεις των διευθυντών κατά τις συναντήσεις μας, ώστε να αποθηκευτεί το σύνολο της πληροφορίας με ακρίβεια. Τα ηλεκτρονικά ηχητικά αρχεία καταγραφής των συνεντεύξεων (τύπου mp3), οι σημειώσεις, καθώς και οι συμπληρωμένες φόρμες παρατηρήσεων αποτέλεσαν το υλικό της έρευνας μας.

4.3.5. Στάδια συλλογής δεδομένων

Τα στάδια συλλογής δεδομένων ήταν τέσσερα. Στο πρώτο στάδιο επικοινωνήσαμε τηλεφωνικά με τους διευθυντές σχολικών μονάδων και τους προσκαλέσαμε να συμμετάσχουν στην έρευνα. Τους εξηγήσαμε σε γενικές γραμμές το σκοπό της έρευνάς μας και τους ζητήσαμε τη συναίνεσή τους για τη διεξαγωγή της συνέντευξης.

Στο δεύτερο στάδιο επιδιώξαμε κατ' ιδίαν συνάντηση με τους διευθυντές. Κατά την συνάντησή μας τους ενημερώσαμε για τη φύση και το σκοπό της συνέντευξης με όσο το δυνατόν περισσότερη λεπτομέρεια και ειλικρίνεια, τους εξηγήσαμε τη διαδικασία και τον τρόπο με τον οποίο θα καταγράφαμε τις απαντήσεις και τους ζητήσαμε τη συγκατάθεσή τους. Κρίναμε επίσης σκόπιμο να τους δώσουμε να μελετήσουν τις ερωτήσεις, ώστε να είναι σε θέση να εκφράσουν αντιρρήσεις, να ζητήσουν περαιτέρω διευκρινίσεις ακόμη και να αξιώσουν την τροποποίηση ορισμένων από αυτές. Δεν παραλείψαμε να αναφέρουμε τη σημασία που έχει η συμμετοχή τους στη διεκπεραίωση της έρευνας και τα οφέλη για τους ίδιους, διαβεβαιώνοντάς τους ότι θα διασφαλιστεί η ανωνυμία.

Στο τρίτο στάδιο, ακολούθησε δεύτερη τηλεφωνική επικοινωνία για επιβεβαίωση και καθορισμό του χρόνου και του τόπου διεξαγωγής της έρευνας. Τέλος στο τέταρτο στάδιο διενεργήθηκαν οι συνεντεύξεις στα γραφεία των διευθυντών στις σχολικές τους μονάδες.

4.3.6. Δομή συνέντευξης

Για τις ανάγκες της συνέντευξης καταρτίστηκε ένα γενικό σχέδιο (πλάνο) με ερωτήσεις, οι οποίες δομήθηκαν σε δύο μέρη:

Μέρος Α': Εδώ περιλαμβάνονται εισαγωγικές ερωτήσεις που αφορούν τα προσωπικά δεδομένα των διευθυντών (σπουδές, ξένες γλώσσες, Τ.Π.Ε., επαγγελματική εμπειρία).

Μέρος Β': Οι ερωτήσεις εδώ επιμερίζονται σε τρεις θεματικούς άξονες:

Α' άξονας: *Απόψεις διευθυντών περί σχολικής ηγεσίας και αυθεντικότητας του διευθυντή-ηγέτη:* Στην ενότητα αυτή υπάρχουν ερωτήσεις που διερευνούν την άποψη του διευθυντή για την σχολική ηγεσία, το κυρίαρχο στυλ ηγεσίας του, τη σχέση που διαμορφώνει με τους υφισταμένους του, την άποψή του για την αυθεντική ηγεσία, τα χαρακτηριστικά του αυθεντικού ηγέτη, τις δεξιότητες αυθεντικής ηγεσίας που αναδεικνύονται και κατά πόσο είναι εφικτή η εφαρμογή της με το ισχύον θεσμικό πλαίσιο.

Β' άξονας: *Απόψεις διευθυντών περί παρακίνησης και ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών:* Στην ενότητα αυτή υπάρχουν ερωτήσεις που διερευνούν την προσπάθεια του διευθυντή να

γνωρίσει τις κυρίαρχες ανάγκες και επιθυμίες των εκπαιδευτικών, τον βαθμό που προσπαθεί να τις ικανοποιήσει, τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων, τα περιθώρια αυτενέργειάς τους, την μετάθεση ευθυνών και εξουσίας και τους τρόπους που χρησιμοποιεί για να τους παρακινήσει και να τους ενδυναμώσει.

Γ' άξονας: Απόψεις διευθυντών περί διασύνδεσης της αυθεντικότητας του διευθυντή-ηγέτη με την παρακίνηση και ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών: Στην ενότητα αυτή υπάρχουν ερωτήσεις που διερευνούν την άποψη του διευθυντή για την συμβολή της αυθεντικότητας στην παρακίνηση, την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας, τα χαρακτηριστικά του αυθεντικού ηγέτη που βοηθούν προς αυτή την κατεύθυνση και τις προτάσεις για μια αυθεντικότερη και αποτελεσματικότερη ηγεσία.

Τέλος, μία καλή συνέντευξη εξασφαλίζεται τόσο από ένα καλό σχέδιο, όσο και από τις αντίστοιχες καλές και στοχευμένες ερωτήσεις. Για να είναι αποτελεσματική θα πρέπει να χρησιμοποιηθούν ερωτήσεις που να επιτρέπουν στον ερωτώμενο να διατυπώσει αυτό ακριβώς που βρίσκεται στο μυαλό του και να αποφεύγονται ερωτήσεις που προϊδεάζουν τον ερωτώμενο και τον προσανατολίζουν σε συγκεκριμένη απάντηση.

4.4 Μεθοδολογικοί περιορισμοί

Οποιαδήποτε διαδικασία συγκέντρωσης πληροφοριών και αν επιλέξει κάποιος, θα πρέπει να την υποβάλλει σε κριτική επεξεργασία, ώστε να ανταποκρίνεται σε δύο θεμελιώδη κριτήρια, την αξιοπιστία και την εγκυρότητα.

Η αξιοπιστία αναφέρεται στον βαθμό στον οποίο ένα τεστ ή μια δοκιμασία παράγει τα ίδια αποτελέσματα κάτω από σταθερές συνθήκες σε όλες τις περιπτώσεις. Στην περίπτωση της συνέντευξης τίθενται ερωτήματα του τύπου: Θα μπορούσαν δύο ερευνητές που χρησιμοποιούν το ίδιο πρόγραμμα ή διαδικασία να εξαγάγουν τα ίδια αποτελέσματα; Θα αποκτούσε ο ερευνητής μια παρόμοια εικόνα χρησιμοποιώντας τις ίδιες διαδικασίες σε διαφορετικές περιπτώσεις; Ο έλεγχος της αξιοπιστίας των δεδομένων γίνεται στο στάδιο της πιλοτικής διατύπωσης των ερωτήσεων και της ρύθμισης των ερευνητικών εργαλείων.

Η εγκυρότητα πάλι αφορά τον έλεγχο για το κατά πόσο ένα θέμα μετρά ή περιγράφει αυτό που υποτίθεται ότι πρέπει να μετρά ή να περιγράφει. Ένας καλός τρόπος να εξακριβώσει κάποιος, αν πληρείται η προδιαγραφή της εγκυρότητας είναι να εξηγήσει στους γύρω του (π.χ. συναδέλφους) τι ακριβώς προτίθεται να διερευνήσει και να ζητήσει τη γνώμη τους σχετικά με το αν οι ερωτήσεις ή οι θεματικές της συνέντευξης που έχουν επινοηθεί ανταποκρίνονται στο συγκεκριμένο σκοπό (Bell, 1997).

Για τον σκοπό αυτό και προτού προχωρήσουμε στη διεξαγωγή των συνεντεύξεων με τους συμμετέχοντες, τους δώσαμε τη δυνατότητα να μας πουν τη γνώμη τους για τις ερωτήσεις που καλούνται να απαντήσουν, να εκφράσουν τις αντιρρήσεις τους, να ζητήσουν περαιτέρω διευκρινίσεις ακόμη και να αξιώσουν την τροποποίηση ορισμένων από αυτές. Διαπιστώσαμε ότι όλοι οι διευθυντές ήταν σύμφωνοι με το σύνολο των ερωτήσεων. Κάποιες διευκρινήσεις χρειάστηκε να δοθούν για την έννοια: αυθεντικότητα του διευθυντή -ηγέτη. Φροντίσαμε να δώσουμε συνοπτική εξήγηση των όρων στους συμμετέχοντες, ώστε να καταστεί σαφές με ποια σημασία χρησιμοποιείται ο όρος αυθεντικότητα τόσο στην έρευνά μας όσο και στη βιβλιογραφία γενικότερα.

Γενικά στα ποιοτικού τύπου δεδομένα η εγκυρότητα μπορεί να διασφαλιστεί μέσω της ειλικρίνειας, του βάθους, του πλούτου και του περιεχομένου των δεδομένων που συλλέγονται, μέσω των συμμετεχόντων που προσεγγίζονται και μέσω της ανιδιοτέλειας του ερευνητή. Κατά ομολογία ορισμένων ερευνητών η έννοια της εγκυρότητας στην ποιοτική έρευνα θα πρέπει να αντικατασταθεί με την έννοια της αυθεντικότητας. Ας μην ξεχνάμε ότι ο ερευνητής αποτελεί μέρος του κόσμου που ερευνά και ως εκ τούτου δεν μπορεί να είναι απόλυτα αντικειμενικός γι' αυτόν. Αυτό που έχει σημασία είναι το νόημα που το κάθε άτομο αποδίδει στα δεδομένα και τα συμπεράσματα που εξάγονται απ' αυτό (Cohen et al., 2008).

Συνεπώς, ο περιορισμός της μεροληψίας του ερευνητή μπορεί να διασφαλίσει σε σημαντικό βαθμό την εγκυρότητα της έρευνας. Από την άλλη, ένας τρόπος ελέγχου της αξιοπιστίας είναι μια εξαιρετικά καλά δομημένη συνέντευξη με την ίδια δομή και αλληλουχία λέξεων και ερωτήσεων για κάθε απαντούντα, χωρίς καμία τροποποίηση στη φυσική διατύπωση. Είναι σημαντικό για κάθε άτομο που δίνει συνέντευξη να κατανοήσει την ερώτηση με τον ίδιο τρόπο.

Με δεδομένα τα παραπάνω προσπαθήσαμε αφενός να περιορίσουμε όσο το δυνατόν την προσωπική μας εμπλοκή στη συνέντευξη, ώστε να μην προκαταβάλουμε τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, αφετέρου να τηρήσουμε με σχετική αυστηρότητα την προκαθορισμένη σειρά των ερωτήσεων, ώστε να μην υπάρξει σημαντική απόκλιση από τον αρχικό μας σχεδιασμό. Ο λόγος που αρθρώνεται από τους διευθυντές αποτυπώνει με πιστότητα και ακρίβεια τα όσα διαδραματίζονται στη σχολική μονάδα.

Καταβάλλαμε κάθε δυνατή προσπάθεια για να ικανοποιήσουμε το κριτήριο της εσωτερικής εγκυρότητας. Η εσωτερική εγκυρότητα έγκειται στην ακρίβεια με την οποία περιγράφονται τα αντικείμενα που μελετώνται (Cohen et al., 2008). Αναμφίβολα η

συνέντευξη ως υποκειμενική τεχνική ενέχει τον κίνδυνο της προκατάληψης. Πολλές φορές, δηλαδή, προκύπτει ασυνέπεια ανάμεσα σ' αυτό που ισχυρίζονται τα υποκείμενα και σ' αυτό που πραγματικά σκέπτονται, γι' αυτό απαιτείται τριγωνισμός. Η μεθοδολογική τριγωνοποίηση σύμφωνα με τους Cohen, Manion & Morisson (2008) περιλαμβάνει τη χρήση περισσότερων της μίας μεθόδων στην επιδίωξη ενός δεδομένου σκοπού. Γι αυτό το λόγο η ερευνήτρια προσπάθησε να συνδυάσει τη μελέτη και έρευνα της βιβλιογραφίας, τις συνεντεύξεις από τους διευθυντές/ντριες, την παρατήρηση καθώς και την καταγραφή ημερολογίου για να είναι σε θέση να προχωρήσει με περισσότερη ασφάλεια στην ανάλυση όλων των παραπάνω δεδομένων.

Ένα τελευταίο ζήτημα μεθοδολογικής φύσεως αφορά τη γενικευσιμότητα των αποτελεσμάτων της έρευνας, που αποκαλείται, με άλλα λόγια, εξωτερική εγκυρότητα. Η γενικευσιμότητα έχει να κάνει με τον βαθμό στον οποίο τα αποτελέσματα μπορούν να γενικευτούν στον ευρύτερο πληθυσμό σε γενικότερες περιπτώσεις ή καταστάσεις. Πρόκειται για ένα ζήτημα προβληματικής υφής, δεδομένου ότι η ανθρώπινη συμπεριφορά είναι απείρως πολύπλοκότερη, δεν επιδέχεται απλουστεύσεις, εντάσσεται σε ένα κοινωνικό πλαίσιο και είναι μοναδική. Γενικά στην ποιοτική έρευνα ερμηνεύεται ως δυνατότητα σύγκρισης και μεταβίβασης. Απαιτείται μια καθαρή, λεπτομερής και εις βάθος περιγραφή, ώστε τα αποτελέσματα να μπορούν να γενικευτούν σε μια άλλη κατάσταση (Cohen et al., 2008). Προσπαθήσαμε, λοιπόν, στο στάδιο της τελικής καταγραφής των αποτελεσμάτων να είμαστε όσο το δυνατό πιο αναλυτικοί στις περιγραφές μας, να διασταυρώνουμε τις πληροφορίες των συμμετεχόντων και να παρουσιάζουμε περιπτώσεις απαντήσεων που δεν εμπίπτουν σε καμία από τις ταξινομικές κατηγορίες, ώστε να αναδειχθεί η δυναμική, αλληλεπιδραστική διάσταση της ερευνητικής διαδικασίας.

4.5. Ανάλυση δεδομένων

Το πρώτο στάδιο στην ανάλυση ποιοτικών δεδομένων και δη δεδομένων που προέρχονται από συνέντευξη είναι η μεταγραφή, δηλαδή ο μετασχηματισμός σε γραπτό λόγο όσων έχουν μαγνητοφωνηθεί. Στην φάση αυτή και μετά την πραγματοποίηση των συνεντεύξεων, το υλικό που συλλέχθηκε, απομαγνητοφωνήθηκε και μετατράπηκε σε αρχείο κειμένου για να επεξεργαστεί σύμφωνα και με τον Μαντζούκα (2007). Στην συνέχεια το αρχείο αυτό αναγνώστηκε πολλές φορές για να κατανοηθεί και να ξαναθυμηθεί ο ερευνητής τα δεδομένα. Η φάση αυτή της ανάλυσης, είναι ιδιαίτερα σημαντική όπως λέει ο Ιωσηφίδης (2003) για να αποδοθούν τα νοήματα αλλά και να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα ή άλλα που προέκυψαν στην διαδικασία.

Εντούτοις, δεν θα πρέπει να παραβλέψει κάποιος το γεγονός ότι η μεταγραφή συνιστά μία μετάφραση από ένα κανονιστικό σύστημα (προφορικό και διαπροσωπικό) σε ένα άλλο πολύ διαφορετικό σύστημα (γραπτός λόγος) και γι' αυτό εξ ορισμού παραβλέπει σημαντικές πλευρές της ζωντανής πραγματικότητας της συνέντευξης (μη λεκτικές πλευρές). Αυτό σημαίνει ότι μία μεταγραφή βρίσκεται έξω από τα συμφραζόμενα της συνέντευξης, δε συνδέεται με τον χρόνο και τον τόπο διεξαγωγής της ούτε με τις κοινωνικές, αλληλεπιδραστικές και ρευστές διαστάσεις της (Cohen et al., 2008).

Έτσι έχοντας κατά νου ότι η μεταγραφή αδυνατεί να αποτυπώσει όλα όσα λαμβάνουν χώρα σε μία αλληλεπιδραστική διαδικασία, προσπαθήσαμε να καταγράψουμε με ακρίβεια και πιστότητα όχι μόνο τα λεγόμενα των συμμετεχόντων, αλλά και στοιχεία που αποτελούν τα συμφραζόμενα των συνεντεύξεων (π.χ. παύσεις, διακοπές, διάθεση των υποκειμένων), ώστε ο αναγνώστης να διαμορφώσει μία συνολική εποπτεία των όσων διαδραματίστηκαν.

Στη συνέχεια προχωρήσαμε στην επεξεργασία των δεδομένων που συλλέχθηκαν από τις συνεντεύξεις, χρησιμοποιώντας τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης. Η θεματική ανάλυση είναι μια εύχρηστη μέθοδος η οποία χρησιμοποιείται ευρέως στην ποιοτική έρευνα. Θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική για τον νέο ερευνητή, καθώς παρέχει βασικές δεξιότητες που είναι χρήσιμες και για τη διεξαγωγή πιο εξειδικευμένων προσεγγίσεων ποιοτικής ανάλυσης (Clarke, Braun & Hayfield, 2015). Ειδικότερα, είναι μια μέθοδος εντοπισμού, περιγραφής, αναφοράς και «θεματοποίησης» επαναλαμβανόμενων νοηματικών μοτίβων, δηλαδή «θεμάτων» τα οποία προκύπτουν από τα ερευνητικά δεδομένα, και αποτελεί βασικό εργαλείο για όλους τους ερευνητές που ασχολούνται με την ποιοτική έρευνα (Braun & Clark, 2006). Ένα από τα πλεονεκτήματα της συγκεκριμένης ανάλυσης είναι ότι χαρακτηρίζεται από «θεωρητική ελευθερία» ή «ευελιξία», καθώς η επιλογή της ως μεθόδου ανάλυσης δεν προϋποθέτει, από μόνη της, τη δέσμευση των ερευνητών σε συγκεκριμένες οντολογικές ή επιστημολογικές θέσεις, όπως συμβαίνει με άλλες ποιοτικές αναλύσεις (π.χ. η ερμηνευτική φαινομενολογική ανάλυση δεσμεύεται σε έναν φαινομενολογικό προσανατολισμό) (Braun & Clarke, 2006). Παρ' όλα αυτά η «θεωρητική ελευθερία» ή «ευελιξία» δεν σημαίνει διεξαγωγή της ανάλυσης χωρίς επιστημολογική πλαισίωση. Με δεδομένο ότι η θεματική ανάλυση είναι συμβατή με μεγάλο εύρος επιστημολογικών θέσεων, ο ερευνητής καλείται να προσδιορίσει ο ίδιος επιστημολογικά και θεωρητικά την ανάλυσή του, κυρίως βάσει των ερευνητικών του ερωτημάτων. Στο πλαίσιο αυτό χρειάζεται επίσης να είναι σαφής σχετικά με το τι επιδιώκει να μάθει και τι αντιπροσωπεύουν τα θέματα ή τα μοτίβα που έχει εντοπίσει κατά τη διαδικασία της ανάλυσης (Willig, 2008).

Οι Braun και Clarke (2006) προτείνουν έξι συγκεκριμένα βήματα για τη διεξαγωγή της θεματικής ανάλυσης. 1. Εξοικείωση με τα δεδομένα. Στο πρώτο στάδιο της ανάλυσης οι ερευνητές χρειάζεται να εξοικειωθούν με το ερευνητικό υλικό. 2. Κωδικοποίηση. Το δεύτερο στάδιο της ανάλυσης περιλαμβάνει την παραγωγή αρχικών κωδικών με εξέταση των κειμένων σειρά προς σειρά. 3. Αναζήτηση των θεμάτων. Σε αυτό το στάδιο η ανάλυση εστιάζεται στην αναζήτηση πιθανών θεμάτων ή υποθεμάτων. 4. Επανεξέταση των θεμάτων. Το τέταρτο στάδιο ξεκινά όταν έχει αρχίσει να διαμορφώνεται ένα σύνολο πιθανών ή υποψήφιων θεμάτων. 5. Ορισμός και ονομασία θεμάτων. Το πέμπτο στάδιο ξεκινά όταν έχει διαμορφωθεί ο θεματικός χάρτης των δεδομένων και προσδιορίζει την ουσία του κάθε θέματος καθώς και την διάσταση των δεδομένων που συλλαμβάνει. 6. Έκθεση των δεδομένων-συγγραφή των ευρημάτων. Το έκτο στάδιο ξεκινάει όταν συγκεντρώνεται το σύνολο των πλήρως επεξεργασμένων θεμάτων που προκύπτουν από το ερευνητικό υλικό και περιλαμβάνει την τελική ανάλυση και τη συγγραφή των ευρημάτων.

Ακολουθώντας την παραπάνω συλλογιστική, ο ερευνητής για να εξοικειωθεί με το ερευνητικό υλικό, χρειάστηκε επαναλαμβανόμενη προσεκτική ανάγνωση του συνόλου των ερευνητικών δεδομένων και ενεργητική αναζήτηση νοημάτων, θεμάτων και μοτίβων που είχαν σημασία για το εξεταζόμενο φαινόμενο. Αφού δημιουργήθηκε μια πρώτη εικόνα αναφορικά με τα δεδομένα ως προς το τι λένε ή κάνουν οι συμμετέχοντες, ο ερευνητής κατέγραψε τις αρχικές του ιδέες.

Στη συνέχεια μετά την ανάγνωση, δόθηκαν στο υλικό των συνεντεύξεων κωδικοί. Εδώ αποδόθηκε σε κάθε απόσπασμα του κειμένου ένας εννοιολογικός προσδιορισμός – ένας κωδικός. Ο κωδικός αυτός εκφράζει σε συντομία το νόημα που δίνει ο ερευνητής στο συγκεκριμένο τμήμα των δεδομένων. Αυτοί οι κωδικοί, κάλυπταν ενότητες του περιεχομένου των συνεντεύξεων. Ακολούθησε η αναζήτηση των θεμάτων. Εδώ, ο ερευνητής συνδύασε διαφορετικούς κωδικούς αναζητώντας πιθανά θέματα ή μοτίβα που προέκυψαν μέσα από τα δεδομένα. Κάποιοι αρχικοί κωδικοί σχημάτισαν κύρια θέματα, ενώ άλλοι υποθέματα ή υποκατηγορίες. Ακολούθως στην επανεξέταση των θεμάτων έγινε η επανεξέτασή τους καθώς κάποια από αυτά μπορεί να μην πληρούσαν τα κριτήρια για να συμπεριληφθούν (π.χ. αν δεν υπήρχαν αρκετά δεδομένα ώστε να τα στηρίξουν, ή τα δεδομένα ποικίλλουν αρκετά μεταξύ τους). Κάποια θέματα που επικαλύπτονταν, συγχωνεύθηκαν σε ένα και άλλα διαχωρίστηκαν σε ξεχωριστά θέματα. Στη συνέχεια κατά τον ορισμό και την ονομασία των θεμάτων προσδιορίστηκε η ουσία του κάθε θέματος καθώς και η διάσταση των δεδομένων που συλλαμβάνει. Τέλος πραγματοποιήθηκε η έκθεση των δεδομένων-συγγραφή των ευρημάτων.

Το ζητούμενο εδώ ήταν ο ερευνητής να διηγηθεί τη σύνθετη και πολύπλοκη ιστορία των δεδομένων με τέτοιο τρόπο ώστε ο αναγνώστης να πεισθεί για την αξία και την εγκυρότητα της ανάλυσής του. Η συγγραφή της ανάλυσης –συμπεριλαμβανομένων και των αποσπασμάτων των δεδομένων– χρειάζεται να παρέχει μια συνεκτική, ενδιαφέρουσα και λογική ιστορία (χωρίς επαναλήψεις) που να συνδέει τα δεδομένα εντός αλλά και μεταξύ των θεμάτων.

Μετά τη λεπτομερή εξέταση του περιεχομένου των δέκα συνεντεύξεων, την ομαδοποίηση των κωδικών και την κατασκευή των κατηγοριών που περιελάμβαναν, διαπιστώσαμε ότι οι ερευνητικοί άξονες αποτελούν τις θεματικές ενότητες ανάλυσης του ποιοτικού μέρους της εργασίας μας για την εξαγωγή συμπερασμάτων. Το υλικό κατέληξε σε τρεις θεματικές ενότητες με πέντε, τέσσερις και τρεις κατηγορίες αντίστοιχα. Στον Πίνακα 3 συνοψίζονται οι θεματικές ενότητες μαζί με τις υποκατηγορίες που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων.

Πίνακας 3 - Θεματικές Ενότητες

Θεματική ενότητα	1ος Θεματικός άξονας: Σχολική ηγεσία και αυθεντικότητα του διευθυντή –ηγέτη	2ος Θεματικός άξονας: Η παρακίνηση και ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών	3ος Θεματικός άξονας: Διασύνδεση της αυθεντικότητας του διευθυντή – ηγέτη με την παρακίνηση και ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών
Κ Α Τ Η Γ Ο Ρ Ι Ε Σ	-Εννοια της ηγεσίας -Επιρροή -Εμφαση της διεύθυνσης -Αυθεντικότητα ηγέτη -Θεσμικό πλαίσιο και ανάπτυξη της αυθεντικότητας	-Ικανοποίηση αναγκών -Τρόποι παρακίνησης -Λήψη αποφάσεων -Αυτενέργεια	-Αυθεντικότητα, παρακίνηση και ενδυνάμωση -Χαρακτηριστικά αυθεντικού ηγέτη -Προτάσεις για αυθεντικότερη ηγεσία

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο Αποτελέσματα

5.1. Ανάλυση αποτελεσμάτων

Από την ανάλυση των δεδομένων τα οποία περιελάμβαναν το ερωτηματολόγιο, τις συνεντεύξεις και τις προσωπικές παρατηρήσεις της ερευνήτριας, προέκυψαν δύο μέρη. Το πρώτο μέρος αφορά προσωπικά στοιχεία των ερωτώμενων. Στο δεύτερο μέρος της συνέντευξης προέκυψαν τρεις άξονες. Ο πρώτος άξονας αναφέρεται στην ηγεσία και στην αυθεντικότητα του διευθυντή-ηγέτη και περιλαμβάνει πέντε υποενότητες. Ο δεύτερος άξονας αφορά την παρακίνηση και ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και περιλαμβάνει τέσσερες υποενότητες. Τέλος ο τρίτος άξονας ασχολείται με την διασύνδεση της αυθεντικότητας του διευθυντή-ηγέτη με την παρακίνηση και ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και περιλαμβάνει τρεις υποενότητες.

