



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

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΤΙΤΛΟΣ

**Αποτελεσματικός-ή Διευθυντής-τρια: Κατανοώντας τα
κριτήρια των εκπαιδευτικών.**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ

ΚΟΛΛΙΑ ΕΥΦΡΟΣΥΝΗ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ

ΣΑΡΑΦΙΔΟΥ ΓΙΑΣΕΜΗ - ΟΛΓΑ

ΒΟΛΟΣ 2022

*Στον πατέρα μου που πίστευε σε εμένα και στις επιλογές μου, συνοδεύοντας τα
λόγια του πάντα με τη φράση*

«Ο άνθρωπος πρέπει να είναι ελεύθερος»

Υπεύθυνη Δήλωση

Η Ευφροσύνη Κόλλια, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Αποτελεσματικός-ή Διευθυντής-τρια: Κατανοώντας τα κριτήρια 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 Δηλούσα

Ευφροσύνη Κόλλια

Περίληψη

Σχεδόν σε κάθε μελέτη για την αποτελεσματικότητα του σχολείου δίνεται έμφαση στο ρόλο της ηγεσίας, με στραμμένη την προσοχή των ερευνητών κυρίως στους διευθυντές των σχολείων, ως το βασικότερο παράγοντα για τον καθορισμό και το σχεδιασμό των οραμάτων που αφορούν τη λειτουργία του και την επίτευξη των στόχων του. Ο διευθυντής του σχολείου επιλέγει το εκάστοτε ηγετικό στυλ με βάση τις προσωπικές του αξίες, πεποιθήσεις, γνώσεις και εμπειρίες προκειμένου να ασκήσει το ρόλο του και να έχει επιτυχία στο έργο του. Όμως σε έναν ανθρωποκεντρικό οργανισμό όπως είναι το σχολείο, για να χαρακτηριστεί αποτελεσματικός θα πρέπει να παρακινεί και να εμπνέει τα εμπλεκόμενα μέλη του και κυρίως τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι συνιστούν τα πρόσωπα εκείνα που προωθούν και υλοποιούν τις δραστηριότητες που οδηγούν στην επιτυχία του. Επομένως οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τα ηγετικά χαρακτηριστικά που διαθέτει ο διευθυντής του σχολείου τους, αποτελούν μία σημαντική παράμετρο για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του και είναι μία από τις μεταβλητές που καθορίζουν την παραγωγικότητα του σχολικού οργανισμού. Η παρούσα έρευνα επιδιώκει να μελετήσει σε βάθος τις αντιλήψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τον αποτελεσματικό διευθυντή και να κατανοήσει τα κριτήρια που χρησιμοποιούν για να του αποδώσουν το χαρακτηριστικό της αποτελεσματικότητας. Τα δεδομένα συγκεντρώθηκαν μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων με 12 εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, διεξάγοντας ποιοτική ερευνητική προσέγγιση. Τα ευρήματα, από τη μελέτη και ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, υπογραμμίζουν μία ποικιλία στις πρακτικές και στα χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών διευθυντών που δε συνάδουν με ένα μεμονωμένο στυλ ηγεσίας, αλλά αποτελούν μέρος διαφορετικών ηγετικών στυλ. Συγκεκριμένα προέκυψε το προφίλ του διευθυντή που διαθέτει ένα σύνολο χαρακτηριστικών και πρακτικών που τον καθιστούν πρότυπο έμπνευσης και εξιδανικευμένης επιρροής λειτουργώντας κατά κύριο λόγο ως ένας μετασηματιστικός ηγέτης, που ενεργεί ταυτόχρονα με βάση ηθικές αρχές (ηθική ηγεσία), ασκεί μία δημοκρατική- συμμετοχική διοίκηση και αναπτύσσει ένα επιχειρηματικό στυλ στη συνεργασία του σχολείου με την τοπική κοινωνία προκειμένου να αποκομίσει πρόσθετους πόρους και οφέλη.

Λέξεις – Κλειδιά: αποτελεσματικός διευθυντής, ηγετικό στυλ, αντιλήψεις εκπαιδευτικών

Abstract

In almost every study on school effectiveness, the role of leadership is emphasized, with researchers focusing mainly on school principals, as the key factor in defining and designing visions for its operation and achieving its goals. The school principal chooses the respective leadership style based on his personal values, beliefs, knowledge and experiences in order to exercise his role and be successful in his work. But in a human-centered organization such as the school, to be effective it must motivate and inspire its members involved and especially the teachers, who are the people who promote and implement the activities that lead to its success. Therefore, teachers' views on the leadership characteristics of their school principal are an important parameter for evaluating its effectiveness and are one of the variables that determine the productivity of the school organization. The present research seeks to study in depth the perceptions that teachers have of effective principal and to understand the criteria he uses to attribute the characteristic of effectiveness to him. The data were collected through semi-structured interviews with 12 teachers of Primary Education by conducting a qualitative research approach. The findings, from the study and analysis of teachers' responses, highlight a variety of practices and characteristics of effective school principal that are not consistent with an individual leadership style, but are part of different leadership styles. Specifically, the profile of the school principal emerged, who has a set of characteristics and practices that make him a model of inspiration and idealized influence, operating primarily as a transformational leader, acting simultaneously on moral principles (moral leadership), exercising a democratic-participatory administration and develops a business style in the school's collaboration with the local community in order to reap additional resources and benefits.

Key-Words: effective leadership, leadership style, teachers' perceptions

Ευχαριστίες

Καταρχήν θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτρια μου κ. Σαραφίδου Γιασεμή-Όλγα για την καθοδήγηση, τη βοήθεια της σε κάθε στιγμή που τη χρειαζόμουν, την κατανόηση της και την ενθάρρυνση που μου πρόσφερε προκειμένου να συνεχίσω την προσπάθεια μου και να υλοποιήσω τους στόχους μου.

Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω τους εκπαιδευτικούς που με την άμεση ανταπόκριση και συμμετοχή τους στην έρευνα, συνέβαλαν καθοριστικά στη διεξαγωγή της και ολοκλήρωση της.

Τέλος θα ήθελα να ευχαριστήσω κατά κύριο λόγο τον σύζυγό μου Βλάση και τον γιο μου Γιάννη, την οικογένεια μου αλλά και τους προσωπικούς μας φίλους που με την κατανόηση, την υπομονή και τη συμπαράστασή τους μπόρεσα να ολοκληρώσω τη διπλωματική μου εργασία με αφοσίωση, διαθέτοντας όλο αυτό το διάστημα το μεγαλύτερο μέρος του προσωπικού μου χρόνου.

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	4
Abstract.....	5
Ευχαριστίες.....	6
Εισαγωγή.....	9
Μέρος Πρώτο: Θεωρητική Προσέγγιση	
1. Ηγεσία.....	12
2. Θεωρίες Ηγεσίας.....	13
2.1 Η θεωρία των χαρακτηριστικών.....	14
2.1.1 Η προσωπικότητα του ηγέτη.....	15
2.1.2 Συναισθηματική νοημοσύνη και ηγεσία.....	16
2.2 Η θεωρία των δυνατοτήτων του ηγέτη.....	17
2.2.1 Μαθησιακή ευελιξία.....	19
2.3 Η θεωρία των δεξιοτήτων του ηγέτη.....	20
2.4 Η θεωρία της ηγετικής συμπεριφοράς.....	22
2.5 Η θεωρία της καταστασιακής ηγεσίας.....	24
2.6 Η θεωρία της συναλλαγής Ηγέτη- Μέλους.....	25
3. Σχολική Ηγεσία και Σχολική Αποτελεσματικότητα.....	27
3.1 Σχολική Ηγεσία.....	27
3.1.1 Ο σχολικός ηγέτης – διευθυντής.....	28
3.2 Σχολική αποτελεσματικότητα.....	31
3.3 Ο Αποτελεσματικός Διευθυντής – Ο ρόλος & τα χαρακτηριστικά του...33	
4. Αποτελεσματικά ηγετικά στυλ στην εκπαίδευση.....	37
4.1 Μετασχηματιστική ηγεσία (Transformational Leadership).....	38
4.2 Ηθική ηγεσία (Ethical leadership).....	39
4.3 Η Διδακτική/Εκπαιδευτική ηγεσία (Instructional/Educational leadership)	41
4.4 Η Κατανεμημένη ηγεσία (Distributed leadership).....	42
4.5 Η Ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη (Leadership for social justice).....	44
4.6 Υβριδικά μοντέλα σχολικής ηγεσίας	45
4.6.1 Ολοκληρωμένη Ηγεσία(Integrated leadership)- Μετασχηματιστική ηγεσία και Κοινή εκπαιδευτική ηγεσία	45

4.6.2	Παιδαγωγική/Επιχειρηματική ηγεσία (Edupreneurial leadership model).....	46
5.	Οι αντιλήψεις και τα κριτήρια των εκπαιδευτικών για τον αποτελεσματικό διευθυντή	47
5.1	Ο ρόλος των οπαδών-Άρρητες θεωρίες ηγεσίας(Implicit leadership theories).....	47
5.2	Η έρευνα στην Ελλάδα και στο διεθνή χώρο για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον αποτελεσματικό διευθυντή	49

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

6.	Σκοπός της έρευνας – Μεθοδολογία.....	52
6.1	Σκοπός της έρευνας.....	52
6.2	Ερευνητική προσέγγιση.....	52
6.3	Δείγμα-Συμμετέχοντες.....	53
6.4	Διαδικασία - Μέσα παραγωγής δεδομένων.....	55
6.5	Θεματική Ανάλυση.....	58
6.6	Ζητήματα διασφάλισης ποιότητας της έρευνας.....	60
6.7	Αναστοχασμός.....	61
7.	Αποτελέσματα.....	62
7.1	Τα χαρακτηριστικά-ικανότητες του αποτελεσματικού διευθυντή.....	62
7.2	Οι πρακτικές που εφαρμόζει ένας αποτελεσματικός διευθυντής.....	76
7.3	Τα αποτελέσματα για το σχολικό οργανισμό και οι σχέσεις με τα χαρακτηριστικά και τις πρακτικές του αποτελεσματικού διευθυντή.....	96
8.	Συζήτηση	118
8.1	Συζήτηση – Συμπεράσματα.....	118
8.2	Περιορισμοί της έρευνας - Προτάσεις	129
9.	Βιβλιογραφικές αναφορές.....	131
10.	Παράρτημα.....	148

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το κάθε εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί αντανάκλαση της εκάστοτε κοινωνικής πραγματικότητας, εξυπηρετώντας ταυτόχρονα τη συνέχεια της αλλά και κάθε προσπάθεια ανανέωσης ή αλλαγής της. Επομένως οι οποιεσδήποτε μεταβολές στο κοινωνικό περιβάλλον το επηρεάζουν άμεσα στην εκπλήρωση της αποστολής του καθώς και το περιεχόμενο αυτής της αποστολής όπως ορίζεται στο επίπεδο της κάθε σχολικής μονάδας (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006). Στο πεδίο της εκπαίδευσης, οι κοινωνικές και τεχνολογικές εξελίξεις και μεταβολές σε παγκόσμιο επίπεδο έχουν οδηγήσει σε πιο σύνθετα εκπαιδευτικά συστήματα με μεγαλύτερη διοικητική και οργανωτική πολυπλοκότητα που απαιτεί την αναζήτηση σύγχρονων μοντέλων διοίκησης που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους (Μαυρικάκης, 2018). Οι θεωρίες ηγεσίας εκφράζουν αυτή την αναζήτηση, με πολλαπλές και διαφορετικές προσεγγίσεις στη διαμόρφωση και ανάδειξη της αποτελεσματικότητας του ηγέτη.

Οι έννοιες της αποτελεσματικότητας και της ηγεσίας κυριαρχούν στο εκπαιδευτικό ερευνητικό πεδίο στη διεθνή βιβλιογραφία και στην ελληνόγλωσση, με χαρακτηριστική την προσπάθεια και στη χώρα μας να τους αποδοθεί συγκεκριμένο νόημα και περιεχόμενο, στα πλαίσια του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Τα ζητήματα της αποκέντρωσης και της σχολικής αυτονομίας, οι διεθνείς συστάσεις και παραινέσεις από οργανισμούς όπως Ε.Ε, Ο.Ο.Σ.Α κ.ά. για ποιότητα, αποδοτικότητα και αποτελεσματικότητα καθώς και η απαίτηση για κοινωνική λογοδοσία, διαμορφώνουν τις συνθήκες στις οποίες καλείται να λειτουργήσει η κάθε σχολική μονάδα και επαναπροσδιορίζουν το ρόλο του διευθυντή στην αποτελεσματική λειτουργία της (Κουτούζης, 2012).

Το σχολείο επιτελεί τον παιδαγωγικό και εκπαιδευτικό του ρόλο ως ένα οργανωμένο κοινωνικό σύστημα με συγκεκριμένη δομή που αντανακλάται στον τρόπο λειτουργίας του και αφορά τη διοίκηση του ως σχολικός οργανισμός (Ζιάκα, 2014). Ο διευθυντής του σχολείου είναι το κεντρικό πρόσωπο στη διοίκηση της σχολικής μονάδας και ο κύριος υπεύθυνος για την αποτελεσματική λειτουργία της (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006). Άλλωστε ο σημαντικός ρόλος της εκπαιδευτικής ηγεσίας έχει καταγραφεί στη βιβλιογραφική έρευνα, που μελετά τους παράγοντες της αποτελεσματικότητας των σχολείων, καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι η αποτελεσματική σχολική ηγεσία και

η αποτελεσματική εκπαίδευση είναι αδιαχώριστες μεταξύ τους (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006 · Odhiambo & Hii, 2012).

Η αναζήτηση του περιεχομένου της αποτελεσματικής ηγεσίας δηλαδή των χαρακτηριστικών και του τρόπου λειτουργίας του αποτελεσματικού ηγέτη έχει αναπτυχθεί σε διεθνές επίπεδο με πλήθος ερευνών στο συγκεκριμένο πεδίο και έχει οδηγήσει στην καταγραφή πολλών χαρακτηριστικών και πρακτικών που προσδιορίζουν διαφορετικά ηγετικά στυλ. Όμως πάντα θα πρέπει να έχουμε κατά νου ότι η εφαρμογή των ίδιων πραγμάτων με τον ίδιο τρόπο σε διαφορετικές καταστάσεις και εκπαιδευτικά συγκείμενα δεν οδηγεί σε ίδια αποτελέσματα (Νικολαΐδου, 2012), που σημαίνει ότι το πλήθος των ευρημάτων είναι πολύτιμο στο βαθμό που αξιοποιείται από τους ερευνητές προκειμένου να μελετήσουν την ηγεσία στο εκάστοτε σχολικό συγκείμενο αναγνωρίζοντας τη σημαντικότητα της κουλτούρας του σχολείου και ενός συνόλου κοινωνικών διεργασιών που αναπτύσσονται και την επηρεάζουν.

Μία άλλη σημαντική παράμετρος στην έρευνα της αποτελεσματικότητας του ηγέτη είναι ο ρόλος των μελών του οργανισμού στον οποίο ηγείται. Το σχολείο αποτελεί έναν κοινωνικό οργανισμό με ανθρωποκεντρικό περιεχόμενο όπου κάθε εμπλεκόμενο μέλος επιτελεί το δικό του ρόλο αλλά η επίτευξη των στόχων του είναι αποτέλεσμα της συλλειτουργίας τους και της συνεργασίας τους. Επομένως αποτελεσματική διοίκηση σημαίνει επιθυμία για επίτευξη συνεργασίας ανάμεσα στον διευθυντή και τους υφισταμένους του, δηλαδή μία κοινή συμφωνία και αποδοχή στους στόχους καθώς και στις ενέργειες και στις πρακτικές για την επίτευξη τους (Σαΐτης, 2008). Η σημασία της αποδοχής των στόχων και των ενεργειών του ηγέτη από τους υφισταμένους του αναδεικνύει την ανάγκη ο ηγέτης να είναι σε θέση να γνωρίζει τις προσδοκίες τους και να κατανοεί τις ανάγκες τους προκειμένου οι στόχοι του και οι ενέργειες του να αποτελούν μέρος των προσδοκιών και των αναγκών τους.

Είναι γεγονός ότι κάθε διευθυντής έχει τις απόψεις του και τις ιδέες του για το ηγετικό του στυλ, τον τρόπο δηλαδή που ασκεί την ηγεσία του προκειμένου να διοικεί αποτελεσματικά, αλλά αν οι εκπαιδευτικοί το αντιλαμβάνονται με διαφορετικό τρόπο δηλαδή δεν πιστεύουν στην αποτελεσματικότητα του συγκεκριμένου στυλ, είναι σίγουρο ότι θα αντιμετωπίσει προβλήματα στο έργο του γιατί η συμπεριφορά τους πηγάζει από τις αντιλήψεις τους (Pashiardis, 1998). Η

έρευνα για την κατανόηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την αποτελεσματική ηγεσία του σχολείου μπορεί να οδηγήσει τους διευθυντές στην καλύτερη κατανόηση του τρόπου που ηγούνται και στην επιλογή ή διαμόρφωση του κατάλληλου ηγετικού στυλ.

Στην Ελλάδα υπάρχουν πολλές έρευνες που έχουν μελετήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών όμως οι περισσότερες έχουν ακολουθήσει μία ποσοτική προσέγγιση και καταγραφή αυτών των αντιλήψεων. Με την παρούσα έρευνα επιχειρήθηκε μία ποιοτική προσέγγιση στη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τον αποτελεσματικό διευθυντή με σκοπό να αναδείξει τα κριτήρια που χρησιμοποιούν για να χαρακτηρίσουν ένα διευθυντή πετυχημένο και αποτελεσματικό στο έργο του.

Επομένως ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει και να αναδείξει τις αντιλήψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τον αποτελεσματικό διευθυντή-τρια του σχολείου καθώς και τα κριτήρια που χρησιμοποιούν για να του/της αποδώσουν το χαρακτηριστικό της αποτελεσματικότητας.

Η εργασία είναι δομημένη σε δύο μέρη. Το πρώτο μέρος αφορά τη θεωρητική προσέγγιση του θέματος και το δεύτερο την ερευνητική προσέγγιση.

Το Θεωρητικό μέρος αναπτύσσεται σε πέντε (5) κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο προσδιορίζεται η έννοια της ηγεσίας και η σχέση της με τις έννοιες της διαχείρισης και διοίκησης. Στο δεύτερο κεφάλαιο επιχειρείται μία παρουσίαση των βασικών θεωριών ηγεσίας προκειμένου να αναδειχθεί η διαφορετικότητα στην ηγετική εστίαση. Το τρίτο κεφάλαιο επικεντρώνεται στη σχολική ηγεσία και στη σχολική αποτελεσματικότητα, εστιάζοντας στο ρόλο και στα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού διευθυντή. Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελεσματικά ηγετικά στυλ στην εκπαίδευση όπως αναδεικνύονται στη βιβλιογραφία και στο πέμπτο κεφάλαιο καταγράφεται ο ρόλος των οπαδών στη διαμόρφωση της ηγεσίας καθώς και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον αποτελεσματικό διευθυντή όπως έχουν ήδη καταγραφεί στο ερευνητικό πεδίο στην Ελλάδα και στο διεθνή χώρο.

Το ερευνητικό μέρος χωρίζεται σε τρία (3) κεφάλαια. Ξεκινάει με το έκτο κεφάλαιο, με την παρουσίαση του σκοπού της έρευνας, των ερευνητικών ερωτημάτων και της μεθοδολογίας όπου εμπεριέχονται ως υποκεφάλαια η ερευνητική προσέγγιση που

ακολουθήθηκε, το δείγμα των συμμετεχόντων, η διαδικασία της παραγωγής των δεδομένων και της θεματικής ανάλυσης, τα ζητήματα για τη διασφάλιση της ποιότητας της έρευνας και ένας αναστοχασμός του ερευνητή. Στο έβδομο κεφάλαιο παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα και στο όγδοο κεφάλαιο αναπτύσσεται η συζήτηση όπου διατυπώνονται τα συμπεράσματα, οι περιορισμοί της έρευνας και κάποιες προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

Η εργασία ολοκληρώνεται με τις βιβλιογραφικές αναφορές και το παράρτημα που περιλαμβάνει τον οδηγό συνέντευξης που χρησιμοποιήθηκε για τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΗΓΕΣΙΑ

Το ζήτημα της ηγεσίας έχει απασχολήσει για πολλούς αιώνες τους κοινωνικούς επιστήμονες, προσπαθώντας να διερευνήσουν και να εξηγήσουν για ποιο λόγο κάποιοι άνθρωποι είναι καλύτεροι ηγέτες από κάποιους άλλους (Σαΐτης, 2008).

Η μελέτη της χαρακτηρίζεται από ένα πλήθος ορισμών του όρου (Ozgenel, 2020· Rajbhandari, 2006), με κάθε ορισμό να αποτελεί μία διαφορετική προσέγγιση της φύσης και του ρόλου του ηγέτη (Bogensneider, 2016). Η υιοθέτηση του εκάστοτε ορισμού από τους ερευνητές έχει σημασία διότι υποδηλώνει τον τρόπο που κατανοούν την ηγεσία, καθορίζει τις ερευνητικές τους επιλογές καθώς και τον τρόπο που θα ερμηνεύσουν τα αποτελέσματα της έρευνας τους (Yukl, 2009).

Σε μια καταγραφή των ηγετικών ορισμών, που έγινε από το πανεπιστήμιο του Warwick (2012), η ηγεσία ορίζεται α) ως διαδικασία δραστηριοτήτων επιρροής μιας οργανωμένης ομάδας, β) ότι αφορά την έναρξη και διατήρηση ηγετών και οπαδών, γ) ως διαδικασία επιρροής μιας ομάδας προς την επίτευξη στόχων, δ) στην ανάπτυξη ενός συστήματος προσδοκιών για την αξιοποίηση ανθρώπινων και άλλων πόρων, και ε) ως μια μορφή τέχνης στην κινητοποίηση άλλων προκειμένου να αγωνιστούν για κοινές φιλοδοξίες (Bogensneider, 2016). Παρά το πλήθος των ορισμών, στο μεγαλύτερο μέρος τους συγκλίνουν στην αναγνώριση της ηγεσίας ως μια διαδικασία άσκησης σκόπιμης επιρροής ενός ατόμου προς κάποιο άλλο με σκοπό την καθοδήγηση και τη διαμόρφωση των δραστηριοτήτων και των σχέσεων σε μία ομάδα

ή στο σύνολο του οργανισμού προς την επίτευξη ενός κοινού στόχου (Northouse, 2019· Olutade, Liefoghe & Olakunle, 2015· Özan, Ozdemir & Yirci, 2017).

Σε έναν οργανισμό, οι ηγέτες μπορεί να είναι άτομα που κατέχουν μία επίσημη θέση και χαρακτηρίζονται ως ανατιθέμενη ηγεσία ή άτομα που με τον τρόπο τους επιδρούν και επηρεάζουν τα μέλη μιας ομάδας χωρίς να έχουν μία επίσημη θέση και σε αυτή την περίπτωση χαρακτηρίζονται ως αναδυόμενη ηγεσία. Με αυτή την έννοια η εμφάνιση της ηγετικής ικανότητας ενυπάρχει σε κάθε άτομο, ανεξάρτητα από τη θέση που κατέχει, στα πλαίσια ενός περιβάλλοντος αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών ενός οργανισμού (Northouse, 2019· Manz & Sims, 1991· Horner, 1997).

Η ηγεσία και η διαχείριση/διοίκηση από κοινού προϋποθέτουν την άσκηση επιρροής και τη συνεργασία με τα μέλη του οργανισμού, καθώς και την επιδίωξη να επιτευχθούν αποτελεσματικά οι στόχοι του (Northouse, 2019). Ωστόσο ως έννοιες έχουν διαχωριστεί στη βιβλιογραφία ως προς τα καθήκοντα που εμπεριέχουν, τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα και τις διαδικασίες που ακολουθούν αντίστοιχα (Yukl, 2009· Simonet & Tett, 2013). Η ηγεσία έχει ως βασική επιδίωξη την οργανωσιακή αλλαγή, με τη δημιουργία ενός κοινού οράματος που να εμπνέει και να κινητοποιεί τα μέλη του οργανισμού ενώ η διαχείριση/διοίκηση φροντίζει κατά κύριο λόγο για την εύρυθμη λειτουργία μέσω της οργάνωσης της εργασίας και της στελέχωσης του οργανισμού, της λειτουργίας του προγραμματισμού και του ελέγχου των αποτελεσμάτων (Northouse, 2019· Yukl, 2009· Kołodziejczyk, 2014).

Μία σύγχρονη προσέγγιση αντιλαμβάνεται την ηγεσία και τη διαχείριση/διοίκηση ως δύο διαφορετικές διαδικασίες σε έναν οργανισμό που αλληλοσυμπληρώνονται και είναι και οι δύο απαραίτητες για την ευημερία του (Kołodziejczyk, 2014· Martinez, 2017· Spillane, Camburn & Pareja, 2007· Northouse, 2019). Σύμφωνα με αυτή, η ηγεσία για να αντιμετωπίσει τις απαιτούμενες αλλαγές θα πρέπει να συνδυαστεί με την άσκηση διαχείρισης/διοίκησης δηλαδή ο ηγέτης να αναθέσει ευθύνες, να εξασφαλίσει πόρους, να συλλέξει πληροφορίες κ.ά. , δίνοντας στις αλλαγές νόημα και προσανατολισμό (Simonet & Tett, 2013· Northouse, 2019).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΘΕΩΡΙΕΣ ΗΓΕΣΙΑΣ

Στις θεωρίες ηγεσίας αποτυπώνονται τα διαφορετικά σημεία εστίασης στην αντιμετώπιση του ηγετικού φαινομένου. Σε αυτά συγκαταλέγονται τα

χαρακτηριστικά και η προσωπικότητα του ηγέτη, οι δεξιότητες που διαθέτει, η συμπεριφορά του, η συγκεκριμένη κατάσταση που αντιμετωπίζει και οι σχέσεις που αναπτύσσονται εντός του οργανισμού (Horner, 1997).

2.1 Η θεωρία των χαρακτηριστικών

Στον 19ο και στις αρχές του 20ού αιώνα, οι θεωρίες ηγεσίας του «Μεγάλου Ανδρός» ήταν ιδιαίτερα δημοφιλείς. Αυτές οι θεωρίες ισχυρίστηκαν ότι οι ικανότητες ηγεσίας συνδέονται με κληρονομικά χαρακτηριστικά, τα οποία κατέχουν κυρίως άτομα από την ανώτερη τάξη (Zaccaro, Kemp & Bader, 2004), υποστηρίζοντας ότι οι σπουδαίοι άντρες γεννήθηκαν για να γίνουν ηγέτες.

Οι πρώιμες θεωρίες των χαρακτηριστικών υποστήριξαν ότι αυτό που διαφοροποιεί τους μεγάλους ηγέτες, οφείλεται σε εγγενή και ιδιαίτερα ατομικά χαρακτηριστικά με σταθερότητα και αντοχή στο χρόνο (Dinh & Lord, 2012· Northouse, 2019), τα οποία τους προσδίδουν τις απαιτούμενες ηγετικές ικανότητες. Δεν έκαναν υποθέσεις για το αν και ποια από αυτά τα χαρακτηριστικά κληρονομήθηκαν ή διαμορφώθηκαν στην πορεία, απλώς ισχυρίστηκαν ότι οι ηγέτες ξεχωρίζουν και διαφέρουν ως προς τα χαρακτηριστικά που διαθέτουν από όλους τους άλλους (Kirkpatrick & Locke, 1991).

Στις σύγχρονες έρευνες το ζήτημα των προσωπικών χαρακτηριστικών των ηγετών βρίσκεται και πάλι στο προσκήνιο (Northouse, 2019), με την έννοια των χαρακτηριστικών να συσχετίζεται με τη συμπεριφορά και την απόδοση του ηγέτη, (DeRue & Nahrgang & Wellman & Humphrey, 2011) να έχει εξελιχθεί και να αντανakλά μεγαλύτερη εννοιολογική πολυπλοκότητα (Zaccaro κ.ά., 2004). Υποστηρίζεται με σαφήνεια ότι οι επιτυχημένοι ηγέτες δεν μοιάζουν με τους άλλους ανθρώπους δηλαδή διαθέτουν κάποια γνωρίσματα που συμβάλλουν στην επιτυχία τους. Αυτά τα βασικά χαρακτηριστικά όμως δεν επαρκούν από μόνα τους για να κάνουν έναν ηγέτη αποτελεσματικό, αλλά αποτελούν προϋπόθεση. Οι ηγέτες που τα διαθέτουν θα πρέπει να κάνουν συγκεκριμένες ενέργειες για να θεωρηθούν αποτελεσματικοί αλλά ωστόσο η κατοχή τους, αυξάνει την πιθανότητα ότι αυτές οι ενέργειες θα γίνουν (Yukl, 2009· Northouse, 2019· Kirkpatrick & Locke, 1991).

Κάποια από τα χαρακτηριστικά που εμφανίζονται στις πιο πρόσφατες μελέτες περιλαμβάνουν το δυναμισμό που διαθέτει ο ηγέτης (πρωτοβουλία, επιμονή, φιλοδοξία, ενέργεια), την επιθυμία να ηγηθεί, την ειλικρίνεια και ακεραιότητα, την

αυτοπεποίθηση (συναισθηματική σταθερότητα), τη γνωστική του ικανότητα, την εξειδίκευση που διαθέτει (Kirkpatrick & Locke, 1991), τη νοημοσύνη, την προσαρμοστικότητα και την εξωστρέφεια (Zaccaro κ.ά., 2004). Είναι χαρακτηριστικά που προσδιορίζουν την προσωπικότητα του ηγέτη, τις γνωστικές του ικανότητες, την τεχνογνωσία του, τις διαπροσωπικές του δεξιότητες και τα κίνητρα που διαθέτει (Zaccaro κ.ά., 2004).

2.1.1 Η προσωπικότητα του ηγέτη

Το μεγαλύτερο μέρος από τις σύγχρονες μελέτες των χαρακτηριστικών έχει επικεντρωθεί στην προσωπικότητα των ηγετών (Zaccaro κ.ά., 2004). Η ανάγκη να κατανοήσουμε την προσωπικότητα είναι μέρος της προσπάθειας να προβλέψουμε με ακρίβεια τη συμπεριφορά του ηγέτη (Pendleton & Furnham, 2012), και μας οδηγεί σε ερωτήματα σχετικά με τον αριθμό αυτών των χαρακτηριστικών, τη φύση τους και τον τρόπο οργάνωσή τους (Beck & Jackson, 2021). Τα χαρακτηριστικά είναι αυτά που παρακινούν και οργανώνουν τη συμπεριφορά, καθορίζοντας τις αποκρίσεις των ατόμων στα ερεθίσματα που δέχονται από το περιβάλλον (David, Funder, Lisa & Fast, 2010· Lazaridou & Beka, 2014).

Ένα μοντέλο με ευρεία αποδοχή, που χρησιμοποιείται από τους ερευνητές ως οργανωτικό πλαίσιο για να περιγραφούν οι πιο εμφανείς πτυχές της προσωπικότητας και η συσχέτιση τους με την απόδοση και τη αποτελεσματικότητα του ηγέτη, είναι το μοντέλο των πέντε παραγόντων της προσωπικότητας «Big Five traits» (Judge, Bono, Plies, & Gerhardt, 2002· Read, Monroe, Brownstein, Yang, Chopra, & Miller, 2010).

Σύμφωνα με το συγκεκριμένο μοντέλο, ο Νευρωτισμός (Neuroticism), η Εξωστρέφεια (Extraversion), η Διαφάνεια/Ειλικρίνεια/Ανοιχτότητα (Openness), η Συμφωνία/Φιλικότητα/Συμπόνια (Agreeableness) και η Ευσυνειδησία (Conscientiousness) αποτελούν διαστάσεις της προσωπικότητας που σχετίζονται με την διαμόρφωση της ηγετικής συμπεριφοράς και την αποτελεσματικότητα της (Judge κ.ά., 2002). Αυτές οι πέντε διαστάσεις της προσωπικότητας αποτελούν ευρείες δομές που εκδηλώνονται σε μια ποικιλία από χαρακτηριστικά. Ο Νευρωτισμός περιλαμβάνει αστάθεια στο συναίσθημα και στη διάθεση, νευρικότητα αλλά και ετοιμότητα, αυτοπεποίθηση, ασφάλεια κ.ά. Η εξωστρέφεια σχετίζεται με άτομα που εκδηλώνουν δυναμισμό, κοινωνικότητα, έντονο συναισθηματισμό, φιλοδοξία. Η Ανοιχτότητα περιλαμβάνει τη διάθεση για απόκτηση εμπειριών και γνώσεων και

χαρακτηρίζει άτομα που έχουν πολλά ενδιαφέροντα, που είναι ευρηματικά, δημιουργικά, επιθυμούν τις καινοτομίες και έχουν διορατικότητα και φαντασία. Η Συμφωνία/Φιλικότητα/Συμπόνια σχετίζεται με τα χαρακτηριστικά της συνεργασίας, φιλικότητας, ευγένειας, ευαισθησίας στη διαπροσωπική επαφή, της υποταγής, του αλτρουισμού, της στοργής και συμπόνιας στη συμπεριφορά. Η Ευσυνειδησία περιλαμβάνει την υπευθυνότητα, την οργανωτικότητα, και χαρακτηρίζει άτομα με στόχους, αφοσίωση σε αυτό που κάνουν και χωρίς παρορμητισμούς (Lazaridou & Beka, 2014). Επομένως όταν η Εξωστρέφεια, που αντιπροσωπεύει την τάση του ατόμου να είναι δυναμικό, ενεργό, με υψηλή έκφραση συναισθημάτων και ενθουσιασμού, εμφανίζεται ως χαρακτηριστικό με υψηλή βαθμολογία σημαίνει ότι το άτομο έχει έντονη προδιάθεση για την αναζήτηση και απόκτηση θετικών συναισθημάτων (Judge & Bono, 2000).

Τα χαρακτηριστικά που χρησιμοποιεί το συγκεκριμένο μοντέλο αν και δεν επαρκούν από μόνα τους για να εξηγήσουν πλήρως τη συμπεριφορά, ωστόσο μας παρέχουν μια βάση για την πρόβλεψή της. Επιπλέον η αναγνώριση και η έγκυρη μέτρηση τους μας παρέχει μία περιγραφή του τρόπου με τον οποίο τα άτομα διαφοροποιούνται, καθώς και τη βάση για μια πιο βαθύτερη ανάλυση και εξήγηση των συμπεριφορών που προκύπτουν (David κ.ά., 2010). Αυτό εξηγεί την εστίαση πολλών μελετητών της ηγετικής συμπεριφοράς στον εντοπισμό των ατομικών χαρακτηριστικών της προσωπικότητας που είχαν τον υψηλότερο συσχετισμό με την εμφάνιση ηγεσίας και αποτελεσματικότητας. Επιπρόσθετα τα αποτελέσματα τέτοιων ερευνών παρουσιάζουν τις διαστάσεις «Big Five» της προσωπικότητας ως παράγοντες πρόβλεψης εμφάνισης της ηγεσίας και αποτελεσματικότητας του ηγέτη, με διακυμάνσεις στο βαθμό συσχέτισης για την καθεμιά από αυτές (Judge & Bono, 2000· Dinh & Lord, 2012· Lazaridou & Beka, 2014).

2.1.2 Η Συναισθηματική Νοημοσύνη του ηγέτη

Έρευνες από το πεδίο της προσωπικότητας του ηγέτη, της κοινωνικής ψυχολογίας και της νευροψυχολογίας έχουν αναδείξει τη σημασία των μη γνωστικών ικανοτήτων (κοινωνικών και συναισθηματικών), στην προσωπική επιτυχία του ατόμου (Cherniss, 2000) ορίζοντας τη συναισθηματική νοημοσύνη του ηγέτη ως πιθανό υποκείμενο χαρακτηριστικό αποτελεσματικής ηγεσίας (Palmer, Walls, Burgess & Stough, 2001· Berkovich & Eyal, 2015). Στο χώρο εργασίας, άτομα με υψηλή συναισθηματική

νοημοσύνη επιτυγχάνουν υψηλές αποδόσεις, ειδικά όπου η απόδοση συνδέεται στενά με την ικανότητα κατανόησης και χρήσης διαπροσωπικών σχέσεων (Pastor, 2014). Σύμφωνα με το μοντέλο της ικανότητας των Mayer και Salovey ορίζεται ως μία μορφή νοημοσύνης (διανοητικής ικανότητας) που σχετίζεται με την ικανότητα του ατόμου να κατανοεί τα συναισθήματα του εαυτού του και των άλλων και να τα αξιοποιεί στις καθημερινές καταστάσεις (Northouse, 2019· Palmer κ.ά., 2001· Chen & Guo, 2020· Cherniss, 2000· Kanesan & Fauzan, 2019). Ταυτόχρονα οικοδομούνται συναισθηματικές πληροφορίες οι οποίες καθοδηγούν τη σκέψη και τις ενέργειες του ατόμου (Zeidner, Matthews & Roberts, 2004· Palmer κ.ά., 2001· Mayer, Salovey, & Caruso, 2004).

Στο μοντέλο του Petrides & Furnham η συναισθηματική νοημοσύνη προσεγγίζεται ως χαρακτηριστικό και συνδέεται με την αυτο-αντιληπτική ικανότητα του ατόμου και την τάση συμπεριφοράς. Ο όρος χαρακτηριστικό τονίζει την ισχυρή σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με τις διαστάσεις της προσωπικότητας αλλά και το γεγονός ότι δεν είναι μια γνωστική ικανότητα (Petrides & Furnham, 2001). Αποτελείται από δεκαπέντε πτυχές που σχετίζονται με το συναίσθημα και εμπεριέχονται στις διαστάσεις της προσωπικότητας, ενταγμένες σε τέσσερις τομείς: την ευεξία, τον αυτοέλεγχο, τη συναισθηματικότητα και την κοινωνικότητα (Kanesan & Fauzan, 2019).

Το γεγονός ότι η ηγεσία ασκείται σε ένα περιβάλλον όπου υπάρχουν κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, η συναισθηματική συνειδητοποίηση και η ρύθμιση των συναισθημάτων επηρεάζουν την ποιότητα αυτών των αλληλεπιδράσεων. Ένας συναισθηματικά έξυπνος ηγέτης παρέχει ανατροφοδότηση την κατάλληλη στιγμή, βοηθώντας τους εργαζόμενους να αισθάνονται χρήσιμοι, αποδοτικοί και αισιόδοξοι για τις επιδόσεις τους στο χώρο εργασίας. Με αυτό τον τρόπο αναπτύσσονται θετικές διαπροσωπικές σχέσεις, που αποφέρουν πολλά οφέλη και οδηγούν τον οργανισμό σε εξαιρετικά αποτελέσματα (Pastor, 2014).

2.2 Η θεωρία των δυνατοτήτων του ηγέτη (Strengths-Based Leadership Theory)

Μία σύγχρονη προσέγγιση που συνδέεται στενά με την προσέγγιση των χαρακτηριστικών και της προσωπικότητας είναι η θεωρία των δυνατοτήτων του ηγέτη που δίνει έμφαση στα προτερήματα που διαθέτει ένας ηγέτης, τα οποία τον

καθιστούν αποτελεσματικό. Αυτά τα προτερήματα ορίζουν τα χαρακτηριστικά που διαθέτει ένα άτομο, που το κάνουν ικανό για σταθερά υψηλές αποδόσεις στην εργασία του, ενώ η ικανότητα του να τα αναγνωρίζει και να τα αξιοποιεί διασφαλίζει αυτή την επιτυχία (Northouse, 2019).

Στον πυρήνα της ηγεσίας που βασίζεται στις δυνατότητες του ηγέτη είναι η πεποίθηση ότι οι άνθρωποι μπορούν να αναπτυχθούν και να εξελιχθούν πολύ περισσότερο, αν στηριχθούν στα δυνατά τους χαρακτηριστικά παρά αν προσπαθούν να διορθώσουν τις αδυναμίες τους. Αυτό δεν σημαίνει ότι τις αγνοούν, αλλά ότι επικεντρώνονται στην ανάπτυξη των ταλέντων τους και των δυνατοτήτων τους. Ταυτόχρονα οι ηγέτες εστιάζουν και επενδύουν στα δυνατά σημεία των μελών του οργανισμού, με στόχο να αναπτύξουν την αποτελεσματικότητα και την παραγωγικότητα του και να διασφαλίσουν την επιτυχία του (Burkus, 2011· Rath & Conchie, 2008).

Προκειμένου να προσδιοριστούν οι περιοχές όπου ένας ηγέτης ή ένας απλός εργαζόμενος έχει τις μεγαλύτερες δυνατότητες οικοδόμησης των δυνατών του σημείων χρησιμοποιούνται ειδικά ψυχομετρικά εργαλεία. Ευρέως γνωστό είναι το Strengths Finder, ένα εργαλείο μέτρησης ταλέντων που παρουσιάστηκε το 2001 και δημιουργήθηκε από τον ψυχολόγο Donald Clifton (Burkus, 2011). Η χρήση του βοηθάει στην ανάπτυξη της αυτογνωσίας, εφόσον ενθαρρύνει το άτομο να αναγνωρίσει τις δυνατότητες του και να τις χρησιμοποιήσει και σε νέες καταστάσεις. Επιπλέον απομακρύνει τα άτομα από την εστίαση και τη διόρθωση των αδυναμιών τους, που μπορεί να τα απογοητεύσει και να τα αποθαρρύνει, διότι τους ζητά να γίνουν κάτι που δεν είναι (Kaiser & Overfield, 2011· Rath & Conchie, 2008).

Σε επίπεδο ηγεσίας η ικανότητα αναγνώρισης από τον ηγέτη των δυνατοτήτων του, αλλά και των δυνατών σημείων που διαθέτουν τα μέλη του οργανισμού όπου ηγείται, καθώς και η επένδυση σε αυτές τις δυνατότητες αποτελεί το δυναμικό του ηγέτη και σχετίζεται με την αποτελεσματικότητά του (Rath & Conchie, 2008). Το δυναμικό αναφέρεται στη δυνατότητα ενός ατόμου να γίνει κάτι περισσότερο από αυτό που είναι σήμερα και το καθιστά ικανό για υψηλές θέσεις (Silzer & Church, 2010· Silzer & Church, 2009).

Τα βασικά συστατικά που συνθέτουν το δυναμικό ενός ατόμου ικανό για υψηλές θέσεις είναι :

- οι γνωστικές του δεξιότητες δηλαδή το εύρος σκέψης του ατόμου, η διανοητική του και γνωστική του ικανότητα, καθώς και η ικανότητα αντιμετώπισης της πολυπλοκότητας
- οι μεταβλητές της προσωπικότητας του δηλαδή οι διαπροσωπικές δεξιότητες με έμφαση στην κοινωνικότητα, την ωριμότητα, τη σταθερότητα και την ανθεκτικότητα καθώς και την κυριαρχία
- οι μαθησιακές μεταβλητές που σχετίζονται με την ικανότητα προσαρμογής, ευελιξίας, το ενδιαφέρον για μάθηση και την ανοιχτότητα στα σχόλια για ανατροφοδότηση και
- οι ηγετικές του ικανότητες που σχετίζονται με την ικανότητα στη διαχείριση και ενδυνάμωση ανθρώπων για την ανάπτυξη τους, την ικανότητα επηρεασμού, έμπνευσης και διαχείρισης αλλαγών (Silzer & Church, 2009).

Το δυναμικό ενός ατόμου μπορεί να ανιχνευθεί και να αξιολογηθεί στη εκτέλεση έργου, στη διαχείριση και δράση σε νέες καταστάσεις όπου απαιτείται η εκμάθηση νέων δεξιοτήτων (δεξιότητες τελικής κατάστασης), τις οποίες το άτομο θα πρέπει να αποκτήσει. Σύμφωνα με τους Lombardo & Eichinger οι μαθησιακές διαστάσεις αποτελούν τις πύλες για την εκμάθηση αυτών των δεξιοτήτων (Lombardo & Eichinger, 2000), με τη μαθησιακή ευελιξία να αποτελεί ένα από τα βασικά συστατικά υψηλού δυναμικού.

2.2.1 Μαθησιακή ευελιξία (learning agility)

Το μέγεθος της μαθησιακής ευελιξίας που έχει ένας ηγέτης αποτελεί δείκτη επιτυχημένης ηγεσίας (Lombardo & Eichinger, 2000). Ορίζεται ως η προθυμία και η ικανότητα που διαθέτει ένα άτομο να μαθαίνει από την εμπειρία και να εφαρμόζει αυτή την εκμάθηση σε νέες καταστάσεις (De Meuse, 2017). Τα άτομα αυτά αναζητούν νέες προκλήσεις, ανατροφοδότηση από άλλους με σκοπό να αναπτυχθούν ενώ αξιολογούν τις εμπειρίες τους προκειμένου να καταλήξουν σε πρακτικά συμπεράσματα (De Meuse, Dai & Hallenbeck, 2010· Lombardo & Eichinger, 2000). Είναι έτοιμα να αντιμετωπίσουν αλλαγές στον οργανισμό και να ανταποκριθούν στις μεταβαλλόμενες συνθήκες που απαιτούν ταχεία μάθηση και ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων.

Ανάμεσα στα χαρακτηριστικά που έχουν τα άτομα με μαθησιακή ευελιξία είναι ο πειραματισμός δηλαδή η τόλμη και η ανάληψη ρίσκου, η αξιοποίηση των ατομικών δυνατοτήτων, η επιθυμία για συνεχή βελτίωση, η παρατήρηση και η προσοχή για την οικοδόμηση εμπειριών αλλά και η διανοητική σύνδεση των εμπειριών που λαμβάνονται σε μια κατάσταση με τις διαφορετικές εμπειρίες και προκλήσεις μιας άλλης (De Meuse, Dai, Swisher, Eichinger, & Lombardo, 2012). Θα μπορούσε να οριστεί ως μετα-ικανότητα δηλαδή ως ένα ατομικό χαρακτηριστικό που αποτελεί προϋπόθεση για την ανάπτυξη άλλων χαρακτηριστικών (Briscoe & Hall, 1999).

Σε μία έρευνα που πραγματοποιήθηκε, στα πλαίσια της ανάπτυξης της μαθησιακής ευελιξίας για επιτυχημένη ηγεσία, σε στελέχη που είχαν αναγνωριστεί με ικανότητες υψηλού δυναμικού (έρευνα εκτροχιασμού), διαπιστώθηκε ότι ένας παράγοντας που διαφοροποιούσε τα επιτυχημένα στελέχη από αυτά που δεν διατήρησαν την επιτυχημένη πορεία τους (εκτροχιάστηκαν), ήταν στον τρόπο που διαχειρίστηκαν τις δυσκολίες και τα λάθη τους. Τα επιτυχημένα στελέχη αντιμετώπισαν τις αποτυχημένες επιλογές με ψυχραιμία, αποδοχή και προσπάθησαν να αντιμετωπίσουν και να διορθώσουν τα προβλήματα, σε αντίθεση με όσους «εκτροχιάστηκαν» οι οποίοι είχαν την τάση να είναι αμυντικοί στις αποτυχίες τους, προσπαθώντας να τις καλύψουν κατηγορώντας τους άλλους (De Meuse κ.ά., 2010).

2.3 Η θεωρία των δεξιοτήτων του ηγέτη

Παρόμοια με τις θεωρίες των χαρακτηριστικών και της προσωπικότητας του ηγέτη, η οπτική στη θεωρία των δεξιοτήτων του ηγέτη είναι ηγετοκεντρική. Τα άτομα είναι ένας συνδυασμός τόσο των φυσικών ικανοτήτων τους όσο και των δεξιοτήτων που αποκτούν. Με τη μάθηση αναπτύσσουν νέες δεξιότητες και οι φυσικές τους ικανότητες επεκτείνονται (Silzer & Church, 2009). Οι ερευνητές αναζητούν και μελετούν τις δυνατότητες, τις δεξιότητες και τις γνώσεις που θα πρέπει να αποκτήσουν και να αναπτύξουν οι ηγέτες για να είναι αποτελεσματικοί (Northouse, 2019· Mumford, Zaccaro, Harding, Jacobs & Fleishman, 2000).

Στην πολύχρονη έρευνα για τις δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την ηγεσία, η προσέγγιση του Katz (1955) ήταν καθοριστική, γιατί συνέβη σε μία χρονική περίοδο όπου η προσοχή και το ενδιαφέρον των ερευνητών παρέμενε στραμμένη στην αναζήτηση των σημαντικότερων χαρακτηριστικών που θα πρέπει να κατέχει ένας ηγέτης. Ο Katz στο μοντέλο του επεσήμανε τρεις διαφορετικούς τύπους ηγετικών

ικανοτήτων: α) τεχνικές δεξιότητες, που αφορούν τη γνωστική επάρκεια και ευχέρεια του ηγέτη σχετικά με το είδος και το περιεχόμενο της εργασίας του οργανισμού όπου ηγείται, β) ανθρώπινες δεξιότητες, που σχετίζονται με τις ικανότητες του σε ζητήματα συνεργασίας και συναλλαγής με τους άλλους και γ) νοητικές δεξιότητες δηλαδή κάθε είδους αντιληπτικές και εννοιολογικές ικανότητες κατανόησης και διατύπωσης ιδεών και νοημάτων (Northouse, 2019).

Μία σειρά από μελέτες που ακολούθησαν είχαν σαν αποτέλεσμα την διατύπωση ενός πιο περιεκτικού μοντέλου δεξιοτήτων ηγεσίας από τους Mumford κ.ά., 2000 στο οποίο ορίζονται πέντε βασικά συστατικά για την αποτελεσματική απόδοση του ηγέτη τα οποία αναφέρονται: α) στα ατομικά χαρακτηριστικά, β) στις ηγετικές ικανότητες, γ) στα αποτελέσματα ηγεσίας, δ) στην επαγγελματική εμπειρία, και ε) στις περιβαλλοντικές επιρροές (Northouse, 2019· Demirci, 2018· Mumford κ.ά., 2000). Στον πυρήνα του συγκεκριμένου μοντέλου βρίσκονται οι ηγετικές ικανότητες που περιλαμβάνουν δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, κοινωνικής οξύνοιας και γνώση. Αυτές οι ικανότητες μπορούν να αναπτυχθούν μέσω της επαγγελματικής εμπειρίας και της εκπαίδευσης παρέχοντας τη δυνατότητα σε κάθε άτομο να γίνει ηγέτης και σε κάθε ηγέτη να είναι αποτελεσματικός. Ο βαθμός κατοχής αυτών των ικανοτήτων καθορίζει τα αποτελέσματα της ηγεσίας, ενώ τα ατομικά χαρακτηριστικά και οι περιβαλλοντικές επιρροές επιδρούν στην διαμόρφωση και ανάπτυξη τους (Northouse, 2019· Demirci, 2018).

Μία σημαντική λειτουργία για τον ηγέτη σε έναν οργανισμό είναι η επίλυση προβλημάτων. Η πολυπλοκότητα που χαρακτηρίζει τους σύγχρονους οργανισμούς, οι αλλαγές και οι συγκρούσεις, πολλές φορές λειτουργούν ως εμπόδια που ο ηγέτης καλείται να αντιμετωπίσει με αποτελεσματικό τρόπο, προκειμένου να επιτευχθούν οι οργανωτικοί στόχοι. Αυτά τα εμπόδια είναι για τους ηγέτες, νέα, ασυνήθιστα, σύνθετα κοινωνικά προβλήματα και καταστάσεις κρίσης, που πρέπει να επιλυθούν πολλές φορές με τη συνοδεία αρκετών περιορισμών όπως το χρονικό πλαίσιο, οι πόροι που διαθέτει ο ηγέτης, οι οργανωτικές απαιτήσεις κ.ά. (Mumford κ.ά., 2000). Οι ηγέτες για την επίλυση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν θα πρέπει να έχουν αναπτύξει συγκεκριμένες γνωστικές δεξιότητες οι οποίες αφορούν: 1) τον ορισμό του προβλήματος, 2) την ανάλυση της αιτίας/στόχου, 3) την ανάλυση περιορισμών, 4) το σχεδιασμό με βάση τις αναλύσεις της αιτίας/στόχου και τους περιορισμούς, 5) την πρόβλεψη των επιπτώσεων κατά την εκτέλεση του σχεδιασμού, 6) τη δημιουργική

σκέψη δηλαδή τη διατύπωση νέων ιδεών και εναλλακτικών ενεργειών για την αντιμετώπιση των πιθανών δυσκολιών που διατυπώθηκαν στην πρόβλεψη, 7) αξιολόγηση των ιδεών και των εναλλακτικών ενεργειών κατά την εκτέλεση του σχεδιασμού, 8) σοφία δηλαδή ικανότητα αξιολόγησης της καταλληλότητας αυτών των ιδεών και ενεργειών στο πλαίσιο που ενεργεί ο ηγέτης και 9) διατύπωση ενός οράματος που θα συμβάλλει στην κατανόηση του προβλήματος από τους υφισταμένους και στην ανάληψη δράσης για τη λύση του. (Northouse, 2019· Mumford, Todd, Higgs & McIntosh, 2017).

Σε όλη την πορεία της επίλυσης προβλημάτων, η άσκηση του ηγετικού ρόλου πραγματοποιείται σε ένα κοινωνικό πλαίσιο, όπου ο ηγέτης καλείται να επικοινωνήσει το όραμα, να υποστηρίξει, να καθοδηγήσει, να παρακινήσει και να εργαστεί με άλλους ανθρώπους. Επομένως θα πρέπει να είναι σε θέση να τους κατανοήσει και να συνεργαστεί μαζί τους (Mumford κ.ά., 2000· Northouse, 2019). Η επιλογή των κατάλληλων συμπεριφορών και η εφαρμογή λύσεων με βάση το κοινωνικό πλαίσιο, απαιτεί υψηλή κοινωνική αντίληψη και ευελιξία στη συμπεριφορά δηλαδή υψηλό επίπεδο κοινωνικών ικανοτήτων (Zaccaro, Gilbert, Thor & Mumford, 1991).

2.4 Η θεωρία της ηγετικής συμπεριφοράς

Η μετατόπιση του ενδιαφέροντος των ερευνητών από το πρόσωπο του ηγέτη στη συμπεριφορά του δηλαδή σε αυτό που κάνει και η στροφή των ερευνών στην αναζήτηση των συμπεριφορών που καθιστούν έναν ηγέτη να είναι αποτελεσματικός, συνιστά τη συμπεριφορική προσέγγιση και την διαφοροποιεί από αυτή των χαρακτηριστικών του ηγέτη (Northouse, 2019· Νικολαΐδου, 2012· Yukl, 2009).

