

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

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΤΙΤΛΟΣ: «Νοηματοδότηση της Αποτελεσματικής Ηγεσίας του σχολείου: κατανοώντας τα κριτήρια των Διευθυντών/τριών»

ΟΝΟΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧ. ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ: Φραγκογεώργη Γαρυφαλλιά Μαρία

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: Σαραφίδου Γιασεμή Όλγα

ΒΟΛΟΣ 2022

Η Γαρυφαλλιά Μαρία Φραγκογεώργη, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Νοηματοδότηση της Αποτελεσματικής Ηγεσίας του σχολείου: κατανοώντας τα κριτήρια των Διευθυντών/τριών» αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή / και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η ΔΗΛΟΥΣΑ

Γαρυφαλλιά Μαρία Φραγκογεώργη

Περίληψη

Η ηγεσία συνιστά βασική έννοια στο χώρο της εργασίας και έχει απασχολήσει πολλούς μελετητές και ερευνητές στο χώρο των εκπαιδευτικών οργανισμών, επειδή επικρατεί η άποψη ότι η αποτελεσματική ηγεσία αποτελεί το κλειδί για την επίλυση πολλών προβλημάτων που φαίνεται να αντιμετωπίζουν τα σχολεία. Είναι γενικά αποδεκτό, ότι είναι αναγκαία η στελέχωση των σχολείων με αποτελεσματικούς διευθυντές – ηγέτες. Το στυλ ηγεσίας που εφαρμόζουν οι ηγέτες είναι καθοριστικής σημασίας για τη σχολική αποτελεσματικότητα σε συνδυασμό με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του διευθυντή και τις καλές πρακτικές που εφαρμόζει στο σχολικό οργανισμό. Σ' αυτή την ερευνητική εργασία επιχειρείται α) η περαιτέρω ανάπτυξη και διερεύνηση της θεωρητικής γνώσης σχετικά με τα κριτήρια των διευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την αποτελεσματική ηγεσία του σχολείου και β) η μελέτη των διαφορετικών στυλ ηγεσίας που κατά την εφαρμογή τους από τους ηγέτες – διευθυντές οδηγεί στην αποτελεσματικότητα. Για τη διερεύνηση του θέματος τέθηκαν ερευνητικά ερωτήματα και με βάση αυτά αναλύθηκαν τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν και διεξήχθησαν τα συμπεράσματα. Το δείγμα αποτελείται από 16 διευθυντές/τριες δημόσιων δημοτικών σχολείων Α/θμιας Εκπαίδευσης. Για τη διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική έρευνα ώστε να κατανοηθούν τα κριτήρια των Διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την αποτελεσματική ηγεσία του σχολείου εστιάζοντας στις στρατηγικές που λαμβάνουν υπόψη τους οι διευθυντές και τα εμπόδια που πρέπει να αποφύγουν. Ως μεθοδολογικό εργαλείο συγκέντρωσης δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη μορφή συνέντευξης, ατομικής και σε ομάδα εστίασης. Για την επεξεργασία και την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η θεματική ανάλυση. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των Διευθυντών, οι ικανότητές τους και οι καλές πρακτικές που εφαρμόζουν στη σχολική μονάδα, η γνώση των εμποδίων που παρουσιάζονται σε συνδυασμό με το στυλ ηγεσίας που επιλέγουν ανάλογα με την κατάσταση μπορούν να τους οδηγήσουν σε υψηλά επίπεδα αποτελεσματικότητας στο σχολείο.

Λέξεις-κλειδιά: αποτελεσματικός ηγέτης, χαρακτηριστικά προσωπικότητας, καλές πρακτικές, εμπόδια, στυλ ηγεσίας.

Abstract

Leadership is a key concept in the workplace and has preoccupied many scholars and researchers in the field of educational organizations because it is believed that effective leadership is the key to solving many of the problems that schools seem to face. It is generally accepted that it is necessary to staff schools with effective principals - leaders. The leadership style applied by the leaders in combination with the principal's personality traits and the good practices he implements in the school organization is crucial. The purpose of this study is a) to further develop and investigate the theoretical knowledge regarding the primary school principal's criteria as for the effective leadership of the school, and b) to study the different leadership styles that lead to effectiveness when applied by principals – leaders. As a basis for analyzing the data and drawing conclusions, research questions were developed to investigate the subject. The sample consists of 16 principals who serve in public primary education. A qualitative method was applied to conduct the research and semi-structured individual and focus group interviews were employed as a methodological tool for collecting the data to investigate primary school principals' criteria for effective school leadership by focusing on the strategies principals take into consideration and the barriers they must avoid. Thematic analysis was used for data processing. The results revealed that the personality traits of the Principals, their abilities, and the good practices they apply in the school unit, as well as the knowledge of the obstacles presented in combination with the leadership style they choose depending on the situation can lead to their high levels of effectiveness in school.

Keywords: effective leader, personality traits, good practices, barriers, leadership styles.

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω ολόψυχα την επιβλέπουσά μου Γιασεμή Όλγα Σαραφίδου, καθηγήτρια Μεθοδολογίας Εκπαιδευτικής Έρευνας στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, για τη διαρκή καθοδήγηση, την υποστήριξη, την εμπιστοσύνη και την ενθάρρυνση που μου παρείχε σ' όλα τα στάδια της διπλωματικής μου εργασίας. Η συνεχής καθοδήγησή της ήταν ουσιαστική για την ολοκλήρωση της εργασίας μου.

Θα ήθελα επίσης να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στους διευθυντές/ντριες των σχολείων που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα και μοιράστηκαν τις αντιλήψεις και τις εμπειρίες τους σχετικά με το θέμα της αποτελεσματικής ηγεσίας του σχολείου.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου για την αγάπη, την κατανόηση, την αμέριστη συμπαράσταση και την υπομονή σ' όλη τη διάρκεια των σπουδών μου.

“No creature can fly with just one wing. Gifted leadership occurs where heart and head - feeling and thought – meet. These are the two wings that allow a leader to soar.”

Daniel Goleman

«Κανένα πλάσμα δεν μπορεί να πετάξει με ένα φτερό. Η επιτυχημένη ηγεσία εμφανίζεται εκεί όπου συναντιούνται η καρδιά και το μυαλό – το συναίσθημα και η σκέψη. Αυτά είναι τα δύο φτερά που επιτρέπουν σε έναν ηγέτη να απογειώνεται».

Πίνακας Περιεχομένων

Περίληψη	3
Εισαγωγή	9
Μέρος Πρώτο: Θεωρητική Προσέγγιση	14
1. Η ηγεσία	14
1.1 Η έννοια της ηγεσίας	14
1.2 Θεωρίες και στυλ ηγεσίας	15
1.2.1. Θεωρίες ηγεσίας που εστιάζουν στον ηγέτη	15
1.2.2. Θεωρίες της συμπεριφοράς	17
1.2.3. Θεωρίες στις συνθήκες άσκησης της ηγεσίας. Θεωρίες εξάρτησης	19
1.2.4. Θεωρίες καταστάσεων	20
1.2.5. Θεωρίες στην κοινωνική διαδικασία	22
2 Σχολική ηγεσία	27
2.1 Ηγεσία και Διαχείριση στο σχολείο	27
2.2 Στυλ ηγεσίας στο σχολείο	29
2.3 Πολλαπλά στυλ ηγεσίας	31
2.4 Σχολική Ηγεσία στο Ελληνικό πλαίσιο	34
3 Σχολική Ηγεσία και αποτελεσματικότητα	38
3.1 Η σημασία της ηγεσίας για την αποτελεσματικότητα στο σχολείο	38
3.2 Ερευνητικά ευρήματα για τη σχέση στυλ ηγεσίας και αποτελεσματικότητας	40
3.3 Ποιοτικές έρευνες για τη σχολική ηγεσία	43

Μέρος Δεύτερο: Εμπειρική Έρευνα	46
4. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα	46
5. Μεθοδολογία της έρευνας	47
5.1. Συμμετέχοντες	48
5.2. Μέσα συλλογής δεδομένων	51
5.3. Διαδικασία	52
5.4. Θεματική ανάλυση	53
5.5. Διασφάλιση ποιότητας	55
5.6. Ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας	56
6. Αποτελέσματα	58
7. Συζήτηση	91
7.1. Ατομικά χαρακτηριστικά	91
7.2. Οι πρακτικές που χρησιμοποιούν οι Διευθυντές για να γίνουν πιο αποτελεσματικοί ηγέτες	96
7.3. Οι παράγοντες που αποτελούν εμπόδια στην αποτελεσματική ηγεσία	101
7.4. Περιορισμοί της έρευνας	107
7.5. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα	107
Βιβλιογραφία	108
Παράρτημα	131

Εισαγωγή

Επί πολλές δεκαετίες η ηγεσία αποτελεί πεδίο μελετών και έρευνας σε ποικίλα πλαίσια και θεωρητικές βάσεις κυρίως λόγω του γεγονότος ότι εστιάζει τόσο στα άτομα όσο και στις ομάδες (Bennett et al., 2003· Bennis, 2007· Uslu, 2019).

Σε γενικές γραμμές η ηγεσία ορίζεται ως μια διαδικασία κοινωνικής επίδρασης, σκόπιμης άσκησης επιρροής από ένα άτομο σε άλλο ή σε περισσότερα άτομα ή σε ομάδα ατόμων, με σκοπό τον επηρεασμό και την καθοδήγηση των σκέψεων, των συναισθημάτων, των στάσεων και της συμπεριφοράς τους (Yukl, 2009) αλλά και την επίτευξη άλλων επιμέρους στόχων (Northouse, 2007). Αρκετές έρευνες καταδεικνύουν πως δεν πρόκειται για ένα απαραίτητα έμφυτο γνώρισμα, πως οι μέθοδοι ηγεσίας μπορούν να διδαχθούν (Bennett, 2003) και πως χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου όπως η υπεροχή, η εξωστρέφεια, η αυτοπεποίθηση και η ανθεκτικότητα, συντελούν στην αποτελεσματική ηγεσία (Sethuraman & Jayshree, 2014).

Όπως για τους υπόλοιπους οργανισμούς, έτσι και για τις σχολικές μονάδες υφίσταται η ευρέως διαδεδομένη πεποίθηση πως η ποιότητα της ηγεσίας επηρεάζει την έκβαση του εκπαιδευτικού έργου και την επακόλουθη απόδοση των μαθητών (Bush, 2007· Γεωργιάδου & Καμπουρίδης, 2005). Η αποτελεσματική ηγεσία φαίνεται να αποτελεί καθοριστικό παράγοντα, για την επίλυση των προβλημάτων που εμφανίζονται στα σχολεία (Bennett et al., 2003), για την επίτευξη των στόχων των σχολείων, για την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου και επακόλουθα για κάθε ενδεχόμενη θετική εκπαιδευτική αλλαγή (Early & Weindling, 2004· Fullan, 2001· Hoy & Miskel, 2005· Σαΐτης, 2007).

Οι διευθυντές των σχολείων διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματικότητα του σχολείου και θα πρέπει να διαθέτουν διοικητικές και ηγετικές γνώσεις και δεξιότητες (Whitaker, 2000) ώστε να είναι σε θέση να υιοθετούν και να εφαρμόζουν μια σειρά από διοικητικές διαδικασίες με απώτερο στόχο την επιτυχή ανάπτυξη ποιοτικών και αποτελεσματικών σχολείων (Hoy & Miskel, 2005) αν και παραμένει ακόμη αβέβαιο το ποιες ακριβώς είναι οι ηγετικές συμπεριφορές που είναι περισσότερο πιθανό να αποφέρουν τα επιθυμητά αποτελέσματα (Bush, 2007).

Ωστόσο, αρκετοί ερευνητές επιχειρηματολογούν πως ενώ το πεδίο της ηγεσίας έχει διερευνηθεί επαρκώς, δεν έχουν γίνει εκτεταμένες μελέτες αναφορικά με τη σχέση της σχολικής ηγεσίας με την αποτελεσματικότητα του σχολείου (Harris, 2004· Storey, 2004).

Κύριος σκοπός αυτής της ερευνητικής εργασίας είναι η μελέτη και η ερμηνεία του νοήματος και της σημασίας της αποτελεσματικής ηγεσίας και η κατανόηση των κριτηρίων των διευθυντών για την επίτευξη της.

Επιπλέον, τίθενται ως επιμέρους στόχοι:

α) Η περαιτέρω ανάπτυξη και διερεύνηση της θεωρητικής γνώσης σχετικά με τα κριτήρια των διευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την αποτελεσματική ηγεσία του σχολείου. Για το λόγο αυτό γίνεται μια προσπάθεια εντοπισμού των στρατηγικών που πρέπει να λάβουν υπόψη τους οι διευθυντές με σκοπό να πετύχουν το στόχο τους καθώς και των εμποδίων που πρέπει να αποφύγουν.

β) Η μελέτη των διαφορετικών στυλ ηγεσίας που κατά την εφαρμογή τους από τους ηγέτες - διευθυντές οδηγούν στην αποτελεσματικότητα.

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση έχει δείξει πως δεν υπάρχουν αρκετές ποιοτικές έρευνες στην Ελλάδα αναφορικά με το συνδυασμό των στυλ των αποτελεσματικών ηγετών, όπως το βλέπουν διαφορετικές ομάδες εκπαίδευσης όπως είναι οι διευθυντές και επομένως η έρευνα αυτή κρίνεται αναγκαία και σημαντική για την προετοιμασία των διευθυντών και τον καθορισμό των κριτηρίων με τα οποία επιλέγονται. Θεωρείται επίσης αναγκαίο να επεκτείνει κανείς την έρευνα γιατί οι απόψεις των διευθυντών έχουν ιδιαίτερη σημασία, εφ' όσον τα κριτήριά τους μπορεί να είναι διαφορετικά. Η γνώση που θα αποκτηθεί θα αναδείξει τα κριτήρια που οι διευθυντές θεωρούν χρήσιμα στην αποτελεσματική ηγεσία και θα συμβάλλει στην βέλτιστη κατανόησή τους. Επιπλέον, είναι αναγκαίο να γίνει διερεύνηση των διαφόρων στυλ ηγεσίας σε πολλαπλές διαστάσεις συμπεριφοράς και της συγκριτικής αποτελεσματικότητας των διαφορετικών συνδυασμών στυλ ηγεσίας που χρησιμοποιούνται από το διευθυντή-ηγέτη στην πράξη, δίνοντας παράλληλα έναυσμα για τη διεξαγωγή μελλοντικών ερευνών που θα μελετήσουν το θέμα πιο διεξοδικά. Συνεπώς, η ποιοτική αυτή έρευνα εστιάζει στην περαιτέρω ανάπτυξη της θεωρητικής

γνώσης σε θέματα που άπτονται της αποτελεσματικότητας των διευθυντών και της κατάρτισης στελεχών σε προγράμματα επιμόρφωσής τους. Οι ποιοτικές έρευνες χαρακτηρίζονται ως παράγουσες θεωρία (Σαραφίδου, 2011).