5.1.1. Μέρος Α΄.

Ανάμεσα στους διευθυντές που επιλέγηκαν, οι τέσσερις ήταν γυναίκες, ενώ οι υπόλοιποι έξι ήταν άντρες. Τα έτη προϋπηρεσίας τους στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση διακυμάνθηκαν από 20 έως 34 έτη υπηρεσίας. Σε ό,τι αφορά την προϋπηρεσία των διευθυντών σχολείων σε θέση ευθύνης, διαπιστώσαμε ότι αυτή διακυμάνθηκε από 2 έως 20 έτη, ενώ τέσσερις από αυτούς είχαν προϋπηρεσία και σε άλλες διοικητικές θέσεις όπως θέση υποδιευθυντή, προϊσταμένη εκπαιδευτικών θεμάτων.

Σχετικά με την επιστημονική και παιδαγωγική συγκρότηση, δύο διευθυντές είναι κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος, έξι διευθυντές είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος εκ των οποίων δύο μεταπτυχιακά διπλώματα αφορούν την οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης, ενώ αυτό το χρονικό διάστημα τέσσερις διευθυντές παρακολουθούν μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών που αφορά την οργάνωση και διοίκηση των σχολικών μονάδων, έξι διευθυντές είναι κάτοχοι δεύτερου πτυχίου πανεπιστημιακής εκπαίδευσης. Σχεδόν όλοι οι διευθυντές πλην ενός του δείγματός μας είναι κάτοχοι μίας ξένης γλώσσας σε καλό επίπεδο και τέσσερις διευθυντές γνωρίζουν και δεύτερη ξένη γλώσσα. Επίσης, όλοι οι διευθυντές διαθέτουν την πιστοποιημένη επιμόρφωση στις νέες τεχνολογίες (ΤΠΕ 1^{ου} επιπέδου) και έξι από αυτούς την πιστοποιημένη επιμόρφωση ανώτερου επιπέδου (ΤΠΕ 2^{ου} επιπέδου).

Πίνακας 2 ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ

	Φύλλο	Επιστημονική Κατάρτιση	Ξένες Γλώσσες	Τ.Π.Ε	Β/θμια Εκπ/ση	Διευθ/κή θέση
Άντρες	6					
Γυναίκες	4					
Προϋπηρεσία					20-34	2-20
Διδακτορικό		2				
Μεταπτυχιακό		6				
Μετ/κό στην Οργάνωση & Διοίκηση		2+4				
2 ^ο Πτυχίο		6				
Ξένη Γλώσσα			9			
2 ^η Ξένη Γλώσσα			4			
Τ.Π.Ε. 1				10		
Τ.Π.Ε. 2				6		

Παρατηρούμε ότι τα τελευταία χρόνια δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στην απόκτηση μεταπτυχιακού με αντικείμενο την οργάνωση και διοίκηση των σχολικών μονάδων. Η εξήγηση που μπορούμε να δώσουμε είναι ότι οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν το συγκεκριμένο μεταπτυχιακό, για να αποκτήσουν περισσότερα εφόδια, για τη διεκδίκηση μιας διευθυντικής θέσης, προκαταβάλλοντας ότι θα υπάρχει μεγαλύτερη μοριοδότηση στο συγκεκριμένο μεταπτυχιακό από τα υπόλοιπα στο μέλλον. Άλλος λόγος είναι να αποκτήσουν περισσότερα εφόδια, για να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν καλύτερα στα αυξημένα καθήκοντα μιας διευθυντικής θέσης. Και τέλος η αύξηση της προσφοράς του συγκεκριμένου μεταπτυχιακού από τα πανεπιστημιακά ιδρύματα.

5.1.2. Μέρος Β΄

5.1.2.1. Θεματικός Άξονας 1^{ος}: Η σχολική ηγεσία & Η αυθεντικότητα του διευθυντή-ηγέτη

Στη θεματική αυτή ενότητα, αναπτύσσονται έννοιες σχετικά με τον διευθυντή-ηγέτη και την αυθεντικότητά του, την επιρροή του στα σχολικά δράματα, καθώς αναπτύσσονται και οι αντιλήψεις των διευθυντών για το αν το ισχύον θεσμικό πλαίσιο και η δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος προσφέρουν την δυνατότητα για την ανάδειξη και ανάπτυξη της αυθεντικότητας του διευθυντή – ηγέτη στο χώρο του σχολείου.

Από τις συνεντεύξεις των διευθυντών στο συγκεκριμένο θεματικό άξονα, προέκυψαν οι παρακάτω θεματικές:

Έννοια της ηγεσίας

Διευθυντής – ηγέτης.

Ο διευθυντής – ηγέτης για να μπορέσει να ανταποκριθεί στο ρόλο του, θα πρέπει να εμπνέει και να έχει όραμα που θα το ενστερνιστούν οι εκπαιδευτικοί. Ειδικότερα, 5 ερωτώμενοι ισχυρίστηκαν ότι ο ηγέτης πρέπει να έχει όραμα για τη σχολική μονάδα του ενώ, 3 ερωτώμενοι μίλησαν για έναν ηγέτη που θα τον διαπνέει πνεύμα ομαδικότητας, δημοκρατικότητας και συνεργασίας.

«Ηγέτης είναι αυτός που δεν εκτελεί απλώς τις εντολές των προϊσταμένων και εφαρμόζει τις εγκυκλίους αλλά προσπαθεί να δει τις ανάγκες του σχολείου του και να αλλάξει τις καταστάσεις προς το καλύτερο εννοείται, προσπαθεί δηλαδή να εμπνεύσει να παρακινήσει και να δημιουργήσει ένα τέτοιο κλίμα μεταξύ των συναδέλφων ώστε να μπορούν να αυτενεργήσουν και σαν ομάδα να λύνουν θέματα και να βελτιώνουν τη λειτουργία του σχολείου....» (10^{ος} Διευθυντής).

«Θεωρώ ότι ο ηγέτης πρέπει να είναι καθοδηγητής – συντονιστής που θα φροντίζει να λειτουργεί όλος ο σύλλογος διδασκόντων σαν ενιαία ομάδα και όχι να περνάει η διοίκηση από πάνω προς τα κάτω, να είναι δηλαδή ομαδοσυνεργατική....» (1^{ος} Διευθυντής)

Κάποιοι ερωτώμενοι (4) διατύπωσαν την άποψη ότι ένα άτομο για να είναι σχολικός ηγέτης πρέπει να εμπνέει τους εκπαιδευτικούς της εκάστοτε σχολικής μονάδας. Η έμπνευση δηλαδή, αποτέλεσε βασικό χαρακτηριστικό που είναι ανάγκη να συγκεντρώνει ένας σχολικός ηγέτης. Μάλιστα, ορισμένοι διευθυντές θεώρησαν ότι ο διευθυντής για να είναι σε θέση να εμπνέει θα πρέπει να δίνει ο ίδιος το παράδειγμα με τις δικές του ενέργειες και πράξεις.

«Από την εμπειρία μου θεωρώ ότι ο συνάδελφος που θα ακολουθήσει διοικητική καριέρα πρέπει να έχει το χάρισμα από μέσα του. Δεν επαρκούν οι γνώσεις για να μπορέσεις να εμπνεύσεις. Ο διευθυντής ηγέτης πρέπει να έχει όραμα, να εμπνέει εμπιστοσύνη και να είναι δίκαιος. Ένας διευθυντής που είναι εντάξει μόνο με το καθηκοντολόγιο δεν μπορεί να ανοίξει το σχολείο του στην κοινωνία.» (3^{ος} Διευθυντής).

«Ηγέτης για μένα είναι αυτός που θα δώσει όραμα στους καθηγητές και θα τους παρακινήσει να κάνουν παραπάνω πράγματα για να είναι και οι ίδιοι ικανοποιημένοι..»(5^{ος} Δ/ντής).

«Ο ηγέτης συντονίζει και εμπνέει τους υπολοίπους, είναι ένας από αυτούς επιφορτισόμενος με άλλους ρόλους. Θεωρώ ότι είναι η ραχοκοκαλιά του σχολείου....» (6^{ος} Διευθυντής).

Ήταν διάχυτη σε όλους σχεδόν η αντίληψη ότι μόνο μέσα από συνεργατικές μεθόδους και από κοινού λήψη των αποφάσεων με το σύλλογο διδασκόντων μπορεί ένας διευθυντής να ξεπεράσει τον απλό τίτλο του και να προχωρήσει ως ηγέτης με την πλήρη αποδοχή όλων των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας. Ένας διευθυντής εστίασε στην προσωπικότητα που πρέπει να διαθέτει ο ηγέτης, ενώ ένας άλλος υποστήριξε ότι η ηγεσία είναι ένα χάρισμα που πρέπει να έχεις μέσα σου.

«Θεωρώ ότι βασικό στοιχείο του ηγέτη είναι η προσωπικότητά του. Ο διευθυντής-ηγέτης πρέπει να έχει όραμα, να εμπνέει, να είναι η ψυχή του σχολείου. Η εμπειρία βέβαια είναι σημαντική, για να αναλάβεις μια τέτοια θέση πρέπει να έχεις περάσει από πολλά κλιμάκια διοίκησης και εκπαίδευσης. Θεωρώ επίσης απαραίτητη τη δια βίου μάθηση για να υπάρχει συνεχή βελτίωση....» (2^{ος} Διευθυντής).

Τέλος, ένας διευθυντής εξέφρασε την άποψή του για τον ηγέτη ως τον άνθρωπο που θα καταστεί φορέας αλλαγών αλλά και θα οδηγήσει τα εκπαιδευτικά πράγματα της σχολικής μονάδας σε ένα καλύτερο επίπεδο ανταποκρινόμενος στις απαιτήσεις της σύγχρονης πραγματικότητας.

«Ο διευθυντής ηγέτης πρέπει να έχει όραμα για το σχολείο του, να έχει στόχο, να αναδεικνύεται ο ανθρώπινος παράγοντας μέσα σ' αυτό το όραμα και να κάνει άνοιγμα του σχολείου του στην κοινωνία....» (8^{ος} Διευθυντής)

Διευθυντής – manager

Ο διευθυντής – manager ασχολείται πρώτιστα με την οργάνωση του σχολείου και την διεκπεραίωση των καθηκόντων

«Ο διευθυντής είναι αυτός που οργανώνει το σχολείο, που είναι υπεύθυνος για ότι συμβεί στο σχολείο και δίνει το παράδειγμα. Δεν θα τον χαρακτήριζα ως ηγέτη αλλά ως προεξάρχοντα μιας ομάδας, αυτό μπορεί να είναι δύσκολο στην καθημερινότητα, αλλά μόνο όταν υπάρχει ομάδα πάει καλά το σχολείο. Ο διευθυντής ηγέτης πρέπει να έχει ένα όραμα και μεθοδευμένα να το εμψυχήσει στους συναδέλφους και σε όλη τη σχολική μονάδα..»(4^{ος} Δ/ντής).

«Ο ηγέτης στην εκπαίδευση είναι αυτός που βοηθάει το εκπαιδευτικό σύστημα να υλοποιήσει τους σκοπούς του. Είναι το κύριο εργαλείο που χρησιμοποιεί η πολιτεία για να εφαρμόσει τη εκπαιδευτική πολιτική της. Είναι αυτός που παρακινεί και τους μαθητές και τους

καθηγητές αλλά και τους γονείς για την υλοποίηση των στόχων που θέτει η πολιτεία....» (7^{ος} Διευθυντής).

Επιρροή

Δυνατότητα επιρροής

Όλοι οι διευθυντές/ντριες, θεωρούν, καθοριστική τη συνεισφορά τους και εκτιμούν ότι ο διευθυντής-ηγέτης μπορεί να επηρεάσει τα πράγματα στο σχολείο του και να συντελέσει σε μεγάλο βαθμό στην επίτευξη των στόχων του σχολείου και στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας. Οι απόψεις τους ταυτίζονται με τη θεωρία που αναπτύχθηκε στο θεωρητικό μέρος της εργασίας, ότι γενικά ο διευθυντής συνιστά την κινητήρια δύναμη στη διαμόρφωση της συλλογικής ταυτότητας του οργανισμού και της αποτελεσματικότητάς του.

«Πιστεύω ότι μπορείς να επηρεάσεις τα πάντα και να τα ωθήσεις προς το καλό της σχολικής μονάδας με την σύμπραξη του συλλόγου....» (2^{ος} Διευθυντής)

«Ένας διευθυντής μπορεί να επηρεάσει τα πράγματα αρκεί να αναπτύσσει μια καλή συνεργασία με τους συναδέλφους και να μην κλείνετε μέσα στο γραφείο του....» (3^{ος} Διευθυντής)

«Ναι, πιστεύω ότι ο διευθυντής ως ηγέτης μπορεί να επηρεάσει τα πράγματα, με το παράδειγμα που δίνει καθημερινά, αλλά και με ορισμένες αρχές που πρώτα ο ίδιος ενστερνίζεται και ακολουθούν οι συνάδελφοι....» (4^{ος} Διευθυντής).

«Πιστεύω ότι μπορώ να επηρεάσω και επηρεάζω τα πράγματα μέσα στο σχολείο. Όταν ήρθα σ' αυτό το σχολείο ζήτησα από τους συναδέλφους να μου λένε αυτά που διαφωνούν και όχι αυτά που συμφωνούν, έτσι προσπάθησα να τους πλησιάσω, να τους καταλάβω και δημιουργώντας ένα φιλικό περιβάλλον να τους επηρεάσω πάντα προς τη σωστή λειτουργία του σχολείου....» (5^{ος} Διευθυντής).

Μικρά έως ανύπαρκτα περιθώρια επιρροής

Διατυπώθηκαν από δύο διευθυντές κάποιои ενδοιασμοί και δυσκολίες που αντιμετωπίζουν προς αυτή την κατεύθυνση. Ισχυρίστηκαν ότι η μεγάλη γραφειοκρατία και ο συγκεντρωτισμός του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος περιορίζουν τη δυνατότητα παρέμβασης και επίδρασης στα σχολικά δρώμενα.

«Το εκπαιδευτικό σύστημα δεν δίνει πολλά περιθώρια στη διοίκηση για να επηρεάσει τα πράγματα, προς αυτή την κατεύθυνση βοηθάει πολύ η εμπειρία που πρέπει να διαθέτει ο διευθυντής. Ο διευθυντής αν και είναι απαραίτητος δεν έχει τα μέσα που χρειάζεται για να επιτύχει αυτούς τους στόχους, δεν έχει περιθώρια ευελιξίας. Η καθοδήγηση πάντως του διευθυντή είναι απαραίτητη και πολύ σημαντική....» (7^{ος} Διευθυντής).

«Παρ' όλο που είναι δύσκολο πολλές φορές στα πλαίσια του συγκεντρωτικού μας εκπαιδευτικού συστήματος, νομίζω ότι μπορώ όπως και κάθε διευθυντής έχει δυνατότητες και περιθώρια να επηρεάσει τα πράγματα στο σχολείο του, γιατί η εκπαιδευτική πολιτική το πώς θα εφαρμοστεί εξαρτάται πάρα πολύ από τον διευθυντή και από τον σύλλογο διδασκόντων....» (10^{ος} Διευθυντής).

Έμφαση της διεύθυνσης

Στον ανθρώπινο παράγοντα και την ομαδικότητα

Στην συντριπτική τους πλειονότητα, (8 ερωτώμενοι) δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στον ανθρώπινο παράγοντα. Οι ερωτώμενοι ανέφεραν ότι η συμπεριφορά τους διαπνέεται από έντονα ανθρωποκεντρική προσέγγιση είτε πρόκειται για μαθητή, είτε για εκπαιδευτικό, είτε για γονέα.

«Η προσοχή μου είναι εστιασμένη σε όλα τα θέματα. Θεωρώ όμως ότι ο παράγοντας άνθρωπος έχει ιδιαίτερη σημασία. Αν ο συνάδελφος δεν είναι ευχαριστημένος δεν θα μπορεί να αποδώσει. Προσπαθώ να ανταπεξέλθω στα καθήκοντά μου και ταυτόχρονα να είναι ικανοποιημένοι και οι συνάδελφοι και οι μαθητές και οι κηδεμόνες τους....» (2^{ος} Διευθυντής)

«Όλα αυτά είναι πολύ σημαντικά. Στην αρχή όταν ανέλαβα τη διοίκηση του σχολείου με απασχολούσε πολύ το διοικητικό μέρος, στην πορεία όμως κατάλαβα ότι πιο σημαντικό είναι να λύνεις προβλήματα τόσο των παιδιών όσο και των συναδέλφων....» (4^{ος} Διευθυντής).

«Δίνω πολύ μεγάλη σημασία στον ανθρώπινο παράγοντα. Προσπαθώ να ικανοποιήσω τα δίκαια αιτήματά τους, να τους δημιουργήσω ένα κλίμα ασφάλειας, εμπιστοσύνης και να τους κάνω να νιώσουν ότι δεν είμαι εναντίον τους αλλά μαζί τους....» (5^{ος} Διευθυντής).

«Όλα είναι σημαντικά. Εγώ προσπαθώ να δημιουργήσω ένα χώρο που όλοι να έρχονται με χαρά σ' αυτό και οι μαθητές και οι καθηγητές. Δίνω βαρύτητα στον ανθρώπινο παράγοντα, γιατί αν αυτός δεν είναι ευχαριστημένος τίποτα δεν μπορεί να λειτουργήσει....» (6^{ος} Διευθυντής).

«Εστιάζω την προσοχή μου σε όλα τα θέματα, αλλά πιστεύω ότι περισσότερο εστιάζω στην παρακίνηση και στο να δημιουργήσω ένα όραμα τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές του σχολείου, ώστε με συνεργασία να μπορούν να αντιμετωπίζονται όλα τα θέματα που προκύπτουν στη σχολική μονάδα. Ιδιαίτερη βαρύτητα δίνω δηλαδή στην ομαδικότητα και στη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών....» (1^{ος} Διευθυντής)

«Προσπαθώ να ανταπεξέλθω στα καθήκοντά μου και στις υποχρεώσεις μου που καθορίζονται από το νόμο, ταυτόχρονα όμως δίνω μεγάλη βαρύτητα στην ομαδικότητα, προσπαθώ να γίνομαι όλοι μια ομάδα, παρακινώντας όλους τους εμπλεκόμενους έχοντας ως κοινό στόχο την καλύτερη λειτουργία του σχολείου. Προσπαθώ επίσης να δημιουργήσω ένα φιλικό περιβάλλον και να τους εμψύσω το όραμά μου, η προσοχή μου δηλαδή είναι στραμμένη αποκλειστικά στον ανθρώπινο παράγοντα....» (9^{ος} Διευθυντής)

Ένας διευθυντής πρέπει να εστιάζει σε όλα, δεν μπορείς εύκολα να πεις πιο είναι πρώτο και πιο δεύτερο, προφανώς και είναι σημαντικό να εμπνεύσει τους συναδέλφους του με ένα όραμα, να τους ενδυναμώνει και να τους παρακινεί, αλλά το πιο σημαντικό νομίζω ότι είναι να δημιουργήσει μια ομάδα στο σχολείο του με συνεργατική κουλτούρα, όλοι μαζί ως μια ομάδα να μπορούν να βάζουν στόχους και να βλέπουν με ποιους τρόπους μπορούν να τους υλοποιήσουν....» (10^{ος} Διευθυντής)

Στη διαχείριση και τον ανθρώπινο παράγοντα

Όλοι οι διευθυντές δήλωσαν ότι η διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού αποτελεί ζήτημα άμεσης προτεραιότητας γι' αυτούς. Κάποιοι ερωτώμενοι, φαίνεται ότι δίνουν βαρύτητα και στις λοιπές γραφειοκρατικές υποχρεώσεις με τις οποίες είναι επιφορτισμένοι, επιδιώκοντας ταυτόχρονα να ανταποκριθούν στην σωστή εκτέλεση των καθηκόντων τους.

«Το καθηκοντολόγιο και οι υποχρεώσεις είναι δεδομένα και θα πρέπει οπωσδήποτε να ανταποκριθείς σ' αυτά. Πέρα από αυτό όμως εγώ δίνω ιδιαίτερη βαρύτητα στη συναλλαγή με τους συναδέλφους με σκοπό τη σχολική αποτελεσματικότητα....» (3^{ος} Διευθυντής)

« Είμαστε δημόσιοι υπάλληλοι και είμαστε υποχρεωμένοι να τηρούμε τους νόμους και να ανταποκρινόμαστε στα καθήκοντά μας. Δίνω βαρύτητα στην σωστή τέλεση των καθηκόντων, χωρίς να διαφεύγει της προσοχής μου και όλα τα υπόλοιπα με εξέχουσα θέση τον ανθρώπινο παράγοντα....» (7^{ος} Διευθυντής).

«Η προσοχή μου εστιάζεται και στη νομοθεσία και στα καθήκοντα που θα πρέπει να έρθουν εις πέρας, αλλά και στον ανθρώπινο παράγοντα. Προσπαθώ να παρακινήσω και να

ενδυναμώνω το προσωπικό του σχολείου μου έχοντας την εποπτεία των δράσεων που αναπτύσσουν και αν χρειαστεί γίνεται επαναπροσδιορισμός των στόχων και των δράσεων....» (8^{ος} Διευθυντής).

Αυθεντικότητα ηγέτη

Στη συγκεκριμένη ερώτηση ζητήθηκε από τους ερωτώμενους να περιγράψουν πώς αντιλαμβάνονται τον αυθεντικό ηγέτη. Οι περισσότεροι διευθυντές/ντριες το συνδύασαν με προηγούμενη ερώτηση που αφορούσε την έννοια του ηγέτη. Πολλά χαρακτηριστικά δηλαδή που συγκέντρωνε ο ηγέτης ήταν ταυτόχρονα τα ίδια και για τον αυθεντικό ηγέτη σύμφωνα με τα λεγόμενα τους. Οι περισσότεροι διευθυντές/ντριες (7 ερωτώμενοι) διατυπώνοντας την άποψη τους για τον αυθεντικό ηγέτη, έδωσαν ιδιαίτερη βαρύτητα στο ότι πρέπει να είναι ο εαυτός του. Δύο διευθυντές εστίασαν στην ειλικρίνεια που πρέπει να διαθέτει ένας αυθεντικός ηγέτης. Αναφορά έγινε επίσης και στην σταθερότητα των απόψεών του, να μην υπάρχει δηλαδή αναντιστοιχία λόγων και έργων, να μπορεί να εμπνέει, να καθοδηγεί και να έχει όραμα.

Να είναι ο εαυτός του

«Ο διευθυντής ηγέτης πρέπει να διατηρεί τα προσωπικά του στοιχεία δηλαδή την προσωπικότητά του. Να προσπαθεί να ενστερνιστούν το όραμά του και οι υπόλοιποι, με την παρακίνηση και δείχνοντας ενδιαφέρον για τα προβλήματά τους. Ο διευθυντής ηγέτης προβάλλοντας τα πιστεύω του μπορεί να παρακινήσει τόσο τους συναδέλφους του όσο και τους μαθητές, για ένα πιο αποτελεσματικό σχολείο....» (1^{ος} Διευθυντής)

«Από την εμπειρία μου καταλήγω ότι πρέπει να είσαι ο εαυτός σου. Πρέπει να αναλαμβάνεις το σύνολο των υποχρεώσεών σου και να αποφεύγεις να επιβάλλεις στον εαυτό σου μία προσωπικότητα που δεν ανταποκρίνεται σε σένα, γιατί θα αποτύχεις....» (4^{ος} Διευθυντής).

«Για να είσαι αυθεντικός θα πρέπει να γνωρίζεις τον εαυτό σου, το περιβάλλον στο οποίο βρίσκεσαι, τους συναδέλφους, τις ανάγκες τους και τις δυνατότητές τους. Να τους παρακινείς, να καθοδηγείς, να δημιουργείς κλίμα συνεργασίας, να ελέγχεις τη λειτουργία του σχολείου και γενικά να είσαι παντού και να μην κάνεις πράγματα που δεν συμφωνούν με την ηθική σου υπόσταση, να είσαι ο εαυτός σου....» (7^{ος} Διευθυντής).

«Να είναι ο εαυτός του, όπως είναι και φέρεται στις παρέες του έτσι να είναι και μέσα στα πλαίσια του σχολείου....» (9^{ος} Διευθυντής).

«Ο αυθεντικός ηγέτης θα πρέπει να είναι ο εαυτός του, δηλαδή να ενεργεί και να δρα σύμφωνα με τις αξίες του και τα πιστεύω του, θα πρέπει πρώτα να έχει διαμορφώσει και να αντιλαμβάνεται ξεκάθαρα ποιες είναι οι αξίες του και τη στάση ζωής έχει και αυτή τη στάση ζωής να προσπαθεί να την εφαρμόσει στο χώρο του σχολείου του κινητοποιώντας τους συναδέλφους του....» (10^{ος} Διευθυντής).