Στα τέλη της δεκαετίας του 1940, μία ομάδα ερευνητών από το πανεπιστήμιο του Ohio με επικεφαλής τους Stogdill, Shartle και Hemphill, ήταν αυτοί που προσπάθησαν να μελετήσουν τις ενέργειες των ηγετών, με σκοπό να αποκαλύψουν πτυχές της συμπεριφοράς τους που επιδρούν θετικά στην απόδοση μεμονωμένων μελών, μιας ομάδας ή και ολόκληρου του οργανισμού και οδηγούν σε ηγετική αποτελεσματικότητα (Judge, Piccolo & Ilies, 2004). Οι μελέτες αυτές οδήγησαν σε δύο βασικούς τύπους ηγετικής συμπεριφοράς που είναι: α) το ενδιαφέρον, δηλαδή η φροντίδα και η ανησυχία που δείχνει ένας ηγέτης για τις σχέσεις του με τους υφισταμένους και β) τον καθορισμό της δομής, δηλαδή κάθε συμπεριφορά που

σχετίζεται με την οργάνωση των ρόλων που έχει ο ίδιος αλλά και τα μέλη του οργανισμού και την οργάνωση των εργασιών για την επίτευξη των στόχων του οργανισμού (Northouse, 2019· Judge κ.ά., 2004).

Ερευνητές από το πανεπιστήμιο του Michigan συνέχισαν τις έρευνες εστιάζοντας κι αυτοί με τη σειρά τους στην επίδραση που είχε η συμπεριφορά του ηγέτη σε μεμονωμένα άτομα αλλά και σε ομάδες στα πλαίσια ενός οργανισμού, καταλήγοντας στην αναγνώριση δύο διαστάσεων ηγετικής συμπεριφοράς παρόμοιες με αυτές του Ohio: α) την ηγετική συμπεριφορά προσανατολισμένη στον εργαζόμενο και β) αυτή που είναι προσανατολισμένη στην παραγωγή (Northouse, 2019).

Σύγχρονες μελέτες σχετικά με την συμπεριφορά των ηγετών προσπάθησαν να προσδιορίσουν πτυχές της συμπεριφοράς τους, που εξηγούν την επιρροή που ασκούν στην απόδοση μιας ομάδας ή ενός οργανισμού και πρότειναν μία ιεραρχική ταξινόμηση των συμπεριφορών που συνδέονται με την αποτελεσματικότητα μεμονωμένων ηγετών. Σύμφωνα με την ταξινόμηση του Yukl (2012) αναγνωρίζονται τέσσερις μετα-κατηγορίες ηγετικής συμπεριφοράς με επιμέρους συνιστώσες για τη καθεμία από αυτές που είναι: α) η συμπεριφορά προσανατολισμένη στην εργασία, με συνιστώσες το σχεδιασμό και την οργάνωση των δραστηριοτήτων, την αποσαφήνιση των ρόλων και των στόχων, την παρακολούθηση από τον ηγέτη των λειτουργιών του οργανισμού και την επίλυση των προβλημάτων που σχετίζονται με την εργασία, β) η συμπεριφορά προσανατολισμένη στις σχέσεις με συνιστώσες την υποστήριξη, την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μελών του οργανισμού, την αναγνώριση και την ενδυνάμωση, γ) η συμπεριφορά προσανατολισμένη στην αλλαγή που περιλαμβάνει την υποστήριξη της αλλαγής, την ενθάρρυνση της καινοτομίας και της συλλογικής μάθησης και την διαμόρφωση ενός οράματος που εμπνέει τα μέλη του οργανισμού, και δ) η εξωτερική συμπεριφορά ηγεσίας με συνιστώσες τη δικτύωση του ηγέτη και την εξωτερική παρακολούθηση για την απόκτηση των απαραίτητων πόρων και πληροφοριών καθώς και την αναπαράσταση – εκπροσώπηση του οργανισμού από τον ηγέτη για την υπεράσπιση και την προώθηση των συμφερόντων της ομάδας ή του οργανισμού στο σύνολό του (Yukl, 2012· Behrendt, Matz & Göritz, 2017).

Στο πεδίο της εκπαίδευσης η συμπεριφορά του ηγέτη-διευθυντή εξετάζεται από τον προσανατολισμό της στα μαθησιακά αποτελέσματα ή στις ανάγκες των μαθητών και των εκπαιδευτικών και στην ανάπτυξη θετικών σχέσεων μεταξύ των μελών του

σχολικού οργανισμού (Μαυρικάκης, 2018· Νικολαΐδου, 2012). Ενώ η άσκηση ηγεσίας διακρίνεται με βάση τη συμπεριφορά του διευθυντή σε αυταρχική μορφή, δημοκρατική ή συμμετοχική μορφή και χαλαρή ή εξουσιοδοτική μορφή (Σαΐτης, 2002· Μαυρικάκης, 2018).

2.5 Η θεωρία της καταστασιακής ηγεσίας

Οι προσεγγίσεις της κατάστασης εξετάζουν τη συμπεριφορά των ηγετών με την προσδοκία και την πεποίθηση ότι το περιεχόμενο της θα ποικίλλει ανάλογα με τις απαιτήσεις της κατάστασης. Επομένως δεν υπάρχει ένα ιδανικό στυλ συμπεριφοράς για κάθε περίπτωση, καθώς ο ηγέτης για να είναι αποτελεσματικός απαιτείται να επιλέγει κάθε φορά το κατάλληλο στυλ ως συνάρτηση των καταστάσεων που αντιμετωπίζει (Northouse, 2019· Zaccaro, κ.ά., 1991). Η αποτελεσματικότητα του ηγέτη συνδέεται με μία ορθολογική κατανόηση της κατάστασης από τον ίδιο και τη κατάλληλη απόκριση σε αυτή (McCleskey, 2014).

Χαρακτηριστική είναι η διατύπωση, από τον Murphy (1941) «η ηγεσία δεν εδρεύει στο άτομο. Είναι συνάρτηση της όλης κατάστασης», η οποία έδωσε έμφαση στις διαδικασίες παρά στις ιδιότητες της ηγεσίας και ίσως να αποτέλεσε την έναρξη για την εμφάνιση μια σειράς μοντέλων ηγεσίας βασισμένων στην καταστασιακή προσέγγιση (Murphy, 1941: 674)

Οι Hersey και Blanchard (1969) ξεκινώντας από μια θεωρία ηγεσίας ως «ηγεσία κύκλου ζωής», την οποία αργότερα την μετονόμασαν σε «θεωρία της ηγετικής κατάστασης» (Graeff, 1983· Blanchard, Zigarmi & Nelson, 1993· Northouse, 2019), κατέληξαν σε ένα πρόσφατο μοντέλο καταστασιακής ηγεσίας το «SLII», στο οποίο ο αποτελεσματικός ηγέτης διαμορφώνει ένα συνδυασμό συμπεριφορών με διαφορετικές κάθε φορά ποσότητες κατευθυντικής και υποστηρικτικής συμπεριφοράς, ανάλογα την κατάσταση, δημιουργώντας το εκάστοτε στυλ ηγεσίας του. Το μοντέλο SLII μετά από αρκετές βελτιώσεις από τους δημιουργούς του, προτείνει τέσσερα στυλ ηγεσίας τα οποία αντιπροσωπεύουν διαφορετικά ποσά κατευθυντικής συμπεριφοράς (παροχή οδηγιών, καθορισμός των ρόλων, των στόχων, χρονοδιαγραμμάτων κ.ά.) και υποστήριξης των υφισταμένων στο χώρο εργασίας: α) το στυλ κατεύθυνσης (directing), με υψηλό ποσό κατεύθυνσης και χαμηλό ποσό υποστήριξης, β) το στυλ καθοδήγησης (coaching), με υψηλή κατεύθυνση και υψηλή υποστήριξη, γ) το στυλ υποστήριξης (supporting) με χαμηλή κατεύθυνση και υψηλή

υποστήριξη και δ) ανάθεσης (delegating) με χαμηλή κατεύθυνση και χαμηλή υποστήριξη (Meironovich & Gu, 2015· Zigarmi & Roberts, 2017· Blanchard κ.ά., 1993· Avery & Ryan, 2002· Northouse, 2019). Το στυλ ηγεσίας που εφαρμόζει ο ηγέτης και το επίπεδο ανάπτυξης των υφισταμένων στον οργανισμό που ηγείται είναι οι δύο κύριες διαστάσεις του μοντέλου διότι για να επιλέξει ο ηγέτης το κατάλληλο στυλ συμπεριφοράς θα πρέπει να γνωρίζει τις ανάγκες και το επίπεδο ικανότητας των υφισταμένων του (Northouse, 2019), αλλά και το βαθμό ανάπτυξης θετικής στάσης απέναντι σε αυτό που καλούνται να κάνουν (Blanchard κ.ά., 1993· Almansour, 2012).

2.6 Η θεωρία Συναλλαγής Ηγέτη-Μέλους σε ένα οργανισμό (Leader-Member Exchange)

Κεντρικό σημείο της θεωρίας Συναλλαγής αποτελούν οι σχέσεις που αναπτύσσονται στα πλαίσια της ηγετικής συμπεριφοράς ανάμεσα στον ηγέτη και τους υφισταμένους του (Aggarwal, Chand, Jhamb, & Mittal, 2020· Mumford, Zaccaro, Connelly & Marks, 2000· Northouse, 2019). Η ηγεσία προσεγγίζεται ως μία διαδικασία με συνεχείς ανταλλαγές και αλληλεπιδράσεις μεταξύ του ηγέτη και των μελών του οργανισμού (Northouse, 2019), όπου διαμορφώνονται διάφοροι τύποι σχέσεων με άμεσες επιπτώσεις στη λειτουργία του οργανισμού (Aggarwal κ.ά., 2020).

Η μελέτη της ηγεσίας ξεκίνησε με την εξέταση των δυαδικών σχέσεων οι οποίες αναπτύσσονται μεταξύ του ηγέτη και κάθε υφισταμένου μέσω των διαδικασιών διαμόρφωσης των ρόλων και των ευθυνών που αναλαμβάνει ο κάθε υφιστάμενος σε έναν οργανισμό. Στη συνέχεια διερεύνησε τη φύση αυτών των σχέσεων και τις επιπτώσεις που είχαν στην απόδοση του οργανισμού, προσδίδοντας τους μία διακύμανση μεταξύ χαμηλής και υψηλής ποιότητας. Στις πιο πρόσφατες μελέτες εστιάζει στον τρόπο με τον οποίο αυτές οι δυαδικές σχέσεις συνδυάζονται μεταξύ τους για να σχηματίσουν μεγαλύτερα συστήματα αλληλοεξαρτώμενων σχέσεων και συγκρότησης δικτύων (Olutade, Liefoghe & Olakunle, 2015· Graen & Uhl-Bien, 1995).

Οι ερευνητές της συναλλακτικής προσέγγισης έχοντας ως βάση τους εργασιακούς ρόλους, αναφέρονται σε δύο τύπους σχέσεων: α) αυτές που δημιουργούνται όταν ένας υφιστάμενος μέσω μιας διαδικασίας διαπραγμάτευσης δημιουργεί ρόλους που ξεπερνούν τις τυπικές του ευθύνες με βάση την επίσημη σύμβαση εργασίας και β) αυτές που ορίζονται από την αποδοχή των επίσημα καθορισμένων ρόλων. Η

δημιουργία ρόλων, όταν είναι επιτυχής δημιουργεί σχέσεις υψηλής ποιότητας που βασίζονται στην εμπιστοσύνη, στο σεβασμό και παρακινούν τους υφισταμένους για υψηλές αποδόσεις, έχοντας θετικά αποτελέσματα για τους ηγέτες, τους οπαδούς και τον οργανισμό στο σύνολό του (Graen & Uhl-Bien, 1995· Uhl-Bien, Graen, & Scandura, 2000). Οι ηγέτες αναλαμβάνουν την εκκίνηση της διαπραγματεύσεως για τη δημιουργία από κοινού των ρόλων ενώ ταυτόχρονα αξιολογούν τους υφισταμένους τους βάσει των παραμέτρων που σχετίζονται με ατομικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας τους αλλά και με στοιχεία της συμπεριφοράς τους. Με κάποιους αναπτύσσονται διαπροσωπικές σχέσεις ανταλλαγής και συναλλαγής σε υψηλό επίπεδο, οι οποίες καθορίζουν το είδος του ρόλου που θα αναλάβουν και ταυτόχρονα οδηγούν σε μία στενή σχέση με τον ηγέτη (Dienesch & Liden, 1986). Η φύση αυτής της σχέσης που δημιουργείται επηρεάζει τις μελλοντικές συναλλαγές ενώ με την πάροδο του χρόνου η ποιότητα της επηρεάζει την απόδοση, τη συμπεριφορά, τη στάση καθώς και την εξέλιξη της σταδιοδρομίας των υφισταμένων (Uhl-Bien, Graen & Scandura, 2000).

Η εστίαση των ερευνητών στο πώς οι ηγέτες θα πρέπει να λειτουργήσουν για να αναπτυχθούν σχέσεις συναλλαγής υψηλής ποιότητας με όλους τους υφισταμένους, οδήγησε στη δημιουργία του μοντέλου δόμησης ηγεσίας (Northouse, 2019· Graen & Uhl-Bien, 1995). Η δόμηση ηγεσίας περιγράφεται ως μια διαδικασία με βάση έναν κύκλο ωριμότητας που διαπερνά τις σχέσεις της ηγεσίας (life cycle of leadership relationship maturity) και περιλαμβάνει τρεις φάσεις. Στην πρώτη φάση που είναι η φάση του αγνώστου, τα άτομα σε δυαδική σχέση, αλληλεπιδρούν ως «ξένοι» σε μία τυπική – επίσημη βάση διεκπεραίωσης των καθορισμένων ρόλων. Οι ανταλλαγές είναι συμβατικές δηλαδή οι ηγέτες παρέχουν στους υφισταμένους τους μόνο αυτά που σχετίζονται με τα τυπικά τους εργασιακά καθήκοντα, με προσανατολισμό τη συμμόρφωση για το προσωπικό συμφέρον και μια βελτιωμένη εργασιακή σχέση. Μόλις επιτευχθεί αυτό οι δυνάδες μπορούν να μετακινηθούν στη δεύτερη φάση που είναι η φάση της «γνωριμίας». Οι κοινωνικές ανταλλαγές αυξάνονται μεταξύ του ηγέτη και του υφισταμένου με το μοίρασμα περισσότερων πληροφοριών και πόρων τόσο σε προσωπικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο εργασίας. Αποτελούν μέρος ενός σταδίου δοκιμής και για τα δύο μέρη, όπου αξιολογούνται το ενδιαφέρον και η δέσμευση για περισσότερους ρόλους και ευθύνες. Καθώς οι σχέσεις αναπτύσσονται με επιτυχία αυξάνεται η αμοιβαία εμπιστοσύνη και ο σεβασμός και περνούν στην τρίτη φάση της «ώριμης συνεργασίας». Οι ανταλλαγές είναι υψηλής ποιότητας και οι

σχέσεις έχουν ποιοτικά χαρακτηριστικά με χρονική διάρκεια (Northouse, 2019· Graen & Uhl-Bien, 1995).

Η δόμηση ηγεσίας επικεντρώνεται στις μεθόδους απόκτησης αυξητικής επιρροής με τη χρήση ρόλων που περιλαμβάνουν: κατεύθυνση, συναλλαγές, όραμα και αυτοδιαχείριση (Graen & Uhl-Bien, 1991), με στόχο τη δημιουργία μιας ώριμης ηγετικής σχέσης που υποβάλλει τα μέλη που εμπλέκονται σε μια διαδικασία μετασχηματισμού γιατί αναπτύσσονται από την εργασία τους και επεκτείνουν τα ενδιαφέροντα τους από μια αυτο-εστίαση σε μία συλλογική εστίαση για το καλό της ομάδας και την επιτυχία ολόκληρου του οργανισμού (Graen & Uhl-Bien, 1991· Northouse, 2019).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ – ΣΧΟΛΙΚΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

3.1 Σχολική Ηγεσία

Στην εκπαίδευση η διοίκηση έχει θεωρηθεί επιστήμη και τέχνη επειδή το άτομο που την ασκεί θα πρέπει να έχει την ικανότητα να προσαρμόζεται στις απαιτήσεις της κάθε ομάδας (γονείς, μαθητές, εκπαιδευτικοί, στελέχη διευθύνσεων) και ταυτόχρονα να έχει επιστημονική γνώση του ανθρώπινου παράγοντα. Στις βασικές αρχές της εκπαιδευτικής διοίκησης εμπεριέχονται η αρχή της δημοκρατικής και σωστής λήψης των αποφάσεων, της άμεσης εποπτείας και επαφής του διευθυντή με τους υφισταμένους του, της δικαιοσύνης που συνδέεται με την αμερόληπτη και σύννομη αντιμετώπιση των υφισταμένων και της ευελιξίας και της προσαρμοστικότητας που οφείλει να έχει προκειμένου σε κάθε ενέργεια του να λαμβάνονται υπόψη οι ιδιαίτερες συνθήκες του κάθε σχολικού οργανισμού (Σαΐτης, 2002).

Η ηγεσία σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό θεωρείται ως ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες για την καλή λειτουργία του και την αποτελεσματικότητά του (Simkins, 2005· Θεοφιλίδης, 2012· Πέτρου & Αγγελίδης, 2016· Pashiardis & Brauckmann, 2018). Έχει οριστεί ως η εργασία για την επιρροή και την κινητοποίηση των μελών του σχολείου καθώς και για την διαμόρφωση και την επίτευξη των κοινών στόχων του σχολικού οργανισμού (Donley, Detrich, States & Keyworth, 2020· Leithwood & Riehl, 2003). Ο σχολικός ηγέτης πολύ συχνά αναφέρεται ως το βασικό πρόσωπο που φροντίζει για την ανάπτυξη του σχολείου, είτε εμποδίζοντας είτε προωθώντας την αλλαγή είτε ενεργώντας ως εσωτερικός

παράγοντας της αλλαγής, επιβλέποντας τις διαδικασίες ανάπτυξης και ανανέωσης του (Sun, Wang & Sharma, 2014), ενώ αποτελεί ταυτόχρονα το βασικό παράγοντα για την επιτυχία του (Karen, Whitney & Steve, 2010).

Στη βιβλιογραφία οι έννοιες της διαχείρισης/διοίκησης και της ηγεσίας «leadership» έχουν διαχωριστεί ως προς τα καθήκοντα που εμπεριέχονται σε καθεμία από αυτές. Οι γραφειοκρατικές υποχρεώσεις που πρέπει να διεκπεραιωθούν σε καθημερινή βάση, η απλή ανάθεση αυτών των εργασιών, η διαχείριση οικονομικών και ανθρώπινων πόρων, τα υλικά καθώς και θέματα συντήρησης και κτιριακής υποδομής κατατάσσονται στα καθήκοντα της διαχείρισης/διοίκησης. Ενώ η βελτίωση και η ενίσχυση της απόδοσης του προσωπικού, των μαθητών και συνολικά του σχολικού οργανισμού ως καθήκον της ηγεσίας. Με αυτό τον τρόπο η διαχείριση/διοίκηση ταυτίστηκε με ζητήματα λειτουργίας και ρουτίνας του σχολείου ενώ η ηγεσία με ζητήματα ανώτερης ποιότητας και σημασίας (Πέτρου & Αγγελίδης, 2016).

Ωστόσο στην καθημερινή πρακτική αυτές οι διαφορές δεν είναι εύκολο να διακριθούν (Bush, 2008) ενώ η συνύπαρξή τους είναι αναγκαία αφού η κάθε λειτουργία συμπληρώνει και στηρίζει την άλλη (Νικολαΐδου, 2012). Η ηγεσία σχετίζεται με τις αλλαγές στους οργανισμούς και την αντιμετώπιση αυτών των αλλαγών ενώ η διαχείριση/διοίκηση επικεντρώνεται στη δημιουργία σταθερότητας (Kołodziejczyk, 2014) μέσω της συστηματικής διαχείρισης της οργανωτικής πολυπλοκότητας που χαρακτηρίζει τους σύγχρονους εκπαιδευτικούς οργανισμούς (Bush, 2008).

3.1.1 Ο Σχολικός Ηγέτης-Διευθυντής

Κεντρικό πρόσωπο στη διοίκηση και διαχείριση ενός σχολικού οργανισμού είναι ο διευθυντής του σχολείου (Σαΐτης, 2002).

Η διοίκηση του σχολείου, επικεντρώνεται σε ζητήματα οργάνωσης και διαχείρισης (Crum, Sherman, & Myran, 2010), στον καθορισμό του οράματος και στην εκτέλεση καθηκόντων που αφορούν την εφαρμογή των κανόνων μέσω της επίβλεψης των δραστηριοτήτων των υφισταμένων. Σε μία σχολική μονάδα ο διευθυντής καλείται να επικοινωνήσει και να διαχειριστεί ομάδες από το εσωτερικό αλλά και το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου και να ανταποκριθεί στις διαφορετικές προσδοκίες τους. Ο ρόλος που αναλαμβάνει είναι κοινωνικός και εμπεριέχει το σύνολο όλων αυτών των

προσδοκιών, τις οποίες θα πρέπει να συντονίσει και να τις εναρμονίσει με τις προσωπικές του προσδοκίες προκειμένου να διατηρήσει μία ισορροπία ανάμεσα στις ομάδες και να εξασφαλίσει αμοιβαία δέσμευση (Σαΐτης, 2002).

Οι ρόλοι ενός διευθυντή σχολείου κατηγοριοποιούνται σε διοικητικά και εκπαιδευτικά καθήκοντα, όπου οι διοικητικοί ρόλοι περιλαμβάνουν τις καθημερινές ρουτίνες και όχι μόνο (γραφειοκρατία, συναντήσεις, ανάπτυξη σχέσεων με τη σχολική κοινότητα, ικανοποίηση ιδιωτικών ατομικών αναγκών, καθοδήγηση και συμβουλευτική) ενώ οι εκπαιδευτικοί ρόλοι αφορούν την εκπαίδευση και υποστήριξη του προσωπικού, την ανάπτυξη ατμόσφαιρας μάθησης, τη δημιουργία οράματος και την ολοκλήρωση της αποστολής του σχολείου (Balyer, 2014).

Με την είσοδο της αυξημένης λογοδοσίας από τα σχολεία και της αξιολόγησης, ο ρόλος του διευθυντή έχει επιφορτιστεί, περιλαμβάνοντας ένα σύνολο λειτουργιών και καθηκόντων που απαιτούν να διαθέτει αυξημένες ατομικές δεξιότητες προκειμένου να προωθήσει τη βελτίωση του σχολείου και την αποτελεσματικότητα του (Parylo & Zepeda, 2014· Lunenburg & Irby, 2013· Jackson, 2018). Στις αρμοδιότητες του περιλαμβάνονται ζητήματα όπως η οργανωτική ανάπτυξη του σχολείου, η διαχείριση στη λήψη αποφάσεων, ο συστηματικός σχεδιασμός, η διαχείριση του προγράμματος σπουδών, η προετοιμασία του καθημερινού σχολικού προγράμματος και η υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Balyer, 2014). Οι ικανότητες που πρέπει να διαθέτει απαιτούν όχι μόνο να οργανώνει και να σχεδιάζει αλλά και να δίνει εννοιολογικό περιεχόμενο στο σχεδιασμό του, στο χειρισμό των ανθρώπινων σχέσεων για την ανάπτυξη καλής επικοινωνίας και να χρησιμοποιεί τεχνικές δεξιότητες για την αποτελεσματική και άμεση επίλυση των προβλημάτων (Sunaengsih, Anggarani, Amalia, Nurfatmala & Naelin, 2019).

Επομένως ο σύγχρονος διευθυντής καλείται να σχεδιάσει τις κατευθυντήριες γραμμές, να εμπυρώσει τα μέλη του σχολείου, να συντονίσει τις προσπάθειες τους, να επιλύσει οποιοδήποτε πρόβλημα προκύψει, να λειτουργήσει ως εκπρόσωπος της κυβέρνησης μέσω των γραφειοκρατικών του λειτουργιών και να διαχειριστεί με σωστό τρόπο τους οικονομικούς πόρους. Ταυτόχρονα είναι υπεύθυνος και υπόλογος για οποιοδήποτε ατυχές περιστατικό μπορεί να συμβεί στη σχολική μονάδα. Επομένως ο ρόλος του έχει πολυδιάστατο χαρακτήρα και αφορά όχι μόνο τους άμεσα

εμπλεκόμενους στο σχολικό οργανισμό, αλλά και ένα ευρύτερο τμήμα της κοινωνίας (Gougas & Malinova, 2021).

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η ανάγκη για περισσότερη αυτονομία στη διοίκηση των σχολικών μονάδων έχει οδηγήσει σε μία διεύρυνση του ρόλου του διευθυντή στο ελληνικό σχολείο με την ποσοτική αύξηση και τον εμπλουτισμό του περιεχομένου των αρμοδιοτήτων του, προσδίδοντας στη θέση του μεγαλύτερη εξουσία και ισχύ. Οι αρμοδιότητες του διευθυντή περιλαμβάνουν διοικητικά και διδακτικά καθήκοντα δηλαδή ο διευθυντής είναι ένας εκπαιδευτικός της σχολικής μονάδας με περιορισμένο διδακτικό ωράριο που έχει την διοικητική εξουσία μέσω ενός συνόλου καθηκόντων και ευθυνών όπως αυτά ορίζονται από την ελληνική νομοθεσία. Είναι το πρόσωπο που εκπροσωπεί το σχολείο και θεωρείται ο βασικός υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του (ΥΠΕΠΘ, ΥΑ Φ/353/1/324/105657/Δ1/8-10-2002).

Συγκεκριμένα οι αρμοδιότητες του σχετίζονται:

- *με το σύλλογο διδασκόντων*, τη λειτουργία του, την ενημέρωση του και στο να συναποφασίζει για θέματα της σχολικής κοινότητας
- *με τα ανώτερα στελέχη της εκπαίδευσης* προκειμένου να αντιμετωπίσει προβλήματα αλλά και να ενισχύει με την συμβολή τους και τη συνεργασία τους τη σχολική του μονάδα
- *με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου σε ατομικό επίπεδο* με σκοπό την καθοδήγηση, επίβλεψη και τη συνεργασία μαζί τους προκειμένου να ενθαρρύνονται και να αναλαμβάνουν τις κατάλληλες πρωτοβουλίες για τη διαπαιδαγώγηση των μαθητών όπως ορίζεται από τα αναλυτικά προγράμματα αλλά και να εκτελούν τα διδακτικά και εργασιακά τους καθήκοντα
- *με τους μαθητές*, φροντίζοντας για την οργάνωση της σχολικής ζωής των μαθητών, τη δημιουργία ενός κλίματος κατανόησης των αναγκών τους
- *με τους γονείς* και γενικά με κάθε φορέα λαϊκής εκπροσώπησης της τοπικής κοινωνίας έχοντας την ευθύνη της ενημέρωσης τους για τα σχολικά δρώμενα και για την ανάπτυξη συνεργασίας και δημιουργίας θετικών σχέσεων

- με την διεκπεραίωση και διαχείριση των διοικητικών εργασιών όπως η οργάνωση και ενημέρωση των αρχείων, η αξιοποίηση των πιστώσεων, η καθημερινή αλληλογραφία κ.ά., η επίβλεψη, η φύλαξη και ο έλεγχος της υλικοτεχνικής και κτιριακής υποδομής της σχολικής μονάδας. (ΥΠΕΠΘ, ΥΑ Φ/353/1/324/105657/Δ1/8-10-2002).

Τα προγράμματα σπουδών, ο τρόπος λειτουργίας και ο σκοπός του σχολείου καθορίζονται από νόμους, διατάγματα και διευκρινιστικές εγκυκλίους που προωθούνται από το υπουργείο, με το διευθυντή να αποτελεί το κύριο πρόσωπο που έχει την ευθύνη για την αποτελεσματική εφαρμογή τους στο επίπεδο της σχολικής μονάδας (Stavranoudaki & Iordanides, 2018). Ο διευθυντής οφείλει να γνωρίζει πολύ καλά τη νομοθεσία και να τη χρησιμοποιεί για την αντιμετώπιση των θεμάτων του σχολείου. Η καθημερινή του ενασχόληση με μία πληθώρα διαχειριστικών θεμάτων σύμφωνα πάντα με το θεσμικό πλαίσιο, έχει συμβάλει στο να αντιμετωπίζει το ρόλο του πολλές φορές διεκπαιρωτικά (Κουτούζης, 2012), προσανατολισμένους στην εφαρμογή των πολιτικών κατευθύνσεων του υπουργείου παιδείας (Stavranoudaki & Iordanides, 2018). Όμως η ανάγκη για ένα αποτελεσματικό σχολείο απαιτεί από τον διευθυντή να έχει τα χαρακτηριστικά και τις ικανότητες ενός αποτελεσματικού ηγέτη (Σαΐτης, 2002).

3.2 Σχολική αποτελεσματικότητα

Η σχολική αποτελεσματικότητα αφορά την επίτευξη των στόχων του σχολείου με αποτελεσματικό και αποδοτικό τρόπο χωρίς να εξετάζεται το περιεχόμενο των στόχων αλλά ούτε και ο τρόπος με τον οποίο επιτυγχάνονται (Νικολαΐδου, 2012)

Ενώ στη δεκαετία του 1980 η αποτελεσματικότητα αφορούσε ξεκάθαρα τα μαθησιακά αποτελέσματα, η ιδεολογική μετατόπιση για το ρόλο του σχολείου στη σύγχρονη κοινωνία διαμόρφωσε ένα διαφορετικό περιβάλλον λειτουργίας του, με την αύξηση της στοχοθεσίας του και κατ' επέκταση τον πολλαπλασιασμό των ιδεών σχετικά με τους παράγοντες της αποτελεσματικότητας του (Bert, & Gerry, 1997). Συγκεκριμένα η συσχέτιση της ποιότητας και αποτελεσματικότητας ενός σχολικού οργανισμού με την αποστολή του στη σύγχρονη κοινωνία, συνοδεύτηκε με υποδείξεις από υπερεθνικούς οργανισμούς (ΟΟΣΑ, Ε.Ε) για τα κριτήρια και τους δείκτες ποιότητας και αποτελεσματικότητας καθώς και με την απαίτηση για λογοδοσία όχι μόνο σε εθνικό, αλλά και σε σχολικό επίπεδο (Κουτούζης, 2012).

Με αυτό τον τρόπο η αποτελεσματικότητα και η ποιότητα ενός σχολικού οργανισμού μπορεί να διαφέρουν εννοιολογικά ωστόσο και οι δύο μας περιγράφουν τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου στην προσπάθεια του να εκπληρώσει την αποστολή του και να επιτευχθούν οι στόχοι του. Αυτός είναι και ο λόγος που οι ερευνητές προκειμένου να χαρακτηρίσουν ένα σχολείο ως αποτελεσματικό διερευνούν ενδοσχολικούς παράγοντες που σχετίζονται με τη λειτουργία του σχολικού οργανισμού, οι οποίοι αφορούν όχι μόνο τα αποτελέσματα αλλά και τη δομή καθώς και τις διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα (Mortimore, 1991· Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006). Συγκεκριμένα στο ερευνητικό πεδίο εξετάζεται ο τρόπος με τον οποίο ένα σύνολο μεταβλητών, που αφορούν τις ικανότητες του εκπαιδευτικού προσωπικού, τη δομή του σχολείου, τους παρεχόμενους πόρους, τις σχολικές διαδικασίες δηλαδή τις στάσεις και τις συμπεριφορές και το κλίμα του σχολείου καθώς και το σχολικό συγκείμενο δηλαδή τις ιδιαίτερες συνθήκες που λειτουργούν υποστηρικτικά, επηρεάζει και καθορίζει τις σχολικές εκροές έτσι ώστε ένα σχολείο να χαρακτηριστεί ως αποτελεσματικό (Νικολαΐδου, 2012).

Οι παράγοντες που συμβάλλουν για να μπορέσει ένα σχολείο να είναι αποτελεσματικό αφορούν όλους τους τομείς των δραστηριοτήτων του. Μερικοί από αυτούς έχουν οργανωτικά χαρακτηριστικά ενώ άλλοι επιδρούν στην κουλτούρα και στο κλίμα του σχολείου ((Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006).

Στους παράγοντες αποτελεσματικότητας περιλαμβάνονται η εκπαιδευτική ηγεσία του σχολείου, η έμφαση που δίνεται στη διδασκαλία από τους εκπαιδευτικούς για το σύνολο των μαθητών καθώς και οι υψηλές προσδοκίες που έχουν για τις επιδόσεις τους, η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης και του προγράμματος σπουδών, το σχολικό κλίμα, το υψηλό επίπεδο συνεργασίας με τους γονείς και η ουσιαστική συμμετοχή τους στα εκπαιδευτικά δρώμενα καθώς και ο παράγοντας της οικονομικής ενίσχυσης ξεχωριστά του κάθε σχολείου από τον κρατικό προϋπολογισμό (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006).

Οι Sammon κ.ά., 1995 μετά από ανασκόπηση που έκαναν σε έρευνες που έχουν διεξαχθεί για τα αποτελεσματικά σχολεία κατέγραψαν έντεκα βασικούς παράγοντες αποτελεσματικότητας, επισημαίνοντας ότι δεν λειτουργούν ανεξάρτητα ο ένας από τον άλλον, αλλά συνδέονται μεταξύ τους και αλληλεπιδρούν. Σε αυτούς τους παράγοντες προστίθενται η σημασία του κοινού οράματος και των στόχων, το

μαθησιακό περιβάλλον, η έμφαση στη σκόπιμη και δομημένη διδασκαλία, η θετική ενίσχυση των μαθητών καθώς και τα δικαιώματα και οι υποχρεώσεις που έχουν οι μαθητές που τους δίνουν ενεργό ρόλο στο έργο του σχολείου (Sammon κ.ά., 1995). Επιπλέον η σταθερότητα του προσωπικού μιας σχολικής μονάδας θεωρείται ότι μπορεί να λειτουργήσει με θετικό τρόπο στην διατήρηση της συνοχής της κοινότητας του σχολείου, ενισχύοντας το ηθικό των εκπαιδευτικών και έχοντας κατ' επέκταση θετικές συνέπειες στις επιδόσεις των μαθητών (Σαΐτης, 2002).

Μελετώντας τα χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών σχολείων που εστιάζουν στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης, πρόκειται για σχολεία όπου η διαχείριση φροντίζει να ενισχύσει και να ενδυναμώσει τους εκπαιδευτικούς επιτρέποντας τους να επιλύουν προβλήματα. Αυτά τα σχολεία είχαν κοινό όραμα, αποστολή και κοινούς στόχους, προωθώντας τη συλλογικότητα και ενισχύοντας την αίσθηση της κοινότητας ενώ διέθεταν και μία ισχυρή ηγεσία (Bare, 2012).

Όλα αυτά τα χαρακτηριστικά μπορούν να γίνουν παράγοντες της αποτελεσματικότητας ενός σχολείου εφόσον διασυνδεθούν μεταξύ τους σύμφωνα με τους κανόνες και τις αρχές λειτουργίας της σχολικής μονάδας. Επομένως η σπουδαιότητα τους εξαρτάται από το μέγεθος και τη χρήση των ικανοτήτων του εκάστοτε διοικητικού μηχανισμού, που έχει την αρμοδιότητα και την ευθύνη για τη οργάνωση και τον προγραμματισμό του συνόλου των δραστηριοτήτων της σχολικής κοινότητας (Σαΐτης, 2002).

3.3 Ο Αποτελεσματικός Διευθυντής – Ο ρόλος του και τα χαρακτηριστικά του

Ο διευθυντής ως σχολικός ηγέτης σε επίσημη θέση αναλαμβάνει ρόλους που επιδρούν καθοριστικά στην αποτελεσματικότητα του σχολείου. Η επίδραση αυτή μπορεί να γίνεται άμεσα με τις προσωπικές του αποφάσεις και ενέργειες που ενθαρρύνουν και κινητοποιούν το προσωπικό (Boberg & Bourgeois, 2016), έμμεσα όταν με τις ενέργειες του επηρεάζει τις συνθήκες του σχολείου (σκοποί και στόχοι, δομή, δίκτυα και οργανωτική κουλτούρα του σχολείου, προσωπικό), οι οποίες με τη σειρά τους επιδρούν στη μάθηση των μαθητών (Leithwood & Jantzi, 2000· Amanchukwu, Stanley & Ololube, 2015) και τέλος μπορεί να συντελείται αμοιβαία, όταν οι ενέργειες που γίνονται από τον σχολικό ηγέτη λειτουργούν διαδραστικά δηλαδή προκαλούν αλλαγές οι οποίες ανατροφοδοτούν και επηρεάζουν την ηγεσία με

τη σειρά τους (Hallinger & Heck, 1998). Η σημαντικότητα αυτών των επιδράσεων έχει καταγραφεί σε μία σειρά από έρευνες που έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι η ποιότητα της εκπαίδευσης εξαρτάται κυρίως από τον τρόπο διαχείρισης των σχολείων παρά από το πλήθος των διαθέσιμων πόρων (De Grauwe, 2000).

Σχεδόν σε κάθε μελέτη για την αποτελεσματικότητα του σχολείου δίνεται έμφαση στο ρόλο της ηγεσίας, με στραμμένη την προσοχή των ερευνητών κυρίως στους διευθυντές των σχολείων (Hallinger & Heck, 1998), ως το βασικότερο παράγοντα για την έναρξη, διατήρηση και βελτίωση της ποιότητας του σχολικού οργανισμού (Simkins, Sisum & Memon, 2003· Sammon κ.ά., 1995). Η σημασία της ηγεσίας του διευθυντή σε αυτό το πεδίο είναι ξεκάθαρη (Karen κ.ά., 2010· Parylo & Zepeda, 2014), με τις πεποιθήσεις, τις γνώσεις, τις προσωπικές του αξίες και την εμπειρία του να αποτελούν πηγές διαφοροποίησης της ηγετικής του πρακτικής (Hallinger, 2011).

Η ταξινόμηση των γνωρισμάτων του αποτελεσματικού ηγέτη από τους Hoy και Miskel (1996) περιλαμβάνει τρεις τομείς: α) τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ηγέτη όπως η ακεραιότητα, η υψηλή αυτοπεποίθηση και η ανθεκτικότητα στην ένταση, β) τις διοικητικές, τεχνικές και διαπροσωπικές δεξιότητες που έχει αποκτήσει και γ) την εργασιακή παρακίνηση που αφορά τις σχέσεις, τις προσδοκίες και τις αξίες (Σαΐτης, 2002:110).

Ένας σχολικός ηγέτης για να εκπληρώνει αποτελεσματικά τα καθήκοντά του θα πρέπει να έχει αναπτύξει ένα σύνολο ικανοτήτων και πρακτικών σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τους γονείς αλλά και στη συναναστροφή του με τους εξωτερικούς φορείς που αποτελούν το άμεσο εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου. Ανάμεσα σε αυτές τις ικανότητες είναι:

α) να ενεργεί ώστε το έργο του σχολείου να κατανέμεται με σωστό τρόπο στους εκπαιδευτικούς δηλαδή με βάση τα προσόντα που διαθέτουν με την εφαρμογή δημοκρατικών διαδικασιών,

β) να υποστηρίζει, να καθοδηγεί και να παρακινεί τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, αναπτύσσοντας τη δημιουργικότητα τους

γ) να έχει ουσιαστική επικοινωνία με όλα τα μέλη του σχολείου όχι μόνο σε εργασιακό επίπεδο αλλά και σε επίπεδο ανθρωπίνων σχέσεων. Με την κατάλληλη, παραγωγική και ουσιαστική επικοινωνία να μπορεί να καλλιεργεί θετικές σχέσεις ανάμεσα σε όλα

τα μέλη της σχολικής κοινότητας, εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς, και το υπόλοιπο προσωπικό του σχολείου, διαμορφώνοντας ένα κλίμα μάθησης και την ευκαιρία να γνωρίσει καλύτερα τα άτομα με σκοπό να αξιοποιήσει τις δεξιότητες και τα ταλέντα τους

δ) να *διαχειρίζεται με σωστό τρόπο τη διαφορετικότητα που υπάρχει* ανάμεσα στα μέλη ενός σχολικού οργανισμού. Στην καθημερινότητα του σχολείου προκύπτουν προβλήματα και διαφωνίες, εξαιτίας των διαφορετικών χαρακτηριστικών που έχει το κάθε μέλος όπως η ειδικότητα, η ηλικία, η ιδεολογική τοποθέτηση και το προσωπικό του αξιακό σύστημα κ.ά. που ο διευθυντής καλείται να βρει και να δώσει την κατάλληλη λύση

ε) να *φροντίζει για την ανάπτυξη των διοικητικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών* του σχολείου του, δίνοντας τους την ευκαιρία να αναλάβουν διοικητικές εργασίες και να αποκτήσουν γνώσεις μέσα από την εμπειρία τους και την ενασχόληση τους με ευθύνες όπως η λειτουργία της σχολικής βιβλιοθήκης, η ανάληψη ενημέρωσης των υπηρεσιακών βιβλίων, αρχείων κ.ά.

στ) να *έχει αντίληψη της πραγματικότητας του σχολείου*, να κρατάει μία απόσταση από την καθημερινότητα προκειμένου να μην αντιμετωπίζει κάποια πράγματα ως δεδομένα, να λειτουργεί προληπτικά και να ενεργεί έγκαιρα (Σαΐτης, 2008).

Ο πετυχημένος διευθυντής επιδιώκει τη δημιουργία ενός σχολικού κλίματος που ενισχύει τη μάθηση, με την επικράτηση πνεύματος συνεργασίας και γόνιμης αλληλεπίδρασης. Επιπλέον μεριμνά για τη βελτίωση των οδηγιών που δίνονται προς τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να διδάσκουν με το καλύτερο δυνατό τρόπο (Trujillo, 2018). Επικεντρώνει την προσοχή του προσωπικού του σχολείου σε αυτό που είναι σημαντικό, προσφέροντας σαφή όραση και αίσθηση κατεύθυνσης στο σχολείο (Leithwood, Day, Sammons, Harris & Hopkins, 2006). Ταυτόχρονα έχει άποψη για τα αδύνατα και δυνατά σημεία του προσωπικού (Θεοφιλίδης, 2012) και μέσω της χρήσης των προγραμμάτων αξιολόγησης αποκτά γνώση των πραγματικών τους αναγκών και του σχολείου στο σύνολό του (Leithwood κ.ά., 2006· Sammon κ.ά., 1995).

Στα βασικά χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς του είναι το ενδιαφέρον του για τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα όλων των μαθητών (Θεοφιλίδης, 2012), η παρακολούθηση

της προόδου και η τακτική αξιολόγηση του έργου των μαθητών, αλλά και η διαμόρφωση υψηλών προσδοκιών για τις επιδόσεις τους (Trujillo, 2018). Εμπλέκεται στο συντονισμό και στην εφαρμογή των προγραμμάτων διδασκαλίας με την παροχή υποστήριξης και καθοδήγησης προς τους εκπαιδευτικούς και τη δημιουργία ενός ευνοϊκού χώρου εργασίας (Θεοφιλίδης, 2012· Indra & Kustati, 2016). Έχει στραμμένη την προσοχή του στις καθημερινές λειτουργίες της τάξης και γνωρίζει ανά πάσα στιγμή τι συμβαίνει μέσα σε αυτές (Mitchell & Castle, 2005). Ο ίδιος στην προσπάθειά του να βελτιώσει τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών λειτουργεί ως ισχυρό πρότυπο συμπεριφοράς για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές (Geoff, 1990· Θεοφιλίδης, 2012). Είναι ένα άτομο με υψηλό επίπεδο εμπειρογνωμοσύνης σε θέματα που σχετίζονται με τη διδασκαλία, την αξιολόγηση και το αναλυτικό πρόγραμμα (Θεοφιλίδης, 2012) και επιδιώκει να μοιράζεται τις γνώσεις και τις εμπειρίες του με το διδακτικό προσωπικό (Jackson, 2018).

Η εστίαση στη διδασκαλία και τη μάθηση καθοδηγείται από ένα σχολικό όραμα που βασίζεται στις προσωπικές αξίες του ηγέτη και είναι από κοινού συμφωνημένο και αποδεκτό από τα μέλη του σχολείου (Drysdale, Goode & Gurr, 2009). Ο αποτελεσματικός διευθυντής ενθαρρύνει σκόπιμα τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων για θέματα που σχετίζονται με την οργάνωση του σχολείου αλλά όχι για κάθε περίπτωση. Γνωρίζει ότι σε κάποιες καταστάσεις θα πρέπει να αποφασίσει ο ίδιος χωρίς καθυστέρηση, υιοθετώντας μια συμβουλευτική προσέγγιση (Geoff, 1990).

Ο Hallinger (2011), στο μοντέλο “Leadership for Learning” (LFL) διατυπώνει τέσσερις συντελεστές για την αποτελεσματική ηγεσία: α) την ηγεσία αξιών, όπου αναφέρεται σε αξίες που ενστερνίζεται ο ηγέτης, που διαμορφώνουν τις σκέψεις του και τη συμπεριφορά του για την ενίσχυση της μαθησιακής κουλτούρας, β) την ηγετική εστίαση δηλαδή τις διαδρομές που ακολουθεί ο ηγέτης για να συνδεθεί με τη μάθηση όπως το όραμα και οι στόχοι, οι ακαδημαϊκές δομές και διαδικασίες, γ) το πλαίσιο ηγεσίας, όπου αφορά τα δεδομένα που υπάρχουν για την εφαρμογή της ηγεσίας όπως το γνωστικό επίτευγμα των μαθητών, την κοινωνικοοικονομική τους κατάσταση, τις οργανωτικές συνθήκες κ.ά. και δ) τις πηγές ηγεσίας δηλαδή την αξιοποίηση των δυνατοτήτων των μελών του οργανισμού (Hallinger, 2011).

Στο σύστημα αξιών των πετυχημένων διευθυντών περιλαμβάνονται αξίες όπως η αρετή, η υπεράσπιση της ισότητας στη μάθηση, η αυτοπειθαρχία, η ακεραιότητα, η δικαιοσύνη, η φροντίδα, ο αμοιβαίος σεβασμός και χαρακτηριστικά όπως η ανάληψη ρίσκου, ο έγκαιρος εντοπισμός των προβλημάτων και η επίλυση τους (Sun κ.ά., 2013). Όταν έχουν να αντιμετωπίσουν δύσκολες συνθήκες λειτουργούν με ευελιξία και χωρίς δογματισμούς στη σκέψη τους. Είναι ανοιχτόμυαλοι και επιδιώκουν να μαθαίνουν από τους άλλους, επίμονοι στην επίτευξη της μάθησης, ανθεκτικοί και αισιόδοξοι, με αποτέλεσμα να μπορούν παρά τις αντιξοότητες να πετυχαίνουν πρόοδο (Leithwood κ.ά., 2008).

Έχουν χαρακτηριστεί κυρίως ως οραματιστές, ανθρωποκεντρικοί, συνεργάσιμοι στην προσέγγιση τους, έχοντας ως κύριο μέλημα τους τη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού, με ειδικευση στη διαχείριση διλλημάτων, στην επίλυση συγκρούσεων (Newman, 2013· Trujillo, 2018), στην επικοινωνία και φροντίζουν να γίνονται συχνά εμπυχωτές με ικανότητες στην διαμόρφωση χαρακτήρων (Ozgenel, 2020).

Πρόκειται για άτομα που τολμούν να υπερασπίζονται και προωθούν θεμελιώδεις αλλαγές στο σχολείο, δείχνοντας ταυτόχρονα ανοχή στην ασάφεια και στην αβεβαιότητα που μπορεί να προκληθεί εξαιτίας αυτών των αλλαγών (Geoff, 1990· Θεοφιλίδης, 2012). Όταν η πραγματοποίηση αυτών των αλλαγών απαιτεί πρόσθετη υποστήριξη, δημιουργούν δίκτυα συνεργασίας με φορείς από το εξωτερικό περιβάλλον, είτε με τις τοπικές αρχές, τους πανεπιστημιακούς φορείς κ.ά. (Sammon κ.ά., 1995· Θεοφιλίδης, 2012).

Σε κάθε περίπτωση η ποικιλομορφία και η συνθετότητα που απορρέει από το περιβαλλοντικό πλαίσιο ενός σχολικού οργανισμού που αποτελεί ένα ανοικτό κοινωνικό σύστημα, απαιτεί από το σχολικό ηγέτη να έχει την ικανότητα να εκτελεί πολλαπλούς ρόλους, επιδεικνύοντας την κατάλληλη συμπεριφορά, με την επιλογή και την εφαρμογή των ανάλογων πρακτικών (Bruggencate, Luyten & Sleegers, 2012).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΑ ΗΓΕΤΙΚΑ ΣΤΥΛ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Τα στυλ ηγεσίας είναι οι προσεγγίσεις που χρησιμοποιούνται από τους ηγέτες για να παρακινήσουν τα μέλη του οργανισμού (Amanchukwu κ.ά., 2015· Brauckmann & Pashiardis, 2011) προς την επίτευξη των στόχων τους. Αποτελούν μορφές ηγετικής

διαχείρισης, πολλές από τις οποίες προέρχονται από την εμπειρία της διοίκησης εμπορικών οργανισμών και εταιρειών (Gougas & Malinova, 2021) και εκφράζουν την αναζήτηση «ενός καλύτερου τρόπου» στην προσέγγιση της ηγεσίας (Shamir & Howell, 1999). Στην βιβλιογραφία πολλά διαφορετικά στυλ ηγεσίας έχουν συνδεθεί με αποτελεσματικά σχολεία ενώ κανένα μεμονωμένο στυλ δεν φαίνεται κατάλληλο για όλους τους σχολικούς οργανισμούς (Sammon κ.ά., 1995· Atalay, 2020).

Σε ένα στυλ ηγεσίας μπορεί να εμπεριέχονται τόσο υποστηρικτικές όσο και κατευθυντικές συμπεριφορές. Ο ηγέτης όταν συμπεριφέρεται υποστηρικτικά, προσφέρει βοήθεια στα άτομα ενισχύοντάς τα συναισθηματικά ενώ όταν λειτουργεί κατευθυντικά υποδεικνύει τι πρέπει να κάνουν, καθορίζοντας τους ρόλους που θα αναλάβουν και τον τρόπο που θα πρέπει να λειτουργήσουν για να έχουν τα επιθυμητά αποτελέσματα (Northouse, 2019).

Οι αποτελεσματικοί ηγέτες υιοθετώντας το κατάλληλο στυλ εμπνέουν, παρακινούν, κατευθύνουν και υποστηρίζουν όλες αυτές τις δραστηριότητες που συμβάλουν στην επιτυχία του σχολείου (Amanchukwu κ.ά., 2015).

Υπάρχουν διάφοροι παράγοντες που επηρεάζουν και καθορίζουν την αποτελεσματικότητα ενός στυλ ηγεσίας και προσδιορίζουν τα κριτήρια επιλογής του από τον ηγέτη. Κάποιοι από αυτούς είναι το μέγεθος του οργανισμού, η ποσότητα και η ποιότητα της αλληλεπίδρασης που υπάρχει ανάμεσα στα μέλη, (Amanchukwu κ.ά., 2015), η προσωπικότητα του ηγέτη (Hall, Blass, Ferris & Massengale, 2005) και των μελών του οργανισμού, ο βαθμός συνέπειας στο στόχο και το επίπεδο της συλλογικότητας στη λήψη των αποφάσεων (Amanchukwu κ.ά., 2015).

4.1 Μετασχηματιστική ηγεσία (Transformational Leadership)

Η μετασχηματιστική ηγεσία εστιάζει στην αλλαγή ιδεών και την καινοτομία στην οργανωτική κουλτούρα προκειμένου να επιτευχθούν οι οργανωτικοί στόχοι, μεταβάλλοντας τον οργανισμό από μια στατική δομή σε μια διαδραστική, δυναμική και συνεργατική δομή (Atalay, 2020). Εμφανίστηκε ως το πρότυπο μοντέλο για τους διευθυντές που θέλουν να οδηγήσουν τα σχολεία τους με επιτυχία, σε μία περίοδο εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων (Marks & Printy, 2003) .

Ο ηγέτης επικεντρώνεται στην συλλογική αλλά και ατομική απόδοση των μελών του σχολικού οργανισμού προκειμένου να αξιοποιήσουν τις δυνατότητές τους (Marks &

Printy, 2003). Η προσοχή του ηγέτη μετασχηματισμού είναι στραμμένη στις σχέσεις που αναπτύσσει με τα μέλη καθώς και στον τρόπο με τον οποίο θα επηρεάσει τα σχολικά αποτελέσματα (Bush & Glover, 2014). Παρακινούν, εμπνέουν και βοηθούν τα μέλη του οργανισμού να συνειδητοποιήσουν τη σημασία των οργανωτικών στόχων, με τη επιδίωξη να παραμερίζουν το προσωπικό τους συμφέρον για χάρη του οργανισμού (Marks & Printy, 2003· Alimo-Metcalfe & Alban-Metcalfe, 2001). Αυτό το πετυχαίνουν με: α) *την εξιδανικευμένη επιρροή* (idealized influence) δηλαδή δείχνουν ικανοί, επίμονοι και αποφασισμένοι με αποτέλεσμα να προκαλούν θαυμασμό, εμπιστοσύνη και σεβασμό στα μέλη τους ώστε να θέλουν να τους μιμηθούν, β) *το εμπνευσμένο κίνητρο* (inspirational motivation), διατυπώνοντας οράματα για το μέλλον του οργανισμού, παρέχοντας νόημα, αισιοδοξία και ενθουσιασμό για κάθε όραμα, γ) *την πνευματική διέγερση* (intellectual stimulation) μέσω της αμφισβήτησης, της ανάληψης ρίσκου από τους ίδιους και της αναζήτησης ιδεών από τα μέλη του οργανισμού και δ) *την εξατομικευμένη εκτίμηση* (individualized consideration) των αναγκών των μελών του οργανισμού και την κάλυψη τους, λειτουργώντας ως μέντορες και δίνοντας τους ευκαιρίες για ατομική ανάπτυξη (Alimo-Metcalfe & Alban-Metcalfe, 2001· Judge & Piccolo, 2004· Olutade κ.ά., 2015· Marks & Printy, 2003).

Ο Leithwood και οι συνάδελφοί του έχοντας περιγράψει και αξιολογήσει την αποτελεσματικότητα του συγκεκριμένου μοντέλου διαπίστωσαν ότι οι ηγέτες μετασχηματισμού επικεντρώνονται: α) στην αποστολή του οργανισμού (ανάπτυξη κοινού οράματος και συναίνεση στους στόχους και στις προτεραιότητες), β) στην απόδοση των μελών του σχολείου (υψηλές προσδοκίες επιδόσεων, παροχή εξατομικευμένης υποστήριξης και πνευματικής διέγερσης) και γ) στην κουλτούρα που αναπτύσσουν (μοντελοποίηση των οργανωτικών αρχών, ενίσχυση της σχολικής κουλτούρας, οικοδόμηση συνεργατικής κουλτούρας και δημιουργία δομών για συμμετοχή στις σχολικές αποφάσεις) (Marks & Printy, 2003· Donley κ.ά., 2020).

4.2 Ηθική ηγεσία (Ethical leadership)

Το ζήτημα της ηθικής έχει εξέχουσα θέση στους σχολικούς οργανισμούς. Ο ρόλος του σχολείου στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των ατόμων, η μακροπρόθεσμη στόχευση που έχουν οι αποφάσεις που λαμβάνονται και οι σχέσεις αλληλεπίδρασης

με το εξωτερικό περιβάλλον, αναδεικνύουν τη σημασία της ηθικής σε κάθε σχολικό οργανισμό (Özan, Özdemir & Yirci, 2017).