Τα διερευνητικά ερωτήματα που τίθενται για τη διεξαγωγή και την ολοκλήρωση αυτής της ερευνητικής εργασίας είναι τα ακόλουθα:

1. Πώς κατανοούν οι διευθυντές τα κριτήρια που καθιστούν έναν ηγέτη αποτελεσματικό;
2. Ποιές στρατηγικές χρησιμοποιούν οι διευθυντές για να γίνουν πιο αποτελεσματικοί ηγέτες;
3. Ποιοί παράγοντες αποτελούν εμπόδια στην αποτελεσματική ηγεσία;

Η μεθοδολογία που χρησιμοποιείται στην έρευνα αυτή αποτελεί ένα συνδυασμό βιβλιογραφικής ανασκόπησης και ποιοτικής προσέγγισης με σκοπό την ολοκληρωμένη και κατά το δυνατόν πλήρη κατανόηση των κριτηρίων των Διευθυντών σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την αποτελεσματική ηγεσία του σχολείου εστιάζοντας στις στρατηγικές που λαμβάνουν υπόψη τους οι διευθυντές καθώς και στα εμπόδια που πρέπει να αποφύγουν. Για τη συγκέντρωση των δεδομένων χρησιμοποιείται η ημιδομημένη μορφή συνέντευξης, ατομικής και σε ομάδα εστίασης. Για την επεξεργασία και την ανάλυση των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν γίνεται χρήση της θεματικής ανάλυσης.

Με την ολοκλήρωση της έρευνας αυτής, στην οποία οι συμμετέχοντες θα είναι διευθυντές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Ν. Μαγνησίας και την ανάλυση των δεδομένων που θα συγκεντρωθούν με τη βοήθεια συνεντεύξεων, αναμένεται να αναδειχθούν τα κριτήρια που καθιστούν τον διευθυντή-ηγέτη ενός σχολείου αποτελεσματικό, να αποκαλυφθούν οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι διευθυντές ώστε να γίνουν αποτελεσματικοί ηγέτες και να εντοπισθούν οι παράγοντες που δυσχεραίνουν την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας τους και επακόλουθα το εκπαιδευτικό τους έργο. Τα ευρήματα της έρευνας ενδεχομένως να αντικατοπτρίζουν τις απόψεις και τα κριτήρια των διευθυντών και στον ευρύτερο ελληνικό χώρο. Τα αποτελέσματα αναμένεται επίσης να συνάδουν με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών που έχουν διεξαχθεί είτε στην Ελλάδα είτε σε άλλες χώρες και εστιάζουν στην έννοια

και τη σημασία της ηγεσίας για την αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων καθώς και στα κριτήρια των διευθυντών-ηγετών τους. Επιπλέον, αναμένεται η έρευνα αυτή να λειτουργήσει ως ερέθισμα για τη διεξαγωγή μελλοντικών ερευνών οι οποίες θα συμβάλλουν καθοριστικά στην ολοκληρωμένη κατανόηση των κριτηρίων των διευθυντών αναφορικά με τη σημασία της ηγεσίας στην αποτελεσματικότητα των σχολείων, στην αποτελεσματικότητα των μαθητών και γενικότερα στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου.

Η έρευνα αυτή αποτελείται από την Εισαγωγή, το Πρώτο Μέρος στο οποίο παρουσιάζεται η Θεωρητική Προσέγγιση και το Δεύτερο Μέρος στο οποίο παρουσιάζεται η Εμπειρική Έρευνα.

Στην Εισαγωγή γίνεται μια συνοπτική αναφορά στο θέμα της ηγεσίας, στη σχέση της με την αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων και στο ρόλο του διευθυντή τους όπως τα δεδομένα αυτά εντοπίζονται στη σχετική βιβλιογραφία, αναφέρονται ο σκοπός και οι επιμέρους στόχοι της έρευνας, η αναγκαιότητα και η σημαντικότητα της, τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται για τη διεξαγωγή και την ολοκλήρωσή της, η μεθοδολογία που θα χρησιμοποιηθεί καθώς και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα. Τέλος, παρουσιάζονται συνοπτικά τα μέρη από τα οποία αποτελείται η διπλωματική εργασία.

Στο Πρώτο Μέρος παρουσιάζεται ο εννοιολογικός προσδιορισμός του όρου «ηγεσία», παρουσιάζονται οι θεωρίες της ηγεσίας καθώς και τα στυλ ηγεσίας, γίνεται αναφορά στη σχολική ηγεσία εστιάζοντας στην ηγεσία και τη διαχείριση στο σχολείο, στα στυλ ηγεσίας στο σχολείο, στα πολλαπλά στυλ ηγεσίας και στη σχολική ηγεσία στο ελληνικό πλαίσιο, διερευνάται η σημασία της ηγεσίας για την αποτελεσματικότητα του σχολείου έτσι όπως αυτή αναδύεται μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, και παρουσιάζονται τα ερευνητικά ευρήματα για τη σχέση στυλ ηγεσίας και αποτελεσματικότητας καθώς και οι ποιοτικές έρευνες για τη σχολική ηγεσία.

Στο Δεύτερο Μέρος παρουσιάζεται η Εμπειρική Έρευνα. Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας με αναφορά στους συμμετέχοντες, στα μέσα συλλογής δεδομένων, στη διαδικασία που ακολουθήθηκε, στη θεματική ανάλυση, στη διασφάλιση ποιότητας και στα ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας. Στη

συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα όπως αυτά προέκυψαν από την επεξεργασία και την ανάλυση των δεδομένων και τέλος ακολουθεί η συζήτηση όπου αναφέρονται τα συμπεράσματα που προέκυψαν από τη διεξαγωγή της έρευνας, οι περιορισμοί της έρευνας καθώς και οι προτάσεις για διεξαγωγή μελλοντικών ερευνών.

Μέρος Πρώτο: Θεωρητική Προσέγγιση

1. Η Ηγεσία

1.1. Η έννοια της ηγεσίας

Αν και έχει διεξαχθεί ένα πλήθος επιστημονικών ερευνών αναφορικά με την ηγεσία, ο σαφής, περιεκτικός και καθολικά αποδεκτός εννοιολογικός προσδιορισμός της φαίνεται να είναι ακόμη δύσκολος και αμφιλεγόμενος κυρίως επειδή πρόκειται για ένα πολυπαραγοντικό και πολύπλευρο φαινόμενο (Allix & Gronn, 2005· Day et al., 2000· Σαΐτης, 2008· Yukl, 2002). Παρ' όλα αυτά, κατά καιρούς έχει επιχειρηθεί από πολλούς ερευνητές η απόδοση ενός ορισμού.

Ο Kotter (2001, σ. 41) επισημαίνει πως πρόκειται για *«ένα σύνολο διαδικασιών που δημιουργούν κατ' αρχήν οργανισμούς ή που τους προσαρμόζουν στις συνθήκες, όταν αυτές μεταβάλλονται»*, ο Σαΐτης (2008, σ. 283) αναφέρει πως πρόκειται για την *«ενεργοποίηση και καθοδήγηση του ανθρώπινου δυναμικού, προκειμένου να συμβάλει αποτελεσματικά στην υλοποίηση των αντικειμενικών σκοπών του οργανισμού»* ενώ στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και ο Yukl (2009) ορίζοντας την ηγεσία ως μια *«διαδικασία άσκησης επιρροής στους άλλους, ώστε να κατανοήσουν και να συμφωνήσουν σχετικά με το τι χρειάζεται να γίνει και πώς να γίνει, καθώς και η διαδικασία διευκόλυνσης των ατομικών και συλλογικών προσπαθειών για την επίτευξη κοινών στόχων»* (Yukl, 2009, σ. 27).

Η ηγεσία προϋποθέτει την ύπαρξη ενός ηγέτη, την ύπαρξη μελών που συνιστούν την ομάδα και είναι υπό την καθοδήγηση του ηγέτη, το έργο που αναλαμβάνει να ολοκληρώσει ο ηγέτης και τις ενέργειες που θέτει σε εφαρμογή, καθώς και το περιβάλλον εντός του οποίου αναπτύσσουν δράση και αλληλεπιδρούν ο ηγέτης και τα μέλη της ομάδας (Μπουραντάς, 2005· Σαΐτης, 2008).

Χαρακτηριστικά γνωρίσματα της ηγεσίας είναι ο οραματισμός, η αναζήτηση κινήτρων, η αποτελεσματική εποπτεία και ο συντονισμός της ομάδας καθώς και το αντικειμενικό ενδιαφέρον για τα μέλη της και τα καθήκοντά τους (Θεοφιλίδης, 2012).

Απώτερος σκοπός της ηγεσίας είναι η καθοδήγηση των ατόμων και ο επηρεασμός της συμπεριφοράς τους ώστε να εργάζονται αποδοτικά, αποτελεσματικά, οικειοθελώς και

συλλογικά, υπερβαίνοντας εμπόδια, επιλύοντας προβλήματα και αναλαμβάνοντας τόσο πρωτοβουλία για δράση όσο και την ευθύνη για το αποτέλεσμα των ενεργειών τους (Μπουραντάς, 2005· Osborn et al., 2002· Σαΐτης, 2008).

Τέλος, είναι σημαντικό να αναφερθεί πως η ηγεσία και η διοίκηση ενός οργανισμού είναι αλληλένδετες και απαραίτητες για την αποτελεσματικότητά του αφού η ηγεσία εμπνέει και δραστηριοποιεί το ανθρώπινο δυναμικό, επιφέρει αλλαγές αλλά και διαχειρίζεται τις επικείμενες, ενώ η διοίκηση διαχειρίζεται τους πόρους μέσω της οργάνωσης, του σχεδιασμού και της εποπτείας (Κατσαρός, 2008· Μπουραντάς, 2005).

1.2. Θεωρίες και στυλ ηγεσίας

1.2.1. Θεωρίες ηγεσίας που εστιάζουν στον ηγέτη

Επιστημονικά η ηγεσία ξεκίνησε με τη θεωρία της σημαντικής προσωπικότητας (Great Man Theory of Leadership) στα τέλη του 19ου και τις αρχές του 20ου αι. Ο Thomas Carlyle ήταν ο πρώτος που ασχολήθηκε με τη θεωρία του Μεγάλου Ανδρός (Allio, 2012) σύμφωνα με την οποία υπάρχει ένα μοναδικό σετ από χαρακτηριστικά που κάνει τους ηγέτες να ξεχωρίζουν από τους συνηθισμένους ανθρώπους. Τα χαρακτηριστικά αυτά είναι κυρίως η ελκυστικότητα, οι διοικητικές ικανότητες, η αξιοπιστία, η ανάληψη πρωτοβουλίας, η ικανότητα συλλογισμού, το θάρρος και η δράση. Θεωρείται πως οι Μεγάλοι Άντρες είναι φυσικοί ηγέτες που έχουν έμφυτα χαρακτηριστικά στα γονίδια τους και γι' αυτό η θεωρία αυτή αποκαλείται και γενετική θεωρία. Η ηγεσία πιστεύεται ότι είναι δώρο από το θεό στους ανθρώπους και επομένως δεν μπορεί κάποιος να μάθει την ηγεσία και τα χαρακτηριστικά της δεν μπορούν να αποκτηθούν αλλιώς (Uslu, 2019).

Η θεωρία των χαρακτηριστικών (Traits Theory of Leadership) προτείνει ότι ο ηγέτης διαθέτει την ηγετική ικανότητα από τη γέννησή του ως χάρισμα λόγω της κληρονομικότητας. Η προσέγγιση αυτή βασίζεται στο συμπέρασμα ότι η συμπεριφορά των ηγετών οφείλεται στα βασικά χαρακτηριστικά, σωματικά και προσωπικά μαζί με τις ικανότητες που πρέπει να διαθέτει ο ηγέτης. Το άτομο αυτό διαφέρει από τους άλλους.

Ο Stogdill το 1948 διακρίνει τα ακόλουθα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ηγετών: ισχυρή ώθηση για την ευθύνη και ολοκλήρωση εργασιών, σθένος και επιμονή στην επιδίωξη στόχων, ευφυΐα και πρωτοτυπία στην επίλυση προβλημάτων, προσπάθεια για άσκηση πρωτοβουλίας σε κοινωνικές καταστάσεις, αυτοπεποίθηση και αίσθηση της προσωπικής ταυτότητας, προθυμία αποδοχής των συνεπειών της απόφασης και της δράσης, ετοιμότητα απορρόφησης του διαπροσωπικού άγχους, προθυμία να ανεχτεί την απογοήτευση και καθυστέρηση, ικανότητα να επηρεάζει τη συμπεριφορά άλλων ατόμων και ικανότητα δομής συστημάτων αλληλεπίδρασης με τον συγκεκριμένο σκοπό (Hoy & Miskel, 2005).

Σύμφωνα με τους Kirkpatrick και Locke (1991) τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ηγέτη είναι η αυτοπεποίθηση, η γνωστική ικανότητα, η ορμή, η ακεραιότητα και τα κίνητρα. Αργότερα οι Zaccaro, Kemp και Bader (2004) προσθέτουν την τερπνότητα, τη συνειδητότητα, τη συναισθηματική σταθερότητα, την εξωστρέφεια, την ευφυΐα, τη διαφάνεια, την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, την αυτοπαρακολούθηση και την κοινωνική νοημοσύνη (Ghasabeh et al., 2015).

Το 1920 ο Max Weber αναφέρθηκε στη χαρισματική ηγεσία (Charismatic Leadership) περιγράφοντάς την ως τον συνδυασμό ορισμένων χαρακτηριστικών που διαθέτει ένα άτομο και τα οποία έχουν την ιδιότητα να ελκύουν άλλα άτομα με αποτέλεσμα το πρώτο να αποκτά μια ειδική δύναμη με την οποία μπορεί να επηρεάσει τα δεύτερα. Τα χαρακτηριστικά αυτά του ηγέτη «ταιριάζουν» με τις ανάγκες, τις αξίες, τα πιστεύω και τις αντιλήψεις των άλλων ατόμων με αποτέλεσμα ο ηγέτης να εμπνέει τους δεύτερους ώστε να τον αποδέχονται και να τον εμπιστεύονται. Ο ηγέτης είναι φορέας αλλαγών, θέτει ένα όραμα, δείχνει αφοσίωση και πίστη σ' αυτό και διαθέτει αυτοπεποίθηση στην ικανότητά του να το πραγματοποιήσει (Μπουραντάς, 2002).

Σύμφωνα με τον Weber το χάρισμα εμφανίζεται όταν υπάρχει μια κοινωνική κρίση. Ο ηγέτης κάνει εκτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης και εντοπίζει αδυναμίες, θέτει στόχους για τον οργανισμό και τους επικοινωνεί στους υφισταμένους του στο πλαίσιο διαμόρφωσης ενός οράματος. Τέλος, ο ηγέτης υλοποιεί το όραμα ελκύει άλλα άτομα, παρακινώντας τους υφισταμένους και εμπνέοντας εμπιστοσύνη κάνουν το όραμα

εφικτό. Οι υφιστάμενοι αντιλαμβάνονται τον ηγέτη ως εξαιρετικό (Conger & Kanungo, 1994).

1.2.2. Θεωρίες της συμπεριφοράς

Οι πιο γνωστές έρευνες για την ηγεσία είναι οι μελέτες των Πανεπιστημίων του Ohio State και του Michigan που αφορούν ερωτηματολόγια περιγραφής συμπεριφοράς ηγετών που ξεκίνησαν στο Οχάιο τη δεκαετία του 1950, ενώ παράλληλα παρόμοιες έρευνες έγιναν και στο Μίσιγκαν και αφορούν δύο βασικές διαστάσεις της ηγετικής συμπεριφοράς: 1) Η πρώτη διάσταση περιγράφει την ηγεσία που είναι προσανατολισμένη προς τα καθήκοντα (initiating structure – Ohio, production orientation - Michigan) και περιλαμβάνει τη συμπεριφορά του ηγέτη που οριοθετεί τη σχέση μεταξύ του ηγέτη και των υφισταμένων και ταυτόχρονα, καθιερώνει καθορισμένα πρότυπα οργάνωσης, διαύλων επικοινωνίας και μεθόδων διαδικασίας (Hoy & Miskel, 2005· Μπουραντάς, 2002). 2) Η δεύτερη διάσταση της ηγεσίας είναι προσανατολισμένη προς τον άνθρωπο (consideration – Ohio, employee orientation – Michigan) και σύμφωνα με αυτή ο ηγέτης θεωρεί τον άνθρωπο ως τον σπουδαιότερο συντελεστή της παραγωγής, ενδιαφέρεται για τους υφισταμένους του, αποδέχεται τις ιδιαιτερότητές τους και τις ανάγκες τους και αναπτύσσει σχέσεις φιλίας, εμπιστοσύνης, ζεστασιάς και σεβασμού με αυτούς (Hoy & Miskel, 2005· Μπουραντάς, 2002).