Να είναι ειλικρινής

«Η αυθεντικότητα έχει σχέση με την ειλικρίνεια, αυτό που λέμε το εννοούμε, ακόμα και σε στιγμές έντασης κάτι που λέμε τελειώνει εκεί και δεν επανερχόμαστε, επίσης όλοι έχουν άποψη που πρέπει να εκφράζεται και να ακούγεται....» (5^{ος} Διευθυντής).

«Να είναι ειλικρινής, να δείχνει κατανόηση σε τυχόν προβλήματα των συναδέλφων, να έχει όραμα και να ασκεί μία ανθρωποκεντρική διοίκηση....» (8^{ος} Διευθυντής).

Να είναι σταθερός στις απόψεις του

«Την έννοια της αυθεντικότητας την αντιλαμβάνομαι ως να μην αναιρείς αυτά που λες να είσαι δηλαδή σταθερός στις απόψεις σου. Η εμπειρία μου με έχει διδάξει ότι αν ο διευθυντής δεν φάσκει και αντιφάσκει, δεν παραπαίει, δεν είναι αδύναμος, αλλά ξεκαθαρίζει από την αρχή ποιος είναι, κάνει ένα είδος συμβόλαιο με τους συναδέλφους. Θα πρέπει ο συνάδελφος να γνωρίζει ποιος είναι και τι ζητά από αυτόν πάντα βέβαια στο πλαίσιο ανάδειξης της σχολικής μονάδας.» (2^{ος} Διευθυντής)

Να είναι γνήσιος

«Η αυθεντικότητα έχει σχέση με την γνησιότητα. Να είσαι λοιπόν γνήσιος, να μην υποκρίνεσαι, να μην δημιουργείς ομάδες μέσα στο σύλλογο, να ξέρουν οι συνάδελφοι ότι δεν κάνεις διακρίσεις, δεν είσαι ρατσιστής, είσαι δημοκρατικός, γιατί τότε μόνο μπορείς να τους εμπνεύσεις....» (3^{ος} Διευθυντής)

«Να δείχνεις αυτός που είσαι, αν προσπαθήσεις να δείξεις κάτι άλλο θα το καταλάβουν και πρώτα από όλους οι μαθητές....» (6^{ος} Διευθυντής).

Θεσμικό πλαίσιο και ανάπτυξη της αυθεντικότητας

Μικρά έως ανύπαρκτα περιθώρια ανάπτυξης της αυθεντικότητας

Η συντριπτική πλειοψηφία των διευθυντών (7 ερωτώμενοι) απάντησαν ότι το ισχύον θεσμικό πλαίσιο δεν αφήνει πολλά περιθώρια ανάδειξης της αυθεντικότητας του διευθυντή – ηγέτη στο χώρο του σχολείου και η ανάδειξή της επαφίεται στην προσωπική προσπάθεια του

καθενός. Ισχυρίστηκαν ότι η μεγάλη γραφειοκρατία και ο συγκεντρωτισμός στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα περιορίζουν το ρόλο του ηγέτη και το μετατρέπουν σε διεκπεραιωτή εγγράφων και νομοθεσίας. Διευθύντρια επίσης υποστήριξε ότι το νομοθετικό πλαίσιο πολλές φορές αφήνει ακάλυπτους τους διευθυντές και τους δημιουργεί σύγχυση σχετικά με το ρόλο τους και την απόδοση ευθυνών.

«Πιστεύω ότι το ισχύον θεσμικό πλαίσιο δεν αφήνει περιθώρια ανάδειξης και ανάπτυξης της αυθεντικότητας του διευθυντή-ηγέτη στο χώρο του σχολείου. Αυτό θα μπορούσε να γίνει αν η σχολική μονάδα ήταν αυτόνομη και μαζί με τον σύλλογο θα υπήρχε η δυνατότητα επιλογής ωρολογίου προγράμματος, μαθητών, εκπαιδευτικού προσωπικού και όλων αυτών των στοιχείων που θα μπορούσαν να αναδείξουν μια σχολική μονάδα. Ταυτόχρονα όμως πιστεύω πως αν ο διευθυντής έχει βούληση μπορεί να αναπτύξει την αυθεντικότητά του, αν και οι δυνατότητές του είναι περιορισμένες δεν πρέπει να φοβάται να αναλάβει ρίσκο μαζί με τον σύλλογο για να κάνει πράγματα που θα βοηθήσουν την σχολική μονάδα» (2^{ος} Διευθυντής)

«Δυστυχώς υπάρχει μια δυσλειτουργία του συστήματος που δεν βοηθάει την ανάδειξη της αυθεντικότητας του διευθυντή ηγέτη. Ο διευθυντής είναι υποχρεωμένος να λειτουργήσει μέσα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο, το περιβάλλον δεν τον βοηθάει να αυτενεργήσει. Παρ' όλα αυτά όμως πιστεύω ότι η ανάδειξη της αυθεντικότητας είναι και θέμα υποκειμενικό» (3^{ος} Διευθυντής)

«Όχι, πολλές φορές αισθάνομαι ότι οι διευθυντές είναι μόνοι τους, δεν έχουν καμία στήριξη από παραπάνω δομές που θα μπορούσα να τις χαρακτηρίσω γραφειοκρατικές. Οι διευθυντές οφείλουν να λύνουν τα προβλήματα μόνοι τους μέσα στη σχολική μονάδα....» (4^{ος} Διευθυντής).

«Το ισχύον θεσμικό πλαίσιο θεωρώ ότι αφήνει λίγα περιθώρια για την ανάπτυξη της αυθεντικότητας, πολλές φορές μάλιστα λειτουργεί ανασταλτικά και ο διευθυντής δεν έχει περιθώρια ευελιξίας» (5^{ος} Διευθυντής)

«Το στενό θεσμικό πλαίσιο δεν σ' αφήνει, όμως δεν σε απαγορεύει και κανένας να ξεφύγεις από αυτά τα στενά υπηρεσιακά πλαίσια και να τα απαλύνεις....» (6^{ος} Διευθυντής)

«Δεν νομίζω ότι υπάρχουν πολλά περιθώρια. Η ανάδειξη λοιπόν της αυθεντικότητας ανάγεται σε προσωπική υπόθεση αλλά και πάλι μέσα σε ορισμένα πλαίσια....» (8^{ος} Διευθυντής)

«Οι δυνατότητες είναι περιορισμένες, γιατί το πλαίσιο είναι ασφυκτικό μιας και όλα καθορίζονται από το υπουργείο παιδείας, παρ' όλα αυτά όμως νομίζω ότι ο διευθυντής που έχει

στοιχεία αυθεντικότητας που συνήθως είναι άνθρωποι που πιστεύουν δυνατά στις αξίες και στα ιδανικά τους θα βρουν τρόπους να αναπτύξουν πράγματα και να δώσουν κατεύθυνση στο σχολείο τους με βάση τα πιστεύω τους και τα ιδανικά τους....» (10^{ος} Διευθυντής)

Δυνατότητα ανάπτυξης της αυθεντικότητας

Τρεις ερωτώμενοι διευθυντές υποστήριξαν ότι το υπάρχον θεσμικό πλαίσιο του εκπαιδευτικού μας συστήματος αφήνει περιθώρια ανάδειξης της αυθεντικότητας, αρκεί ο καθένας να το επιδιώξει προσωπικά.

«Πιστεύω ότι το ισχύον θεσμικό πλαίσιο αφήνει περιθώρια ανάδειξης και ανάπτυξης της αυθεντικότητας του διευθυντή-ηγέτη στο χώρο του σχολείου, με πολλά περιθώρια βελτίωσης βέβαια. Περισσότερο όμως πιστεύω ότι η ανάδειξη και ανάπτυξη της αυθεντικότητας του διευθυντή-ηγέτη επαφίεται στον ίδιο τον διευθυντή ανάλογα με την προσωπικότητά του....» (1^{ος} Διευθυντής)

«Ως ένα βαθμό δίνει αυτή τη δυνατότητα. Το πρόβλημα είναι ότι δεν υπάρχουν διατάξεις που να περιορίζουν την αυθαιρεσία. Μπορείς να παρακινείς, να συνεδριάζεις και να αποφασίζεις, αλλά δεν υπάρχει έλεγχος στην όλη διαδικασία υλοποίησης....» (7^{ος} Διευθυντής)

«Κάποιες φορές προσφέρει και κάποιες όχι, είναι όμως στο χέρι του καθενός να αναπτύξει την αυθεντικότητά του, ο ίδιος θα επιλέξει αν θα παραμείνει μόνο στα τυπικά ή αν θα αναπτύξει φιλικές σχέσεις με όλους τους εμπλεκόμενους στο σχολείο μαθητές, καθηγητές, κηδεμόνες, βοηθητικό προσωπικό....» (9^{ος} Διευθυντής)

Βασικά στοιχεία 1^{ου} Θεματικού Άξονα

Με βάση τα παραπάνω δομείται η τάση του πολύπλευρου και σημαντικού ρόλου του ηγέτη στο χώρο της εκπαίδευσης.

Όλοι οι διευθυντές πλην ενός πιστεύουν ότι μπορούν να επηρεάσουν τα πράγματα στο σχολείο τους, ενώ ένας διευθυντής διατύπωσε την άποψη ότι δεν δίνονται πολλά περιθώρια από το εκπαιδευτικό μας σύστημα για να επηρεάσει τα πράγματα στο σχολείο όπως θα ήθελε.

Η πλειοψηφία των διευθυντών δήλωσαν ότι δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στον ανθρώπινο παράγοντα. Βαρύτητα όμως δίνεται και στη σωστή εκτέλεση των καθηκόντων, στη δημιουργία ομάδας με συνεργατική κουλτούρα και στην επίλυση των διαφόρων προβλημάτων που μπορεί να προκύψουν.

Η έννοια της αυθεντικότητας γίνεται αντιληπτή ως να είσαι ο εαυτός σου, να είσαι ειλικρινής και σταθερός στις απόψεις σου και να έχεις όραμα.

Όσο για το αν το ισχύον θεσμικό πλαίσιο αφήνει περιθώρια ανάδειξης και ανάπτυξης της αυθεντικότητας οι απόψεις δίστανται. Αρκετοί υποστήριξαν ότι τα περιθώρια είναι πολύ περιορισμένα, ενώ άλλοι υποστήριξαν ότι υπάρχουν περιθώρια ανάπτυξης της αυθεντικότητας. Όλοι όμως συμφωνούν ότι είναι απαραίτητη η προσωπική προσπάθεια.

Πίνακας 4. Θεματικός άξονας 1^{ος}: Η σχολική ηγεσία & Η αυθεντικότητα του διευθυντή –ηγέτη

Υποκείμενα	ηγεσία			αυθεντικότητα	
	χαρακτηριστικά	επιρροή	έμφαση της διοίκησης	χαρακτηριστικά	το ισχύον θεσμικό πλαίσιο & ανάπτυξη της αυθεντικότητας
Υ1	Να είναι καθοδηγητής, συντονιστής	Ναι	Στην ομαδικότητα και στη συνεργασία	Να διατηρεί την προσωπικότητά του	Αφήνει περιθώρια
Υ2	Να έχει όραμα, να εμπνέει, να είναι η ψυχή του σχολείου	Ναι	Στον ανθρώπινο παράγοντα	Σταθερός στις απόψεις του	Δεν αφήνει περιθώρια
Υ3	Να έχει όραμα, να εμπνέει εμπιστοσύνη και να είναι δίκαιος	Ναι	Στη συναλλαγή με τους συναδέλφους	Να είναι γνήσιος	Δεν αφήνει περιθώρια
Υ4	Είναι υπεύθυνος για την οργάνωση του σχολείου και να έχει όραμα	Ναι	Στην επίλυση προβλημάτων	Να είναι ο εαυτός του	Δεν αφήνει περιθώρια
Υ5	Να έχει όραμα, και να παρακινεί	Ναι	Στον ανθρώπινο παράγοντα	Να είναι ειλικρινής	Αφήνει λίγα περιθώρια
Υ6	Να συντονίζει και να εμπνέει	Ναι	Στον ανθρώπινο παράγοντα	Να δείχνει αυτό που είναι	Δεν αφήνει περιθώρια αλλά και δεν απαγορεύει

Y7	Υλοποιεί τους εκπαιδευτικούς σκοπούς και παρακινεί	Δεν δίνονται πολλά περιθώρια από το εκπαιδευτικό σύστημα	Στη σωστή τέλεση των καθηκόντων και στον ανθρώπινο παράγοντα	Να είναι ο εαυτός του	Αφήνει λίγα περιθώρια
Y8	Να έχει όραμα, στόχο και άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία	Ναι	Στη σωστή τέλεση των καθηκόντων και στον ανθρώπινο παράγοντα	Να είναι ειλικρινής	Δεν υπάρχουν πολλά περιθώρια
Y9	Να είναι αληθινός	Ναι	Στον ανθρώπινο παράγοντα	Να είναι ο εαυτός του	Κάποιες φορές αφήνει και κάποιες όχι
Y10	Να εμπνέει και να παρακινεί	Ναι	Στη δημιουργία ομάδας με συνεργατική κουλτούρα	Να είναι ο εαυτός του	Υπάρχουν περιορισμένες δυνατότητες

5.1.2.2. Θεματικός Άξονας 2^{ος}: Η παρακίνηση και ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών

Στη θεματική αυτή ενότητα, αναπτύσσονται απόψεις για το αν οι διευθυντές επιδιώκουν να γνωρίσουν τις ανάγκες του προσωπικού τους, τους τρόπους που χρησιμοποιούν για να παρακινήσουν τους εκπαιδευτικούς, τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και τα περιθώρια αυτενέργειας που αφήνουν.

Από τις συνεντεύξεις των διευθυντών στο συγκεκριμένο θεματικό άξονα, προέκυψαν οι παρακάτω θεματικές:

Ικανοποίηση αναγκών

Κάλυψη προσωπικών αναγκών των εκπαιδευτικών

Η συμπεριφορά των διευθυντών σε διοικητικό επίπεδο, υπαγορεύεται σε σημαντικό βαθμό από την ανάγκη να ικανοποιούνται οι ανθρώπινες ανάγκες στον εργασιακό χώρο. Όλοι οι διευθυντές απάντησαν θετικά στην ερώτηση. Μίλησαν προσωπικά και υποστήριξαν ότι καταβάλλουν προσπάθεια, ώστε οι ανάγκες των εκπαιδευτικών να ικανοποιούνται στον μέγιστο δυνατό βαθμό. Ιδιαίτερη σημασία αποδίδεται στην κάλυψη προσωπικών αναγκών, πέρα από την ενδοϋπηρεσιακή τους ιδιότητα (π.χ. ποικίλα προβλήματα οικογενειακής φύσεως, ασθένεια κ.ά.),

«Βέβαια. Πιστεύω ότι χωρίς να είμαστε φίλοι πρέπει να υπάρχει ένα φιλικό περιβάλλον, δηλαδή να γνωρίζεις τι προβλήματα έχει ο άλλος. Αν ο διευθυντής δεν είναι απόμακρος αυτό μπορεί να το καταφέρει. Γνωρίζοντας τις ανάγκες των συναδέλφων μπορείς να τους βοηθήσεις. Θεωρώ απαραίτητη την επικοινωνία μεταξύ του διευθυντή και των συναδέλφων γιατί βοηθούνται και τα δύο μέρη» (2^{ος} Διευθυντής).

«Προσπαθώ να γνωρίσω τις ανάγκες και τα προβλήματα των συναδέλφων και να σταθώ δίπλα τους. Προσπαθώ διακριτικά να βρω τρόπους για να βοηθήσω. Δεν διστάζω αν αντιληφτώ ότι εγώ δεν μπορώ να το διαχειριστώ να ζητήσω βοήθεια π.χ. να ζητήσω από συναδέλφους που είναι κοντά στον συνάδελφο που αντιμετωπίζει πρόβλημα διακριτικά να του συμπαρασταθούν. Όταν ο συνάδελφος αισθανθεί συμπάρασταση στο πρόβλημά του δεν αισθάνεται μόνος και μπορεί πιο εύκολα να το αντιμετωπίσει και να ανακάμψει....» (3^{ος} Διευθυντής).

«Θεωρώ ότι πρέπει να γνωρίζουμε ο ένας τον άλλο και να αναπτύσσουμε φιλικές σχέσεις. Το γραφείο μου είναι πάντα ανοιχτό στους συναδέλφους και τους ενθαρρύνω να μοιραστούν μαζί μου τα προβλήματά τους. (...) προσπαθώ να τους συμπαρασταθώ και με διάφορους τρόπους να βοηθήσω στην επίλυσή τους....» (4^{ος} Διευθυντής).

«Πιστεύω ότι το μυστικό για μια σωστή διοίκηση είναι η δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης. Να μπορεί ο συνάδελφος να σε εμπιστευθεί τα προβλήματά του και να ξέρει ότι θα τον συμπαρασταθείς στο μέτρο το δυνατό βέβαια....» (5^{ος} Διευθυντής).

«Είμαστε πολλές ώρες μαζί και αυτό μας βοηθάει να δημιουργηθεί κλίμα εμπιστοσύνης και οι συνάδελφοι να μπορούν να με εκμυστηρευτούν τα προβλήματά τους και εγώ από την πλευρά μου να τους συμπαρασταθώ με διάφορους τρόπους....» (6^{ος} Διευθυντής).

«Επιβάλλεται να γνωρίζει ο διευθυντής τις ανάγκες του προσωπικού του. Οι ανάγκες είναι πολλές και ποικίλες, μπορεί να είναι προσωπικές ή ακόμα μπορεί να είναι ανάγκες για αποδοχή και ανάδειξη. Αν αυτό το γνωρίζει ο διευθυντής θα πρέπει να βρει τρόπους για να μπορέσει ο συνάδελφος να αναδείξει τις ικανότητες και δυνατότητές του. Η συμπάραστασή του στα προβλήματά τους πρέπει να είναι δεδομένη....» (8^{ος} Διευθυντής).

«Το σχολείο μου αν και λειτουργεί περισσότερο με αναπληρωτές και όχι με μόνιμους εκπαιδευτικούς, προσπαθώ να αναπτύξω μια καλή επικοινωνία με όλους τους καθηγητές, να τους ενημερώσω για το πώς λειτουργεί το σχολείο και να τους εμπνεύσω εμπιστοσύνη για να μου εκμυστηρευθούν ακόμη και προσωπικά τους πράγματα αναζητώντας τρόπους για να τους βοηθήσω. Πολλές φορές θα έλεγα ότι λειτουργώ και ως ψυχολόγος απέναντι και στους μαθητές

και στους καθηγητές αλλά και στους κηδεμόνες, το ωραίο είναι ότι αυτό το εισπράττουν και το ανταποδίδουν με τον δικό τους τρόπο....» (9^{ος} Διευθυντής)

Κάλυψη αναγκών σχετικών με τη λειτουργία της σχολικής μονάδας

Καταβάλλεται προσπάθεια να ικανοποιούνται οι ανθρώπινες ανάγκες στον εργασιακό χώρο κυρίως, ανάγκες των συναδέλφων που έχουν σχέση με την καλή λειτουργία του σχολείου π.χ. να τους παρέχονται τα κατάλληλα εποπτικά μέσα, να υπάρχουν καλές συνθήκες εργασίας κ.λ.π.

«Προσπαθώ μέσα από τη συζήτηση αφού διαπιστώσω τις ανάγκες τους να περάσω το πνεύμα ότι υπάρχουν οι προσωπικές ανάγκες αλλά πρωτεύουσα σημασία έχει η καλή λειτουργία του σχολείου και το όφελος των μαθητών. Όσες λοιπόν από τις ανάγκες τους είναι σε αυτό το πλαίσιο π.χ. καλύτερη διδασκαλία προσπαθώ να τις ικανοποιήσω όσο γίνεται περισσότερο....» (1^{ος} Διευθυντής).

«Προφανώς προσπαθώ να γνωρίσω τις ανάγκες και επιθυμίες των συναδέλφων μου και βέβαια αυτές που πρωτίστως προσπαθώ να ικανοποιήσω είναι αυτές που έχουν να κάνουν με τις συνθήκες εργασίας τους, να καλυτερέψω δηλαδή τις συνθήκες εργασίας τους, να δημιουργήσω όλη εκείνη την υποδομή για να λειτουργήσει σωστά το σχολείο π.χ. υπολογιστές, βιντεοπροβολείς στις τάξεις και να δημιουργήσω ένα κλίμα θετικό, δημιουργικό ώστε οι συνάδελφοι να αισθάνονται καλά και ασφαλείς. Όσο για τις προσωπικές τους ανάγκες, προσπαθώ να τις γνωρίσω, αν και χρειάζεται χρόνος για να οικοδομηθούν σχέσεις εμπιστοσύνης και να μπορούν οι συνάδελφοι να ανοιχτούν και να εκμυστηρευτούν τα προσωπικά τους προβλήματα, για να μπορέσω να τους ενθαρρύνω, να τους συμπαρασταθώ και να δείξω την απαραίτητη ενσυναίσθηση....» (10^{ος} Διευθυντής)

Ένας διευθυντής εξέφρασε την άποψη ότι οι συνάδελφοι πρέπει να κατανοήσουν ότι είναι υπάλληλοι και πρέπει να αφήνουν τα προσωπικά τους προβλήματα εκτός σχολείου και να μην τους επηρεάζουν στην απόδοσή τους.

«Υπάρχουν ανάγκες και προβλήματα των εκπαιδευτικών που είναι προσωπικά έξω από τη λειτουργία του σχολείου, σ' αυτές τις περιπτώσεις προσπαθώ να δώσω στους εκπαιδευτικούς να καταλάβουν ότι είναι υπάλληλοι και όταν είναι στο σχολείο πρέπει να ανταποκριθούν στο έργο τους και στα καθήκοντα τους. Εννοείται όταν υπάρχουν περιθώρια και συνεργασία μεταξύ των συναδέλφων μπορούν να αντιμετωπιστούν όλων των ειδών τα προβλήματα....» (7^{ος} Διευθυντής).

Παρακίνηση & Ενδυνάμωση

Επιμόρφωση

Όλοι οι διευθυντές έδωσαν ιδιαίτερη βαρύτητα στην επιμόρφωση, δηλώνοντας ότι παροτρύνουν τους εκπαιδευτικούς του σχολείου τους να επιμορφώνονται συνεχώς. Συνέδεσαν την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με την βελτίωση της απόδοσής τους και την αύξηση της αποτελεσματικότητας του σχολείου. Δήλωσαν ότι τους ενημερώνουν για τα εκάστοτε επιμορφωτικά προγράμματα που πραγματοποιούνται, αλλά και τους προτρέπουν να φροντίζουν προσωπικά για την επιμόρφωσή τους. Αρκετοί όμως εξέφρασαν την άποψη ότι στη σύγχρονη ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, παρατηρείται αδυναμία κατάλληλης επιμόρφωσης, πράγμα που οδηγεί, σύμφωνα με τα λεγόμενα τους, σε μία απογοήτευση και ψυχική κούραση των εκπαιδευτικών.

«Προσπαθώ να τους παρακινήσω να βελτιώνονται συνεχώς, αυτό θα κάνει και τους ίδιους και τους μαθητές πιο ευχαριστημένους. Η επιμόρφωση θεωρώ ότι είναι απαραίτητη για ένα εκπαιδευτικό λόγω των μεγάλων αλλαγών που συντελούνται στην επιστήμη, θα πρέπει λοιπόν να αποκτούν την καινούργια γνώση για να μπορούν να την μεταδώσουν. Προσπαθώ να παρέχω τα εποπτικά μέσα που χρειάζονται οι συνάδελφοι για μια καλύτερη διδασκαλία....» (7^{ος} Διευθυντής).

«Προσπαθώ να κάνω όλους τους καθηγητές να λειτουργούν ως μια ομάδα που μέσα στα πλαίσια της νομιμότητας να παίρνει αποφάσεις για την καλύτερη λειτουργία του σχολείου, να παρέχω στα πλαίσια των δυνατοτήτων μου τα εποπτικά μέσα που χρειάζονται οι καθηγητές, να τους παρέχω καλές συνθήκες εργασίας, ασφάλεια, να αποφεύγονται οι συγκρούσεις δημιουργώντας ένα φιλικό περιβάλλον και τους προτρέπω συνεχώς να επιμορφώνονται για να γνωρίζουν τις εξελίξεις της επιστήμης τους....» (9^{ος} Διευθυντής).

Καλές συνθήκες εργασίας

Η πλειοψηφία των διευθυντών (8 ερωτώμενοι) αναφέρθηκαν στη δημιουργία καλών συνθηκών εργασίας. *«Προσπαθώ να δημιουργήσω καλές συνθήκες εργασίας, να τους διασφαλίζω τον εξοπλισμό που χρειάζονται και τους προτρέπω όσο μπορώ να επιμορφώνονται....» (5^{ος} Διευθυντής)*

«Προσπαθώ μέσα στα πλαίσια των δυνατοτήτων μου να δημιουργήσω καλές συνθήκες εργασίας και να υπάρχει ο κατάλληλος εξοπλισμός. Πολύ σημαντικό θεωρώ επίσης το κλίμα ασφάλειας που πρέπει να αισθάνεται ο εκπαιδευτικός δηλαδή για όλα τα θέματα υπάρχουν

λύσεις, να υπάρχει αξιοκρατία, να μην υπάρχουν κλίκες, να υπάρχει αμοιβαίος σεβασμός και δίνω επίσης βαρύτητα στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αν και λόγω περιφέρειας αυτή είναι κάπως περιορισμένη....» (4^{ος} Διευθυντής)

«Προσπαθώ να τους παρέχω τον κατάλληλο εξοπλισμό, να τους επιβραβεύω, να δημιουργώ φιλικές σχέσεις και καλές συνθήκες εργασίας. Όσο για την επιμόρφωση που γίνεται σε επίπεδο σχολείου δεν νομίζω ότι είναι και τόσο σοβαρή πιο πολύ πρέπει προσωπικά οι συνάδελφοι να προσπαθήσουν....» (6^{ος} Διευθυντής)

«Προσπαθώ χρησιμοποιώντας διάφορους τρόπους να βοηθήσω τους συναδέλφους να αναδείξουν τις ικανότητές τους, τους βοηθώ επίσης να προσπαθήσουν να καλύψουν τυχόν κενά που έχουν. Κάνω προσπάθεια για να αποφεύγονται οι συγκρούσεις μεταξύ τους, να δημιουργώ φιλικό περιβάλλον και καλές συνθήκες εργασίας, να υπάρχουν τα κατάλληλα εποπτικά μέσα διδασκαλίας για να γίνεται καλύτερο μάθημα....» (8^{ος} Διευθυντής).