Η ηθική σύμφωνα με τον Josephson (2001) περιλαμβάνει από τη μια την ικανότητα να μπορούμε να αναγνωρίζουμε το σωστό και από την άλλη τη δέσμευση να το εφαρμόζουμε στην πράξη (Moorhouse, 2002, σ.17).

Ο διευθυντής του σχολείου συνεχώς καλείται να ενεργεί και να επιλέγει ανάμεσα σε διάφορους τρόπους δράσης με βάση ένα σύνολο κοινωνικών αξιών (Greenfield, 2004). Έχει την ευθύνη να διαχειριστεί θέματα όπως η ισότητα, η δικαιοσύνη και η ελευθερία που αποτελούν καθολικές αξίες σε σχολικούς οργανισμούς. Για να μπορέσει να ανταποκριθεί θα πρέπει να γνωρίζει και να έχει διαμορφώσει το σύνολο των προσωπικών του αξιών, τις κοινές αξίες που υπηρετεί ο οργανισμός καθώς και τις ηθικές αρχές που διέπουν την κοινή πρακτική του οργανισμού για τη διατήρηση αυτών των αξιών (Moorhouse, 2002).

Η ηθική ηγεσία αντιπροσωπεύει τον ηγέτη που κινείται σε ένα πλαίσιο αξιών, έχοντας στην κατοχή του έναν ηθικό κώδικα. Ο ηθικός ηγέτης εστιάζει στο τι πρέπει να κάνει και όχι στο τι δεν πρέπει. Επομένως στον ορισμό της ηθικής ηγεσίας περιλαμβάνονται οι ηθικές συμπεριφορές (Karakose, 2007).

Οι συγκεκριμένοι ηγέτες περιγράφονται ως άτομα δίκαια, τίμια και αξιόπιστα στην επαγγελματική αλλά και στην προσωπική τους ζωή. Νοιάζονται για τους ανθρώπους (Northouse, 2019) και προσπαθούν να επηρεάσουν προληπτικά τη συμπεριφορά των υφισταμένων τους, θέτοντας σαφή ηθικά πρότυπα και χρησιμοποιώντας ποινές και ανταμοιβές για να αποδείξουν ότι λειτουργούν αξιόπιστα και αμερόληπτα (Karakose, 2007).

Στη μελέτη του Aydın (2006) για την ηθική ηγεσία που πραγματοποιήθηκε το 1997, διατυπώνονται έξι αξίες ως βασικές αρχές που διέπουν την πρακτική των ηγετών. Αυτές είναι η ανεκτικότητα στις διαφορετικές απόψεις που εκφράζονται σε έναν οργανισμό μέσω της ενσυναίσθησης δηλαδή της προσπάθειας κατανόησης του Άλλου, η δικαιοσύνη που επιτρέπει την ισότητα, η υπευθυνότητα που συνδέεται με την υποχρέωση του ηγέτη να εκτελεί τα καθήκοντα του με συνέπεια και αφοσίωση, η ειλικρίνεια στην τήρηση των υποσχέσεων για την οικοδόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης, η δημοκρατία που υπερασπίζεται την ελευθερία στη σκέψη, με την

ενίσχυση του διαλόγου εντός του οργανισμού (Stefkovich & Begley, 2007) και ο σεβασμός που καθορίζει τα όρια μέσα στα οποία αναπτύσσονται οι σχέσεις μεταξύ των μελών του οργανισμού (Boydak κ.ά., 2017).

Ο Northouse, 2019 αναφερόμενος στις αρχές της ηθικής ηγεσίας, μίλησε για την επιδίωξη του ηθικού ηγέτη να οικοδομήσει μία κοινότητα που θέτει στόχους, οι οποίοι ταιριάζουν σε όλα τα μέλη της, θέλοντας με αυτό τον τρόπο να ικανοποιήσει τις ανάγκες όλων των μελών, μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων (Northouse, 2019· Greenfield, 2004).

4.3 Η Διδακτική/Εκπαιδευτική ηγεσία (Instructional/ Educational Leadership)

Η Εκπαιδευτική ηγεσία ορίζεται ως η ηγεσία που βασικός της προορισμός είναι να ασκήσει επιρροή στις διαδικασίες που αφορούν τη διδασκαλία και τη μάθηση στο σύνολο του σχολείου αλλά και της τάξης με σκοπό τη βελτίωση της μάθησης για όλους τους μαθητές (Donley κ.ά., 2020· Ismail, Mansor, Iksan & Nor, 2018).

Η δυναμική επανεμφάνιση του συγκεκριμένου στυλ και η υιοθέτηση του από τους σχολικούς ηγέτες στον εικοστό πρώτο αιώνα, σχετίζεται άμεσα με το παγκόσμιο κίνημα λογοδοσίας στα εκπαιδευτικά συστήματα που οδήγησε στην επαναδιαμόρφωση της στοχοθεσίας τους και καθιέρωσε τις επιδόσεις των μαθητών ως βασικό κριτήριο της αξιολόγησης της προόδου και της αποτελεσματικότητας του σχολείου (Hallinger, Gümüş & Bellibaş, 2020).

Οι κύριες συμπεριφορές ενός εκπαιδευτικού ηγέτη περιλαμβάνουν: α) *την ανάπτυξη της κύριας αποστολής του σχολείου*, με τον καθορισμό των στόχων του και το μοίρασμα αυτών των στόχων με τα μέλη του οργανισμού β) *τη διαχείριση των προγραμμάτων διδασκαλίας*, όπου περιλαμβάνονται διάφορες εποπτικές λειτουργίες, η αξιολόγηση της διδασκαλίας, ο συντονισμός της με το πρόγραμμα σπουδών και η συνεχής παρακολούθηση της προόδου των μαθητών γ) *τη διαμόρφωση ενός θετικού μαθησιακού κλίματος* στη σχολική μονάδα, προβάλλοντας ακαδημαϊκά πρότυπα, παρέχοντας ένα υποστηρικτικό περιβάλλον επαγγελματικής ανάπτυξης και προστατεύοντας το χρόνο διδασκαλίας των εκπαιδευτικών (Donley κ.ά., 2020· Ismail κ.ά., 2018· Atalay, 2020· Marks & Printy, 2003) ε) *την επίβλεψη και αξιολόγηση των εκπαιδευτικών* και στ) *τη δημιουργία στενών και ειλικρινών σχέσεων* (Atalay, 2020).

Ο εκπαιδευτικός ηγέτης εστιάζει στα επιτεύγματα των μαθητών και γι αυτό το λόγο με τη συμπεριφορά του επιδιώκει να επηρεάσει τις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί, προβάλλοντας σύγχρονες στρατηγικές μάθησης με τη χρήση της τεχνολογίας ώστε η διδασκαλία τους να είναι όσο γίνεται πιο αποτελεσματική (Ismail κ.ά., 2018· Atalay, 2020). Καθοδηγεί και ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς σε μια διαδικασία συλλογικού προβληματισμού, στην επίλυση προβλημάτων και στην προώθηση μιας ερευνητικής κουλτούρας. Μία από τις κύριες στρατηγικές του είναι η προώθηση του επαγγελματικού διαλόγου ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς. Προκειμένου να το πετύχει κάνει προτάσεις, μοντελοποιεί πειραματισμούς, χρησιμοποιεί την έρευνα, ζητά τις απόψεις και τη γνώμη των εκπαιδευτικών και προσφέρει επαίνους. Σε κάθε περίπτωση προβάλλει τις δεξιότητες και τις γνώσεις του εκπαιδευτικού προσωπικού, φροντίζοντας για τη μετάδοση της νέας γνώσης και τη σύνδεση της με τη μάθηση των μαθητών (Mitchell & Castle, 2005).

Στους ρόλους που αναλαμβάνει εμπεριέχεται η παροχή των κατάλληλων πόρων και κινήτρων προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι του σχολείου, η προσπάθεια βελτίωσης του περιβάλλοντος μάθησης μέσα στην τάξη και η ενσωμάτωση του οράματος από τους εκπαιδευτικούς στον παιδαγωγικό σχεδιασμό της διδασκαλίας και μάθησης. Είναι άτομα που γνωρίζουν καλά τις εκπαιδευτικές διαδικασίες και τις θεωρίες μάθησης και βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση με τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές σε κάθε χώρο του σχολείου, με τη συμμετοχή τους σε συναντήσεις των τμημάτων και με το φυσικό τους ενδιαφέρον για τα δρώμενα του σχολείου (Atalay, 2020).

4.4 Η Κατανεμημένη ηγεσία (Distributed leadership)

Η αυξητική τάση στις υποχρεώσεις του διευθυντή του σχολείου αλλά και η εστίαση στη διδασκαλία και στη μάθηση δηλαδή στον εκπαιδευτικό του ρόλο κάνει τη θέση του πιο απαιτητική και πολύπλοκη, δημιουργώντας αρκετές δυσκολίες στην αποτελεσματική εκπλήρωση των ευθυνών του, ιδιαίτερα όταν ηγείται με τη μορφή μιας ατομικής ηγεσίας (Donnie, Aishah, Abdullahi, Shahrin & Kenny, 2020· Jung, 2020· Samancioglu, Baglibel & Erwin, 2020· Harris, 2004). Υπό αυτές τις συνθήκες, σημειώνεται από τους ερευνητές μία έμφαση σε στυλ ηγεσίας όπου οι ηγετικοί ρόλοι κατανέμονται στα μέλη του οργανισμού, προκειμένου να λειτουργήσει το σχολείο πιο

αποτελεσματικά, αυξάνοντας την ποιότητα στις αποφάσεις του, στην επίλυση των προβλημάτων και στην καθημερινή απόδοση των λειτουργιών του (Samancioglu κ.ά., 2020).

Η καταναεμημένη ηγεσία (Distributed leadership) αφορά ένα στυλ ηγεσίας που επαναπροσδιορίζει τον τρόπο οργάνωσης του σχολείου και διευρύνει τον ηγετικό ρόλο, διευκολύνοντας την ενεργό συμμετοχή όλων των ενδιαφερόμενων μερών του οργανισμού στις ηγετικές διαδικασίες (Samancioglu κ.ά., 2020). Ορίζεται ως μια συλλογική μορφή δράσης όπου εμπεριέχονται οι δραστηριότητες των μελών του σχολικού οργανισμού σε μία κατεύθυνση καθοδήγησης και ενεργοποίησης των υπολοίπων, προκειμένου να ενστερνιστούν τους στόχους και να κατανοήσουν τις αλλαγές, που είναι απαραίτητες για να ενισχυθεί η διδασκαλία και η μάθηση, με βασικό προσανατολισμό τη βελτίωση του σχολείου (Harris, 2004· Grenda & Hackman, 2013).

Οι ηγετικοί ρόλοι επεκτείνονται πέρα από αυτούς που κατέχουν επίσημες ηγετικές ή διοικητικές θέσεις (Bush & Glover, 2012· Spillane κ.ά., 2007) ενώ βασικό κριτήριο για την ανάληψη ενός ηγετικού ρόλου αποτελεί η εμπειρογνομosύνη και οι ικανότητες που διαθέτει το άτομο (Donnie κ.ά., 2020). Περιλαμβάνουν ευθύνες διαχείρισης και συντονισμού, συμμετοχή σε θέματα του προγράμματος σπουδών, επαγγελματικής ανάπτυξης, προώθησης οργανωτικών αλλαγών, καθοδήγησης από ομότιμους, καλλιεργώντας συνεργατικές και υποστηρικτικές σχέσεις (Grenda & Hackman, 2013). Η συνεργασία και η συλλογικότητα βρίσκονται στον πυρήνα της καταναεμημένης ηγεσίας, η οποία εμφανίζεται μέσω ενός δικτύου αλληλεπιδράσεων μεταξύ των συμμετεχόντων και του περιβάλλοντος (Harris, 2004· Grenda & Hackman, 2013· Goos & Martin, 2019).

Η εφαρμογή της στο σχολικό οργανισμό γίνεται με τη δημιουργία και ανάπτυξη: α) ομάδων υψηλών επιδόσεων με κοινούς στόχους και ανάπτυξη στρατηγικής σκέψης για την υλοποίησή τους, β) κοινοτήτων δικτύου μάθησης και γ) συνεργασίες διερεύνησης, καθώς και άλλων μορφών κοινής δράσης που δραστηριοποιούνται στην κατεύθυνση της δημιουργίας επιρροής για την επίτευξη οργανωτικών αλλαγών και της ανάπτυξης του σχολείου (Harris, 2004· Bush & Glover, 2012).

Ο διευθυντής που επιλέγει αυτό το στυλ ηγεσίας επιδιώκει να εντοπίσει τις πηγές ηγεσίας, αξιοποιώντας με αυτό τον τρόπο όλο το δυναμικό του σχολείου του (Jung,

2020). Έχει το καθήκον και την ευθύνη για τη δημιουργία και ανάπτυξη μιας κοινής κουλτούρας προσδοκιών σχετικά με τη αξιοποίηση των ατομικών δεξιοτήτων, να διατηρήσει τη συνεκτικότητα στις συλλογικές δράσεις και να δείξει εμπιστοσύνη (Harris, 2004).

4.5 Η Ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη (Leadership for social justice)

Η έννοια της ποικιλομορφίας στα μέλη ενός σχολικού οργανισμού βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος της ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη, αναγνωρίζοντας τις ατομικές διαφορές και τις ανισότητες που προκύπτουν εξαιτίας οικονομικών και κοινωνικών ανισοτήτων καθώς και την ανάγκη για ισότητα και δικαιοσύνη στο χώρο του σχολείου (Πέτρου & Αγγελίδης, 2016). Η προσοχή του ηγέτη είναι στραμμένη στις ομάδες εκείνες που βρίσκονται στο περιθώριο ή σε μαθητές με χαμηλές επιδόσεις, υπερασπιζόμενοι τον κοινωνικό προσανατολισμό της εκπαίδευσης. Είναι ευαισθητοποιημένοι σε θέματα κοινωνικών αδικιών, γλωσσικών μειονοτήτων, αναπηρίας, φυλής, σεξουαλικότητας, φτώχειας, βίας και οτιδήποτε μπορεί να διαμορφώσει συνθήκες περιθωριοποίησης και αποκλεισμού εντός του σχολικού οργανισμού (Theoharis, 2007).

Πρόκειται για ηγέτες που τολμούν και επιδιώκουν να συζητούνται αυτά τα θέματα ενθαρρύνοντας τους εκπαιδευτικούς να αναστοχαστούν πάνω σε αυτά και να εμπλουτίσουν τη διδασκαλία τους με βάση τις ατομικές ανάγκες του κάθε μαθητή και με σεβασμό στην προσωπική του ιστορία, διασφαλίζοντας ίσες ευκαιρίες στη μάθηση για όλους τους μαθητές του σχολείου (Theoharis, 2007). Επιδεικνύουν βαθιά συμπόνια, κατανόηση και σεβασμό στους μαθητές τους και στις οικογένειες τους και αναζητούν τρόπους προκειμένου να ενισχύσουν το πολιτιστικό και μορφωτικό υπόβαθρο των μαθητών (Larson & Murtadha, 2002).

Στις βασικές τους στρατηγικές είναι : α) η αύξηση των επιδόσεων των μαθητών με την εφαρμογή αξιολόγησης και την χρήση της για την εξατομίκευση των προγραμμάτων σπουδών στις ανάγκες των μαθητών, β) η βελτίωση των σχολικών δομών, με την λειτουργία τμημάτων ένταξης, υποδοχής , ενισχυτικής διδασκαλίας κ.ά., β) η ενίσχυση της ικανότητας και η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών σε θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης, παρέχοντας ευκαιρίες ανάπτυξης και δράσης για την αντιμετώπιση του αποκλεισμού και της περιθωριοποίησης και γ) η ενίσχυση της σχολικής κουλτούρας και των σχέσεων με την κοινότητα, με τη δημιουργία ενός

ζεστού και φιλικού κλίματος στο σχολείο και στην προσέγγιση των οικογενειών (Theoharis, 2007).

4.6 Υβριδικά μοντέλα σχολικής ηγεσίας

Αρκετοί ερευνητές στο χώρο της σχολικής ηγεσίας ακολουθούν μία πολυεπίπεδη ηγετική προσέγγιση που επηρεάζει και επηρεάζεται από ένα σύνολο μεταβλητών του εξωτερικού και εσωτερικού περιβάλλοντος του σχολείου (Brauckmann & Pashiardis, 2011). Τοποθετούν την ηγεσία στη διαμεσολάβηση αυτών των περιβαλλοντικών μεταβλητών οι οποίες έχουν αποκτήσει μία υψηλή δυναμική λόγω της αυξημένης λογοδοσίας και αυτονομίας που απαιτείται από τον κάθε σχολικό οργανισμό (Pashiardis & Brauckmann, 2018).

Σύμφωνα με αυτή τη θεώρηση ο ηγέτης για να λειτουργήσει αποτελεσματικά θα πρέπει να έχει την ικανότητα χρήσης διαφορετικών στυλ (Bolman & Deal, 1991), που του επιτρέπουν να οργανώνεται μέσω διαφορετικών μορφών δράσης και να επιλέγει τις ανάλογες αποτελεσματικές πρακτικές (Pashiardis & Brauckmann, 2018).

Τα υβριδικά μοντέλα ηγεσίας εμπεριέχουν στοιχεία από δύο ή περισσότερα κύρια στυλ ηγεσίας, δημιουργώντας μέσω της σύνθεσης τους μία νέα δυναμική, αναγνωρίζοντας ότι η ηγεσία λειτουργεί σε ένα μοναδικό οργανωτικό πλαίσιο που την καθορίζει και καθορίζεται από αυτήν (Pashiardis & Brauckmann, 2018).

4.6.1 Ολοκληρωμένη Ηγεσία (Integrated leadership)- Μετασχηματιστική ηγεσία και Κοινή εκπαιδευτική ηγεσία

Η προσέγγιση της ολοκληρωμένης ηγεσίας στηρίζεται στην υπόθεση ότι ο διαχωρισμός της εκπαιδευτικής ηγεσίας με τη διοικητική ηγεσία οδηγεί στον κατακερματισμό των λειτουργιών του σχολείου, με αποτέλεσμα να μην είναι αρκετά αποτελεσματική. Σύμφωνα με αυτή την έννοια οι διευθυντές θα πρέπει να αναπτύσσουν στρατηγικές που θα συμπεριλαμβάνουν όλους τους τομείς του σχολείου (οικονομικά, προσωπικό, εκπαίδευση κ.α), οι οποίοι είναι αλληλένδετοι και αλληλοεξαρτώμενοι. Επιπλέον η ποσότητα αλλά και η διαφορετικότητα των ρόλων σύμφωνα με τους στόχους, τους κανόνες και τις αξίες που πηγάζουν από τις αρμοδιότητές τους δεν μπορεί να καλυφθεί με επιτυχία από ένα μεμονωμένο στυλ ηγεσίας διότι τα περισσότερα λειτουργούν ανταγωνιστικά ως προς τους ρόλους που εστιάζουν και υπηρετούν. Επομένως ένας διευθυντής για να είναι αποτελεσματικός

θα πρέπει να είναι σε θέση να ενσωματώνει στη σκέψη και στη δράση του όλα τα ηγετικά στυλ (Kruger & Scheerens, 2012).

Πρόκειται για ένα ολοκληρωμένο στυλ μετασχηματιστικής ηγεσίας που συνδυάζει συμπεριφορές που περιλαμβάνουν την ανάπτυξη του προσωπικού, τον προσδιορισμό των κατευθύνσεων και τον επανασχεδιασμό του οργανισμού με πρακτικές προσανατολισμένες στη βελτίωση του εκπαιδευτικού προγράμματος (Boberg & Bourgeois, 2016).

Ο ηγέτης που ενστερνίζεται το συγκεκριμένο στυλ δημιουργεί τις συνθήκες για την υποστήριξη της βελτίωσης του σχολείου και ταυτόχρονα αφιερώνεται σε ζητήματα που είναι σημαντικά για το ακαδημαϊκό επίτευγμα των μαθητών (Kruger & Scheerens, 2012). Ο μεταρρυθμιστικός ρόλος του διευθυντή του σχολείου είναι κεντρικός, συνδυάζοντας την υποστήριξη της καινοτομίας, την ανάπτυξη της δέσμευσης και της οργανωτικής ικανότητας του προσωπικού του σχολείου με την εστίαση σε θέματα που σχετίζονται με το πρόγραμμα σπουδών και τη διδασκαλία στην τάξη. Η μετασχηματιστική ηγεσία στηρίζει την καινοτομία, την μετάδοση του οράματος, την καθοδήγηση του ατόμου στη διαδικασία και η κοινή εκπαιδευτική ηγεσία τον διαδραστικό ρόλο του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς, στο πρόγραμμα σπουδών, στη διδασκαλία και στην αξιολόγηση (Marks & Printy, 2003).

4.6.2 Παιδαγωγική-Επιχειρηματική ηγεσία (Edupreneurial leadership model)

Στα πλαίσια ενός ευρωπαϊκού προγράμματος για τη βελτίωση της ηγεσίας για καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα (LISA), παρατηρήθηκε ότι οι διευθυντές των σχολείων που συμμετείχαν προκειμένου να επιδράσουν θετικά στις επιδόσεις των μαθητών, υιοθετούσαν στοιχεία από 5 διαφορετικά στυλ ηγεσίας, (Διδακτικό/ Παιδαγωγικό στυλ, Δομικό στυλ, Συμμετοχικό, Ανάπτυξης Προσωπικού, Επιχειρηματικό στυλ). Ο συνδυασμός με κάθε ένα από αυτά τα ηγετικά στυλ που εμφανίστηκε οδήγησε σε διάφορα «υβριδικά» στυλ ηγεσίας που αποτελούν το μοναδικό «μείγμα ή κοκτέιλ ηγεσίας» για κάθε σχολικό οργανισμό (Pashiaridis & Brauckmann, 2014· Pashiaridis & Brauckmann, 2018).

Το «edupreneurial leadership model» είναι ένα νέο υβρίδιο στυλ ηγεσίας το οποίο προέκυψε ως αποτέλεσμα των εμπειρικών μελετών του ερευνητικού έργου LISA

(Pashiardis & Brauckmann, 2018). Συγκεκριμένα παρατηρήθηκε ότι ανεξάρτητα από τις ιδιαίτερες συνθήκες του κάθε εκπαιδευτικού συστήματος, όπως ο βαθμός αυτονομίας και λογοδοσίας, σε κάθε μείγμα ηγεσίας επιλέγονταν από τους διευθυντές στοιχεία από το επιχειρηματικό, το δομικό και το διδακτικό/παιδαγωγικό στυλ ηγεσίας ως βασικά συστατικά του ηγετικού τους στυλ (Pashiardis & Brauckmann, 2018).

Ο Edupreneurial Leader, είναι προσανατολισμένος στην άσκηση επίδρασης στο εξωτερικό και στο εσωτερικό περιβάλλον του σχολικού οργανισμού με την χρήση ενός συνδυασμού επιχειρηματικού και διδακτικού/παιδαγωγικού στυλ. Ο διευθυντής με το επιχειρηματικό στυλ ηγεσίας επιδρά στο εξωτερικό περιβάλλον για την απόκτηση και παροχή πρόσθετων πόρων, φροντίζει για την εμπλοκή των γονέων καθώς και άλλων εξωτερικών παραγόντων, οικοδομεί συνεργασίες με εξωτερικούς φορείς και διαμορφώνει συστήματα υποστήριξης. Ενώ παράλληλα χρησιμοποιεί το διδακτικό/παιδαγωγικό στυλ προκειμένου να επιδράσει στο εσωτερικό περιβάλλον του σχολείου (Pashiardis & Brauckmann, 2018).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. ΟΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΚΑΙ ΤΑ ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΟΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ

5.1 Ο ρόλος των οπαδών-Άρρητες θεωρίες ηγεσίας (Implicit leadership theories)

Η έννοια της ηγεσίας είναι στενά συνδεδεμένη με τους οπαδούς αφού δεν μπορεί να νοηθεί κάποιος ηγέτης χωρίς άτομα ή ομάδες ατόμων στις οποίες ηγείται (Judge & Bono, 2000). Επιπλέον ο ορισμός της ηγεσίας ως μία κοινωνική διαδικασία επιρροής αναδεικνύει το ρόλο των οπαδών, ως μέρος των αλληλεπιδράσεων, στη διαμόρφωση της ηγετικής συμπεριφοράς (Jung & Sosik, 2006). Οι Kouzes και Posner (2003) αναφέρουν την ηγεσία ως μια σχέση ανάμεσα σε αυτούς που έχουν την φιλοδοξία να ηγηθούν και σε εκείνους που επιλέγουν να ακολουθήσουν (Bare, 2012· McCaw, 1999).

Η ενεργή συνύπαρξη του ηγέτη και των οπαδών στο ίδιο κοινωνικό πλαίσιο, υποστηρίζεται ότι οδηγεί στην από κοινού κατασκευή του πλαισίου ηγεσίας και των αποτελεσμάτων της και τοποθετεί τους οπαδούς ως εξίσου σημαντικά πρόσωπα για την ηγετική διαδικασία με αυτό του ηγέτη. Οι οπαδοί με βάση τις αξίες, πεποιθήσεις και τα χαρακτηριστικά που διαθέτουν ερμηνεύουν την ηγετική συμπεριφορά, την

αξιολογούν, δίνοντας υπόσταση στον ηγέτη και στην αποτελεσματικότητά του (Oc & Bashshur, 2013). Επομένως το προφίλ της αποτελεσματικότητας του ηγέτη ερευνάται εντός του οργανωτικού πλαισίου, με τους οπαδούς να αποτελούν ένα στοιχείο της δυναμικής του (McCaw, 1999).

Ο Sergiovanni (2007), υποστηρίζει ότι το σχολικό όραμα του ηγέτη θα πρέπει να ενσαρκώνει τα όνειρα, τις ελπίδες και τις ανάγκες της ομάδας του σχολείου και να αντικατοπτρίζει τις αξίες και τις πεποιθήσεις τους, δημιουργώντας τη σύνδεση του ηγέτη με τα μέλη του οργανισμού σε ένα κοινό σκοπό (Hill, 2013).

Στην έρευνα για την αποτελεσματικότητα του ηγέτη οι οπαδοί φέρουν σιωπηρές πεποιθήσεις και υποθέσεις για τα αποτελεσματικά χαρακτηριστικά, οι οποίες λειτουργούν ως πρωτότυπα για έναν ηγέτη, προκειμένου να θεωρηθεί ιδανικός σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο ή κατάσταση (Oc & Bashshur, 2013). Αυτές οι σιωπηρές πεποιθήσεις συνθέτουν τις προσωπικές θεωρίες των οπαδών και έχουν οριστεί ως άρρητες θεωρίες ηγεσίας. Είναι γνωστικά σχήματα και δομές που κατηγοριοποιούν τα χαρακτηριστικά και τις συμπεριφορές των ηγετών, αντιπροσωπεύοντας τις υποκειμενικές απόψεις των οπαδών για τους ηγέτες τους (Zibenberg & Da'as, 2020· Ayray, Kaşarci & Dönmez, 2019· Schyns & Schilling, 2011· Jung & Sosik, 2006).

Σύμφωνα με αυτές τις θεωρίες οι οπαδοί εγκρίνουν ως ηγέτες τα άτομα εκείνα τα οποία έχουν τα χαρακτηριστικά που ταιριάζουν με το νοητικό μοντέλο που οι ίδιοι έχουν διαμορφώσει για έναν ηγέτη (Ayray κ.ά., 2019). Έτσι η εξέταση της αποτελεσματικότητας του ηγέτη δεν μπορεί να οριστεί με κανένα αντικειμενικό τρόπο, παρά ως το νοητικό μοντέλο που ορίζει αν τα χαρακτηριστικά εκείνα που αντιλαμβάνονται οι οπαδοί στον ηγέτη θεωρούνται από τους ίδιους αποτελεσματικά ή όχι (Zibenberg & Da'as, 2020· Schyns & Schilling, 2011). Επομένως τα αποτελέσματα της ηγεσίας αντλούνται από τις αντιλήψεις των οπαδών και η ηγεσία κρίνεται ως αποτελεσματική μόνο στην περίπτωση που οι οπαδοί την αντιλαμβάνονται ως τέτοια (Oc & Bashshur, 2013).

Στην έρευνα ηγεσίας οι προσδοκίες, οι στάσεις και οι αντιλήψεις των οπαδών μπορούν να διαμορφώσουν ακόμη και με παθητικό τρόπο τις ηγετικές διαδικασίες και να επηρεάσουν την αποτελεσματικότητά του ηγέτη (Oc & Bashshur, 2013). Επιπλέον όταν ένας ηγέτης δεν ανταποκρίνεται σε αυτές τις προσδοκίες είναι δύσκολο να γίνει αποδεκτός και να χαρακτηριστεί αποτελεσματικός. (Zibenberg & Da'as, 2020).

Η μελέτη της αποτελεσματικότητας του ηγέτη μετατοπίζεται από μια προοπτική ηγεσίας με επίκεντρο τον ηγέτη, σε μια προοπτική ηγεσίας με επίκεντρο τους οπαδούς (Oc & Bashshur, 2013). Το ερευνητικό ενδιαφέρον στρέφεται στη διερεύνηση αυτών των αντιλήψεων αλλά και στη συσχέτιση τους με τις αντιλήψεις και τις αυτοαναφορές όπως διατυπώνονται από τους ίδιους τους ηγέτες.

5.2 Η έρευνα στην Ελλάδα και στο διεθνή χώρο για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον αποτελεσματικό διευθυντή

Στο πεδίο της εκπαίδευσης οι απόψεις των εκπαιδευτικών, για τα ηγετικά χαρακτηριστικά που διαθέτει ο διευθυντής του σχολείου τους, αποτελούν μία σημαντική παράμετρο για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του και είναι μία από τις μεταβλητές που καθορίζουν την παραγωγικότητα του σχολικού οργανισμού (Bisht κ.ά., 2013). Σε ένα σύνολο ερευνών που έχουν διεξαχθεί σε αυτό το πεδίο έχουν καταγραφεί οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, αλλά και του συνόλου των εμπλεκομένων, για τη συμπεριφορά, τις πρακτικές, τα χαρακτηριστικά, τις ικανότητες και τους ρόλους που αναλαμβάνει ένας διευθυντής προκειμένου να τον χαρακτηρίσουν ως αποτελεσματικό.

Στο διεθνή χώρο σε ποιοτικές έρευνες που διεξήχθησαν σε σχολεία, οι εκπαιδευτικοί που ρωτήθηκαν εστίασαν: α) στη σημασία της διοικητικής εξουσίας του διευθυντή που του παρέχει τη δύναμη και την ευθύνη να παίρνει τις τελικές αποφάσεις (Odhiambo & Hii, 2012· Martin, 2016), β) στο ρόλο του στην ποιότητα της διδασκαλίας με την αξιολόγηση του προγράμματος σπουδών και της διδασκαλίας και την παροχή ανατροφοδότησης στους εκπαιδευτικούς, γ) στην ανάπτυξη του οράματος του σχολείου καθώς και στις πρακτικές που αναπτύσσει για την επίτευξη του (Odhiambo & Hii, 2012), δ) στην επίδειξη υψηλών προσδοκιών από το διευθυντή για το ακαδημαϊκό επίτευγμα των μαθητών, ε) στην υποστήριξη και την παρουσία του στην τάξη και στην επίδειξη συνέπειας για τη συλλογή στοιχείων και την εξέταση των επιτευγμάτων των μαθητών (Jackson, 2018), στ) στην ανάπτυξη σχέσεων μέσω της υποστήριξης των εκπαιδευτικών σε θέματα πειθαρχίας και συναισθηματικής κατανόησης (Martin, 2016), ζ) στην παροχή εκ μέρους του και δίκαιη διανομή των πόρων και η) στην ισότιμη αντιμετώπιση τους (Gimbert & Fultz, 2009· Odhiambo & Hii, 2012). Αναφερόμενοι στα χαρακτηριστικά και στις συμπεριφορές ενός αποτελεσματικού διευθυντή, μίλησαν για την σημασία της αφοσίωσης του διευθυντή

στο σχολείο και την προσφορά προσωπικής εργασίας ανεξάρτητα από το εργασιακό του ωράριο (Hill, 2013), για την ορατή παρουσία του στην τάξη όταν προέκυπταν θέματα πειθαρχίας των μαθητών (Martin, 2016) και για την ικανότητα του να παραμένει ήρεμος ακόμη και σε πιεστικές καταστάσεις (Odhiambo & Hii, 2012).

Σε μία ποσοτική έρευνα που διεξήχθη στην ηπειρωτική Κίνα, στα πλαίσια ενός διεθνούς ερευνητικού προγράμματος συνεργασίας μεταξύ των χωρών της Κίνας, της Μαλαισίας και της Ινδίας, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να επιλέξουν ανάμεσα στους 40 δείκτες χαρακτηριστικών ηγεσίας που εμπεριέχονται στους οχτώ παράγοντες αποτελεσματικότητας του μοντέλου LFL (Leadership For Learning), δηλώνοντας με αυτό τον τρόπο την άποψη τους για τα χαρακτηριστικά που θεωρούν ότι έχει ή οφείλει να έχει ένας αποτελεσματικός διευθυντής. Στην πρώτη θέση τοποθέτησαν την ικανότητα αυτοδιαχείρισης του διευθυντή δηλαδή τις δεξιότητες, τις μεθόδους και τις στρατηγικές που έχει αναπτύξει και χρησιμοποιεί αποτελεσματικά για τον καθορισμό και την επίτευξη των στόχων, για τη λήψη αποφάσεων, για θέματα προγραμματισμού, παρακολούθησης των εργασιών κ.ά. Ακολούθησαν η διαχείριση του χρόνου, η ικανότητα άσκησης επιρροής του διευθυντή προς στους εκπαιδευτικούς, η άνεση που διαθέτει στο χειρισμό των καταστάσεων, η ποιότητα και η αποφασιστικότητα του στη λήψη των αποφάσεων, η δέσμευση στην ολοκλήρωση των εργασιών και των υποχρεώσεών του, οι επικοινωνιακές του δεξιότητες και η ικανότητα ενσυναίσθησης (Sun κ.ά., 2013).

Η Λαζαρίδου, 2014 προκειμένου να αντλήσει περισσότερες πληροφορίες στηριζόμενη στην ερευνητική προσέγγιση ότι ένας διευθυντής για να χαρακτηριστεί αποτελεσματικός εξαρτάται από το πως αξιολογούνται τα χαρακτηριστικά και η συμπεριφορά του από το ίδιο το πολιτισμικό περιβάλλον του σχολείου, διερεύνησε τις αντιλήψεις Ελλήνων και Κύπριων εκπαιδευτικών αναφορικά με τα χαρακτηριστικά που πιστεύουν ότι διαθέτουν οι αποτελεσματικοί ηγέτες, τα οποία τους διακρίνουν από τους λιγότερο αποτελεσματικούς σχολικούς ηγέτες. Σε ένα σύνολο 253 εκπαιδευτικών τα τρία χαρακτηριστικά που αναφέρθηκαν ως τα πιο σημαντικά ήταν: α) ο διευθυντής να έχει ένα όραμα, το οποίο επιδιώκει να το μοιράζεται μαζί τους, β) να επιμένει στην προώθηση και επίτευξη των στόχων και γ) να έχει αξιοπιστία και συνέπεια. Ενώ στις επιθυμητές συμπεριφορές για ένα διευθυντή ήταν να συμπεριφέρεται με σεβασμό και να φροντίζει για την ευημερία των εκπαιδευτικών και τις ανθρώπινες ανάγκες τους (Lazaridou, 2014).

Στην Ελλάδα σε ένα σύνολο ποσοτικών ερευνών που έχουν διεξαχθεί, οι οποίες ζητούν από τους εκπαιδευτικούς να διατυπώσουν την άποψη τους για τον αποτελεσματικό διευθυντή έχουν καταγραφεί χαρακτηριστικά που σχετίζονται με τη συμπεριφορά του, τις ικανότητες αλλά και στοιχεία που αφορούν την προσωπικότητα του. Αναφορικά με τον τρόπο που συμπεριφέρεται για να τον χαρακτηρίσουν αποτελεσματικό αναδείχθηκε από τους ίδιους ως σημαντικό: α) να συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, να τους στηρίζει στο έργο τους και να διατηρεί καλές σχέσεις μαζί τους β) να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και να φροντίζει για την καλή λειτουργία της σχολικής μονάδας (εργαστήρια) γ) να παρέχει αυτονομία στους εκπαιδευτικούς (Ζαλοκώστα, 2021), δ) να αποτελεί παράδειγμα έμπνευσης και εμπιστοσύνης για όλους, ε) να δείχνει ενθουσιασμό με αυτό που κάνει και να έχει εποπτεία (Πονηρού, 2017· Ντάτση, 2017) στ) να φροντίζει η εφαρμογή των κανόνων του σχολείου να τηρείται από όλους και να γίνεται δίκαια και ζ) να λειτουργεί με δημοκρατικό πνεύμα (Πονηρού, 2017). Σχετικά με τις ικανότητες που διαθέτει αναφέρθηκαν οι επικοινωνιακές δεξιότητες, η ευσυνειδησία, η ικανότητα στην επίλυση προβλημάτων, η ικανότητα στοχοθεσίας, η οργανωτικότητα και η κατάρτιση σε θέματα διοίκησης (Ντάτση, 2017 · Πονηρού, 2017· Λενιούδια, 2019), ενώ όσον αφορά τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας προτάσσουν ανάμεσα στα άλλα το δυναμισμό (Πονηρού, 2017), την προθυμία, τη διαλλακτικότητα (Ντάτση, 2017) και την ευφυΐα (Λενιούδια, 2019).

Κεντρικά θέματα στην αντίληψη Ελλήνων εκπαιδευτικών αποτελούν τα ζητήματα που σχετίζονται με τη διοίκηση και τη διαχείριση της σχολικής μονάδας, η δίκαιη συμπεριφορά του διευθυντή, οι επικοινωνιακές του δεξιότητες, οι δημοκρατικές αρχές και η διάθεση συνεργασίας (Χλιούρας, 2016).

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΕΡΕΥΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6. Ο ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ - ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

6.1 Σκοπός της έρευνας

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, οι έρευνες της ηγεσίας στην εκπαίδευση έχουν αναδείξει την αποτελεσματική ηγεσία ως έναν βασικό παράγοντα για την αποτελεσματικότητα ενός σχολικού οργανισμού (Πασιαρδής, 2006· Νικολαΐδου, 2012) και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά που αποδίδουν στον ηγέτη του σχολείου ως μία σημαντική παράμετρο αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας που διαθέτει (Bisht κ.ά., 2013).

Στα πλαίσια του ερευνητικού πεδίου προσέγγισης της ηγεσίας από τη σκοπιά των άμεσα εμπλεκόμενων, και συγκεκριμένα του τρόπου που αυτοί αντιλαμβάνονται την αποτελεσματική σχολική ηγεσία, η παρούσα έρευνα έχει σκοπό να διερευνήσει και να αναδείξει τις αντιλήψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τον αποτελεσματικό διευθυντή-τρια του σχολείου καθώς και τα κριτήρια που χρησιμοποιούν για να του/της αποδώσουν το χαρακτηριστικό της αποτελεσματικότητας.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που καθοδήγησαν τη συγκεκριμένη έρευνα είναι τα εξής:

- Ποια πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι είναι τα χαρακτηριστικά, οι δεξιότητες και τα προσόντα που έχει ένας διευθυντής-τρια που είναι πετυχημένος και αποτελεσματικός;
- Σε ποιες λειτουργίες και τομείς εστιάζει την προσοχή του ένας επιτυχημένος διευθυντής-τρια καθώς και με ποιους τρόπους διαχειρίζεται τις καθημερινές προκλήσεις ενός σχολείου;
- Αυτά τα χαρακτηριστικά που διαθέτει και οι πρακτικές που εφαρμόζει ένας πετυχημένος διευθυντής πώς επιδρούν και τι αποτελέσματα έχουν στο σχολικό οργανισμό;

6.2 Ερευνητική προσέγγιση

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας οδήγησε στη διατύπωση ερωτημάτων τα οποία διερευνήθηκαν και αναπτύχθηκαν με τη χρήση της ποιοτικής ερευνητικής προσέγγισης και ειδικότερα με τον τύπο της φαινομενολογικής έρευνας.

Στην ποιοτική έρευνα δεν ξεκινάμε με υποθέσεις που θα πρέπει να ελεγχθούν και να επαληθευθούν αλλά με ένα νοητικό γρίφο που εκφράζεται μέσω των ερευνητικών ερωτημάτων τα οποία αποτελούν τον κορμό της έρευνας που θα διεξαχθεί αναζητώντας τις απαντήσεις τους (Mason, 1996). Είναι προσανατολισμένη στην κατανόηση της πραγματικότητας δίνοντας έμφαση στην εμπειρία των ανθρώπων, στον τρόπο που αντιλαμβάνονται, περιγράφουν και νοηματοδοτούν την πραγματικότητα που βιώνουν (Ισαρη & Πουρκός, 2015· Mason, 1996). Παράγει κοινωνικές εξηγήσεις που βασίζονται στα δεδομένα της ατομικής εμπειρίας, και η αξιοπιστία τους εξαρτάται από το βαθμό που επιτυγχάνεται μια σε βάθος κατανόηση του τρόπου που τα υποκείμενα την ερμηνεύουν και την προσλαμβάνουν (Mason, 1996· Σαραφίδου, 2011). Επομένως η χρήση της μας δίνει την ευκαιρία να αντλήσουμε και να κατανοήσουμε τις αντιλήψεις που φέρουν τα άτομα εφόσον η αντίληψη εκδηλώνεται στην εμπειρία και αποτελεί συνάρτηση σχέσεων και αλληλεπιδράσεων του ατόμου με το περιβάλλον (Eisner, 1991). Το ενδιαφέρον του ερευνητή είναι στραμμένο στο να συλλάβει και να κατανοήσει τα νοήματα που πηγάζουν από τους συμμετέχοντες στην έρευνα σχετικά με το ζήτημα που διερευνά (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

6.3 Δείγμα-Συμμετέχοντες

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα είναι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης δάσκαλοι και ειδικότητες που εργάζονται σε δημόσια δημοτικά σχολεία και οι οποίοι επιλέχθηκαν με τη χρήση της στρατηγικής σκόπιμης δειγματοληψίας σε συνδυασμό με τη δειγματοληψία ευκολίας. Συγκεκριμένα το δείγμα αποτελείται από 12 εκπαιδευτικούς από τους οποίους οι (9) εργάζονται σε σχολεία του νομού Μαγνησίας και οι (3) σε σχολεία της Αθήνας.

Η επιλογή των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών έγινε καταρχήν λόγω του τύπου εργασίας και κατοικίας του ερευνητή και της προσωπικής του γνωριμίας με κάποιους εκ των συμμετεχόντων προκειμένου να είναι άμεσα διαθέσιμοι με δυνατότητα ευελιξίας στην επικοινωνία. Τα επιπλέον κριτήρια που χρησιμοποιήθηκαν για το συγκεκριμένο δείγμα ήταν τα εξής: α) να εργάζονται για αρκετά χρόνια στην εκπαίδευση έτσι ώστε να διαθέτουν την ανάλογη εμπειρία, β) να έχουν εργαστεί σε ένα σύνολο διαφορετικών σχολείων και περιοχών και επομένως να έχουν συνεργαστεί με περισσότερους (πάνω από 1 ή 2) διευθυντές και σε διαφορετικούς

τύπους σχολείων (αστικό κέντρο, αγροτική περιοχή κ.ά.), προσδοκώντας ότι αυτό θα έχει προσθέσει μία ποικιλία καταστάσεων στην εμπειρία τους, γ) να μην έχουν υπηρετήσει ως στελέχη στην εκπαίδευση, προσδοκώντας μία πιο αυθεντική οπτική στην προσέγγιση του θέματος που διερευνάται, δ) να μην ανήκουν όλοι στο ίδιο φύλο από τη στιγμή που εκπροσωπούνται και τα δύο φύλα στο συγκεκριμένο εργασιακό χώρο, και ε) να είναι θετικοί και ικανοί στο να μεταφέρουν αυτή την εμπειρία που έχουν αποκομίσει.

Από τους συμμετέχοντες οι (8) είναι γυναίκες εκπαιδευτικοί και οι (4) είναι άνδρες. Ο μεγαλύτερος αριθμός των γυναικών που συμμετείχαν στην έρευνα είναι αποτέλεσμα της αριθμητικής τους υπεροχής στο χώρο της εκπαίδευσης σε σύγκριση με τους άντρες. Οι περισσότεροι (9) έχουν προϋπηρεσία στην εκπαίδευση πάνω από 15 χρόνια, ενώ η ελάχιστη προϋπηρεσία στο δείγμα είναι τα 13 χρόνια. Όλοι έχουν εργαστεί σε περισσότερα από (6) διαφορετικά σχολεία και σε τουλάχιστον δύο διαφορετικούς τύπους σχολείων (12θέσια και 6θέσια) είτε σε αστικό κέντρο είτε σε επαρχιακή πόλη και παραμεθόρια περιοχή. Οι (8) είναι δάσκαλοι και οι (4) ειδικότητες που εργάζονται αποκλειστικά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί που ανήκουν στις ειδικότητες (1 Αγγλικών, 1 Γερμανικών, 2 Υπολογιστών) επειδή εργάζονται ταυτόχρονα σε περισσότερα από ένα σχολεία έχουν συνεργαστεί με περισσότερους διευθυντές σε μικρότερο χρονικό διάστημα συγκριτικά με τους δασκάλους οι οποίοι εξαντλούν το διδακτικό τους ωράριο αποκλειστικά σε ένα σχολείο. Επομένως θεωρήθηκε εξίσου χρήσιμη η συμμετοχή τους στην παρούσα έρευνα.

Στην παραγωγή και ανάλυση των δεδομένων οι συμμετέχοντες αναφέρονται με το αρχικό γράμμα του ονόματος τους και έναν αριθμό που δηλώνει τη σειρά θέσης που πραγματοποιήθηκε η συνέντευξη.

Ακολουθεί αναλυτική περιγραφή στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 1. Περιγραφή δείγματος

ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ	Φ1	Θ2	Γ3	Β4	Κ5	Χ6	Κ7	Ν8	Ε9	Ν10	Β11	Λ12
ΘΗΛΥ	v			v	v		v		v	v	v	v
ΑΡΡΕΝ		v	v			v		v				
ΔΑΣΚΑΛΟΣ		v		v	v	v	v		v	v	v	
ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ	v		v					v				v
ΑΛΛΟΣ ΤΙΤΛΟΣ									v			
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ							v	v				v
ΜΕΤΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ		v		v	v				v			
ΣΧΟΛΕΙΑ ΠΟΥ ΥΠΗΡΕΤΗΣΑΝ	14	6	16	14	12	9	14	8	10	11	10	17
ΧΡΟΝΙΑ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ	29	25	13	23	34	27	32	14	30	19	15	16

6.4 Διαδικασία – Μέσα παραγωγής δεδομένων

Το μέσο για την παραγωγή δεδομένων που χρησιμοποιήθηκε ήταν η ατομική ημιδομημένη συνέντευξη. Για το σκοπό αυτό έχει συνταχθεί ένας οδηγός συνέντευξης με τα θέματα που επρόκειτο να διερευνηθούν καθώς και τις ερωτήσεις που θα διατυπωθούν διατηρώντας μία δομή και ακολουθία στη συζήτηση και εξασφαλίζοντας την απαιτούμενη συνέπεια προς τα ερευνητικά ερωτήματα.

Στην ημιδομημένη συνέντευξη ο ερευνητής ακολουθεί έναν οδηγό με τις θεματικές περιοχές που θεωρεί ότι πρέπει να καλυφθούν κατά τη διαδικασία της συνέντευξης, έχοντας ταυτόχρονα την ευελιξία να τροποποιήσει το περιεχόμενο κάποιας ερώτησης, να εμβαθύνει περισσότερο σε κάποια θέματα, να προσθέσει ή και να αφαιρέσει ερωτήσεις ακόμη και να αλλάξει τη σειρά κάποιων ερωτήσεων (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Ο οδηγός συνέντευξης στη παρούσα έρευνα είναι δομημένος σε 4 θεματικούς άξονες με 3 έως 4 ερωτήσεις να περιλαμβάνονται σε καθένα από αυτούς. Συγκεκριμένα οι

άξονες του οδηγού συνέντευξης αφορούν τις εξής θεματικές περιοχές: α) θετικές εμπειρίες ηγετών με αναφορές στα χαρακτηριστικά και στις πρακτικές τους β) αρνητικές εμπειρίες ηγετών, γ) τα εμπόδια των ηγετών στο έργο τους και δ) την πετυχημένη και αποτελεσματική ηγεσία. Όλες οι ερωτήσεις που εμπεριέχονται σε κάθε θεματική περιοχή είναι ανοικτού τύπου δίνοντας τη δυνατότητα στους ερωτώμενους να αναπτύξουν τη σκέψη τους με τις λέξεις που επιθυμούν και να εκφράσουν τις προσωπικές τους πεποιθήσεις για το θέμα. Πρόκειται για: α) ερωτήσεις που αφορούν εμπειρίες και συμπεριφορές των ατόμων με προσδιορισμό του χρόνου (παρελθόν και παρόν) για ότι τους ζητείται και β) ερωτήσεις για την έκφραση γνώμης ή αξιών που μας δίνουν τη δυνατότητα να πληροφορηθούμε για τις αντιλήψεις τους, τις προσδοκίες, τις επιθυμίες και τους σκοπούς τους (Σαραφίδου, 2011).

Πριν την έναρξη της διαδικασίας των συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκε μία δοκιμαστική συνέντευξη για να ελεγχθεί η σαφήνεια των ερωτήσεων, ο μέσος χρόνος που θα πρέπει να διατεθεί για την συνέντευξη καθώς και να εξοικειωθεί ο ερευνητής με τις ερωτήσεις προκειμένου να μπορεί να οργανώσει καλύτερα τη διαδικασία και να ανταποκριθεί με το καλύτερο δυνατό τρόπο στις απαιτήσεις της. Δεν χρειάστηκε να γίνουν κάποιες διορθώσεις στον οδηγό συνέντευξης, αλλά κρίθηκε αναγκαίο να υπάρχει ένα σημειωματάριο όπου να σημειώνει ο ερευνητής τα σημεία εκείνα, ακόμη και λέξεις, εκφράσεις που θα ειπωθούν από τους ερωτώμενους, τα οποία θα μπορεί να χρησιμοποιήσει άμεσα ως βάση για να θέσει επιπλέον ερωτήματα ή να ζητήσει διευκρινήσεις προκειμένου να αντλήσει περισσότερες πληροφορίες, να εμβαθύνει στις ιδέες και να κατανοήσει με μεγαλύτερη ακρίβεια τις απόψεις τους.

Η άντληση πληροφοριών με ακρίβεια και αυθεντικότητα προϋποθέτει κατά τη διεξαγωγή της ερευνητικής συνέντευξης ο ερευνητής να χρησιμοποιεί τις κατάλληλες τεχνικές και στρατηγικές, δείχνοντας πραγματικό και γνήσιο ενδιαφέρον για αυτά που ακούει, διαμορφώνοντας μία επικοινωνία διαδραστική, κλίμα εμπιστοσύνης χωρίς την υπόνοια αμφισβήτησης ή και κριτικής για όσα θα ειπωθούν, με σεβασμό και ένδειξη κατανόησης (Σαραφίδου, 2011).

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν (4) δια ζώσης και (8) εξ αποστάσεως μέσω της πλατφόρμας webex. Οι δια ζώσης συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν οι (3) στο σχολείο του ερευνητή μετά την ολοκλήρωση των μαθημάτων κατόπιν προσωπικής

επιθυμίας των συγκεκριμένων συμμετεχόντων οι οποίοι εργάζονται στο ίδιο σχολείο με τον ερευνητή και οι υπόλοιπες (8) μέσω της πλατφόρμας webex λόγω γεωγραφικής απόστασης, χρονικών περιορισμών που είχαν οι συγκεκριμένοι συμμετέχοντες και ειδικών συνθηκών (covid), κατά την ημέρα και ώρα που εξυπηρετούσε τον καθένα, ενώ ο μέσος χρόνος διάρκειας των συνεντεύξεων ήταν 45΄λεπτά. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν σε διάστημα (5) εβδομάδων τους μήνες Ιανουάριο-Φεβρουάριο-Μάρτιο και η καταγραφή τους γινόταν άμεσα προκειμένου να διασφαλιστεί η μέγιστη ακρίβεια κατά την απομαγνητοφώνηση.

Η πρόσκληση για συμμετοχή στην έρευνα στον κάθε συμμετέχοντα έγινε σε προσωπικό επίπεδο και με ταυτόχρονη ενημέρωση για το θέμα και το σκοπό της έρευνας, για τον τρόπο που θα διεξαχθεί δηλαδή μέσω μαγνητοφώνησης και για το πρωτόκολλο ανωνυμίας και εμπιστευτικότητας που θα τηρηθεί ώστε να μην υπάρχει κανένας δισταγμός στις απαντήσεις. Όλοι όσοι συμμετείχαν ήταν θετικοί και πρόθυμοι εξαρχής.

Κατά τη διαδικασία των συνεντεύξεων το κλίμα ήταν ευχάριστο και ο ερευνητής φρόντισε να υπάρχει μία χαλαρή και άνετη ατμόσφαιρα διευκρινίζοντας σε καθέναν κατά την έναρξη της συνέντευξης για άλλη μια φορά το σκοπό της έρευνας, ότι δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις και ότι αυτά που θα ειπωθούν θα είναι πολύτιμα για τη διεξαγωγή των αποτελεσμάτων. Τα δημογραφικά στοιχεία ζητήθηκαν στο τέλος της συνέντευξης προκειμένου να ξεκινήσει χωρίς περισπασμούς η διαδικασία.

Ο ερευνητής έπρεπε να ακούει με πολύ προσοχή τις αποκρίσεις και την ανάπτυξη της σκέψης κάθε ερωτώμενου προκειμένου οι ερωτήσεις που θα ακολουθήσουν στη συνέχεια να μην είναι αποσπασματικές αλλά να διασυνδέονται με όσα είχαν προηγηθεί δημιουργώντας μία φυσική ροή στην επικοινωνία. Στον οδηγό συνέντευξης υπήρχαν οι εναρκτήριες ερωτήσεις που ήταν κοινές για όλους και οι βασικές ερωτήσεις για κάθε άξονα λειτουργούσαν ως ερωτήσεις κοινής κατεύθυνσης που το περιεχόμενό τους διέφερε για κάθε ερωτώμενο εφόσον βασίζονταν στις διαφορετικές εμπειρίες και απόψεις που είχαν προηγηθεί από τον καθένα. Στο παράρτημα παρατίθεται ο οδηγός συνέντευξης με τους άξονες, τα θέματα, τις εναρκτήριες και βασικές ερωτήσεις.