Σύμφωνα μ' αυτές τις έρευνες αποτελεσματικός ηγέτης είναι εκείνος που ενδιαφέρεται και για τους ανθρώπους και για την επίτευξη των στόχων. Ωστόσο, το αντίστροφο φαίνεται επίσης πιθανό (Μπουραντάς, 2002).

Το 1960 οι θεωρίες X & Y η αλλιώς η θεωρία του Mc Gregor καθόρισε τη φύση των ανθρώπων στο χώρο εργασίας με δύο αντίθετες αντιλήψεις: Τη Θεωρία X (Theory X), το αυταρχικό στυλ ηγεσίας. Σύμφωνα μ' αυτή τη θεωρία, οι άνθρωποι δεν αγαπούν την εργασία, δεν επιθυμούν να αναλάβουν ευθύνες, έχουν ελάχιστες φιλοδοξίες, απεχθάνονται τις αλλαγές, δεν αναπτύσσουν πρωτοβουλίες και επιζητούν την ασφάλεια. Επομένως, ο ηγέτης θα πρέπει να αποφασίζει μόνος του και να υπάρχει η επιβράβευση ή η απειλή της τιμωρίας (Aithal & Suresh, 2016· Aydin, 2012· Μπουραντάς, 2002). Ο Mc Gregor πίστευε ότι οι εργαζόμενοι της δεκαετίας του 1950 είχαν περάσει από την ικανοποίηση των βιολογικών αναγκών στην

ικανοποίηση των κοινωνικών αναγκών και των αναγκών αυτοεκτίμησης. Έτσι, κατέληξε στη Θεωρία Y (Theory Y), τη δημοκρατική ηγετική συμπεριφορά, που είναι πιο αποτελεσματικό στυλ ηγεσίας. Σύμφωνα μ' αυτή, ο άνθρωπος αγαπά την εργασία, είναι υπεύθυνο άτομο, θέλει να αναπτύσσει πρωτοβουλίες και είναι ικανός να βρει λύσεις σε προβλήματα που σχετίζονται με την εργασία του (Μπουραντάς, 2002). Επομένως, ο ηγέτης παρέχει αυτονομία στους εργαζόμενους και δομεί το εργασιακό περιβάλλον έτσι ώστε οι στόχοι των εργαζομένων να συμπίπτουν με τους στόχους του οργανισμού καταλήγοντας σε μεγαλύτερη δημιουργικότητα και παραγωγικότητα χωρίς να είναι απαραίτητη η συνεχής επίβλεψη για την παραγωγή ποιοτικών και υψηλού επιπέδου έργων (Aithal & Suresh, 2016· Aydin, 2012). Η θεωρία Y αποτελεί την αισιόδοξη άποψη για το άτομο (Θεοφιλίδης, 2012).

Το διοικητικό πλέγμα ή διοικητική σχάρα (Managerial Grid) είναι ένα στυλ ηγεσίας που αναπτύχθηκε από τους θεωρητικούς Robert R. Blake και Jane Mouton το 1964 και έχει τη βάση του στις έρευνες των Πανεπιστημίων του Ohio State και του Michigan. Πρόκειται για ένα μοντέλο συμπεριφορικής ηγεσίας όπου υπάρχουν δύο διαστάσεις συμπεριφοράς και πέντε τύποι μοντέλων ηγεσίας. Σύμφωνα με τη θεωρία των Blake και Mouton οι δύο διαστάσεις της ηγεσίας είναι: α) η προσανατολισμένη στο ενδιαφέρον του ηγέτη για την επίτευξη των στόχων που σχετίζονται με την παραγωγή (concern for production) και β) η προσανατολισμένη στο ενδιαφέρον του ηγέτη για τον ανθρώπινο παράγοντα της οργάνωσης (concern for people) (Μπουραντάς, 2002· Islam & Bhattacharjee, 2019).

Οι Blake και Mouton πρότειναν μια γραφική απεικόνιση των στυλ ηγεσίας μέσω ενός διευθυντικού πλέγματος των δύο διαστάσεων, προσδιορίζοντας τα ακόλουθα πέντε στυλ ηγεσίας: 1) ο Παθητικός / Πολιτικός, 2) ο Κατηγορηματικός, 3) ο Διαχειριστικός, 4) ο Οικείος και 5) ο Παρακινητικός / Λύτης προβλημάτων (Everard & Morris, 1999).

Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, αποτελεσματικός ηγέτης θεωρείται αυτός που καταβάλλει προσπάθειες τόσο για την ικανοποίηση των συνεργατών του όσο και για την επίτευξη των στόχων του έργου (Μπουραντάς, 2002).

1.2.3. Θεωρίες στις συνθήκες άσκησης της ηγεσίας. Θεωρίες εξάρτησης

Η θεωρία του γνωστικού πόρου είναι το μοντέλο που δημιουργήθηκε από τον Fiedler και τους συναδέλφους του σύμφωνα με το οποίο η αποτελεσματικότητα του ηγέτη κυρίως σε συνθήκες άγχους επηρεάζεται από τις νοητικές του ικανότητες και την εμπειρία του (Fiedler, 1986). Η θεωρία αυτή εξετάζει τις συνθήκες κάτω από τις οποίες γνωστικοί πόροι όπως η νοημοσύνη και η εμπειρία συνδέονται με την επίδοση της ομάδας. Καταστασιακές μεταβλητές, όπως το διαπροσωπικό στρες, η υποστήριξη της ομάδας και η πολυπλοκότητα του έργου, καθορίζουν αν η νοημοσύνη και η εμπειρία του ηγέτη θα ενισχύσουν την απόδοση της ομάδας. Η καθοδηγητική συμπεριφορά είναι μια μεταβλητή που χρησιμοποιείται για να ερμηνεύσει τον τρόπο με τον οποίο οι γνωστικοί πόροι ενός ηγέτη επηρεάζουν την απόδοση της ομάδας (Fiedler & Garcia, 1987).

Το ενδεχομενικό μοντέλο του Fiedler το 1967 (Fiedler's Contingency Model of Leadership) έχει συνεισφέρει σημαντικά στην επιστημονική μελέτη της ηγεσίας.

Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, η αποτελεσματικότητα του κάθε στυλ ηγεσίας εξαρτάται από τα χαρακτηριστικά στοιχεία που συνθέτουν την κατάσταση στην οποία η ηγεσία λαμβάνει χώρα (Rice & Kastenbaum, 1983). Ο Fiedler προσδιορίζει δύο στυλ ηγεσίας και την αποτελεσματικότητά τους ανάλογα με τις καταστάσεις: το «στυλ των ανθρώπινων σχέσεων ή προσανατολισμένο προς τους ανθρώπους» και το «προσανατολισμένο προς τα καθήκοντα». Στο «στυλ των ανθρώπινων σχέσεων» ο ηγέτης δίνει έμφαση στις διαπροσωπικές σχέσεις που αποτελούν βασικό παράγοντα για την αποτελεσματική λειτουργία και υλοποίηση των στόχων του οργανισμού. Το «προσανατολισμένο προς τα καθήκοντα» στυλ ηγεσίας είναι περισσότερο αυταρχικό. Ο ηγέτης δίνει μεγαλύτερη έμφαση στην απόδοση έργου, δίνει λεπτομερείς οδηγίες στους υφισταμένους του και δημιουργεί τις πιο ευνοϊκές υλικοτεχνικές συνθήκες για μεγαλύτερη απόδοση. Η αποτελεσματική ηγεσία μπορεί να επιτευχθεί: α) με την αλλαγή της κατάστασης ώστε να αντιστοιχεί στο στυλ ηγεσίας του ηγέτη, β) με την εκπαίδευση και ανάπτυξη του ηγέτη ώστε να είναι ικανός να προσαρμόζει το στυλ ηγεσίας στην κατάσταση και γ) με σύγχρονη αλλαγή και της κατάστασης και του ηγέτη (Μπουραντάς, 2002).

1.2.4. Θεωρίες καταστάσεων

Οι Tannenbaum και Schmidt το 1958, προτείνουν τη θεωρία συνεχούς της ηγεσίας (leadership continuum), αναφέρονται στο στυλ ηγεσίας ως ένα συνεχές και επιχειρηματολογούν ότι το κατάλληλο και αποτελεσματικό στυλ εξαρτάται από τα χαρακτηριστικά του ηγέτη, των υφισταμένων και της κατάστασης (Μπουραντάς, 2002· Yukl 2009). Η θεωρία προτείνει μια ποικιλία στυλ, από το αυταρχικό που βασίζεται στον ηγέτη, που διατάσσει τους υφισταμένους του τι να κάνουν χωρίς συζήτηση μέχρι το δημοκρατικό που βασίζεται στους υφισταμένους και τους δίνει πλήρη ελευθερία. Μεταξύ των δύο άκρων μπορεί να υπάρξουν διάφορα στυλ ηγεσίας περισσότερο αυταρχικά ή δημοκρατικά ανάλογα. Ο ηγέτης καλείται να επιλέξει το περισσότερο αποτελεσματικό στυλ ηγεσίας ανάλογα με την κάθε κατάσταση (Zeeman, 2019). Σύμφωνα με τους Tannenbaum και Schmidt (1973) μετά την αναθεώρηση της θεωρίας τους, οι αποτελεσματικοί ηγέτες είναι αυτοί που γνωρίζουν πιο στυλ ηγεσίας είναι το πιο κατάλληλο σε κάθε συγκεκριμένη περίπτωση. Επιπλέον, έχουν τη δυνατότητα να διαμορφώσουν το στυλ τους μετά από προσεκτική ανάλυση του εαυτού τους, των υφισταμένων τους, του οργανισμού και των περιβαλλοντικών παραγόντων.

Η θεωρία του κύκλου ζωής είναι μια περιπτωσιακή θεωρία ηγεσίας (Situational Theory of Leadership) από τις πιο γνωστές στον τομέα της διευθυντικής ηγεσίας που αναπτύχθηκε το 1969 από τους Hersey και Blanchard. Σύμφωνα μ' αυτή ο ηγέτης εφαρμόζει διαφορετικά στυλ ηγεσίας ανάλογα με το επίπεδο ωριμότητας των ατόμων και ανάλογα με τα καθήκοντά τους σε διαφορετικές συνθήκες προσπαθώντας να είναι αποτελεσματικός και επηρεάζοντας τη συμπεριφορά άλλων ανθρώπων (Blanchard & Hersey, 1970· Hersey & Blanchard, 1988· Μπουραντάς, 2002· Meier, 2016). Το μοντέλο αυτό διακρίνει τέσσερα βασικά στυλ ηγεσίας: το καθοδηγητικό, το ενισχυτικό, το υποστηρικτικό και το ενδυναμωτικό στυλ (Raza & Sikandar, 2018). Η αποτελεσματικότητα των στυλ ηγεσίας εξαρτάται από την ωριμότητα των ατόμων. Η συμπεριφορά των υφισταμένων καθορίζει τη συμπεριφορά του ηγέτη. Τα άτομα που θέλουν και μπορούν να επιτύχουν τους στόχους βρίσκονται στο ανώτερο επίπεδο ωριμότητας. Σ' αυτή την περίπτωση ο ηγέτης μπορεί να ασκεί περιορισμένη ηγεσία και προς τις δύο κατευθύνσεις, δηλαδή και προς τα καθήκοντα και προς τις σχέσεις, επειδή τα άτομα αυτά είναι ικανά να υλοποιήσουν τους στόχους τους.

Η βάση της θεωρίας της διαδρομής – στόχου (Path – Goal Theory of Leadership) ξεκίνησε το 1957 από τον Georgopoulos και τους συνεργάτες του στο Πανεπιστήμιο του Michigan. Η κυρίως ανάπτυξη της όμως έγινε από τους R. House και M. Evans στις αρχές της δεκαετίας του 1970 (Evans, 1996).

Η θεωρία υποστηρίζει ότι οι ηγέτες θα πρέπει να συμμετάσχουν σε διαφορετικούς τύπους ηγετικής συμπεριφοράς ανάλογα με τη φύση και τις απαιτήσεις μιας συγκεκριμένης κατάστασης. Ο ρόλος του ηγέτη είναι να βοηθά τους υπαλλήλους στην επίτευξη των στόχων και να παρέχει την κατεύθυνση, να τους εξασφαλίσει την κατάλληλη διαδρομή (τρόπο) και την υποστήριξη που απαιτείται για να διασφαλιστεί ότι οι ατομικοί τους στόχοι είναι σε συμφωνία ή συμβατοί με τους στόχους του οργανισμού. Η θεωρία αυτή συνδέει την ηγεσία με την παρακίνηση και προσπαθεί να εξηγήσει την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας στην υπόθεση ότι οι εργαζόμενοι θα παρακινηθούν αν πιστεύουν ότι είναι ικανοί να πετύχουν τα επιθυμητά αποτελέσματα και θα αυξήσουν τις προσωπικές ανταμοιβές τους για την εργασία (Hoy & Miskel, 2005). Επομένως, ο αποτελεσματικός ηγέτης είναι αυτός που θα αυξήσει τις προσωπικές ανταμοιβές των υφισταμένων με στόχο την επίτευξη των στόχων του οργανισμού και θα φροντίσει για τη διαμόρφωση των «διαδρομών» δηλαδή των συνθηκών εκείνων που θα οδηγήσουν στην επίτευξη των στόχων (House, 1971). Ο House ορίζει τέσσερα διαφορετικά στυλ ηγεσίας που ο ηγέτης καλείται να χρησιμοποιήσει σε διαφορετικές καταστάσεις: α) το διευθυντικό ή αυταρχικό (directive leadership), β) το υποστηρικτικό (supportive leadership), γ) το συμμετοχικό (participative leadership) και δ) το προσανατολισμένο στην επίτευξη στόχων (achievement oriented leadership) (House & Mitchell, 1975).

Οι Graen και Dansereau το 1975, ανέπτυξαν και ερεύνησαν μια νέα προσέγγιση στη μελέτη της ηγεσίας στους οργανισμούς. Αυτή η προσέγγιση αρχικά ονομάστηκε μοντέλο της «κάθετης δυαδικής σύνδεσης» (vertical dyad linkage model) αλλά πρόσφατα ονομάστηκε θεωρία της συνδιαλλαγής ηγέτη – υφισταμένου (Leader-Member Exchange) (LMX) (Dienesch & Liden, 1986). Στο μοντέλο αυτό, αναλύουν τις σχέσεις του ηγέτη με κάθε υφιστάμενο ξεχωριστά και υποστηρίζουν ότι διαφέρουν μεταξύ τους (Μπουραντάς, 2002). Πρόκειται για σχέσεις ανταλλαγής με κάθε υφιστάμενο. Σύμφωνα με τη θεωρία, οι ηγέτες δημιουργούν σχέσεις εμπιστοσύνης με μερικούς υφισταμένους (σχέσεις υψηλής ανταλλαγής), στους

οποίους αναθέτουν ειδικά καθήκοντα, ευθύνες, αυτονομία και προνόμια, αλλά και λιγότερο «στενές» σχέσεις με τους υπόλοιπους υφισταμένους (σχέσεις χαμηλής ανταλλαγής).