Δικαιοσύνη

Αρκετοί διευθυντές (3 ερωτώμενοι) υποστήριξαν ότι η δικαιοσύνη αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό για την παρακίνηση των εκπαιδευτικών, πρέπει να γίνεται προσπάθεια να αποφεύγονται οι συγκρούσεις, αλλά αν δημιουργηθούν να επιλύονται όσο γίνεται πιο δίκαια. «Μέσα στα πλαίσια των δυνατοτήτων μου προσπαθώ να δημιουργήσω καλό κλίμα, ασφάλεια και να διευθετούνται τυχόν συγκρούσεις με τον δικαιότερο τρόπο. Προτρέπω τους εκπαιδευτικούς να επιμορφώνονται και προσπαθώ να τους εξασφαλίζω όσο γίνεται καλές συνθήκες εργασίας, να διατίθεται ο κατάλληλος εξοπλισμός, γιατί όταν ο καθηγητής είναι ευχαριστημένος τότε και η απόδοσή του θα είναι η μέγιστη δυνατή....» (1^{ος} Διευθυντής)

«Βασικά χρησιμοποιώ τον εαυτό μου δίνοντας το καλό παράδειγμα, με την συνεχή παρουσία μου και προσφορά μου προσπαθώ να εμπνεύσω και τους άλλους να με ακολουθήσουν. Δεν παραλείπω βεβαίως να φροντίσω και την σχολική μου μονάδα, να διαθέτει τον κατάλληλο εξοπλισμό και να δημιουργώ καλές συνθήκες εργασίας. Παρακινώ επίσης τους συναδέλφους να φροντίζουν την επιμόρφωσή τους για να βελτιώνονται συνεχώς. Επίσης θεωρώ σημαντικό η δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης, ασφάλειας και το αίσθημα της δικαιοσύνης που πρέπει να αισθάνονται οι συνάδελφοι για να είναι ευχαριστημένοι....» (2^{ος} Διευθυντής)

Θετικό κλίμα

Σημαντική επίσης θεωρείται η συνεισφορά του διευθυντή στη διαμόρφωση θετικού κλίματος και στη δημιουργία ευχάριστου περιβάλλοντος για τους συναδέλφους, ικανό να αυξήσει την αποδοτικότητά τους.

«Θεωρώ βασικό το καλό κλίμα συνεργασίας που πρέπει να υπάρχει μέσα στο χώρο του σχολείου. Πέρα από τον εξοπλισμό που πρέπει να διαθέτει το σχολείο, ο διευθυντής θα πρέπει να φροντίζει να μην δημιουργούνται κλίκες, να μην υπάρχουν συγκρούσεις, γιατί αυτά δεν βοηθούν στη δημιουργία καλού κλίματος.» (3^{ος} Διευθυντής)

«Το πρώτο είναι η δημιουργία καλού κλίματος, σχέσεων εμπιστοσύνης και αισθήματος ασφάλειας, η δημιουργία καλών συνθηκών εργασίας, η διαθεσιμότητα των κατάλληλων εποπτικών μέσων, να είμαι δίκαιος και ειλικρινής και να δίνω νόημα στην καθημερινή τους εργασία να μην βλέπουν δηλαδή την εργασία τους σαν μια τυπική διεκπεραίωση της διδακτέας ύλης αλλά να καταλάβουν το σημαντικό έργο που έχουν να επιτελέσουν ως παιδαγωγοί.» (10^{ος} Διευθυντής).

Λήψη αποφάσεων

Έμφαση σε συμμετοχικές διαδικασίες

Όλοι οι διευθυντές που συμμετέχουν στην έρευνά μας δήλωσαν ότι προτρέπουν τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, μάλιστα κάποιοι (2 ερωτώμενοι) δήλωσαν ότι το επιβάλλουν, γιατί έτσι ενισχύεται η δέσμευση και αφοσίωσή τους και καλλιεργείται το αίσθημα της συνυπευθυνότητας για την υλοποίηση των επιθυμητών στόχων. Αναφορά επίσης έγινε και στη διασφάλιση της σωστής διαδικασίας, της κατάλληλης και έγκαιρης προετοιμασίας και ενημέρωσης των εκπαιδευτικών των θεμάτων που θα συζητηθούν, για να μπορέσουν να προετοιμαστούν κατάλληλα.

«Θεωρώ σημαντική τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων, γιατί δημιουργείται το αίσθημα της συνυπευθυνότητας. Όταν συμμετέχεις νιώθεις υπεύθυνος και προσπαθείς περισσότερο για την υλοποίησή τους. Επιδιώκω τη συμμετοχή τους και προσπαθώ να τους δημιουργήσω το αίσθημα ότι η συμμετοχή τους μπορεί να επηρεάσει τη λήψη αποφάσεων. Παρ' όλα αυτά διατηρώ τις δικές μου αντιλήψεις και μέσω της συζήτησης προσπαθώ να γίνουν αποδεκτές....» (1^{ος} Διευθυντής)

«Βεβαίως, άλλωστε και το ισχύον θεσμικό πλαίσιο προτρέπει τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων. Οι αποφάσεις πρέπει να είναι συλλογικές και όχι μιας ομάδας συναδέλφων για να μπορέσουν να υλοποιηθούν. Είναι σημαντικό οι συνάδελφοι να

συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων, γιατί μόνο τότε δραστηριοποιούνται, ενεργοποιούνται και φέρνουν αποτελέσματα που δεν θα μπορούσαν να επιτευχθούν αν θα γινόταν ανάθεση από τον διευθυντή. Θεωρώ όμως επίσης σημαντικό να περιφρουρήσεις τη διαδικασία λήψης των αποφάσεων. Οι συνεδριάσεις του συλλόγου γίνονται μετά το πέρας των μαθημάτων που η κούραση των συναδέλφων είναι δεδομένη, γι' αυτό ο διευθυντής θα πρέπει να ενημερώνει τους συναδέλφους για τα θέματα που θα συζητηθούν για να μπορέσουν να προετοιμαστούν και να περιφρουρεί τη διαδικασία από ανούσιες φλυαρίες που κουράζουν χωρίς να φέρνουν κάποιο αποτέλεσμα» (3^{ος} Διευθυντής)

«Ναι, τους προτρέπω να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων γιατί έτσι νιώθουν δυναμωμένοι, επιστήμονες, ότι μπορούν να δημιουργήσουν, νιώθουν σημαντικοί μέσα στο χώρο του σχολείου και υπεύθυνοι για την υλοποίησή τους. Το σχολείο είναι υπόθεση όλων και αποτέλεσμα ομαδικής δουλειάς» (4^{ος} Διευθυντής).

«Θα μπορούσα να πω ότι τους υποχρεώνω να συμμετέχουν και να λεν την άποψή τους, αυτό μπορεί να κάνει τους συλλόγους να τραβάνε σε μάκρος αλλά νομίζω ότι έχει αποδώσει. Θέλω να ξέρω την άποψή τους, αλλά και οι ίδιοι όταν συμμετέχουν στη λήψη μιας απόφασης ενεργοποιούνται καλύτερα για την υλοποίησή τους» (5^{ος} Διευθυντής).

«Προτρέπω τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων, φροντίζω να μην πλατειάζουμε στις συνεδριάσεις και κουράζονται οι συνάδελφοι, δίνω δηλαδή βαρύτητα στο σωστό συντονισμό των συνεδριάσεων....» (6^{ος} Διευθυντής).

«Η διαδικασία λήψης αποφάσεων σε ένα σχολείο είναι συγκεκριμένη και η παρακίνησή μου για να συμμετέχουν όλοι είναι δεδομένη. Θεωρώ απαραίτητη την συμμετοχή όλων για να μπορέσει ο μηχανισμός να λειτουργήσει σωστά, όταν συμμετέχουν όλοι έχουμε καλύτερα αποτελέσματα» (7^{ος} Διευθυντής).

«Το ίδιο το σύστημα οδηγεί τους συναδέλφους να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων μιας και καθορίζει σημαντικό όργανο για τη λειτουργία του σχολείου το σύλλογο διδασκόντων. Ο διευθυντής όχι μόνο θα πρέπει να προτρέπει τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων αλλά θα πρέπει και να το επιβάλλει, γιατί μόνο τότε η υλοποίησή τους γίνεται προσωπική τους υπόθεση....» (8^{ος} Διευθυντής).

«Θα μπορούσα να πω ότι το επιβάλλω, επιδιώκω τη συμμετοχή τους γιατί πιστεύω ότι όταν υπάρχουν πολλές απόψεις μέσα από τη συζήτηση μπορείς να καταλήξεις στην καλύτερη και επίσης όταν συμμετέχουν ενεργοποιούνται καλύτερα στην υλοποίησή τους....» (9^{ος} Διευθυντής).

Υπήρξαν όμως και διευθυντές που εξέφρασαν την άποψη ότι οι συνάδελφοι δείχνουν αρκετά κουρασμένοι και αποφεύγουν να συμμετέχουν και να εκφράζουν την άποψή τους στη λήψη των αποφάσεων. *« τις αποφάσεις τις παίρνω μόνη μου, οι συνάδελφοι δεν συμμετέχουν στη συζήτηση, βιάζονται να φύγουν. Προσπαθώ να τους ωθήσω να εκφράσουν τις απόψεις τους, τις αντιρρήσεις τους για να μπορέσει να αναπτυχθεί διάλογος, το κλίμα χωρίς να είναι αρνητικό οι συνάδελφοι δείχνουν ότι είναι κουρασμένοι. Θέλω να γνωρίζω τι σκέφτονται και συμμετέχοντας στη λήψη αποφάσεων αναλαμβάνεις και την ευθύνη υλοποίησής τους....»* (2^{ος} Διευθυντής)

«Ναι προσπαθώ να τους προτρέψω να συμμετέχουν στη λήξη αποφάσεων, γιατί το σχολείο γίνεται αποτελεσματικό όταν όλοι οι συνάδελφοι στρατεύονται στην υπόθεση υλοποίησης μιας απόφασης και στρατεύονται στην υλοποίηση μιας απόφασης όταν συναποφασίζουν, όταν θεωρούν ότι είναι δική τους απόφαση και όχι ότι είναι μια απόφαση που επιβάλλεται από πάνω ή από τον διευθυντή τους. Βέβαια πολλές φορές οι συνάδελφοι αποφεύγουν να συμμετέχουν στη λήξη αποφάσεων γιατί η λήξη μιας απόφασης συνεπάγεται και ανάληψη ευθύνης για την υλοποίηση της....» (10^{ος} Διευθυντής).

Αυτενέργεια

Όλοι οι διευθυντές δήλωσαν ότι επιχειρούν να αυξήσουν τα επίπεδα ενεργοποίησης των εκπαιδευτικών και να τους παρωθήσουν σε μεγαλύτερη αποδοτικότητα, διαμορφώνοντας ένα άνετο και ευχάριστο περιβάλλον εργασίας γι' αυτούς, αναπτύσσοντας διαύλους επικοινωνίας μαζί τους, διευκολύνοντας το έργο τους και παρέχοντάς τους σημαντικά περιθώρια αυτονομίας.

«Αφήνω αρκετά περιθώρια αυτενέργειας διασφαλίζοντας ταυτόχρονα τη σωστή λειτουργία του σχολείου. Κάποιες στιγμές μπορεί να χρειαστεί να επέμβω, γιατί είμαι θετικός στην αυτενέργεια όχι όμως στην ασυδοσία.....» (1^{ος} Διευθυντής)

«Βέβαια. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου είναι ελεύθεροι στα πλαίσια του μαθήματός τους να πραγματοποιήσουν οποιαδήποτε δραστηριότητα νομίζουν ότι θα βοηθήσει στην καλύτερη διεξαγωγή του μαθήματος. Μάλιστα όσο μπορώ τους εμψυχώνω....» (2^{ος} Διευθυντής)

«Ναι πολλές, από τη στιγμή που έχουν καταλάβει πως πρέπει να λειτουργεί το σχολείο παρέχω πολλές δυνατότητες αυτενέργειας στους εκπαιδευτικούς, επιβλέποντας βέβαια τις πρωτοβουλίες τους.....» (9^{ος} Διευθυντής).

Δήλωσαν όμως ότι ταυτόχρονα με την αυτονομία και αυτενέργεια που τους παρέχουν κρατούν την επιστασία και ελέγχουν τα αποτελέσματά τους. *«Ναι, μέχρι εκεί που το επιτρέπει η νομοθεσία. Ο καθένας μπορεί να αναλάβει πρωτοβουλίες για δράσεις με τα παιδιά, για συνεργασία με άλλα σχολεία ή κάνοντας διάφορες άλλες προτάσεις και συζητώντας φροντίζουμε να βρούμε τρόπους για την υλοποίησή τους και να είμαστε νομότυποι.....»* (8ος Διευθυντής).

«Αφήνω περιθώρια αυτενέργειας στους εκπαιδευτικούς, αν και πολλές φορές απογοητεύομαι, διατηρώ βέβαια μια διακριτική επιστασία για την τήρηση των νόμων και για να μην υπάρχει ασυδοσία.....» (4^{ος} Διευθυντής).

Κάποιοι ερωτώμενοι (2) εξέφρασαν την άποψη ότι πρέπει να βοηθούν τους συναδέλφους όταν δεν τα καταφέρνουν καλά και δεν φέρνουν τα αναμενόμενα αποτελέσματα. *«Προσπαθώ να ενεργοποιήσω όλους τους συναδέλφους, τους δίνω την δυνατότητα να αυτενεργήσουν αν όμως δω ότι δεν φέρνουν τα αναμενόμενα αποτελέσματα, με διάφορους τρόπους προσπαθώ να τους βοηθήσω.....»* (3^{ος} Διευθυντής).

Κάποιοι ερωτώμενοι αναφέρθηκαν στο ότι λείπει ένας μηχανισμός ελέγχου που θα ενεργοποιεί όλους τους συναδέλφους και όχι μόνο μερικούς. *«Βασικό θέμα είναι να διαπιστώσεις τις δυνατότητες και τις ικανότητες των καθηγητών σου να επιλύουν προβλήματα και εκεί εστιάζω τον δικό μου ρόλο. Αφήνω περιθώρια αυτενέργειας αλλά πάσχουμε γιατί λείπει ένας μηχανισμός ελέγχου για να ενεργοποιήσει το σύνολο των συναδέλφων και όχι μερικούς.....»* (7ος Διευθυντής Τέλος ένας διευθυντής αναφέρθηκε στη νοοτροπία αρκετών εκπαιδευτικών να αποφεύγουν την ανάληψη πρωτοβουλιών, θεωρώντας ότι αυτό πρέπει να αναλαμβάνεται από τους κατέχοντες κάποια διοικητική θέση. *«Ποιος διευθυντής δεν θα ήθελε οι εκπαιδευτικοί του να αυτενεργούν, να παίρνουν πρωτοβουλίες, να συμμετέχουν ενεργά στην υλοποίησή των αποφάσεων του συλλόγου. Πολλές φορές όμως οι εκπαιδευτικοί έχουν την κουλτούρα ότι άλλοι έχουν την ευθύνη οι διευθυντές και υποδιευθυντές για να τρέξουν πράγματα ενώ οι ίδιοι είναι υπεύθυνοι μόνο να κάνουν το μάθημά τους στην τάξη. Αυτό πρέπει να αλλάξει και να καταλάβουν οι εκπαιδευτικοί ότι το σχολείο είναι και δική τους υπόθεση και όχι μόνο θέμα υπουργείου, διευθυντών και υποδιευθυντών.....»* (10ος Διευθυντής). *«Είναι πολύ σημαντικό οι συνάδελφοι να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και να κάνουν πράγματα για το σχολείο, (...). Υπάρχουν όμως και αρκετοί καθηγητές που δεν αυτενεργούν, κάνουν μόνο τα απαραίτητα.....»* (5^{ος} Διευθυντής).

Βασικά στοιχεία 2^{ου} Θεματικού Άξονα

Πίνακας 5. Θεματικός άξονας 2^{ος}: Η παρακίνηση και ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών

Υποκε ίμενα	ικανοποίηση των αναγκών των εκπαιδευτικών	παρακίνηση και ενδυνάμωση		
		τρόποι παρακίνησης	εμπλοκή εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων	περιθώρια αυτενέργειας στους εκπαιδευτικούς
Y1	Ναι	Καλό κλίμα, ασφάλεια, διευθέτηση των συγκρούσεων με δίκαιο τρόπο, καλές συνθήκες εργασίας, προτροπή για επιμόρφωση	Ναι	Αρκετά περιθώρια
Y2	Ναι	Τον εαυτό μου ως παράδειγμα, καλές συνθήκες εργασίας, κλίμα εμπιστοσύνης, ασφάλειας, αίσθημα δικαιοσύνης και παρακίνηση για επιμόρφωση	Ναι	Ναι
Y3	Ναι	Καλό κλίμα συνεργασίας, παρακίνηση για επιμόρφωση	Ναι	Ναι
Y4	Ναι	Καλές συνθήκες εργασίας, κλίμα ασφάλειας, αξιοκρατία, αμοιβαίος σεβασμός, επιμόρφωση	Ναι	Ναι
Y5	Ναι	Καλές συνθήκες εργασίας, επιμόρφωση	Ναι	Ναι
Y6	Ναι	Καλές συνθήκες εργασίας, επιβράβευση, φιλικές σχέσεις, επιμόρφωση	Ναι	Ναι
Y7	Ναι	Επιμόρφωση, παροχή	Ναι	Ναι

		κατάλληλου εξοπλισμού		
Y8	Ναι	Καλές συνθήκες εργασίας, φιλικό περιβάλλον, αποφυγή συγκρούσεων, παροχή κατάλληλου εξοπλισμού, επιμόρφωση	Ναι	Ναι
Y9	Ναι	Καλές συνθήκες εργασίας, ασφάλεια, φιλικό περιβάλλον, αποφυγή συγκρούσεων, παροχή κατάλληλου εξοπλισμού, επιμόρφωση	Ναι	Ναι
Y10	Ναι	Καλές συνθήκες εργασίας, ασφάλεια, εμπιστοσύνη, δικαιοσύνη, ειλικρίνεια, παροχή κατάλληλου εξοπλισμού, επιμόρφωση	Ναι	Ναι

Όλοι οι διευθυντές επιδιώκουν να γνωρίσουν και να προσπαθήσουν να ικανοποιήσουν τις ανάγκες του προσωπικού του σχολείου τους.

Οι τρόποι που χρησιμοποιούν για να παρακινήσουν τους εκπαιδευτικούς έχουν να κάνουν με δημιουργία καλών συνθηκών εργασίας, ασφάλειας, εμπιστοσύνης, δικαιοσύνης, αξιοκρατίας καθώς και στην παρότρυνση για επιμόρφωση.

Όλοι οι διευθυντές του δείγματος δήλωσαν ότι προτρέπουν τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων και αφήνουν περιθώρια αυτενέργειας στους εκπαιδευτικούς.

5.1.2.3. Θεματικός Άξονας 3^{ος}: Η διασύνδεση της αυθεντικότητας του διευθυντή-ηγέτη με την παρακίνηση και ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών

Στη θεματική αυτή ενότητα, αναπτύσσονται απόψεις κατά πόσο η αυθεντικότητα του διευθυντή βοηθάει στη παρακίνηση και ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, ποια είναι τα χαρακτηριστικά του αυθεντικού ηγέτη που βοηθούν προς αυτή την κατεύθυνση και διατυπώνονται προτάσεις για να έχουμε μια αυθεντικότερη και αποτελεσματικότερη ηγεσία.

Από τις συνεντεύξεις των διευθυντών στο συγκεκριμένο θεματικό άξονα, προέκυψαν οι παρακάτω θεματικές:

Αυθεντικότητα – Παρακίνηση – Ενδυνάμωση

Δυνατότητα επίδρασης της αυθεντικότητας στην παρακίνηση και ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών

Όλοι οι διευθυντές που συμμετέχουν στην έρευνά μας εκτιμούν ότι η αυθεντικότητα του διευθυντή ενισχύει την παρακίνηση και την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών. Υποστήριξαν ότι η προσπάθεια του διευθυντή-ηγέτη να δημιουργήσει ένα φιλικό κλίμα, αλλά και η προσωπική επαφή και το ενδιαφέρον του έχει θετική επίδραση τόσο στην παρακίνηση και ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών όσο και στη δέσμευσή τους στους στόχους της σχολικής μονάδας. Διαπιστώνεται επίσης, από τις απαντήσεις ότι το πρότυπο του αυθεντικού ηγέτη που λειτουργεί με ειλικρίνεια και αυθεντικότητα, δίνοντας ο ίδιος παράδειγμα με τις ενέργειες του, έχει θετική επίδραση και δημιουργεί αίσθημα ασφάλειας και εμπιστοσύνης στους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας. Υπήρξαν όμως και διευθυντές (2 ερωτώμενοι), που έδωσαν βαρύτητα στην ιδιοσυγκρασία του διευθυντή και υποστήριξαν ότι η αυθεντικότητα προϋποθέτει εκπαίδευση. Οι απόψεις γενικά των διευθυντών μπορούμε να πούμε ότι συμφωνούν με τη θεωρία που αναπτύχθηκε στο πρώτο μέρος της εργασίας.

«Οπωσδήποτε η αυθεντικότητα του διευθυντή βοηθάει στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Αν δεν είσαι έτσι οι συναδέλφοι μπορεί να παραπαίνουν....» (2^{ος} Διευθυντής)

«Σίγουρα η αυθεντικότητα του διευθυντή βοηθάει στην παρακίνηση και ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, ο διευθυντής θα πρέπει να δίνει το καλό παράδειγμα» (3^{ος} Διευθυντής)

«Ναι πιστεύω ότι ένας αυθεντικός διευθυντής ακόμα και αν κάνει λάθη θα οδηγήσει το σχολείο του στην ανάπτυξη, ενώ ένας διευθυντής που δεν είναι ο εαυτός του και είναι απόμακρος δεν αναπτύσσει δυναμική για να μπορέσει το σχολείο να αναπτυχθεί.....» (4^{ος} Διευθυντής)

«Σίγουρα βοηθάει, γιατί αν καταλάβουν οι καθηγητές ότι είσαι αυτός που δείχνεις και δεν έχεις δευτέρες σκέψεις θα είναι και οι ίδιοι πιο ελεύθεροι.....» (5^{ος} Διευθυντής)

«Σαφώς, γιατί ο διευθυντής αν δεν είναι αυθεντικός δεν είναι ειλικρινής δημιουργεί ο ίδιος συγκρούσεις και με τους συναδέλφους και με τους μαθητές.....» (8^{ος} Διευθυντής)

«Σίγουρα ναι, η ανθρώπινη σχέση που δημιουργείται όταν ο διευθυντής είναι αυθεντικός έχει άμεση ανταπόκριση στους συναδέλφους και επηρεάζει την απόδοσή τους.....» (9^{ος} Διευθυντής)

«Ναι το πιστεύω αυτό γιατί το κύριο στοιχείο της αυθεντικότητας είναι ότι ο διευθυντής ενεργεί και πράττει σύμφωνα με τα πιστεύω του και τις αξίες του. Όταν οι εκπαιδευτικοί βλέπουν ότι οι πράξεις του διευθυντή δεν έρχονται σε αντίθεση με τις αξίες του και με τα λόγια του, τότε αυτό βοηθάει πάρα πολύ στην παρακίνηση και ενδυνάμωσή τους, γιατί βλέπουν ότι δεν υπάρχει απόσταση λόγων και έργων (10^{ος} Διευθυντής).

«Πιστεύω ότι βοηθάει πολύ στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Παίζει ρόλο βέβαια η ιδιοσυγκρασία του διευθυντή κατά πόσο μπορεί να περάσει το όραμά του προς τα κάτω και να γίνει αποδεκτό.....» (1^{ος} Διευθυντής)

«Η αυθεντικότητα του διευθυντή προϋποθέτει την εκπαίδευσή του , δηλαδή για να είσαι αυθεντικός πρέπει να έχεις εκπαιδευτεί. Όσοι αναλαμβάνουν διοικητικές θέσεις πρέπει προηγουμένως να εκπαιδεύονται πάνω στα διάφορα διοικητικά θέματα.....» (7^{ος} Διευθυντής) .

Χαρακτηριστικά αυθεντικού ηγέτη

Τα περισσότερα που ειπώθηκαν σε αυτή την ερώτηση είναι κοινά με προηγούμενη ερώτηση που αφορούσε την έννοια του αυθεντικού ηγέτη. Όλοι οι διευθυντές συμφώνησαν ότι τα χαρακτηριστικά που διαθέτει ένας αυθεντικός ηγέτης βοηθούν στην παρακίνηση και ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών. Μερικά από αυτά τα χαρακτηριστικά είναι η ειλικρίνεια, η αξιοκρατία, η δικαιοσύνη, η εμπιστοσύνη, η ενσυναίσθηση, η συνέπεια λόγων και έργων, οι καλές σχέσεις προϊσταμένου-υφισταμένου, οι ανθρώπινες γενικά σχέσεις. Όλα αυτά βοηθούν στην ανάπτυξη μιας αποτελεσματικής επικοινωνίας, που θεωρείται απαραίτητη για την παρακίνηση και ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών.