6.5 Η θεματική ανάλυση των δεδομένων

Η θεματική ανάλυση αποτελεί μία διαδικασία που περιλαμβάνει τον εντοπισμό, την ανάλυση και την καταγραφή των θεμάτων δηλαδή των σημείων εκείνων που αξιολογούνται ως σημαντικά και επιπλέον σχετίζονται με τα ερευνητικά μας ερωτήματα και συνθέτουν ένα νόημα από ένα σύνολο δεδομένων (Javadi & Zarea, 2016). Ο ερευνητής έχει ενεργό ρόλο σε όλη τη διαδικασία εφόσον καλείται από το σύνολο των δεδομένων του, να εντοπίσει και να επιλέξει τα αντιπροσωπευτικά θέματα, να τα οργανώσει και να τα αναλύσει, αναδεικνύοντας το νόημα και την ερμηνεία στα λόγια των υποκειμένων (Maguire & Delahunt, 2017). Είναι μία εύελικτη μέθοδος που επιτρέπει στον ερευνητή να εστιάσει με διαφορετικό τρόπο τα δεδομένα του κάνοντας τις κατάλληλες επιλογές που θα ταιριάζουν με αυτό που θέλει να μάθει, υπηρετώντας σταθερά το σκοπό της έρευνας του (Braun & Clarke, 2012).

Στην παρούσα έρευνα, η επεξεργασία του υλικού των συνεντεύξεων έγινε με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης, ακολουθώντας την προσέγγιση των (6) σταδίων των Braun & Clarke, 2006 ως έναν οδηγό που μας προσφέρει ένα δοκιμασμένο και σαφές πλαίσιο διαδικασίας για τη διεξαγωγή της (Maguire & Delahunt, 2017). Τα έξι στάδια περιλαμβάνουν: την εξοικείωση με τα δεδομένα, τη δημιουργία των κωδικών, την αναζήτηση των θεμάτων, την επανεξέτασή τους, τον ορισμό τους και την παρουσίαση των αποτελεσμάτων (Ισαρη & Πουρκός, 2015: 117-119).

Η εξοικείωση με τα δεδομένα ξεκίνησε με τη διαδικασία της απομαγνητοφώνησης όπου χρειάστηκε ο ερευνητής να ακούσει με προσοχή κάθε συνέντευξη και αρκετές φορές κάποια σημεία προκειμένου να αποδοθούν σε γραπτό κείμενο τα λόγια και οι εκφράσεις των υποκειμένων με ακρίβεια και συνέπεια. Σε αυτή τη φάση δημιουργήθηκαν κάποιες πρώτες σκέψεις για την ύπαρξη ενδιαφερόντων σημείων στις συνεντεύξεις. Μετά την ολοκλήρωση της μεταγραφής όλων των συνεντεύξεων ακολούθησε μία προσεκτική ενεργή ανάγνωση καθεμίας μεμονωμένα όπου υπογραμμίστηκαν κάποιες μεμονωμένες λέξεις, φράσεις και περίοδοι προτάσεων που θεωρήθηκαν σημαντικές και σχετικές με τα ερευνητικά ερωτήματα και έγιναν κάποιες πρώτες σημειώσεις με πλαγιότιτλους που θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως αρχικές ιδέες κωδικοποίησης.

Στην επόμενη φάση το μεγαλύτερο μέρος από τα σημεία που είχαν επισημανθεί αποτέλεσαν ένα σύνολο πρώτων κωδικών. Ήταν λέξεις ή φράσεις που υποδείκνυαν πιθανά μοτίβα και καταγράφονταν με κριτήριο όχι τον επιπολασμό τους χωρίς να αποκλείεται κάτι τέτοιο αλλά κυρίως την αξιολόγηση τους ως κεντρικές έννοιες από τον ερευνητή (Braun & Clarke, 2006). Σε ένα πίνακα σε φύλλο word καταγράφηκαν όλοι οι κωδικοί που είχαν σημειωθεί και τα αντίστοιχα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις. Όλοι αυτοί οι κωδικοί αποτέλεσαν το πρώτο υλικό για την αναζήτηση των θεμάτων. Οι σχέσεις ανάμεσα σε κάποιους κωδικούς οδήγησε στην ομαδοποίηση τους και δημιούργησε τα πρώτα θέματα. Όμως οι κωδικοί ήταν πολλοί και κάποιοι φάνηκε να μην συσχετίζονται με κάποιο θέμα αλλά παρόλα αυτά δεν καταργήθηκαν. Ήταν πολύ νωρίς για να γίνει με βεβαιότητα κάτι τέτοιο.

Ακολούθησε η επανεξέταση των θεμάτων, των κωδικών και των αποσπασμάτων που αντιστοιχούσαν σε αυτά. Σε αυτή τη φάση έπρεπε να ελεγχθεί η νοηματική σύνδεση ανάμεσα στο κάθε θέμα με τους κωδικούς και τα αποσπάσματα καθώς και η ύπαρξη μιας ξεκάθαρης διάκρισης ανάμεσα στα διαφορετικά θέματα. Είναι μία διαδικασία με τη χρήση των κριτηρίων της εσωτερικής ομοιογένειας και της εξωτερικής ετερογένειας (Braun & Clarke, 2006· Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Αποτέλεσε ένα κρίσιμο σημείο της παρούσας θεματικής ανάλυσης, ίσως το πιο χρονοβόρο το οποίο είχε σαν στόχο την μείωση του αριθμού των θεμάτων μέσω της συγχώνευσης τους και της διαμόρφωσης κύριων θεμάτων. Η προσπάθεια ορισμού του κάθε θέματος με μία ονομασία περιεκτική και εύστοχη ταυτόχρονα συνέβαλε στην βελτίωση και στην τελική διαμόρφωση του καταλόγου των θεματικών κατηγοριών με τα πιο αντιπροσωπευτικά αποσπάσματα.

Όλη αυτή η διαδικασία της θεματικής ανάλυσης δεν έγινε με απόλυτα γραμμικό τρόπο αλλά με πολλές επαναφορές από τη μια φάση στην άλλη εξαιτίας του πλούτου και της συνθετότητας του υλικού αλλά κυρίως λόγω της μη ύπαρξης προηγούμενης ερευνητικής εμπειρίας του ερευνητή. Η διαδικασία ολοκληρώθηκε με την έκθεση των αποτελεσμάτων.

6.6 Ζητήματα διασφάλισης ποιότητας της έρευνας

Τα ζητήματα της διασφάλισης της ποιότητας σε μία έρευνα είναι εξίσου σημαντικά είτε πρόκειται για ποσοτική είτε για μία ποιοτική έρευνα. Η ποιοτική ερευνητική προσέγγιση δεν βασίζεται στην παραδοχή της ύπαρξης μιας αντικειμενικής απεικόνισης της πραγματικότητας αλλά μίας πολύπλοκης πραγματικότητας που συγκροτείται μέσα από τις οπτικές και το νόημα που τις αποδίδουν τα δρώντα υποκείμενα (Ίσαρη & Πούρκος, 2015· Σαραφίδου, 2011). Ο ερευνητής προκειμένου να κατανοήσει σε βάθος και να προχωρήσει σε ερμηνείες και ισχυρισμούς ακολουθεί διαδικασίες στη μεθοδολογία και στο σχεδιασμό της έρευνας του, όπου οι έννοιες της εγκυρότητας, της αξιοπιστίας και της φερεγγυότητας προσεγγίζονται και αξιολογούνται με διαφορετικά κριτήρια από αυτά της ποσοτικής έρευνας (Mason, 1996).

Επομένως όσον αφορά την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων θα αναφερθούμε σε μία περιγραφική εγκυρότητα όπου εξετάζεται η σαφήνεια και η ακρίβεια στην καταγραφή και στην τεκμηρίωση των περιγραφών και των εμπειριών από τον ερευνητή καθώς και σε μία θεωρητική εγκυρότητα όπου θα πρέπει να διαπιστώνεται ότι οι έννοιες που έχουν παραχθεί αντιστοιχούν στα δεδομένα (Σαραφίδου, 2011).

Το θέμα της αξιοπιστίας και της φερεγγυότητας αφορά ζητήματα σχετικά με τη διαδικασία της παραγωγής και ανάλυσης των δεδομένων προκειμένου να είναι η πιο κατάλληλη για τα συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα και ότι ήταν προσεκτική, διεξοδική και έντιμη (Mason, 1996). Σε αυτό το σημείο θα μπορούσαμε να αναφερθούμε στην επανάληψη και επίμονη προσέγγιση των δεδομένων από τον ερευνητή, καθώς και σε θέματα που αφορούν την επιλογή του δείγματος των συμμετεχόντων. Επιπλέον κατά τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων το κύριο μέλημα του ερευνητή ήταν η διασφάλιση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων και η άκριτη αποδοχή των απόψεων τους. Σκοπός ήταν η συνέντευξη να διεξαχθεί με τέτοιο τρόπο ώστε οι απαντήσεις να είναι ειλικρινείς και ανοιχτές.

Θα μπορούσαμε να μιλήσουμε και για επιβεβαιωσιμότητα της έρευνας μέσω της ύπαρξης όλου του υλικού στις διαφορετικές φάσεις επεξεργασίας του, καθώς και των μαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων.

Όσον αφορά τη γενίκευση των αποτελεσμάτων της έρευνας προκύπτουν περιορισμοί εξαιτίας του μικρού αριθμού των ατόμων του δείγματος και οφείλουμε να επισημάνουμε ότι οι διαπιστώσεις και τα συμπεράσματα που έχουν προκύψει αφορούν τα συγκεκριμένα άτομα και δεν αντιπροσωπεύουν το σύνολο της ομάδας από την οποία προέρχονται (Σαραφίδου, 2011).

6.7 Αναστοχασμός

Ο αναστοχασμός του ερευνητή σε αυτό το σημείο εμπεριέχει τις σκέψεις του για την πορεία της έρευνας και τα κίνητρα για τη διεξαγωγή της.

Είμαι εκπαιδευτικός και εργάζομαι 25 χρόνια σε δημοτικά σχολεία. Ο χώρος της εκπαίδευσης από τη μια είναι οικείος και από την άλλη συνεχίζει να μου προκαλεί έντονο ενδιαφέρον. Πιο συγκεκριμένα το θέμα της παρούσας έρευνας είναι κάτι που με είχε απασχολήσει σε προσωπικό επίπεδο εφόσον ήταν και είναι στα άμεσα σχέδια μου η επαγγελματική μου ανέλιξη σε θέση διοικητικής ευθύνης ως υποδιευθύντρια ή ως διευθύντρια σχολικής μονάδας. Επομένως η απόφαση μου να ασχοληθώ με τη διερεύνηση της αποτελεσματικής ηγεσίας πίστευα ότι θα μου προσέφερε την ευκαιρία να αποκτήσω μία καλή θεωρητική κατάρτιση που θα αποτελέσει τα θεμέλια των πρακτικών μου επιλογών.

Δουλεύοντας στο χώρο της ειδικής αγωγής έχω αντιληφθεί ότι η κατανόηση και η αναγνώριση του νοήματος που δίνουν τα άτομα στη συμπεριφορά τους και στη στάση τους, είναι μία βασική συνθήκη που σε οδηγεί σε ερμηνείες και σε εξηγήσεις αυτών των συμπεριφορών και ευνοεί τη θετική συναισθηματική σου διαθεσιμότητα για την υποστήριξη αλλαγών ακόμη και σε προσωπικό επίπεδο. Είναι ο λόγος που με οδήγησε στην επιλογή της ποιοτικής έρευνας η οποία προσφέρει μία σε βάθος κατανόηση ιδεών και ερμηνεία συμπεριφορών.

Η μεθοδολογία μιας προσωπικής επικοινωνιακής ερευνητικής προσέγγισης μου έδωσε την ευκαιρία συνάντησης με ανθρώπους του εργασιακού μου χώρου σε ένα ποιοτικό επικοινωνιακό πλαίσιο έκφρασης των αντιλήψεων τους πάνω σε ένα κοινό θέμα που μας αφορά εξίσου. Επιπλέον πιστεύω ότι η συγκεκριμένη έρευνα συνεισφέρει στην ανάπτυξη αναστοχασμού, προβληματισμού και συζήτησης πάνω στο θέμα της διοίκησης του σχολείου με θετικό πρόσημο δηλαδή με πρόθεση τη συμβολή στην επίτευξη επιτυχημένης ηγετικής συμπεριφοράς.

Σε όλη τη διαδικασία της έρευνας με προβληματίσε το γεγονός ότι αποτελούσα μέρος της ομάδας που απευθυνόμουν, έχοντας προσωπική άποψη πάνω στο θέμα δηλαδή έχοντας τις προσωπικές μου εμπειρίες και αντιλήψεις για τον αποτελεσματικό διευθυντή. Δεν ήθελα αυτό να λειτουργήσει περιοριστικά στην έρευνα μου, ειδικά στο πεδίο των συνεντεύξεων διατυπώνοντας κάποια ερώτηση που κατευθύνει σε συγκεκριμένη απάντηση ή δημιουργώντας άθελα μου προσδοκώμενες απαντήσεις. Η προβολή μιας ουδέτερης στάσης σε συνδυασμό με μία ενεργητική ακρόαση ήξερα ότι θα με δυσκόλευε αλλά ήταν και το ζητούμενο για την κατοχύρωση της ποιότητας στην έρευνα. Ακόμη και στην καταγραφή των αποτελεσμάτων έπρεπε να είμαι πολύ προσεκτική ώστε να μην δώσω εκφραστική έμφαση σε λάθος κατεύθυνση από προσωπικούς επηρεασμούς.

Οι σκέψεις μου αφορούν και το θέμα της γενίκευσης των αποτελεσμάτων σε προσωπικό επίπεδο. Δηλαδή η έντονη και συστηματική ενασχόληση μου με τις συγκεκριμένες αντιλήψεις για τον αποτελεσματικό διευθυντή να μη με οδηγήσει σε παγιωμένες διαπιστώσεις και θεωρητικούς ισχυρισμούς για το σύνολο των εκπαιδευτικών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη θεματική ανάλυση των δεδομένων των ατομικών συνεντεύξεων χωρίστηκαν με οδηγό τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας σε (3) θεματικές κατηγορίες: α) τα χαρακτηριστικά και οι ικανότητες που διαθέτει ένας αποτελεσματικός διευθυντής, β) οι πρακτικές που ακολουθεί και γ) τα αποτελέσματα που προκύπτουν για το σχολικό οργανισμό που ηγείται ένας αποτελεσματικός διευθυντής. Κάθε θεματική κατηγορία περιλαμβάνει τα διακριτά θέματα που έχουν προκύψει από την ανάλυση των απαντήσεων με τα αντίστοιχα παραθέματα. Στην πρώτη θεματική κατηγορία καταγράφονται (6) θέματα, στο δεύτερη (8) θέματα και στην τρίτη έχουν καταγραφεί (10) θέματα.

7.1 Τα χαρακτηριστικά και οι ικανότητες ενός διευθυντή που θεωρείται αποτελεσματικός

Οι εκπαιδευτικοί αποκρινόμενοι σε έναν αριθμό ερωτήσεων που σχετίζονταν με τη συγκεκριμένη θεματική κατηγορία έθεσαν τα δικά τους κριτήρια με βάση την προσωπική τους εμπειρία, είτε θετική είτε αρνητική, από τη συνεργασία τους με

αρκετούς διευθυντές. Στις απαντήσεις τους αναφέρθηκαν σε ένα σύνολο χαρακτηριστικών και ικανοτήτων που τα αξιολόγησαν ως σημαντικά και απαραίτητα είτε γιατί τα είχαν εκείνοι οι διευθυντές που τους θεωρούσαν πετυχημένους είτε γιατί το γεγονός ότι έλειπαν από κάποιους διευθυντές είχε αποτελέσει το κριτήριο για να τους χαρακτηρίσουν ως μη πετυχημένους και αναποτελεσματικούς στο έργο τους.

Συγκεκριμένα τα χαρακτηριστικά και οι ικανότητες που αναφέρθηκαν από τους εκπαιδευτικούς ήταν τα εξής:

I. Η καλή επικοινωνία

Η επικοινωνία του διευθυντή με τα μέλη του σχολείου αντιμετωπίζεται από τους εκπαιδευτικούς ως μία διαδικασία που επηρεάζει τη σκέψη τους, τη συμπεριφορά τους και τη ψυχολογία τους. Ο διευθυντής που επιτυγχάνει μία καλή επικοινωνία διαθέτει ένα σύνολο ποιοτικών χαρακτηριστικών και ικανοτήτων που επιδρούν στον τρόπο προσέγγισης των εκπαιδευτικών. Αυτά τα χαρακτηριστικά προβάλλουν μία ηγετική προσωπικότητα που αντιλαμβάνεται την αξία των συνεργατών, ενδιαφέρεται για τις ανάγκες τους, που επιθυμεί να τους κατανοήσει και δείχνει σεβασμό, εφαρμόζοντας τις ανάλογες επικοινωνιακές τεχνικές και στρατηγικές. Πρόκειται για λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία, η οποία ασκείται από το διευθυντή σε διαπροσωπικό και συλλογικό επίπεδο στο σχολικό οργανισμό.

Οι διευθυντές που είχαν μια καλή επικοινωνία δεν ήταν απόμακροι αλλά λειτουργούσαν με προσήνεια. Ενώ η επικοινωνία τους με τους εκπαιδευτικούς διακρίνονταν από ευγένεια, ψυχραιμία και ηρεμία, ειλικρίνεια και ευθύτητα σε κάθε διαπροσωπική σχέση.

Δεν έδινε αφ' υψηλού κατευθύνσεις, να κάνετε αυτό ή εκείνο, ήταν προσηνής, μέσα στο σύλλογο πάντα, υπήρχε μία οικειότητα δηλαδή ακόμη και το ότι του μιλούσαμε στον ενικό, ήταν ένα κομμάτι από όλους μας, ήταν πολύ σημαντικό. Δεν έδειχνε να είναι κάπου πιο ψηλά από τους άλλους αλλά ήταν στο επίπεδο που ήταν και ο σύλλογος διδασκόντων. (E9)

Όταν πρέπει να μπει κάποιος σε τάξη για να αναπληρώσει κάποιον που λείπει δεν σου λέει να μπει εκεί αλλά σε ρωτάει «μπορείς να μπεις; Έχεις κενό;». Σε νεότερους αναπληρωτές λέει «αν θες να μπεις γιατί θα σου κάνει καλό η διδασκαλία, να τριφτείς λίγο». (K5)

Ας πούμε ότι μάλωναν δύο παιδιά και υπήρχε θέμα, δεν έριχναν λάδι στη φωτιά. Μιλούσαν ξεχωριστά με τον έναν γονιό αν ερχόταν να κάνει παράπονα, μιλούσαν με τον άλλο με σκοπό να κατευνάσει τα πνεύματα. Έλεγε: « παιδιά είναι θα μαλώσουν , θα κάνουν. Αν εσείς εμπλακείτε θα τα κάνετε χειρότερα τα πράγματα». Το ίδιο έκανε και με τα παιδιά, με πολύ ηρεμία βασικά, πάρα πολύ ηρεμία. Ούτε να υψώσει τον τόνο της φωνής, ποτέ!(Ν10σ.2)

Δεν λειτουργούσαν με αυταρχισμό προσπαθώντας να επιβάλουν αλλά σε κάθε συνδιαλλαγή χρησιμοποιούσαν στρατηγικές και τεχνικές επικοινωνίας. Δηλαδή η επικοινωνία τους χαρακτηρίζονταν από διπλωματία, διαλλακτικότητα και ευελιξία.

Κοίταξε στο σχολείο μου παρόλο που δεν συμμετείχαμε στην αξιολόγηση και ακολουθήσαμε τα κείμενα της ΔΟΕ έπρεπε να οριστούν συντονιστές και δεν προσφερόταν κανένας. Τι έκανε όμως ο καλός διευθυντής; Έκανε μία μεγάλη συζήτηση και αντί να χτυπήσει το χέρι στο τραπέζι στο τέλος σηκώσανε χέρι οι συνάδελφοι. (Κ5σ.8,9)

...θα ζητούσα να μου λένε τι νιώθουν, αν αδικούνται ή αν κάτι τους προβληματίζει ως προς τη συμπεριφορά μου ώστε να προκύψει συζήτηση μέσα από αυτό και να λυθούν κάποιες παρεξηγήσεις που μπορεί να υπάρχουν. Έτσι κι εγώ θα μπορού να βελτιωθώ.(Λ12σ.10)

...γέλασε με τις προτάσεις που έκαναν, τους κορόιδεψε. Αυτό δείχνει εκτός από αυταρχισμό και μια έλλειψη ευελιξίας γιατί ακόμη κι αν θες να περάσεις το δικό σου, κάντο με ένα διπλωματικό τρόπο. Δεν θα προσβάλλεις τον άλλον. Σε εκείνη τη φάση θα ελιχθείς, μπορείς να πεις «ναι, ωραίο, θα το δούμε, θα το μελετήσουμε» και μετά θα το φέρεις πάλι να γίνει το δικό σου αλλά με έναν άλλο τρόπο, χωρίς να προσβάλλεις.(Ε9σ.10)

Επιπλέον διέθεταν ένα χιούμορ που επικαλούνταν για την εκτόνωση δύσκολων καταστάσεων αλλά και για τη δημιουργία ενός κλίματος εμπύχωσης.

Και με χιούμορ. Ηρεμία και χιούμορ.Εκεί που πήγαιναν να ανάψουν τα αίματα ανάμεσα μας, πετούσε μία ατάκα και σε αποπροσανατόλιζε λίγο, ξεχνούσες πιθανόν για ποιο λόγο έχεις θυμώσει και έτσι μπορούσε μετά να σε πιάσει ιδιαιτέρως και να σου μιλήσει, να σε ρωτήσει για ποιο λόγο έχεις θυμώσει. (Ν10σ.3)

Αλλά και ο τρόπος που σου μιλούσε και οι κουβέντες που σου έλεγε σου έδιναν κουράγιο για να προσπαθήσεις λίγο παραπάνω κάθε φορά. Και στα παιδιά χιούμορ, χωρίς να μαλώσει, χωρίς τιμωρίες. Πάντα με μία αστεία ατάκα, με ένα πείραγμα, με ένα χάιδεμα στο κεφάλι έλυne τα θέματα.(N10σ.3)

...είχε πάντα ένα καλό λόγο να πει για τον καθένα μας και στεκότανε στα θετικά. Δεν έζυνε πληγές και να είχανε προκύψει αρνητικά κατά τη διάρκεια της χρονιάς εκείνος στεκότανε στα θετικά και τα αναδεικνυε, οπότε ο καθένας ήταν ευχαριστημένος και δεν είχε λόγο να γκρινιάζει ή να αρνηθεί και να αναλάβει ένα καθήκον από τη στιγμή που ένιωθε καλά.(E9σ.4)

Ήταν καλοί ακροατές δείχνοντας με τον τρόπο τους την απαιτούμενη προσοχή και σημασία στις απόψεις των άλλων με κύριο μέλημα τους την αλληλοκατανόηση, την εύστοχη αντιμετώπιση και την επίλυση των θεμάτων που προέκυπταν.

Ναι, όταν προέκυπτε ένα πρόβλημα μεταξύ δύο συναδέλφων δεν βιαζόταν να βγάλει συμπέρασμα, ανεξάρτητα ποιο άτομο ήταν πιο κοντά του ή πιο μακριά του. Άκουγε τις απόψεις και των δύο πλευρών, προσπαθούσε να δει τι έγινε, πώς και γιατί και αν το πρόβλημα ήταν απλό και λύνονταν κανένας από τους συναδέλφους δεν ένιωθε ότι αδικήθηκε. Δηλαδή οι διαφωνίες για οτιδήποτε, για τις εφημερίες, για το μοίρασμα των τημάτων, για τις ώρες του προγράμματος, ο τρόπος που το συζητούσε, ο τρόπος που τοποθετούνταν ήταν τέτοιος που εξομάλυνε την κατάσταση. Πιθανόν να έπαιρνε υπ' όψιν και τα στοιχεία του χαρακτήρα του κάθε εκπαιδευτικού για τον τρόπο που μιλούσε στον καθένα.(Θ2)

Το ενδιαφέρον που είχαν στο να κατανοήσουν ενισχύονταν από την ενσυναίσθηση που διέθεταν αλλά και από τον τρόπο που αντιμετώπιζαν τους συνομιλητές τους δηλαδή χωρίς προκατάληψη και στερεότυπα αλλά με αμεροληψία.

Να μπορεί να ακούει, να μπορεί να ακούει με τα αυτιά αλλά και με τη ψυχή δηλαδή να έχει το κομμάτι της ενσυναίσθησης χωρίς όμως αυτό να τον επηρεάζει. Να μπορεί να μπει στη θέση του άλλου, να είναι ακριβοδίκαιος, ... γιατί ο ρόλος του έχει διογκωθεί και καλείται να πάρει αποφάσεις που μπορεί να τον φέρουν αντιμετώπιση ακόμη και με τις προσωπικές του πεποιθήσεις. Να έχει την αντοχή και τη δύναμη να βρει τη χρυσή τομή, τη χρυσή λύση. (K5)

Τους άκουγε όλους χωρίς να παρεμβαίνει και χωρίς να είναι προκατειλημμένος και στη συνέχεια αφού τα εκτιμούσε όλα έβγαξε ένα συμπέρασμα και προχωρούσε στο να βρει την κατάλληλη λύση δηλαδή προέβαινε στη κατάλληλη διαχείριση του θέματος με τον κατάλληλο τρόπο. ...και προχωρούσε στο να βρει την κατάλληλη λύση δηλαδή προέβαινε στη κατάλληλη διαχείριση του θέματος με τον κατάλληλο τρόπο. Πάντα παίζει ρόλο και ο τρόπος δηλαδή τι θα πεις αλλά και πώς θα ακούσεις και πώς θα μιλήσεις.(ΧΡ6σ.3)

Συζητούσαν οτιδήποτε είτε ήταν δύσκολο είτε ήταν εύκολο, προσφέροντας ενημέρωση αλλά και ιδέες που καθοδηγούσαν τους εκπαιδευτικούς στην άμεση αντιμετώπιση δύσκολων καταστάσεων.

Επίσης στα σχολεία όπου υπήρχε μία καλή επικοινωνία με τους διευθυντές συζητάγαμε και τις δύσκολες περιπτώσεις όχι μόνο τα καλά αλλά και τα δύσκολα. Ο διευθυντής σε ενημέρωνε για τις δύσκολες περιπτώσεις και το τι πρόβλημα υπάρχει, για το σίτι και ότι άλλο χρειαζόταν. Μας έδινε κάποιες συμβουλές για το τι μπορούμε να κάνουμε ή μας προέτρεπε και μας έφερνε σε επικοινωνία, για να συνεργαστούμε δάσκαλοι και ειδικότητες για το συγκεκριμένο θέμα. Έτσι σαν σχολείο είχαμε μία καλύτερη αντιμετώπιση.(Α12σ.3,4)

Η επικοινωνία ήταν το μέσο που χρησιμοποιούσαν για να εποπτεύουν και να ελέγχουν για την εφαρμογή των αποφάσεων και την τήρηση των κανόνων του σχολείου από όλους.

Όμως ως διευθυντής να φροντίσω να τηρηθούν αυτά που αποφασίζονται. Όταν δεν τηρούνται να λέγεται. Πήραμε αυτή την απόφαση γι αυτό και βλέπω ότι δεν τηρούμε, τι θα κάνουμε εδώ; Ξανά συζήτηση και επιμονή, να μην υπάρχουν περιθώρια να μην τηρείται κάτι δηλαδή να μην περνάει απαρατήρητο..... Στους εκπαιδευτικούς θα τόνιζα ότι οι αποφάσεις πρέπει να τηρούνται αλλιώς ελάτε να τις αλλάζουμε. Αυτό όμως σημαίνει ότι κάθε φορά που θα έβλεπα ότι δεν τηρείται κάτι θα το συζητούσα μαζί τους· «Συνάδελφε έχουμε αποφασίσει κάτι εδώ δεν το τηρείς κάτι πρέπει να γίνει»(Θ2σ.10)

II. Σεβασμός

Ο σεβασμός που δείχνει ο διευθυντής προς όλα τα μέλη του σχολικού οργανισμού αναφέρεται ως θεμελιώδες δικαίωμα και αποτυπώνεται ιδιαίτερα στη αλληλεπίδραση του με τους εκπαιδευτικούς. Είναι ένα χαρακτηριστικό που τονίζεται ως απαραίτητο

προσόν για την προσωπικότητα του κάθε ηγέτη και συνδέεται με τη σημασία και προσοχή που δίνει σε κάθε ανθρώπινη οντότητα και συγκεκριμένα στις ιδέες κάθε εκπαιδευτικού, στις αξίες και στις στάσεις του. Αποτελεί μία βασική παράμετρος των διαπροσωπικών του σχέσεων, της συνδιαλλαγής του, στην αντιμετώπιση διαφόρων καταστάσεων και στη λήψη αποφάσεων.

Ο διευθυντής που έχει σεβασμό στις διαπροσωπικές του σχέσεις αποδέχεται κάθε διαφωνία και την αντιμετωπίζει ως πηγή διαμόρφωσης και ανάδειξης νέων ιδεών.

Σχέσεις ενηλίκων που σημαίνει ότι μπορείς να διαφωνείς, δεν χάθηκε ο κόσμος. Μέσα από αυτή τη διαφωνία μπορεί να φτιάξεις κάτι καινούριο. Πρέπει να είναι έτοιμος για αυτό. Εγώ μιλάω για αυτές τις σχέσεις. Και αν πάμε σε όλα αυτά τα παραδοσιακά περί σεβασμού, μπορεί να έχω μία καλή σχέση να σέβομαι τον άλλο και τον τρόπο που διδάσκει ή την ιδιαιτερότητα του στην επικοινωνία του με τους γονείς ή με τα παιδιά. Όταν έχω σχέσεις ενηλίκων και σέβομαι θα το δεχτώ κι εγώ είναι αντίθετο με μένα.(B4σ.3)

Ο σεβασμός του απέναντι στους εκπαιδευτικούς εκφράζεται στην αποδοχή της προσωπικότητας τους, δείχνοντας ανοχή και δεκτικότητα στην εφαρμογή των προτάσεων τους παρά τις διαφωνίες του .

Θα είχα ήπια στάση και προσεκτική προσέγγιση και διαχείριση. Ο βασικός κανόνας είναι ότι σεβόμαστε αυτόν που έχουμε απέναντι μας είτε είναι γονιός, είτε εκπαιδευτικός είτε μαθητής. Όταν λειτουργούμε σε αυτό το πλαίσιο τότε έχουμε καλύτερα αποτελέσματα. Κάθε άνθρωπος έχει τη δική του προσωπικότητα και είναι σεβαστή.(XP.6σ.6)

Θα συζητούσα περισσότερο ατομικά με τους συναδέλφους. Η στις προτάσεις που ακούγονται ακόμη κι αν διαφωνούσα θα τις άκουγα και μπορεί να τις έβαζα σε εφαρμογή κι εγώ αποδείκνυε η ίδια η ζωή, για θέματα που δεν είναι τόσο σοβαρά, ότι δεν τραβάει. Να φανούν στην πράξη ότι δεν λειτουργούν αλλά να μην απορρίψω κατευθείαν την άλλη πρόταση.(E9σ.14,15)

Επιπλέον έδειχνε το σεβασμό του με την ήρεμη και ευγενική συνδιαλλαγή του και με την αναγνώριση της αξίας του ρόλου που έχει κάθε μέλος του σχολείου είτε πρόκειται για εκπαιδευτικό, μαθητή, γονιό και λοιπό προσωπικό.

Ο σεβασμός προς το προσωπικό ήταν έκδηλος. Δεν σε κοιτούσε αφ' υψηλού και σου μιλούσε πάντα με ευγένεια. (Ν8σ.3)

Εγώ θα έδειχνα σεβασμό σε όλους το ίδιο και θα προσπαθούσα να έχω μία προσωπική ηρεμία, να τους μιλάω όμορφα χωρίς νεύρα. Αν χρειαστεί κάτι να το πεις ξανά και ξανά επειδή δεν το κατάλαβε. Αν δεν έχει κάνει κάτι καλά, δεν θα τον προσβάλλεις αλλά θα δώσεις διευκρινήσεις, βοήθεια και ότι χρειαστεί. (Ν8σ.6)

Εκεί φαίνεται περισσότερο δηλαδή στο πώς θα συμπεριφερθεί στο βοηθητικό προσωπικό του σχολείου, πως θα το σεβαστεί δηλαδή τους καθαριστές, τους φύλακες, το κυλικείο. Σε αυτό το σχολείο νιώθαμε ότι είμαστε μαζί και με αυτούς τους ανθρώπους μια ομάδα. Δεν ξεχωρίζαμε γιατί κι εκείνοι προσφέρανε ένα πολύ σπουδαίο έργο και υπήρχε ένας σεβασμός απέναντι στη δουλειά τους και σε αυτούς, άσχετα αν αυτοί δεν αποτελούσαν επιστημονικό προσωπικό αλλά ήταν ας πούμε ο καθαριστής του σχολείου. (Ε9σ.6)

Τέλος κάποιοι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν σε ένα σεβασμό που εκφράζει ένας διευθυντής που διοικεί με ταπεινότητα και όχι από θέσης ισχύος

Και ένα δεύτερο είναι ότι τους άρεσε να είναι δάσκαλοι δηλαδή δεν έβλεπαν τον εαυτό τους σαν διευθυντή που διοικεί τους υφιστάμενους αλλά σαν ισότιμοι που απλά συνεισφέρουν από ένα άλλο πόστο. Δεν ξεχνά ότι είναι δάσκαλος.... -Ξέραμε ότι έχει περισσότερη ευθύνη και εξουσία επάνω μας, αλλά δεν έκανε κατάχρηση της εξουσίας. Ήταν φορές που προφανώς θα έπρεπε να ασκήσει αυτήν την εξουσία, αλλά σπάνια. Προτιμούσε να κάνει ένα διάλογο και να πείσει με λογικά επιχειρήματα παρά να πει «εγώ είμαι ο διευθυντής, θα γίνει έτσι γιατί εγώ το είπα». (Β11σ.2)

III. Αποφασιστικότητα

Η αποφασιστικότητα του διευθυντή αναφέρεται στην ικανότητα του να διαχειρίζεται άμεσα, με σταθερότητα και χωρίς επηρεασμούς θέματα που σχετίζονται με τη λειτουργία του σχολείου. Χαρακτηρίζει το διευθυντή που τολμά να αποφασίζει και να ενεργεί έγκαιρα όταν η κατάσταση το απαιτεί με κάθε κόστος, που δε δειλιάζει να παίρνει πρωτοβουλίες για κάτι που θεωρεί σημαντικό αναλαμβάνοντας κάθε ευθύνη και που φροντίζει με σταθερότητα να εφαρμόζονται οι αποφάσεις που έχουν ληφθεί και να τηρούνται οι κανόνες του σχολείου από όλους ανεξαιρέτως.

Ένας διευθυντής με αποφασιστικότητα τολμά να πάρει τις κατάλληλες αποφάσεις ανεξάρτητα από το προσωπικό κόστος που μπορεί να έχουν, αναλαμβάνοντας την ευθύνη για κάθε απόφαση.

Θέλω να πω ότι ένα άλλο χαρακτηριστικό που θεωρώ σημαντικό σε ένα διευθυντή είναι να μην διστάζει να πάρει αποφάσεις όταν πρέπει. Μερικές φορές είναι ο μόνος που έχει την αρμοδιότητα για να αποφασίσει για κάτι και εκεί πρέπει να είναι έτοιμος να αποφασίσει είτε δυσαρεστήσει κάποιους είτε όχι.... (Θ2σ.4)

Ένας διευθυντής που το κάνει αυτό έχει μάθει να αναλαμβάνει ευθύνες ανεξάρτητα τις συνέπειες που θα έχει αυτό. Έχει το θάρρος να αποφασίσει και να ενεργήσει έστω κι αν αυτό δημιουργήσει κάποιες δυσάρεστες συνέπειες. (Θ2σ.5)

Η αποφασιστικότητα του τον κάνει να λειτουργεί άμεσα, έχοντας ξεκάθαρη στάση για την εφαρμογή των αποφάσεων και των κανόνων. Ενώ αυτή η αποφασιστικότητα απορρέει από τη σιγουριά και την αυτοπεποίθηση που νιώθει για τον εαυτό του.

Και κάποιες φορές μπορεί να χρειαστεί να χτυπήσεις και το χέρι στο τραπέζι και να πεις είμαι διευθυντής και θα γίνει αυτό ή είμαι διευθυντής και η ψήφος μου μετράει διπλή άρα θα γίνει αυτό. Αλλά όλο αυτό να μην ξεκινάει από τις προσωπικές φιλοδοξίες του διευθυντή. Να έχει επιχειρήματα να σε πείσει και όχι τα επιχειρήματά του να περιστρέφονται γύρω από τις προσωπικές του φιλοδοξίες. (Κ5σ.8)

Είναι μία προσωπικότητα που δεν έχει τη μεγάλη ανάγκη να τα έχει καλά με όλους, να ακούει θετικά σχόλια από όλους δηλαδή νιώθει σιγουριά και αυτοπεποίθηση για τον εαυτό του και θα κάνει αυτό που σκέφτεται και που νομίζει ότι πρέπει χωρίς να γίνεται ευάλωτος στο πώς θα το πάρουν οι άλλοι, στη γνώμη των άλλων κ.λ.π. (Θ2σ.4,5)

Δεν θα άφηνα περιθώριο για εκφοβισμό, θα ήμουν πολύ αυστηρός με ξεκάθαρους κανόνες. Αλλά κανόνες που να τηρούνται δηλαδή έκανες αυτό κι έχεις αυτή τη συνέπεια. Όχι έκανες αυτό και βλέπουμε. ...Ο διευθυντής να είναι ειλικρινής να μην φοβάται να τσακωθεί και αυτό στο πρόγραμμα είναι. .(Γ3σ.10)

Ήταν απίστευτα ειλικρινής δηλαδή αυτό που έλεγε το έκανε και εφαρμόζε τις συνέπειες. (Γ3σ.3)

Δείχνοντας αποφασιστικότητα δρομολογεί λύσεις, παίρνει πρωτοβουλίες για πράγματα που πρέπει να γίνουν και αναλαμβάνει την ευθύνη για την σωστή εφαρμογή τους. Ακόμη κι αν χρειαστεί να επιβαρυνθεί με επιπλέον αρμοδιότητες.

Αυτή η θέση υποδηλώνει ανάληψη ευθύνης για όλα τα πράγματα. Αυτός είναι ο υπεύθυνος άρα θα πρέπει για καθετί να δρομολογήσει τις λύσεις, τις πρακτικές για να γίνουν όλα όπως πρέπει. (ΧΡ6σ.4)

Τα είχε όλα έτοιμα και μας ρώτησε αν θέλουμε κάτι άλλο. Μας είπε ότι είναι κάτι καινούριο που δεν το ξέρει κανείς. Έκανε αυτό που σου λέω, έβαλε τον καθένα εκεί που κατά τη γνώμη της πρέπει να πάει. Και δύο εκπαιδευτικοί που είναι άνθρωποι με κάποιες ιδιαιτερότητες που δεν μπορούν να δώσουν, τους έβαλε στη δική της ομάδα. Χωρίς να το έχω συζητήσει μαζί της νομίζω ότι το έκανε για να τους προστατέψει. Βγήκε μπροστά και πήρε αρκετές αρμοδιότητες. (Γ3σ.7)

Ενώ η έλλειψη της αποφασιστικότητας τον κάνει να φαίνεται ευάλωτος στην εξυπηρέτηση ατομικών συμφερόντων και μεμονωμένων ομάδων εκπαιδευτικών που χαρακτηρίζονται ως κλίκες.

Ήθελε να είναι αποδεκτός από όλους. Ενώ αυτή η κλίκα έκανε πράγματα προκλητικά δηλαδή αργούσαν να έρθουν, δεν έκαναν σωστά εφημερία, αυτός προς χάριν των σχέσεων, έβγαине ο ίδιος κι έκανε εφημερία. Εδώ θέλει να έχεις σθένος για να βάλεις τα πράγματα στη θέση τους. (Β4σ.8)

Μία αδυναμία που είχαν αυτά τα άτομα ήταν να είναι ευάλωτα σε μία ομάδα ανθρώπων που ήταν πιο κοντά τους δηλαδή επηρεάζονταν από άτομα που ήταν πιο κοντά τους για διάφορα θέματα. Ένα άλλο χαρακτηριστικό που είχαν ήταν ότι ήταν προσωπικότητες που συχνά ήθελαν να τους έχουν όλους ευχαριστημένους δηλαδή να μην γίνουν δυσάρεστοι προς κανέναν και γι αυτό δίσταζαν να αποφασίσουν. (Θ2σ.5)

IV. Οργανωτικότητα

Σε έναν σχολικό οργανισμό ο διευθυντής έρχεται αντιμέτωπος με πολλές καταστάσεις και θα πρέπει να είναι έτοιμος να τις διαχειριστεί. Αυτό απαιτεί εκ μέρους του μία οργανωμένη και καλά σχεδιασμένη αντιμετώπιση. Η οργανωτικότητα αντιπροσωπεύει την ικανότητα του διευθυντή να προνοεί για θέματα που αφορούν την καλή λειτουργία του σχολείου, προγραμματίζοντας και οργανώνοντας τις δικές

του ενέργειες αλλά και τις εργασίες των μελών του οργανισμού. Επιπλέον αφορά την άμεση καταγραφή των αναγκών του σχολείου και την έγκαιρη διαμόρφωση των στόχων του ώστε ο καθένας να ενεργεί στοχευμένα με ξεκάθαρο προσανατολισμό.

Οι διευθυντές με οργανωτικές ικανότητες δεν ενεργούν τυχαία αλλά προγραμματίζουν και οργανώνουν πριν από κάθε ενέργεια τους. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να μην έρχονται αντιμέτωποι με απρόβλεπτες καταστάσεις.

Όλοι είχαν οργανωτικές ικανότητες και σκεφτόντουσαν από πριν το μετά. Δηλαδή κάτι που περιμέναμε να γίνει το είχαν σκεφτεί από πριν, είχαν σκεφτεί κάποια πράγματα που μπορεί να γίνουν. Ήταν έτοιμοι για όλα αυτά, το είχαν οργανωμένο. Υπήρχε ένα οργανωμένο πλάνο και για έκτακτες περιπτώσεις και για αυτά που είναι τα συνηθισμένα που πάντα συμβαίνουν. Είχαν συγκεκριμένες για τότε θα γίνει κάτι, πού θα γίνει και πώς θα γίνει. (Θ2σ.2)

Ήθελε να ξέρει καθημερινά, να έχει από το πρωί μία εικόνα για το πώς θα εξελιχθεί η μέρα, ούτως ώστε να μην βρεθεί εξ απρόοπτου. Βέβαια πάντα υπάρχουν οι απρόβλεπτες καταστάσεις αυτό είναι σχεδόν καθημερινό φαινόμενο, αλλά όσο μπορούσε να προβλεφθεί κάτι για να αποφύγουμε θέματα που θα δημιουργηθούν, το είχε οργανώσει από πριν για να ξέρει. Αυτό ήταν ένα χαρακτηριστικό που το είχε ένας από τους διευθυντές που έχω στο μυαλό μου και βοηθούσε πάρα πολύ και στη συνοχή του συλλόγου. Τα χρόνια που τον είχαμε διευθυντή δεν είχαμε κανένα θέμα στο σύλλογο. (Ε9σ.3,4)

Στην περίπτωση που παρουσιαστεί ένα απρόοπτο γεγονός θα το αντιμετωπίσει χωρίς χρονική καθυστέρηση γιατί ότι χρειαστεί είναι άμεσα διαθέσιμο εξαιτίας της τακτικότητας του.

Ένας διευθυντής με οργανωτικότητα είναι έτοιμος να αντιμετωπίσει και τέτοιες καταστάσεις, της τελευταίας στιγμής που θα πάρω τηλέφωνο και θα πω δεν έρχομαι... Ήταν πολύ οργανωμένος και στα γραφειοκρατικά, στα έγγραφα μας (των αναπληρωτών), στις άδειες. Ήταν αρκετά τυπικός σε σημείο υπερβολής αλλά είχε δίκιο (Γ3σ.3)

Έμπαινες στο γραφείο του και υπήρχε μία απόλυτη τάξη και οργάνωση. Δεν υπήρχε τίποτα που να μην είναι στη θέση που έπρεπε, να είναι όλα χύμα και να ψάχνει να βρει κάτι από εδώ και από εκεί. Ξεκινώντας από το πώς είχε οργανωμένο το χώρο του, πως

είχε οργανωμένα τα πράγματα που θα του χρειαζόταν, ο υπολογιστής που χρησιμοποιούσε.(Ε9σ.3)

Οργανώνει τις καθημερινές του υποχρεώσεις χωρίς να χάνεται χρόνος και χωρίς να επιβαρύνει με πρόσθετες υποχρεώσεις τους εκπαιδευτικούς. Με το σχεδιασμό και την οργάνωση των εργασιών, ο κάθε εκπαιδευτικός γνωρίζει τι πρέπει να κάνει.

Επειδή σε ένα σχολείο πρέπει να γίνουν πολλά πράγματα ταυτόχρονα, με συγκεκριμένο τρόπο και γρήγορα μερικές φορές, βοηθάει στο να κυλάει η καθημερινότητα χωρίς προβλήματα και χωρίς να ψάχνουμε μερικές φορές τι πρέπει να κάνουμε. Επιπλέον ο καθένας μας ξέρει τι πρέπει να κάνει, πότε και γιατί με αποτέλεσμα να δουλεύει ρολόι το σχολείο.(Θ2σ.3)

Το πρώτο που θα έκανα είναι να εντοπίσω τα προβλήματα και να τα καταγράψω. Στη συνέχεια ανάλογα με το είδος και τη φύση του προβλήματος να καταστρώσω ένα πλάνο για να τα λύσω.(ΧΡ.6σ.6)

Αναλάμβανε τα πάντα με συνέπεια, δεν άφηνε πράγματα να συσσωρευτούν. Στο βιβλίο πρακτικών όλα τα έγραφε μόνος του. Δεν χρειάστηκε ποτέ βοήθεια. Μας έστελνε τα email εγκαίρως, περνούσε κάθε μέρα από τις τάξεις και έπαιρνε τις απουσίες. Επικοινωνούσε με τα παιδιά που έλειπαν για να μάθει για ποιο λόγο έλειπαν και μας ενημέρωνε. Δεν χρειαζόταν να κάνουμε εμείς πολλά. Κάναμε την εφημερία μας και τη δουλειά μας. Ήμασταν ελεύθεροι να επικεντρωθούμε στη δουλειά μας και όταν τελειώναμε το μάθημα μπορούσαμε να φύγουμε γιατί ξέραμε ότι δεν χρειαζόταν να κάνουμε κάτι άλλο. Οποιοδήποτε χαρτί και να ζητούσαμε σε σχέση με τη δουλειά μας μάς το έδινε άμεσα. Όποτε δεν υπήρχε χρόνος για χάσιμο. Όλα λειτουργούσαν από εκεί και πέρα.(Ν10σ.4)

V. Γνωστική Κατάρτιση με υψηλά τυπικά προσόντα

Η κατάρτιση του διευθυντή και σε θέματα που δεν αφορούν αποκλειστικά τη διοίκηση του σχολείου είναι μία ανάγκη που απορρέει από το πολυδιάστατο ρόλο του. Αναφέρεται στην κατοχή παιδαγωγικών και διδακτικών ικανοτήτων, στην εξειδικευμένη γνώση και σε τεχνικές δεξιότητες πληροφορικής και υπολογιστών δηλαδή όλου του γενικού τεχνολογικού εξοπλισμού που υπάρχει σε κάθε σχολική μονάδα, στη καλή γνώση της νομοθεσίας και στη συνεχή επαγρύπνηση για μάθηση με την εξασφάλιση πρόσθετων τίτλων που υποδηλώνουν υψηλά προσόντα.

Αναφέρθηκε η ικανότητα του διευθυντή να μπορεί να διαχειριστεί παιδαγωγικά θέματα ως κριτήριο καταλληλότητας για τη θέση που κατέχει διότι έτσι μπορούν να προσφέρουν στους εκπαιδευτικούς τη σχετική καθοδήγηση που πιθανόν να χρειαστούν.

Όταν ένας διευθυντής παρόλα τα πτυχία και τις επιμορφώσεις του δεν μπορεί να διαχειριστεί παιδιά από 6 έως 11, το λιγότερο που έχουμε να πούμε είναι ότι δεν κάνει για αυτή τη θέση. Δεν είναι στο σχολείο για να εκτυπώνει τις ανακοινώσεις της ημέρας.(Γ3σ.4)

Επίσης κλίμα εμπιστοσύνης δημιουργείται και από τον εκπαιδευτικό προς το διευθυντή και όταν ξέρει ο διευθυντής να χειρίζεται τους μαθητές, να φροντίζει για την πειθαρχία των μαθητών, την υπακοή επομένως νιώθει ότι είναι ένας άνθρωπος που μπορεί να τον πλησιάσει να του πει τα προβλήματα του και να υπάρχει επιτυχία.(Φ1σ.2)

Επιπλέον έγινε ειδική αναφορά για την ανάγκη της γνώσης του διευθυντή σχετικά με τις νέες τεχνολογίες προκειμένου να στηρίζει τους εκπαιδευτικούς και να τους βοηθήσει να εμπλουτίσουν τη διδασκαλία τους με βάση τις σύγχρονες απαιτήσεις.

Προκύπτανε παιδαγωγικά θέματα δηλαδή θέματα υποστήριξης του μαθήματος. Επειδή ήταν γνώστης, κάθε συνάδελφος είτε νεότερος είτε παλαιότερος όταν απευθυνόταν για βοήθεια δηλαδή όταν έβρισκε κάποια δυσκολία στην ανάπτυξη του μαθήματος γιατί κάθε φορά βγαίνουν και καινούρια θέματα που μας ζητάνε. Για παράδειγμα η εισαγωγή τώρα τελευταία της τεχνολογίας στο μάθημα, ήταν έτοιμος να δώσει τις νέες κατευθύνσεις, έδινε βοηθήματα και πληροφορίες ή πού θα βρούμε αυτά που χρειαζόμαστε σε ιστοσελίδες καινούριες που δεν τις ξέραμε. Ήταν σε θέση να τα υποστηρίζει όλα αυτά που συμβαίνουν.(ΧΡ.6σ.2)

Η καλή γνώση της νομοθεσίας κρίνεται απαραίτητη από αρκετούς εκπαιδευτικούς. Ο διευθυντής οφείλει να γνωρίζει τους νόμους για να δίνει τις σωστές κατευθύνσεις στους εκπαιδευτικούς και να μπορεί να τους καθοδηγήσει με υπευθυνότητα.

Γιατί ο διευθυντής είναι η κεφαλή του σχολείου και όταν έχει αυτή τη γνώση και μπορεί να δώσει τις σωστές κατευθύνσεις ο συνάδελφος νιώθει λίγο ανακουφισμένος γιατί έχει ένα σκασμό άλλα πράγματα στο κεφάλι του. Έχει την τάξη, έχει τα παιδιά που δημιουργούν προβλήματα είτε μαθησιακά είτε συμπεριφοράς... (Κ5σ.10)

Ήταν καταρτισμένοι και γνώστες όλων των θεμάτων που αφορούν το σχολείο είτε αυτά ήταν θέματα νομοθεσίας που διέπουν το σχολείο, είτε ήταν θέματα λειτουργίας της τάξης, κανονισμών του σχολείου κλπ. Ήταν αυτός ο γνώστης που καθοδηγούσε και τους συναδέλφους. Είχε τις απαντήσεις σε ότι κι αν χρειάζονταν. (ΧΡ.6σ.2)

Αν συμβεί οτιδήποτε ξέρει τον αντίστοιχο νόμο για να το καλύψει. Τι θέμα μπορεί να προκύψει για να προστρέξουμε στην νομοθεσία και να δούμε τι λέει η τάδε εγκύκλιος; Είναι σημαντικό κάθε φορά να ξέρει που θα προστρέξει ή σε ποιο νόμο θα στηριχθεί. Ας πούμε στο τμήμα ένταξης είχαμε διάφορα ερωτηματικά και αμέσως κατέβαζε την εγκύκλιο και έλεγε «να εδώ είναι η απάντηση. (Ε9σ.5)

Η υψηλή κατάρτιση ενός διευθυντή και η κατοχή περισσότερων τυπικών προσόντων από τους υφισταμένους του, του προσθέτει γόητρο και μία υψηλή θέση στα μάτια των εκπαιδευτικών. Ενώ η εμφάνιση ανεπάρκειας μειώνει το κύρος που του δίνει η θέση του.

Δηλαδή αν εγώ είμαι ένας δάσκαλος και έχω κάνει και ένα μεταπτυχιακό και έχω μία ξένη γλώσσα και έχω κάνει υπολογιστές και πέντε σεμινάρια, ο διευθυντής θα πρέπει να έχει κάνει άλλα πέντε. Δηλαδή να έχει πολλά προσόντα, να είναι καταρτισμένος σε παιδαγωγικά θέματα όχι μόνο στη διοίκηση, στην επίλυση των προβλημάτων, για το σχολικό εκφοβισμό κ.α. Πρέπει να είναι σε όλα αυτά ένα βήμα πάνω από εμένα. (Γ3σ.5,6)

Όταν ο διευθυντής πάει σε ένα δάσκαλο ή σε μια δασκάλα για να πάρει την έγκριση της, την άδεια της ή τη συμβουλή της ψιλοακυρώνεται στα μάτια των παιδιών και δεν τον συμπεριφέρονται με τον ανάλογο σεβασμό. (Β11σ.4)

VI. Όραμα

Ο πετυχημένος διευθυντής δεν αρκείται μόνο στη θέση που κατέχει για να ασκήσει το ρόλο του αλλά έχει κι ένα όραμα. Το όραμα εκφράζει την επιθυμία του να καταφέρει η σχολική μονάδα να έχει αποτελέσματα και γι αυτό το λόγο εμπεριέχει στόχους που είναι ρεαλιστικοί, που μπορούν να επιτευχθούν, διαμορφωμένοι από κοινού με τους εκπαιδευτικούς. Ο διευθυντής είναι αυτός που φροντίζει με οδηγό το όραμα του, να διαμορφώσει τις κατάλληλες συνθήκες για να μπορέσει η σχολική μονάδα να έχει επιτεύγματα. Η γνώση των δικών του ικανοτήτων και αυτών που διαθέτει ο κάθε

εκπαιδευτικός αναφέρεται ως απαραίτητο εφόδιο για να διαμορφώσει το κατάλληλο όραμα.

Ο διευθυντής με το όραμα του, δηλώνει έμπρακτα το ενδιαφέρον του για τη λειτουργία του σχολείου. Αυτό το όραμα, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, αφορά κοινούς στόχους που διαμορφώνονται με τη δική τους συμμετοχή προκειμένου να είναι εφικτοί και να έχουν ενδιαφέρον για αυτούς που θα τους υλοποιήσουν.