Το ιδανικό για έναν ηγέτη είναι να αναπτύξει όσο το δυνατόν περισσότερες σχέσεις υψηλής ποιότητας. Αυτό θα οδηγήσει σε αύξηση της αίσθησης της εργασιακής ικανοποίησης των υφισταμένων, καθώς και αύξηση της παραγωγικότητας και της επίτευξης των οργανωτικών στόχων (Power, 2013).

Η κεντρική ιδέα της θεωρίας αυτής είναι ότι η ηγεσία είναι πιο αποτελεσματική όταν οι ηγέτες και οι υφιστάμενοι είναι σε θέση να αναπτύξουν ώριμες συνεργασίες έτσι ώστε να αποκτήσουν πρόσβαση στα πολλά οφέλη που αποφέρουν αυτές οι σχέσεις (Graen & Uhl-Bien, 1995).

Ο κύκλος της ανταλλαγής επαναλαμβάνεται με την πάροδο του χρόνου και η ανάπτυξη των σχέσεων της δυάδας ηγέτη – υφισταμένου περιγράφεται σε τρία στάδια: 1) Την αρχική δοκιμαστική περίοδο, όπου ο ηγέτης και ο υφιστάμενος αξιολογούν τα αμοιβαία κίνητρα και στάσεις που θα ανταλλάξουν, 2) Το στάδιο διευθέτησης της ανταλλαγής, όπου αναπτύσσεται αμοιβαία εμπιστοσύνη και 3) Το στάδιο κατά το οποίο η ανταλλαγή μεταβάλλεται σε αμοιβαία δέσμευση για την επίτευξη των στόχων του οργανισμού.

1.2.5. Θεωρίες στην κοινωνική διαδικασία

Ο Burns το 1978 ανέπτυξε τη θεωρία της συναλλακτικής ηγεσίας (Transactional Leadership Theory). Βασική ιδέα της θεωρίας είναι ότι οι συναλλακτικοί ηγέτες παρωθούν τα μέλη του οργανισμού προσφέροντάς τους ανταμοιβές ή ποινές. Οι υφιστάμενοι ανταποδίδουν προσφέροντας έργο στον οργανισμό (Πασιαρδής, 2004). Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, οι ανθρώπινες σχέσεις είναι μια αλυσίδα συναλλαγών για τον συναλλακτικό ηγέτη. Αυτό το στυλ ηγεσίας περιλαμβάνει ανταμοιβή, ποινή, οικονομική ανταλλαγή, συναισθηματικές ανταλλαγές. Εάν ο υφιστάμενος ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στο καθήκον του θα λάβει ανταμοιβή και αν αποτύχει τιμωρία (Salma et al., 2015). Είναι γνωστή ως διευθυντική ηγεσία, εστιάζει στον ρόλο της εποπτείας, της οργάνωσης και της ομαδικής απόδοσης (Odumeru & Ifeanyi, 2013).

Η συναλλακτική ηγεσία θεωρείται ότι ορίζεται από τέσσερις παράγοντες: α) ηγεσία με κατά περίπτωση ανταμοιβή (contingent reward leadership). Αναφέρεται στη συμπεριφορά του ηγέτη που εστιάζει στην αποσαφήνιση του ρόλου και των καθηκόντων του υφιστάμενου, αμείβει ανάλογα με την προσπάθεια και την απόδοση και αναγνωρίζει τα αποτελέσματα. Στο πλαίσιο της ανταλλαγής οι υφιστάμενοι προσφέρουν τις υπηρεσίες τους, β) Ενεργή διαχείριση κατ' εξαίρεση (active management - by - exception). Οι ηγέτες παρακολουθούν ενεργά την απόδοση και λαμβάνουν διορθωτικά μέτρα όταν τα προβλήματα γίνονται εμφανή, γ) Παθητική διαχείριση κατ' εξαίρεση (passive management - by - exception). Οι ηγέτες παρεμβαίνουν μόνο όταν τα προβλήματα γίνουν σοβαρά (Hoy & Miskel, 2005· Μπουραντάς, 2002), δ) Laissez-Faire: ο ηγέτης αποφεύγει τη λήψη αποφάσεων και την ανάληψη ευθυνών. Οι υφιστάμενοι έχουν πλήρη ελευθερία και εξουσία να λαμβάνουν αποφάσεις σχετικά με το έργο (Μπουραντάς, 2002· Bass, 1999).

Ο Burns το 1978 εισήγαγε αρχικά την έννοια της μετασχηματιστικής ηγεσίας (Transformational Leadership) όμως η χρήση της πέρασε στο χώρο της οργανωσιακής ψυχολογίας και διοίκησης με τροποποιήσεις που έγιναν από τον Bass τη δεκαετία του 1980 (Odumeru & Ifeanyi, 2013). Σύμφωνα με τον Burns η μετασχηματιστική ηγεσία υπάρχει εκεί όπου τα άτομα εμπλέκονται με τέτοιο τρόπο, ώστε ηγέτης και υφιστάμενος να αλληλεπιδρούν και να ανέρχονται σε υψηλότερα επίπεδα παρώθησης και ηθικής. Οι υφιστάμενοι ενδιαφέρονται για ανάγκες που βρίσκονται στα ανώτερα επίπεδα της κλίμακας αναγκών του Maslow. Ενδιαφέρονται για τις ανάγκες της αναγνώρισης και της αυτοπραγμάτωσης, ευαισθητοποιούνται για θέματα που τους ενδιαφέρουν και προχωρούν από αυτό που ευνοεί τους ίδιους σ' αυτό που ευνοεί την ευρύτερη ολότητα στην οποία ανήκουν (Θεοφιλίδης, 2012).

Η μετασχηματιστική ηγεσία αφορά την αλλαγή, την καινοτομία και την ικανότητα προσαρμογής στις αλλαγές με στόχο μεγαλύτερη παραγωγικότητα. Ο μετασχηματιστικός ηγέτης δημιουργεί ένα όραμα αλλαγής, οι εργαζόμενοι το αποδέχονται ως επιθυμητό για τον οργανισμό (Johns & Moser, 1989) και αναπτύσσεται μια δέσμευση και εμπιστοσύνη μεταξύ των μελών της υπηρεσίας διευκολύνοντας την οργανισμική μάθηση. Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες εμπνέουν και διεγείρουν πνευματικά τους υφισταμένους τους (Bass, 1999), επιδιώκουν την επίτευξη μακροπρόθεσμων στόχων, είναι φίλοι και καθοδηγητές για τους

υφισταμένους τους και αλλάζουν τον οργανισμό για να συμβαδίζει με το δικό τους όραμα αντί να μάχονται μέσα στον ίδιο οργανισμό (Πασιαρδής, 2004).

Αργότερα, ο Bass στη θεωρία του αναφέρει τα τέσσερα I τα οποία πρέπει να χαρακτηρίζουν τον ηγέτη σύμφωνα με την μετασχηματιστική θεωρία: α) εξιδανικευμένη επιρροή (Idealized influence): Οι ηγέτες αποτελούν πρότυπο για τους άλλους και παρέχουν ένα σαφές όραμα και την αίσθηση του ανήκειν, ενθαρρύνοντας τα άτομα να πετύχουν τους στόχους τους, β) εμπνευσμένο κίνητρο (Inspirational motivation): Ο ηγέτης επικοινωνεί τις υψηλές προσδοκίες στους υφισταμένους παρακινώντας τους και ενθαρρύνοντάς τους για ομαδική εργασία για να πετύχουν τους στόχους τους, γ) πνευματική διέγερση (Intellectual stimulation): Ενθαρρύνουν τους υφισταμένους να είναι καινοτόμοι και δημιουργικοί, δ) εξατομικευμένη θεώρηση (Individualized consideration): Ακούνε τους υφισταμένους τους, τις ανησυχίες ή τις ανάγκες τους και λειτουργούν ως καθοδηγητές ενδυναμώνοντάς τους και εμπνέοντάς τους να πετύχουν περισσότερα (Bass, 1990· Bass & Avolio, 1993· Bass et al., 2003· Dionne et al., 2004).

Η υπηρετική ηγεσία (Servant Leadership) είναι ένα από τα σύγχρονα στυλ ηγεσίας που αναπτύχθηκε τη δεκαετία του '80. Εισηγητής της έννοιας αυτής είναι ο Greenleaf, που ονόμασε τον ηγέτη της υπηρετικής ηγεσίας ως τον «πρώτο υπηρέτη». Πρόκειται για ένα θεωρητικό πλαίσιο που υποστηρίζει ότι το πρωταρχικό κίνητρο και ο ρόλος ενός ηγέτη είναι να βρίσκεται στην υπηρεσία των άλλων, μια ολιστική προσέγγιση στην εργασία, προωθώντας την αίσθηση της κοινότητας και τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων (Smith, 2005).

Στόχος είναι η ευημερία των οπαδών. Ο χαρακτήρας ενός ηγέτη υπηρέτη περιγράφεται ως υπομονετικός, ευγενικός, ταπεινός, με σεβασμό, ανιδιοτελής, συγχωρητικός, ειλικρινής και αφοσιωμένος. Σύμφωνα με τον McMahon (2012) αποτελεσματικός ηγέτης υπηρέτης θεωρείται αυτός που λαμβάνει ηθικές αποφάσεις. Οι ηγέτες αυτοί διακατέχονται από βαθιά επιθυμία να υπηρετούν τους υφισταμένους να αναπτυχθούν βάζοντας τα συμφέροντα των υφισταμένων πάνω από τα δικά τους (Sawan et al., 2020). Η υπηρετική ηγεσία περιλαμβάνει αξίες που σχετίζονται με την ηθική δράση, πρόθεση θυσίας για τους άλλους και συμπεριφορές που αφορούν την υποστήριξη των εργαζομένων (Khan et al., 2020).

Τα κύρια ηγετικά χαρακτηριστικά στη θεωρία του Greenleaf είναι: α) ακρόαση (ο αληθινός ηγέτης – υπηρέτης πρώτα ακούει το πρόβλημα και μετά ανταποκρίνεται σ' αυτό, β) ενσυναίσθηση (η ικανότητα να συμπάσχει με τους άλλους), γ) θεραπεία (ο υπηρέτης ηγέτης επουλώνει τον εαυτό του και τους άλλους από διάφορες καταστάσεις), δ) ευαισθητοποίηση (λειτουργεί ως ικανότητα να παρατηρεί τι συμβαίνει λαμβάνοντας υπόψη τις ενδείξεις στο περιβάλλον), ε) πειστικότητα (χρησιμοποιεί την πειθώ για να επηρεάσει τους άλλους και όχι την εξουσία του), στ) εννοιολόγηση (ο υπηρέτης-ηγέτης μπορεί να βρει λύσεις σε προβλήματα που δεν υπάρχουν), ζ) διορατικότητα (η ικανότητα να προβλέψει το μέλλον του οργανισμού και των μελών του), η) επιστασία (προετοιμάζει τον οργανισμό και τα μέλη του για να συμβάλλουν στην κοινωνία), θ) δέσμευση για την ανάπτυξη των ανθρώπων (ικανότητα αναγνώρισης των αναγκών των άλλων και παροχή ευκαιριών ανάπτυξης), ι) δημιουργία κοινότητας (είναι απαραίτητο ο οργανισμός να λειτουργεί ως μια βιώσιμη μορφή ζωής) (Smith, 2005).

Οι Barbuto και Wheeler (2006) πρόσθεσαν ένα ενδέκατο χαρακτηριστικό, που θεωρείται θεμελιώδες για την ηγεσία των υπαλλήλων, τη διάσταση κλήσης, δηλαδή τη φυσική επιθυμία του ηγέτη να υπηρετεί τους άλλους.

Η κατανεμημένη ηγεσία (Distributed Leadership) είναι μία διοικητική πρακτική που εφαρμόστηκε στους οργανισμούς και η βασική ιδέα είναι ότι αναδύεται μέσα από την εκτέλεση καθηκόντων ηγεσίας και διαμέσου της διαδραστικότητας των ηγετών, των ατόμων και της κατάστασης (Spillane et al., 2004). Πρακτικά, ο στόχος είναι να εμπλακούν πολλοί άνθρωποι στην ηγετική δραστηριότητα (Harris, 2005) με στόχο να συμβάλουν στην αποτελεσματικότητα του σχολείου ως συνόλου.

Ο Gronn (2002) αναφέρεται στην αριθμητική άποψη της κατανεμημένης ηγεσίας και αυτό σημαίνει ότι η συγκεντρωτική ηγεσία ενός οργανισμού είναι διασκορπισμένη σε μερικά, πολλά ή ίσως όλα τα μέλη. Έτσι, υπάρχει η πιθανότητα όλα τα μέλη του οργανισμού να είναι ηγέτες σε κάποιο στάδιο.

Επίσης αναφέρεται στη συντονισμένη δράση, αντί για τις συγκεντρωτικές, μεμονωμένες δράσεις. Υπάρχουν τουλάχιστον τρεις μορφές συντονιστικής δράσης σε σχέση με την ηγεσία: συνεργατικοί τρόποι εμπλοκής που προκύπτουν αυθόρμητα στο

χώρο εργασίας, διαισθητική κατανόηση που αναπτύσσεται μεταξύ συναδέλφων και θεσμοθετημένες ρυθμίσεις για αύξηση της κατανεμημένης δράσης.

Η κατανεμημένη ηγεσία δεν απορρίπτει ιεραρχικές δομές, ούτε αποκλείει αυτούς που βρίσκονται σε ανώτερες ηγετικές θέσεις. Προκαλεί μια μετατόπιση στο σκοπό και την εστίασή τους (Carbone et al., 2017). Ο επίσημος ηγέτης αξιολογεί καταστάσεις, διαπιστώνει δυνατότητες και λαμβάνει αποφάσεις. Παραμένει δυναμικός ηγέτης, ενεργητικός και δραστήριος. Δέχεται και διευκολύνει την επικοινωνία (Θεοφιλίδης, 2012).

Στις αρχές της νέας χιλιετίας, εξαιτίας των μεγάλων σκανδάλων σε εταιρίες, υπήρξε ενδιαφέρον για τις θεωρίες ηθικής ηγεσίας στην προσπάθεια να γίνει κατανοητό όχι μόνο πώς πρέπει να συμπεριφέρονται οι ηγέτες, αλλά και πώς η συμπεριφορά τους επηρεάζει την ηθική λήψη αποφάσεων σε έναν οργανισμό. Οι Brown, Trevino και Harrison (2005) έδωσαν τον ορισμό της ηθικής ηγεσίας για πρώτη φορά ως εξής : *«Ο ηθικός ηγέτης ορίζεται με την χρήση κατάλληλης δεοντολογικά συμπεριφοράς σε προσωπικές ενέργειες και διαπροσωπικές σχέσεις και στην προώθηση αυτής της συμπεριφοράς προς τους υφισταμένους μέσω της αμφίδρομης επικοινωνίας, της ενίσχυσης και της λήψης αποφάσεων»* (σελ. 120).