«Η ειλικρίνεια, η δικαιοσύνη, να είσαι σωστός και γνώστης πολλών πραγμάτων, να υπάρχει κλίμα συνεργασίας, είναι μερικά από τα χαρακτηριστικά της αυθεντικότητας του διευθυντή-ηγέτη που βοηθούν στην παρακίνηση και ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών.....» (2^{ος} Διευθυντής)

«Η ειλικρίνεια, η αυτοβοήθεια, η ομαδικότητα, η καλή συνεργασία, η δικαιοσύνη, η αξιοκρατία θεωρώ ότι είναι μερικά από τα χαρακτηριστικά της αυθεντικότητας.....» (5^{ος} Διευθυντής)

«Να είναι ειλικρινής, να βοηθάει τους συναδέλφους να αναδείξουν τις ικανότητές τους, να τους κατανοεί, να έχει ενσυναίσθηση.....» (8ος Διευθυντής)

«Να χαμογελάει, να είναι φιλικός, ανοικτός, δίκαιος, ειλικρινής, αξιοκρατικός, να συζητάει για να κερδίζει την εμπιστοσύνη των συναδέλφων.....» (4^{ος} Διευθυντής)

«Να νιώθουν ασφάλεια και εμπιστοσύνη.....» (6ος Διευθυντής)

«Η αμεσότητα, η ειλικρίνεια, ότι προσπαθεί να οικοδομήσει σχέσεις εμπιστοσύνης και να έχει μια αμεσότητα στις σχέσεις του.....» (10ος Διευθυντής)

«Βασικό χαρακτηριστικό θεωρώ ότι είναι η ανάληψη ευθύνης για οτιδήποτε συμβαίνει στο χώρο του σχολείου. Αφήνοντας περιθώρια αυτενέργειας και μεταβίβασης εξουσίας, προσπαθεί να επιτύχει σεβασμό και εμπιστοσύνη στο πρόσωπό του, για να καταφέρει να τον ακολουθήσουν στην υλοποίηση του οράματός του.....» (1^{ος} Διευθυντής)

«Πρώτα από όλα να δίνεις το καλό παράδειγμα, η ικανότητα η οποία μπορεί και να βελτιωθεί, η παρακίνηση και ο έλεγχος όταν σωστά υλοποιούνται.....»(7ος Διευθυντής)

«Να μην είναι απόλυτος, να είναι δημοκρατικός, αληθινός, ειλικρινής, να μην θεωρεί τους άλλους υποδεέστερους του.....» (9ος Διευθυντής)

«Η εργατικότητα, η συνέπεια λόγων και έργων και το σημαντικότερο να έχει όραμα για το σχολείο του, να θέλει να το βγάλει στην κοινωνία, να κάνει το σχολείο του κέντρο πολιτισμού.....» (3^{ος} Διευθυντής).

Προτάσεις για αυθεντικότερη ηγεσία

Οι ερωτώμενοι απάντησαν με ιδιαίτερη ζέση σε αυτή την ερώτηση. Πέντε διευθυντές διατύπωσαν την πρόταση της αλλαγής του συστήματος επιλογής διευθυντών, για να μπει ένα τέλος στην κομματικοποίηση της διοίκησης, στις πελατειακές σχέσεις, στις κομματικές συντεχνίες και στις κατεστημένες διαδικασίες επιλογής των διευθυντών με μη αξιοκρατικά κριτήρια. Αρκετοί διευθυντές (4 ερωτώμενοι) αναφέρθηκαν στη διεύρυνση των επιτροπών με ψυχολόγους και κοινωνιολόγους. Τρεις διευθυντές αναφέρθηκαν στην πλήρη θεωρητική κατάρτιση και επιμόρφωση σε θέματα ηγεσίας και διαχείρισης σχολείου, μέσω επιμορφωτικών προγραμμάτων. Ένας διευθυντής πρότεινε στη σχολή δημόσιας διοίκησης να δημιουργηθεί τομέας διοίκησης σχολικών μονάδων. Παρατηρούμε ότι δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στην επιμόρφωση των διευθυντών, γιατί όπως υποστήριζαν και αρκετοί διευθυντές τα τυπικά προσόντα δεν επαρκούν για την άσκηση μιας σωστής διοίκησης. Τέλος δύο

διευθυντές υποστήριξαν ότι η ανάπτυξη μιας αυθεντικότερης ηγεσίας είναι καθαρά προσωπική υπόθεση και επαφίεται στην προσωπική προσπάθεια των διευθυντών.

«Πιστεύω ότι η αυθεντικότητα μέχρι ένα βαθμό υπάρχει μέσα σου, μπορεί όμως να διαμορφωθεί και μέσω προγραμμάτων και επιμορφώσεων, να γνωρίσεις δηλαδή διάφορες τεχνικές για το πώς μπορείς να κάνεις τους άλλους να ακολουθήσουν το όραμά σου. Η πολιτεία πρέπει να φροντίζει να επιμορφώνει τους διευθυντές της, αλλά και οι ίδιοι θα πρέπει να αναζητούν τρόπους για να γίνονται καλύτεροι.....»(1^{ος} Διευθυντής)

«Η αυθεντικότητα εξαρτάται και από το προσωπικό που έχεις, (...) Ο διευθυντής πρέπει να καταλάβει ποιος είναι και γιατί, να μπορεί να αξιοποιεί κατάλληλα το προσωπικό, (...) Να αναπτύσσει καλή συνεργασία χωρίς φωνές, να αποφεύγονται οι συγκρούσεις. Βασική επιδίωξη επίσης πρέπει να είναι η ανάπτυξη συνεργασίας όχι μόνο με τους συναδέλφους αλλά και με τους μαθητές και τους γονείς τους. Εστιάζω λοιπόν στην προσωπική προσπάθεια του καθενός, γιατί δεν πιστεύω ότι αυτό μπορεί να επιτευχτεί με νόμους.....»(2^{ος} Διευθυντής)

«Θεωρώ σημαντικό θέμα πως γίνεται η κρίση και η επιλογή των διευθυντών, με τι κριτήρια και από ποιους, όπως επίσης θεωρώ ότι σημαντικό ρόλο παίζει και ο διευθυντής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αν δηλαδή μπορεί να εμπνεύσει τους διευθυντές των σχολικών μονάδων και να μην είναι απλά διεκπεραιωτής του γράμματος του νόμου. Η πρότασή μου είναι οι επιτροπές που επιλέγουν και κρίνουν τους διευθυντές να επιλέγονται καλύτερα από το υπουργείο παιδείας και να πληρούν κάποια κριτήρια, όπως π.χ. να προέρχονται από περιοχές εκτός της εμβέλειας των υποψήφιων διευθυντών, να υπάρχει σε αυτές οπωσδήποτε και κάποιος ψυχολόγος, αλλά και τα υπόλοιπα μέλη να έχουν κάποιες γνώσεις ψυχολογίας, γιατί δεν αρκούν μόνο τα τυπικά προσόντα για να ασκήσεις μια σωστή διοίκηση.»(3^{ος} Διευθυντής)

«Πρέπει πρώτα από όλα να αγαπούν αυτό που κάνουν, να ολοκληρώνονται μέσα από την προσφορά τους, να έχουν ανθρώπινη συμπεριφορά που θα διέπεται από το θεσμικό πλαίσιο του διευθυντή, να γνωρίζει δηλαδή τους νόμους, τις εγκυκλίους, τους κανόνες και να φροντίζει για την απαρτέγκλιτη εφαρμογή τους λαμβάνοντας πάντα υπόψη του τον ανθρώπινο παράγοντα.»(4^{ος} Διευθυντής).

«Πρέπει να υπάρχει ένα σύστημα αξιολόγησης των διευθυντών που όλα αυτά να μπορούν να μετρηθούν με κάποιο τρόπο, να ελέγχονται οι υποψήφιοι διευθυντές αν είναι π.χ. συγκρουσιακοί ή ψυχικά υγιείς. Οι επιτροπές αξιολόγησης των υποψήφιων διευθυντών να είναι διευρυμένες να συμμετέχουν σ' αυτές και κοινωνιολόγοι και ψυχολόγοι για να αξιολογούν την

προσωπικότητα του διευθυντή όπως και τα χρόνια που τυχόν ήταν διευθυντής.....»(5^{ος} Διευθυντής)

«Είναι εντελώς προσωπική υπόθεση.»(6^{ος} Διευθυντής)

«Πρώτα από όλα θα πρέπει οι διευθυντές να εκπαιδεύονται. Όσοι θέλουν να γίνουν διευθυντές να περνάνε από στάδια εκπαίδευσης. Πρότασή μου είναι να δημιουργηθεί στη σχολή δημόσιας διοίκησης τομέας διοίκησης σχολικών μονάδων, έτσι θα γλυτώναμε και από την κομματικοποίηση και από τα λάθη που γίνονται μέσα στο σχολείο. Επίσης σημαντικό θέμα είναι και ο έλεγχος, λειτουργούμε ως όλα να πάνε καλά χωρίς να ελέγχουμε όμως αν όντως πάνε καλά και αυτό συμβαίνει σε όλη τη δημόσια διοίκηση. Πρέπει δηλαδή να βρεθεί ένα σύστημα που να μετράει την απόδοση και να την βελτιώνει.»(7^{ος} Διευθυντής)

«Νομίζω ότι πρέπει να αλλάξει ο τρόπος επιλογής των διευθυντών. Τα τυπικά προσόντα που απαιτούνται καθώς και η συνέντευξη που δίνουν οι υποψήφιοι διευθυντές δεν εξασφαλίζουν την σωστή επιλογή τους. Πολλές φορές οι σχέσεις που υπάρχουν μεταξύ των μελών της επιτροπής και των υποψηφίων διευθυντών δεν βοηθούν στη σωστή επιλογή. Τα μέλη των επιτροπών πρέπει να έχουν πολύ καλή γνώση της καθημερινής λειτουργίας των σχολείων. Θα πρέπει επίσης να δοθεί μεγαλύτερη ευελιξία από τη νομοθεσία στους διευθυντές και να υπάρχει ειδική νομοθεσία για την προστασία των εκπαιδευτικών ώστε να αισθάνονται ασφαλείς και απερίσπαστοι στο έργο τους.....»(8^{ος} Διευθυντής)

«Τα τυπικά προσόντα που απαιτούνται για την υποψηφιότητα των διευθυντών δεν αρκούν για να ασκήσουν οι διευθυντές σωστή διοίκηση. Το συμβούλιο επιλογής των διευθυντών να διευρυνθεί και με ψυχολόγους, να δίνεται μεγαλύτερη βαρύτητα όχι στα τυπικά προσόντα αλλά στα ουσιαστικά που θα πιστοποιούνται από ειδικούς. Τα μέλη της επιτροπής θα πρέπει προηγουμένως να έχουν εκπαιδευτεί, να έχουν τις κατάλληλες γνώσεις για να μπορέσουν να αξιολογήσουν και να επιλέξουν σωστά τους υποψηφίους διευθυντές.....»(9^{ος} Διευθυντής)

«Ίσως αυτό να έχει να κάνει με τον τρόπο επιλογής των διευθυντών και τα κριτήρια επιλογής. Τα τυπικά προσόντα μπορεί να είναι ένα αδιάβλητο κριτήριο αλλά να μην εξασφαλίζουν μια σωστή διοίκηση δηλαδή μπορεί κάποιος να έχει πολλά τυπικά προσόντα αλλά να μην έχει στάση ζωής, πιστεύω, οράματα, ιδανικά και να έχει την εντύπωση ότι γίνομαι διευθυντής βάζω τον αυτόματο πιλότο, κάποιος άλλοι θα τρέχουν για μένα και εγώ απλώς θα εφαρμόζω τις εντολές χωρίς να φροντίζω να αλλάζω πράγματα και να καλυτερεύω τη λειτουργία του σχολείου. Σημαντικό επίσης είναι και η επιμόρφωση των διευθυντών για να καταλάβουν ότι πρέπει να στοχεύουν στη διαμόρφωση και άσκηση μιας εσωτερικής πολιτικής

στο χώρο της σχολικής μονάδας που θα την διαμορφώνουν βέβαια μαζί με τον σύλλογο διδασκόντων, και να μην είναι ένα γρανάτζι στη διοικητική πυραμίδα για την εκτέλεση των εντολών.....»(10^{ος} Διευθυντής)

Βασικά στοιχεία του 3^{ου} Θεματικού Άξονα

Πίνακας 6. Θεματικός άξονας 3^{ος}: Η διασύνδεση της αυθεντικότητας του διευθυντή –ηγέτη με την παρακίνηση και ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών			
Υποκείμενα	η αυθεντικότητα ενισχύει την παρακίνηση και ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών	χαρακτηριστικά του αυθεντικού ηγέτη που βοηθούν στην παρακίνηση και ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών	προτάσεις για μια αυθεντικότερη και αποτελεσματικότερη ηγεσία
Y1	Ναι	Ανάληψη ευθύνης	Προγράμματα επιμόρφωσης
Y2	Ναι	Ειλικρίνεια, δικαιοσύνη, κλίμα συνεργασίας	Προσωπική προσπάθεια
Y3	Ναι	Εργατικότητα, συνέπεια λόγων και έργων, ύπαρξη οράματος	Αλλαγή στη σύνθεση των επιτροπών επιλογής των διευθυντών
Y4	Ναι	Φιλικός, δίκαιος, ειλικρινής, αξιοκρατικός	Να αγαπούν αυτό που κάνουν και να ολοκληρώνονται μέσα από την προσφορά τους
Y5	Ναι	Ειλικρίνεια, καλή συνεργασία, δικαιοσύνη, αξιοκρατία, ομαδικότητα	Διεύρυνση των επιτροπών αξιολόγησης των υποψήφιων διευθυντών
Y6	Ναι	Ασφάλεια και εμπιστοσύνη	Προσωπική υπόθεση
Y7	Ναι	Να δίνει το καλό παράδειγμα	Δημιουργία τομέα διοίκησης σχολικών μονάδων στη σχολή δημόσιας διοίκησης
Y8	Ναι	Ειλικρίνεια και ενσυναίσθηση	Αλλαγή στον τρόπο επιλογής των διευθυντών
Y9	Ναι	Ειλικρινής, δημοκρατικός, αληθινός	Διεύρυνση του συμβουλίου επιλογής των διευθυντών

Y10	Ναι	Αμεσότητα, ειλικρίνεια, εμπιστοσύνη	Αλλαγή στον τρόπο και στα κριτήρια επιλογής των διευθυντών
-----	-----	-------------------------------------	--

Όλοι οι διευθυντές του δείγματος δήλωσαν ότι η αυθεντικότητα του διευθυντή βοηθά στην παρακίνηση και ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών.

Χαρακτηριστικά του αυθεντικού ηγέτη που βοηθούν στην παρακίνηση και ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών αναφέρθηκαν: η ειλικρίνεια, η ενσυναίσθηση, η εμπιστοσύνη, η αμεσότητα, η καλή συνεργασία, η αξιοκρατία, η ομαδικότητα.

Οι προτάσεις που διατυπώθηκαν για να έχουμε μια αυθεντικότερη και αποτελεσματικότερη ηγεσία στις σχολικές μονάδες έχουν να κάνουν με την αλλαγή στον τρόπο και στα κριτήρια επιλογής των διευθυντών, την διεύρυνση των επιτροπών αξιολόγησης των υποψήφιων διευθυντών, τη δημιουργία τομέα διοίκησης σχολικών μονάδων στη σχολή δημόσιας διοίκησης, καθώς επίσης διατυπώθηκε και η άποψη ότι είναι προσωπική υπόθεση του καθενός.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6ο

Συζήτηση – Περιορισμοί της έρευνας

6.1. Συζήτηση ερευνητικών πορισμάτων

Ολοκληρώνοντας το ερευνητικό μέρος της εργασίας μας θα επιχειρήσουμε την εξαγωγή κάποιων συμπερασμάτων, αφού η έρευνα έφερε στο φως κάποια ενδιαφέροντα στοιχεία που αφορούν την ηγεσία στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση με φορέα το διευθυντή της σχολικής μονάδας.

Τα γενικά στοιχεία που συγκεντρώθηκαν μέσα από τις συνεντεύξεις των 10 διευθυντών, δείχνουν ότι τα χρόνια υπηρεσίας τους κυμαίνονταν στο μεγαλύτερο ποσοστό από 20-34 έτη υπηρεσίας. Ανάλογες μελέτες και έρευνες (Day & Bakioğlu, 1996, Reeves Mahony & Leif Moos, 1997, Cooper & Kelly, 1993, σύμφωνα με Day, 2003) καταδεικνύουν διαφορές στον τρόπο σκέψης και ενεργειών των διευθυντών ανάλογα με τη φάση ανάπτυξης τους που επιδρούσαν μάλιστα στις προσωπικές τους αντιλήψεις αλλά και την ικανότητα διαχείρισης του άγχους τους απέναντι σε κρίσιμα ζητήματα.

Όσον αφορά το επίπεδο μόρφωσης των διευθυντών, παρουσιάζεται αρκετά υψηλό μιας και σχεδόν όλοι πλην ενός είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος και δύο από αυτούς και διδακτορικού διπλώματος. Στο σύνολο τους οι ερωτώμενοι διευθυντές/ντριες έχουν πιστοποίηση στις τεχνολογίες των πληροφοριών και επικοινωνιών του Α' επιπέδου και έξι από αυτούς και του Β' επιπέδου. Σχεδόν όλοι πλην ενός γνωρίζουν τουλάχιστον μία ξένη γλώσσα και τέσσερις από αυτούς γνωρίζουν και δεύτερη ξένη γλώσσα. Τα χρόνια που κατέχουν διευθυντική θέση ανέρχονται από 2 – 20 έτη. Παρατηρούμε ότι 2 διευθυντές του δείγματός μας, έχουν μεταπτυχιακό τίτλο στην οργάνωση και διοίκηση των σχολικών μονάδων και 4 διευθυντές του δείγματός μας, προσπαθούν τώρα να αποκτήσουν μεταπτυχιακούς τίτλους που έχουν σχέση με θέματα ηγεσίας και διοίκησης σχολικών μονάδων. Αυτό το εύρημα είναι πολύ σημαντικό, αν αναλογιστεί κανείς ότι μέχρι πρόσφατα ήταν πλειοψηφία οι διευθυντές που δεν είχαν επιμορφωθεί και εκπαιδευτεί σε θέματα οργάνωσης, διοίκησης και ηγεσίας στην εκπαίδευση, ώστε να μπορούν να διαδραματίσουν σωστά το ρόλο τους.

Αναζητώντας τώρα τις απόψεις που εκφράστηκαν αναφορικά με τα ερευνητικά μας ερωτήματα θα ξεκινήσουμε πρώτα από την έννοια της ηγεσίας και από τη σημασία που αποδίδουν οι ερωτώμενοι στην ηγεσία και τον ηγέτη στο χώρο του σχολείου. Οι περισσότεροι ερωτώμενοι δείχνουν να συμφωνούν με τους ευρέως αποδεκτούς ορισμούς για

την ηγεσία και τον ηγέτη που παραθέσαμε στο θεωρητικό μέρος της εργασίας μας. Οι απόψεις των διευθυντών για την έννοια της ηγεσίας επικεντρώθηκαν στο προφίλ του σχολικού ηγέτη που εμπνέει, έχει όραμα για τη σχολική μονάδα του και αποτελεί ο ίδιος παράδειγμα με τη συμπεριφορά και τις ενέργειες του. Επιπλέον διακρίνεται για την ομαδικότητα, τη συνεργασία και την καλή επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου του. Οι περισσότερες μελέτες και έρευνες συνοψίζοντας τα χαρακτηριστικά που συγκεντρώνει ένας σχολικός ηγέτης αναφέρονται στον ηγέτη που έχει όραμα (Bush & Glover, 2003 Fullan, 2001), δίνει ο ίδιος το παράδειγμα με τις πράξεις του (Barth, 1996, σύμφωνα με Day, 2003) και ταυτόχρονα ασκεί έντονη επιρροή μέσα από τις ενέργειες του με σκοπό να επηρεαστούν τα μέλη του οργανισμού και οι δραστηριότητες τους (Yukl, 2002). Παράλληλα, οι πιο σύγχρονες ερμηνείες ηγεσίας μιλούν για τον ηγέτη που συνεργάζεται με τους υφιστάμενους του ή ακόμη περισσότερο κατανέμει γνώση και αρμοδιότητες δημιουργώντας μία ανακατανομή της ηγεσίας με έντονες μορφές αλληλεπίδρασης μέσα στη μονάδα (Spillane et al., 2001· Spillane et al., 2004).

Ένας μόνο από τους διευθυντές σχολικών μονάδων δείχνει να ταυτίζει την έννοια της ηγεσίας με τη διοίκηση και το ρόλο του διευθυντή-ηγέτη με το ρόλο του διευθυντή-διεκπεραιωτή. Ενώ, δηλαδή, οι περισσότεροι διευθυντές περιγράφουν την ηγεσία ως άσκηση επιρροής ενός ατόμου πάνω σε άλλα άτομα ώστε εθελοντικά να δίνουν τον καλύτερο εαυτό τους για να υλοποιούν τους στόχους του σχολείου (Μιχόπουλος, 1998 . Μπουραντάς, 2005 . Πασιαρδής, 2004 . Hoy & Miskel, 2005), ένας μόνο από τους ερωτώμενους δείχνει ότι δε συμφωνεί με τον ορισμό αυτό, αλλά με το ότι η ηγεσία είναι η εξασφάλιση της σωστής οργάνωσης, διαχείρισης και λειτουργίας της σχολικής μονάδας.

Σύμφωνα με τον Κατσαρό (2007), παρά την ύπαρξη διαφορετικών απόψεων, η πλειονότητα των μελετητών υιοθετεί την άποψη ότι πρόκειται για επικαλυπτόμενους όρους σε κάποιο βαθμό και αλληλοσυμπληρούμενους, αλλά σαφώς διακριτούς ρόλους. Το management ασχολείται με την αντιμετώπιση της πολυπλοκότητας. Οι πρακτικές και οι διαδικασίες του είναι σε μεγάλο βαθμό μια απάντηση στην εμφάνιση μεγάλων και πολύπλοκων οργανισμών τον εικοστό αιώνα. Αντίθετα, η ηγεσία ασχολείται με την αντιμετώπιση της αλλαγής. Σε ένα βαθμό, ο λόγος για τον οποίο έχει αποκτήσει τόσο μεγάλη σπουδαιότητα τα τελευταία χρόνια, είναι το γεγονός ότι ο κόσμος των οργανισμών έχει γίνει πιο ανταγωνιστικός και πιο ευμετάβλητος. Η επιτάχυνση του ρυθμού των αλλαγών απαιτεί πάντα περισσότερη ηγεσία (Kotter, 1998). Σύμφωνα με αυτή τη διάκριση στη διοίκηση αποδίδεται ο ρόλος της εφαρμογής της πολιτικής και της διατήρησης της λειτουργικότητας

και της αποτελεσματικότητας του οργανισμού σε επίπεδο καθημερινής λειτουργίας του. Αντίθετα, στην ηγεσία αποδίδεται ο ρόλος της χάραξης πολιτικής, της αντιμετώπισης των αλλαγών και των υψηλών στόχων που σχετίζονται με τη βελτίωση του σχολικού έργου (Dimmoch, 1999).

Οι περισσότεροι διευθυντές, πλην ελάχιστων εξαιρέσεων, φάνηκε ότι μπορούν να διαχωρίσουν τις ικανότητες και συμπεριφορές του ηγέτη από εκείνες του manager-προϊσταμένου. Βασικές θετικές ηγετικές ικανότητες και συμπεριφορές θεωρούνται η διαμόρφωση του μέλλοντος με τη δημιουργία οράματος και την προώθηση αλλαγής και καινοτομιών (ικανότητα δημιουργίας οράματος και καθοδήγησης σε νέες κατευθύνσεις, κινητοποίηση και ενδυνάμωση των συναδέλφων προς το όραμα, καλλιέργεια αίσθησης κοινού σκοπού), καθώς και η ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας (συνεργατικότητα και ομαδικότητα, γνήσιο ενδιαφέρον για τους άλλους, ικανότητα επικοινωνίας, ικανότητα ανάπτυξης των άλλων).

Προκαλεί εντύπωση το γεγονός ότι απουσιάζει από όλους τους διευθυντές σχολικών μονάδων ο εντοπισμός εκείνων των ικανοτήτων, που αφορούν την καθοδήγηση διδασκαλίας και μάθησης για την υλοποίηση της βασικής αποστολής του σχολείου και των σκοπών της εκπαίδευσης (ικανότητα εφαρμογής των αρχών και πρακτικών διδασκαλίας και μάθησης, ικανότητα έμπνευσης και δέσμευσης για το έργο της εκπαίδευσης, ικανότητα προώθησης του διαλόγου για την αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση).

Σε ότι αφορά τις απόψεις και στάσεις των διευθυντών για το αν μπορούν να επηρεάσουν τα πράγματα στο σχολείο τους, διαπιστώθηκε ότι όλοι οι διευθυντές που συμμετείχαν στην έρευνα, μηδενός εξαιρουμένου, εκτιμούν ότι ο διευθυντής-ηγέτης μπορεί να επηρεάσει τα πράγματα και να συντελέσει σε μεγάλο βαθμό στην επίτευξη των στόχων του σχολείου και στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας. Το αποτέλεσμα αυτό είναι σύμφωνο με τη μεγάλη σημασία που αποδίδεται στις ηγετικές ικανότητες και συμπεριφορές και ενισχύει την άποψη ότι η ηγεσία μπορεί να αποτελέσει σημαντικό κεφάλαιο στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα (Μιχόπουλος, 1998).