Δηλαδή ο άνθρωπος που αναζητά την εξουσία και δεν έχει όραμα κάποια στιγμή θα το χάσει ενώ αν έχει όραμα για αυτό που κάνει για παράδειγμα «θέλω να καταφέρω να έχω ένα σχολείο ...» οι δάσκαλοι στους ρόλους να είναι ευτυχημένοι, τα παιδιά να τιτιβίζουν και να μαθαίνουν, να εξελίσσονται... Αυτό είναι ένα όραμα. Κάποιος θέλει μόνο να ηγηθεί σε έναν οργανισμό. Τον ικανοποιεί αυτό και μόνο κι αυτό κάνει την ειδοποιό διαφορά. (B4σ.2)

Δηλαδή θα πλησίαζα τους εκπαιδευτικούς και θα βάζαμε τους στόχους με βάση τις δικές τους δυνατότητες. Και θα πρότεινα λύσεις, θα τους έδινα ιδέες. Θέλω το σχολείο να ταιριάζει στον εκπαιδευτικό. Έχω ζήσει σχολεία με υψηλούς στόχους. Υπάρχει όμως πολύ ψέμα πίσω από αυτούς τους υψηλούς στόχους. (B4σ.11)

Για μένα ένας διευθυντής στην αρχή της χρονιάς θα πρέπει με τους συναδέλφους του να βάζει κάποιους στόχους που θα διεκπεραιώνονται μέχρι το τέλος της χρονιάς δηλαδή να μοιράζεται αυτά που σκέφτεται και να κοινοποιεί στο πώς θέλει το σχολείο δηλαδή να το επικοινωνεί με όλους τους συναδέλφους. Έτσι κι εκείνοι αισθάνονται ότι συμμετέχουν και δεν κάνουμε μόνο τη δουλειά μας και τίποτε άλλο, θέλουμε το σχολείο να πάει μπροστά. (K7σ.3,4)

...χρειάζεται αυτογνωσία. Να ξέρω που πατάω, μέχρι που μπορώ να φτάσω και τότε θα ξεπεράσω τα όρια..... γιατί μόνο όταν ξέρεις μέχρι που φτάνουν τα πόδια σου και τα χέρια σου δηλαδή τις δυνατότητες σου και να έχεις και τον έλεγχο όλων αυτών, μόνο τότε μπορείς να φτιάξεις όραμα ή αυτό που έχεις στο νου σου να το υλοποιήσεις γιατί όλοι ακούμε θεωρίες αλλά δεν μπορούν να τις υλοποιήσουν όλοι (B4σ.3)

Το κοινό όραμα μπορεί να λειτουργήσει συνδεδειγμένα ανάμεσα στο διευθυντή και στα μέλη του σχολείου, αναπτύσσοντας σχέσεις συνεργασίας.

Έχει τύχει να συνεργαστώ με διευθυντές που δεν είμαστε καθόλου όμοιοι, που μπορεί να μην τους θαύμαζα επειδή δεν ήταν στα δικά μου πρότυπα, παρόλα αυτά επειδή είχαμε κοινό όραμα δηλαδή να φροντίσουμε τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, να προσέξουμε τα παιδιά με δυσκολίες στη συμπεριφορά, να περνούν τα παιδιά στο σχολείο όμορφα και δημιουργικά συνεργαστήκαμε πολύ καλά και είχαμε και αποτέλεσμα. Ενώ σε όλα τα άλλα δεν ταιριάζαμε μας ένωνε αυτό το όραμα, ότι εμείς αυτά τα τρία θέλουμε να τα πετύχουμε. Και ρίχνω πολύ νερό στο κρασί μου γιατί όταν το δω αυτό κάνω πίσω σε όλα τα άλλα. Ενώ σε μικρότερη ηλικία μου, όταν ξεκίνησα να δουλεύω, ήταν πολύ σημαντικό να μου είναι ενδιαφέρον ο άλλος, να τον θαυμάζω δηλαδή να τον κοιτάω και να λέω «πάμε μαζί μπροστά με αυτόν», τώρα δεν με πειράζει. Μπορώ να το αντέξω. Θέλω όμως συνεργασία ουσιαστική με κοινούς στόχους. (B4σ.3)

7.2 Οι πρακτικές που εφαρμόζει ένας αποτελεσματικός διευθυντής

Οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν για τις πρακτικές που εφαρμόζαν οι αποτελεσματικοί διευθυντές στη διαχείριση των λειτουργικών θεμάτων του σχολείου. Οι πρακτικές περιλαμβάνουν τις ενέργειες των διευθυντών προς τα μέλη του σχολικού οργανισμού (εκπαιδευτικοί, μαθητές, προσωπικό) προς τους γονείς και την τοπική κοινωνία. Κατά τη διαδικασία της θεματικής ανάλυσης αναδείχθηκαν στη συγκεκριμένη θεματική κατηγορία (8) θέματα που συμπυκνώνουν το σύνολο των αναφερόμενων πρακτικών.

I. Δικαιοσύνη

Η δικαιοσύνη είναι συνυφασμένη με την ισότητα στα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις των εργαζομένων και την αξιοκρατία στο χώρο του σχολείου. Οι διευθυντές που ενεργούν δίκαια αντιμετωπίζουν τα μέλη του σχολείου ισότιμα. Φέρονται σε όλους με τον ίδιο τρόπο χωρίς διακρίσεις που να σχετίζονται με την ειδικότητα της εργασίας, την ηλικία, τα χρόνια προϋπηρεσίας και άλλα κριτήρια που πιθανόν να διαφοροποιούν τους εργαζόμενους. Χρησιμοποιούν αξιοκρατικά κριτήρια όταν πρέπει να επιλέξουν, να υποστηρίξουν μία άποψη ή να αναθέσουν καθήκοντα χωρίς στερεότυπα και προκαταλήψεις. Αποφασίζουν με ορθολογισμό χωρίς συναισθηματικούς επηρεασμούς που μπορεί να ευνοήσουν κάποιους.

Ο δίκαιος διευθυντής έχει ως βασική προτεραιότητα να αντιμετωπίζει τους εκπαιδευτικούς ισότιμα.

Ήταν δίκαιοι, αντιμετώπιζαν όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό ισότιμα με ίσα δικαιώματα και ίσες υποχρεώσεις. Αυτό δημιουργεί αληθινές σχέσεις που χαρακτηρίζονται από φιλία εμπιστοσύνη και από τη στιγμή που ο εκπαιδευτικός εμπιστεύεται τον διευθυντή του προχωρά. (Φ1σ.2)

Θα ήμουν ίση απέναντι σε όλους και αυτό θα ήταν ένα πρώτο βήμα για να δημιουργηθούν κάποια πράγματα όπως τα έχω στο μυαλό μου. Θα προσπαθούσα να μην αδικήσω κανέναν, ούτε στο ωράριό του, ούτε στη δυσκολία που μπορεί να έχει μια τάξη. (Ν10σ.7)

Η ισότιμη αντιμετώπιση ενός διευθυντή αποτυπώνεται στη διαμόρφωση του ετήσιου διδακτικού προγράμματος. Δηλαδή φροντίζει να το αλλάζει κάθε χρονιά, διασφαλίζοντας ότι όλοι αντιμετωπίζονται με τον ίδιο τρόπο.

Δικαιοσύνη και ισότητα. Όλοι πρέπει να έχουν τις ίδιες υποχρεώσεις και τα ίδια δικαιώματα. Δεν μπορεί 10 χρόνια να κάνει πάντα ο ίδιος εκπαιδευτικός την Παρασκευή ολοήμερο. (Φ1σ.7)

Θα έχω δικαιοσύνη. Αν μπει ένας καινούριος και πάρει τη χειρότερη τάξη θα πει ότι αδικήθηκε. Όμως την άλλη χρονιά δεν θα πάρει πάλι δύσκολη τάξη και τότε θα καταλάβει ότι δεν ήταν άδικο. (Ν8σ.6)

Οι διαφοροποιήσεις που έχουν τα μέλη του σχολείου ως προς την ειδικότητα τους, τα χρόνια προϋπηρεσίας τους, την ηλικία τους, την προσωπικότητα τους κ.ά, δεν λειτουργούν ως κριτήρια στην αντιμετώπισή τους από το διευθυντή.

Παρόλο που ήταν ένας σύλλογος που είχε και συναδέλφους που ήταν εκεί πάρα πολλά χρόνια γιατί το σχολείο ήταν στον τόπο που ζούσαν, ποτέ δεν με έκανε να νιώσω ότι ήταν αυτοί που ήταν τόσα χρόνια και εμείς που ήμασταν μία χρονιά. Ήμασταν όλοι ίσοι στο σύλλογο του σχολείου και ένιωθα ίσο μέρος του συλλόγου. (Γ3σ.3)

Ένα χαρακτηριστικό που κάνουν πολλοί διευθυντές που το βλέπω στα σχολεία είναι ότι διαχωρίζουν τους δασκάλους από τις ειδικότητες. Αυτό το νιώθεις στην ατμόσφαιρα δηλαδή μία προτίμηση προς τα εκεί. Οι καλοί διευθυντές που έχω γνωρίσει δεν έκαναν τέτοιους διαχωρισμούς. Ένιωθες ίσος απέναντι σε όλους. (Α12σ.2,3)

Εδώ παρόλο που κάνουμε παρέα, που κάνουμε την πλάκα μας και υπάρχουν και συναδέλφοι που δεν συμμετέχουν ούτε στην πλάκα, ούτε στην παρέα, ποτέ μα ποτέ δεν

έχει συμπεριφερθεί σε συνάδελφο με πιο ευνοϊκό τρόπο από κάποιον άλλο. Πάντα στον κάθε συνάδελφο θα σταθεί με τον ίδιο τρόπο. Έχεις ανάγκη να φύγεις επειδή δεν αισθάνεσαι καλά, θα μπει κάποιος άλλος συνάδελφος στην τάξη σου. (Κ5σ.3)

Είναι δίκαιοι σε κάθε τους ενέργεια μέσα στο σχολείο. Συμπεριφέρονται με λογική δηλαδή έχουν μία ορθολογική αντιμετώπιση των καταστάσεων που αντιμετωπίζουν, ακούγοντας όλες τις απόψεις με προσοχή και χωρίς προκαταλήψεις.

Ακόμη και σε μία συζήτηση γενικών ενδιαφερόντων, έβγαίνε ότι κουβαλούσαν την αξία της δικαιοσύνης, να μην αδικήσουν κάποιον, να μην φερθούν με τρόπο παρορμητικό, να έχει λογική αυτό που θα κάνουν. (Θ2σ.3)

Όταν προέκυπτε ένα πρόβλημα τους άκουγε όλους δηλαδή έπαιρνε όλες τις απόψεις παιδιά, συναδέλφους, γονείς. Τους άκουγε όλους χωρίς να παρεμβαίνει και χωρίς να είναι προκατειλημμένος και στη συνέχεια αφού τα εκτιμούσε όλα έβγαζε ένα συμπέρασμα ... (ΧΡ.6σ.3)

Σε αντίθεση με διευθυντές που δεν θεωρούνται δίκαιοι επειδή ευνοούν κάποιους εκπαιδευτικούς λειτουργώντας με συναισθηματισμό, δηλαδή με κριτήριο τις φιλικές σχέσεις που έχουν αναπτύξει μαζί τους.

...είχε πολύ στενές σχέσεις με κάποιους από τους συναδέλφους, από τους οποίους επηρεάζονταν. Μετρούσε μόνο η δική τους γνώμη και κανενός άλλου. ...δεν ήταν δίκαιος δηλαδή δεν συμπεριφέρονταν σε όλους με τον ίδιο τρόπο. Δηλαδή κάποιους τους είχε πιο χαλαρούς, δεν πειράζει και να μην έκαναν και μια ώρα ενισχυτική ενώ σε άλλους ήταν αυστηρός και απαιτούσε περισσότερα. Όταν απουσίαζαν κάποιοι ζητούσε από αυτούς να μπουν στις τάξεις ενώ στους δικούς του τίποτα. Οι «δικοί του» είχαν και καλύτερο ωράριο καθημερινά και πιο ελαστικός ήταν αν του έλεγαν ότι κάτι δεν μπορούν να το κάνουν επειδή για παράδειγμα έχουν να διορθώσουν τετράδια ενώ στους άλλους ήταν αυστηρός. (Ν10σ.4,5)

II. Δημοκρατικότητα

Σε ένα σχολείο που λειτουργεί με τις αρχές της δημοκρατίας ο διευθυντής ως ηγέτης φροντίζει για τη συνεχή ενημέρωση των εκπαιδευτικών, διασφαλίζει ότι θα προηγηθεί μία διαδικασία συζήτησης για κάθε θέμα που πρέπει να αποφασιστεί, παρέχει τη δυνατότητα σε κάθε μέλος να εκφράσει ελεύθερα την άποψη του και

υποστηρίζει τη συλλογικότητα στις αποφάσεις και τη δέσμευση όλων των μελών του σχολείου για την εφαρμογή τους.

Συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται σε δημοκρατική λήψη των αποφάσεων όταν αυτές παίρνονται από το σύλλογο διδασκόντων. Επομένως ο διευθυντής που έχει δημοκρατική συμπεριφορά ενημερώνει τακτικά το σύλλογο διδασκόντων για όλα τα θέματα αλλά και τον κάθε εκπαιδευτικό ατομικά προκειμένου να μπορεί να συμμετέχει με ενεργό τρόπο στις αποφάσεις.

Ότι θέμα προκύπτει δεν λύνεται σε πηγαδάκια αλλά στο σύλλογο διδασκόντων. Το πρόβλημα που έχω εγώ με τη δασκάλα της Ε΄ τάξης , δεν θα το λύσω εγώ με τη δασκάλα στο διάδρομο αλλά είναι ενήμερος ο σύλλογος για αντιμετωπιστεί. Όχι στον καφέ. Έστω σε ένα μικρό σύλλογο πέντε λεπτών για να συζητηθεί. Για παράδειγμα για να πάρουμε παράλληλη στήριξη για ένα μαθητή, κάτι που έπρεπε να γίνει άμεσα για να προλάβουμε την προθεσμία , μαζευτήκαμε , κάναμε σύλλογο και υπογράψαμε όλοι την ίδια μέρα. Την επόμενη μέρα έφυγε το πρακτικό για τη διεύθυνση και η αίτηση του γονιού και τα καταφέραμε να έρθει η παράλληλη στήριξη για το παιδί. Όλα λειτουργούν κάτω από αυτό το πρίσμα.(Κ5σ.4)

Ο σύλλογος είναι πάντα ενήμερος από τον διευθυντή αλλά και οι ιδιωτικές παράλληλες που έχουμε στο σχολείο για να μην βρεθούν μπροστά σε κάτι απρόοπτο. Όλοι οι συνάδελφοι είναι ισότιμοι.(Κ5σ.4)

Κάνανε συλλόγους. Ότι απόφαση ήταν να παρθεί γινόταν σύλλογος. Κάνανε συλλόγους πολύ πιο συχνά από το συνηθισμένο για να συζητήσουμε για διάφορα θέματα.(Β11σ.2)

Κάποιες φορές χρειαζόταν να παρθεί μία απόφαση γρήγορα και φρόντιζε να μας ενημερώνει όλους. Ακόμη κι αν κάποιος έλειπε θα τον έπαιρνε τηλέφωνο να τον ενημερώσει. Θα έπρεπε να ακουστεί η γνώμη όλων. Ή και στο διάλειμμα θα έβρισκε κάποιους να τους ρωτήσει προκειμένου να ενημερωθεί ο καθένας γι αυτό που θα πρέπει να γίνει. Όλους μας αντιμετώπιζε ίσα (Β11σ.2)

Οι αποφάσεις του συλλόγου εφόσον είναι συλλογικές δεσμεύουν τον ίδιο και τους εκπαιδευτικούς να τις εφαρμόσουν ανεξάρτητα από την προσωπική τους τοποθέτηση κι αυτό δίνει μία αξία στη συλλογικότητα.

Με τις αποφάσεις του συλλόγου. Ακόμη κι αν εγώ διαφωνώ αν η πλειοψηφία του συλλόγου αποφασίσει κάτι, θα συνταχθώ με την απόφαση της πλειοψηφίας. (Ε9σ.14)

Δεν σημαίνει ότι όλα αυτά θα τα κάνει μόνος του ο διευθυντής αλλά είναι βασικός ο ρόλος του για να τηρούνται. Βέβαια θα χρειαστεί να γίνει δυσάρεστος κάνοντας παρατηρήσεις, αλλά να είναι πάνω από όλα ειλικρινής. (Θ2σ.10)

Η εποπτεία και ο έλεγχος από το διευθυντή για την τήρηση των αποφάσεων αναφέρεται ως απαραίτητη και γίνεται με δημοκρατικές πρακτικές και όχι με αυταρχισμό. Ο διευθυντής δεν επιβάλλει κυρώσεις αλλά κάνει υπενθυμίσεις και συζήτηση.

Στους εκπαιδευτικούς θα τόνιζα ότι οι αποφάσεις πρέπει να τηρούνται αλλιώς ελάτε να τις αλλάζουμε. Αυτό όμως σημαίνει ότι κάθε φορά που θα έβλεπα ότι δεν τηρείται κάτι θα το συζητούσα μαζί τους: «Συνάδελφε έχουμε αποφασίσει κάτι εδώ δεν το τηρείς κάτι πρέπει να γίνει». Σε ένα δεύτερο επίπεδο σύλλογος όπου θα έλεγα τι συμβαίνει και θα τους έθετα το ερώτημα τι θα κάνουμε. Στους μαθητές πρέπει να είναι ξεκάθαρος ο κανονισμός και η λειτουργία του σχολείου και να γνωρίζουν τις συνέπειες σε περίπτωση που παραβιάζεται κάτι. Η συνέπεια δεν χρειάζεται να είναι κάτι άσχημο μπορεί να είναι θα το συζητήσουμε μέχρι να βρούμε λύση. (Θ2σ.10)

Η εποπτεία του διευθυντή αναφέρεται στην εφαρμογή των αποφάσεων αλλά και στη συνέπεια των εκπαιδευτικών στις υπηρεσιακές τους υποχρεώσεις προκειμένου να νιώθουν ότι όλοι αντιμετωπίζονται το ίδιο.

Στην τήρηση των εφημεριών και στην τήρηση του κανονισμού του σχολείου. Ενώ έχουμε κανονισμό και τον έχουμε δώσει και στους γονείς υπάρχει μία σχετική ανοχή για το πώς τηρείται αυτό. Για παράδειγμα ενώ έχουμε γράψει ότι δεν φέρνουμε παιχνίδια στο σχολείο, υπάρχουν συνάδελφοι που το επιτρέπουν ή δεν συνοδεύονται τα παιδιά από όλους τους εκπαιδευτικούς για να κατέβουν στο προαύλιο. Σε αυτό θα ήμουν πιο αυστηρή δηλαδή στην τήρηση του κανονισμού του σχολείου από όλους. Μερικά πράγματα δεν τα γράφεις για να τα γράφεις, αλλά για να τα κάνεις. (Β11σ.9)

Ένας διευθυντής δεν μπορεί να θεωρήσει τον εαυτό του σύμβουλο και να παρέμβει στο δάσκαλο και να του πει πώς να κάνει το μάθημα του, αλλά σαφέστατα οφείλει να τον επιπλήξει αν δεν είναι τυπικός στις υπηρεσιακές του υποχρεώσεις. Οποτε θα πρέπει να έχει ξεκάθαρο και να ξέρει ο διευθυντής τι πρέπει να κάνει. (Β11σ.6)

Μία εκπαιδευτικός αναφέρθηκε σε ένα διευθυντή που φρόντιζε να ακούσει όλες τις πλευρές με δημοκρατικό τρόπο πριν καταλήξει σε οποιαδήποτε απόφαση.

Καταρχάς όταν προέκυπτε ένα θέμα το ερευνούσε ή ένα ζήτημα το ερευνούσε παίρνοντας τη γνώμη και των δύο πλευρών, είτε ήταν δύο άτομα είτε δύο ομάδες. Το ερευνούσε, καλούσε σε συζήτηση, καλούσε και τις δύο πλευρές με μία διάθεση δικαιοσύνης και δημοκρατίας. Δηλαδή ήταν ένας διευθυντής χωρίς αυταρχικό στυλ αλλά με ένα δημοκρατικό τρόπο αντιμετώπιζε τα θέματα μέσα στο σχολείο (Ε9σ.5,6)

III. Κατανεμημένη Ηγεσία

Ο ρόλος του διευθυντή εμπεριέχει ένα σύνολο καθηκόντων και ευθυνών που πολλές φορές δεν αρκεί ένα άτομο για να εκπληρωθούν. Ο διαμοιρασμός κάποιων αρμοδιοτήτων σε εκπαιδευτικούς από τη μια εξασφαλίζει περισσότερο χρόνο στο διευθυντή για να ανταπεξέλθει στο σύνολο των καθηκόντων του αλλά ταυτόχρονα δηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας διαθέτουν τις ικανότητες να αναλάβουν διοικητικές αρμοδιότητες.

Επομένως ο διευθυντής επιλέγει να διαμοιράσει διοικητικές εργασίες και ειδικές αρμοδιότητες σε εκπαιδευτικούς που έχουν τις ικανότητες, δείχνοντας στους εκπαιδευτικούς ότι τους εμπιστεύεται.

Αλλά επειδή θα είχα και τον υποδιευθυντή ή και κάποιον άλλο συνάδελφο που έχει τις ικανότητες, θα προσπαθούσα να μοιράσω αυτές τις δουλειές. Ακόμη και το κομμάτι της επικοινωνίας με τους γονείς είναι κάποιες φορές γραφειοκρατικό και σε παίρνει πάρα πολύ χρόνο. Θα προσπαθούσα δηλαδή να έχω εγώ αυτό το κομμάτι και το άλλο να το αναλάμβανε ο υποδιευθυντής ή δυο τρεις ακόμα συνάδελφοι που μπορούν να κάνουν μία διοικητική δουλειά. (Κ7σ.6)

Όμως στη δικιά μου περίπτωση έχω τον διευθυντή μου ο οποίος μου λέει Κατερίνα εν λευκώ ότι μου πεις σε ότι αφορά το κομμάτι της ειδικής αγωγής. Υπάρχει ένα σοβαρό θέμα με ένα παιδί και μου λέει «ρε συ Κατερίνα να ρχοταν η μάνα μέσα να βοηθήσει;» και του λέω «όχι γιατί αυτό, αυτό κι αυτό και δεν στέκει και παιδαγωγικά» και μου λέει «εντάξει ότι πεις». Δηλαδή στον καθένα δίνει τις αρμοδιότητες και τον εμπιστεύεται. (Κ5σ.10)

Δεν θα ήμουν υπερσυγκεντρωτική δηλαδή θα ανέθετα πρωτοβουλίες και καθήκοντα και ας γίνονταν και λάθη. Θα ανέθετα κάποιος να ασχοληθεί με το mysch. και μετά θα πέρναγα εγώ να κάνω τον έλεγχο. Θα άκουγα πάντα τις γνώμες των άλλων, θα δημιουργούσα ένα συμμετοχικό κλίμα και μια ομαδικότητα στη δουλειά. (Ε9σ.13)

Η ένδειξη εμπιστοσύνης διευκολύνει την ενεργή συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών και διαμορφώνει ένα κλίμα συνεργασίας, ενισχύοντας τη συλλογικότητα στην αντιμετώπιση των προβλημάτων.

Το ότι μας εμπιστευόταν μας έκανε να θέλουμε να ανταποκριθούμε στο καθήκον, μας παρακινούσε να προσπαθήσουμε περισσότερο. Τη στιγμή που σου δείχνει εμπιστοσύνη δεν θέλεις να τον απογοητεύσεις, όταν στέκεται δίπλα σου τόσο σωστά. Σε φέρνει στο φιλότιμο. (Κ7σ.2)

Ότι χρειάζεται να δημιουργούνται καλές συνθήκες συνεργασίας, να μοιραζόμαστε τα προβλήματα, να υπάρχει σωστή ανταλλαγή απόψεων για πολλά θέματα όπως για μεθόδους διδασκαλίας για να δημιουργηθεί μία εσωτερική κουλτούρα στο σχολείο και να έχουμε κοινή πορεία. Ο διευθυντής να είναι σαν μία ομπρέλα και από κάτω να είμαστε όλοι εμείς που θα πορευόμαστε μαζί για το καλύτερο που θα συμβεί και για τους μαθητές μας αλλά και για εμάς τους ίδιους σαν εξέλιξη. (Κ7σ.5)

Επιπλέον ο διευθυντής με δημοκρατικότητα ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να παίρνουν πρωτοβουλίες και να ενεργούν ελεύθερα, στηρίζοντας τις επιλογές τους.

...στήριζαν τις επιλογές μας δηλαδή μας άφηνε τόσο ελεύθερα να παίρνουμε εμείς πρωτοβουλίες που αυτό έδινε κίνητρο σε κάθε συνάδελφο για να προσπαθήσει να κάνει το καλύτερο και για το σχολείο αλλά και για να τον ευχαριστήσουν. (Κ7σ.2)

Βγαίνουν προγράμματα, μας έλεγε «θα το κάνουμε σε ομάδες;», «θα το κάνουμε» λέγαμε εμείς. «Ωραία πάτε εσείς μπροστά κι εγώ σας καλύπτω». Αυτό σήμαινε ότι ακόμη και κάποιος που δεν μπορούσε θα τον κάλυπτε με κάποιον άλλο τρόπο. (Κ7σ.2)

Έγιναν και αναφορές σε συγκεντρωτικές πρακτικές διευθυντών που δήλωναν με τον τρόπο τους ότι δεν εμπιστεύονταν τους εκπαιδευτικούς του σχολείου και αποτέλεσαν αρνητικές εμπειρίες για κάποιους εκπαιδευτικούς.

Δεν είχαν καθόλου εμπιστοσύνη σε συναδέλφους ώστε να τους δώσουν την ευκαιρία να διεκπεραιώσουν κάτι. Είχαν πάντα μία καχυποψία. (Κ7σ.3,4)

Ήταν επιφυλακτικός σε ότι θέλαμε να οργανώσουμε για παράδειγμα επισκέψεις σε διάφορα μέρη. Δεν μας το επέτρεπε και αναφερόταν σε πράγματα που θα μπορούσαν να συμβούν ή ότι δεν είναι και τόσο απαραίτητο. Μπορεί από άλλα σχολεία να είχε αρνητική εμπειρία και ήταν επιφυλακτικός και με εμάς. Πίστευε ότι κάτι θα συμβεί και θα έρθει σε δύσκολη θέση. Είχαν συμβεί κάποιες καταστάσεις και σε εμάς σε παλαιότερες επισκέψεις με γονείς και με συναδέλφους και αυτό το έκανε να είναι με όλους μας επιφυλακτικός. (Κ7σ.5)

IV. Πρότυπο εργατικότητας και πηγή έμπνευσης

Ένας διευθυντής που δουλεύει σκληρά και φροντίζει με την προσωπική του εργασία να λειτουργεί καλά το σχολείο αποτελεί παράδειγμα προς μίμηση για τους εκπαιδευτικούς. Δεν χρησιμοποιεί τη θέση του για να ασκεί εξουσία ή έλεγχο αλλά κυρίως για να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, να προσφέρει βοήθεια σε όποιον τη χρειάζεται, να γνωρίζει τις ανάγκες του σχολείου, τις δυνατότητες των εκπαιδευτικών και όλα αυτά τα κάνει με προσήλωση και προσωπικό ενδιαφέρον. Αυτός ο διευθυντής εμπνέει παρά καθοδηγεί.

Με προσωπικό κόπο προσπαθεί να λύσει κάθε πρόβλημα, αναλαμβάνοντας εργασίες που δεν περιλαμβάνονται στα επίσημα καθήκοντά του. Δηλαδή συνειδητά αναλαμβάνει να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς σε κάθε τομέα, χωρίς δισταγμό, αλλά με δοτικότητα.

Έβλεπαν τον αγώνα που δίνει γιατί τον έβλεπαν ακόμη και τα απογεύματα να πηγαίνει κάποιες φορές εκεί, να προσπαθεί από μόνος του, γιατί οι υπηρεσίες δεν έρχονται όταν εσύ έχεις πρόβλημα. Ερχόταν το χειμώνα μετά τις διακοπές τρεις μέρες νωρίτερα για να ανοίξει το καλοριφέρ για να έχει ζεσταθεί το σχολείο όταν θα πάμε. Ότι χρειαζόταν το σχολείο ήταν εκεί. Όταν έμπαιναν εξωσχολικοί ήταν εκεί. Όταν έλειπε η καθαρίστρια έμπαινε και καθάριζε το σχολείο, όταν έλειπε συνάδελφος έμπαινε στη θέση του χωρίς να διαταραχτεί το ωράριο κανενός. Έκανε τα πάντα. (Ν10σ.3)

Θυμάμαι χαρακτηριστικά, γι αυτό που είχα πει ότι έβαζε πλάτη σε όλα, όταν μοιραζόταν το φαγητό ειδικά στην αρχή μέχρι να συντονιστούμε, αναφέρομαι στο συσσίτιο των παιδιών, πολλές φορές κατέβαινε κι ο ίδιος και έπαιρνε μέρος δηλαδή ήταν ο φύλακας που του είχε αναθέσει να βοηθήσει στο φαγητό και δύο συνάδελφοι και ήταν και ο ίδιος που μοίραζε φαΐ στα παιδιά. ..Δεν έδινε αφ' υψηλού τις οδηγίες. Δεν ήταν εκεί πάνω

που ξεχώριζε αλλά ήμασταν όλοι μαζί κι αυτός. Δεν ήταν μόνο για να δίνει εντολές και να κρατάει την ουρά του απέξω και σε παρωθεί ακόμη και τον συνάδελφο που δεν έχει όρεξη να κάνει κάτι, να το κάνει. Σε ρίχνει στο φιλότιμο. Είναι ένας τρόπος παρώθησης γιατί δεν στο λέει μόνο, ούτε σαν εντολή αλλά συμμετέχει και ο ίδιος. (Ε9σ.6)

Λειτουργούσε με εγρήγορση στην παροχή βοήθειας και υποστήριξης, αλλά και υποδειγματικά με το προσωπικό του παράδειγμα και την ενεργητική του συμμετοχή.

Για παράδειγμα μία δασκάλα ήθελε να ασχοληθεί με ένα πρόγραμμα e-twinning και το ανέφερε στη διευθύντρια λέγοντας ότι έχει πρόβλημα γιατί δεν ήταν καλή στα αγγλικά και ότι θα χρειαστούν και υπολογιστές. Αμέσως η διευθύντρια φωνάζει τον δάσκαλο των υπολογιστών και των αγγλικών και τους λέει ότι «εδώ η Ε. έχει αυτό το πρόβλημα και τι λέτε, πώς το βλέπετε, μπορούμε να βοηθήσουμε η όχι;». Κάτσαμε όλοι μαζί τα συζητήσαμε και βρήκαμε μία άκρη και όντως προχωράμε το πρόγραμμα και θα έχει και ένα ωραίο αποτέλεσμα. Δηλαδή όταν έχεις κάποιους προβληματισμούς για το αν μπορείς ή δεν μπορείς αμέσως εκείνη την ώρα προσπαθεί να βρει μία λύση, φέρνοντας κοντά τους συναδέλφους. (Α12σ.2)

Δεν θα σου επιβάλει τη γνώμη του, δίνει ο ίδιος το παράδειγμα μπαίνοντας δηλαδή ο ίδιος σε τάξη. Σου λέει: «Μπορείς; Αν μπορείς, θες να το κάνεις;». Είναι ο πρώτος που θα μπει, ο πρώτος που έρχεται στο σχολείο, ο πρώτος που θα μείνει περισσότερο στο σχολείο, ο πρώτος που θα βάλει πλάτη. Δηλαδή δεν το λέει απλά, δεν χρησιμοποιεί την ιδιότητα του για να σε πιέσει. Ακούει την άποψη σου, σέβεται, κάποιες στιγμές σε δύσκολες καταστάσεις μπορεί να πει «παιδιά κοιτάζτε, πέρα από το τυπικό του πράγματος πρέπει να γίνει», αλλά πρώτα θα βάλει αυτός πλάτη. (Κ5σ.2)

Για παράδειγμα είχαμε ένα πρόβλημα με ένα γονέα θα τον έπαιρνε κι ο ίδιος τηλέφωνο δεν θα έλεγε πάρε και λύσε το. Θα το έκανε κι εκείνος ακόμα κι αν δεν του το ζητούσες. Γινότανε μέρος του προβλήματος στην προσπάθεια του να βοηθήσει να το επιλύσει. (Ε9σ.3)

Φέτος είμαι σε ένα σχολείο όπου η διευθύντρια το κάνει. Στις ομάδες αξιολόγησης που έπρεπε να γίνουν τις έφτιαξε μόνη της δηλαδή έκανε ένα πρώτο πλάνο με προτάσεις. Εκεί έβαλε σε μία ομάδα τον εαυτό της και άλλους δύο δασκάλους που είναι οι πιο παλιοί στο σχολείο και έτσι έβγαλε από εμάς τους νεότερους το άγχος να ηγηθούμε σε

μία ομάδα με αυτούς. Τα είχε όλα έτοιμα και μας ρώτησε αν θέλουμε κάτι άλλο.....(Γ3σ.7)

Ένα χαρακτηριστικό της εργατικότητας είναι ότι φροντίζει άμεσα με προσωπικές ενέργειες και πρωτοβουλίες να γνωρίσει τα μέλη του σχολείου ώστε να ενεργεί εύστοχα και αποτελεσματικά.

Το πρώτο που θα έκανα ήταν να γνωρίσω πολύ καλά τους εκπαιδευτικούς που έχω στο σχολείο, ποια ομάδα γονέων, που θα είναι οι άμεσοι που θα συνεργάζομαι. Τις πρώτες 11 μέρες του Σεπτεμβρη θα ασχολιόμουν με αυτά τα δύο και το επόμενο που θα έκανα όταν ξεκινούσαν τα μαθήματα ήταν ότι θα έμπαινα σε τάξεις για να γνωρίσω τα παιδιά εγώ. Να τα γνωρίσω με δικές μου δραστηριότητες και όχι με τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών. Θα έβγαينا στο διάλειμμα να τα δω πως παίζουν. (B4σ.8)

Όταν ξεκινάει ένας διευθυντής σε ένα σχολείο, το κάθε σχολείο είναι κι ένας άλλος οργανισμός άρα θα πρέπει να έχει μία πολύ καλή ενημέρωση. Δεν φτάνει το όραμα, δεν φτάνει η ομάδα όταν θα πας την 1η του Σεπτεμβρη και θα αρχίσουν τα τηλέφωνα από τους γονείς, εσύ θα πρέπει να ξέρεις κάποια πράγματα. Η γνώση, η ενημέρωση που πάω, ποιους ανθρώπους έχω, τι προβλήματα υπάρχουν. Μου ήρθε η εικόνα ανθρώπου που στον Ν. Κόσμο ήταν πολύ πετυχημένος και στη Δάφνη σε εμάς κόντεψε να αρρωστήσει γιατί η προηγούμενη διευθύντρια είχε χτίσει σχέσεις καφενείου, με κλίκες και ενώ ο νέος διευθυντής είχε όραμα, είχε ικανότητες, είχε γνώσεις, είχε εργαλεία για να πάει το σχολείο εκεί που ήθελε, έφαγε ένα χρόνο για να παλέψει τα κακώς κείμενα. (B4σ.7)

Το ενδιαφέρον του για να γνωρίζει τις συνθήκες του σχολείου, την κατάσταση των μαθητών και τις ανάγκες των εκπαιδευτικών εκδηλώνεται όχι μόνο από τις ενέργειες του αλλά και με τη φυσική του παρουσία σε κάθε χώρο του σχολείου, που τον κάνει ορατό σε όλους. Σε αντίθεση με ένα διευθυντή που είναι απομακρυσμένος από τους εκπαιδευτικούς και δεν φαίνεται σχεδόν καθόλου.

Δεν θα ήμουν μέσα στο γραφείο. Θα ήμουν κοντά στο σύλλογο γονέων, στο σύλλογο των διδασκόντων, να μιλάω με τους εκπαιδευτικούς και το κομμάτι το υπόλοιπο θα κοιτούσα να το κάνω σε στιγμές μετά το πέρας του ωραρίου του σχολείου δηλαδή τις τελευταίες ώρες. Θα ήθελα να κινούμε μέσα στο χώρο του σχολείου, να με βλέπουν, να γνωρίζω και τους γονείς, τα παιδιά. Θα ήθελα να έχω σχέσεις και όχι να είμαι

κλεισμένη σε ένα γραφείο. Κάτι που κάνουν πολλοί διευθυντές. Να έχω επαφή.(Κ7σ.8,9)

Θεωρώ ότι ο διευθυντής πρέπει να είναι εκεί να μην είναι απομονωμένος και να τους βλέπει όλους από ψηλά. Πρέπει να είναι γύρω γύρω και να έχει άποψη για όλα και όλες τις τάξεις. Όταν μπαίνει μέσα για να πάρει καθημερινά τις παρουσίες μετράει, παίζει ρόλο γιατί ρίχνεις ένα βλέμμα σε κάθε τάξη κάθε μέρα. Και τα παιδιά τα ίδια ξέρουν ότι θα περάσει ο διευθυντής κάποια στιγμή, θα ρωτήσει κάτι και λειτουργούν αλλιώς.(Ν10σ.6)

Αυτός στο να κάνει έναν οργανισμό να τρέχει ρολόι ήταν καλός αλλά στο σχολείο για να είσαι καλός δεν φτάνει να οργανώνεις τις ευθύνες και να ελέγχεις. Αν δεν είσαι συνέχεια εκεί, παρών, να λύνεις προβλήματα, να δίνεις τον τόνο, να έχεις πλήρη γνώση του τι συμβαίνει δε λέει κάτι το να μοιράζεις δουλειές.(Ν8σ.4)

Εκεί το γραφείο του διευθυντή ήταν πολύ μακριά από των δασκάλων δηλαδή δεν είχε άμεση επαφή. Ερχόταν στο γραφείο των δασκάλων μόνο και μόνο για να ανακοινώσει κάτι. Δεν ήταν εκεί που συζητούσαμε τι προβλήματα έχει ο ένας, τι έχει ο άλλος, να δώσει μία συμβουλή από εδώ ή από εκεί και να λυθεί άμεσα το θέμα.(Ν10σ.4)

Έχω υπάρξει σε σχολείο που η διευθύντρια όλο το χρόνο ήταν πίσω από ένα γραφείο, δεν την είχαμε δει ποτέ να κάτσει να μιλήσει μαζί μας και δεν είναι τυχαίο ότι σε αυτό το σχολείο δεν υπήρχε καλό κλίμα. Ο διευθυντής θα πρέπει να έχει χαρακτηριστικά ηγέτη αλλιώς δεν γίνεται, το σχολείο δεν πάει μπροστά.(Γ3σ.9)

V. Φροντίδα για εκπαιδευτικούς

Αρκετοί εκπαιδευτικοί μίλησαν για διευθυντές που νοιάζονται για τις προσωπικές τους ανάγκες, δείχνοντας ανησυχία για τους προβληματισμούς τους, προσφέροντάς τους στήριξη σε δύσκολες στιγμές, που μπορεί να σχετίζονται με προσωπικές και οικογενειακές τους υποθέσεις ή με καθημερινές καταστάσεις που αντιμετωπίζουν στο χώρο του σχολείου, ενώ από την άλλη αναγνωρίζουν τις δυνατότητες τους και επιβραβεύουν κάθε τους προσπάθεια.

Συγκεκριμένα κάποιοι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν με νοσταλγία σε διευθυντές που νοιάζονταν για τους δασκάλους, δείχνοντας ειλικρινές ενδιαφέρον για τα προβλήματα

που μπορεί να αντιμετωπίζαν και στέκονταν δίπλα τους ως συμπαραστάτες και υποστηρικτές.

Έδειχνε ενδιαφέρον για τον εκπαιδευτικό, ρωτούσε πώς είναι, για την οικογένεια του, ξανοίγονται και οι ίδιοι μιλάνε και οι ίδιοι για τα προσωπικά τους. . (Φ1σ.3)

Δηλαδή σε προσέγγιζε τόσο θερμά ώστε αυτό που σκέφτονταν ο ίδιος το υιοθετούσες και με ευθύνη το έφερνες εις πέρας. Αυτό μεταξύ μας λειτουργούσε στο να το κουβεντιάζουμε μεταξύ μας, σε συλλόγους και να έχουμε μία κοινή γραμμή. (Κ7σ.2)

Πάρα πολλές φορές ήταν στο γραφείο των διδασκόντων και συζητούσε τα προβλήματα που απασχολούσαν τον καθένα σε ένα φιλικό στυλ με ενδιαφέρον. Νιώθαμε ότι συμμερίζεται τα προβλήματα μας αυτά που μας απασχολούν, θέλει να τα μοιραστεί και να συνεργαστεί στο να τα λύσουμε. (Ε9σ.3)

Πρόκειται για διευθυντές που με τη συμπεριφορά τους και τα λόγια τους, έδιναν αξία στις προσπάθειες των εκπαιδευτικών και αναγνώριση στο έργο τους.

Ήταν μία διευθύντρια που δεν είχε πολλά χαρτιά με προσόντα. Εμείς τη λέγαμε «παλιακιά» αλλά είχε δύο πράγματα που τα πρόσεχε σαν κόρη οφθαλμού. Έλεγε «οι δάσκαλοι μου, οι μαθητές μου» και κανείς ποτέ δεν την είχε κατηγορήσει ότι κάτι δεν έκανε σωστά. Δεν ξεχώριζε κανέναν. Όλους τους ευχαριστούσε γι αυτά που έκαναν, τον καθένα ξεχωριστά..... Οικονομικά, καλές σχέσεις, αναγνώριση τι άλλο θέλουν οι δάσκαλοι. (Β4σ.9)

Ή αν είχα κάποιο πρόβλημα με τους υπολογιστές πολλοί διευθυντές έλεγαν «ε, καλά υπολογιστές είναι, τι να κάνουμε χαλάνε» ενώ αυτός έλεγε «τι, χάλασε ο υπολογιστής;» και την άλλη βδομάδα θα τον είχε φτιάξει ή θα έφερνε καινούριο. Θεωρούσε το μάθημα σου πολύ σημαντικό και έλεγε ότι πρέπει να κάνεις τη δουλειά σου. Σου πρόσφερε μία στήριξη και μια αναγνώριση. (Α12σ.4)

είχε πάντα ένα καλό λόγο να πει για τον καθένα μας και στεκότανε στα θετικά. Δεν έξυνε πληγές και να είχανε προκύψει αρνητικά κατά τη διάρκεια της χρονιάς εκείνος στεκότανε στα θετικά και τα αναδείκνυε, οπότε ο καθένας ήταν ευχαριστημένος και δεν είχε λόγο να γκρινιάζει ή να αρνηθεί και να αναλάβει ένα καθήκον από τη στιγμή που ένιωθε καλά. (Ε9σ.4)

...την προβολή θετικών παραδειγμάτων μέσα στο σύλλογο. Όχι να λέω μπράβο σε κάποιον αλλά με έμμεσο τρόπο. Οι καλές πρακτικές να βρίσκουν μία προβολή έστω διακριτική. Αυτούς που συνεχίζουν να είναι αρνητικοί δεν θα μπορούσα να κάνω και πολλά παρά μόνο να βρω ένα τρόπο να τους χτυπήσω στο φιλότιμο. Καρότο θέλει παρά μαστίγιο. (N8σ.5)

Αρκετοί από τους εκπαιδευτικούς μίλησαν για την ανάγκη τους να έχουν τη στήριξη του διευθυντή και την κάλυψη του όταν έρχονται αντιμέτωποι με δύσκολες καταστάσεις στην εργασία τους στο σχολείο, ειδικά σε διενέξεις με τους γονείς και σε ζητήματα πειθαρχίας των μαθητών.

Και να έχει κάνει ένα θέμα, εγώ θα προσπαθούσα να τον καλύψω με οποιοδήποτε τρόπο. Εκτός αν ήταν κάτι πάρα πολύ άσχημο, αλλά πάντα θα προσπαθούσα να καλύψω το δάσκαλο και να κάνω πιο μαλακή τη συνέπεια που μπορεί να είχε η συμπεριφορά του. Όταν είχαν σε μία περίπτωση μεταφερθεί άσχημα λόγια από γονείς για τη συμπεριφορά μιας δασκάλας, ο διευθυντής τα μετέφερε αυτά τα λόγια στη δασκάλα με αποτέλεσμα να αισθανθεί άσχημα και να είναι επιφυλακτική με τους γονείς. Ενώ θα έπρεπε να μην τα μεταφέρει όπως ειπώθηκαν, αλλά με κάποιο τρόπο να της μιλήσει προσπαθώντας να μην πυροδοτήσει την κατάσταση. Χρειάζεται να έχεις κρίση και να σκέφτεσαι ότι χρειάζεσαι και τους γονείς αλλά με σκοπό να ομαλοποιήσεις μια κατάσταση και όχι απόλυτη πάντα ειλικρίνεια που μπορεί να βλάψει τις σχέσεις του εκπαιδευτικού μαζί τους. (K7σ.7)

Επίσης αναφέρθηκαν σε διευθυντές που υποστηρίζουν τους εκπαιδευτικούς σε δύσκολες καταστάσεις με τους γονείς ή με τους μαθητές, ακόμη κι αν ξέρουν ότι έχουν την ευθύνη ή μέρος της ευθύνης για αυτό που έχει συμβεί.

Ο γονιός θα γυρίσει παρόλα αυτά και θα σε κατηγορήσει και θα σε φέρει σε δύσκολη θέση. Εμείς ξέραμε ότι αυτός ο άνθρωπος θα μας υποστηρίξει όπως και να έχει, δεν θα εκτεθείς, θα σε βοηθήσει γιατί πίστευε σε σένα και ήξερε ότι δεν μπορεί εκεί θα ήσουνα άρα το θεωρούσε δεδομένο ότι τον συνάδελφο θα τον υποστηρίξει μέχρι εσχάτων. Δεν θα τον άφηνε εκτεθειμένο και αυτό σου δημιουργούσε αίσθημα ασφάλειας. Ήξερε ότι δεν θα το έκανες σκόπιμα, αλλά γίνονται λάθη, παραβλέψεις και ατυχήματα που δεν μπορείς από πριν να τα προβλέψεις και μπορεί να σε φέρουν σε πάρα πολύ δύσκολη θέση. Αλλά ήξερες ότι δεν είσαι μόνος σου να το λύσεις, ο διευθυντής θα ήταν εκεί και

θα σε υπερασπιζόταν, θα σε βοηθούσε και θα βρίσκατε την άκρη μαζί. Αυτά που λέω έχουν συμβεί.(Ε9σ.7,8)

Για παράδειγμα είχα διευθυντή, που στο σχολείο αυτό ένας δάσκαλος είχε μιλήσει άσχημα σε έναν μαθητή. Ο δάσκαλος μετά το συζήτησε με τον διευθυντή, ο οποίος ήταν ένας διευθυντής με καλή επικοινωνία και είπαν ότι αυτό μπορεί να φτάσει και στο σπίτι και να τηλεφωνήσει ο γονιός και συζητούσαν πώς θα το αντιμετωπίσουν. Ο διευθυντής είπε στο δάσκαλο ότι δεν ήταν σωστή η συμπεριφορά του και ότι αυτό δεν θα έπρεπε να το είχε κάνει αλλά η στάση του ήταν «έλα τώρα να δούμε πώς θα το αντιμετωπίσουμε ώστε να έχουμε μία κοινή στάση ως προς το γονέα για να είμαστε όλοι ικανοποιημένοι». Αμέσως είπε πώς θα προστατέψω το δάσκαλο.(Α12σ.5)

Επιπλέον θεωρούν σημαντική την παροχή στήριξης στο έργο τους με προσωπική καθοδήγηση και με την οργάνωση επιμορφώσεων στο χώρο του σχολείου από ειδικούς επαγγελματίες.

Όταν έκανες κάτι λάθος δηλαδή η τάξη σου να κάνει πολύ φασαρία, έμπαινε μέσα και έλεγε «Α. θέλεις κάποια βοήθεια;» ή «η κυρία σας που σας κάνει τόσα ωραία πράγματα θα πρέπει να την ακούτε». Αλλά όλα αυτά το ένιωθες ότι τα εννοούσε. Και μετά σε στήριζε δηλαδή σε φώναζε και σε ρωτούσε αν χρειάζεσαι κάποια βοήθεια και σου έλεγε να μην στεναχωριέσαι και ότι θα προσπαθήσουμε όλοι να τους μιλάμε για να βελτιώσουν τη συμπεριφορά τους. (Α12σ.4)

Για παράδειγμα ως διευθυντής ξέρω αυτές τις δασκάλες που μπορεί με τους γονείς να το τραβήξουν στα άκρα και δε θα τις αφήσω μόνες τους με τους γονείς. Δεν μπορεί να είναι παντού παρόν αλλά θα κάνει μία συνάντηση με τους εκπαιδευτικούς όπου θα συζητήσει πώς μιλάμε στους γονείς ή πως θα μιλήσουμε σε αυτούς τους γονείς ή για ποιο πράγμα θα μιλήσουμε. Θα μιλήσουμε για το μαθησιακό, για την αξιολόγηση....(Β4σ.6,7)

Θα έφερνα ειδικούς στο σχολείο για να γίνουν επιμορφώσεις που θα αφορούσαν τις μεθόδους διδασκαλίας και τους εκπαιδευτικούς του σχολείου που έχουν περισσότερα χρόνια υπηρεσίας και δεν νιώθουν αρκετά ασφαλείς να παρακολουθήσουν τη σύγχρονη πραγματικότητα. Επίσης θα ήθελα να φέρω ψυχολόγους ειδικούς για να ενημερώσουν το εκπαιδευτικό προσωπικό για τη διαχείριση των συγκρούσεων όχι μόνο με τους γονείς αλλά και για τη συμπεριφορά των μαθητών στην τάξη.(Φ1σ.10)

VI. Καλλιέργεια φιλικού κλίματος

Ο διευθυντής δείχνει ενδιαφέρον για τις διαπροσωπικές του σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς συμβάλλοντας στην καλλιέργεια ενός θετικού κλίματος στο σχολείο, που το διακρίνει μία φιλική ατμόσφαιρα και ένα πνεύμα συντροφικότητας και συναδελφικότητας. Το περιβάλλον του σχολείου είναι ευχάριστο και οικείο για όλους, επηρεάζοντας θετικά τη ψυχική διάθεση των εκπαιδευτικών οι οποίοι αναπτύσσουν μεταξύ τους σχέσεις που επεκτείνονται και έξω από αυτό.

Στις πρακτικές του αποτελεσματικού διευθυντή αναφέρεται ο τρόπος που προσεγγίζει τους εκπαιδευτικούς δημιουργώντας ένα κλίμα οικειότητας στο σχολείο. Για παράδειγμα με την οργάνωση εκδρομών του σχολείου σε εξωτερικούς χώρους.

Με χαμόγελο και θετική διάθεση αντιμετωπίζουν τους εκπαιδευτικούς όχι με έλεγχο..... Δημιουργείται ένα κλίμα οικειότητας, νιώθουν το σχολείο σα δεύτερο σπίτι τους. Ούτως ή άλλως ο εκπαιδευτικός είναι αναγκαίο να παραμείνει κάποιες ώρες στο σχολείο για να τελειώσει τις δουλειές του, αν το κλίμα δεν το κάνει να αισθάνεται άνετα και να είναι φιλικό, δεν θα μπορέσει να δουλέψει. Επομένως οι αληθινές φιλικές σχέσεις διευκολύνουν το εργασιακό περιβάλλον.(Φ1σ.4)

Πιστεύω ότι επειδή ένας διευθυντής δεν μπορεί να ταιριάζει με όλους χρειάζεται διπλωματία. Που λέει ο λόγος να πάρεις τον καφέ σου να κάτσεις δίπλα στον καθένα. Να τον προσεγγίσεις και σαν άνθρωπο.(Γ3σ.9)

Για παράδειγμα μια εκδρομή που θα πάει ανοίγεται ο συνάδελφος διευθυντής στον εκπαιδευτικό κατ' επέκταση θα δημιουργηθεί ένας διάλογος θα απαντήσει ο εκπαιδευτικός ή σε μια έξοδο για διασκέδαση, για φαγητό με τους συναδέλφους. Με χαμόγελο και θετική διάθεση αντιμετωπίζουν τους εκπαιδευτικούς όχι με έλεγχο.(Φ1σ.3)

Είμαστε όλοι οι συνάδελφοι μαζί και υπάρχει ο χρόνος και ο χώρος να γνωριστούμε καλύτερα, να συνενρευθούμε πιο χαλαρά. Όταν είμαστε στο σχολείο δεν έχουμε καθόλου χρόνο να μιλήσουμε πιο χαλαρά για εμάς, για τις οικογένειες μας. Γνωρίζονται καλύτερα και τα ίδια τα παιδιά, οι μεγαλύτεροι με τους μικρότερους. Οι μεγαλύτεροι που προσέχουν τους μικρότερους αποκτούν κάποιες υπευθυνότητες. Και μαθαίνουμε να συνυπάρχουμε και έξω από το χώρο του σχολείου.(ΧΡ.6σ.7)

Όλες οι κοινωνικές εκδηλώσεις και οι συναναστροφές μέσα στο χώρο του σχολείου και έξω από το σχολείο, δίνουν σε κάθε περίπτωση την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να λειτουργήσουν πιο χαλαρά.

Εγώ όσο μπορούσα βέβαια θα αφιέρωνα χρόνο λίγο πιο προσωπικά στον καθένα, με ένα καφέ, με ένα τραπέζι έξω. Σε σχολεία που υπήρχε ένα πιο ωραίο κλίμα ήταν σχολεία που λειτουργούσαν όλοι πιο φιλικά. Θα έβγαιναν να φάνε, θα πίνανε ένα καφέ, θα σχολούσαν τα παιδιά και θα έπαιρναν κάτι να φάνε όλοι μαζί. Υπήρχε μια παρειστική ατμόσφαιρα. (Γ3σ.9)

Διατηρήσαμε και επαφές έξω από το σχολείο και έβλεπες ότι σου συνέβαινε κάτι και ο άλλος προσπαθούσε να σε βοηθήσει και όχι να πει αυτός γιατί δεν ήρθε σήμερα ή γιατί τον άφησες να φύγει και έχωσες εμένα. Δηλαδή οι ίδιοι οι δάσκαλοι έλεγαν στο συνάδελφο φύγε και θα καλύψω εγώ τη θέση σου. (Ν10σ.7)

Ακόμη ο διευθυντής ενεργεί σκόπιμα και στοχευμένα για να ενισχύσει το κλίμα του σχολείου με τη δημιουργία μιας θετικής διάθεσης από τους εκπαιδευτικούς.