Η θεωρία αυτή προσπαθεί να εξηγήσει πώς οι ηγέτες συμπεριφέρονται δεοντολογικά και προωθούν την ηθική συμπεριφορά μεταξύ των ακολούθων τους (Brown & Trevino, 2006). Οι ηθικοί ηγέτες είναι άτομα που χαρακτηρίζονται από ειλικρίνεια, τιμιότητα, αξιοπιστία, δικαιοσύνη, διαφάνεια και ενδιαφέρον για τον συνάνθρωπο (Brown et al., 2005). Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο ηγεσίας, η ηγεσία οφείλει να εστιάζει στις αξίες, τα πιστεύω και την ηθική των ίδιων των ηγετών (Bush, 2007). Η ηθική ηγετική συμπεριφορά αφορά κυρίως τη διαδικασία της ακρόασης και της δίκαιης λήψης αποφάσεων όπως επίσης την παροχή συνεπειών για ανήθικη συμπεριφορά. Ότι είναι δίκαιο σχετίζεται με τον καλό χαρακτήρα και λαμβάνοντας υπόψη την κατάσταση και τα άτομα που εμπλέκονται δίνοντας έμφαση στη σωστή κρίση και όχι στην απλή τήρηση των κανόνων (Fortin & Fellenz, 2008).

2. Σχολική ηγεσία

2.1. Ηγεσία και Διαχείριση στο σχολείο

Η ηγεσία στην εκπαίδευση αποτελεί ένα ξεχωριστό πεδίο έρευνας κυρίως επειδή συνιστά μια πολυδιάστατη και πολυσύνθετη έννοια η οποία εστιάζει ως επί το πλείστον στις εκπαιδευτικές αξίες και στην επίτευξη του σκοπού και των στόχων του εκπαιδευτικού έργου (Bush, 2007· Harris, 2005· Leithwood et al., 2008), «εκτείνεται σε ολόκληρο το κοινωνικό και υφιστάμενο πλαίσιο του σχολείου» (Spillane et al., 2001, σ. 23) και όπως επιχειρηματολογούν πολλοί ερευνητές μπορεί να διδαχθεί (Su et al., 2003).

Η ηγεσία στην εκπαίδευση ορίζεται συνήθως ως μια διαδικασία επιρροής, με ευκρινείς και αμετάβλητες αξίες, με όραμα και με θετική επίδραση στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας αλλά και ολόκληρης της εκπαιδευτικής κοινότητας και με ιδιαίτερη εστίαση στον καθορισμό των πρακτικών και της εκπαιδευτικής πολιτικής, στη διαδικασία προσδιορισμού του σκοπού και των στόχων του σχολείου, στη δραστηριοποίηση όλων των εμπλεκόμενων μερών και στον επηρεασμό του τρόπου σκέψης και συμπεριφοράς τους καθώς και στη διασφάλιση ενός εύρυθμου υποστηρικτικού περιβάλλοντος (Bush & Glover, 2003· Μπουραντάς, 2002· Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013· Robinson et al., 2009· Smith & Riley, 2012· Σαΐτης, 2008· Spillane et al., 2004· York-Barr & Duke, 2004).

Όπως στους άλλους οργανισμούς, έτσι και στις σχολικές μονάδες η ηγεσία είναι άρρηκτα συνυφασμένη με τη διοίκηση και εκτελείται από το διευθυντή του σχολείου (Θεοφιλίδης, 2012· Σαΐτης, 2008), ο οποίος πρέπει να συνδυάζει άριστα τις ηγετικές με τις διοικητικές ικανότητες, γνώσεις και δεξιότητες και να διεκπεραιώνει αποτελεσματικά το έργο του ως ηγέτης και διευθυντής ανάλογα με τις περιστάσεις (Choi Wa Ho, 2011· Κατσαρός, 2008· Μπουραντάς, 2005· Whitaker, 2000). Ωστόσο, κάποιοι ερευνητές επιχειρηματολογούν πως η ηγεσία και η διοίκηση αποτελούν ξεχωριστούς τομείς που δεν συγκλίνουν και δεν θα πρέπει να ταυτίζονται αφού η ηγεσία δίνει έμφαση στην αλλαγή της νοοτροπίας, του τρόπου σκέψης και της συμπεριφοράς ενώ η διοίκηση σχετίζεται με τη διεκπεραίωση των εργασιών, στοχεύει στο βέλτιστο συνδυασμό του ανθρώπινου δυναμικού με τους υλικούς πόρους και επιδιώκει τη σταθερότητα και τη διατήρηση των υφιστάμενων λειτουργιών της

σχολικής μονάδας (Catano & Stronge, 2007· Πασιαρδής, 2004· Σαΐτης, 2008· Φασουλής κ. ά., 2008).

Επισημαίνεται πως η ηγεσία δημιουργεί αξίες, επηρεάζει τις στάσεις, τη συμπεριφορά και τις ενέργειες, είναι εξαιρετικά σημαντική για τη διοίκηση και την οργάνωση ενός οργανισμού, εκφράζει την ισχύ του ηγέτη και καθορίζει την υλοποίηση των στόχων, την εποπτεία, τη βιωσιμότητα, την εξέλιξη, την αύξηση της παραγωγικότητας και την αποτελεσματικότητα του οργανισμού (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008· Μπουραντάς, 2002· Owens, 2001· Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013· Πασιαρδής, 2004· Τζωρτζάκης & Τζωρτζάκη, 2007).

Όσον αφορά τη σημασία της ηγεσίας για την εκπαίδευση και τις σχολικές μονάδες, όπως προαναφέρθηκε, έχει καταδειχθεί πως στη σύγχρονη εποχή η ηγεσία είναι αλληλένδετη με το διοικητικό έργο (Everard et al., 2004· Κατσαρός, 2008· Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007· Σαΐτης, 2008) και πως οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται ικανούς και αποτελεσματικούς διευθυντές-ηγέτες που να είναι παιδαγωγικά και διοικητικά καταρτισμένοι (Στιβακτάκης, 2005) και πως η ποιότητα της ηγεσίας καθορίζει την απόδοση τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών (Bush, 2007).

Η ηγεσία έχει ως βάση της το όραμα, προωθεί την καινοτομία και την εφαρμογή νέων στρατηγικών και πρακτικών στις σχολικές μονάδες, εστιάζει στην υλοποίηση των στόχων, παρέχει καθοδήγηση στους εκπαιδευτικούς και οδηγεί στην ενίσχυση, την αναβάθμιση και την αποτελεσματικότητα του σχολείου (Bush & Clover, 2016· Early & Weindling, 2004· Heck, 2015· Harris, 2005· Πασιαρδή, 2001).

2.2. Στυλ ηγεσίας στο σχολείο

Οι έρευνες καταδεικνύουν πως το στυλ ηγεσίας που υιοθετεί και εφαρμόζει ο ηγέτης παίζει εξαιρετικά σημαντικό ρόλο τόσο για τους υφισταμένους του όσο και για τη βιωσιμότητα και την αποτελεσματικότητα του οργανισμού (Ozgenel & Karsantik, 2020).

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση που διεξήχθη για τις ανάγκες αυτής της διπλωματικής εργασίας έδειξε πως με βάση τις υπάρχουσες θεωρίες, τα στυλ ηγεσίας που συναντώνται πιο συχνά είναι το στυλ μετασχηματιστικής ηγεσίας, το στυλ κατανομημένης ηγεσίας, το στυλ συναλλακτικής ηγεσίας, το γραφειοκρατικό στυλ,

το δημοκρατικό στυλ και το διοικητικό πλέγμα ή διοικητική σχάρα. Συναντώνται επιπλέον το αυταρχικό, το υποστηρικτικό, το συμμετοχικό, και το στυλ που είναι προσανατολισμένο στην επίτευξη των στόχων, καθώς και το στυλ των ανθρώπινων σχέσεων ή προσανατολισμένο προς τους ανθρώπους και το προσανατολισμένο προς τα καθήκοντα στυλ, το καθοδηγητικό στυλ, το ενισχυτικό στυλ, το ενδυναμωτικό στυλ, το υπηρετικό στυλ, και το στυλ με αδιάφορο προσανατολισμό (Laissez-Faire) (Carbone et al., 2017· House & Mitchell, 1975· Hoy & Miskel, 2005· Θεοφιλίδης, 2012· Islam & Bhattacharjee, 2019· Μπουραντάς, 2002· Odumeru & Ifeanyi, 201· Πασιαρδής, 2004· Raza & Sikandar, 2018· Smith, 2005· Spillane et al., 2004· Harris, 2005).

Αναφορικά με την ηγεσία στις σχολικές μονάδες, το στυλ μετασχηματιστικής ηγεσίας και το στυλ συναλλακτικής ηγεσίας φαίνεται να είναι αυτά που έχουν κερδίσει το ενδιαφέρον των ερευνητών κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών (Hallinger, 2003· Marks & Printy, 2003) αν και στο χώρο της εκπαίδευσης συναντώνται και άλλα στυλ ηγεσίας.

Το στυλ μετασχηματιστικής ηγεσίας είναι ένα στυλ συμμετοχικού τύπου, απαντάται εκεί όπου υπερτερεί η ηγεσία έναντι της διοίκησης, ο ηγέτης και οι υφιστάμενοι εκπαιδευτικοί αλληλεπιδρούν εποικοδομητικά (Leithwood & Jantzi, 2005) και συνεπάγεται την ύπαρξη ενός κοινού εκπαιδευτικού οράματος, το παράδειγμα προς μίμηση, τη δημιουργία κουλτούρας, τη συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων μερών στη λήψη αποφάσεων, την παρακίνηση, την αμερόληπτη ανάθεση αρμοδιοτήτων και την εξατομικευμένη υποστήριξη (Gold et al., 2003· Θεοφιλίδης, 2012). Θεωρείται ως ένα στυλ ηγεσίας που συμβάλλει καθοριστικά στη συνεχή μάθηση και στη βέλτιστη ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, στο μετασχηματισμό της σχολικής κουλτούρας, στην υλοποίηση οργανωτικών και εκπαιδευτικών στόχων (Onorato, 2013) καθώς και στην επίτευξη εκπαιδευτικών αλλαγών και μεταρρυθμίσεων (Παπαβασιλείου-Πυργιωτάκη & Πυργιωτάκης, 2015) και επακόλουθα στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας και στην αποτελεσματικότητα των μαθητών αλλά και ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος (Onorato, 2013· Παπαβασιλείου-Πυργιωτάκη & Πυργιωτάκης, 2015). Ωστόσο, οι ερευνητές επισημαίνουν πως στην ελληνική πραγματικότητα δεν είναι εύκολα εφαρμόσιμο το στυλ της μετασχηματιστικής ηγεσίας στο εκπαιδευτικό σύστημα εξαιτίας του συγκεντρωτικού χαρακτήρα που το

διέπει, ο οποίος δεν υποστηρίζει την καλλιέργεια και την πραγμάτωση ενός εκπαιδευτικού οράματος (Ιορδανίδης, 2002· Sarafidou & Nikolaidis, 2009).

Το στυλ κατανεμημένης ηγεσίας είναι ένα στυλ συλλογικής ηγεσίας (Harris, 2003) στο οποίο οι ρόλοι, οι υπευθυνότητες και οι συμπεριφορές επιμερίζονται και διασφαλίζεται η ενεργή συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων μερών ανεξάρτητα από τη θέση τους στην ιεραρχία, έτσι ώστε να αξιοποιούνται οι γνώσεις τους και οι εμπειρίες τους με τον καλύτερο δυνατό τρόπο (Gronn & Hamilton, 2004· Θεοφιλίδης, 2012· Παπαβασιλείου-Πυργιωτάκη & Πυργιωτάκης, 2015· Πισηία-Πιερουλλή, 2015) ενώ κυριαρχούν ο σχολιασμός, η επεξεργασία και η κριτική συζήτηση αναφορικά με τους στόχους που καλούνται να υλοποιήσουν και τις οδηγίες που πρέπει να ακολουθήσουν (Παπαβασιλείου-Πυργιωτάκη & Πυργιωτάκης, 2015). Στο στυλ αυτό η συνεργασία μεταξύ του διευθυντή του σχολείου και των εκπαιδευτικών μπορεί να είναι στο πλαίσιο του σχεδιασμού εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, της διδασκαλίας, της αξιολόγησης ή της διασύνδεσης και της αλληλεπίδρασης της σχολικής κοινότητας με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (Παπαβασιλείου-Πυργιωτάκη & Πυργιωτάκης, 2015). Το στυλ κατανεμημένης ηγεσίας έχει δειχθεί πως βελτιώνει την αποτελεσματικότητα των σχολείων (Harris, 2008), παρέχει κίνητρα στους μαθητές και επηρεάζει θετικά την απόδοση τους αφού είναι αποδεκτό από όλα τα εμπλεκόμενα μέρη πως είναι καλύτερα η ηγεσία να μην είναι συγκεντρωμένη μόνο σ' ένα άτομο αλλά είναι προς όφελος όλων να διαμοιράζεται συνετά μεταξύ των εκπαιδευτικών και των άλλων ενηλίκων της σχολικής κοινότητας (Leithwood et al., 2008). Ωστόσο, όπως αναφέρουν οι Bush και Glover (2014) δημιουργούνται δυσκολίες στην εφαρμογή της όταν υπάρχει επιδίωξη υιοθέτησης αξιών που δεν είναι αποδεκτές από όλους και όταν υπάρχουν αντίθετες απόψεις, αντιπαραθέσεις και διαφωνίες.

Ένα άλλο στυλ ηγεσίας στο χώρο της εκπαίδευσης είναι και το συμμετοχικό στυλ το οποίο ενισχύει την απόδοση των μαθητών και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και του σχολείου *«μέσω της δέσμευσης για εφαρμογή των αποφάσεων που έχουν συμφωνηθεί»* (Bush & Glover, 2003, σ. 18) παρέχοντας κίνητρα στους μαθητές και στους εκπαιδευτικούς (Mulford & Silins, 2003), ενθαρρύνοντας τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων, προωθώντας και καλλιεργώντας θετικά την επικοινωνία, την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία και

υποστηρίζοντας τη διάδοση της ατομικής γνώσης και της εμπειρίας (Bennet et al., 2003· Κατσαρός, 2006· Somech, 2010).

Ένα ακόμη στυλ ηγεσίας που φαίνεται να υιοθετούν οι διευθυντές των σχολικών μονάδων είναι και το γραφειοκρατικό στυλ στο οποίο ο διευθυντής του σχολείου υιοθετεί τις γραφειοκρατικές αξίες, εφαρμόζει λεπτομερώς τους κανονισμούς και τους νόμους, επιβάλλει μ' αυτούς τη συμμόρφωση και την πειθαρχία ενώ η παράβλεψη των κανονισμών επιφέρει την τιμωρία (Θεοφιλίδης, 2012).

Τέλος, είναι σημαντικό να τονισθεί πως για να ανταποκριθεί πλήρως στο ρόλο του ηγέτη και να διασφαλίσει την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου και την αναβάθμιση του σχολείου του, ο διευθυντής θα πρέπει να αξιολογεί συνεχώς το στυλ ηγεσίας που υιοθετεί και εφαρμόζει και να το τροποποιεί ή και να αλλάζει στυλ ηγεσίας σε περίπτωση που θεωρηθεί αναγκαίο, ώστε αυτό να ανταποκρίνεται στις εκάστοτε συνθήκες και απαιτήσεις των σύγχρονων εκπαιδευτικών δεδομένων (Saiti, 2012).