Οι απόψεις που εκφράζουν οι διευθυντές ευθυγραμμίζονται με την αντίστοιχη του Schein, σύμφωνα με τον οποίο κανένας οργανισμός δεν διαμορφώνεται αυθόρμητα. Αντιθέτως όλοι οι οργανισμοί -συνεπώς και οι σχολικοί- είναι προσανατολισμένοι σε στόχους και οι ηγέτες επιστρατεύουν μία σειρά από μηχανισμούς διαμόρφωσης και ενδυνάμωσης της κουλτούρας, όπως σχέδια αποφάσεων, σύμβολα, ιστορίες, επίσημες

εκδηλώσεις (στο Giberson et al., 2009). Οι διευθυντές θεωρούν, καθοριστική τη συνεισφορά τους στην εδραίωση μιας κυρίαρχης κουλτούρας, επιβεβαιώνοντας ότι γενικά ο διευθυντής συνιστά την κινητήρια δύναμη στη διαμόρφωση της συλλογικής ταυτότητας του οργανισμού. Προκειμένου να πείσει και τα υπόλοιπα μέλη του προσωπικού να ενστερνιστούν τις κυρίαρχες αξίες του οργανισμού, οφείλει να λειτουργεί ο ίδιος ως σημαντικό πρόσωπο αναφοράς (Ανθοπούλου, 1999). Γι' αυτό οφείλει να περιφέρεται στον οργανισμό, να συναναστρέφεται τους πάντες και να επιδεικνύει εκείνες τις στάσεις και τις συμπεριφορές που αναμένει να υιοθετήσουν τα μέλη του οργανισμού. Ο διευθυντής συμβάλλει τα μέγιστα στην επικοινωνία των στόχων, των αξιών, των επιδιώξεων του οργανισμού, αποδεικνύοντας έμπρακτα ότι ο ηγέτης είναι σε θέση να μετασχηματίζει την κουλτούρα σύμφωνα με τις επιθυμίες του (Van Houtte, 2005), άποψη που φαίνεται να ενστερνίζονται όλοι οι διευθυντές.

Στην προτροπή μας να μας περιγράψουν που εστιάζουν την προσοχή τους ως διευθυντές, το σημαντικό στοιχείο που προέκυψε είναι το γεγονός ότι το ενδιαφέρον των διευθυντών επικεντρώνεται εξίσου τόσο στις θεσμικές προδιαγραφές του ρόλου τους, όσο και στην προσωπικότητα και τις ανάγκες των μελών του οργανισμού. Οι διευθυντές αποδίδουν σημασία τόσο στο έργο όσο και στις ανθρώπινες σχέσεις, στοιχείο που μας επιτρέπει, σύμφωνα με τους Hersey και Blanchard (σύμφωνα με Πασιαρδής, 2004) να κάνουμε λόγο για τον ενισχυτικό τους ρόλο (υψηλό ενδιαφέρον για διαπροσωπικές σχέσεις/ υψηλό ενδιαφέρον για αποτέλεσμα). Παράλληλα, φροντίζουν να αποδίδουν τον δέοντα σεβασμό και στις αξίες των εκπαιδευτικών, υιοθετώντας την άποψη της Αθανασούλα-Ρέππα (2008) ότι η ηγεσία δεν ενέχει το στοιχείο του καταναγκασμού, αλλά αφορά συνθήκες αλληλεπίδρασης μεταξύ ατόμων. Ο Μπουραντάς (2005) σημειώνει ενδεικτικά ότι *«ο ηγέτης καλείται να επιτύχει αποτελέσματα με δύο τρόπους, μέσω ανθρώπων και μέσω συστημάτων»*, υπονοώντας ότι η ηγεσία άλλοτε προσανατολίζεται προς την απόδοση έργου και άλλοτε προς τους ανθρώπους μέσω των οποίων η απόδοση αυτή καθίσταται εφικτή. Επιπλέον, οι διευθυντές προσαρμόζουν, κατά το ενδεχομενικό μοντέλο του Fiedler (σύμφωνα με Μπουραντάς, 2002), τη συμπεριφορά τους στην εκάστοτε περίπτωση.

Το ανθρώπινο δυναμικό, παρ' όλα αυτά, μπορούμε να πούμε ότι συνιστά την πνευματική παρακαταθήκη, που προσδίδει αξία στον οργανισμό και εγγυάται την αποτελεσματικότητα των στόχων του (Ξηροτύρη-Κουφίδου, 2003). Γι' αυτό όλοι σχεδόν οι διευθυντές δήλωσαν ότι άμεση προτεραιότητα δίνεται στις ανθρώπινες σχέσεις (*«στον ανθρώπινο παράγοντα»*), χωρίς ωστόσο να παραβλέπεται και το έργο που αναμένεται να έρθει εις πέρας. Οι πιο σύγχρονες ερμηνείες ηγεσίας μιλούν για τον ηγέτη που συνεργάζεται

με τους υφιστάμενούς του ή ακόμη περισσότερο κατανέμει γνώση και αρμοδιότητες δημιουργώντας μία ανακατανομή της ηγεσίας με έντονες μορφές αλληλεπίδρασης μέσα στη μονάδα (Spillane et al., 2001· Spillane et al., 2004).

Αναφορικά με την έννοια της αυθεντικότητας του διευθυντή ηγέτη, οι περισσότεροι διευθυντές σκιαγράφησαν τον αυθεντικό διευθυντή ως ένα άνθρωπο που είναι ο εαυτός του, φιλικός, ευθύς, ειλικρινής, έντιμος, άμεσος στην επικοινωνία, συνεργάσιμος και εμπυχωτικός, αρκετά από τα οποία απαντώνται στη Θεωρία Ατομικών Χαρακτηριστικών του Stogdill για τους αποτελεσματικούς ηγέτες (Hoy & Miskel, 2005). Σε επίπεδο διοίκησης η συμπεριφορά του καθορίζεται προπάντων από το γνήσιο ενδιαφέρον του για τον ανθρώπινο παράγοντα. Διέρχεται μέσα από το δίκτυο των διαπροσωπικών σχέσεων με τους εκπαιδευτικούς, γεγονός που συνιστά στοιχείο αποτελεσματικότητας του σχολικού οργανισμού, όπως έχει αποδείξει η έρευνα (Pashiaridis, 1997· Pashiaridis & Orfanou, 1999· Leech et al., 2003, Gaziel, 2003· Πασιαρδής, 2004).

Αναφερόμενοι στον αυθεντικό διευθυντή μπορούμε να πούμε ότι για να είναι αποτελεσματικός θα πρέπει να αναλαμβάνει τις ευθύνες του, να δημιουργεί και να διασφαλίζει όραμα για το σχολείο του, να καθοδηγεί προς νέες κατευθύνσεις, να είναι αυτός που καταπολεμά τον εφησυχασμό και παρακινεί τους εκπαιδευτικούς για την επίτευξη των στόχων, να προωθεί την αλλαγή και την καινοτομία, να είναι πρότυπο μίμησης, να στηρίζει τους εκπαιδευτικούς και να αξιοποιεί τις δυνάμεις τους, να αναγνωρίζει την αξία τους, να τους καθοδηγεί, να τους εμπνέει και να τους εμπυχώνει. Να είναι αυτός που καλλιεργεί την ομαδικότητα, τη συνεργασία, που εποπτεύει και ελέγχει τη συμπεριφορά των υφισταμένων, που διασφαλίζει τη λειτουργία του σχολείου, την πρόοδο των μαθητών, την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, που δίνει μακροπρόθεσμη προοπτική στα πράγματα, που καταπολεμά τον εφησυχασμό και προωθεί την αλλαγή και την ανανέωση. Να είναι αυτός που στηρίζει τη δημιουργικότητα των ανθρώπων, που αναγνωρίζει τις ικανότητές τους, που έχει εμπιστοσύνη στις δυνάμεις τους, που τους δίνει πρωτοβουλίες να αναλάβουν δράση. Χάρη στην αυθεντικότητα του διευθυντή ηγέτη οι άνθρωποι ενθουσιάζονται, εμπνέονται, κινητοποιούνται και δεσμεύονται για την πραγματοποίηση του οράματος.

Όσον αφορά τις απόψεις και στάσεις των διευθυντών σχολικών μονάδων για τη δυνατότητα ανάδειξης και ανάπτυξης της αυθεντικότητας του διευθυντή ηγέτη στο χώρο του σχολείου με βάση το ισχύον θεσμικό πλαίσιο, όπως φαίνεται από τις απαντήσεις τους, οι ερωτώμενοι στην πλειοψηφία τους εκτιμούν ότι το ισχύον θεσμικό πλαίσιο και η οργάνωση και δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος χαρακτηρίζονται από συγκεντρωτισμό,

δυσκαμψία, έλλειμμα σύγχρονου πνεύματος, αυστηρή προσήλωση σε τύπους και σε κανόνες, έλλειψη πόρων, πελατειακές πρακτικές και άκαμπτη γραφειοκρατία, που εμποδίζει την ανάδειξη και ανάπτυξη της αυθεντικότητας των διευθυντών-ηγετών στα σχολεία. Οι αρμοδιότητες που έχει ο διευθυντής σχολικής μονάδας δεν επαρκούν για την ανάδειξη ηγετικής συμπεριφοράς (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994). Οι ερωτώμενοι εξέφρασαν την άποψη ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα απαιτεί πάνω από όλα διεκπεραιωτές-διευθυντές και όχι ηγέτες, δεν υπάρχει αυτονομία στα σχολεία, υπάρχουν περιορισμένες δυνατότητες ανάπτυξης πρωτοβουλιών από το διευθυντή και μια εξάρτηση από την κεντρική εξουσία που δεν επιτρέπει τη στήριξη της δημιουργικότητας και του οράματος. Το υπουργείο θέλει το διευθυντή μόνο manager, διαχειριστή της όλης κατάστασης. Η ασάφεια των νόμων, η συχνή αλλαγή των δεδομένων, η αλληλοεπικάλυψη αρμοδιοτήτων, η συμπίεση του κόστους της παιδείας δεν του επιτρέπουν να έχει ουσιαστική εξουσία και ευθύνη. Αποδεικνύεται έτσι, ότι ο διευθυντής είναι επιτετραμμένος να διαβιβάζει τις κατά καιρούς αποφάσεις της επιβλέπουσας αρχής και να φροντίζει να γίνονται κατανοητές και να εφαρμόζονται στο πλαίσιο του σχολείου (Χατζηθεοχάρους, 2008).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι όλες οι έρευνες και οι μελέτες γύρω από την ηγεσία στα ελληνικά εκπαιδευτικά πράγματα κατέδειξαν ένα έντονα συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994· Κουτούζης, 2008· Παπαναούμ, 1995· Σαΐτης, Τσιαμάση & Χατζή 1997· Χατζηπαναγιώτου, 2003) που περιορίζει και ελαχιστοποιεί τις δυνατότητες για την ανάδειξη και ανάπτυξη των διαφόρων μορφών ηγεσίας και οδηγεί το ρόλο του διευθυντή σε διεκπεραιωτικό όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται τόσο στις απαντήσεις των συμμετεχόντων διευθυντών όσο και στις ανάλογες μελέτες που ήδη έχουν αναφερθεί παραπάνω.

Υπήρξαν όμως και διευθυντές που εξέφρασαν την άποψη ότι η ανάδειξη και ανάπτυξη της αυθεντικότητας είναι και θέμα υποκειμενικό, υπάρχουν δηλαδή περιθώρια από το ισχύον θεσμικό πλαίσιο, τα οποία όμως πρέπει να αναζητήσει προσωπικά ο διευθυντής ηγέτης και να τα αξιοποιήσει κατάλληλα.

Η έρευνα κατέδειξε ότι όλοι οι διευθυντές επιδιώκουν να γνωρίσουν τις ανάγκες και επιθυμίες του προσωπικού του σχολείου τους και προσπαθούν να τις ικανοποιήσουν. Δήλωσαν ότι καταβάλλουν προσπάθεια, δίνοντας προτεραιότητα στις ανάγκες που έχουν σχέση με την καλύτερη λειτουργία του σχολείου, να ικανοποιούνται στο μέγιστο βαθμό, επιβεβαιώνοντας ότι η ηγεσία ενέχει τον χαρακτήρα μιας υποκινητικής δύναμης που επικεντρώνεται περισσότερο στους ανθρώπους και στη διάθεσή τους να δεσμευτούν

(Μπρίνια, 2008α· Horner, 2003). Οι διευθυντές αναφέρθηκαν σε προσωπικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, υπονοώντας ανάγκες που υπερβαίνουν την ενδοϋπηρεσιακή τους ιδιότητα (π.χ. ποικίλα προβλήματα οικογενειακής φύσεως, ασθένεια κ.ά.). Δεδομένου ότι οι κατώτερες ανάγκες της πυραμίδας του Maslow (φυσιολογικές, ασφάλειας) τυγχάνουν ικανοποίησης για τους εκπαιδευτικούς με βάση το ισχύον θεσμικό πλαίσιο (ενιαίο μισθολόγιο, μονιμότητα) (Σαΐτης, 1995), οι προσωπικές ανάγκες παραπέμπουν μάλλον στο επίπεδο των κοινωνικών αναγκών (ανάγκη για αγάπη, αποδοχή, φιλία, ενδιαφέρον) (Μιχόπουλος, 1996), αν και κάτι τέτοιο δεν γίνεται σαφές. Οι ανώτερες ιεραρχικά ανάγκες (αυτοπραγμάτωση, κύρος, γόητρο) τοποθετούνται σε δεύτερη μοίρα, όπως επιβεβαιώνεται και από έρευνα του Ζαβλανού (1987) στην οποία καταγράφεται ο μικρός βαθμός ικανοποίησης των ανώτερων αναγκών των εκπαιδευτικών. Σε γενικές γραμμές, πάντως, οι διευθυντές υποστήριζαν ότι εκδηλώνουν έμπρακτα το ενδιαφέρον τους για τις ανάγκες του προσωπικού τους. Η πλειοψηφία των διευθυντών υποστήριζαν ότι προσπαθούν να δημιουργήσουν ένα φιλικό περιβάλλον μέσα στο οποίο οι εκπαιδευτικοί θα κινούνται με ασφάλεια, εμπιστοσύνη, καλή διάθεση και αίσθημα δικαιοσύνης, ώστε να αισθάνονται άνετα να επικοινωνήσουν ανοιχτά μαζί τους για τυχόν προσωπικά τους προβλήματα, με την πεποίθηση ότι θα βρουν άμεση ανταπόκριση, καθώς τους παρέχουν -όπως οφείλουν να πράξουν- μία αίσθηση ασφάλειας (Ιορδανίδης & Τσαγκαλίδου, 2002).

Η διεύθυνση, ως μία από τις τέσσερις θεμελιώδεις διοικητικές λειτουργίες -οι άλλες τρεις είναι ο προγραμματισμός, η οργάνωση και ο έλεγχος- ενέχει τον χαρακτήρα μιας υποκινητικής δύναμης που ωθεί τα μέλη του προσωπικού να μεγιστοποιήσουν τις προσπάθειές τους, ώστε να συμβάλουν αποτελεσματικά στην υλοποίηση των στόχων του οργανισμού (Μπρίνια, 2008α), προοπτική που επικεντρώνεται περισσότερο στους ανθρώπους και στη διάθεσή τους να δεσμευτούν (Horner, 2003). Έτσι στην ερώτησή μας ποιους τρόπους χρησιμοποιούν για να παρακινήσουν τους εκπαιδευτικούς, αρκετοί διευθυντές δήλωσαν ότι φροντίζουν όχι μόνο να παραδειγματίζουν τα μέλη του προσωπικού τους με τη συνολική στάση και συμπεριφορά τους, αλλά και να διαμορφώνουν, εν τέλει, μία συλλογική ταυτότητα για το σχολικό οργανισμό, καθιστώντας τους εκπαιδευτικούς κοινωνούς του οράματος και των στόχων τους (Ανθοπούλου, 1999). Αποτιμούν ως ιδιαίτερα σημαντική τη συνεισφορά τους στη διαμόρφωση θετικού κλίματος, καθώς φροντίζουν να λειτουργούν οι ίδιοι ως πρότυπο συμπεριφοράς, αλλά και να δημιουργούν ένα ευχάριστο περιβάλλον για τους συναδέλφους, ικανό να αυξήσει την αποδοτικότητά τους.

Σύμφωνα με τη θεωρία των δύο παραγόντων του Herzberg, όπως ήδη αναπτύξαμε στο θεωρητικό μέρος της εργασίας μας, η ικανοποίηση των παραγόντων υγιεινής (π.χ. συνθήκες εργασίας, σχέσεις με υφισταμένους, ασφάλεια κ.ά.) δεν αυξάνει από μόνη της τη διάθεση των εργαζομένων για απόδοση, δεν λειτουργεί, δηλαδή, παρωθητικά-υποκινητικά. Παρακίνηση δημιουργούν οι παράγοντες κινήτρων, που αντιστοιχούν στα δύο ανώτερα επίπεδα της ιεραρχίας του Maslow (αναγνώριση, επίτευξη, πρόοδος) (σύμφωνα με Παπαλεξανδρή & Μπουραντάς, 2003). Αυτό επιβεβαιώνεται και από έρευνα του Μιχόπουλου (1997), σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν μεγαλύτερη σημασία στους παράγοντες κίνητρα από ότι στους παράγοντες υγιεινής, προκειμένου να αυξήσουν τα επίπεδα απόδοσής τους.

Σύμφωνα με τον Σαΐτη (1995), αποτελεσματικές στρατηγικές παρακίνησης των εκπαιδευτικών συνιστούν η θετική ενίσχυση η οποία συνίσταται στην αναγνώριση και επιβράβευση (στην ηθική της διάσταση) του παραγόμενου έργου, η ενθάρρυνση, δηλαδή, για περαιτέρω συνέχιση της προσπάθειας και η συμμετοχή στη διοίκηση, που ικανοποιεί την ανάγκη για κοινωνικούς δεσμούς και αποδοχή, και το σημαντικότερο, δίνει στον εργαζόμενο την αίσθηση της ολοκλήρωσης. Οι διευθυντές, οφείλουν, λοιπόν, να αποδώσουν πίστη και αξία στο ανθρώπινο δυναμικό, προκειμένου να αυξήσει τα επίπεδα ενεργοποίησής του στον σχολικό οργανισμό.

Τα ευρήματα αναδεικνύουν την ιδιαίτερη βαρύτητα που δίνουν οι διευθυντές στην εμπλοκή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων: όλοι οι διευθυντές απάντησαν ότι ενθαρρύνουν τη συνεργασία και τη συμμετοχή τους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και καταβάλλουν συνεχή προσπάθεια, ώστε όλοι να εμπλέκονται ενεργά σ' αυτή τη διαδικασία, τείνοντας προς ένα υποστηρικτικό μοντέλο εργασίας (Κουφάκου, 1989). Δήλωσαν ότι φροντίζουν να εμπλέκουν ενεργά τους εκπαιδευτικούς με το να τους καθιστούν κοινωνούς σε όλα τα ζητήματα που άπτονται της λειτουργίας του σχολείου, αλλά και με το να προσφέρουν συστηματική και ολόπλευρη ενημέρωση. Υπήρξαν διευθυντές που υποστήριξαν ότι πρέπει να δίνεται άμεση προτεραιότητα στο ζήτημα της ολόπλευρης και έγκαιρης ενημέρωσης, που κατά τους Blanchard, Carlos και Randolph (σύμφωνα με Σπυράκη & Σπυράκης, 2008) συνιστά βασική ενέργεια ενδυνάμωσης των εργαζομένων. Σε παρόμοια συμπεράσματα καταλήγει και έρευνα της Τσίτουρα (2006), όπου και διαπιστώνεται η σημασία της ενημέρωσης για τη δημιουργία ενός συνεργατικού κλίματος, ώστε όλοι οι εκπαιδευτικοί να είναι σε θέση να γνωρίζουν τις υφιστάμενες ανάγκες, να καταθέτουν προτάσεις και να επιλέγουν εκείνη που ανταποκρίνεται πιο αποτελεσματικά στους στόχους του οργανισμού. Η τάση αυτή των διευθυντών συμβαδίζει με την κοινή αντίληψη για τον

αναφαινόμενο ρόλο της συμμετοχικής διαδικασίας λήψης αποφάσεων στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού, όπου το βάρος μετατοπίζεται στη δημιουργία επίπεδων δομών διοίκησης (flatter management) και σε πιο αποκεντρωμένες δομές εξουσίας (decentralized authority structures) (Somech, 2010).

Σύμφωνα με την άποψη των Ιορδανίδη και Τσαγκαλίδου (2002) ο διευθυντής με το να ενθαρρύνει την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και με το να εκδηλώνει την πίστη του στις δυνάμεις τους, πραγματοποιεί ένα σημαντικό βήμα προς την εξασφάλιση της δέσμευσης και της αφοσίωσής τους για την υλοποίηση των στόχων του σχολείου. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων ενισχύει τη δέσμευση και αφοσίωσή τους και καλλιεργεί το αίσθημα της συνυπευθυνότητας για την υλοποίηση των επιθυμητών στόχων (Ρες, 2004). Η συμμετοχικότητα ενσταλάζει μία αίσθηση του «ανήκειν» στους εμπλεκόμενους και βελτιώνει το ηθικό του προσωπικού, αναγνωρίζοντας την επαγγελματική τους αξία. Μάλιστα, η έρευνα για τα αποτελεσματικά σχολεία έχει δείξει ότι το προσωπικό καλείται να αποτελεί μέρος των αποφάσεων που επηρεάζουν τη λειτουργία του σχολείου με τον διευθυντή σε ρόλο «ενορχηστρωτή» της όλης διαδικασίας (Pashiardis, 1993).

Υπήρξαν όμως και διευθυντές που υποστήριξαν ότι οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν μια κόπωση και αποφεύγουν να εμπλακούν σε διάλογο για τη λήψη αποφάσεων. Όντως υπάρχουν έρευνες που καταδεικνύουν την έλλειψη ουσιαστικής συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε αποφάσεις διοικητικού χαρακτήρα και τον περιορισμό του ρόλου τους κυρίως στην εκπλήρωση των διδακτικών καθηκόντων (Χατζηπαναγιώτου, 2003· Στεργιοπούλου, 2008). Τα ερευνητικά δεδομένα, υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί στην πλειονότητά τους αισθάνονται αποκλεισμένοι από αποφάσεις διοικητικού χαρακτήρα, αντιλαμβάνονται τη συμμετοχή τους ως «επιβεβλημένη εκ των άνω καθοδήγηση» και νιώθουν ότι δεν επηρεάζουν ουσιαστικά την τελική απόφαση (Χατζηπαναγιώτου, 2003).

Σχετικά το αν αφήνουν περιθώρια αυτενέργειας στους εκπαιδευτικούς και αν τους μεταθέτουν ευθύνες και εξουσία, οι διευθυντές υποστήριξαν όλοι ότι στηρίζουν τους συναδέλφους με το να τους αναθέτουν έναν πιο αυτόνομο ρόλο και με το να επιδεικνύουν εμπιστοσύνη στις δυνατότητές τους, η οποία έχει, άλλωστε, αναγνωριστεί ως κρίσιμος παράγοντας αποτελεσματικότητας ενός οργανισμού από μία πλειάδα ερευνών (Moye et al., 2004). Οι απόψεις των διευθυντών έρχονται σε συμφωνία με την αντίστοιχη που εκφράζει ο Σαΐτης (1995). Έχει επίσης αποδειχθεί ότι οι διευθυντές που παρέχουν στους υφισταμένους τους περισσότερη ανατροφοδότηση και αυτονομία στο έργο τους, συμβάλλουν θετικά προς

την κατεύθυνση της δημιουργίας ενός κλίματος που αποσκοπεί στην υλοποίηση των στόχων του οργανισμού, ενός κλίματος στο οποίο τα μέλη συναισθάνονται την ευθύνη για την υλοποίηση των στόχων (Ζαβλανός, 2002). Στοιχεία που καταδεικνύουν τον υποκινητικό ρόλο του διευθυντή είναι η ευελιξία και η ελευθερία κινήσεων που προσφέρει ενθαρρύνοντάς τους να αναλάβουν πρωτοβουλίες, ώστε διάφορα προβλήματα «γραφειοκρατικής φύσεως» να επιλύονται όσο το δυνατόν πιο άμεσα. Τέλος δείχνουν να αντιλαμβάνονται τον πολυσύνθετο ρόλο τους, που τους υπαγορεύει να λειτουργούν άλλοτε παρωθητικά-εμπυχωτικά και άλλοτε συντονιστικά-καθοδηγητικά για το προσωπικό του σχολείου τους.

Όλοι ανεξαιρέτως οι διευθυντές δήλωσαν ότι η αυθεντικότητα του διευθυντή ηγέτη ενισχύει την παρακίνηση και ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση, την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Είναι, γεγονός ότι η καθοδήγηση, η παρακίνηση, η ενδυνάμωση, οι καλές σχέσεις προϊσταμένου-υφισταμένου, οι ανθρώπινες γενικά σχέσεις και το κλίμα του οργανισμού επιτυγχάνονται με την ανάπτυξη μιας αποτελεσματικής επικοινωνίας (Μπουραντάς, 2002), άποψη με την οποία συμφωνούν και οι διευθυντές που συμμετέχουν στην έρευνά μας. Η αυθεντικότητα του διευθυντή-ηγέτη βοηθάει στην ανάπτυξη αποτελεσματικής επικοινωνίας, λόγω των χαρακτηριστικών που διαθέτει. Ανέφεραν δε ως χαρακτηριστικά του αυθεντικού ηγέτη που βοηθούν προς αυτή την κατεύθυνση την γνησιότητα, την δικαιοσύνη, την εργατικότητα, την συνέπεια λόγων και έργων, την ανάληψη ευθυνών, την καλλιέργεια σεβασμού, συνεργασίας και βασικά τη σύλληψη οράματος.