Εγώ θα ανέβαζα ή θα έγραφα ένα θετικό μήνυμα γι αυτό ή θα ρωτούσα τους δασκάλους κάθε μέρα να μου πούνε κάτι θετικό που έγινε σήμερα στο σχολείο και θα τα έγραφα την επόμενη ως μήνυμα για αυτή τη μέρα. Κι έτσι στο πέραςμα του χρόνου θα μπορούσαμε να ανατρέξουμε και να δούμε τα θετικά που μας έχουν συμβεί ή που έχουμε πετύχει για να μην τα ξεχνάμε. Τη τάδε μέρα γιορτάσαμε αυτό ή τα παιδιά χάρηκαν γι αυτό το λόγο. Έτσι κάθε μέρα είναι μία διαφορετική μέρα. Έτσι απλά. (Κ7σ.10)

...Όλοι παίρναμε ανατροφοδότηση ο ένας από τον άλλο και από τον ίδιο που είχε πάντα ένα καλό λόγο να πει για τον καθένα μας και στεκότανε στα θετικά. Δεν έζυνε πληγές και να είχανε προκύψει αρνητικά κατά τη διάρκεια της χρονιάς εκείνος στεκότανε στα θετικά και τα αναδείκνυε, οπότε ο καθένας ήταν ευχαριστημένος και δεν είχε λόγο να γκρινιάζει ή να αρνηθεί και να αναλάβει ένα καθήκον από τη στιγμή που ένιωθε καλά. (Ε9σ.4)

Μπαίναμε μέσα μια καλημέρα, ένα αστείο ο ένας, λίγο χιούμορ ο άλλος, συζητούσαμε άμεσα κάτι που μας απασχολούσε από το σπίτι και όλα αυτά μας έκαναν να δεθούμε και όλοι μείναμε εκεί πολλά χρόνια. (Ν10σ.7)

VII. Θετικός στην καινοτομία και στην προώθηση αλλαγών

Ένας διευθυντής που είναι θετικός στην καινοτομία, προσπαθεί με νέους δημιουργικούς τρόπους να βελτιώσει την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης των μαθητών του σχολείου του. Είναι ανοιχτός σε πρωτοβουλίες και προτάσεις των εκπαιδευτικών και στη διαχείριση των αλλαγών που απαιτούνται προκειμένου να αποκομίσει όσο γίνεται περισσότερα οφέλη για το σχολείο του.

Η θετική στάση του διευθυντή για αλλαγές στο χώρο του σχολείου και η συμμετοχή του σε καινοτόμα προγράμματα αναφέρθηκε από μία εκπαιδευτικό ως απαραίτητη προκειμένου το σχολείο να αφουγκραστεί τις απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής και να είναι ένα σχολείο ανοιχτό στην κοινωνία.

Πρέπει να είναι ανοιχτός στις προκλήσεις, φορέας αλλαγών, να καινοτομεί και να επιτρέπει τη συμμετοχή όλου του προσωπικού, του εκπαιδευτικού προσωπικού ιδιαίτερα στη λήψη αποφάσεων.... Θα ήθελα γενικώς να έχω ένα σχολείο ανοιχτό στην κοινωνία, με συμμετοχή σε καινοτόμα προγράμματα. Ζούμε στον 21ο αιώνα τα πάντα αλλάζουν, δεν μπορεί να έχουμε το σχολείο που είχαμε στον περασμένο αιώνα. Η κοινωνία αλλάζει και θα ήθελα να αφουγκράζομαι την κοινωνία γιατί κάθε φορά είναι διαφορετικές οι καταστάσεις που αντιμετωπίζουμε.... Να δημιουργήσω αλλαγές θετικές στο χώρο του σχολείου. Ταυτόχρονα θα ήθελα να εφαρμόζονται καινοτόμοι μέθοδοι διδασκαλίας και προγράμματα. (Φ1σ.8)

Ένας διευθυντής που δηλώνει συμμετοχή σε προγράμματα έχει στόχο να αποκομίσει κάποιο όφελος για το σχολείο του. Αυτό μπορεί να είναι οικονομικό όφελος με πρόσθετα κονδύλια, υλικοτεχνικό με την χορήγηση κάποιων υλικών αλλά και παιδαγωγικό όφελος κυρίως μέσω της ενεργής συμμετοχής των μαθητών.

Έπαιρνε προγράμματα για το σχολείο, προγράμματα που άφηναν κάποιο όφελος στο σχολείο. Είχε πάρει ένα πρόγραμμα που στη συνέχεια το σχολείο έγινε ενεργειακό δηλαδή δόθηκαν κάποια χρήματα γι αυτό, το σχολείο μονώθηκε, φτιάχτηκε η αυλή του σχολείου που ήταν με προβλήματα και τα παιδιά μπορούσαν να παίζουν, έβαλε καινούρια τζάμια..... Ναι γιατί τα προγράμματα είχαν πάντα ένα στόχο. Δηλαδή θα πάρουμε αυτό το πρόγραμμα για να έχουμε αυτό το όφελος για το σχολείο. Ή προγράμματα που ευαισθητοποιούσαν τα παιδιά δηλαδή προγράμματα για το

περιβάλλον, με ανακύκλωση ή σε ζητήματα διαφορετικότητας όταν είχαμε πρόσφυγες. Έτσι όλα αυτά λειτουργούσαν πολύ θετικά για το σχολείο. (Ε9σ.5)

Από δύο εκπαιδευτικούς αναφέρθηκε η εμπλοκή των γονέων σε αυτές τις δράσεις είτε με την ενεργή συμμετοχή τους είτε ως καλεσμένοι σε εκδηλώσεις που γίνονταν αποκομίζοντας το σχολείο οικονομικά και παιδαγωγικά οφέλη.

Έρχονταν οι γονείς για να βοηθήσουν ή ως καλεσμένοι και το παιδί αυτόματα έπαιρνε ένα ρόλο. Ήξερε ότι θα παρουσιάσει τη δουλειά του στους γονείς και αυτόματα ήταν πιο υπεύθυνο και έπαιρνε αυτό το ρόλο πιο σοβαρά. Είχε ένα στόχο και ήξερε ότι η δράση του είχε μία κατεύθυνση και δεν το αψηφούσε αλλά ενεργοποιούνταν. Τα παιδιά έφτασαν να γίνουν οι μαέστροι της δουλειάς. (Κ7σ.3)....

Αν φυσικά συμφωνούσε και ο σύλλογος θα ζητούσα να γίνουν δράσεις οικονομικής ενίσχυσης από τους γονείς, σε συνεργασία με το σύλλογο γονέων. Με τον ένα ή τον άλλο τρόπο θα έφτιαχνα ένα σχολείο σε λίγο πιο ευρωπαϊκά πρότυπα. (Γ3σ.8)

Υπήρχαν αναφορές σε αρνητικές εμπειρίες με διευθυντές που δεν συμμετείχαν σε προγράμματα και ήταν αρνητικοί σε οτιδήποτε που θα έκανε το σχολείο να ξεφύγει από την καθημερινή του ρουτίνα.

Ας πούμε είχε προταθεί για να αντιμετωπίσουμε τις συγκρούσεις που υπήρχαν ανάμεσα στα παιδιά στο σχολείο να κάνουμε κάποιο πρόγραμμα μέσα στις αντίστοιχες τάξεις. Το είχε αμφισβητήσει στο κατά πόσο θα βοηθήσει. Δεν είχε ενθαρρύνει τους συναδέλφους που το είχαν σκεφτεί έστω να το προσπαθήσουν. Μπορεί να μην είχε αποτέλεσμα αλλά να δώσει τη δυνατότητα έστω να γίνει μία προσπάθεια. Τους έκοβε τα φτερά. Δεν δεχόταν κάτι που ήταν καινοτόμο. Πίστευε εξ αρχής ότι θα αποτύχει άρα μην το κάνετε. Δεν το υποστήριζε. Ήθελε την πεπατημένη ροή στο σχολείο που απέδιδε δεν απέδιδε κατά τη γνώμη του απέδιδε. (Ε9σ.11)

Κατά τη διοίκηση αυτού του διευθυντή το σχολείο μας απλά λειτουργούσε, διεκπεραιώνονταν η γραφειοκρατία και δεν υπήρχε κανένα θετικό αποτέλεσμα σε όλους τους τομείς θα έλεγα. Δεν τέθηκαν στόχοι, δεν υπήρχε ιδιαίτερη επικοινωνία, βολεύονταν μόνο κάποια κλίκα εκπαιδευτικών που υπήρχε. Δεν υπήρχε τίποτα, μία νέκρα.... Αρνητικά σημεία θεωρώ ότι ήταν η εσωστρέφεια κάποιων διευθυντών, που έκαναν απλά τη δουλειά τους και έφευγαν, μέσα στο στενό εργασιακό τους ωράριο. Αρνητικό ήτανε ότι δεν έκαναν δράσεις, δεν αναλάμβαναν δράσεις, δεν ήθελαν να

συμμετέχει το σχολείο σε δράσεις.).....Δεν παρήγαγε καθόλου έργο, δεν επικοινωνούσε καθόλου με διάφορους γονείς, δεν υπήρχε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς. Όλα ήταν κλειδωμένα και ο διαδραστικός πίνακας ήταν στο κουτί.(Φ1σ.4,5)

VIII. Εξωστρέφεια

Η εξωστρέφεια αναφέρεται στην επιθυμία του διευθυντή να ανοίξει το σχολείο στην τοπική κοινωνία αναγνωρίζοντας τον κοινωνικό του ρόλο. Είναι αυτός που επιδιώκει τη συνεργασία του σχολείου με τους γονείς ενθαρρύνοντας τη συμμετοχή τους στα σχολικά δρώμενα, αξιοποιεί τους φορείς της τοπικής κοινωνίας για να καλύψει επιμορφωτικές και άλλες ανάγκες, και οδηγεί το σχολείο σε αποτελέσματα τα οποία φροντίζει να τα κοινοποιήσει προς τα έξω. Θέλει το σχολείο του να έχει καλή φήμη και αναγνώριση από την τοπική κοινωνία.

Οι διευθυντές που αναφέρθηκαν επιδίωκαν τη συνεργασία και την ενεργή συμμετοχή του συλλόγου των γονέων αλλά και τη σύνδεση του σχολείου με την τοπική κοινωνία. Γίνονταν δράσεις με τους γονείς και το σχολείο τους αποκόμιζε χρήματα ενισχύοντας τον εξοπλισμό του. Ταυτόχρονα φρόντιζαν τα αποτελέσματα των δράσεων και των προγραμμάτων να κοινοποιούνται προς τα έξω με διάφορους τρόπους, αναπτύσσοντας σχέσεις με τοπικούς φορείς και άλλες οργανώσεις

Η συνεργασία με το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων, οι οποίοι μπορούν να προσφέρουν πολλά πράγματα και το έχουμε δει. Όταν κινητοποιηθούν οι γονείς μπορούν να κάνουν θαύματα..... Στη θητεία μιας διευθύντριας που τη θεωρώ θετική εμπειρία, κινητοποίησε το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων κάνοντας μπαζάρ στο σχολείο. Οι γονείς έκαναν πολλές κατασκευές , ήταν ταλαντούχες, που τις πουλήσανε στη γιορτή των Χριστουγέννων, στην οποία κάναμε παράσταση και εμπλέξαμε πολλές τάξεις, με αποτέλεσμα να έρθουν οι γονείς να δουν τα παιδιά τους. Αγόρασαν πράγματα, μάζεψαν χρήματα και στη συνέχεια με τη καθοδήγηση της διευθύντριας αγόρασαν τεχνολογικό εξοπλισμό (τηλεοράσεις).(Φ1σ.9)

Άνοιγμα στην κοινωνία εννοούμε πρώτον ο διευθυντής το έργο που παράχθηκε μέσα στη σχολική μονάδα, εφόσον είναι και επιτυχημένο και έχει και επιτυχία στους στόχους το παρουσίασε στην κοινωνία: στους γονείς αρχικά με διάφορες εκδηλώσεις και μέσω των ΜΜΕ και της ιστοσελίδας του σχολείου παρουσίαζε και κοινοποιούσε τις δράσεις που γίνονταν και ήταν γνωστές. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα να ξέρουν οι γονείς τι γίνεται

στο σχολείο τους, έβλεπαν ότι υπήρχε μία δράση και ένιωθαν ότι τα παιδιά τους μαθαίνουν, συμμετέχουν σε πάρα πολλές δράσεις, προγράμματα, δραστηριότητες και νιώθουν και οι ίδιοι ικανοποιημένοι. Πηγαίνοντας καλά τα πράγματα αυτός είναι ένας λόγος να αποκτήσει καλή φήμη το σχολείο. (Φ1σ.4)

Είχαμε καλή συνεργασία με τους γονείς και κάναμε πολλά προγράμματα που έβγαζαν το σχολείο προς τα έξω. Παρουσιάζαμε ότι κάναμε έξω στην κοινότητα δηλαδή τα αποτελέσματα της δουλειάς φαίνονταν προς τα έξω. Ταξιδεύαμε σε διάφορες πόλεις (Αθήνα, Θεσσαλονίκη) που μας καλούσαν άλλες οργανώσεις και παρουσιάζαμε το έργο μας. Όλοι οι τοπικοί φορείς μας βοηθούσαν παρέχοντας διάφορα πράγματα. Ο δήμος μας είχε προσφέρει το αυτοκίνητο για τις μετακινήσεις μας κ.α., χρήματα για να φτιάξουμε αφίσες. Είχαμε κάνει γέφυρες με άλλα σχολεία και ο δήμος αναλάμβανε τη φιλοξενία των μαθητών. Όλα αυτά είχαν αντίκτυπο στα παιδιά γιατί βλέπαμε ότι τα παιδιά το παίρνανε πιο σοβαρά (Κ7σ.3)

Την ενδιέφερε το σχολείο να έχει σχέσεις με την τοπική κοινωνία και με εξωτερικούς φορείς. Το σχολείο έκανε πολλές επισκέψεις και γίνονταν πολλές εκδηλώσεις. Συμμετείχαμε σε διαγωνισμούς και κάναμε πολλές δράσεις. Είχε φτιάξει πολύ καλή ιστοσελίδα και μάλιστα από τις πρώτες, τότε που δεν είχαν όλα τα σχολεία. Είχε φροντίσει να έχει καλή εικόνα το σχολείο. Όλα αυτά έδειχναν ότι ήθελε το σχολείο να φαίνεται στην κοινωνία και στην εκπαιδευτική κοινότητα.είχε πολύ καλή γνώμη για το σχολείο η τοπική κοινωνία δηλαδή το θεωρούσαν ένα πολύ καλό σχολείο. Είχε καλή εικόνα και στους εκπαιδευτικούς της τοπικής κοινότητας και το προτιμούσαν. (Ν8σ.3)

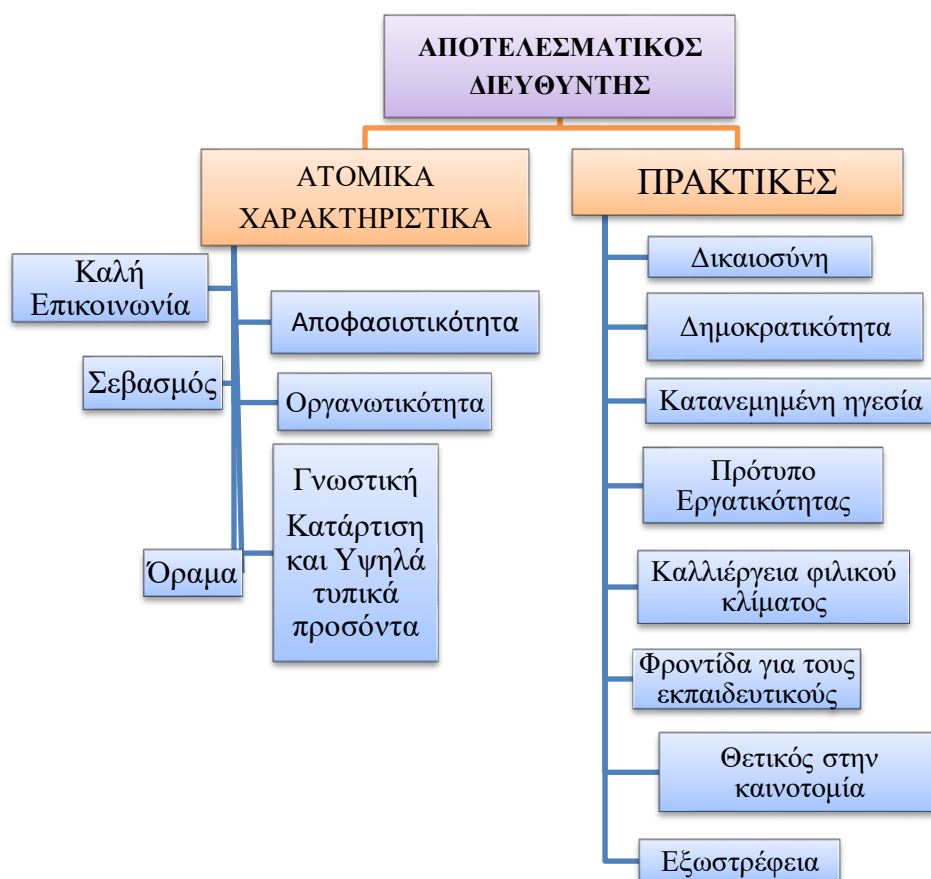
Μία εκπαιδευτικός αναφέρθηκε στην ανάγκη ο διευθυντής να ενεργοποιεί τη συμμετοχή μελών από την κοινότητα με την οργάνωση επιμορφωτικών δράσεων για τους γονείς και τους μαθητές ή οργανώνοντας φιλανθρωπικές δράσεις ενισχύοντας και προβάλλοντας με αυτό τον τρόπο τον κοινωνικό ρόλο του σχολείου.

Θα έφερνα κάποιους ανθρώπους να μιλήσουν σε όλη την εκπαιδευτική κοινότητα και τη μαθητική κοινότητα. Θα αξιοποιούσα κάποια θέματα που ενδιαφέρουν τα παιδιά ή που τους απασχολούν αλλά και τους γονείς όπως το ασφαλές διαδίκτυο ώστε να ακούσουν κάποιους ειδικούς που μπορούν να τους βοηθήσουν. Έτσι στο σχολείο να μπαίνουν και άλλα άτομα και να κατανοήσουν ότι κάθε πρόβλημα δεν είναι απαραίτητα ατομικό

αλλά έτσι γίνεται κοινωνικό και πιο συλλογικό. Όταν κάτι το μοιράζεσαι καταλαβαίνει κι ο άλλος ότι δεν είναι μόνο δικό του αλλά υπάρχει και δίπλα και πιο δίπλα. (Κ7σ.9)

Ακολουθεί συγκεντρωτική περιγραφή στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 2: Περιγραφή των χαρακτηριστικών και των πρακτικών του Αποτελεσματικού Διευθυντή



7.3 Τα αποτελέσματα για το σχολικό οργανισμό και οι σχέσεις τους με τα χαρακτηριστικά και τις πρακτικές του αποτελεσματικού διευθυντή

Οι εκπαιδευτικοί αναφερόμενοι στα χαρακτηριστικά αλλά και στις πρακτικές των αποτελεσματικών διευθυντών που είχαν συνεργαστεί, ρωτήθηκαν για τα αποτελέσματα που είχε το σχολείο από την διοίκηση των συγκεκριμένων διευθυντών. Από τη θεματική ανάλυση προέκυψαν θετικά αποτελέσματα για όλα τα εμπλεκόμενα μέλη αλλά και για το σχολείο ως οργανισμό. Επιπλέον αναδείχθηκαν οι σχέσεις των

αποτελεσμάτων με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και πρακτικές των διευθυντών. Συνολικά καταγράφηκαν (10) θέματα όπου το καθένα σχετίζεται με περισσότερα από ένα χαρακτηριστικά ή πρακτικές.

I. Φιλικό κλίμα με καλές διαπροσωπικές σχέσεις εξαιτίας της καλής επικοινωνίας και της δικαιοσύνης του διευθυντή

Το σχολείο αποτελεί ένα κοινωνικό χώρο, εργασίας, συνάντησης και ανταλλαγής απόψεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, αναπτύσσοντας σχέσεις μεταξύ τους αλλά και με όλα τα υπόλοιπα μέλη του. Οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις που είχαν ανάμεσα τους και με το διευθυντή, χαρακτηρίζονται από τη συνεργασία και τη συμπόρευση, από ένα αίσθημα εμπιστοσύνης, διαμορφώνοντας μια φιλική ατμόσφαιρα. Το φιλικό κλίμα και οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις αναφέρθηκε από τους εκπαιδευτικούς ως αποτέλεσμα των χαρακτηριστικών της καλής επικοινωνίας και των δίκαιων πρακτικών που είχαν οι διευθυντές των σχολείων.

Ένας διευθυντής που διαθέτει την ικανότητα μιας καλής επικοινωνίας με τα μέλη του σχολείου, σε κάθε περίπτωση τα αντιμετωπίζει ως ξεχωριστές προσωπικότητες με σεβασμό στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του καθενός, ειδικά στην περίπτωση που καλείται να διαχειριστεί δύσκολες καταστάσεις όπως διαφωνίες, διενέξεις με κάποιους εκπαιδευτικούς ή γονείς. Αυτή η προσέγγιση από τη μεριά του διευθυντή αναφέρεται ότι συμβάλλει στη δημιουργία καλών διαπροσωπικών σχέσεων.

Οι άνθρωποι δεν είναι πράγματα, είναι οντότητες και χρειάζεται ένα ταλέντο από τη μεριά του διευθυντή για να χειριστεί τον άνθρωπο που έχει απέναντι του είτε είναι γονέας είτε εκπαιδευτικός και ταυτόχρονα να περάσει τα δικά του μηνύματα και να τον φέρει σε τέτοια κατάσταση και να γίνει αυτό που πρέπει να γίνει στα πλαίσια της λογικής και του νόμου. Άρα εδώ χρειάζεται ταλέντο στην επικοινωνία από τον διευθυντή ώστε να πετύχει το σκοπό του, καλές διαπροσωπικές σχέσεις..(Φ1σ.8)

Θα χρησιμοποιούσα επικοινωνιακές δεξιότητες για να φτιάξω καλές σχέσεις με το σύλλογο.. (B4σ.8)

Όταν στο σχολείο έχει αναπτυχθεί μία επικοινωνία που στηρίζεται στην προσπάθεια αλληλοκατανόησης, αποδοχής και ενσυναίσθησης τότε οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συμπορευτούν και να λειτουργήσουν δημιουργικά.

Γιατί όταν υπάρχει σωστή και καλή επικοινωνία, αμφίδρομη δηλαδή να σε ακούσω και να με ακούσεις, να σε κατανοήσω και να με κατανοήσεις, να σε νιώσω και να με νιώσεις μπορούμε όλοι να πορευτούμε εν ειρήνη και δημιουργικά.(B4σ.9)

Νομίζω ότι ένα μεγάλο κομμάτι των προβλημάτων στο σχολείο είναι θέμα παρεξηγήσεων δηλαδή ότι δεν υπάρχει σωστή επικοινωνία ούτε από τους γονείς προς το σχολείο, ούτε από το σχολείο προς τους γονείς, ούτε και μεταξύ τους οι εκπαιδευτικοί. Θα προσπαθούσα να βελτιώσω την επικοινωνία.(A12σ.10)

Η ικανότητα του διευθυντή στη χρήση επικοινωνιακών τεχνικών για τη διαχείριση προβλημάτων που οδηγούν στην επίλυση τους, αναπτύσσει την εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών στο πρόσωπο του. Δηλαδή πιστεύουν ότι μπορεί να τους βοηθήσει και δε διστάζουν να του ζητήσουν βοήθεια και υποστήριξη.

...και προχωρούσε στο να βρει την κατάλληλη λύση δηλαδή προέβαινε στη κατάλληλη διαχείριση του θέματος με τον κατάλληλο τρόπο. Πάντα παίζει ρόλο και ο τρόπος δηλαδή τι θα πεις αλλά και πώς θα ακούσεις και πώς θα μιλήσεις. Υπήρχε εμπιστοσύνη δηλαδή με αυτό εξάλειφε τους ανασταλτικούς παράγοντες που μπορεί να είχε κάποιος συνάδελφος προς το διευθυντή. Ο διευθυντής έχει μία θέση και δεν έχουν όλοι το θάρρος ούτε την εμπειρία για να πάνε να απευθυνθούν και να μιλήσουν μαζί του χωρίς να έχουν στο μυαλό τους κάποια κωλύματα. Στο κλίμα που υπήρχε. Όλοι εκπαιδευτικοί μεταξύ τους, οι εκπαιδευτικοί με το διευθυντή είχαν καλές σχέσεις και αυτό φαινόταν στη λειτουργία του σχολείου. (XP.6σ.3)

Ο διευθυντής που αντιμετωπίζει ισότιμα τους εκπαιδευτικούς ως προς τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους, χωρίς να επηρεάζεται από τις προσωπικές σχέσεις που μπορεί να έχει αναπτύξει, συμβάλει στη διαμόρφωση αυθεντικών σχέσεων που χαρακτηρίζονται από φιλία και εμπιστοσύνη, χωρίς το αίσθημα της καχυποψίας.

Δεν υπήρχαν κουτσομπολιά γιατί όταν ο διευθυντής είναι κολλητός με τον ένα δάσκαλο και τον άλλο που δεν το πάει τον έχει λίγο στην απέξω, αυτός που είναι λίγο στην απέξω κάποια στιγμή θα αντιδράσει άσχημα. (Γ3σ.3)

Ήταν δίκαιοι, αντιμετώπιζαν όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό ισότιμα με ίσα δικαιώματα και ίσες υποχρεώσεις. Αυτό δημιουργεί αληθινές σχέσεις που χαρακτηρίζονται από φιλία εμπιστοσύνη και από τη στιγμή που ο εκπαιδευτικός εμπιστεύεται τον διευθυντή του προχωρά.(Φ1σ.2)

Από την άλλη οι διευθυντές που δείχνουν απόμακροι, δεν ενημερώνουν και γενικά δεν επιδιώκουν μία ουσιαστική επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς, συσχετίστηκαν με ένα ψυχρό κλίμα στο σχολείο, έλλειψη συνεργασίας και κακές σχέσεις ανάμεσά τους.

...αν ήθελα να κάνω κάτι πέρα από το μάθημα μου για παράδειγμα ένα πρόγραμμα ή κάτι μαζί με ένα άλλο δάσκαλο σε συνεργασία με αυτό το διευθυντή δεν θα το έκανα. Δεν θα μπω στη διαδικασία να πάω να ανοίξω κουβέντα και να το συζητήσω μαζί του. Οπότε έμενα αποκλειστικά στο μάθημα μου, στην τάξη μου και προσπαθούσα να είμαι τυπική. Και αυτό γινότανε από όλους μας. Σε αυτό το σχολείο δεν γίνονταν τίποτα πέρα από το μάθημα στην τάξη. Και γίνονταν και παρεξηγήσεις επειδή όπως είπα δεν υπήρχε καλή επικοινωνία μαζί του.(Α12σ.6)....Νομίζω ότι ένα μεγάλο κομμάτι των προβλημάτων στο σχολείο είναι θέμα παρεξηγήσεων δηλαδή ότι δεν υπάρχει σωστή επικοινωνία ούτε από τους γονείς προς το σχολείο, ούτε από το σχολείο προς τους γονείς, ούτε και μεταξύ τους οι εκπαιδευτικοί. (Α12σ.10)

Δεν είναι μόνο οι γραφικές δουλειές που πρέπει να γίνουν είναι όλο το κομμάτι τι συμβαίνει μέσα στο σχολείο που θα πρέπει να υπάρχει μία επικοινωνία. Όμως πολλά θέματα που συνέβαιναν δεν τα κοινοποιούσε και τα μαθαίναμε τυχαία ή πολύ αργότερα.... Πολλοί συνάδελφοι ήμασταν απόμακροι γιατί δεν είχαμε κοινά πράγματα να δουλέψουμε. Υπήρχε ένα κλίμα πολύ ψυχρό. Ο καθένας έκανε το ωράριο του και έφευγε χωρίς να νοιάζεται για κάτι άλλο.(Κ7σ.4)

Πολλούς δεν τους νοιάζει να πλησιάσουν τους συναδέλφους τους. Έχω υπάρξει σε σχολείο που η διευθύντρια όλο το χρόνο ήταν πίσω από ένα γραφείο, δεν την είχαμε δει ποτέ να κάτσει να μιλήσει μαζί μας και δεν είναι τυχαίο ότι σε αυτό το σχολείο δεν υπήρχε καλό κλίμα.(Γ3σ.9)

Π. Η αποτελεσματική διαχείριση συγκρούσεων και η επίλυση προβλημάτων ως αποτέλεσμα της καλής επικοινωνίας και οργανωτικής ικανότητας του διευθυντή.

Σε ένα σχολείο όπου αλληλεπιδρούν πολλά άτομα με διαφορετικές και συχνά αντικρουόμενες προσωπικότητες, οι συγκρούσεις ανάμεσα στα μέλη του είναι ένα συνηθισμένο φαινόμενο. Επιπλέον στην καθημερινότητα του σχολείου μπορεί να δημιουργηθούν προβλήματα στην προσπάθεια επίτευξης των στόχων ή εξαιτίας

κάποιων απρόβλεπτων καταστάσεων. Όλα αυτά αποτελούν θέματα που καλείται ο διευθυντής να τα επιλύσει για να μπορεί το σχολείο να λειτουργήσει αποτελεσματικά.

Κάποιοι από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα ανέφεραν ότι η αποτελεσματική διαχείριση συγκρούσεων και προβλημάτων επιτεύχθηκε από διευθυντές εξαιτίας της καλής επικοινωνίας και της οργανωτικής τους ικανότητας.

Αυτοί οι διευθυντές, όταν είχαν να αντιμετωπίσουν διαφωνίες ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς, λειτουργούσαν ως καλοί ακροατές και φρόντιζαν για τη διεξαγωγή μίας ήρεμης συζήτησης, χωρίς προκαταλήψεις από τη μεριά τους. Ακόμη για να αντιμετωπίσουν μία δύσκολη κατάσταση χρησιμοποιούσαν και τεχνικές εκτόνωσης όπως το χιούμορ. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα να επιλύονται οι διαφωνίες προτού οδηγηθούν σε σύγκρουση.

Ναι, όταν προέκυπτε ένα πρόβλημα μεταξύ δύο συναδέλφων δεν βιαζόταν να βγάλει συμπέρασμα, ανεξάρτητα ποιο άτομο ήταν πιο κοντά του ή πιο μακριά του. Άκουγε τις απόψεις και των δύο πλευρών, προσπαθούσε να δει τι έγινε, πώς και γιατί και αν το πρόβλημα ήταν απλό και λύνονταν κανένας από τους συναδέλφους δεν ένιωθε ότι αδικήθηκε. Δηλαδή οι διαφωνίες για οτιδήποτε, για τις εφημερίες, για το μοίρασμα των τμημάτων, για τις ώρες του προγράμματος, ο τρόπος που το συζητούσε, ο τρόπος που τοποθετούνταν ήταν τέτοιος που εξομάλυνε την κατάσταση. Πιθανόν να έπαιρνε υπ' όψιν και τα στοιχεία του χαρακτήρα του κάθε εκπαιδευτικού για τον τρόπο που μιλούσε στον καθένα. (Θ2σ.2,3)

Ούτε να υψώσει τον τόνο της φωνής, ποτέ! Και με χιούμορ. Ηρεμία και χιούμορ. -Εκεί που πήγαιναν να ανάψουν τα αίματα ανάμεσα μας, πετούσε μία ατάκα και σε αποπροσανατόλιζε λίγο, ξεχνούσες πιθανόν για ποιο λόγο έχεις θυμώσει και έτσι μπορούσε μετά να σε πιάσει ιδιαιτέρως και να σου μιλήσει, να σε ρωτήσει για ποιο λόγο έχεις θυμώσει. (Ν10σ.2,3)

Σε αντίθεση με διευθυντές που δεν είχαν καλή επικοινωνία στη σχέση τους με τους εκπαιδευτικούς και αυτό είχε σαν αποτέλεσμα να μην επιλύονται τα προβλήματα, αλλά να οξύνονται και να διογκώνονται.

Προσπαθούσε να σταθεί δίπλα στους συναδέλφους αλλά με ένα αποστεωμένο τρόπο δηλαδή έτσι πρέπει να γίνει, χωρίς καμία διαλλακτικότητα. Καθόλου διπλωματία με αποτέλεσμα ο υποδιευθυντής να χειρίζεται το ανθρώπινο δυναμικό. Όλα ήταν σε

τεντωμένο σχοινί. Έκανε τα γραφειοκρατικά αλλά με τους γονείς δεν μπορούσε να τους διαχειριστεί. Συνεχώς είχαμε απειλές για καταγγελίες, αγωγές κλπ..(Κ5σ.5)

Μια φορά είχα ένα θέμα με ένα παιδί και της είχα πει να πάρω τη μητέρα και μου είπε «Μην ασχολείσαι. Ας' το θα φύγει του χρόνου, θα πάει γυμνάσιο. Κάνε λίγο υπομονή.». Δεν ήταν ικανή να διαχειριστεί τα προβλήματα και δεν επιδίωκε την επικοινωνία με τους γονείς.(Γ3σ.5)

Αναφέρθηκαν και διευθυντές που οργανώνουν και προγραμματίζουν θέματα που σχετίζονται με τις καθημερινές αρμοδιότητες του καθενός και που έχουν πάντα ένα πλάνο σχεδιασμού για την αντιμετώπιση πιθανών έκτακτων καταστάσεων, με αποτέλεσμα να μειώνεται η πιθανότητα να υπάρξουν προβλήματα. Ενώ στην περίπτωση που προκύψει κάτι έκτακτο μπορούν και το αντιμετωπίζουν άμεσα.

Επειδή σε ένα σχολείο πρέπει να γίνουν πολλά πράγματα ταυτόχρονα, με συγκεκριμένο τρόπο και γρήγορα μερικές φορές, βοηθάει στο να κυλάει η καθημερινότητα χωρίς προβλήματα και χωρίς να ψάχνουμε μερικές φορές τι πρέπει να κάνουμε. Επιπλέον ο καθένας μας ξέρει τι πρέπει να κάνει, τότε και γιατί με αποτέλεσμα να δουλεύει ρολόι το σχολείο.(Θ2σ.3)

Ένας διευθυντής με οργανωτικότητα είναι έτοιμος να αντιμετωπίσει και τέτοιες καταστάσεις, της τελευταίας στιγμής που θα πάρω τηλέφωνο και θα πω δεν έρχομαι... Ήταν πολύ οργανωμένος και στα γραφειοκρατικά, στα έγγραφα μας (των αναπληρωτών), στις άδειες. Ήταν αρκετά τυπικός σε σημείο υπερβολής αλλά είχε δίκιο(Γ3σ.3)

III. Εργασιακή ικανοποίηση και αύξηση της αποδοτικότητας των εκπαιδευτικών εξαιτίας των χαρακτηριστικών της καλής επικοινωνίας, του σεβασμού, της οργανωτικότητας και του οράματος που διαθέτει ο διευθυντής καθώς και των πρακτικών της δικαιοσύνης, της φροντίδας, της κατανομής και διαμοιρασμού, της καλλιέργειας φιλικού κλίματος και της λειτουργίας του ως πηγή έμπνευσης για τους εκπαιδευτικούς.

➤ **Εργασιακή ικανοποίηση από καλή επικοινωνία**

Η εργασιακή ικανοποίηση για έναν εκπαιδευτικό δηλώνει ότι αισθάνεται ευχάριστα στο χώρο του σχολείου και νιώθει ικανοποιημένος από τη δουλειά του και τα

αποτελέσματα που επιτυγχάνει. Η ικανοποίηση που νιώθει εκφράζεται με την προσπάθεια του για καλύτερη ατομική απόδοση και αύξηση της εργατικότητας του, με τη διάθεση για συνεργασία, συμμετοχή και ανταπόκριση σε κάτι που του έχει ανατεθεί και με την ένδειξη πνεύματος συλλογικότητας και ομαδικότητας.

Η καλή επικοινωνία του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου και συγκεκριμένα η αναγνώριση μέσα από τα λόγια του των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, η διαλεκτικότητα του, η φροντίδα για ενημέρωση, η διαλλακτικότητα, το χιούμορ του, ενισχύουν το αίσθημα της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και την επιθυμία τους για συνεργασία και συμμετοχή.

...είχε πάντα ένα καλό λόγο να πει για τον καθένα μας και στεκότανε στα θετικά. Δεν έξυνε πληγές και να είχανε προκύψει αρνητικά κατά τη διάρκεια της χρονιάς εκείνος στεκότανε στα θετικά και τα αναδείκνυε, οπότε ο καθένας ήταν ευχαριστημένος και δεν είχε λόγο να γκρινιάζει ή να αρνηθεί και να αναλάβει ένα καθήκον από τη στιγμή που ένιωθε καλά.(Ε9σ.4)

Όταν πρέπει να μπει κάποιος σε τάξη για να αναπληρώσει κάποιον που λείπει δεν σου λέει να μπει εκεί αλλά σε ρωτάει «μπορείς να μπεις; Έχεις κενό;». Σε νεότερους αναπληρωτές λέει «αν θες να μπεις γιατί θα σου κάνει καλό η διδασκαλία, να τριφτείς λίγο». Έτσι κανείς δεν νιώθει αδικημένος.(Κ5σ.9)

Ο διευθυντής σε ενημέρωνε για τις δύσκολες περιπτώσεις και το τι πρόβλημα υπάρχει, για το σπίτι και ότι άλλο χρειαζόταν. Μας έδινε κάποιες συμβουλές για το τι μπορούμε να κάνουμε ή μας προέτρεπε και μας έφερνε σε επικοινωνία, για να συνεργαστούμε δάσκαλοι και ειδικότητες για το συγκεκριμένο θέμα. Έτσι σαν σχολείο είχαμε μία καλύτερη αντιμετώπιση.(Α12σ.3,4)

Κοίταξε στο σχολείο μου παρόλο που δεν συμμετείχαμε στην αξιολόγηση και ακολουθήσαμε τα κείμενα της ΔΟΕ έπρεπε να οριστούν συντονιστές και δεν προσφερόταν κανένας. Τι έκανε όμως ο καλός διευθυντής; Έκανε μία μεγάλη συζήτηση και αντί να χτυπήσει το χέρι στο τραπέζι στο τέλος σηκώσανε χέρι οι συνάδελφοι.(Κ5σ.8,9)

Αλλά και ο τρόπος που σου μιλούσε και οι κουβέντες που σου έλεγε σου έδιναν κουράγιο για να προσπαθήσεις λίγο παραπάνω κάθε φορά. Και στα παιδιά χιούμορ,

χωρίς να μαλώσει, χωρίς τιμωρίες. Πάντα με μία αστεία ατάκα, με ένα πείραγμα, με ένα χάιδεμα στο κεφάλι έλυνε τα θέματα.(Ν10σ.3)

➤ **Εργασιακή ικανοποίηση εξαιτίας του σεβασμού**

Ο σεβασμός του διευθυντή στις σχέσεις του με τα μέλη του σχολείου και η απουσία μίας διοίκησης εκ μέρους του από θέση ισχύος και εξουσίας ενισχύει τη συνεργασία και τα θετικά αποτελέσματα από τις δραστηριότητες του σχολείου.

Όταν υπάρχει σεβασμός στη σχέση των δύο ανθρώπων όλα μπορούν να κυλήσουν ομαλά στην εκπαιδευτική διαδικασία και να υπάρχει πρόοδος και αποτελεσματικότητα στις δράσεις τους και συνεργασία που στηρίζεται στις αξίες του σεβασμού. Ο αλληλοσεβασμός καθορίζει τις ανθρώπινες σχέσεις αν δεν υπάρχει δεν μπορεί να του ζητάει κάποια πράγματα, δεν θα υπάρχει σωστή συνεργασία άμα δεν το σέβεται σαν άνθρωπο τον συνεργάτη του.δεν θα υπάρχει σωστή συνεργασία άμα δεν το σέβεται σαν άνθρωπο τον συνεργάτη του. (Φ1σ.2)

Είχαν και εξουσιολαγνεία δηλαδή πολύ συχνά όταν δεν μπορούσαν να επιχειρηματολογήσουν γι αυτό που ήθελαν να κάνουν, χρησιμοποιούσαν τη φράση «εγώ εδώ παίρνω τις αποφάσεις, εγώ έχω τον τελευταίο λόγο και θα γίνει αυτό». Όλο αυτό σε αποθαρρύνει.(Β11σ.4)

➤ **Εργασιακή ικανοποίηση εξαιτίας του οράματος του διευθυντή**

Η συνεργασία, η συμμετοχή και η καλή απόδοση των εκπαιδευτικών για κάποιους αναφέρθηκε ως αποτέλεσμα του οράματος που έχει ο διευθυντής και των κοινών στόχων του σχολείου.

Έχει τύχει να συνεργαστώ με διευθυντές που δεν είμαστε καθόλου όμοιοι, που μπορεί να μην τους θαύμαζα επειδή δεν ήταν στα δικά μου πρότυπα, παρόλα αυτά επειδή είχαμε κοινό όραμα δηλαδή να φροντίσουμε τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, να προσέξουμε τα παιδιά με δυσκολίες στη συμπεριφορά, να περνούν τα παιδιά στο σχολείο όμορφα και δημιουργικά συνεργαστήκαμε πολύ καλά και είχαμε και αποτέλεσμα. Ενώ σε όλα τα άλλα δεν ταιριάζαμε μας ένωνε αυτό το όραμα, ότι εμείς αυτά τα τρία θέλουμε να τα πετύχουμε.(Β4σ.3)

Για μένα ένας διευθυντής στην αρχή της χρονιάς θα πρέπει με τους συναδέλφους του να βάζει κάποιους στόχους που θα διεκπεραιώνονται μέχρι το τέλος της χρονιάς δηλαδή

να μοιράζεται αυτά που σκέφτεται και να κοινοποιεί στο πώς θέλει το σχολείο δηλαδή να το επικοινωνεί με όλους τους συναδέλφους. Έτσι κι εκείνοι αισθάνονται ότι συμμετέχουν και δεν κάνουμε μόνο τη δουλειά μας και τίποτε άλλο, θέλουμε το σχολείο να πάει μπροστά. (Κ7σ.3,4)

➤ **Εργασιακή ικανοποίηση εξαιτίας της οργανωτικότητας του διευθυντή**

Ένας διευθυντής που οργανώνει και σχεδιάζει την καθημερινότητα τη δική του και των εκπαιδευτικών, που έχει τακτικότητα και οργάνωση στο αρχείο του και στα έντυπα που χρησιμοποιεί είναι έτοιμος να αντιμετωπίσει άμεσα οτιδήποτε προκύψει και δημιουργεί ένα αίσθημα ασφάλειας στους εκπαιδευτικούς και το χρόνο να ασχοληθούν απερίσπαστα με το έργο τους.

Ήθελε να ξέρει καθημερινά, να έχει από το πρωί μία εικόνα για το πώς θα εξελιχθεί η μέρα, ούτως ώστε να μην βρεθεί εξ'απροόπτου. Βέβαια πάντα υπάρχουν οι απρόβλεπτες καταστάσεις αυτό είναι σχεδόν καθημερινό φαινόμενο, αλλά όσο μπορούσε να προβλεφθεί κάτι για να αποφύγουμε θέματα που θα δημιουργηθούν, το είχε οργανώσει από πριν για να ξέρει. Αυτό ήταν ένα χαρακτηριστικό που το είχε ένας από τους διευθυντές που έχω στο μυαλό μου και βοηθούσε πάρα πολύ και στη συνοχή του συλλόγου. Τα χρόνια που τον είχαμε διευθυντή δεν είχαμε κανένα θέμα στο σύλλογο. (Ε9σ.3,4)

Μ'αρέσει ο καθένας να ξέρει τι έχει να κάνει για να μπορεί μετά να αξιολογηθεί η κάθε δουλειά τμηματικά αλλά και σαν σύνολο για όλο το σχολείο. (Γ3σ.7)

Ήμασταν ελεύθεροι να επικεντρωθούμε στη δουλειά μας και όταν τελειώναμε το μάθημα μπορούσαμε να φύγουμε γιατί ξέραμε ότι δεν χρειαζόταν να κάνουμε κάτι άλλο. Οποιοδήποτε χαρτί και να ζητούσαμε σε σχέση με τη δουλειά μας μάς το έδινε άμεσα. Όποτε δεν υπήρχε χρόνος για χάσιμο. Όλα λειτουργούσαν από εκεί και πέρα. (Ν10σ.4)

➤ **Αύξηση της απόδοσης των εκπαιδευτικών εξαιτίας μιας διοίκησης κατανεμημένης ηγεσίας**

Η πίστη του διευθυντή στις ικανότητες των εκπαιδευτικών με την ανάθεση σε αυτούς υπεύθυνων εργασιών, η ενθάρρυνση τους για να παίρνουν πρωτοβουλίες και η διαμόρφωση από κοινού των στόχων του σχολείου έχει σαν αποτέλεσμα τη συνεχή προσπάθεια από όλους και τη μέγιστη απόδοσή τους.

Δεν θα ήμουν υπερσυγκεντρωτική δηλαδή θα ανέθετα πρωτοβουλίες και καθήκοντα και ας γίνονταν και λάθη. Θα ανέθετα κάποιος να ασχοληθεί με το mysch. και μετά θα πέρναγα εγώ να κάνω τον έλεγχο. Θα άκουγα πάντα τις γνώμες των άλλων, θα δημιουργούσα ένα συμμετοχικό κλίμα και μια ομαδικότητα στη δουλειά. (Ε9σ.13)

Πάντα πρότεινε λύσεις και μας εμπιστευόταν. Αυτό μετράει σε εμάς. Εντάζει επαγγελματίες είμαστε, θα έχουμε και την κακιά μέρα αλλά προπάντων έχουμε το καθήκον της δουλειάς. Το ότι μας εμπιστευόταν μας έκανε να θέλουμε να ανταποκριθούμε στο καθήκον, μας παρακινούσε να προσπαθήσουμε περισσότερο. Τη στιγμή που σου δείχνει εμπιστοσύνη δεν θέλεις να τον απογοητεύσεις, όταν στέκεται δίπλα σου τόσο σωστά. Σε φέρνει στο φιλότιμο. Ήμασταν και καλός σύλλογος, δέκα χρόνια οι πιο πολλοί σε ένα σχολείο γιατί δεν φεύγαμε γι αυτούς τους λόγους. Επειδή είχαμε καλό διευθυντή καθόμασταν και παραπάνω ώρα στο σχολείο, παρόλο που ήταν σε απομακρυσμένο μέρος και είχαμε και διαδρομές με περισσότερη κούραση λόγω της μετακίνησης. Κι όμως πολλά άτομα παραμέναμε εκεί. στήριζαν τις επιλογές μας δηλαδή μας άφηνε τόσο ελεύθερα να παίρνουμε εμείς πρωτοβουλίες που αυτό έδινε κίνητρο σε κάθε συνάδελφο για να προσπαθήσει να κάνει το καλύτερο και για το σχολείο αλλά και για να τον ευχαριστήσουν. (Κ7σ.2)

Για μένα ένας διευθυντής στην αρχή της χρονιάς θα πρέπει με τους συναδέλφους του να βάζει κάποιους στόχους που θα διεκπεραιώνονται μέχρι το τέλος της χρονιάς δηλαδή να μοιράζεται αυτά που σκέφτεται και να κοινοποιεί στο πώς θέλει το σχολείο δηλαδή να το επικοινωνεί με όλους τους συναδέλφους. Έτσι κι εκείνοι αισθάνονται ότι συμμετέχουν και δεν κάνουμε μόνο τη δουλειά μας και τίποτε άλλο, θέλουμε το σχολείο να πάει μπροστά (Κ7σ.3,4)

➤ Εργασιακή ικανοποίηση εξαιτίας της φροντίδας στους εκπαιδευτικούς

Ένας διευθυντής που φροντίζει τους εκπαιδευτικούς και τους νοιάζεται, έχοντας πάντα ένα καλό λόγο για τον καθένα και αναγνωρίζοντας τις επιτυχίες τους συμβάλλει στο να νιώθουν ευχαριστημένοι με τον εαυτό τους και κατ' επέκταση να έχουν θετική διάθεση στην εργασία τους.

...είχε πάντα ένα καλό λόγο να πει για τον καθένα μας και στεκότανε στα θετικά. Δεν έζυνε πληγές και να είχανε προκύψει αρνητικά κατά τη διάρκεια της χρονιάς εκείνος στεκότανε στα θετικά και τα αναδείκνυε, οπότε ο καθένας ήταν ευχαριστημένος και δεν

είχε λόγο να γκρινιάζει ή να αρνηθεί και να αναλάβει ένα καθήκον από τη στιγμή που ένιωθε καλά. (Ε9σ.4)

...την προβολή θετικών παραδειγμάτων μέσα στο σύλλογο. Όχι να λέω μπράβο σε κάποιον αλλά με έμμεσο τρόπο. Οι καλές πρακτικές να βρίσκουν μία προβολή έστω διακριτική. Αυτούς που συνεχίζουν να είναι αρνητικοί δεν θα μπορούσα να κάνω και πολλά παρά μόνο να βρω ένα τρόπο να τους χτυπήσω στο φιλότιμο. Καρότο θέλει παρά μαστίγιο. (Ν8σ.5)

➤ **Εργασιακή ικανοποίηση εξαιτίας της καλλιέργειας φιλικού κλίματος**

Όταν ο διευθυντής ενδιαφέρεται και φροντίζει το περιβάλλον του σχολείου να είναι φιλικό, ο εκπαιδευτικός νιώθει άνετα και δουλεύει με ευχάριστη διάθεση.

Δημιουργείται ένα κλίμα οικειότητας, νιώθουν το σχολείο σα δεύτερο σπίτι τους. Ούτως ή άλλως ο εκπαιδευτικός είναι αναγκασμένος να παραμείνει κάποιες ώρες στο σχολείο για να τελειώσει τις δουλειές του, αν το κλίμα δεν το κάνει να αισθάνεται άνετα και να είναι φιλικό, δεν θα μπορέσει να δουλέψει. Επομένως οι αληθινές φιλικές σχέσεις διευκολύνουν το εργασιακό περιβάλλον. (Φ1σ.4)

IV. Πνεύμα ομαδικότητας και συναδελφικότητας ως αποτέλεσμα της εργατικότητας του διευθυντή

Μία εκπαιδευτικός μίλησε για έναν διευθυντή που με την εργατικότητα και τις πράξεις του λειτουργούσε ως πρότυπο για όλους και είχε σαν αποτέλεσμα να αναπτυχθεί ένα πνεύμα ομαδικότητας.

Σαν να 'χει βάλει τον αυτόματο πιλότο. Ξέρουμε όλοι πώς θα κινηθούμε και ο ένας βοηθάει τον άλλο. Όπως κάνει κι αυτός έτσι κι εμείς μεταξύ μας. Ο ένας βάζει πλάτη αν χρειαστεί για τον άλλο. Ποτέ δε θα μείνει τάξη χωρίς δάσκαλο ακόμη κι αν λείπει γιατί ξέρουμε πως θα λειτουργούσε αν ήταν παρόν. Με το παράδειγμα του μας κάνει να μην κοιτάμε ο καθένας τον εαυτό του μόνο. (Κ5σ.3,4)

V. Θετικές επιδράσεις για τους μαθητές εξαιτίας των χαρακτηριστικών της καλής επικοινωνίας και της δικαιοσύνης και των πρακτικών της καλλιέργειας φιλικού κλίματος, θετικός για δράσεις, εξωστρέφεια και πρότυπο εργατικότητας.

Οι θετικές επιδράσεις για τους μαθητές αφορούσαν θέματα πειθαρχίας και ηρεμίας στη συμπεριφορά τους, τη διαμόρφωση μιας θετικής ψυχολογίας και την αύξηση του ενδιαφέροντος τους για μάθηση. Ο διευθυντής με τη συμπεριφορά του επιδρούσε στους μαθητές είτε άμεσα διαμορφώνοντας τις συνθήκες για κάτι τέτοιο είτε έμμεσα μέσω των επιδράσεων του στους εκπαιδευτικούς που με τις ενέργειες τους επηρέαζαν θετικά τους μαθητές.

➤ **Θετικές επιδράσεις ως αποτέλεσμα της ικανότητας καλής επικοινωνίας**

Η επικοινωνία του διευθυντή ως μέσο για να τηρούνται οι κανόνες και να εφαρμόζονται οι αποφάσεις διευκολύνει την εφαρμογή τους και από τους μαθητές.

Ξανά συζήτηση και επιμονή, να μην υπάρχουν περιθώρια να μην τηρείται κάτι δηλαδή να μην περνάει απαρατήρητο....Όταν δεν τηρούνται οι συλλογικές αποφάσεις και ο καθένας λειτουργεί με το δικό του τρόπο, δημιουργείται μία σύγχυση και στους μαθητές γιατί άλλα ακούνε από τον ένα, άλλα από τον άλλο και ακολουθούν αυτό που τους είναι πιο ανώδυνο. Χρειάζεται μία σταθερότητα στη συμπεριφορά του διευθυντή δηλαδή όταν λέμε ότι αυτό επιτρέπεται πάντα να επιτρέπεται, ότι απαγορεύεται πάντα να απαγορεύεται. (Θ2σ.9,10)

➤ **Θετικές επιδράσεις ως αποτέλεσμα μίας δίκαιης αντιμετώπισης**

Η ισότιμη αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών από το διευθυντή λειτουργούσε στην αποφυγή των συγκρούσεων και στη δημιουργία καλών σχέσεων μεταξύ τους διαμορφώνοντας ένα θετικό μήνυμα προς τους μαθητές. Οι μαθητές ήξεραν ότι όλοι έχουν ίσα δικαιώματα και υποχρεώσεις και σέβονταν όλους τους εκπαιδευτικούς το ίδιο. Επιπλέον και οι ίδιοι οι μαθητές αντιμετώπιζονταν με δικαιοσύνη και σεβασμό.

Σίγουρα είχε τους φίλους του και κάποιες συμπάθειες αλλά δεν έδειχνε μπροστά μας ότι κάποιον αντιπαθούσε δηλαδή ότι με κάποιους τα πάει καλύτερα και με κάποιους χειρότερα. Στο σχολείο δεν υπήρχε κανένα περιστατικό βίας, υπήρχε μία αρμονία σε

όλα τα επίπεδα κάτι που δεν το έχω ξαναδεί. Διαχέεται και στα παιδιά η δικαιοσύνη και ξέρουν τι τα παίρνει να κάνουν και τι όχι. .(Γ3σ.3)

Και στα παιδιά, υπήρχε μία ηρεμία στα παιδιά. Ακόμη και τα παιδιά μας άκουγαν και μας υπολόγιζαν όλους το ίδιο. Δεν λέγανε «θα ακούσω τον κύριο μου και όχι εσένα» επειδή ήταν ειδικότητα ή ο δάσκαλος μιας άλλης τάξης στην εφημερία. Είχαν μία αντίληψη τα παιδιά ότι όλοι είμαστε ίσοι στο σχολείο για να διαχειριστούμε ότι κατάσταση προέκυπτε.(B11σ.3)

Τα αποτελέσματα ήταν θετικά και για τους μαθητές γιατί το να είσαι ευγενικός και δίκαιος είναι στοιχείο της συμπεριφοράς σου γενικώς σαν άνθρωπος άρα πηγαίνει παντού. Και αυτά τα σχολεία λειτουργούσαν καλύτερα και στη διαχείριση των κρίσεων με τους μαθητές.....Οι μαθητές όταν πήγαιναν στο διευθυντή ήξεραν ότι δεν θα ακούσουν μία κατσάδα αλλά θα κάνουν μία συζήτηση που αν ήταν κάτι σοβαρό θα είχε επέκταση και προς τους γονείς. Προσπαθούσαν να συζητήσουν και με τους γονείς το πρόβλημα και να βρεθεί μία λύση πολιτισμένη και ήρεμη. Και τα παιδιά αυτό το αντιλαμβάνονταν(Α12σ.3)

➤ Θετικές επιδράσεις ως αποτέλεσμα της καλλιέργειας φιλικού κλίματος

Η διαμόρφωση ενός φιλικού κλίματος στο σχολείο συνέβαλε στη δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και με το διευθυντή του σχολείου. Οι σχέσεις ανάμεσα τους χαρακτηρίζονταν ουσιαστικές χωρίς προβλήματα και συγκρούσεις. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να ασκούν με αφοσίωση το παιδαγωγικό τους ρόλο, με θετικές επιδράσεις στους μαθητές του σχολείου.