2.3. Πολλαπλά στυλ ηγεσίας

Ο διευθυντής ενός σχολείου μπορεί να υιοθετήσει και να εφαρμόσει ένα στυλ ηγεσίας ή ένα συνδυασμό από στυλ ηγεσίας ή ακόμη και να αλλάξει στυλ ηγεσίας εάν το απαιτήσουν οι συνθήκες αφού φαίνεται να είναι αποδεκτό πως κανένα στυλ δεν ταιριάζει σ' όλες τις καταστάσεις και πως κάθε περίπτωση απαιτεί το δικό της στυλ ηγεσίας ώστε να επιτευχθεί η επιθυμητή αποτελεσματικότητα του σχολείου (Amanchukwu et al., 2015· Hede, 2001).

Ο Hede (2001) επισημαίνει πως ένας διευθυντής είναι αποτελεσματικός μόνο εάν συνδυάζει κατάλληλα δεξιότητες διοίκησης όπως για παράδειγμα η οργάνωση, η καθοδήγηση και ο σχεδιασμός, με δεξιότητες ηγεσίας, όπως το όραμα, η έμπνευση και η παρακίνηση, και προτείνει το Μοντέλο Ενσωμάτωσης Πολλαπλών Στυλ Ηγεσίας (Integrated Multi-Style Model). Το Μοντέλο αυτό έχει ως σκοπό να αναγνωρίσει και να συμπεριλάβει τις πολλαπλές συμπεριφοριστικές διαστάσεις με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι στην καθημερινότητά τους οι διευθυντές που λειτουργούν παράλληλα και ως ηγέτες. Οι συμπεριφοριστικές αυτές διαστάσεις διαμορφώνουν κυρίως το στυλ επιρροής, το διοικητικό στυλ, το επικοινωνιακό στυλ,

το στυλ λήψης αποφάσεων, το στυλ παρακίνησης, το στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων, το στυλ διαχείρισης της κουλτούρας και το στυλ διαχείρισης της αλλαγής. Έτσι με βάση το Μοντέλο Ενσωμάτωσης Πολλαπλών Στυλ Ηγεσίας του Hede (2001) ο διευθυντής λαμβάνει υπόψη του τις υφιστάμενες συμπεριφοριστικές διαστάσεις και επιλέγει ανάλογα το στυλ που θα εφαρμόσει.

Σύμφωνα με τους Ibrahim και Al-Taneiji (2013), οι οποίοι υποστηρίζουν τη χρήση πολλαπλών στυλ ηγεσίας, η συνύπαρξη του στυλ μετασχηματιστικής ηγεσίας με το στυλ παιδαγωγικής ηγεσίας στο σχολείο επηρεάζει θετικά την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου, την αποτελεσματικότητα του σχολείου και την επίδοση των μαθητών. Για να υποστηρίξουν τη θέση τους αυτή αναφορικά με το συνδυασμό του στυλ μετασχηματιστικής και του στυλ παιδαγωγικής ηγεσίας, επικαλούνται πορίσματα του Dumay (2009) ο οποίος επιχειρηματολογεί πως η επίδραση του στυλ παιδαγωγικής ηγεσίας στα επιτεύγματα και την επίδοση των μαθητών είναι τρεις με τέσσερις φορές μεγαλύτερη σε σχέση με το στυλ μετασχηματιστικής ηγεσίας. Είναι επίσης αξιοσημείωτο πως οι Ibrahim και Al-Taneiji (2013) επισημαίνουν πως ο ιδανικός διευθυντής-ηγέτης ενός σχολείου θα χρησιμοποιούσε πιο συχνά στοιχεία από το στυλ μετασχηματιστικής ηγεσίας και σπανιότερα θα χρησιμοποιούσε στοιχεία από το στυλ συναλλακτικής ηγεσίας.

Οι Marks και Printy (2003) επιχειρηματολογούν πως ο συνδυασμός του στυλ μετασχηματιστικής ηγεσίας με το στυλ κατανεμημένης παιδαγωγικής ηγεσίας αποτελεί το βέλτιστο συνδυασμό για τη σχολική ηγεσία αφού όπως φάνηκε σε μια έρευνά τους ο συνδυασμός έδωσε καλύτερα αποτελέσματα αναφορικά με την ποιότητα της διδασκαλίας και τα επιτεύγματα των μαθητών σε σύγκριση με την εφαρμογή μόνο του στυλ μετασχηματιστικής ηγεσίας ή μόνο του στυλ παιδαγωγικής ηγεσίας.

Τέλος, στη χρήση πολλαπλών στυλ ηγεσίας αναφέρεται και το Ολιστικό Μοντέλο Ηγεσίας που προτάθηκε από τους Brauckmann και Pashiardis (2011) και έγινε για το πρόγραμμα LISA (Leadership Improvement for Student Achievement) το οποίο χρηματοδοτήθηκε από την Ευρωπαϊκή Ένωση με σκοπό να διερευνήσει πώς το στυλ και οι πρακτικές που χρησιμοποιεί ο ηγέτης ενός σχολείου επηρεάζει, άμεσα ή έμμεσα, την επίδοση των μαθητών. Το Ολιστικό Μοντέλο περιλαμβάνει τα ακόλουθα

πέντε στυλ ηγεσίας τα οποία θα μπορούσαν να εφαρμόσουν οι διευθυντές των σχολείων: το παιδαγωγικό στυλ το οποίο δίνει έμφαση στην ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης, το δομικό στυλ το οποίο εστιάζει στην παροχή κατεύθυνσης και συντονισμού για το σχολείο, το συμμετοχικό στυλ το οποίο τονίζει πως ο διευθυντής-ηγέτης μπορεί να οργανώσει τις διοικητικές του δραστηριότητες αναθέτοντας κάποιες απ' αυτές και στους υφισταμένους του, το επιχειρηματικό στυλ το οποίο αφορά την αξιοποίηση των εξωτερικών δικτύων και πόρων ώστε να υποστηρίξει την αποστολή του σχολείου και το στυλ ανάπτυξης προσωπικού με το οποίο ο διευθυντής μπορεί να επηρεάσει σημαντικά την αποτελεσματικότητα του σχολείου (Brauckmann & Pashiardis, 2011). Οι ερευνητές αναφέρουν, επίσης, πως η ηγετική συμπεριφορά των διευθυντών εξαρτάται και από τις αντιλήψεις τους αναφορικά με το πλαίσιο στο οποίο εργάζονται, το οποίο περιλαμβάνει μεταξύ άλλων το περιβάλλον του σχολείου, τα χαρακτηριστικά του σχολείου, το νομικό πλαίσιο, αλλά και τα δημογραφικά στοιχεία. Τέλος, η πιο αξιόλογη παρατήρηση των Brauckmann και Pashiardis (2011) αναφορικά με το Ολιστικό Μοντέλο Ηγεσίας είναι πως από τη μελέτη τους καταδεικνύεται ότι δεν υπάρχει ένας συγκεκριμένος συνδυασμός από στυλ ηγεσίας που θα μπορούσε να είναι ο βέλτιστος για όλους τους διευθυντές των σχολείων και πως ο κάθε διευθυντής θα πρέπει να εξετάζει με σύνεση ποια είναι η κατάσταση στη σχολική του μονάδα και ποιες συνθήκες επικρατούν σ' αυτή ώστε να επιλέξει τον κατάλληλο συνδυασμό.

2.4. Σχολική ηγεσία στο Ελληνικό πλαίσιο

Η δομή μιας οργάνωσης καθορίζεται από αρχές και κανόνες. Με τη δομή προσδιορίζονται οι γραμμές εξουσίας και επικοινωνίας των μελών της οργάνωσης και επιδιώκεται ο συντονισμός όλων των επί μέρους δραστηριοτήτων για την πραγματοποίηση των αντικειμενικών σκοπών της οργάνωσης. Η δομή είναι δυναμική και πρέπει να προσαρμόζεται με τις αλλαγές που προέρχονται από το περιβάλλον του οργανισμού. Η οργανωτική δομή των σχολικών μονάδων της Ελλάδας προσαρμόζεται με την ισχύουσα νομοθεσία που επιβάλλει το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και η Βουλή των Ελλήνων (Σαΐτης, 1992).

Το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα χαρακτηρίζεται ως ιδιαίτερα συγκεντρωτικό και συντηρητικό (Brinia, 2009). Επίσης, έχει χαρακτηριστεί ως άκρως γραφειοκρατικού

χαρακτήρα (Μπρίνια, 2009· Bush, 2003). Σ' ένα τέτοιο μοντέλο εκπαιδευτικής διοίκησης υπάρχει μια κάθετη οργάνωση, τα πάντα είναι αλληλεξαρτώμενα με ιεραρχική διάταξη, συγκέντρωση αρμοδιοτήτων και εξουσιών σ' ένα πλαίσιο όπου ισχύουν οι ίδιοι κανόνες και διαδικασίες για όλους στο εκπαιδευτικό σύστημα σε όλα τα επίπεδα και στόχους προκαθορισμένους από την κεντρική διοίκηση (Καπόνης & Κουλουκτσή, 2021).

Ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός και η εκπαιδευτική πολιτική υλοποιούνται ιεραρχικά μέσω του Υπουργείου Παιδείας. Οι νόμοι, τα διατάγματα και οι αποφάσεις διαβιβάζονται στα σχολεία με στόχο την εφαρμογή τους. Το Υπουργείο Παιδείας καθορίζει επίσης τους σκοπούς και τη δομή της χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής, το περιεχόμενο των προγραμμάτων σπουδών, του νομοθετικού πλαισίου, του χρόνου λειτουργίας και γενικότερα του τρόπου εργασίας (Πασιαρδής, 2004). Μέσα σ' ένα τέτοιο πλαίσιο που χαρακτηρίζεται από συγκεντρωτισμό, γραφειοκρατία και φορμαλισμό, η έννοια της ηγεσίας συνδέεται με τη θέση στην ιεραρχία του συστήματος. Η ηγετική θέση αποδίδεται στα πρόσωπα λόγω της θέσης τους στην κορυφή της ιεραρχίας ενός οργανισμού. Οι γραφειοκρατικές δομές, η γνώση και διαχείριση των γραφειοκρατικών πρακτικών ενισχύουν το προφίλ του «ηγέτη». Επομένως, η αποτελεσματικότητα του διευθυντή αποτιμάται από την πιστή εφαρμογή της κεντρικής πολιτικής (Κουτούζης, 2012).

Σύμφωνα με την έρευνα των Σταυριανουδάκη και Ιορδανίδη (2018) στο γραφειοκρατικό πλαίσιο της Ελλάδας, ο ρόλος των διευθυντών ελαχιστοποιείται, όταν οι βασικές αποφάσεις έχουν ήδη ληφθεί από το Υπουργείο Παιδείας. Ο ρόλος των διευθυντών, σύμφωνα με την πλειοψηφία των συμμετεχόντων της έρευνας, θεωρείται ότι είναι τυπικού εκτελεστικού χαρακτήρα, αφού έχει περιοριστεί στην εφαρμογή των Διατάξεων του Υπουργείου. Επομένως, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με τον έντονα συγκεντρωτικό χαρακτήρα του περιορίζει το επίπεδο αυτονομίας των διευθυντών, οι οποίοι αναμένεται να διατηρήσουν το θεσμικό πλαίσιο. Παράλληλα όμως, ο σύγχρονος σχολικός ηγέτης μπορεί να αξιοποιήσει τη σχετική αυτονομία του, θέτοντας στόχους στο σχολείο του συμπληρωματικά με τους στόχους του Υπουργείου (Γάγαλης, 2018).

Επίσης, σε έρευνα του Κουτούζη (2008), διαπιστώθηκε ότι οι διευθυντές των σχολικών μονάδων στην Ελλάδα αντιλαμβάνονται το ρόλο τους ως διαχειριστικό – διεκπεραιωτικό και τα μεγαλύτερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν αφορούν την διεκπεραίωση καθημερινών προβλημάτων λειτουργίας στη μονάδα τους δαπανώντας σημαντικό μέρος του χρόνου τους.

Τα τελευταία χρόνια υπήρξε έντονη συζήτηση για την αποκέντρωση του κρατικού μηχανισμού στη χώρα μας λόγω της επιδίωξης για μικρότερο και αποτελεσματικότερο κράτος, των παραινήσεων της Ε.Ε. και του Ο.Ο.Σ.Α. με στόχο την ποιότητα στην εκπαίδευση, την αποδοτικότητα και την αποτελεσματικότητα του συστήματος, όπως επίσης και της κοινωνικής λογοδοσίας των οργανισμών που χρηματοδοτούνται από τον κρατικό προϋπολογισμό. Αυτοί οι λόγοι οδήγησαν στη διαμόρφωση ενός νέου περιβάλλοντος λειτουργίας για τις εκπαιδευτικές μονάδες και στην επικράτηση μιας νεοφιλελεύθερης ρητορικής διαμορφώνοντας νέες συνθήκες λειτουργίας για την εκπαιδευτική μονάδα με στόχο το ρόλο των διευθυντών, τα περιθώρια σχετικής αυτονομίας και την αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων (Κουτούζης, 2012).

Οι εκθέσεις της Ευρωπαϊκής Μονάδας Ευρυδίκη (Eurydice European Unit, 2007, Ευρωπαϊκή Μονάδα Ευρυδίκη, 2008 και Ευρωπαϊκή Επιτροπή, EACEA, Eurydice 2013) δείχνουν ότι η Ελλάδα υστερεί σε δείκτες της σχολικής αυτονομίας και της αυτονομίας του σχολικού διευθυντή – ηγέτη. Από την πιο πρόσφατη έκθεση της Ευρωπαϊκής Μονάδας Ευρυδίκη (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, EACEA, Eurydice, 2013) διαπιστώθηκε ότι στη χώρα μας ο διευθυντής δεν έχει καμία αρμοδιότητα – αυτονομία στη λήψη αποφάσεων σε θέματα διδασκαλίας και στη διαχείριση των ανθρώπινων πόρων, την επιλογή εκπαιδευτικών σε κενές θέσεις διδασκαλίας, την απόλυση εκπαιδευτικών. Για τα θέματα αυτά αρμόδιες είναι οι εθνικές ή περιφερειακές εκπαιδευτικές αρχές.

Επιπλέον, τα τελευταία χρόνια εξαιτίας της παρατεταμένης οικονομικής και πολιτικής κρίσης, η εικόνα του δημόσιου συστήματος εκπαίδευσης έχει πληγεί με αποτέλεσμα οι σχολικοί διευθυντές να αντιμετωπίζουν πολλά νέα προβλήματα σε καθημερινή βάση.

Το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων μετά την έκθεση των πορισμάτων της Επιτροπής Μορφωτικών Υποθέσεων (ΔΙΑΡΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΜΟΡΦΩΤΙΚΩΝ ΥΠΟΘΕΣΕΩΝ ΤΗΣ ΒΟΥΛΗΣ, 2016) αναγνωρίζοντας το συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας μας όπως επίσης και την ανάγκη για αλλαγή στην εκπαίδευση, έδωσε στη δημοσιότητα πρόταση για το Νέο Δίκτυο Δομών Υποστήριξης του Εκπαιδευτικού Έργου και την Παιδαγωγική Αυτονομία της Σχολικής Μονάδας, αναγνωρίζοντας την αυτονομία ως διαδικασία για την διαμόρφωση συναντίληψης που αφορά όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας και επιδιώκεται η ενίσχυση των αρμοδιοτήτων των οργάνων της σχολικής κοινότητας και η ενίσχυση της παιδαγωγικής τους ελευθερίας. Η όλη προσπάθεια έχει στόχο την ενδυνάμωση του ρόλου του διευθυντή. Επιπλέον, στην πρόσφατη έκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (2017) για την Ελλάδα γίνεται λόγος για την ενίσχυση της ποιότητας της σχολικής εκπαίδευσης όμως οι προσπάθειες για την επίτευξη μεγαλύτερης αυτονομίας και αποδοτικότητας φαίνεται να είναι ανεπαρκείς (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2017, σ. 4) (Γάγαλης, 2018).