Ως χαρακτηριστικά του αυθεντικού ηγέτη που βοηθούν στην παρακίνηση και ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, αναφέρθηκαν επίσης η ειλικρίνεια μαζί με την ευαισθησία και την αντικειμενικότητα, που συνιστούν -ή θα έπρεπε να συνιστούν- τους βασικούς άξονες της επικοινωνιακής πολιτικής του διευθυντή. Με λίγα λόγια, ο διευθυντής οφείλει πρώτα και πάνω από όλα να είναι ειλικρινής τόσο απέναντι στον εαυτό του όσο και απέναντι στους συναδέλφους του (Αναστασόπουλος, 2004). Τα χαρακτηριστικά αυτά επιδρούν τόσο στην παρακίνηση και ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών όσο και στη βελτίωση της ποιότητας της σχολικής μονάδας και στην συνεργασία και την εξισορρόπηση των σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας προβάλλοντας μια πιο ηθική και ανθρώπινη πλευρά του ηγέτη που έρχεται σε συμφωνία με ανάλογες μελέτες (Day et al., 2000· Donaldson, 2001 σύμφωνα με Πασιαρδής, 2012).

Ιδιαίτερη μνεία γίνεται, επίσης, στο ζήτημα της εμπιστοσύνης στο οποίο αναφέρθηκαν οι περισσότεροι διευθυντές. Πολλές έρευνες γύρω από την ηγεσία αναγνωρίζουν τη διαπροσωπική εμπιστοσύνη (interpersonal trust) ως παράγοντα ομαλής λειτουργίας ενός οργανισμού. Σε επίπεδο, μάλιστα, σχολικού οργανισμού η εμπιστοσύνη έχει κατά καιρούς συνδεθεί με ποικίλα οργανωτικά χαρακτηριστικά μεταξύ των οποίων η αποδοτικότητα, το θετικό κλίμα, η αποτελεσματική επικοινωνία, η συμμετοχική λήψη αποφάσεων και οι σχέσεις εκπαιδευτικών-διευθυντή. Επίσης, στη βιβλιογραφία επισημαίνεται ότι η αξιοπιστία εκ μέρους του διευθυντή συνιστά παράγοντα ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών, ώστε να αξιοποιήσουν στο έπακρο το δυναμικό τους (Moye et al., 2004).

Τέλος σε ότι αφορά το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα, δηλαδή τις προτάσεις των διευθυντών για μια αυθεντικότερη και αποτελεσματικότερη ηγεσία στις σχολικές μονάδες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης διατυπώθηκαν διάφορες απόψεις. Εκφράστηκε η άποψη ότι σημαντικό ρόλο παίζει η διαρκή επιμόρφωση των διευθυντών σχολικών μονάδων σε θέματα ηγεσίας και διοίκησης. Η πολιτεία πρέπει να φροντίζει για την πλήρη θεωρητική κατάρτιση και επιμόρφωση σε θέματα ηγεσίας και διαχείρισης σχολείου των διευθυντών των σχολικών μονάδων, για να μπορέσουν να επιτελέσουν καλύτερα το ρόλο τους και έτσι τα σχολεία να αυξήσουν την αποτελεσματικότητά τους και να ανταποκριθούν καλύτερα στις ανάγκες της κοινωνίας. Αυτό βέβαια, δεν ακυρώνει την προσωπική προσπάθεια του καθενός για την αναζήτηση τρόπων πως θα γίνουν καλύτεροι. Η προσωπική προσπάθεια θεωρείται δεδομένη και δεν αντικαθίσταται από κανένα νόμο και από καμιά προσπάθεια της κοινωνίας.

Διευθυντές επίσης, κατέληξαν στο αίτημα της εκχώρησης περισσότερης αυτονομίας στη λήψη των αποφάσεων, στη λιγότερη προσήλωση σε τύπους και ιεραρχίες από την πλευρά της διοίκησης, στην αποκέντρωση της χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής, στο τέλος των χρονοβόρων γραφειοκρατικών διαδικασιών και της διοικητικής δυσκαμψίας, στην πλήρη ανάλυση και αποσαφήνιση των αρμοδιοτήτων και των δεξιοτήτων που απαιτούνται για τη διευθυντική θέση, στην αλλαγή όλης της οργάνωσης και της δομής του εκπαιδευτικού συστήματος δίνοντας έμφαση στην αυτοδιοίκηση και αυτοδιαχείριση των σχολείων.

Διατυπώθηκε, η πρόταση της αλλαγής των κριτηρίων που χρησιμοποιούν οι επιτροπές που κρίνουν και επιλέγουν τους διευθυντές. Σύμφωνα με έρευνα της Στραβάκου (2003) για την αντίληψη που εκφράζουν τόσο τα ηγετικά στελέχη της εκπαίδευσης, όσο και οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας, προκύπτει ότι τα «ηγετικά χαρίσματα» θεωρούνται σημαντικό κριτήριο για την επιλογή των Διευθυντών των Σχολικών Μονάδων, ενώ απαραίτητη κρίνεται και η δωδεκάχρονη εκπαιδευτική πείρα.

Διατυπώθηκε, επίσης, η πρόταση της αλλαγής του συστήματος επιλογής διευθυντών βάζοντας τέλος στην κομματικοποίηση της διοίκησης, στις πελατειακές σχέσεις, στις κομματικές συντεχνίες και στις κατεστημένες διαδικασίες επιλογής των διευθυντών με μη αξιοκρατικά κριτήρια. Έγινε η πρόταση, τα μέλη των επιτροπών να προέρχονται από περιοχές εκτός της εμβέλειας των υποψήφιων διευθυντών. Στις επιτροπές θα πρέπει οπωσδήποτε να συμμετέχει κάποιος ψυχολόγος, αλλά και τα υπόλοιπα μέλη θα πρέπει να έχουν κάποιες γνώσεις ψυχολογίας, γιατί για να ανταποκριθεί κάποιος σωστά στο διοικητικό του έργο δεν αρκούν μόνο τα τυπικά προσόντα. Αναφέρθηκε επίσης, ότι σημαντικό ρόλο για την ανάδειξη της αυθεντικότητας παίζει και ο διευθυντής δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, *«αν μπορεί δηλαδή να λειτουργήσει ως εμπνευστής των διευθυντών των σχολικών μονάδων και όχι ως απλός διεκπεραιωτής του γράμματος του νόμου»*. Τέλος διατυπώθηκε η πρόταση ότι στη σχολή δημόσιας διοίκησης πρέπει να δημιουργηθεί τομέας διοίκησης σχολικών μονάδων και εκεί να επιμορφώνονται όλοι οι διευθυντές σχολικών μονάδων.

6.2. Περιορισμοί της έρευνας

Φυσικά η αυθεντικότητα του διευθυντή – ηγέτη και η συμβολή του στην παρακίνηση και ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών δεν είναι δυνατόν να εξαντληθεί με τη συγκεκριμένη έρευνα, η οποία προσπάθησε να δώσει κάποια ακόμη στοιχεία στο σημαντικό αυτό ζήτημα. Οπωσδήποτε υπήρξαν ορισμένοι περιορισμοί, όπως και σε κάθε έρευνα οι οποίοι δυσκόλεψαν την ερευνήτρια να βγάλει πιο εμπειριστατωμένα συμπεράσματα. Ένας βασικός περιορισμός που προέκυψε ήταν το σχετικά μικρό σε αριθμό δείγμα των διευθυντών που πήραν μέρος στις συνεντεύξεις. Ένας ακόμη περιοριστικός παράγοντας αποτέλεσε ο τόπος που διεξήχθη η συγκεκριμένη έρευνα, η οποία περιορίστηκε στην περιοχή του Νομού Μαγνησίας και μάλιστα τα περισσότερα σχολεία ήταν μέσα στο Βόλο ή σε μικρή απόσταση από αυτόν, όπου οι εκπαιδευτικοί στο μεγαλύτερο ποσοστό τους, έχουν πολλά χρόνια υπηρεσίας. Επομένως δεν μπορέσαμε να έχουμε έναν πλουραλισμό που αφορά τόσο τις περιοχές, όσο και τις ηλικίες των συμμετεχόντων, όπου πιθανόν να εκφράζονταν διαφορετικές αντιλήψεις στα συγκεκριμένα θέματα που εξετάζαμε. Επιπρόσθετα, η συγκεκριμένη ποιοτική έρευνα περιορίστηκε στις αντιλήψεις των διευθυντών για την αυθεντικότητα του διευθυντή – ηγέτη και τη συμβολή του στην παρακίνηση και ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, ενώ δεν υπήρξαν οι αντίστοιχες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το συγκεκριμένο θέμα, το οποίο θα μπορούσε να αποτελέσει αντικείμενο μελλοντικής έρευνας σε συνέχεια της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΗ

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α.**(2008). Εκπαιδευτική Διοίκηση & Οργανωσιακή Συμπεριφορά. Η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης. Αθήνα: Έλλην.
- Αναστασόπουλος, Μ.** (2004). Η αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου απόρροια ολοκληρωμένης επικοινωνιακής πολιτικής του διευθυντή. *Το σχολείο και το σπίτι*.
- Ανδρέου, Α., Παπακωνσταντίνου, Γ.** (1994) *Εξουσία και οργάνωση-διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα-Α.Α. Λιβάνη.
- Ανθοπούλου, Σ.** (1999). Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού. Η κουλτούρα του οργανισμού εκπαίδευσης. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης & Γ. Μαυρογιώργος. Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού. Τόμος Β΄. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Βέρδης, Α.** (2001) Αξιολόγηση, εκπαιδευτικό έργο, ποιότητα: Αποσαφηνίσεις και συσχετίσεις. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.). *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου: Εκπαιδευτική Αξιολόγηση; Πώς;*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βιτσιλάκη, Χ. & Ράπτης, Ν.** (2007). *Ηγεσία και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων - Η ταυτότητα του Διευθυντή Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Γεωργιάδου, Β. & Καμπουρίδης, Γ.** (2005). *Ο διευθυντής-ηγέτης*. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τ. 10.
- Δαράκη, Ε.** (2007). Εκπαιδευτική ηγεσία και φύλο. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Επίκεντρο.
- Δουράνου, Α.** (2007). Οι απόψεις του ΟΟΣΑ για το νέο ρόλο του εκπαιδευτικού. Διαθέσιμο: www.syllogosperiklis.gr/old/ep_bima/epistimoniko_bima_7/03_doyranoy.pdf
- Ζαβλανός, Μ.** (1987). *Οργάνωση και Διοίκηση*. Αθήνα: Ίων.
- Ζαβλανός, Μ.** (1998). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Έλλην.
- Ζαβλανός Μ.** (2002), *Μάνατζμεντ*, Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλη.
- Ιορδανίδης, Γ. & Τσαγκαλίδου, Μ.** (2002). Διεύθυνση σχολικής μονάδας και παρακίνηση προσωπικού. *Διοικητική Ενημέρωση*.
- Ιωσηφίδης, Θ.** (2003). *Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική - Επιστημονική Βιβλιοθήκη
- Καμπουρίδης, Γ.** (2002). Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Καραγιάννης, Α.** (2014). Ηγεσία στη διοίκηση της εκπαίδευσης και τα δίκτυα συμμετοχής. *Διδακτορική διατριβή*. Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Δημόσιας Διοίκησης, Σχολή Νομικών, Οικονομικών και Πολιτικών Επιστημών, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ).

- Κατσαρός, Ι.** (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κεδράκα, Α.** (2008). *Εκπαιδευτές ενηλίκων στην Ελλάδα: εξέλιξη, αναζητήσεις, προβληματισμοί*. Θεσσαλονίκη: εκδοτικός οίκος αδερφών Κυριακίδη.
- Κουτούζης, Μ.** (1999). Η διοίκηση των εκπαιδευτικών οργανισμών: αρχικές επισημάνσεις. Στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Νιτσόπουλος, Β., Χαλκιώτης, Δ. (1999). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*. Τόμος Α΄. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κουτούζης, Μ.,** (Επ) (2008). *Αποτύπωση του τρόπου λειτουργίας των διοικητικών υπηρεσιών της εκπαίδευσης*. Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας. Αθήνα
- Κουτούζης, Μ.** (2012). *Διοίκηση - Ηγεσία - Αποτελεσματικότητα : Αναζητώντας Πεδίο Εφαρμογής στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα*. Στο : Καρακατσάνη, ., Παπαδιαμαντάκη, Γ. (επιμ.) *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Κουφάκου, Κ.**(1989). *Ψυχολογία της εργασίας*. Αθήνα: Α.Ν. Σάκκουλας.
- Κωνσταντίνου, Α.** (2005). *Πως θα διευθύνεις Αποτελεσματικά το Σχολείο σου*. Λευκωσία: Εκδόσεις Καντζηλάρη.
- Λαγκαδινού, Δ.** 2014). Η παρακίνηση του εκπαιδευτικού προσωπικού από το διευθυντή της σχολικής μονάδας του Ελληνικού Δημόσιου Σχολείου.
- Μάρκοβιτς, Γ.** (2002). *Διοίκηση ανθρώπινου παράγοντα: παρακίνηση –εξουσία*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Ματσαγγούρας, Η.** (2004). *Κώδικας επαγγελματικής δεοντολογίας των εκπαιδευτικών: Προϋπόθεση της επαγγελματικής αυτονομίας τους*. *Επιστήμες αγωγής*.
- Μαυρογιώργος, Γ.** (1999). *Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα*. Στο Αθανασούλα-Ρέππα, (επιμ.) *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική*, τομ. Α΄, Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Μιχόπουλος, Α.** (1996). *Το μοντέλο του Maslow στη σχολική οργάνωση: η ικανοποίηση των ανθρώπινων αναγκών του εκπαιδευτικού προσωπικού της σχολικής εκπαίδευσης από την άσκηση του έργου τους: εμπειρική μελέτη*. Αθήνα: [χ.ε.].
- Μιχόπουλος, Α.** (1997). *Ελληνική σχολική οργάνωση: Συγκριτική θεώρηση της εφαρμογής των θεωριών υποκινητικής συμπεριφοράς του Maslow και του Herzberg*. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*.
- Μιχόπουλος, Α.** (1998). *Εκπαιδευτική διοίκηση*, Αθήνα: ιδίου
- Μιχιώτης, Σ.** (2007). *Δύο επίκαιροι τύποι ηγεσίας: Η ηγεσία που υπηρετεί και που μεταμορφώνει*. Απόσπασμα από εκπαιδευτικό υλικό εκδοθέν από το ΙΝΕΠ του ΕΚΔΔΑ. Διαθέσιμο στο:

<http://www.tetras-consult.gr/resources/Resources/Papers/%20in%20Greek/Servant%20&%20Transformative%20Leadership.pdf>

Μπινιάρη, Α. (2012). Ανάπτυξη εργαλείων αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας με στόχο την ηγεσία για τη μάθηση. Πορτραίτο και προφίλ. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Πατρών.

Μπουραντάς, Δ. (2002). Μάνατζμεντ, Θεωρητικό Υπόβαθρο Σύγχρονες Πρακτικές, Εκδόσεις Γ. Μπένου, Αθήνα

Μπουραντάς, Δ. (2005). Ηγεσία. Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας. Αθήνα: Κριτική.

Μπρίνια, Β. (2008α). Η εφαρμογή των αρχών του Management στο σχολικό περιβάλλον. Ανοιχτό Σχολείο.

Ντούσκας Ν. (2005), *Ευνοϊκές Συνθήκες για τη Σχολική Μάθηση*, Πρέβεζα: Αυτοέκδοση.

Ξηροτύρη-Κουφίδου, Σ. (2003). Η συμμετοχική διοίκηση στη σχολική μονάδα. Στο: Ζ. Παπαναούμ & Π. Χατζηπαναγιώτου (επιμ). Η Διεύθυνση της Σχολικής Μονάδας: Τά-σεις και Πρακτικές. Πρακτικά Ημερίδας, Θεσσαλονίκη 7, Μαΐου 2003, Φιλοσοφική Σχολή ΑΠΘ. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Ξωχέλης, Π. (2006). Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο: Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Παπαλεξανδρή, Ν. & Μπουραντάς, (2003). *Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων*. Αθήνα: Μπένου.

Παναγιωτάκου, Σ. & Παπάνης, Ε. (2007). Η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών. Διαθέσιμο στο: http://eparanis.blogspot.com/2007/12/blog-post_20.html

Παπαβασιλείου, Δ. (2017). Η συμβολή της συναισθηματικής νοημοσύνης των σχολικών ηγετών στη διαδικασία της επαγγελματικής ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών. *Απόψεις εκπαιδευτικών Δημοτικής Εκπαίδευσης Νομού Κιλκίς*. Διπλωματική εργασία. Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Παιδαγωγική Σχολή Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας. Διαθέσιμο: <https://dspace.uowm.gr/xmlui/bitstream/handle/.../Papavasiliou%20Despina.pdf?..>

Παπαδόπουλος, Σ. (1996). Οργάνωση και Διοίκηση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Παπαναούμ, Ζ. (1995). Η διεύθυνση Σχολείου - Θεωρητική Ανάλυση και Εμπειρική διερεύνηση. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε.

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πασιαρδής, Π. & Brauckmann, S. (2008). Νέα Εκπαιδευτική Πολιτική και Εκπαιδευτική Ηγεσία. Εξερευνώντας τα θεμέλια μιας Νέας Σχέσης. Στο Μ. Αποστολάτου, Ι. Ζώτος, Φ. Μπαρόνα & Μ.

Νίκα (επιμ.). *Επιμόρφωση Στελεχών της Εκπαίδευσης: Δράσεις-Αποτελέσματα-Προοπτικές, Βόλος 19-20, Ιουνίου 2008*. Αθήνα: ΠΠ.

Πασιαρδής, Π. (2012). *Επιτυχημένοι Διευθυντές Σχολείων: Διεθνείς Ερευνητικές Τάσεις και η Ελληνική Πραγματικότητα*. Αθήνα: Ίων

Πρίντζας Γ. (2003). Ο ρόλος του διευθυντή στο σύγχρονο ανοικτό σχολείο, στο Παπαναούμ, Ζ. & Χατζηπαναγιώτου, Π., (επιμ.). *Η διεύθυνση της σχολικής μονάδας: πρακτικά ημερίδας*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.

Ρεξ, Γ. (2004). *Διαδικασίες λήψης αποφάσεων σε εκπαιδευτικό οργανισμό: Απολογισμός και επαναπροσδιορισμός. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*.

Σαΐτης, Χ. (1992). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: [χ.ε.].

Σαΐτης, Χ. (1995). Υποκίνηση των εκπαιδευτικών λειτουργών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. *Δημόσιος Τομέας*, 108.

Σαΐτης, Χ., Τσιαμάση, Φ. & Χατζή, Μ. (1997). *Ο διευθυντής του σχολείου: μάνατζερ-ηγέτης ή παραδοσιακός γραφειοκράτης; Νέα Παιδεία*.

Σαΐτης, Χ. (2002). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία...στην πράξη*. Αθήνα: (χ.ε.).

Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτης, Χ. (2007). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Τόμ. Α'. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαραφίδου, Γ.Ο. (2011) *Συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων: Η εμπειρική έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.

Σιδηροπούλου, Μ. (2014). Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας υπό το πρίσμα των εκπαιδευτικών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Διαθέσιμο στο:

www.scientific-journal-articles.org/.../education/education.../sidiropoulou.../sidiropoul...

Σπυράκη, Χ. & Σπυράκης, Γ. (2008). Η ενδυνάμωση του ανθρώπινου δυναμικού ως παράγοντας βελτίωσης της οργανωσιακής απόδοσης. *Επιθεώρηση Εργασιακών Σχέσεων*.

Στεργιοπούλου, Ρ. (2008). «Εσωτερική πολιτική» των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας στην Περιφέρεια Θεσσαλίας: οι απόψεις του εκπαιδευτικού προσωπικού. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Στραβάκου, Π. (2003). Ο Διευθυντής της σχολικής Μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας

Εκπαίδευσης, Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση. Θεσσαλονίκη: εκδόσεις Αδελφών Κυριακίδη

Σωτηριάδου, Μ. Χαραλάμπους, Μ. και Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (2008). Ο ρόλος του διευθυντή/ντριας σχολικής μονάδας στη δια βίου επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών. Μια μελέτη περίπτωσης. *Στα πρακτικά του συνεδρίου Εκπαιδευτικής Διοίκησης*, ΚΕΔΕΚ / Πανεπιστήμιο Πάτρας, Άρτα 14-16 Μαρτίου 2008.

Τσιαφίλλη, Χ. (2017). *Η σημασία της αυθεντικότητας της ηγεσίας στην επικοινωνία εντός του σχολείου και στην επικοινωνία σχολείου-γονέων. Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Διπλωματική εργασία. Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Παιδαγωγική Σχολή Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας.

Διαθέσιμο: <https://dspace.uowm.gr/xmlui/bitstream/handle>

Τσίτουρα, Β. (2006). Ζητήματα διοίκησης Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας: Απόψεις και γνώμες διευθυντών τους. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Υφαντόπουλος, Γ. Ν. & Νικολαΐδου, Κ.Ε. (2008). *Η στατιστική στην κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.

Φατσέα, Π. (2011). Αποτελεσματικό Στυλ Ηγεσίας Διευθυντή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο Ένωση Ελλήνων Φυσικών. (2011). *Εκπαιδευτική Ηγεσία: Θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης*. (επιμ. Γουρναρόπουλος και Ταγκάλου). Τόμος Β΄. Αθήνα: Ένωση Ελλήνων Φυσικών.

Φύλιας, Β. (1997). Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις Τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών. Αθήνα: Gutenberg.

Χατζηθεοχάρους, Π. (2008). Το προφίλ και ο ρόλος του διευθυντή του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας. Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Χατζηπαντελή, Π. (1999). Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού: στελέχωση, παρακίνηση, αμοιβές, διαχείριση της υπαλληλικής σχέσης, εργασιακό κλίμα, Μεταίχμιο, Αθήνα

Χρονοπούλου, Σ. (2012). Μορφές εκπαιδευτικής ηγεσίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση-Εμπειρική μελέτη. *Μεταπτυχιακή Διατριβή*. ΠΜΣ«Εκπαίδευση & πολιτισμός-Διοίκηση και διαχείριση εκπαιδευτικών μονάδων» του Τμήματος Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας του Χαροκόπειου Πανεπιστημίου. Αθήνα.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Adams J. S. (1965). "Inequity in social exchange". Στο L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology*. New York: Academic Press

Allinder, R.M. (1994). The relationships between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education*.

Avolio, B. J., Bass, B. M., & Jung, D. I. (1999). Reexamining the components of transformational and transactional leadership using the Multifactor Leadership Questionnaire. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*.

Avolio, B. J., & Gardner, W. L. (2005). Authentic leadership development: Getting to the root of positive forms of leadership. *The leadership quarterly*.

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behaviour*. New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998).

Barksdale-Ladd, M. and Thomas, K. (1996). The development of empowerment in reading instruction in eight elementary teachers. *Teaching and Teacher Education*.

Bass, B.M. (1985). Leadership: Good, better, best. *Organizational Dynamics*.

Bass, B.M. (1990). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, (Winter).

Begley, P. T. (2001). In pursuit of authentic school leadership practices. *International Journal of Leadership in Education*.

Bell J. (1997). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.

Bennett, N., Wise, C., Woods, P.A. & Harvey, J. A. (2003). *Distributed Leadership: A Review of Literature*. National College for School Leadership

Bennis, W. & Nanus, B. (1985). *Leaders: The strategies for taking charge*. New York: Harper and Row.

Bennis, W. (1989a). Why leaders can't lead. *Training and Development Journal*, (April). **Bennis, W.** (1989b). On becoming a leader. Addison-Wesley.

Bird, M., Hammersley, M., Gomm, R., & Woods, P. (1999). *Εγχειρίδιο μελέτης*. Πάτρα: Ε.Α.Π.

Blasé, J. & Blasé, J. (1994). Empowering teachers: what successful principals do. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Blasé, J. & Blasé, J. (1996). Facilitative school leadership and Teacher Empowerment: Teacher's Perspectives. *Social Psychology of Education*.

Blase, J. & Blase, J. (1999). Effective Instructional Leadership: Teachers' Perspectives on How Principals Promote Teaching and Learning in Schools. *Journal of Educational Administration*.