Γενικά επειδή όλοι θέλαμε να πάμε στο σχολείο και δεν υπήρχαν μεταξύ μας προβλήματα ασχολιόμασταν με πράγματα πιο ουσιαστικά για την ανάπτυξη μας σαν εκπαιδευτικοί. Συζητούσαμε τι θα ήθελες να κάνεις σε αυτό ή πώς το έκανες αυτό και ανταλλάσαμε απόψεις και κάτι έπαιρνε ο ένας από τον άλλον και έτσι βελτιώνεσαι στο κομμάτι το παιδαγωγικό.(B11σ.2,3)

Θα ήθελα γενικά ένα καλό κλίμα συναδελφικό, φιλικό και να περνάει και στους μαθητές αυτό γιατί τα παιδιά τα καταλαβαίνουν όλα και δυστυχώς τα μεταφέρουν και στο σπίτι. Οι κοινωνίες είναι μικρές στο Βόλο, στον Αλμυρό, στην Αγχίαλο οπότε όταν το κλίμα

στο σχολείο δεν είναι καλό βγαίνει παραέξω και μετά αυτό ξαναμπαίνει στο σχολείο και δημιουργείται ένας φαύλος κύκλος.(Γ3σ.7,8)... θα έδινα βάση στην ψυχολογία των μαθητών του σχολείου και στο θετικό κλίμα της τάξης. Δεν είναι εφικτό πάντα κάτι τέτοιο. Όμως θα ήθελα τα παιδιά να θέλουν να έρχονται στο σχολείο.

Όταν οι μαθητές βλέπουν τους δασκάλους να έχουν σύμπνοια, να λειτουργούν αρμονικά, χωρίς να υπάρχουν θέματα, να γίνονται νύξεις και υπάρχει ένα καλό κλίμα δηλαδή δεν πετάει ο ένας καρφιά για τον άλλο ή μπαίνω στην τάξη και λέω «παιδιά ήρθα εγώ τώρα γιατί λείπει ο δάσκαλός σας» σαφώς και θα επηρεαστούν θετικά και τα παιδιά. Είναι ένα γράναζι που τα πάντα κυλούν ήρεμα.(Κ5σ.4)

Σε αντίθεση με σχολεία όπου η ύπαρξη προβλημάτων λόγω κακών σχέσεων αποσπούσαν την προσοχή των εκπαιδευτικών και δεν μπορούσαν να βελτιώσουν την εργασιακή τους απόδοση.

Είχαμε τόσο κακές σχέσεις μεταξύ μας που ένας να αργούσε ακόμη και 2' λεπτά και μία φορά στο τρίμηνο θα σχολιάζονταν. Ασχολιόμασταν με μικροπρέπειες χωρίς ποτέ να ασχοληθούμε με το παιδαγωγικό κομμάτι. Δεν θυμάμαι σε αυτά τα σχολεία να συζητήσα ποτέ πώς θα βελτιώσω την κατάσταση στο σχολείο ή πώς θα κάνω καλύτερη εφημερία ή να ανταλλάζουμε απόψεις για το πώς θα κάνουμε καλύτερα το μάθημα.(Β11σ.5)

➤ **Θετικές επιδράσεις για τους μαθητές ως αποτέλεσμα ενός διευθυντή που είναι θετικός στις δράσεις**

Ένας διευθυντής που έκανε ενέργειες για να γίνουν στο σχολείο του προγράμματα και δράσεις είχε σαν αποτέλεσμα να αναπτύξουν οι μαθητές υπευθυνότητα και να αυξηθεί το ενδιαφέρον τους για μάθηση.

Ήξερε ότι θα παρουσιάσει τη δουλειά του στους γονείς και αυτόματα ήταν πιο υπεύθυνο και έπαιρνε αυτό το ρόλο πιο σοβαρά. Είχε ένα στόχο και ήξερε ότι η δράση του είχε μία κατεύθυνση και δεν το αψηφούσε αλλά ενεργοποιούνταν. Τα παιδιά έφτασαν να γίνουν οι μαέστροι της δουλειάς. (Κ7σ.3)

Ήμουν σε ένα σχολείο στη Λάρισα που είχε και τσιγγανόπαιδα, με δύσκολους συλλόγους και με τις δράσεις που γίνονταν φτάσαμε σε ένα σημείο τα παιδιά ρομά να προσπαθούν τόσο πολύ για να είναι καλοί μαθητές. Αναλαμβάνανε θεατρικά και ηχογραφήσεις και παίζανε όλα τα παιδιά μαζί.(Κ7σ.8)

➤ **Θετικές επιδράσεις ως αποτέλεσμα της εξωστρέφειας του διευθυντή**

Η εξωστρέφεια του διευθυντή δηλαδή οι ενέργειες του για συνεργασία του σχολείου με τοπικούς φορείς, είχε συμβάλει οι μαθητές να λειτουργούν πιο υπεύθυνα γιατί ήξεραν ότι αυτά που έχουν κάνει θα προβληθούν και θα κριθούν από άτομα έξω από το σχολείο. Επομένως το αποτέλεσμα της δουλειάς τους αποκτούσε μεγαλύτερη βαρύτητα.

Όλοι οι τοπικοί φορείς μας βοηθούσαν παρέχοντας διάφορα πράγματα. Ο δήμος μας είχε προσφέρει το αυτοκίνητο για τις μετακινήσεις μας κ.α., χρήματα για να φτιάξουμε αφίσες. Είχαμε κάνει γέφυρες με άλλα σχολεία και ο δήμος αναλάμβανε τη φιλοξενία των μαθητών. Όλα αυτά είχαν αντίκτυπο στα παιδιά γιατί βλέπαμε ότι τα παιδιά το παίρνανε πιο σοβαρά (Κ7σ.3).

➤ **Θετικές επιδράσεις ως αποτέλεσμα του διευθυντή που είναι πρότυπο εργατικότητας**

Μία διευθύντρια που με τις προσωπικές της ενέργειες προσέγγιζε το κάθε παιδί ξεχωριστά θέλοντας να ενισχύσει μία παιδαγωγική προσέγγιση στην αντιμετώπιση τους είχε ως αποτέλεσμα τα παιδιά να νιώθουν ότι έχουν συναισθηματική φροντίδα.

Έχω παράδειγμα διευθύντριας που ήξερε για το κάθε παιδί ξεχωριστά ποιο είναι το κουμπί του, πώς θα το προσεγγίσουμε, αν θυμώσει τι θα του πούμε ώστε να έχει αποτέλεσμα και οι συνέπειες να είναι κοινωνικές. Όλα τα παιδιά μιλούσαν για αυτή τη διευθύντρια ακόμη κι όταν είχαν φύγει από το σχολείο. Περνούσαν και έλεγαν ότι κανένας δεν τους είχε νοιαστεί όπως εκείνη. (Β4σ.9)

VI. Η καλή φήμη του σχολείου ως αποτέλεσμα της καλής επικοινωνίας και της εξωστρέφειας του διευθυντή και ότι αποτελεί πρότυπο εργατικότητας/πηγή έμπνευσης

Το σχολείο με τον τρόπο λειτουργίας του διαμορφώνει μία εικόνα που μπορεί να αναγνωριστεί από τα μέλη του αλλά και από την τοπική κοινωνία. Αυτή η εικόνα όταν είναι ξεκάθαρη και σταθερή και όταν εμπεριέχει θετικά αποτέλεσμα μπορεί να δημιουργήσει μία καλή φήμη για το σχολείο.

Αναφέρθηκε η ανάγκη ένας διευθυντής με καλή επικοινωνία να φροντίζει να εφαρμόζονται οι αποφάσεις και να τηρούνται οι κανόνες διότι σε αντίθετη περίπτωση η εικόνα του σχολείου προς την κοινωνία δεν είναι ξεκάθαρη.

Όμως ως διευθυντής να φροντίσω να τηρηθούν αυτά που αποφασίζονται. Όταν δεν τηρούνται να λέγεται. Πήραμε αυτή την απόφαση γι αυτό και βλέπω ότι δεν τηρούμε, τι θα κάνουμε εδώ; Ξανά συζήτηση και επιμονή, να μην υπάρχουν περιθώρια να μην τηρείται κάτι δηλαδή να μην περνάει απαρατήρητο. Στα περισσότερα σχολεία παίρνονται αποφάσεις που δεν τηρούνται. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να βγαίνουν διαφορετικά προφίλ κάθε φορά του σχολείου προς τα έξω. Το σχολείο δεν έχει ξεκάθαρη ταυτότητα και εικόνα αλλά πολλές διαφορετικές ... (Θ2σ.9,10)

Επιπλέον η εργατικότητα του διευθυντή ήταν παράδειγμα προς μίμηση για όλους. Όλοι φρόντιζαν για το σχολείο ακολουθώντας το παράδειγμα του με αποτέλεσμα να έχει καλή φήμη στην τοπική κοινωνία.

Έκανε τα πάντα. Όταν βλέπεις έναν άνθρωπο να προσπαθεί τόσο πολύ προσπαθείς κι εσύ. Και οι γονείς συμβούλευαν τα παιδιά τους να προσπαθούν παραπάνω. Δηλαδή να μην πετάνε σκουπίδια, να σέβονται, να μιλάνε όμορφα. Οπότε σιγά σιγά όλα αυτά ακούγονταν και παραέξω και το θεωρούσαν ένα καλό σχολείο. Θεωρούνταν ένα καλό σχολείο από όλες τις απόψεις γιατί όλοι προσπαθούσαν οι δάσκαλοι, ο διευθυντής. (Ν10σ.3)

Ένας διευθυντής με εξωστρέφεια που φροντίζει το σχολείο να κοινοποιεί με διάφορους τρόπους τα αποτελέσματα των δράσεων του αλλά και το σύνολο των επιτευγμάτων του, συμβάλει στη δημιουργία μίας καλής φήμης του σχολείου στην τοπική κοινωνία.

Άνοιγμα στην κοινωνία εννοούμε πρώτον ο διευθυντής το έργο που παράχθηκε μέσα στη σχολική μονάδα, εφόσον είναι και επιτυχημένο και έχει και επιτυχία στους στόχους το παρουσίασε στην κοινωνία: στους γονείς αρχικά με διάφορες εκδηλώσεις και μέσω των ΜΜΕ και της ιστοσελίδας του σχολείου παρουσίαζε και κοινοποιούσε τις δράσεις που γίνονταν και ήταν γνωστές. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα να ξέρουν οι γονείς τι γίνεται στο σχολείο τους, έβλεπαν ότι υπήρχε μία δράση και ένιωθαν ότι τα παιδιά τους μαθαίνουν, συμμετέχουν σε πάρα πολλές δράσεις, προγράμματα, δραστηριότητες και

νιώθουν και οι ίδιοι ικανοποιημένοι. Πηγαίνοντας καλά τα πράγματα αυτός είναι ένας λόγος να αποκτήσει καλή φήμη το σχολείο. (Φ1σ.4)

VII. Ενίσχυση του κύρους και της προσωπικότητας του διευθυντή ως αποτέλεσμα της ικανότητας καλής επικοινωνίας και της αποφασιστικότητας του.

Το κύρος ενός διευθυντή στα μάτια των εκπαιδευτικών του σχολείου ενισχύεται όταν ο τρόπος που ηγείται στηρίζεται στις ικανότητες του και όχι στην εξουσία και στη δύναμη που του δίνει η θέση που κατέχει.

Πιο συγκεκριμένα αναφέρθηκε ότι η αποφασιστικότητα που έχει ένας διευθυντής και η σιγουριά και αυτοπεποίθηση που δείχνει όταν καλείται να πάρει αποφάσεις είναι χαρακτηριστικά που του προσδίδουν κύρος και δύναμη.

Θα έλεγα ότι για να είναι αποτελεσματικός ένας διευθυντής-τρια θα πρέπει να είναι ένα άτομο με αυτοπεποίθηση, να μην αυτοπροσδιορίζεται μέσα από τη θέση του δηλαδή να μην έχει αυτή τη θέση ανάγκη για να του δώσει μεγαλύτερη κοινωνική ή προσωπική αξία. (Θ2σ.7)

Ο διευθυντής με την καλή επικοινωνία που έχει με τους συνεργάτες του αντλεί χρήσιμες πληροφορίες για να βελτιώσει τον εαυτό του και να ενισχύσει την προσωπική του εικόνα.

...θα ζητούσα να μου λένε τι νιώθουν, αν αδικούνται ή αν κάτι τους προβληματίζει ως προς τη συμπεριφορά μου ώστε να προκύψει συζήτηση μέσα από αυτό και να λυθούν κάποιες παρεξηγήσεις που μπορεί να υπάρχουν. Έτσι κι εγώ θα μπορώ να βελτιωθώ. (Α12σ.10)

Το κύρος του διευθυντή απέναντι στα μέλη του σχολείου (εκπαιδευτικούς, μαθητές) μειώνεται όταν δεν διαθέτει την απαιτούμενη γνωστική κατάρτιση.

Όλα αυτά έχουν επιπτώσεις και στους μαθητές δεν είναι μόνο οι σύλλογοι των δασκάλων και τα παιδιά τα ίδια δεν τους βλέπανε αυτούς τους διευθυντές σαν «αρχηγούς» του σχολείου. Όταν ο διευθυντής πάει σε ένα δάσκαλο ή σε μια δασκάλα για να πάρει την έγκριση της, την άδεια της ή τη συμβουλή της ψιλοακυρώνεται στα μάτια των παιδιών και δεν τον συμπεριφέρονται με τον ανάλογο σεβασμό. (Β11σ.4)

VIII. Αίσθημα ασφάλειας για τους εκπαιδευτικούς ως αποτέλεσμα της γνωστικής κατάρτισης του διευθυντή και της πρακτικής του για φροντίδα των εκπαιδευτικών.

Οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στο αίσθημα ασφάλειας που νιώθουν είτε επειδή έχουν διευθυντές που με τις γνώσεις τους και την επιστημονική τους κατάρτιση είναι σε θέση να αντιμετωπίζουν όλες τις καταστάσεις του σχολείου είτε λόγω της υποστήριξης που ήξεραν ότι θα έχουν σε κάθε δύσκολη κατάσταση από τον διευθυντή του σχολείου, με τις πρακτικές του για τη στήριξη και τη φροντίδα τους.

Η παιδαγωγική κατάρτιση του διευθυντή κάνει τον εκπαιδευτικό να νιώθει ότι με τη βοήθεια του θα τα καταφέρει και η καλή γνώση της νομοθεσίας εκ μέρους του έχει ως αποτέλεσμα ο εκπαιδευτικός να νιώθει ασφαλής εξαιτίας της βεβαιότητας ότι όλα γίνονται σύννομα, χωρίς αντιπαραθέσεις και προβλήματα.

...και όταν ξέρει ο διευθυντής να χειρίζεται τους μαθητές, να φροντίζει για την πειθαρχία των μαθητών, την υπακοή επομένως νιώθει ότι είναι ένας άνθρωπος που μπορεί να τον πλησιάσει να του πει τα προβλήματα του και να υπάρχει επιτυχία. (Φ1σ.2)

Γιατί ο διευθυντής είναι η κεφαλή του σχολείου και όταν έχει αυτή τη γνώση και μπορεί να δώσει τις σωστές κατευθύνσεις ο συνάδελφος νιώθει λίγο ανακουφισμένος γιατί έχει ένα σκασμό άλλα πράγματα στο κεφάλι του. Έχει την τάξη, έχει τα παιδιά που δημιουργούν προβλήματα είτε μαθησιακά είτε συμπεριφοράς... Ο συνάδελφος νιώθει ανακουφισμένος και νιώθει ότι μπορεί να ακουμπήσει στον διευθυντή.... Με την καλή γνώση των νόμων νιώθουμε όλοι πιο ασφαλείς. (Κ5σ.10)

Το πρώτο είναι να είσαι γνώστης της νομοθεσίας για να είναι καθετί που κάνεις σύννομο ώστε να μην δίνεις πάτημα σε κάποιο που είναι κακοπροαίρετος. (ΧΡ.6σ.5)

Τα πάντα στα έδινε γραμμένα, νομοθεσίες σχετικά με άδειες και ότι ήθελες να ζητήσεις είχε μία λύση γιατί είχε γνώση πάνω στο αντικείμενο το διοικητικό. Κι αυτό είναι πολύ σημαντικό για έναν διευθυντή να έχει καλή γνώση σε ότι έχει να κάνει με τη διοίκηση του σχολείου γιατί πολλοί θέλουν να είναι οργανωτικοί αλλά δεν έχουν γνώση και στο τέλος αντιμετωπίζουν προβλήματα. (Α12σ.8)

Μία εκπαιδευτικός αναφέρθηκε στο αίσθημα ασφάλειας που είχε δημιουργηθεί από έναν διευθυντή ο οποίος πάντα λειτουργούσε υποστηρικτικά προς τους εκπαιδευτικούς.

Εμείς ξέραμε ότι αυτός ο άνθρωπος θα μας υποστηρίζει όπως και να έχει, δεν θα εκτεθείς, θα σε βοηθήσει γιατί πίστευε σε σένα και ήξερε ότι δεν μπορεί εκεί θα ήσουν άρα το θεωρούσε δεδομένο ότι τον συνάδελφο θα τον υποστηρίζει μέχρι εσχάτων. Δεν θα τον άφηνε εκτεθειμένο και αυτό σου δημιουργούσε αίσθημα ασφάλειας.... Εκεί ο διευθυντής υπερασπίστηκε πάρα πολύ τον συνάδελφο και στο γονέα αλλά και στους παραπάνω που είχε απευθυνθεί ο γονέας. Ξέραμε ότι ο συνάδελφος δεν ήταν μόνος του στον αγώνα που έδινε. Αυτό δημιουργούσε σε όλους μας ένα αίσθημα ασφάλειας. (Ε9σ.8)

ΙΧ. Η εμπλοκή των γονέων ως αποτέλεσμα ενός διευθυντή που είναι πρότυπο εργατικότητας και πηγή έμπνευσης, θετικός στις δράσεις και με εξωστρέφεια.

Οι γονείς των μαθητών κινητοποιούνται όταν βλέπουν ότι ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί του σχολείου δείχνουν πραγματικό ενδιαφέρον για την καλή λειτουργία του, όταν γίνονται καινοτόμα προγράμματα και δράσεις που εμπλέκουν και δραστηριοποιούν τους μαθητές και όταν όλα αυτά είναι ορατά και οδηγούν σε μία καλή εικόνα του σχολείου προς τα έξω.

➤ **Η εμπλοκή των γονέων εξαιτίας της εργατικότητας / πηγή έμπνευσης του διευθυντή**

Ο διευθυντής που με εργατικότητα αναλαμβάνει κάθε εργασία και φροντίζει τους χώρους του σχολείου ενεργοποιεί τους γονείς να τον βοηθήσουν στο έργο του.

Έκανε τα πάντα. Όταν βλέπεις έναν άνθρωπο να προσπαθεί τόσο πολύ προσπαθείς κι εσύ. Και οι γονείς συμβούλευαν τα παιδιά τους να προσπαθούν παραπάνω. Δηλαδή να μην πετάνε σκουπίδια, να σέβονται, να μιλάνε όμορφα.... Θεωρούνταν ένα καλό σχολείο από όλες τις απόψεις γιατί όλοι προσπαθούσαν οι δάσκαλοι, ο διευθυντής. (Ν10σ.3)

➤ **Η εμπλοκή των γονέων εξαιτίας της υποστήριξης καινοτόμων δράσεων**

Στο σχολείο που γίνονται προγράμματα και δράσεις οι γονείς έχουν την ευκαιρία να συμμετέχουν με διάφορους τρόπους είτε για να βοηθήσουν είτε ως θεατές στις εκδηλώσεις του σχολείου.

Έρχονταν οι γονείς για να βοηθήσουν ή ως καλεσμένοι και το παιδί αυτόματα έπαιρνε ένα ρόλο. Ήξερε ότι θα παρουσιάσει τη δουλειά του στους γονείς και αυτόματα ήταν πιο υπεύθυνο και έπαιρνε αυτό το ρόλο πιο σοβαρά. ... (Κ7σ.3).

➤ **Η εμπλοκή των γονέων λόγω της εξωστρέφειας του διευθυντή**

Η εξωστρέφεια αναφέρεται στην επιθυμία του διευθυντή να ανοίξει το σχολείο στην τοπική κοινωνία αναγνωρίζοντας τον κοινωνικό του ρόλο. Είναι αυτός που επιδιώκει τη συνεργασία του σχολείου με τους γονείς ενθαρρύνοντας τη συμμετοχή τους στα σχολικά δρώμενα, αξιοποιεί τους φορείς της τοπικής κοινωνίας για να καλύψει επιμορφωτικές και άλλες ανάγκες, και οδηγεί το σχολείο σε αποτελέσματα τα οποία φροντίζει να τα κοινοποιήσει προς τα έξω. Θέλει το σχολείο του να έχει καλή φήμη και αναγνώριση από την τοπική κοινωνία.

Ένας διευθυντής που επιδιώκει τη συνεργασία με το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων του σχολείου, παρακινεί τους γονείς και τους οδηγεί στην εμπλοκή τους στα σχολικά δρώμενα.

Η συνεργασία με το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων, οι οποίοι μπορούν να προσφέρουν πολλά πράγματα και το έχουμε δει. Όταν κινητοποιηθούν οι γονείς μπορούν να κάνουν θαύματα..... Στη θητεία μιας διευθύντριας που τη θεωρώ θετική εμπειρία, κινητοποίησε το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων κάνοντας μπαζάρ στο σχολείο. Οι γονείς έκαναν πολλές κατασκευές, ήταν ταλαντούχες, που τις πουλήσανε στη γιορτή των Χριστουγέννων, στην οποία κάναμε παράσταση και εμπλέξαμε πολλές τάξεις, με αποτέλεσμα να έρθουν οι γονείς να δουν τα παιδιά τους. (Φ1σ.9)

Η συνεργασία του σχολείου με ειδικούς για θέματα που απασχολούν τους μαθητές και τους γονείς, φέρνει τους γονείς στο χώρο του σχολείου.

Θα έφερνα κάποιους ανθρώπους να μιλήσουν σε όλη την εκπαιδευτική κοινότητα και τη μαθητική κοινότητα. Θα αξιοποιούσα κάποια θέματα που ενδιαφέρουν τα παιδιά ή που

τους απασχολούν αλλά και τους γονείς όπως το ασφαλές διαδίκτυο ώστε να ακούσουν κάποιους ειδικούς που μπορούν να τους βοηθήσουν. Έτσι στο σχολείο να μπαίνουν και άλλα άτομα και να κατανοήσουν ότι κάθε πρόβλημα δεν είναι απαραίτητα ατομικό αλλά έτσι γίνεται κοινωνικό και πιο συλλογικό. Όταν κάτι το μοιράζεσαι καταλαβαίνει κι ο άλλος ότι δεν είναι μόνο δικό του αλλά υπάρχει και δίπλα και πιο δίπλα. Κι έτσι θα εξασφάλιζα και μεγαλύτερη συμμετοχή από τους γονείς για να μας βοηθήσουν σε ότι χρειαζόμαστε. (Κ7σ.9)

X. Η άντληση πρόσθετων πόρων ως αποτέλεσμα ενός διευθυντή που έχει εξωστρέφεια και είναι θετικός στις δράσεις

Η συμμετοχή του σχολείου σε καινοτόμα προγράμματα, η συνεργασία με τους επίσημους τοπικούς φορείς και τους συλλόγους του εξωτερικού περιβάλλοντος του σχολείου είχε ως πρόσθετο στόχο από τη μεριά του διευθυντή την άντληση πρόσθετων πόρων για τις ανάγκες του σχολείου.

➤ **Η άντληση πόρων εξαιτίας της υποστήριξης καινοτόμων δράσεων**

Αναφέρθηκε ένας διευθυντής που ακολουθούσε μία σκόπιμη επιλογή προγραμμάτων για το σχολείο του, διαλέγοντας αυτά που είχαν οικονομικά οφέλη.

Έπαιρνε προγράμματα για το σχολείο, προγράμματα που άφηναν κάποιο όφελος στο σχολείο. Είχε πάρει ένα πρόγραμμα που στη συνέχεια το σχολείο έγινε ενεργειακό δηλαδή δόθηκαν κάποια χρήματα γι αυτό, το σχολείο μονώθηκε, φτιάχτηκε η αυλή του σχολείου που ήταν με προβλήματα και τα παιδιά μπορούσαν να παίζουν, έβαλε καινούρια τζάμια. (Ε9σ.5)

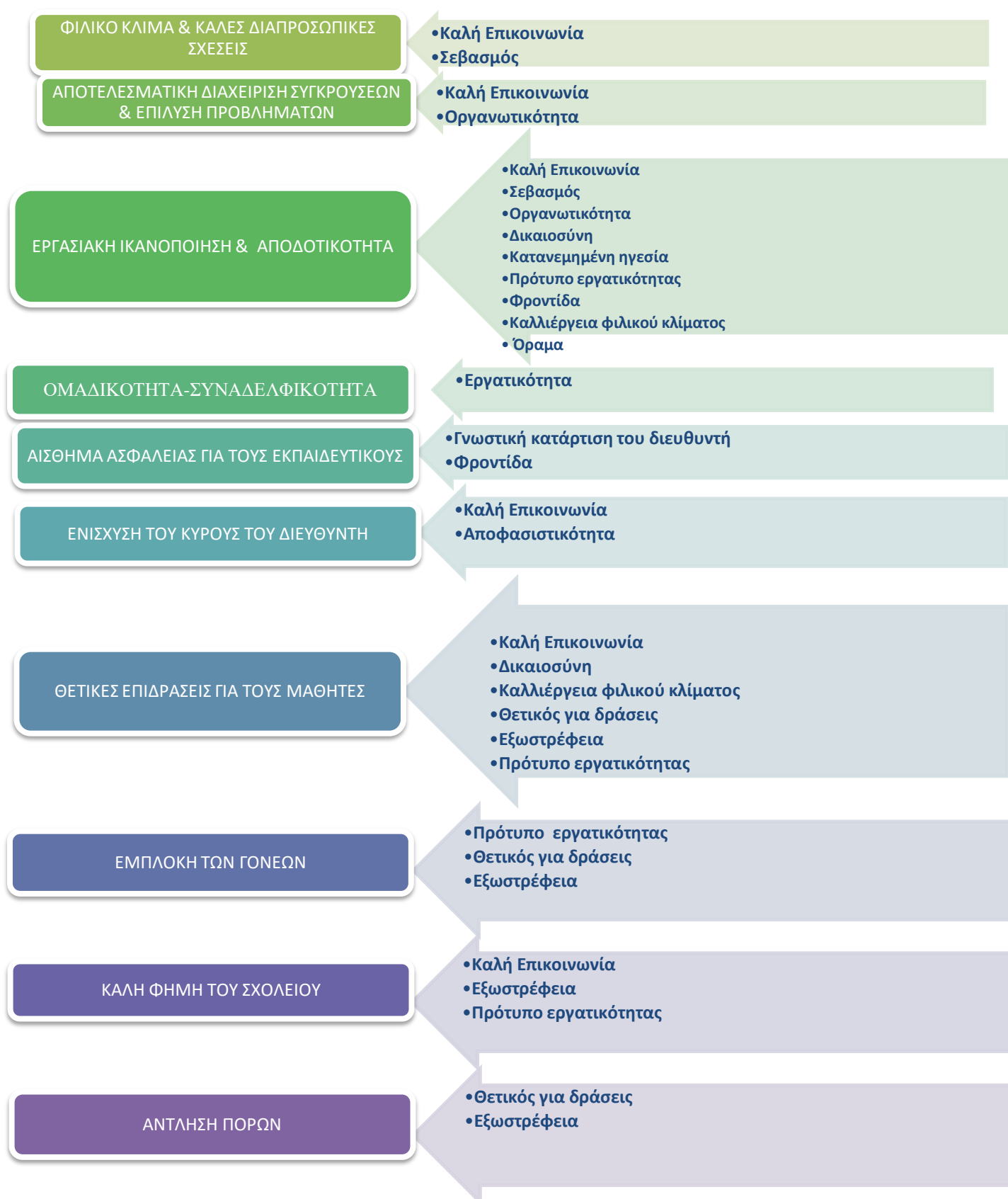
➤ **Η άντληση πόρων εξαιτίας της εξωστρέφειας του διευθυντή**

Οι ενέργειες του διευθυντή για συνεργασία με τους γονείς και τους τοπικούς φορείς αναφέρθηκε από μία εκπαιδευτικό ως ένας τρόπος αποκόμισης πρόσθετων οικονομικών πόρων.

Οι γονείς έκαναν πολλές κατασκευές, ήταν ταλαντούχες, που τις πουλήσανε στη γιορτή των Χριστουγέννων, στην οποία κάναμε παράσταση και εμπλέξαμε πολλές τάξεις, με αποτέλεσμα να έρθουν οι γονείς να δουν τα παιδιά τους. Αγόρασαν πράγματα, μάζεψαν χρήματα και στη συνέχεια με τη καθοδήγηση της διευθύντριας αγόρασαν τεχνολογικό εξοπλισμό (τηλεοράσεις). (Φ1σ.9)

Ακολουθεί συγκεντρωτική περιγραφή στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 3: Περιγραφή των αποτελεσμάτων για τη σχολική μονάδα



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8. ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

8.1 Συζήτηση - Συμπεράσματα

Ακολουθεί η συζήτηση για τα αποτελέσματα της έρευνας με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα και το σκοπό της έρευνας, που είναι να αναδειχθούν οι αντιλήψεις και τα κριτήρια των εκπαιδευτικών για τον αποτελεσματικό-ή διευθυντή-τρια. Στη συζήτηση καταγράφονται οι προβληματισμοί και οι διαπιστώσεις που προκύπτουν από τα αποτελέσματα με την αντίστοιχη θεωρητική τους τεκμηρίωση.

Τα αποτελέσματα αναδεικνύουν τις αντιλήψεις και πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών που βασίζονται σε ιδέες, εντυπώσεις και προσωπικά τους βιώματα με διευθυντές που τους θεωρούν πετυχημένους. Οι ίδιοι καλούνται και τις τεκμηριώνουν με περιγραφές συμπεριφορών των διευθυντών σε υπαρκτές καταστάσεις, με αναφορές σε στάσεις και σε συναισθήματα αντίστοιχα. Στα αποτελέσματα καταγράφηκε μία ποικιλία διαφορετικών εμπειριών και αναδείχθηκε μία σύγκλιση στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα χαρακτηριστικά, τις ικανότητες και τις πρακτικές που διατύπωσαν για τους αποτελεσματικούς διευθυντές καθώς και για τις επιδράσεις που είχαν στα μέλη του σχολείου αλλά και στη λειτουργία του σχολικού οργανισμού.

Οι εκπαιδευτικοί μίλησαν για έναν αποτελεσματικό διευθυντή που συμπεριφέρεται με δικαιοσύνη, έχει δημοκρατικές αρχές, διαμοιράζει μέρος των ευθυνών και των καθηκόντων του χωρίς να λειτουργεί με υπερσυγκεντρωτισμό, δείχνει σεβασμό και διαθέτει επικοινωνιακές δεξιότητες.

Οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τη δικαιοσύνη του διευθυντή με κριτήριο την ισότιμη αντιμετώπιση τους και την αμεροληψία που επιδεικνύει στις αποφάσεις ώστε να μην αδικηθεί κανείς. Ο δίκαιος ηγέτης, τοποθετεί την αμεροληψία στον πυρήνα της διαδικασίας λήψης οποιασδήποτε απόφασης, διασφαλίζοντας μία ενιαία συμπεριφορά προς τα άτομα, ενώ η ειδική αντιμετώπιση κάποιων ατόμων στηρίζεται σε ξεκάθαρους και σαφείς λόγους, που εκφράζουν ηθικές αξίες (Northouse, 2019). Δεν αντιμετωπίζει τους εκπαιδευτικούς με βάση αυτά που τους διαφοροποιούν, αποκλείοντας οποιαδήποτε μορφή προνομιακής μεταχείρισης. Η απόδοση της δικαιοσύνης ως κριτήριο αποτελεσματικότητας του διευθυντή έχει καταγραφεί και σε άλλες έρευνες στο διεθνή χώρο, όπου οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν με σαφήνεια ότι επιθυμούν μία δίκαιη αντιμετώπιση με ίση πρόσβαση στους διαθέσιμους πόρους,

τοποθετώντας τη δικαιοσύνη του διευθυντή στις πέντε κορυφαίες συμπεριφορές που συσχετίζονται με την εργασιακή τους ικανοποίηση (Gimbert & Fultz, 2009· Richards, 2005).

Στο σχολείο που αποτελεί έναν ανθρωποκεντρικό κοινωνικό θεσμό τα ζητήματα διασφάλισης της κοινωνικής δικαιοσύνης εμπεριέχονται στον ηγετικό ρόλο των διευθυντών (Turhan, 2010). Όμως ο ηγέτης για κοινωνική δικαιοσύνη εστιάζει την προσοχή του στα ευάλωτα άτομα ή ομάδες του σχολείου, για την αντιμετώπιση των ανισοτήτων που βιώνουν στη μάθηση, με στόχο τον περιορισμό ή και την εξάλειψη των συνθηκών περιθωριοποίησης τους εντός του σχολείου (Theoharis, 2007). Η δίκαιη αντιμετώπιση χωρίς να γίνονται διακρίσεις, όπως την ορίζουν οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας, αφορά το αξιακό σύστημα του διευθυντή το οποίο χαρακτηρίζει τις διαπροσωπικές του σχέσεις και εκφράζει κυρίως την ηθική ευθύνη που έχουν οι ηγέτες λόγω της θέσης και του ρόλου τους σε έναν οργανισμό (Northouse, 2019).

Στις διαπροσωπικές του σχέσεις στο επίπεδο της επικοινωνίας χαρακτηρίζεται ως ένας καλός ακροατής, με ενσυναίσθηση, που ακούει με προσοχή, σεβασμό και ενδιαφέρον τους άλλους και αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να κατανοεί τις καταστάσεις, να αντιλαμβάνεται τα όρια και τις δυνατότητες που του παρέχουν και να οδηγείται σε αποφάσεις που θεωρούνται δίκαιες και ικανοποιητικές για όλους. Οι δεξιότητες ακρόασης χαρακτηρίζουν τον αποτελεσματικό ηγέτη και βοηθούν στην εξάλειψη των προβλημάτων επικοινωνίας σε ένα σχολείο ενώ η ενσυναίσθηση ωφελεί την επικοινωνία και την ακρόαση. Η ενσυναίσθηση βοηθάει τον ηγέτη να κατανοήσει τα προβλήματα των εκπαιδευτικών και τον οδηγεί στην αυτογνωσία (Yirci κ.ά., 2014). Η ικανότητα του διευθυντή να ακούει με προσοχή χωρίς παρεμβάσεις, δείχνοντας σεβασμό στις απόψεις των άλλων, δίνοντας χρόνο στο συνομιλητή του να εκφράσει ολοκληρωμένα τη σκέψη του είναι ιδιαίτερα σημαντική για κάθε σχολικό ηγέτη (Σαΐτης, 2002). Επιπλέον η αδυναμία του να ακούει τις απόψεις των άλλων, μπορεί να τους οδηγήσει σε συναισθήματα θυμού και απογοήτευσης που δυσχεραίνουν την επικοινωνία και τη δημιουργία καλών σχέσεων (Lasater, 2016).

Σε αυτό το σημείο αναδεικνύεται ένα αξιακό σύστημα του αποτελεσματικού διευθυντή όπου οι εκπαιδευτικοί συμπεριλαμβάνουν τη δικαιοσύνη, το σεβασμό στις σχέσεις του με τους άλλους, την ειλικρίνεια την ακεραιότητα και την ευγένεια στην

επικοινωνία, την τόλμη στη λήψη αποφάσεων και στην ανάληψη των ευθυνών. Η σύνδεση των πρακτικών του διευθυντή με συγκεκριμένες ηθικές αρχές μας παραπέμπει σε ένα στυλ ηθικής ηγεσίας. Οι ηθικοί ηγέτες θεωρούνται δίκαιοι, ειλικρινείς και αξιόπιστοι, νοιάζονται για τους ανθρώπους και λαμβάνουν δίκαιες και ισορροπημένες αποφάσεις (Karakose, 2017).

Επιπρόσθετα συσχέτισαν τη δικαιοσύνη του διευθυντή και την καλή επικοινωνία του με τα μέλη του σχολείου, με τη δημιουργία ενός φιλικού κλίματος στο σχολείο τους και με τη διαμόρφωση καλών διαπροσωπικών σχέσεων με θετικά αποτελέσματα και στους μαθητές. Η ουσιαστική επικοινωνία καλλιεργεί θετικές σχέσεις ανάμεσα στα μέλη του σχολείου, και διαμορφώνει ένα κλίμα συνεργασίας και αλληλοσεβασμού που αποτελεί προϋπόθεση για την ανάπτυξη των επιδόσεων των μαθητών και τη βελτίωση της συμπεριφοράς τους (Πέτρου & Αγγελίδης, 2016). Αυτό ενισχύεται από το γεγονός ότι οι μαθητές περνούν περισσότερο χρόνο στο σχολείο παρά στο σπίτι τους, οπότε αποτελεί ένα χώρο που διαμορφώνουν την ταυτότητα τους μιμούμενοι τους δασκάλους τους (Özan κ.ά., 2017).

Ο πετυχημένος διευθυντής λειτουργεί με τις αρχές της δημοκρατίας και διαμοιράζει μέρος των αρμοδιοτήτων και των ευθυνών του. Αναθέτει διοικητικές εργασίες σε εκπαιδευτικούς και τους ενθαρρύνει να αναλάβουν πρωτοβουλίες και ευθύνες, δημιουργώντας ένα περιβάλλον συνεργασίας και ένδειξης εμπιστοσύνης στις ικανότητες τους, με αποτέλεσμα να νιώθουν ικανοποίηση, αυξάνοντας τις εργασιακές τους επιδόσεις. Ο διαμοιρασμός αρμοδιοτήτων και ευθυνών δημιουργεί ένα αίσθημα συνυπευθυνότητας και αλληλεγγύης ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, ενισχύει τις ικανότητες τους (Σαΐτης, 2008), εμπλουτίζει την εργασία τους, την κάνει πιο ελκυστική και αυξάνει την αφοσίωση τους σε αυτό που κάνουν (Yukl, 2009).

Οι δημοκρατικές του αρχές αναδεικνύονται στον τρόπο λήψης και εφαρμογής των αποφάσεων που λαμβάνονται στο σχολείο. Φροντίζει πάντα να ενημερώνει όλους τους εκπαιδευτικούς πριν από κάθε απόφαση και στις συζητήσεις λειτουργεί με διπλωματία και με διαλλακτικότητα, με στόχο να πείσει και όχι να επιβάλει. Η πειθώ είναι μία σημαντική ικανότητα ειδικά για άτομα που βρίσκονται σε θέσεις διοίκησης διότι με τη χρήση της μπορεί να αναπτυχθεί ένας γόνιμος διάλογος (Πέτρου & Αγγελίδης, 2016), που σε συνδυασμό με τη διαλλακτικότητα δημιουργεί ένα περιβάλλον ελεύθερης έκφρασης και ανταλλαγής των απόψεων.

Χρησιμοποιεί την επικοινωνία για να καθοδηγήσει, να ελέγξει και να ενημερώσει τα μέλη του σχολείου. Αυτή η συμπεριφορά του διευθυντή συνάδει με τον σύγχρονο ρόλο του που είναι η ενημέρωση των εκπαιδευτικών για κάθε πρόβλημα και δυσκολία που υπάρχει στη σχολική μονάδα, η φροντίδα για συζήτηση, η παροχή της απαιτούμενης βοήθειας και ανατροφοδότησης, προάγοντας τον καθοδηγητικό και συντονιστικό του ρόλο και όχι έναν αρχηγικό ρόλο (Τζώτζου & Αναστασόπουλος, 2013).

Κατά τη διαδικασία λήψης των αποφάσεων στο σύλλογο, συμπεριφέρεται ως ισότιμο μέλος χωρίς έπαρση αλλά με ταπεινότητα, με ανοχή στις διαφορετικές απόψεις, με ευγένεια, αναγνωρίζοντας τη αξία της εργασίας του καθενός, και εκδηλώνοντας μία προσωπική δέσμευση για τη εφαρμογή κάθε απόφασης ακόμη κι αν διαφωνεί με αυτή. Πρόκειται για ένα συμμετοχικό - δημοκρατικό ηγέτη που μεταβιβάζει την εξουσία για τις τελικές αποφάσεις στους εργαζομένους, με τη ενεργή συμμετοχή τους σε όλη τη διαδικασία της συζήτησης και με εφαρμογή της ψηφοφορίας πριν από κάθε απόφαση (Σαΐτης, 2008). Στις έρευνες για τον αποτελεσματικό διευθυντή οι εκπαιδευτικοί θέτουν σε προτεραιότητα τη δημοκρατικότητα στη συμπεριφορά του (Πονηρού, 2017· Χλιούρας, 2018).

Επίσης στη διεθνή βιβλιογραφία καταγράφεται η επιθυμία των εκπαιδευτικών για συμμετοχή σε κάθε διαδικασία λήψης απόφασης, και η σπουδαιότητα της συμμετοχής τους για την ποιότητα των αποφάσεων και την εξασφάλιση της εφαρμογής τους με μεγαλύτερη επιτυχία (Κουσουλός, Μπούνιας, Καμπουρίδης, 2004· Yukl, 2009). Παρόλα αυτά πιστεύουν ότι ένας διευθυντής πρέπει να ενεργεί με αποφασιστικότητα και να τολμά να παίρνει μόνος του αποφάσεις σε κρίσιμες καταστάσεις, ακόμη κι αν αυτό δυσαρεστεί κάποιους, αναλαμβάνοντας την ευθύνη των επιλογών του. Η ικανότητα του να ενεργεί άμεσα και να αποφασίζει εγκαίρως, όταν απαιτείται από τις περιστάσεις, είναι μία από τις απαραίτητες δεξιότητες για την άσκηση μιας πετυχημένης ηγεσίας και διοίκησης από το διευθυντή του σχολείου (Θεοφιλίδης, 2012) και θα μπορούσε να αποδοθεί στην πνευματική διέγερση ενός ηγέτη που αμφισβητεί, παίρνει ρίσκο, διεγείροντας και ενθαρρύνοντας ταυτόχρονα τη δημιουργικότητα των οπαδών του, που αποτελεί χαρακτηριστικό της μετασχηματιστικής ηγεσίας (Judge & Piccolo, 2004).

Ο αποτελεσματικός διευθυντής δεσμεύεται από τις αποφάσεις ακόμη κι αν διαφωνεί και φροντίζει για την εφαρμογή τους με συνέπεια και σταθερότητα. Έχοντας την κύρια ευθύνη για την εφαρμογή των αποφάσεων, των κανόνων και των υπηρεσιακών υποχρεώσεων από όλους, επισημαίνεται η ανάγκη της εποπτείας από το διευθυντή είτε με διάλογο και καλή επικοινωνία είτε με έλεγχο και επίπληξη αν χρειαστεί, ώστε να εξασφαλίζεται η ισότητα δηλαδή να μην λειτουργούν κάποιοι σε βάρος των άλλων και να ανταποκρίνονται όλοι στις εργασιακές τους υποχρεώσεις. Η εποπτεία του διευθυντή περιλαμβάνεται στα καθήκοντα του και είναι μία δύσκολη εργασία η οποία απαιτεί να είναι υπομονετικός και να έχει επικοινωνιακές δεξιότητες για να μην καταλήξει σε μία υπερβολική επίβλεψη και παρακολούθηση που πιθανόν να έχει τα αντίθετα αποτελέσματα δηλαδή να προκαλέσει δυσαρέσκεια στους εκπαιδευτικούς, επηρεάζοντας αρνητικά την εργασιακή τους απόδοση (Σαΐτης, 2008).

Επομένως το περιεχόμενο της δημοκρατικότητας που επιθυμούν οι εκπαιδευτικοί από τον διευθυντή, μας παραπέμπει περισσότερο σε μία συμμετοχική-δημοκρατική ηγεσία στον τρόπο διοίκησης ενώ οι απόψεις τους για το διαμοιρασμό των ηγετικών ευθυνών και των διοικητικών καθηκόντων, σε ένα στυλ ηγεσίας που επιδιώκει την κατανομή ηγετικών ρόλων αλλά η διανομή τους γίνεται με ευθύνη του διευθυντή και περιορίζεται σε θέματα διαχείρισης κάποιων λειτουργικών ζητημάτων του σχολείου, υποστήριξης της συλλογικότητας και επίδειξης εμπιστοσύνης στις ικανότητες των εκπαιδευτικών. Η κατανομημένη ηγεσία περιλαμβάνει την ανάληψη ηγετικών ρόλων όχι μόνο σε θέματα διαχείρισης, συντονισμού και συνεργασίας, αλλά και σε θέματα του προγράμματος σπουδών, επαγγελματικής ανάπτυξης, της προώθησης οργανωτικών αλλαγών, της καθοδήγησης από ομότιμους (Grenda & Hackman, 2013), μεγιστοποιώντας τις ατομικές ικανότητες και δημιουργώντας μια κοινή κουλτούρα προσδοκιών από το προσωπικό του σχολείου (Harris, 2004), στα οποία οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας δεν αναφέρθηκαν.

Είναι γεγονός ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της παρούσας έρευνας για τα θέματα της δικαιοσύνης, της δημοκρατικότητας και της επικοινωνίας μας επιτρέπουν να τα θέσουμε ως κριτήρια που χρησιμοποιούν για την αποτελεσματικότητα του διευθυντή. Όμως οφείλουμε να επισημάνουμε ότι αυτή η διαπίστωση ισχυροποιείται από τα αποτελέσματα κι άλλων ερευνών. Συγκεκριμένα σε έρευνα για τις κοινωνικές αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματική ηγεσία, στον πυρήνα των κοινωνικών τους αναπαραστάσεων καταγράφηκαν η δικαιοσύνη στη

συμπεριφορά του ηγέτη, οι δημοκρατικές του αρχές, οι επικοινωνιακές του δεξιότητες και οι γνώσεις του στη διοίκηση. Τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που αποδόθηκαν στον αποτελεσματικό διευθυντή, αντανακλούν μια κοινωνική αντίληψη, δηλαδή τις απόψεις των εκπαιδευτικών που έχουν προκύψει από αλληλεπιδράσεις (Χλιούρας, 2018). Κάτι ανάλογο αντιπροσωπεύουν και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της παρούσας έρευνας, οι οποίες αντικατοπτρίζουν προσωπικές τους εμπειρίες και βιώματα.

Ο αποτελεσματικός διευθυντής είναι πρότυπο εργατικότητας και πηγή έμπνευσης για όλους. Η εργατικότητα του συνδυάζεται με εγρήγορση δηλαδή άμεση παρέμβαση για την αντιμετώπιση κάθε είδους αναγκών, (εκπαιδευτικές, υλικοτεχνικής υποδομής, υπηρεσιακές κ.ά.), με τη φυσική του παρουσία σε κάθε χώρο του σχολείου προκειμένου να έχει γνώση όλων των καταστάσεων και με προσωπική εργασία για την αντιμετώπιση τους. Το έντονο ενδιαφέρον του για τη σωστή λειτουργία του σχολείου δεν εκφράζεται μόνο από τα λόγια του αλλά αντανακλάται στις πράξεις του. Με την εργατικότητά του κερδίζει το θαυμασμό και με τη συνολική στάση του γίνεται πρότυπο έμπνευσης και μίμησης για όλους.

Πράγματι ανάμεσα στα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού διευθυντή είναι ότι μελετά τα προβλήματα σε βάθος, ενδιαφέρεται για την άποψη που έχουν τα μέλη του σχολείου για κάθε πρόβλημα, φροντίζει να ενημερώνεται και επισκέπτεται κάθε χώρο του σχολείου. Επιπλέον με σκληρή εργασία από οποιαδήποτε θέση και με οποιαδήποτε δραστηριότητα (διδασκαλία, οργάνωση συναντήσεων κ.ά.) φροντίζει για τη βελτίωση του σχολείου και αποτελεί για όλους παράδειγμα προς μίμηση (Θεοφιλίδης, 2012). Οι εκπαιδευτικοί ταυτίζονται και ακολουθούν το παράδειγμα του, κυρίως με την εθελοντική τους εργασία για την αντιμετώπιση οποιασδήποτε κατάστασης. Οι μαθητές νιώθουν ότι νοιάζονται για αυτούς και οι γονείς παρακινούνται να βοηθήσουν. Δημιουργείται μία κουλτούρα φροντίδας από όλους για την πρόοδο του σχολείου, που έχει σαν αποτέλεσμα να αποκτήσει μία καλή φήμη στην τοπική κοινωνία. Η επιρροή του ηγέτη προς τους υφισταμένους του επιτυγχάνεται κυρίως μέσω της δική του συστηματικής και υποδειγματικής στάσης και συμπεριφοράς στην αντιμετώπιση της καθημερινότητας και στη συνεργασία του μαζί τους (Yukl, 2009). Διαμορφώνει μία εξιδανικευμένη εικόνα στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, η οποία μας παραπέμπει σε ένα μετασχηματιστικό ηγέτη, που ως πρότυπο εργασιακής και ηθικής συμπεριφοράς οδηγεί τους υφισταμένους του σε

θαυμασμό, σεβασμό και εμπιστοσύνη έτσι ώστε να θέλουν να τον μιμηθούν, ασκώντας ηγεσία με το παράδειγμα του (Πέτρου & Αγγελίδης, 2016· Alimo-Metcalfe & Alban-Metcalfe, 2001).

Η εργατικότητα που τον διακρίνει συμπληρώνεται με τις οργανωτικές του ικανότητες στις οποίες περιλαμβάνεται ο προγραμματισμός των εργασιών με βάση τους στόχους του σχολείου, η οργάνωση των εγγράφων και η τακτικότητα του χώρου του προκειμένου να διευκολύνει την εργασία του. Ο διευθυντής οφείλει να ξέρει τους στόχους που έχουν καθοριστεί από το σχολείο καθώς και τη σειρά των ενεργειών που πρέπει να γίνουν για να εκπληρωθούν. Η συστηματική αρχειοθέτηση των εγγράφων είναι σημαντική γιατί μπορεί άμεσα να αναζητήσει οποιαδήποτε πληροφορία που απαιτείται για τη λήψη αποφάσεων και για τις ενέργειες του, από τη στιγμή που είναι αναγκαίο να στηρίζονται σε συγκεκριμένες νομοθετικές διατάξεις ή εγκυκλίους που πολύ συχνά αλλάζουν (Σαϊτής, 2008). Άλλωστε οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν την καλή γνώση της νομοθεσίας ως ένα από τα εφόδια του αποτελεσματικού διευθυντή, που τους προσφέρει ένα αίσθημα ασφάλειας και εμπιστοσύνης για την εξασφάλιση εγκυρότητας στις ενέργειες και στις αποφάσεις που λαμβάνει το σχολείο. Πράγματι οι ενέργειες του διευθυντή ως διοικητικό στέλεχος πρέπει να είναι σύμφωνες με τις διατάξεις της εκάστοτε νομοθεσίας και γι αυτό η σταθερή ενημέρωση και γνώση της εκπαιδευτικής νομοθεσίας αποτελεί ένα από τα εφόδια του αποτελεσματικού διευθυντή (Σαϊτής, 2008).

Με την καλή οργάνωση των δραστηριοτήτων του συμβάλει στην αποτελεσματική διαχείριση του χρόνου του για να ανταπεξέλθει στο πλήθος των καθηκόντων του. Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι σε ένα οργανωμένο περιβάλλον μπορούν να εργαστούν πολύ καλύτερα αξιοποιώντας στο έπακρο το χρόνο τους και νιώθουν ικανοποίηση που οι στόχοι τους επιτυγχάνονται. Πράγματι υπάρχουν έρευνες που έχουν συσχετίσει την καλή διαχείριση του χρόνου με μία αυξημένη εργασιακή απόδοση (Πέτρου & Αγγελίδης, 2016).

Οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν την αποτελεσματικότητα του διευθυντή από τη φροντίδα και το ενδιαφέρον που δείχνει προς τους ίδιους και τη συμβολή του στην καλλιέργεια ενός φιλικού κλίματος στο σχολείο. Η φροντίδα περιλαμβάνει το ενδιαφέρον για τις προσωπικές τους ανάγκες, τη συναισθηματική και επαγγελματική τους στήριξη και την αναγνώριση του ρόλου τους. Η επίδειξη φροντίδας από τους

διευθυντές εκδηλώνεται με την ενσυναίσθηση, τη συμπάθεια και με την αναζήτηση εποικοδομητικών τρόπων για να καλύψουν τις ανάγκες των εκπαιδευτικών αποδεικνύοντας το πραγματικό τους ενδιαφέρον για αυτούς (Van der Vyver, Van der Westhuizen, & Meyer, 2014). Επιπλέον ο αποτελεσματικός διευθυντής έχει πολλά τυπικά προσόντα και την παιδαγωγική κατάρτιση ώστε να μπορεί να υποστηρίξει τους εκπαιδευτικούς σε θέματα που σχετίζονται με την τάξη και που χρειάζονται την έμπρακτη στήριξη του. Εξάλλου είναι καθήκον του να μεταδίδει τις ικανότητες και τις γνώσεις του, όταν τις χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί για να μπορέσουν να ανταποκριθούν στα καθήκοντα τους και να διευκολυνθούν στο έργο τους (Σαΐτης, 2008).

Όμως οι εκπαιδευτικοί δεν επιζητούν μόνο τη στήριξη του αλλά να δείχνει ότι οι ανάγκες τους αποτελούν προτεραιότητα για αυτόν, δηλαδή θέλουν να έχουν τη βεβαιότητα ότι σε οποιαδήποτε κατάσταση θα σταθεί δίπλα τους και θα τους υπερασπιστεί. Αυτό τους δημιουργεί ένα αίσθημα ασφάλειας και ικανοποίησης, διότι αντιλαμβάνονται ότι αναγνωρίζεται ο ρόλος τους και τους κάνει πιο αποδοτικούς στο εκπαιδευτικό τους έργο. Η έμφαση του αποτελεσματικού διευθυντή στον έπαινο και στην κατανόηση των προβλημάτων των εκπαιδευτικών είναι σημαντική γιατί πολύ συχνά τους διακατέχουν συναισθήματα απογοήτευσης και αμφιβολιών που για την αντιμετώπιση τους χρειάζεται μία προσωπική προσέγγιση και επαφή (Σαΐτης, 2002). Επιπλέον η φροντίδα που εισπράττουν οι εκπαιδευτικοί δημιουργεί ένα θετικό εργασιακό περιβάλλον και η παροχή των απαραίτητων πόρων ενισχύει τη δέσμευση τους για την εκπλήρωση του έργου τους (Van der Vyver κ.ά., 2014).