Σήμερα, υπάρχουν συνθήκες αυξημένης αυτονομίας στις εκπαιδευτικές μονάδες και περιθώρια άσκησης ουσιαστικής διοίκησης από τους διευθυντές. Οι εκπαιδευτικές μονάδες δεν είναι πλέον παθητικοί αποδέκτες της εκπαιδευτικής πολιτικής αλλά την υποδέχονται κριτικά. Κατά συνέπεια, ο όρος «αποτελεσματικότητα» για το σχολείο και το διευθυντή αποκτά διαφορετικό περιεχόμενο. Ο «αποτελεσματικός» διευθυντής έχει τη δυνατότητα να διαμορφώσει την κατάλληλη κουλτούρα, να κινητοποιήσει το προσωπικό της μονάδας, να θέσει στόχους και να αξιοποιήσει τα περιθώρια σχετικής αυτονομίας σε συνδυασμό με τους στόχους της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής (Κουτούζης, 2012).

Επομένως, ο στρατηγικός σχεδιασμός του νέου εκπαιδευτικού συστήματος αναδεικνύει το ρόλο του σύγχρονου σχολικού διευθυντή, που αναλαμβάνει νέους ηγετικούς ρόλους, όπως υπαγορεύονται από τη Νέα Δημόσια Διοίκηση, τη σχολική αυτονομία και τη λογοδοσία. Ο διευθυντής καλείται να μετασχηματιστεί από διεκπεραιωτή σε άτομο που διαθέτει επαγγελματισμό βάσει των διεθνών τάσεων και προδιαγραφών (Καλογιάννης, 2016).

Στην Υπουργική Απόφαση (Υ.Α. Φ.353.1/324/105657/Δ1, Φ.Ε.Κ.1340, τ.Β΄/16-10-2002) και ειδικότερα στα άρθρα 27 έως και 32 περιγράφονται οι αρμοδιότητες και τα καθήκοντα των διευθυντών των σχολικών μονάδων. Ο διευθυντής είναι στο κέντρο των εκπαιδευτικών διαδικασιών της σχολικής μονάδας και ο ρόλος του είναι πολυδιάστατος. Όμως, περιορίζεται πάρα πολύ λόγω του συγκεντρωτικού και γραφειοκρατικού συστήματος της χώρας μας. Η θέση του στο ιεραρχικό σύστημα της εκπαίδευσης και στις λήψεις των αποφάσεων είναι πιο χαμηλά σε σχέση με άλλα στελέχη. Παρ' όλα αυτά, έχει τη μεγαλύτερη ευθύνη στη σχολική μονάδα. Παρακολουθεί τις κοινωνικές, πολιτικές, οικονομικές και τεχνολογικές αλλαγές, τις αξίες της εκπαίδευσης, τις ιδιαίτερες ανάγκες του σχολείου του, των μαθητών, των εκπαιδευτικών και της τοπικής κοινωνίας.

Ο σύγχρονος διευθυντής οφείλει να υπερβεί τους περιορισμούς, το διοικητικό και εκτελεστικό ρόλο του όπως ορίζεται στο νομοθετικό πλαίσιο και καλείται να λειτουργήσει ως σύγχρονος αποτελεσματικός σχολικός διευθυντής – ηγέτης αναλαμβάνοντας το ρόλο του μέντορα, του καθοδηγητή, του διευκολυντή μάθησης. Είναι αυτός που προτείνει αλλαγές, δημιουργεί το κατάλληλο σχολικό κλίμα και παρακινεί την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και των μαθητών (Γάγαλης, 2018).

Οι αποτελεσματικοί ηγέτες ασκούν μια έμμεση αλλά ισχυρή επιρροή στην αποτελεσματικότητα του σχολείου και στα επιτεύγματα των μαθητών (Harris, 2003).

Συνοψίζοντας, είναι αναγκαία η αλλαγή της σημερινής κουλτούρας, η αναδιαμόρφωση του ρόλου του διευθυντή με ουσιαστική εκχώρηση αρμοδιοτήτων στη λήψη αποφάσεων με αλλαγή της διοίκησης από το «συγκεντρωτικό» σύστημα στο «αποκεντρωτικό», ώστε να υπάρχουν περιθώρια άσκησης ουσιαστικού προγραμματισμού και εκπαιδευτικής πολιτικής σε επίπεδο εκπαιδευτικής μονάδας (Καπόνης & Κουλουκτσή, 2021).

3. Σχολική ηγεσία και αποτελεσματικότητα

3.1. Η σημασία της ηγεσίας για την αποτελεσματικότητα στο σχολείο

Εντός του πλαισίου του σχολείου διαμορφώνονται στάσεις, αξίες, αντιλήψεις και συμπεριφορές τόσο αναφορικά με τη μάθηση όσο και με την κοινωνία (Day, 2003· Κατσαρός, 2008), γεγονός που κάνει εμφανέστερη τη σημασία της ηγεσίας.

Ως βάση της ηγεσίας τίθεται η αποτελεσματικότητα, δηλαδή ο βαθμός ικανότητας του διευθυντή-ηγέτη της σχολικής μονάδας να επηρεάζει την παραγωγικότητα των εκπαιδευτικών του ή να διαμορφώνει ανάλογα τη συμπεριφορά τους αναφορικά με την επίτευξη των επιθυμητών στόχων είτε βραχυπρόθεσμα είτε μακροπρόθεσμα (Hede, 2001· Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης, 2000· McCormick, 2001· Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007), να προάγει την επιτυχία του σχολείου και να εξισορροπεί τη σχέση μεταξύ της συνετής κατανομής της ηγεσίας και της αποτελεσματικότητας του σχολείου ώστε να βελτιωθούν οι επιδόσεις και τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών (Brinia, 2011).

Οι διευθυντές των σχολείων για να είναι αποτελεσματικοί στο ρόλο τους ως ηγέτες και όχι μόνο στο διοικητικό τους ρόλο, θα πρέπει πρώτα απ' όλα να έχουν ένα συγκεκριμένο όραμα για το σχολείο τους και να παρέχουν στους υφιστάμενους εκπαιδευτικούς τους σαφείς κατευθύνσεις για τον τρόπο με τον οποίο πρόκειται να το υλοποιήσουν, να τους εμπνέουν, να τους παρακινούν και να τους ενεργοποιούν (Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης, 2000· Μπουραντάς, 2005· Μπρίνια, 2008· Πασιαρδής, 2004· Σαΐτης, 2008). Επιπλέον, θα πρέπει να θέτουν στρατηγικούς στόχους, να κατανοούν και να επιδεικνύουν τα στοιχεία των ομάδων και της ομαδικής εργασίας, να εξασφαλίζουν τη λήψη αποφάσεων σε μικρές ομάδες, να ορίζουν με σαφήνεια το ρόλο και τις σχέσεις, να καθιερώνουν και να ακολουθούν τη σχέση ηγέτη-εργαζόμενου, να εφαρμόζουν τη συστηματική αξιολόγηση της πολιτικής, να κάνουν σωστή κατανομή του χρόνου και της ενέργειας τους, να ορίζουν σαφείς κανόνες και διαδικασίες για τις συνεδριάσεις και να προσπαθούν συνεχώς να επιμορφώνονται και να αναπτύσσονται (Notar & Uline, 2008). Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά και ο Πασιαρδής (2004, σ. 216) ο διευθυντής διασφαλίζει την αποτελεσματικότητα του σχολείου του όταν *«είναι ορατός παντού μέσα στο σχολείο»* και όταν παράλληλα *«καθοδηγεί τον συλλογικό προγραμματισμό, προσπαθεί για τη συνεχή ανέλιξη και*

προσωπική επιμόρφωση του προσωπικού της μονάδας του και έχει την απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή για την αποτελεσματικότερη λειτουργία της».

Γίνεται συνεπώς κατανοητό πως η στάση και η συμπεριφορά του διευθυντή του σχολείου ο οποίος λειτουργεί ως ηγέτης έχει καταλυτική επίδραση στην ψυχική διάθεση, στη στάση, στη συμπεριφορά και στην αποτελεσματικότητα των μαθητών και των εκπαιδευτικών του σχολείου του και συνεπώς και στο διδακτικό και παιδαγωγικό έργο (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008· Cobanoglu & Yurek, 2018· Githiari, 2017· Leithwood & Jantzi, 2008· Πασιαρδή, 2001). Ενδεικτική ως προς αυτό είναι η έρευνα των Kythreotis et al. (2010) η οποία διεξήχθη στην Κύπρο με συμμετέχοντες μαθητές Δημοτικού, τα πορίσματα της οποίας έδειξαν πως η απόδοση των μαθητών στα νέα Ελληνικά και στα Μαθηματικά επηρεάζονταν σημαντικά από τη σχολική ηγεσία.

Αξιοσημείωτο είναι επίσης πως τόσο η ποιότητα της ηγεσίας όσο και το στυλ της ηγεσίας που υιοθετεί και εφαρμόζει ο διευθυντής έχουν ιδιαίτερη επίδραση στην αποτελεσματικότητα του σχολείου (Θεοφιλίδης, 2012· Πασιαρδής, 2004).

Έτσι η ηγεσία αποκτά ένα ιδιαίτερα σημαντικό και καθοριστικό ρόλο για την εισαγωγή και ανάπτυξη καινοτομιών (Μπελαδάκης, 2007), την ποιοτική διδασκαλία, την υλοποίηση των στόχων της εκπαιδευτικής διαδικασίας και την αποτελεσματικότητα του σχολείου και επακόλουθα ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος (Githiari, 2017· Κατσαρός, 2008· Πασιαρδής, 2004· Σαΐτης, 2002· Χατζηπαναγιώτου, 2003) αφού έχει τη δυνατότητα να δημιουργήσει και να αναπτύξει σχέσεις εμπιστοσύνης μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών, να διασφαλίσει την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου και της εκπαιδευτικής κοινότητας, να ενισχύσει την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και την οργανωσιακή τους δέσμευση (Asghar & Oino, 2018· Barnett & McCormick, 2002· Sullivan, 2006), να βελτιώσει τα μαθησιακά επιτεύγματα, να οδηγήσει σε υψηλότερες αποδόσεις (Kruger et al., 2007· Waters et al., 2004· Witziers et al., 2003) και να επιφέρει μακροπρόθεσμες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις (Fullan, 2006· Kotter, 2001).

Παράλληλα, η ηγεσία ενισχύει την αποτελεσματικότητα του σχολείου και μέσω της αναγνώρισης των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων των υφιστάμενων εκπαιδευτικών και της κατάλληλης κατανομής των ευθυνών τους (Πασιαρδής, 2004), της ορθής και

έγκαιρης διαχείρισης και αντιμετώπισης προβλημάτων και κρίσεων (Παρασκευά & Παπαγιάννη, 2008), της εποικοδομητικής επικοινωνίας και συνεργασίας με όλα τα εμπλεκόμενα μέρη, δηλαδή τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς (Καμπουρίδης, 2002· Μπελαδάκης, 2007· Μπουραντάς, 2005· Σαΐτης, 2008· Turner, 2007), της διασφάλισης συνθηκών εργασίας που αποσκοπούν στην επίτευξη μαθησιακών αποτελεσμάτων (Hallinger, 2011), καθώς και της δημιουργίας και διατήρησης θετικού σχολικού κλίματος που δίνει έμφαση στη μάθηση και παρέχει κίνητρα τόσο στους μαθητές όσο και στους εκπαιδευτικούς ώστε να ολοκληρώσουν με επιτυχία το έργο τους (Ζαβλανός, 2003· Σαΐτης, 2008· Sammons et al., 2011· Sullivan, 2006).

3.2. Ερευνητικά ευρήματα για τη σχέση στυλ ηγεσίας και αποτελεσματικότητας

Αρκετές έρευνες έχουν διεξαχθεί με σκοπό να προσδιορίσουν τη σχέση του στυλ ηγεσίας των διευθυντών σχολικών μονάδων και της αποτελεσματικότητας. Από τα ευρήματα των ερευνών έχει βρεθεί ότι το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας σχετίζεται με υψηλά επίπεδα πεποιθήσεων για την αυτοαποτελεσματικότητα των διευθυντών, γεγονός το οποίο είχε σημαντική επίδραση στην απόδοσή τους (Cobanoglu & Yurek, 2018· Cemaloglu et al., 2012· Ozkan et al., 2015). Επιπλέον, οι διευθυντές που υιοθετούν το στυλ μετασχηματιστικής ηγεσίας και τις συμπεριφορές ηγεσίας που το διέπουν, παίζουν εξαιρετικά σημαντικό ρόλο αναφορικά με τις ραγδαίες αλλαγές που συμβαίνουν στα σχολεία, την ώθηση και την παρακίνηση των εκπαιδευτικών προς την καινοτομία και τη δημιουργικότητα, ενώ παράλληλα λειτουργούν ως παράδειγμα για τον επηρεασμό και τη διαμόρφωση των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών που οδηγούν στην περαιτέρω ανάπτυξη και αποτελεσματικότητα του σχολείου όπως φαίνεται από τα πορίσματα των ερευνών (Nielsen, 2009· Schyns, 2004· Walumbwa et al., 2005· Walumbwa et al., 2008).

Δεδομένα άλλων ερευνών καταδεικνύουν πως το στυλ της μετασχηματιστικής ηγεσίας επιδρά θετικά στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, στην ενδυνάμωση της επίδοσής τους και στην υψηλή αποτελεσματικότητα των σχολείων (Griffith, 2004). Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξαν και οι Leithwood και Jantzi (2000)

οι οποίοι αν και εστίασαν περισσότερο στα επιτεύγματα και την αποτελεσματικότητα των μαθητών κατέληξαν πως το στυλ μετασχηματιστικής ηγεσίας έχει σημαντική θετική επίδραση όχι μόνο στην επίδοση των μαθητών αλλά και στην επαγγελματική ικανοποίηση, την οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών και στην υψηλή αποτελεσματικότητα του σχολείου γενικότερα. Αυτά τα αποτελέσματα επιβεβαιώνονται και από την έρευνα του Al- Hilali (2012).