- Block, P.** (1987). *The Empowered Manager*. Jossey-Bass, San Francisco:CA
- Bogler, R.** (2002). Two profiles of schoolteachers: a discriminant analysis of job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*.
- Bolin, F. S.** (1989). Empowering leadership. *Teachers College Record*.
- Bossert, S.T.** (1985). "Effective elementary schools". In R.M.J. Kyle (ed.), *Reaching for excellence*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Boudrias, J., Brunet, L., Morin, A. J. & Savoie, S.** (2010). Empowering employees: The moderating role of perceived organisational climate and justice. *Canadian Journal of Behavioural Science*.
- Burns, J. M.** (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Bush, T. & Glover, D.** (2003) *School Leadership: Concepts & Evidence*. Nottingham: National College For School Leadership.
- Bush, T.** (2005). *Theories of Educational Leadership and Management*. London: Sage Pub.
- Bush, T.** (2007). *Educational leadership and management: theory, policy and practice*. South African Journal of Education.
- Bush, T.** (2011) *Theories of Educational Management (4th ed)*. London: Sage.
- Braun, V., & Clarke, V.** (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*. 2006;3(2):77–101. [[Google Scholar](#)]
- Bredeson, P.V.** (1989) Empowered teachers-empowered principals: principals' perceptions of leadership in schools. Paper presented at the annual Meeting of the University Council for Educational Administration, Scottsdale, AZ.
- Can, S.** (2015). Factors motivating teachers working at elementary and secondary schools. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. doi:10.1016/sbspro.2015.01.1045
- Carter, M.** (2000). What do Teachers Need Most From their Directors?-Ideas for staff Training. *Child Care Information Exchange*
- Chelladurai, P.** (2005). *Managing Organizations. For Sport and Physical Activity. A Systems Perspective*. 2 ed. Scottsdale: Holcomb Hathaway.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K.** (2007). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας (Νέα συμπληρωμένη και αναθεωρημένη έκδοση)*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Clark, V., & Braun, V.** (2015). Thematic analysis. In: Teo T, editor. *Encyclopaedia of critical psychology*. New York: Springer; 2014a. pp. 1947–1952. [[Google Scholar](#)]
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K.** (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα:

Μεταίχμιο.

Creswell, J.W. (2005). Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research (2^η έκδοση). NJ, Pearson Education: Upper Saddle River

Day, C. (2003). Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών: Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω

Dressler, B. (2001). Charter School Leadership. Education & Urban Society

Devine, B. A. (2015, January). Towards A Model of Workplace Authenticity. In *Academy of Management Proceedings* (Vol. 2015, No. 1, p. 18690). Academy of Management.

Dimmock, C. (1999). Principals and school restructuring: conceptualising challenges as dilemmas. *Journal of Educational Administration*, 37 (5), 441-462.

Edwards J., Green K., Lyons C., (2002) "Personal empowerment, efficacy, and environmental characteristics", *Journal of Educational Administration*.

Everard K. & Morris G., (1999), Αποτελεσματική εκπαιδευτική διοίκηση, Πάτρα: Ε.Α.Π.

Everard, K.B., Morris, G. & Wilson I. (2004). Effective school Management, 4th ed., London: Chapman Pu.

Evers, C.W. & Lakomski, G (1996). Exploring educational administration: Coherenist applications and critical debates. New York: Elsevier Science.

Faulkner, D., Swann, J., Baker, S., Bird, M., & Carty, J. (1999). Εγχειρίδιο μεθοδολογίας. Πάτρα: Ε.Α.Π.

Fullan, M. (2001). Leading in a Culture of Change. San Francisco: Jossey-Bass.

Fullan, M. & Hargreaves A. (1992). Teacher development and educational change. London: Falmer Press.

Gaziel, H. (2003). Images of leadership and their effect upon school principal's performance. *International Review of Education*.

Gardner, H. & Hatch, T. (1989). Educational implications of the theory of multiples intelligences. *Educational Researcher*.

Gardner, W. L., Avolio, B. J., Luthans, F., May, D. R., & Walumbwa, F. (2005). "Can you see the real me?" A self-based model of authentic leader and follower development. *The Leadership Quarterly*.

George, B. (2003). Authentic leadership: Rediscovering the secrets to creating lasting value. John Wiley & Sons.

- Giannakopoulou, E.** (2002). The teachers of first degree education and their perceptions for the school's organization and management. Department of Philosophy Education and Psychology, University of Ioannina
- Giberson, T., Resick, C., Dickson, M., Mitchelson, J., Rundall, K. & Clark, M.** (2009). Leadership and Organizational Culture: Linking CEO Characteristics to Cultural Value. *Journal of Business and Psychology*.
- Gibson, S. & Dembo, M.** (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*.
- Gino, A., & Kouchaki, M.,** (2016). Authenticity Serves as a Buffer against Rejections In B. Buckman, H. Leroy & E. Steckler (Ed.), *Feeling Good about Me or Influence Others Positively? Exploring Tensions in Authenticity Research*.
- Glatthom, A.** (1995). "Teacher development". In: Anderson, L. (Ed.), *International encyclopedia of teaching and teacher education* (second edition). London: Pergamon Press.
- Goleman, D.** (2000). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο Χώρο της Εργασίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Gold, A. & Evans, J.** (1998). *Reflecting on school management*. London: Falmer Press.
- Grandey, A. A., & Gabriel, A. S.** (2015). Emotional labor at a crossroads: Where do we go from here?.
- Greenberg, J. & Baron, R.A.,** (2013): *Οργανωσιακή ψυχολογία και συμπεριφορά*, Επιστ. Επιμέλεια-Μετάφραση: Αλεξ.- Σταμ. Αντωνίου, Αθήνα: Gutenberg.
- Griffith, J.** (2004). *Relation of principal transformational leadership to school staff job satisfaction, staff turnover, and school performance. Journal of Educational Administration*.
- Guillen, L., Karelaia, N., & Leroy, H. L.** (2016). The Authenticity Gap: When Authentic Individuals are Not Regarded as Such And Why it Matters.
- Hallinger, P., Bickman, L. & Daviw, K.** (1996). School context, principal leadership, and student reading achievement. *Elementary school journal*.
- Harris, A. & Muijs, D.** (2003). *Teacher Leadership: A review of research*. London: General Teaching Council.
- Harris, A., Day, C., Hopkins, D., Hadfield, M., Hargreaves, A. & Chapman, C.** (2003). *Effective Leadership for School Improvement*. London and New York. Rutledge Farmer, Taylor and Francis Group.
- Harris, A.** (2005). Leading from the chalk-face: an overview of school leadership. *Leadership*.

- Harris, A., Leithwood, K., Day, C., Sammons, P. & Hopkins, D.** (2007). Distributed leadership and organizational change: Reviewing the evidence. *Journal of Educational Change*.
- Henderson, J. E., & Hoy, W. K.** (1982). Leader Authenticity: The Development and Test of an Operational Measure.
- Hobbs, M. E.** (2004). Systems Dynamics and empowerment in career science teachers: A narrative inquiry. Retrieved September 10, 2005, from wwwlib.umi.com/dissertations/fullcit/3124515
- Horner, M.** (2003). Leadership Theory Revised. In: N. Bennett, M. Crawford & M. Cartwright (Eds). *Effective Educational Leadership* (pp.27-43). London: The Open University.
- Hoy, W. & Miskel, C.** (2005). *Educational Administration. Theory, Research and Practice*. New York: McGraw Hill.
- Hoy, W. & Miskel, C.** (2008). *Educational Administration: Theory, research and practice*. McGraw-Hill.
- Hopkins, D. et al. (eds)** (1994). *School improvement in an era of change*. London: Cassell
- Huber, S.G.** (2004b). School leadership and leadership development. *Journal of Educational Administration*.
- Hycner, R. H.** (1985). Some guidelines for the phenomenological analysis of interview data. *Human Studies*.
- Ilies, R., Morgeson, F. P., & Nahrgang, J. D.** (2005). Authentic leadership and eudaemonic well-being: Understanding leader–follower outcomes. *The Leadership Quarterly*.
- Kahn R., Wolfe R., Quinn P. and Snock J.** (1964), *Organizational Stress in Role Conflict and Ambiguity*, New York: Wiley.
- Kanungo, R.N.** (1992). Alienation and empowerment: Some ethical imperatives in business. *Journal of Business Ethics*.
- Kanter, R.M.** (1977). *Men and Women of the Corporation*. New York: Basic Books.
- Kanter, R. M.** (1979), “Power failure in management circuits”, *Harvard Business Review*. **Kavouri, P.K.** (1996). *Innovations in Curriculum and Administration, School Climate and Other Factors in Greek Primary Schools: Their Relationship and Impact on Students’ Outcomes*. Unpublished doctoral dissertation. University of Wales College of Cardif.
- Kelley, R.C., Thornton, B. & Daugherty, R.** (2005). Relationships between measures of leadership and school climate. *Education*.

- Klecker, B., & Loadman, W. E.** (1996). Exploring the Relationship between Teacher Empowerment and Teacher Job Satisfaction. Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-Western Educational Research Association, Illinois, October 5, 1996.
- Kotter, J.P.** (1998). Τα πραγματικά καθήκοντα των ηγετών. Στο Harvard Business Review για την Ηγεσία. Αθήνα: Εκδόσεις Κλειδάριθμος.
- Kvale, S.** (1996) Interviews. London: Sage Publications.
- Lavelle, E.** (2006). Teachers' Self-Efficacy for Writing. Electronic Journal of Research in Educational Psychology.
- Lawler, E.,** (1992) The ultimate advantage: Creating the high-involvement organization. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lee, W.** (1991). Empowering music teachers: A catalyst for change. Music Educators Journal.
- Leech, D., Smith, R., Green, R. & Fulton, C.** (2003). Exploring Teacher Perceptions of the Leadership Practices of Middle and High School Principals. Essays in Education.
- Leithwood, K.** (1994). *Leadership for school restructuring. Educational Administration Quarterly.*
- Leithwood, K., Jantzi, D. & Steinbach, R.** (1999) Changing Leadership For Changing Times. Philadelphia, PA: Open University Press.
- Leithwood, K. & Duke, D.L.** (1999). A century's quest to understand school leadership. Στο Murphy and K.S. Louis (Eds), Handbook of Research on Educational Administration: a project of the American Educational Research Association. San Francisco: Jossey-Bass.
- Leithwood, K.** (1995). Cognitive perspectives on leadership. Journal of school. Leadership.
- Leithwood, K., & Jantzi D.** (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. School Effectiveness and School Improvement. doi:10.1080/09243450600565829
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D.** (2008). Seven strong claims about successful school leadership. School Leadership & Management, 28(1), 27–42. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/13632430701800060>.
- Lieberman, A.** (1994). Teacher development: commitment and challenge. In: Grimmelt, P.P.; Neufeld, J. (Ed.), Teacher development and the struggle for authenticity: Professional growth and restructuring in the context of change. New York: Teachers College Press.
- Lightfoot, S.L.** (1986). On goodness of schools: Themes of empowerment. Peabody Journal of Education.

- Lourmpas, S., Dakopoulou, A.** (2014). Educational leaders and teachers' motivation for engagement in innovative programmes. The case of Greece. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. doi:10.1016/j.sbspro.2014.01.764
- Luthans, F., & Avolio, B. J.** (2003). Authentic leadership development. In K. S. Cameron, J. E. Dutton, & R. E. Quinn (Eds.), *Positive organizational scholarship: Foundations of a new discipline*. San Francisco: Barrett-Koehler.
- Lüttge, D.** (1978). Leistung aus psychologischer Sicht. In H.-K. Beckmann (Hrsg.), *Leistung in der Schule*. Braunschweig: Westermann
- στο Παναγιωτάκου, Σ. & Παπάνης, Ε. (2007). Η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών. Διαθέσιμο στο: http://epapanis.blogspot.com/2007/12/blog-post_20.htm
- Maeroff, G.I.** (1988). Teacher empowerment: A step toward professionalism. *NASSP Bulletin*, November.
- Malenyzer, J.B.** (1990). Teacher empowerment: The discourse, meanings and social actions of teachers. Paper presented at the annual Conference of the National Council of States on Inservice Education, Orlando, FL.
- Manolopoulos, D.** (2008). An evaluation of employee motivation in the extended public sector in Greece. *Employee Relations*, Thessaloniki: University Studio Press
- Marks, H. M. & Louis, K. S.** (1997). Does teacher empowerment affect the classroom? The implications of teacher empowerment for instructional practice and student academic performance. *Educational Evaluation and Policy Analysis*.
- McClelland, D.C. & Burnham, D.H.** (1995). Power is the Great Motivator. *Harvard Business Review*.
- Melenyzer, B. J.** (1990). Teacher empowerment: The discourse, meaning, and social actions of teachers. Paper presented at the annual meeting of the National Council on States on Inservice Education, Orlando, Florida, November.
- Moore, W., & Esselman, M.** (1992, April). Teacher efficacy, power, school climate and achievement: A desegregating district's experience. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Moye, M.J., Henkin, A. B. & Egley, R.J.** (2004). Teacher-principal relationships: Exploring the links between empowerment and interpersonal trust. *Journal of Educational Administration*.
- Mullins, L.J.C.** (1994). *Management and Organizational Behavior*. London: Pitmans Publishing.
- Neave, G.** (1997). Οι εκπαιδευτικοί: προοπτικές για το εκπαιδευτικό επάγγελμα στην Ευρώπη. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Nicolaidis, C.S & Michalopoulos, G.** (2004) , “Empowerment in the Greek Banking Sector: an Exploratory Study”, *Global Business & Economic Review–Anthology*.
- Ogawa, R.T., & Bassert, S.T.** (1997). *Leadership as an organizational quality*. Educational Administration Quarterly.
- Oppenheim, A.N.** (1992) Questionnaire Design, Interviewing and Attitude Measurement. London: Pinter Publishers.
- Pashiardis, P.** (1993). Group Decision Making. The role of the principal. *International Journal of Educational Management*.
- Pashiardis, P.** (1994). Teacher participation in Decision Making. *International Journal of Educational Management*.
- Pashiardis, P.** (1997). Towards Effectiveness: what do secondary school leaders need in Cyprus? *British Journal of In-service Education*.
- Pashiardis, P. & Orfanou, S.** (1999). An insight into elementary principalship in Cyprus: the teacher’s perspective. *The International Journal of Educational Management*.
- Pollak, J.P. & Mills, R.A.** (1997). True collaboration: Building and maintaining successful teams. *Schools in the Middle*.
- Rappaport, J.** (1987). Terms of empowerment/exemplars of prevention: Toward a theory for community psychology. *American Journal of Community Psychology*.
- Randolph, W.** (1995). Navigating the journey to empowerment. *Organizational Dynamics*.
- Reitzug, U.** (1994). A case study of empowering principal behaviour. *American Educational Research Journal*.
- Rice, M. E. and Schneider, G. T.** (1994). A decade of teacher empowerment: An empirical analysis of teacher involvement in decision-making, 1980-1991. *Journal of Educational Administration*.
- Riggio, R. E.** (1990). Introduction to Industrial Organizational Psychology. N. Y.: Harpercollins Publishers.
- Rinehart, J. S. & Short, P.M.** (1994). Job satisfaction and empowerment among teacher leaders, reading recovery teachers, and regular classroom teachers. *Education*.
- Rinehart, J.S., Short, P. M., Short, R. J.& Eckley, M.** (1998). Teacher empowerment and principal leadership: Understanding the influence process. *Educational Administration Quarterly*.
- Roberts, L. M., Cha, S. E., Hewlin, P. F., & Settles, I. H.** (2009). Bringing the inside out: Enhancing authenticity and positive identity in organizations. *Exploring positive identities and organizations: Building a theoretical and research foundation*.

- Robbins, S. P. and Judge, T. A.** (2011), Οργανωσιακή συμπεριφορά: Βασικές έννοιες και σύγχρονες προσεγγίσεις, Εκδόσεις Κριτική.
- Robbins, S. P.** (2012). *Organizational Behavior*. 9th ed. Prentice Hall.
- Rosenbach, W.E. & Taylor, R.L.** (1984). *Contemporary issues in leadership*. Boulder, CO: Westview Press.
- Rosenbach, W.E., Taylor, R.L.,** (Eds.) (1998). *Contemporary issues in leadership*. Colorado: Westview Press
- Rosenholtz, S.J.** (1987). Education reform strategies: Will they increase teacher commitment? *American Journal of Education*.
- Ross, J. A., & Gray, P.** (2006). Transformational leadership and teacher commitment to organizational values: The mediating effects of collective teacher efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 17, 179-199. doi:10.1080/09243450600565795.
- San Antonio, D.M. & Gamage, D.T.** (2007). PSALM for empowering educational stakeholders: Participatory School Administration, Leadership and Management. *International Journal of Educational Management*.
- Sashkin, M.** (1996). *The visionary leader: The leader behavior questionnaire*. Amherst, M.A.: Human Resource Development Press.
- Scribner, J. P., Truel, A. D., Hager, D., & Srichai, S.** (2000). Teacher empowerment: An exploratory study of vocational and technical teachers. *Journal of Career and Technical Education*.
- Sergiovanni, T.** (1984) *Leadership and excellence in schooling*. Educational Leadership.
- Sergiovanni, T.** (1992). *Moral leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sergiovanni, T.** (2001). *Leadership: What's in it for Schools?* London: Routledge Falmer
- Shamir, B., & Eilam, G.** (2005). "What's your story?" A life-stories approach to authentic leadership development. *The leadership quarterly*.
- Short, P.M. & Greer, J.Y.** (1989). *The empowered school district project*. Grant funded by the Danforth Foundation.
- Short, P. M.** (1992). *Dimensions of Teacher Empowerment*. Ανακτήθηκε 2 Απριλίου 2015 από τη βάση δεδομένων ERIC.
- Short, P.M. & Rinehart, J.S.** (1992). School participant empowerment scale: Assessment of level of empowerment within the school environment. *Educational and Psychological Measurement*.
- Short, P.M.** (1994). Defining teacher empowerment. *Education*, 114.

- Short, P.M. & Johnson, P. E.** (1994). Exploring the links among teacher empowerment, leader power, and conflict. *Education*.
- Short, P.M. & Greer, J.T. & Melvin, W.M.** (1994). Creating empowered schools: Lessons in change. *Journal of Educational Research*.
- Short, P.M. & Gonzales, E.** (1996). The relationship of teacher empowerment and principal power bases. *Journal of Instructional Psychology*.
- Silverman, D.** (2003). Analyzing Talk and Text (2nd edition). In: N. Denzin & Y. Lincoln (eds). *Collecting and Interpreting Qualitative Materials* (pp. 340-359). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Somech, A.** (2010). Participative Decision Making in Schools: A Mediating- Moderating. *Educational Administration Quarterly*.
- Spector, P.E.** (2007). Job satisfaction: Assessment, Causes and Consequences. U.S.A.: Sage Publication.
- Spillane, J. P., Halverson, R. & Diamond, J. B.** (2001). Investigating school leadership practice: a distributed perspective, *Educational Researcher*.
- Spillane, J., Halverson, R. & Diamond, J.** (2004). Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*.
- Sprague, J.** (1992). Critical perspectives on teacher empowerment. *Communication Education*.
- Spreitzer, G.** (1995), "Psychological empowerment in the workplace: dimensions, measurement and validation", *Academy of Management Journal*.
- 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*.
- Sweeney, P., Hannah, S., Dimotakis, N., & Avolio, B.,** (2016) Leader Competence and Authenticity and the Effects of Well-Placed and Misplaced Trust on Follower Performance In B. Buckman, H. Leroy & E. Steckler (Ed.), *Feeling Good about Me or Influence Others Positively? Exploring Tensions in Authenticity Research*.
- Sweetland, S. R. & Hoy, W.** (2000). School characteristics and educational outcomes: Toward an organizational model of student achievement in middle schools. *Educational Administration Quarterly*.
- Van Houtte, M.** (2005). Climate or Culture? A plea for Conceptual Clarity in School Effectiveness Research. *School Effectiveness and School Improvement*.

- Thoonen, E.E., Slegers, P.J., Oort, F.J., Peetsma, T.T., & Geijsel, F.P.** (2011). How to improve teaching practices: The role of teacher motivation, organizational factors, and leadership practices. *Educational Administration*. DOI: 10.1177/0013161X11400185
- Tran, N.H., Hallinger, P., & Truong, T.** (2017). The heart of school improvement: a multi-site case study of leadership for teacher learning in Vietnam. *School Leadership & Management*. doi:10.1080/13632434.2017.1371690
- Tracey, J. & Hinkin, T.** (1998). Transformational leadership or effective managerial practices? *Group & Organizations Management*.
- Verma, G. & Mallick, K.** (2004). *Εκπαιδευτική Έρευνα*. (επιμ. Δ. Παπασταμάτης, μτφ. Ε. Γρίβα). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Vogt, J.F. & Murell K.L.** (1990). Empowerment in Organizations: How to spark exceptional performance. San Diego: Pfeiffer
- Waldman, D. A., Bass, B. M., & Yammarino, F.J.** (1990). Adding to contingent- reward behaviour the augmenting effect of charismatic leadership. *Group & Organization Management*.
- Wallace, M.** (2001). Sharing Leadership of Schools Through Teamwork: A Justifiable Risk? *Educational Management Administration & Leadership*.
- Wilson, S.M. & Coolican, M.J.** (1996). How high and low self-empowered teachers work with colleagues and school principals. *Journal of Educational Thought*.
- Wong, K.** (1998). Culture and moral leadership in education. *Peabody Journal of Education*.
- Yukl, G.A.** (2002). *Leadership in Organizations*. (5th ed.) NJ: Prentice Hall.
- Yukl, G. A.,** (2010), *Leadership in Organizations*. (7th edition) Prentice Hall/ Upper Saddle River, New Jersey
- Zembylas, M. & Papanastasiou, E.C.** (2005). Modeling teacher empowerment: The role of job satisfaction. *Educational Research and Evaluation*.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

Κατά την έναρξη των συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκαν ερωτήσεις που αφορούσαν τις σπουδές των σχολικών διευθυντών, προπτυχιακές, μεταπτυχιακές, διδακτορικές καθώς και άλλες σπουδές. Ακολούθησαν ερωτήσεις σχετικά με το ποιες ξένες γλώσσες γνωρίζουν και σε ποιο επίπεδο, εάν κατέχουν κάποια πιστοποίηση στις τεχνολογίες των πληροφοριών και επικοινωνιών, πόσα χρόνια επαγγελματικής εμπειρίας έχουν και πόσα χρόνια είναι σε διευθυντική θέση. Τέλος, ρωτήθηκαν πόσα χρόνια είναι διευθυντές στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα, ποιο είναι το μέγεθός της και ο αριθμός των οργανικών θέσεων της σχολικής μονάδας.

Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου χωρίζεται ουσιαστικά σε τρεις άξονες, τη σχολική ηγεσία και την αυθεντικότητα του διευθυντή-ηγέτη, την παρακίνηση και την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, και τέλος κατά πόσο διασυνδέεται η αυθεντικότητα του διευθυντή-ηγέτη με την παρακίνηση και ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών.

Α' άξονας: Η σχολική ηγεσία & Η αυθεντικότητα του διευθυντή – ηγέτη

1. Πώς αντιλαμβάνεστε τις έννοιες «ηγεσία-ηγέτη» στο χώρο της εκπαίδευσης;
2. Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της «αυθεντικότητας του διευθυντή-ηγέτη»;
3. Μπορεί η ηγεσία με φορέα το διευθυντή να επηρεάσει αποφασιστικά την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας; (Πόσο καθοριστικός μπορεί να είναι ο ρόλος σας ως διευθυντής-ηγέτης στην επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας;)
4. Περιγράψτε μας με λίγα λόγια πού εστιάζετε περισσότερο την προσοχή σας ως διευθυντής, π.χ. στα καθήκοντα, στις δομές, στην ομαδικότητα, στην αλλαγή, στον έλεγχο, στην παρακίνηση, στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, στη συναλλαγή με τους συναδέλφους με σκοπό τη σχολική αποτελεσματικότητα, στη δημιουργία οράματος, στην εποπτεία, στην καλλιέργεια προσδοκιών κλπ;
5. Το ισχύον θεσμικό πλαίσιο και η δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος προσφέρουν τη δυνατότητα για την ανάδειξη και ανάπτυξη της αυθεντικότητας του διευθυντή-ηγέτη στο χώρο του σχολείου;

Β' άξονας: Η παρακίνηση και ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών

1. Επιδιώχετε να γνωρίσετε τις ανάγκες και τις επιθυμίες του προσωπικού του σχολείου σας; Ποιες ανάγκες τους προσπαθείτε να ικανοποιήσετε και σε τι βαθμό πιστεύετε ότι το κατορθώνετε με αποτελεσματικό τρόπο;
2. Ποιους τρόπους χρησιμοποιείτε για να παρακινήσετε τους εκπαιδευτικούς (εξοπλισμός σχολείου με εποπτικά μέσα, καλές συνθήκες εργασίας, δημιουργία καλού κλίματος, διευθέτηση συγκρούσεων με δίκαιο τρόπο, προώθηση αλληλοσεβασμού και κατανόησης, ανάπτυξη φιλικών σχέσεων κ.τ.λ.), γνωρίζοντας ότι δεν τους παρέχονται επαρκή οικονομικά κίνητρα;
3. Πως παρακινείτε τους εκπαιδευτικούς του σχολείου σας να ασχοληθούν με την επιμόρφωσή τους;
4. Προτρέπετε τους εκπαιδευτικούς του σχολείου σας να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων και τους δημιουργείτε την αίσθηση ότι μπορούν να τις επηρεάσουν;
5. Ποιους τρόπους χρησιμοποιείτε για να δημιουργήσετε κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης με το προσωπικό σας; Τους δημιουργείτε αίσθημα ασφάλειας και τους μεταθέτετε ευθύνες και εξουσία;

Γ' άξονας: Η διασύνδεση της αυθεντικότητας του διευθυντή-ηγέτη με την παρακίνηση και ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών.

1. Πιστεύετε ότι η αυθεντικότητα του διευθυντή βοηθάει στην παρακίνηση και ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας;
2. Ποια είναι αυτά τα χαρακτηριστικά του αυθεντικού ηγέτη που βοηθούν στην παρακίνηση και ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών;
3. Ποιες είναι οι προτάσεις σας για μια αυθεντικότερη και αποτελεσματικότερη ηγεσία στις σχολικές μονάδες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης; Με ποιο τρόπο πιστεύετε ότι μπορούν να αναπτυχθούν διευθυντές σχολικών μονάδων που να είναι και αυθεντικοί ηγέτες;