Οι πρακτικές της εξατομικευμένης υποστήριξης, της κατανόησης, του σεβασμού και του ενδιαφέροντος για την ανάπτυξη και την κάλυψη των αναγκών των εκπαιδευτικών εμπεριέχονται στις πρακτικές του μετασχηματιστικού ηγέτη, που ενεργεί ενισχύοντας το εργασιακό περιβάλλον, τα κίνητρα, τη δέσμευση αλλά και τη διάθεση των εκπαιδευτικών προκειμένου να εφαρμόσουν αλλαγές που θα βελτιώσουν τη διδασκαλία τους και θα έχουν θετικά αποτελέσματα για τους μαθητές (Πέτρου & Αγγελίδης, 2016).

Η φροντίδα του διευθυντή όπως ορίζεται από τους εκπαιδευτικούς οδηγεί στην οικοδόμηση καλών σχέσεων και στη δημιουργία ενός φιλικού κλίματος στο σχολείο. Ο διευθυντής του σχολείου που θέλει να παρέχει φροντίδα στους εκπαιδευτικούς

χρειάζεται στην επικοινωνία του να δείχνει ενδιαφέρον για την προσωπική τους ζωή και να αλληλεπιδρά με συμπόνια και κατανόηση (Van der Vyver κ.ά., 2014). Πράγματι η διαμόρφωση ενός θετικού κλίματος είναι αποτέλεσμα του τρόπου επικοινωνίας του διευθυντή με τα μέλη του σχολείου (Σαϊτής, 2002).

Σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, ο αποτελεσματικός διευθυντής στην επικοινωνία του με τα μέλη του σχολείου επιδεικνύει θετική διάθεση, συμπεριφέρεται με οικειότητα, συμβάλλοντας στη δημιουργία μίας ευχάριστης ατμόσφαιρας, στην ανάπτυξη συναδελφικότητας και φιλικών σχέσεων μεταξύ τους. Με αυτό τον τρόπο επισημαίνουν τη σημασία που αποδίδουν στη διαμόρφωση ενός φιλικού κλίματος στο σχολείο. Ο αποτελεσματικός διευθυντής λειτουργεί με θετική διάθεση ακόμη και στην αντιμετώπιση δυσάρεστων καταστάσεων, καταφέρνοντας να παραμένει ήρεμος και να έχει χιούμορ. Το χιούμορ αποτελεί μία σημαντική ικανότητα επικοινωνίας και η χρήση του από τον ηγέτη βοηθάει στην επίλυση συγκρούσεων, στην παρακίνηση του προσωπικού και στην προώθηση της συνοχής και της συνεργασίας στα μέλη μιας ομάδας (Dikkers, J. Doosje, S. & De Lange, A., 2012). Οι Wolin & Wolin (1993) ανέφεραν το χιούμορ ως ένα από τα χαρακτηριστικά που διαθέτουν οι ανθεκτικοί άνθρωποι οι οποίοι μαζί με την αισιοδοξία που τους χαρακτηρίζει έχουν μία θετική οπτική στις αντιξοότητες και εστιάζουν τις ενέργειες τους στις ευκαιρίες που τους παρουσιάζονται, διατηρώντας το χιούμορ τους (Lazaridou, 2014).

Στα μεγάλα σχολεία εξαιτίας του πλήθους του προσωπικού αλλά και της ύπαρξης πολλών ειδικοτήτων πολύ συχνά οι σχέσεις που αναπτύσσονται χαρακτηρίζονται από μία τυπικότητα και ανωνυμία που αποτυπώνεται στο κλίμα του σχολείου (Φύκαρης, 2004). Ο διευθυντής οφείλει να ενεργεί με ιδιαίτερη προσοχή στην αντιμετώπιση όλων των δυσχερειών που εμποδίζουν την ανάπτυξη καλών σχέσεων στο περιβάλλον του σχολείου και να διασφαλίζει ένα ευχάριστο εργασιακό περιβάλλον (Σαϊτής, 2008), που χαρακτηρίζει το θετικό κλίμα του σχολείου. Έτσι ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και στο διευθυντή κυριαρχεί η συναδελφικότητα και ένα πνεύμα συνεργασίας στην προσπάθεια πραγματοποίησης των στόχων τους. Επιπλέον υπάρχει μία ξεκάθαρη επικοινωνία ανάμεσα τους και μία σύμπνοια για την πρόοδο στις επιδόσεις των μαθητών και της εφαρμογής των κανόνων συμπεριφοράς. Άλλωστε οι εκπαιδευτικοί διαπίστωσαν ότι η ύπαρξη ενός φιλικού κλίματος στο σχολείο λειτουργεί θετικά στη ψυχολογία των μαθητών και ενισχύει τη διάθεση τους για μάθηση. Είναι μία διαπίστωση που επιβεβαιώνεται και από πολλούς ερευνητές οι

οποίοι αναφέρουν, ότι το σχολικό κλίμα αποτελεί έναν βασικό παράγοντα της αποτελεσματικότητας του σχολείου και ο ρόλος του είναι καθοριστικός για την εκπλήρωση της κύριας αποστολής του και της λειτουργίας του ως χώρος μάθησης (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006).

Οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την επιθυμία τους για ένα σχολείο που θα ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής και γι αυτό πιστεύουν ότι ο αποτελεσματικός διευθυντής είναι φορέας αλλαγών, προωθεί καινοτόμα προγράμματα και επιδιώκει την ανάπτυξη των σχέσεων και της συνεργασίας με τους γονείς και την τοπική κοινωνία. Δηλαδή ενεργεί με στόχο την προώθηση θετικών αλλαγών στο σχολείο, για την εφαρμογή νέων μεθόδων διδασκαλίας, για την παροχή πρόσθετων πόρων που διευκολύνουν το έργο των εκπαιδευτικών και αξιοποιεί καθετί που συμβάλει στη βελτίωση και τον εκσυγχρονισμό του. Είναι γεγονός ότι για την εφαρμογή αλλαγών σε ένα σχολικό οργανισμό, ο διευθυντής λειτουργεί ως φορέας της αλλαγής κυρίως εμπνέοντας και καθοδηγώντας με τις ενέργειες του και τη στάση του τους εκπαιδευτικούς, να υιοθετήσουν κοινούς στόχους και ένα κοινό όραμα (Πέτρου & Αγγελίδης, 2016). Ακολουθεί ένα στυλ μετασχηματιστικής ηγεσίας που επιδιώκει την αλλαγή ιδεών στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις συνθήκες του σχολείου και τους παρακινεί να εργαστούν για οργανωτικές αλλαγές αλλά και για την προσωπική τους επαγγελματική ανάπτυξη (Θεοφιλίδης, 2012).

Επιπλέον με την εξασφάλιση και την παροχή πρόσθετων πόρων τους διευκολύνει στο να εφαρμόσουν τις αλλαγές που επιθυμούν από κοινού (Πέτρου & Αγγελίδης, 2016). Τα τελευταία χρόνια στα πλαίσια της προώθησης της σχολικής αυτονομίας, οι επιτυχημένες προσπάθειες των ηγετών για απόκτηση πρόσθετων πόρων από τοπικές επιχειρήσεις ή φορείς, αποτελούν παράγοντα της αποτελεσματικότητας τους (Sammon κ.ά., 1995).

Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, ο αποτελεσματικός διευθυντής επιδιώκει τη συνεργασία με τους γονείς αλλά και με τοπικούς φορείς, με την ενεργή συμμετοχή τους στις δράσεις του σχολείου και ενημερώνοντας τους για τα αποτελέσματα των δράσεων, οικοδομώντας μία ουσιαστική επικοινωνία του σχολείου με την τοπική κοινωνία. Η σύνδεση του σχολείου με το εξωτερικό του περιβάλλον και την τοπική κοινωνία είναι σημαντική γιατί ενισχύει τη μάθηση των παιδιών μέσω των πρόσθετων γνώσεων που τους προσφέρει ενώ τους παρέχει την δυνατότητα της

εφαρμογής τους αναδεικνύοντας την πρακτική αξία της γνώσης (Σαΐτης, 2008). Επιπλέον για την πραγματοποίηση βασικών αλλαγών στο χώρο του σχολείου απαιτείται η υποστήριξη τους από εξωτερικούς φορείς (τοπικές εκπαιδευτικές αρχές, πανεπιστήμια) και η δημιουργία δικτύων συνεργασίας μαζί τους (Sammon κ.ά., 1995). Η επιδίωξη της συνεργασίας μεταξύ του σχολείου και της τοπικής κοινωνίας είναι μέρος ενός επιχειρηματικού στυλ διοίκησης που επεκτείνει την αυτονομία του σχολείου (Stavrianoudaki, A. & Iordanides, G., 2018). Ο διευθυντής με το επιχειρηματικό στυλ ηγεσίας επιδρά στο εξωτερικό περιβάλλον για την απόκτηση και παροχή πρόσθετων πόρων, φροντίζει για την εμπλοκή των γονέων καθώς και άλλων εξωτερικών παραγόντων, οικοδομεί συνεργασίες με εξωτερικούς φορείς και διαμορφώνει συστήματα υποστήριξης (Pashiardis & Brauckmann, 2018).

Η αποτελεσματικότητα αυτών των ηγετικών πρακτικών αναδείχθηκε και από τους εκπαιδευτικούς της έρευνας, υπογραμμίζοντας ότι στα σχολεία που οι διευθυντές επιδίωκαν την εισαγωγή καινοτόμων δράσεων και το άνοιγμα στην τοπική κοινωνία, οι μαθητές παρουσίασαν πρόοδο στις επιδόσεις τους, οι γονείς πρόσφεραν την έμπρακτη υποστήριξή τους με οικονομικά οφέλη και το σχολείο είχε μία καλή φήμη στην τοπική κοινωνία. Επιπλέον ο διευθυντής αναζητώντας τη συνεργασία και την υποστήριξη για τις δράσεις του σχολείου ταυτόχρονα συμβάλει στη διαμόρφωση των προσδοκιών της τοπικής κοινωνίας και φροντίζει για την καλή εικόνα του σχολείου του (Σαΐτης, 2008).

Οι εκπαιδευτικοί μίλησαν για μία σκόπιμη επιλογή από τους διευθυντές σε προγράμματα και δράσεις που αποφέρουν οικονομικά και παιδαγωγικά οφέλη. Με βάση αυτό θα μπορούσε κάποιος να ισχυριστεί ότι αναφέρονται σε ηγετικές πρακτικές που εμπεριέχουν το όραμα τους για το μέλλον του σχολείου. Άλλωστε ο διευθυντής που έχει όραμα το μεταδίδει με τη συμπεριφορά του, στην οποία φανερώνεται πώς θέλει να είναι το σχολείο του (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006). Στις έρευνες έχει αναδειχθεί η σημασία που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στο χαρακτηριστικό του διευθυντή να έχει ένα όραμα που να το μοιράζεται μαζί τους (Λαζαρίδου, 2014). Στην παρούσα έρευνα έγιναν αναφορές στο όραμα του διευθυντή που περιλαμβάνει το σχεδιασμό και τους στόχους του και πιο συγκεκριμένα την επίτευξη της συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς στη βάση κοινών και ρεαλιστικών στόχων, χωρίς να δίνεται έμφαση στον τρόπο καθορισμού ή και ανάπτυξης του οράματος αλλά ούτε και στη σύνδεση του με θετικά αποτελέσματα για τη σχολική

μονάδα. Το όραμα που χαρακτηρίζεται πετυχημένο δεν είναι μία ατομική σύλληψη ενός ηγέτη αλλά αποτέλεσμα μιας μακρόχρονης διαδικασίας ανταλλαγής απόψεων, διερεύνησης και αναπροσαρμογής ιδεών και αντανάκλα τη συλλογική προσπάθεια διαμόρφωσης του (Yukl, 2009).

Συμπερασματικά θα μπορούσαμε να πούμε ότι από τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της παρούσας έρευνας δεν προέκυψε ένα ξεκάθαρο ηγετικό στυλ που ακολουθεί ένας αποτελεσματικός διευθυντής, αλλά ένα μίγμα από χαρακτηριστικά, ικανότητες και πρακτικές διαφορετικών ηγετικών στυλ που συνθέτουν τα κριτήρια τους για να χαρακτηρίσουν ένα διευθυντή αποτελεσματικό. Συγκεκριμένα προέκυψε το προφίλ του αποτελεσματικού διευθυντή που κατά κύριο λόγο λειτουργεί ως μετασχηματιστικός ηγέτης, που εμπνέει και καθοδηγεί με τις πρακτικές του, έχει την προσοχή του στραμμένη στις σχέσεις που αναπτύσσει με τα μέλη του σχολείου, δείχνει πνευματική διέγερση με την τόλμη του και οι ικανότητες και τα χαρακτηριστικά του προκαλούν θαυμασμό, εμπιστοσύνη, αποτελώντας παράδειγμα προς μίμηση. Επιπλέον ασκεί ηθική ηγεσία, δηλαδή ηγείται με βάση ένα αξιακό σύστημα που περιλαμβάνει θεμελιώδεις αξίες όπως η δημοκρατία, η δικαιοσύνη, η ισότητα, ο σεβασμός, η ειλικρίνεια, η ακεραιότητα κ.ά. με κυρίαρχο χαρακτηριστικό τη δημοκρατική διοίκηση ενώ εφαρμόζει κι ένα επιχειρηματικό στυλ στις συνεργασίες του με το εξωτερικό περιβάλλον.

8.2 Περιορισμοί της έρευνας-Προτάσεις

Η έρευνα είχε κάποιους περιορισμούς κυρίως ως προς τον αριθμό και το είδος των συμμετεχόντων. Οι συμμετέχοντες ήταν 12 και οι περισσότεροι από το νομό Μαγνησίας με αρκετά χρόνια προϋπηρεσίας. Αυτό σημαίνει ότι τα αποτελέσματα αφορούν ένα μικρό δείγμα και δεν μπορούν να γενικευτούν και να θεωρηθούν αντιπροσωπευτικά για το σύνολο των εκπαιδευτικών. Επιπλέον δεν έχουν συσχετιστεί με κάποιες παραμέτρους όπως το φύλο, τα τυπικά προσόντα των συμμετεχόντων, ο τύπος των σχολείων που έχουν εργαστεί, η ειδικότητα τους, τα χρόνια προϋπηρεσίας τους κ.ά. Θα είχε ενδιαφέρον να γίνει μία έρευνα για τον αποτελεσματικό διευθυντή με συμμετέχοντες για παράδειγμα αρχάριους εκπαιδευτικούς που θα μελετούσε σε βάθος τις ανάγκες τους και τις προσδοκίες τους από το διευθυντή του σχολείου. Επιπλέον θα εμπλούτιζε τις γνώσεις μας για το θέμα η μελέτη του από τη σκοπιά κάποια άλλης ομάδας από τα εμπλεκόμενα μέλη του

σχολικού οργανισμού που πιθανόν να μας οδηγούσε σε μια πιο ολοκληρωμένη κατανόηση της αποτελεσματικής ηγεσίας.

Οφείλουμε να επισημάνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί αποτελούν τη βασικότερη ομάδα εμπλοκής στην αποτελεσματική ηγεσία του διευθυντή γιατί καλούνται να υλοποιήσουν τους στόχους και να εφαρμόσουν το όραμα του σχολείου. Επομένως τα χαρακτηριστικά και οι πρακτικές που αναφέρθηκαν από τους εκπαιδευτικούς της παρούσας έρευνας θα ήταν χρήσιμο να ληφθούν υπόψη στο σχεδιασμό των μεταπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών και των προγραμμάτων επιμόρφωσης των στελεχών εκπαίδευσης. Ενώ κάποια από αυτά θα μπορούσαν να συμπεριληφθούν στα κριτήρια αξιολόγησης των υφιστάμενων διευθυντών σχολείων.

Παρατηρήθηκε από τα αποτελέσματα ότι οι εκπαιδευτικοί δεν εστίασαν σε κάποια χαρακτηριστικά όπως για παράδειγμα το όραμα του διευθυντή, ενώ κάποια άλλα τα αντιμετώπισαν με ιδιαίτερη βαρύτητα. Επομένως ίσως θα ήταν χρήσιμο, αυτά που υπολείπονται στις εμπειρίες των εκπαιδευτικών ενώ επισημαίνονται ως σημαντικά από τη θεωρία, να ενισχυθούν μέσω της εκπαίδευσης των στελεχών διοίκησης.

Τέλος το γεγονός ότι από τα αποτελέσματα δεν προβλήθηκε ένα συγκεκριμένο στυλ αποτελεσματικής ηγεσίας αλλά στοιχεία από διαφορετικά ηγετικά στυλ, αναδεικνύει την ανάγκη υιοθέτησης μιας συνεχούς στοχαστικής πρακτικής από τη μεριά των διευθυντών για τον τρόπο που ηγούνται, αλλά και κατά πόσο τα μεμονωμένα στοιχεία που χαρακτηρίζουν το ηγετικό τους στυλ είναι περισσότερο ή λιγότερο κάθε φορά αποτελεσματικά.

Βιβλιογραφία

Aggarwal, A., Chand, P. K., Jhamb, D. and Mittal, A. (2020). Leader–Member Exchange, Work Engagement, and Psychological Withdrawal Behavior: The Mediating Role of Psychological Empowerment. *Front. Psychology, 11*, 423.

Alimo-Metcalfe, B., & Alban-Metcalfe, R. J. (2001). The Development of a New Transformational Leadership Questionnaire. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 74*, 1-27.

Almansour, Y. M. (2012). The Relationship between Leadership Styles and Motivation of Managers Conceptual Framework. *Researchers World, 3*, 161.

Amanchukwu, R. N., Stanley, G., & Ololube, N. (2015). A Review of Leadership Theories, Principles and Styles and Their Relevance to Educational Management. *Management Science, 5*, 6-14.

Atalay, D. (2020). The place importance of transformational and instructional leadership in education. Στο *Management & Strategy 22* (σσ. 413-431). Artikel Akademi.

Avery, G. C. and Ryan, J. (2002). Applying situational leadership® in Australia. *Journal of Management Development, 21* (4), 242-262.

Aypay, A., Kaşarçı, I., & Dönmez, A. (2019). Implicit Leadership Theories of Teachers on Principals' Leadership Behaviors. Ανακτήθηκε από: [Implicit Leadership Theories of Teachers on Principals' Leadership Behaviors | EERA \(eera-ecer.de\)](#)

Balyer, A. (2014). School Principals Role Priorities / Okul Müdürlerinin Rol Öncelikleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 10*(1), 24-40. Ανακτήθηκε από: <https://dergipark.org.tr/en/pub/eku/issue/5459/74062>

Bare, A. L. (2012). *The Relationship Between Emotional Intelligence of School Principals and Their Ability to Identify the Strengths or Talents of a Member of Their Leadership Team* (Διδακτορική διατριβή). Ανακτήθηκε από: <https://aquila.usm.edu/dissertations/836>

- Brauckmann, S., & Pashiardis, P. (2011). A validation study of the leadership styles of a holistic leadership theoretical framework. *International Journal of Educational Management*, 25, 11-32.
- Beck, E. D., Jackson, J. (2021). Network approaches to representing and understanding personality dynamics. Στο Wood, D., & Read, S. J., & Harms, P.D., & Slaughter, A., *Measuring and Modeling Persons and Situations* 14 (pp. 465-497). <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-819200-9.00003-X>.
- Behrendt, P., Matz, S. C., & Göritz, A. S. (2017). An integrative model of leadership behavior. *Leadership Quarterly*, 28(1), 229-244.
- Berkovich, I., & Eyal, O. (2015). Educational leaders and emotions: An international review of empirical evidence 1992–2012. *Review of Educational Research*, 85(1), 129–167.
- Bisht, D., Ranjan, R., Saurabh, S., & Jani, V. (2013). *Perception of Various Stakeholders About Principal as a School Leader: An Exploratory Study*. Ανακτήθηκε από: DOI: [10.13140/RG.2.2.24317.08164](https://doi.org/10.13140/RG.2.2.24317.08164)
- Blanchard, K., Zigarmi, D. & Nelson, R. (1993). Situational leadership® after 25 years: a retrospective. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 1(1), 21-36.
- Boberg, J. E., & Bourgeois, S. J. (2016). The effects of integrated transformational leadership on achievement. *Journal of Educational Administration*, 54(3), 357–374.
- Bogenschneider, B. N. (2016). Leadership epistemology. *Creighton Journal of Interdisciplinary Leadership*, 2(2), 24-37. DOI: [10.17062/cjil.v2i2.37](https://doi.org/10.17062/cjil.v2i2.37)
- Bolman, L. G., & Deal, T. E. (1991). Leadership and management effectiveness: A multi-frame, multi-sector analysis. *Human Resource Management*, 30(4), 509–534. doi:10.1002/hrm.3930300406
- Boydak Özkan, M., Yavuz Özdemir, T., & Yirci, R. (2017). Ethical Leadership Behaviours of School Administrators from Teachers' Point of View. *Foro de Educación*, 15(23), 161-184. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.520>

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Briscoe, J. P., & Hall, D. T. (1999). Grooming and picking leaders using competency frameworks: Do they work? An alternative approach and new guidelines for practice. *Organizational Dynamics*, 28, 37–52.
- Bruggencate, G. T., Luyten, H., Scheerens, J., & Sleegers, P. (2012). Modeling the influence of school leaders on student achievement: How can school leaders make a difference? *Educational Administration Quarterly*, 48(4), 699–732.
- Burkus, D. (2011). Building the Strong Organization: Exploring the Role of Organizational Design. *Journal of strategic leadership*, 3(1), 54-66.
- Bush, T., (2008). *From management to leadership: semantic or meaningful change?* *Educational Management Administration & Leadership*, 36(2). 271-288. doi:[10.1177/1741143207087777](https://doi.org/10.1177/1741143207087777)
- Bush, T., & Glover, D. (2012). Distributed Leadership in Action: Leading High Performing Leadership Teams in English Schools. *School Leadership & Management*, 32(1), 21–36.
- Bush, T. & Glover, D. (2014). School leadership models: what do we know?, *School Leadership & Management*, 34(5), 553-571. DOI: 10.1080/13632434.2014.928680
- Chen, J. & Guo, W., (2020). Emotional intelligence can make a difference: The impact of principals' emotional intelligence on teaching strategy mediated by instructional leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(1), 82–105.
- Cherniss, C. (2000, April). *Emotional intelligence: What it is and why it matters*. Paper presented at the Annual Meeting for the Society for Industrial and Organizational Psychology, New Orleans, L.A.
- Creemers, M., & Reezigt, J. (1997). School Effectiveness and School Improvement. : *Sustaining Links, School Effectiveness and School Improvement*, 8(4), 396-429. DOI: 10.1080/0924345970080402

- Crum, K. S., Sherman, W. H., & Myran, S. (2010). Best practices of successful elementary school leaders. *Journal of Educational Administration*, 48, 48-63.
- David, C., Funder, Ph. D., Lisa, A., & Fast, Ph. D. (2010). Personality in Social Psychology. <https://doi.org/10.1002/9780470561119.socpsy001018>
- De Grauwe, A. (2000). Improving school management: A promise and a challenge. *International Institute for Educational Planning Newsletter*, 18(4), 1–3.
- De Meuse, K. P. (2017). Learning agility: Its evolution as a psychological construct and its empirical relationship to leader success. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 69(4), 267–295.
- De Meuse, K. P., Dai, G., & Hallenbeck, G. S. (2010). Learning agility: A construct whose time has come. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 62, 119–130.
- De Meuse, K. P., Dai, G., Swisher, V. V., Eichinger, R. W., & Lombardo, M. M. (2012). Leadership development: Exploring, clarifying, and expanding our understanding of learning agility. *Industrial and Organizational Psychology: Perspectives on Science and Practice*, 5(3), 280–286.
- Demirci, U. (2018). Which abilities effective leaders need to have an evaluation from the leadership skill model. *Journal of International Social Research*, 11(58), 631-635
- DeRue, D. S., Nahrgang, J. D., Wellman, N., & Humphrey, S. E. (2011). Trait and Behavioral Theories of Leadership: An Integration and meta-analytic test of their relative skill model. *Personnel Psychology*, 64, 7-52.
- Dienesch, R., & Liden, R. (1986). Leader-Member Exchange Model of Leadership: A Critique and Further Development. *The Academy of Management Review*, 11(3), 618-634. doi:10.2307/258314
- Dijkers, J. and Doosje, S. and De Lange, A. (2012). Humor as a Human Resource Tool in Organizations. *Contemporary Occupational Health Psychology. Global Perspectives on Research and Practice*, 2, 74-91. Doi 10.1002/9781119942849.ch5

Dinh, J. E., & Lord, R. G. (2012). Implications of dispositional and process views of traits for individual difference research in leadership. *The Leadership Quarterly*, 23(4), 651–669.

Donnie, A., Aishah, Z., Abdullahi, F. M., Shahrin S. & Kenny, C. S. L. (2020). Distributed Leadership in Education: Conceptualisation, Characteristics and Potential. Στο Donnie, A., Chua Y. P., Kenny C. S. L. & Bambang S. (Επιμ.), *Transformational and Distributed Leadership : Research and Evidence 2* (11-13). University of Malaya Press.

Donley, J., Detrich, R., States, J., & Keyworth, (2020). Leadership Models. Oakland, CA: The Wing Institute. Διαθέσιμο από: <https://www.winginstitute.org/quality-leadership-leadership-models>

Drysdale, L., Goode, H., & Gurr, D. (2009). An Australian Model of Successful School Leadership: Moving from Success to Sustainability. *Journal of Educational Administration*, 47(6), 697-708.

Geoff, S. (1990). Leadership, Headship and Effective Primary Schools. *School Organization*, 10(1), 3-16. DOI: 10.1080/0260136900100101

Gimbert, B. & Fultz, D. (2009). Effective Principal Leadership for Beginning Teachers' Development. Ανακτήθηκε από: <http://cnx.org/content/m24004/latest/>

Goos, N., & Martin, N. B. (2019). What Role Does Distributed Leadership Play in Implementing Professional Learning Communities?. *Journal of Education and Culture Studies*, 3(2), 177-192.

Gougas, V., & Malinova, L. (2021). School Leadership. Models and Tools: A Review. *Open Journal of Social Sciences*, 9, 120-139.

Graeff, C. (1983). The Situational Leadership Theory: A Critical View. *The Academy of Management Review*, 8(2), 285-291. doi:10.2307/257756

Graen, G. B., & Uhl-Bien, M. (1991). The Transformation of Professionals into Self-Managing and Partially Self-Designing Contributors: Toward a Theory of Leadership-Making. *Journal of Management Systems*, 3(3), 25-39. Ανακτήθηκε από : <https://digitalcommons.unl.edu/managementfacpub/16>

- Graen, G. B., & Uhl-Bien, M. (1995). Relationship-based approach to leadership: Development of leader-member exchange (LMX) theory of leadership over 25 years: Applying a multi-level multi-domain perspective. *The Leadership Quarterly*, 6(2), 219–247.
- Greenfield, W.D. (2004). Moral Leadership in Schools. *Journal of Educational Administration*, 42(2), 174-196. DOI: [10.1108/09578230410525595](https://doi.org/10.1108/09578230410525595)
- Grenda, J. P. & Hackman, G. D. (2013). Advantages and Challenges of Distributing Leadership in Middle-Level Schools. *NASSP Bulletin*, 98(1), 53-74.
- Hall, A., Blass, F., Ferris, G., & Massengale, R. (2005). Leader reputation and accountability in organizations: Implications for dysfunctional leader behavior. *The Leadership Quarterly*, 15, 515-536.
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49, 125–142.
- Hallinger, P., Gümüş, S. & Bellibaş, M. Ş. (2020). Are principals instructional leaders yet? A science map of the knowledge base on instructional leadership, 1940–2018. *Scientometrics*, 122(3), 1629–1650.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1998). Exploring the Principal's Contribution to School Effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9, 157-191.
- Harris, A. (2004). Distributed Leadership and School Improvement Leading or Misleading?. *Educational Management Administration & Leadership*, 32(1), 11-24.
- Hill, V. (2013). *Principal Leadership Behaviors Which Teachers at Different Career Stages Perceive as Affecting Job Satisfaction* (Διδακτορική διατριβή). Διαθέσιμο από: Western Michigan University ScholarWorks at WMU <https://scholarworks.wmich.edu/dissertations/145>
- Horner, M. A. (1997). Leadership theory: past, present and future. *Team Performance Management*, 3, 270-287.
- Indra, R., & Kustati, M. (2016). Effective school performance stages at public senior high schools in Indonesia. *Al-Ta Lim Journal*, 23(2), 100-113. doi:<http://dx.doi.org/10.15548/jt.v23i2.230>

- Ismail, M. , Mansor, A. , Iksan, Z. & Nor, M. (2018). Influence of Principals' Instructional Leadership on Science Teaching Competency. *Creative Education*, 9, 2234-2244. doi: [10.4236/ce.2018.914164](https://doi.org/10.4236/ce.2018.914164).
- Jackson, S. L. (2018). Perceptions of Principal Leadership Skills in High-Achieving Elementary Schools (Διδακτορική διατριβή). Ανακτήθηκε από: <https://scholarworks.waldenu.edu/dissertations>
- Judge, T. A., Bono, J. E., Ilies, R., & Gerhardt, M. W. (2002). Personality and leadership: A qualitative and quantitative review. *Journal of Applied Psychology*, 87(4), 765–780. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.87.4.765>
- Judge, T. A., & Bono, J. E. (2000). Five-factor model of personality and transformational leadership. *Journal of Applied Psychology*, 85(5), 751–765. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.85.5.751>
- Judge, T. A., & Piccolo, R. F. (2004). Transformational and Transactional Leadership: A Meta-Analytic Test of Their Relative Validity. *Journal of Applied Psychology*, 89(5), 755–768. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.89.5.755>
- Judge, T. A., Piccolo, R. F., & Ilies, R. (2004). The forgotten ones? The validity of consideration and initiating structure in leadership research. *The Journal of applied psychology*, 89(1), 36-51 .
- Jung, S. B. (2020). NEW LEADERS DISTRIBUTED LEADERSHIP TOOLKIT. Ανακτήθηκε από: <https://www.researchgate.net/publication/344326019>
- Jung (Don), D., & Sosik, J. J. (2006). Who Are the Spellbinders? Identifying Personal Attributes of Charismatic Leaders. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 12(4), 12–26. <https://doi.org/10.1177/107179190601200402>
- Kaiser, R. B., & Overfield, D. V. (2011). Strengths, strengths overused, and lopsided leadership. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 63(2), 89–109. <https://doi.org/10.1037/a0024470>
- Kanesan, P. & Fauzan, N., (2019). Models of emotional intelligence: A Review. *Journal of Social Sciences and Humanities*, 16(7), (1-9).

- Karakose, T. (2007). High schoolteachers' perceptions regarding principals' ethical leadership in Turkey. *Asia Pacific Education Review*, 8(3), 464-477.
- Karen, S., C., Whitney H. S., & Steve M., (2010). Best practices of successful elementary school leaders. *Journal of Educational Administration*, 48(1), 48-63.
<http://dx.doi.org/10.1108/09578231011015412>
- Kirkpatrick, S. A., & Locke, E. A. (1991). Leadership: do traits matter? *The Executive*, 5, 48-60.
- Kołodziejczyk, J. (2014). Leadership and Management in the Definitions of School Heads. *American Journal of Education*, 2, 123-135.
- Kruger, M. & Scheerens, J. (2012). Conceptual perspectives on school leadership. Στο J. Scheerens (Επιμ.), *School Leadership Effects Revisited: Review and Meta-analysis of Empirical Studies 1* (1-30). London: Springer.
- Lazaridou, A., & Beka, A. (2015). Personality and resilience characteristics of Greek primary school principals. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(5), 772-791.
- Lasater, K., (2016). School Leader Relationships: The Need for Explicit Training on Rapport, Trust, and Communication. *Journal of School Administration Research and Development*, 1(2), 19-26.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). Successful School Leadership What It Is and How It Influences Pupil Learning. Ανακτήθηκε από: <https://www.researchgate.net/publication/2387177>
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112-129.
- Leithwood, K., & Riehl, C. (2003). What We Know about Successful School Leadership. Ανακτήθηκε από http://olms.cte.jhu.edu/olms2/data/ck/file/What_we_know_about_SchoolLeadership.pdf

- Lombardo, M. M., & Eichinger, R. W. (2000). High potentials as high learners. *Human Resource Management, 39*, 321–330
- Lunenburg, C. L., & Irby, J. B. (2013). Strengthening the Principal's Toolbox: Strategies to Boost Learning. *International Journal of Organizational Behavior in Education, 1*(1), 1-9.
- Maguire, M., & Delahunt, B. (2017). Doing a Thematic Analysis: A Practical, Step-by-Step Guide for Learning and Teaching Scholars. *AISHE-J, 9*(3), 3351-3564. <http://ojs.aishe.org/index.php/aishe-j/article/view/3354>
- Manz, C. C., & Sims, H. P. (1991). Super Leadership: Beyond the myth of heroic leadership. *Organizational Dynamics, 19*, 18-35.
- Marks, M. and Printy, M. (2003) Principal Leadership and School Performance: An Integration of Transformational and Instructional Leadership. *Educational Administration Quarterly, 39*(3), 370-397.
- Martin, T. J. (2016). *Teachers' Perceptions of Principal Leadership Practices in Middle Tennessee Schools* (Διδακτορική διατριβή). Διαθέσιμο από: Electronic Theses and Dissertations. Paper 3124. <https://dc.etsu.edu/etd/3124>
- Martinez, L. G. (2017). Charismatic Leadership Perceptions from K-12 Administrators: Phenomena of Follower and Leader Interdependency. *University of New Orleans Theses and Dissertations, 2424*.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry, 15*(3), 197-215. https://doi.org/10.1207/s15327965pli1503_02
- McCaw, W. P. (1999). *The perception of followers* (Διδακτορική διατριβή). Διαθέσιμο από: Graduate Student Theses, Dissertations, & Professional Papers. (10561). <https://scholarworks.umt.edu/etd/10561>
- McCleskey, J. A. (2014). Situational, transformational, and transactional leadership and leadership development. *Journal of business studies quarterly, 5*(4), 117.

- Meirovich, G., & Gu, J. (2015). Empirical and theoretical validity of Hersey - Blanchard's contingency model. *Journal of Applied Management and Entrepreneurship*, 20 (3), 56-73.
- Mitchell, C., & Castle, B. J. (2005). The Instructional Role of Elementary School Principals. *Canadian Journal of Education*, 28(3), 409-433.
- Moorhouse, J. (2002). *Desired Characteristics of Ethical Leaders in Business, Educational, Political and Religious Organizations from East Tennessee: A Delphi Investigation* (Διδακτορική διατριβή). Ανακτήθηκε από: Electronic Theses and Dissertations. <https://dc.etsu.edu/etd/709>
- Mortimore, P. (1991). School Effectiveness Research: Which Way at the Crossroads? *School Effectiveness and School Improvement*, 2(3), 213-229. DOI: 10.1080/0924345910020304
- Mumford, M. D., Todd, E. M., Higgs, C., & McIntosh, T. (2017). Cognitive skills and leadership performance: The nine critical skills. *Leadership Quarterly*, 28(1), 24-39.
- Mumford, M. D., Zaccaro, S. J., Connelly, M. S., & Marks, M. A. (2000). Leadership skills: Conclusions and future directions. *Leadership Quarterly*, 11, 155-170.
- Mumford, M. D., Zaccaro, S. J., Harding, F. D., Jacobs, T. O., & Fleishman, E. A. (2000). Leadership skills for a changing world: Solving complex social problems. *The Leadership Quarterly*, 11(1), 11-35.
- Murphy, A. J. (1941). A study of the leadership process. *American Sociological Review*, 6(1), 674-687. <https://doi.org/10.2307/2085506>
- Newman, M. (2013). Conceptualizations of School Leadership among High School Principals in Jamaica. *Journal of International Education and Leadership*, 3(3), 16.
- Odhiambo, G., & Hii, A. (2012). Key Stakeholders' Perceptions of Effective School Leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 40(2), 232-247. <https://doi.org/10.1177/1741143211432412>
- Oc, B., & Bashshur, M. R. (2013). Followership, leadership and social influence. *The Leadership Quarterly*, 24(6), 919-934. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2013.10.006>

Olutade, M., Liefoghe, A., & Olakunle, A. O. (2015). Influence of Entrepreneurial Leadership Skills on Employees' Motivation and Job Satisfaction: A Leader Member Exchange (LMX) Approach. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 5(9), 188-214.

Özan, M. B., Ozdemir, T. Y., & Yirci, R. (2017). Ethical Leadership Behaviours of School Administrators from Teachers' Point of View. *Foro de Educación*, 15, 161-184.

Ozgenel, M. (2020). The Role of Charismatic Leader in School Culture Mustafa. *Eurasian Journal of Educational Research*, 86 (2020), 85-114. <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2020.86.5>

Palmer, B., Walls, M., Burgess, Z., & Stough, C. (2001). Emotional intelligence and effective leadership. *Leadership & Organization development Journal*, 22(1), 5-10.

Parylo, O., & Zepeda, S. J. (2014). Describing an 'effective' principal: perceptions of the central office leaders. *School Leadership & Management*, 34, 518 - 537.

Pashiardis, P. (1998). Secondary principals in Cyprus: The views of the principal versus the views of the teachers. *Paper presented at the American Educational Research Association Annual Meeting, San Diego, CA*. Ανακτήθηκε από: EBSCOhost.

Pashiardis, P., & Brauckmann, S. (2014). Leadership styles and school climate variables of the pashiardis-brauckmann holistic leadership framework: An intimate relationship?. Στο P. Pashiardis (Επιμ.), *Modeling school leadership across Europe: In search of new frontiers V* (σσ. 89–106). Dordrecht, Heidelberg, New York, London: Springer

Pashiardis, P., & Brauckmann, St. (2018). New Public Management in Education: A Call for the Edupreneurial Leader? *Leadership and Policy in Schools*. DOI: 0.1080/15700763.2018.1475575

Pastor, I. (2014). Leadership and Emotional Intelligence: The Effect on Performance and Attitude. *Procedia Economics and Finance*, 15, 985-992.

Pendleton D., & Furnham A. (2012). The impact of personality on leadership. In: *Leadership: All You Need To Know*. Palgrave Macmillan, London. https://doi.org/10.1057/9780230354425_9

Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15(6), 425-448. doi:10.1002/per.416

Rath, T., & Conchie, B. (2008). *Strengths based leadership*. New York, NY: Gallup Press.

Rajbhandari, M. (2006, 01 November). Dominant Leadership Style in Schools. *Educational research information center*. See discussions, stats, and author <https://www.researchgate.net/publication/221673347>

Read, S. J., Monroe, B., Brownstein, A., Yang, Y., Chopra, G., & Miller, L. C. (2010). A neural network model of the structure and dynamics of human personality. *Psychological review*, 117 1, 61-92 .

Samancioglu, M., Baglibel, M., & Erwin, B. J. (2020). Effects of Distributed Leadership on Teachers' Job Satisfaction, Organizational Commitment and Organizational Citizenship. *Pedagogical Research*, 5(2), 1-9. <https://doi.org/10.29333/pr/6439>

Sammon, P., Hillman, J., & Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools. A Review of School Effectiveness Research*, Londres: Instituto de Educación/OFSTED. Ανακτήθηκε από: [ERIC - ED389826 - Key Characteristics of Effective Schools: A Review of School Effectiveness Research., 1995-Apr](https://eric.ed.gov/?id=ED389826)

Schyns, B.& Schilling, J. (2011). Implicit leadership theories : think leader, think effective?. *Journal of management inquiry*, 20 (2), 141-150.

Shamir, B., & Howell, J. M. (1999). Organizational and contextual influences on the emergence and effectiveness of charismatic leadership. *The Leadership Quarterly*, 10(2), 257–283. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(99\)00014-4](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(99)00014-4)

Silzer, R., & Church, A. H. (2009). The pearls and perils of identifying potential. *Industrial and Organizational Psychology: Perspectives on Science and Practice*, 2(4), 377–412.

Silzer, R. F., & Church, A. H. (2010). Identifying and Assessing High Potential Talent: Current Organizational Practices. Στο R. F. Silzer and B. E. Dowell (Eds.) *Strategy Driven Talent Management : A Leadership Imperative 5* (pp. 213-279). Jossey Bass: San Francisco.

Simkins, T. (2005). Leadership in Education: ‘What Works’ or ‘What Makes Sense’? *Educational Management Administration & Leadership*, 33(1), 9–26. <https://doi.org/10.1177/1741143205048168>

Simkins, T., Sisum, C., & Memon, M. (2003). School Leadership in Pakistan: Exploring the Headteacher’s Role. *School Effectiveness and School Improvement*, 14, 275 - 291.

Simonet, D. V., & Tett, R. P. (2013). Five Perspectives on the Leadership–Management Relationship: A Competency-Based Evaluation and Integration. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 20(2), 199–213. <https://doi.org/10.1177/1548051812467205>

Spillane, J. P., Camburn, E. M., & Pareja, A. St. (2007). Taking a Distributed Perspective to the School Principal's Workday. *Leadership and Policy in Schools*, 6(1), 103-125.

Stavrianoudaki, A., Iordanides, G. (2018). School Autonomy and Effectiveness in Greek Primary Education. *International Studies in Educational Administration*, 46(2), 92-109.

Stefkovich, J., & Begley, P. T. (2007). Ethical School Leadership: Defining the Best Interests of Students. *Educational Management Administration & Leadership*, 35(2), 205–224. <https://doi.org/10.1177/1741143207075389>

Sun, H., Wang, X., & Sharma, S. (2013). A study on effective principal leadership factors in China. *International Journal of Educational Management*, 28(6), 716-727.

Sunaengsih, C., Anggarani, M., Amalia, M., Nurfatmala, S., & Naelin, S. (2019). Principal Leadership in the Implementation of Effective School Management. *Mimbar Sekolah Dasar*, 6(1), 79-91. doi: <http://dx.doi.org/10.17509/mimbar-sd.v6i1.15200>.

Theoharis, G. (2007). Social justice educational leaders and resistance: Toward a theory of social justice leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43(2), 221–258. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.1033.662&rep=rep1&type=pdf>

Trujillo, Chr. (2018). *Effective Leadership Attributes and Coaching Models for Principals* (Διδακτορική διατριβή). Διαθέσιμο από: Northern Arizona University. ProQuest Dissertations Publishing, 2018. 10816845.

Turhan, M. (2010). Social justice leadership: implications for roles and responsibilities of school administrators. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 9, 1357-1361. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.334>.

Uhl-Bien, M., Graen, G., & Scandura, T. (2000). Implications of Leader-Member Exchange (LMX) for Strategic Human Resource Management Systems: Relationships as Social Capital for Competitive Advantage. *Research in Personnel and Human Resources Management*, 18, 137-185

Van der Vyver, C. P., Van der Westhuizen, P. C., & Meyer, L. W. (2014). The Caring School Leadership Questionnaire (CSLQ). *South African Journal of Education*, 34(3), 1-7.

Yirci, R., Özdemir, T. Y., Kartal, S. E. & Kocabaş, İ., (2014). Teachers' perceptions regarding school principals' coaching skills. *School Leadership & Management*, 34(5), 454-469. DOI: 10.1080/13632434.2014.905465

Zaccaro, S. J., Gilbert, J. A., Thor, K. K., & Mumford, M. D. (1991). Leadership and social intelligence: Linking social perspectives and behavioral flexibility to leader effectiveness. *The Leadership Quarterly*, 2(4), 317–342. [https://doi.org/10.1016/1048-9843\(91\)90018-W](https://doi.org/10.1016/1048-9843(91)90018-W)

Zaccaro, S. J., Kemp, C., & Bader, P. (2004). Leader traits and attributes. In J. Antonakis, A. T. Cianciolo, & R. J. Sternberg (Eds.), *The nature of leadership*, (pp. 101–124). Sage Publications, Inc..

Zeidner, M., Matthews, G., & Roberts, R. D. (2004). Emotional Intelligence in the Workplace: A Critical Review. *Applied Psychology*, 53, 371-399.

Zigarmi, D., & Roberts, T. P. (2017). A test of three basic assumptions of Situational Leadership® II Model and their implications for HRD practitioners. *European Journal of Training and Development*, 41(3), 241-260.

Zibenberg, A., & Da'as, R. (2020). The implications of personal values on perceptions of the effective principal: the case of Israeli Arab teachers. *International Journal of Leadership in Education*, 1-21.

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

Δημητριάδου Δ. (2011). Θετική Ψυχολογία και Οργανωτική Κουλτούρα: Θετική Οργανωτική Κουλτούρα. Στο: Α. Σταλίκας, & Π. Μυτσκίδου (Επιμ.), *Εισαγωγή στη Θετική Ψυχολογία*. Αθήνα: Τόπος.

Ζαλόκωστα, Ζ. (2021). *Απόψεις εκπαιδευτικών για την σχολική ηγεσία και την σχολική αποτελεσματικότητα* (Διπλωματική Εργ.) Διαθέσιμο από: <https://polynoe.lib.uniwa.gr>

Ζιάκα, Β. (2014). Ο Ρόλος του Διευθυντή στην Αποτελεσματική Λειτουργία μιας Σχολικής Μονάδας. *Ελληνικό Περιοδικό Διοίκησης Αθλητισμού & Αναψυχής τόμος*, 11(1), 41– 54. Ανακτήθηκε από: <http://www.elleda.gr>

Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Σχολική ηγεσία και διοίκηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας: Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα www.Kallipos.gr

Κουσουλός Α., Μπούνιας Κ., & Καμπουρίδης Γ. (2004). Συμμετοχική διοίκηση και διαδικασία λήψης αποφάσεων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* 2004(9), 33-41. Ανακτήθηκε από: [ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ \(pi-schools.gr\)](http://www.ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ(pi-schools.gr))

Κουτούζης, Μ. (2012). Διοίκηση-Ηγεσία-Αποτελεσματικότητα: Αναζητώντας Πεδίο Εφαρμογής στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Στο: Καρακατσάνη, Δ. & Παπαδιαμαντάκη, Γ.(Επιμ.), *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής: Αναζητώντας το νέο σχολείο* (σ. 211-225).Αθήνα: Επίκεντρο.

- Λενούδια, Ε. (2019). *Οι Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τον αποτελεσματικό Διευθυντή μιας σχολικής μονάδας* (Διπλωματική Εργασία). Διαθέσιμο από: <https://apothesis.eap.gr/>
- Μάρκου, Π. (2017). *Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Πειραιά, αναφορικά με τη συμβολή του διευθυντή στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου* (Διπλωματική Εργασία). Διαθέσιμο από: <https://dione.lib.unipi.gr/>
- Mason, J. (2003). *Η Διεξαγωγή της Ποιοτικής Έρευνας*. (Ν. Κυριαζή, Επιμ., & Ε. Δημητριάδου, Μεταφρ.) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαυρικάκης, Ε. (2018). ΣΧΟΛΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ: ΔΙΑΧΡΟΝΙΚΕΣ ΚΑΙ ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ. *Επιστήμες Αγωγής* 2018(3), 28-45.
- Νικολαΐδου Μ. (2012). *Εκπαιδευτική Ηγεσία: ε, και;*. Αθήνα: Εκδόσεις Ίων.
- Northouse, P. (2019), *Ηγεσία. Θεωρία και πράξη* (Νταλιάνης, Φ. Επιμ.). Αθήνα: Εκδόσεις Παπασωτηρίου.
- Ντάτση, Μ. (2018). *Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον ρόλο του Διευθυντή στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση- Εμπειρική έρευνα* (Διπλωματική Εργασία). Διαθέσιμο από: <http://ikee.lib.auth.gr/>
- Πασιαρδής, Π. & Πασιαρδή, Γ. (2006). *Αποτελεσματικά Σχολεία. Πραγματικότητα ή Ουτοπία* (2^η έκδ.). Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω.
- Πέτρου, Α. & Αγγελίδης, Π. (Επιμ.). (2016). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία*. Αθήνα: Εκδόσεις Διάδραση.
- Σαΐτης, Χ. (2002). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Αθήνα: Π.Ι
- Σαραφίδου, Γ. Ο. (2011). *Συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων. Η εμπειρική έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τζώτζου, Μ. & Αναστασόπουλος, Μ. (2013). Νέο Σχολείο: Μορφές Επικοινωνίας και ο Επικοινωνιακός Ρόλος του Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *16ο Διεθνές Συνέδριο «Διοίκηση της Εκπαίδευσης,*

Διαπολιτισμικότητα και τα Ελληνικά ως Ξένη Γλώσσα, Πάτρα 28-30 Ιουνίου 2013 (σ. 239-251). Πάτρα: Παν/μιο Πατρών.

Yukl, G. (2009). *Η ηγεσία στους οργανισμούς* (Αντωνίου, Α. Σ. Επιμ.). Αθήνα : Εκδόσεις Κλειδάριθμος.

ΥΠΕΠΘ, ΥΑ Φ/353/1/324/105657/Δ1/8-10-2002, «Καθορισμός Καθηκόντων – Αρμοδιοτήτων Προϊσταμένων Εκπαίδευσης, Διευθυντών-Υποδιευθυντών, Συλλόγου Διδασκόντων», άρθρα 27-29

Φύκαρης, Ι. (2004). Τοπική κοινότητα και σχολείο. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* (9), 19-32. Ανακτήθηκε από: [ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ \(pi-schools.gr\)](http://www.paidegogiko.institoyto.gr)

Χλιούρας, Δ. (2016). *Αναπαραστάσεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την αποτελεσματική ηγεσία* (Διπλωματική Εργασία). Διαθέσιμο από: <https://ir.lib.uth.gr/>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Οδηγός Ημιδομημένης Συνέντευξης

Θα ήθελα εξ αρχής να σε ευχαριστήσω που αποδέχτηκες την πρόταση μου να συμμετέχεις στην έρευνα που διεξάγω .

Σκοπός της έρευνας είναι να κατανοηθούν οι πεποιθήσεις, οι απόψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τον αποτελεσματικό-ή διευθυντή-τρια καθώς και τα κριτήρια που χρησιμοποιούν για να χαρακτηρίσουν ένα διευθυντή-τρια ως αποτελεσματικό-ή.

Επιπρόσθετα θα ήθελα να επισημάνω τα εξής:

Δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις.

Η συνέντευξη θα ηχογραφηθεί και θα απομαγνητοφωνηθεί για τις ανάγκες της έρευνας και η συμβολή σου είναι πολύτιμη και ουσιαστική προκειμένου να εξαχθούν αξιόπιστα και χρήσιμα συμπεράσματα.

Δημογραφικά Στοιχεία

Κωδικός Ονόματος:

Φύλο :

Σπουδές:

Επιμόρφωση:

Ξένες γλώσσες:

Υπηρεσία σε θέση στελέχους :

Χρόνια προϋπηρεσίας :

Σχολεία που έχετε εργαστεί:

Στοιχεία σχολείου που υπηρετείτε - Δυναμικότητα σχολείου (μονοθέσιο, πολυθέσιο) - (Μεγάλο αστικό κέντρο, μικρή πόλη, αγροτική περιοχή).

ΑΞΟΝΑΣ Α. Θετικές εμπειρίες ηγετών

1. Τα χαρακτηριστικά και οι πρακτικές πετυχημένων ηγετών-διευθυντών

Στα σχολεία που έχεις υπηρετήσει πιθανόν να είχες εμπειρίες από πετυχημένους – αποτελεσματικούς διευθυντές:

- 1) Αν σου ζητούσα να επικεντρωθείς σε αυτές τις εμπειρίες ποιο πιστεύεις ότι ήταν το κλειδί της επιτυχίας τους;
- 2) Ποιες ήταν οι πρακτικές που εφάρμοσε και οι συμπεριφορές που είχε;
- 3) Ποια ήταν τα αποτελέσματα και σε ποιους τομείς; (πώς λειτουργούσε κάθε χαρακτηριστικό ή πρακτική στην πράξη;).

Πώς βοήθησε το σχολείο;

Σε ποιους τομείς της ζωής του σχολείου λειτούργησε θετικά ή βοήθησε;(επίλυση προβλημάτων, λήψη αποφάσεων ...)

Είχε θετικές συνέπειες (αποτέλεσμα) για τους εκπαιδευτικούς , για τους μαθητές;
Για τους γονείς;

ΑΞΟΝΑΣ Β. Αρνητικές εμπειρίες ηγετών

1. Τα χαρακτηριστικά και οι πρακτικές ηγετών-διευθυντών δεν ήταν αποτελεσματικοί

Εισαγωγή: Στα σχολεία που έχετε υπηρετήσει πιθανόν να είχατε εμπειρίες από διευθυντές που δεν είχαν τα αναμενόμενα αποτελέσματα και επιτυχία στο έργο τους:

- 1) Αν επικεντρωθούμε σε αυτές τις εμπειρίες ποια πιστεύετε ότι ήταν τα αδύνατα σημεία ενός διευθυντή που δεν κάνει σωστά τη δουλειά του; Πώς είναι ως προσωπικότητα;
- 2) Ποιες ήταν οι πρακτικές που εφάρμοσε και οι συμπεριφορές που είχε;
- 3) Ποια ήταν τα αποτελέσματα και σε ποιους τομείς; (πώς λειτουργούσε κάθε χαρακτηριστικό ή πρακτική στην πράξη;).
- 4) Αυτή η εμπειρία τι σας έμαθε για την καλή άσκηση της ηγεσίας;

ΑΞΟΝΑΣ Γ. Δυσκολίες των ηγετών και η αντιμετώπισή τους

- 1. Οι δυσκολίες και τα εμπόδια που συναντά ο διευθυντής-ηγέτης στο έργο του.**
 1. Ποιες ήταν οι δυσκολίες που αντιμετώπισε; (ως εμπόδια)
 2. Εσείς πώς θα τις αντιμετωπίζατε; Με ποιες πρακτικές ή ποια δυνατά σημεία θα αξιοποιούσατε; Τι θα σας βοηθούσε να αντεπεξέλθετε σε αυτή τη δυσκολία;

ΑΞΟΝΑΣ Δ. Επιτυχημένη ηγεσία

1. Αν εσείς ήσασταν στη θέση του διευθυντή σε ένα από τα δύσκολα σχολεία τα οποία περάσατε, ποιους στόχους και τι προτεραιότητες θα βάζετε;
2. Πώς αυτό θα το υλοποιούσατε:
 - ποια χαρακτηριστικά σου ή ποια δυνατά σημεία θα αξιοποιούσατε;
 - με ποιες πρακτικές
(πρακτικές που θα υιοθετούσατε και ιδιότητες ως χαρακτηριστικά που θα αξιοποιούσατε)
3. Τι άλλο θα σας βοηθούσε στο έργο σας και με ποιο τρόπο θα επιδιώκατε να το εξασφαλίσετε;
4. Σκεφτείτε τον εαυτό σας στο δικό σας σχολείο τι θα κάνατε; Στο δικό σας σχολείο θα λειτουργούσατε διαφορετικά;