Επιπρόσθετα, υπάρχουν έρευνες που καταδεικνύουν την καθοριστική θετική επίδραση του στυλ της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην αποτελεσματικότητα των σχολείων καθώς οι διευθυντές που υιοθετούν αυτό το στυλ αφιερώνουν ένα σημαντικό μέρος του χρόνου τους στην επικοινωνία και τη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου τους αναφορικά με την επίλυση σημαντικών θεμάτων (Valentine & Prater, 2011). Επιπλέον, αυτό το στυλ έχει θετική επίδραση στις πρακτικές ηγεσίας καθώς βρέθηκε να επηρεάζει θετικά τόσο το δυναμικό όσο και την επίδοση των υφισταμένων και των ομάδων (Ozgenel & Karsantik, 2020). Παρατηρήθηκε ότι η αποτελεσματικότητα των διευθυντών ως προς την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση της διδασκαλίας είναι υψηλότερη στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στις περιπτώσεις υιοθέτησης του μετασχηματιστικού στυλ (Βασιλειάδου & Διερονίτου, 2014). Επίσης, τα ευρήματα των ερευνών δείχνουν ότι αυτό το στυλ ηγεσίας σχετίζεται με την αφοσίωση, τη δέσμευση και την έξτρα προσπάθεια των εκπαιδευτικών να συμβάλλουν καθοριστικά και αποτελεσματικά στη βελτίωση και τη μεταρρύθμιση του σχολείου τους και επακόλουθα στη μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος (Geijsel, Sleegers, Leithwood και Jantzi, 2003). Η μετασχηματιστική ηγεσία έχει συνδεθεί με την αλλαγή, την καινοτομία, την επιχειρηματικότητα και τους πόρους για μεγαλύτερη παραγωγικότητα (Johns & Moser, 1989). Οι πρακτικές των μετασχηματιστικών ηγετών για να συντελέσουν αλλαγές και να διαμορφώσουν το μέλλον του σχολικού οργανισμού παρουσιάζονται στην έρευνα της Καραδουλαμά (2019). Επιπρόσθετα, οι διευθυντές – ηγέτες που έχουν τα χαρακτηριστικά του μετασχηματιστικού ηγέτη ασκούν επιρροή στους εκπαιδευτικούς με το χαρισματικό στοιχείο τους, τις στάσεις και τις συμπεριφορές τους σε ικανοποιητικό βαθμό (Χρονοπούλου, 2012). Η μελέτη του Clarke (2010) απέδειξε τη σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και της μετασχηματιστικής ηγεσίας με την προσωπικότητα και τις γνωστικές ικανότητες του

ηγέτη καθώς η εφαρμογή της από έναν ηγέτη σχετίζεται θετικά με την αποτελεσματική ηγεσία (Wagner, 2013). Ο ηγέτης που εφαρμόζει το στυλ της μετασχηματιστικής ηγεσίας κερδίζει την εμπιστοσύνη των υφισταμένων του και τους πείθει για το όραμά του (Τεκτονοπούλου, 2015).

Ωστόσο, ο συνδυασμός του μετασχηματιστικού στυλ ηγεσίας με το καταναμημένο καθοδηγητικό στυλ έχει βρεθεί ότι σχετίζεται με υψηλά μαθησιακά επιτεύγματα των μαθητών, ποιοτική διδασκαλία και υψηλή αποτελεσματικότητα των σχολείων (Marks & Printy, 2003). Έχει βρεθεί από έρευνα ότι το στυλ της διανεμημένης ηγεσίας σχετίζεται με έλλειψη διαμοιρασμού της ευθύνης της ηγεσίας και της ανάληψης ηγετικών καθηκόντων από την πλευρά του διευθυντή, παρότι υπολογίζει στη βοήθεια των εκπαιδευτικών και των μαθητών για την επίτευξη των στόχων, σύμφωνα με τα κριτήρια των εκπαιδευτικών του δείγματος. Ωστόσο, ο ηγέτης δίνει έμφαση στη συνεργασία και το διάλογο, τα οποία και προωθεί, όπως επίσης υποστηρίζει τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών (Χρονοπούλου, 2012).

Σύμφωνα με τους Bass και Avolio (1994), ο αποτελεσματικός ηγέτης πρέπει να ακολουθεί τακτικές και της συναλλακτικής και της μετασχηματιστικής ηγεσίας καθώς πρόκειται για συμπληρωματικές έννοιες μεταξύ τους. Οι δύο αυτές μορφές ηγεσίας συνδέονται στενά μεταξύ τους, ώστε είναι δύσκολο να ξεχωρίσουμε την επίδραση της καθεμιάς ξεχωριστά (Judge & Piccolo, 2004).

Για το συναλλακτικό στυλ ηγεσίας υπάρχουν λιγότερες έρευνες. Οι ηγέτες που εφαρμόζουν αυτό το μοντέλο ηγεσίας ανταλλάσσουν υποσχέσεις για ανταμοιβές και οφέλη με τους υφισταμένους τους με σκοπό να ικανοποιηθούν οι μεταξύ τους συμφωνίες (Bass, 1990). Βασίζεται στη γραφειοκρατική εξουσία, επικεντρώνεται στην ολοκλήρωση εργασιών, ο ηγέτης παρακολουθεί και ελέγχει τα αποτελέσματα θέτοντας αντικειμενικούς στόχους. Αυτό το στυλ ηγεσίας έχει συνδεθεί με τη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης από τον ηγέτη, ώστε να παρακινούνται τα μέλη σε μεγαλύτερη προσπάθεια, αναγνώριση των αναγκών και των επιθυμιών των μελών τους και σύνδεση με την ικανοποίηση των αναγκών και τη μεγιστοποίηση των προσπαθειών των εργαζομένων. Δεν προωθεί μακροπρόθεσμη δέσμευση για το όραμα και τις αξίες που προκύπτουν από τον ηγέτη του σχολείου (Χρονοπούλου, 2012).

Το στυλ της υπηρετικής ηγεσίας σχετίζεται με το χαρακτηριστικό της αλτρουιστικής κλήσης δηλαδή της διάθεσης του ηγέτη να ικανοποιήσει τις ανάγκες των οπαδών του βάζοντας τα συμφέροντα των άλλων πάνω από τα δικά του και την ικανότητα του ηγέτη να εμπνέει τους άλλους (Barbuto & Wheeler, 2006). Επιπλέον, έχει βρεθεί από έρευνες ότι αυτοί οι ηγέτες έχουν διορατικότητα, προβλέπουν το μέλλον του οργανισμού και των μελών του (Barbuto & Wheeler, 2002; Spears, 1995) και συσχετίζεται με την ενσυναίσθηση δηλαδή την δυνατότητα κατανόησης ενός θέματος από την οπτική κάποιου άλλου. Αναφέρεται στην ικανότητα του ηγέτη να βλέπει τα πράγματα από τη θέση των υφισταμένων του (Χρονοπούλου, 2012).

Τα τελευταία χρόνια έχει βρεθεί από έρευνες ότι το στυλ της ηθικής ηγεσίας έχει συνδεθεί με την ακεραιότητα ως χαρακτηριστικό του ηθικού ηγέτη καθώς ο ηγέτης αυτός είναι ειλικρινής, δεν λέει ψέματα για να πετύχει τους εργασιακούς στόχους που του ανατίθενται και αποφεύγει να συνεργάζεται με άτομα που λένε ψέματα ή χρησιμοποιούν μεθόδους εξαπάτησης στην εργασία τους. Θεωρείται άτομο εμπιστοσύνης στον οργανισμό και οι υφιστάμενοί του τον εμπιστεύονται και για τα προσωπικά τους προβλήματα. Συμπεριφέρεται δίκαια και ισότιμα προς τα μέλη του οργανισμού και λειτουργεί με βάση τα ίδια κριτήρια ηθικής προς όλους (Μητροπούλου, 2019). Επίσης, οι ηγέτες που εφαρμόζουν ηθική ηγετική συμπεριφορά συμβάλλουν στην ανάπτυξη των ατόμων μέσω της διαμόρφωσης ηθικού κλίματος, επηρεάζουν την εργασιακή ικανοποίηση του ατόμου και την οργανωτική δέσμευση (Mitchell et al., 2009).

3.3. Ποιοτικές έρευνες για τη σχολική ηγεσία

Ποιοτικές έρευνες που αφορούν αποκλειστικά τη διερεύνηση του μοντέλου ηγεσίας που χρησιμοποιείται από τους διευθυντές είναι λιγιστές. Ωστόσο, υπάρχουν μερικές ποιοτικές έρευνες που αφορούν την αποτελεσματικότητα της σχολικής ηγεσίας. Αυτές αφορούν τους διευθυντές σχολείων σχετικά με το ρόλο τους και τις αντιλήψεις τους ή τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο αυτό, που μας δίνουν σημαντικά στοιχεία για τις μορφές ηγεσίας που ασκούν οι διευθυντές στο ελληνικό σχολείο.

Στην Ελλάδα, η έρευνα του Παπαδόπουλου (2016) εστιάζει στην αναζήτηση του κατάλληλου εκπαιδευτικού ηγετικού μοντέλου που ακολουθούν ή πρέπει να ακολουθούν οι Διευθυντές σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην

Ελλάδα και διαπιστώθηκε ότι ο ρόλος του ηγέτη – Διευθυντή είναι πολύπλευρος, επειδή πρέπει να είναι ταυτόχρονα διαχειριστής λειτουργιών και ανθρώπων. Όσον αφορά το στυλ ηγεσίας, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι δεν υπάρχει μια ιδανική συμπεριφορά που πρέπει να ακολουθήσει ένας Διευθυντής για να είναι αποτελεσματικός στο ρόλο του.

Η έρευνα της Μπακόλα (2017) που διεξήχθη σε σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αφορά τις πρακτικές ηγεσίας του διευθυντή σχολείου που μπορούν να επηρεάσουν την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι η ηγεσία και η διοίκηση ενός σχολείου αποτελούν σημαντικό παράγοντα για την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και ο διευθυντής είναι το πρόσωπο που παίζει τον καθοριστικό ρόλο για την ομαλή και επιτυχημένη λειτουργία του κάθε σχολείου.

Σε μία άλλη μελέτη ο Σταύρου (2019), διερεύνησε τις στάσεις και τις αντιλήψεις των Διευθυντών Δημοτικών Σχολείων του Νομού Αττικής σε σχέση με το στυλ ηγεσίας, το οποίο εφαρμόζουν στις σχολικές τους μονάδες και τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν, ότι κανένας διευθυντής δεν λειτουργεί αποκλειστικά με ένα μοναδικό στυλ ηγεσίας, αλλά επιλέγει ένα διαφορετικό στυλ ανάλογα με την περίπτωση καθώς οι διευθυντές από τη μία έχουν την υποχρέωση να τηρούν τη νομοθεσία και να διεκπεραιώνουν τις γραφειοκρατικές υποχρεώσεις και από την άλλη προσπαθούν να ασκήσουν την ηγεσία με τρόπο αποτελεσματικό στις σχολικές μονάδες που υπηρετούν με όλες τις δύσκολες απαιτήσεις που τη συνοδεύουν.

Το ζήτημα της ηγεσίας στην εκπαιδευτική διοίκηση παρουσιάζοντας τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της, καθώς και τα μοντέλα ηγεσίας στην εκπαίδευση, όπως επίσης τις ηγετικές δεξιότητες – ικανότητες που απαιτούνται από το διευθυντή σχολικής μονάδας για άσκηση αποτελεσματικής ηγεσίας παρουσιάζονται στην έρευνα της Τεκτονοπούλου (2015).

Στο διεθνή χώρο η έρευνα του Fournier (2012) εστιάζει στην αμερικάνικη δημόσια εκπαίδευση και αναφέρεται στο ότι ένα σχολείο μπορεί να γίνει επιτυχημένο ή αποτυχημένο με βάση την ηγεσία, στοχεύοντας στους διαφορετικούς τύπους στυλ ηγεσίας που συναντώνται στις διάφορες σχολικές περιφέρειες, όπως επίσης στην εύρεση των χαρακτηριστικών που υπάρχουν σε διευθυντές σχολείων που

επιδεικνύουν ηγεσία. Πρόκειται για έρευνα μεικτών μεθόδων. Επίσης, το Ευρωπαϊκό πρόγραμμα LISA (Leadership Improvement for Student Achievement) στο οποίο συμμετείχαν επτά διαφορετικές ευρωπαϊκές χώρες, σκοπό είχε να διερευνήσει πώς το στυλ και οι πρακτικές που χρησιμοποιεί ο ηγέτης ενός σχολείου επηρεάζουν, άμεσα ή έμμεσα, την επίδοση των μαθητών. Οι διευθυντές των συμμετεχόντων χωρών στο πρόγραμμα μέσω της εφαρμογής διαφορετικών στυλ ηγεσίας κατάφεραν να επηρεάσουν τις μαθητικές επιδόσεις σημαντικά με έμμεσο τρόπο. Το σημαντικότερο εύρημα της έρευνας είναι ότι δεν υπάρχει ένα ιδανικό κοκτέιλ των στυλ ηγεσίας. Επομένως, υπάρχει μία ποικιλία από στυλ ηγεσίας από τα οποία ο ηγέτης μπορεί να επιλέξει και να εφαρμόσει ανάλογα με την κατάσταση που πρέπει να αντιμετωπίσει κάθε φορά (Brauckmann & Pashiardis, 2018).

Ποιοτικές έρευνες στο χώρο της σχολικής ηγεσίας για το μείγμα των στυλ των αποτελεσματικών ηγετών, όπως το βλέπουν διαφορετικές ομάδες εκπαίδευσης όπως είναι οι διευθυντές στην Ελλάδα δεν υπάρχουν αρκετές. Επίσης, δεν υπάρχουν αρκετές έρευνες σχετικά με τα χαρακτηριστικά των διευθυντών που συνδέονται με την αποτελεσματικότητα.

Επομένως είναι αναγκαίο να επεκτείνει κανείς την έρευνα, γιατί οι απόψεις των διευθυντών έχουν ιδιαίτερη σημασία, εφ' όσον τα κριτήριά τους μπορεί να είναι διαφορετικά. Η γνώση που θα αποκτηθεί θα αναδείξει τα κριτήρια που οι διευθυντές θεωρούν χρήσιμα στην αποτελεσματική ηγεσία. Είναι αναγκαίο να γίνει διερεύνηση των διαφόρων μορφών στυλ σε πολλαπλές διαστάσεις συμπεριφοράς και της συγκριτικής αποτελεσματικότητας των διαφορετικών συνδυασμών στυλ ηγεσίας που χρησιμοποιούνται από τον ηγέτη διευθυντή στην πράξη.

Συνεπώς, η παρούσα ποιοτική έρευνα εστιάζει στην περαιτέρω ανάπτυξη της θεωρητικής γνώσης σε θέματα που άπτονται της αποτελεσματικότητας των διευθυντών και της κατάρτισης στελεχών σε προγράμματα επιμόρφωσής τους.

Μέρος Δεύτερο: Εμπειρική Έρευνα

4. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Η πραγματοποίηση της συγκεκριμένης έρευνας κρίθηκε αναγκαία για την προετοιμασία των διευθυντών και τον καθορισμό των κριτηρίων με τα οποία επιλέγονται, γιατί δεν υπάρχουν αρκετές ποιοτικές έρευνες στην Ελλάδα για το μείγμα των στυλ των αποτελεσματικών ηγετών, όπως το βλέπουν διαφορετικές ομάδες εκπαίδευσης όπως είναι οι διευθυντές. Επομένως, ήταν αναγκαίο να επεκταθεί η έρευνα γιατί οι απόψεις των διευθυντών έχουν ιδιαίτερη σημασία, εφ' όσον τα κριτήριά τους μπορεί να είναι διαφορετικά. Η γνώση που αποκτήθηκε αναδεικνύει τα κριτήρια που οι διευθυντές θεωρούν χρήσιμα στην αποτελεσματική ηγεσία. Επίσης, έγινε διερεύνηση των διαφόρων μορφών στυλ σε πολλαπλές διαστάσεις συμπεριφοράς και της συγκριτικής αποτελεσματικότητας των διαφορετικών συνδυασμών στυλ ηγεσίας που χρησιμοποιούνται από τον ηγέτη διευθυντή στην πράξη.

Συνεπώς, η παρούσα ποιοτική έρευνα εστιάζει στην περαιτέρω ανάπτυξη της θεωρητικής γνώσης σε θέματα που άπτονται της αποτελεσματικότητας των διευθυντών και της κατάρτισης στελεχών σε προγράμματα επιμόρφωσής τους.

Βασικός σκοπός αυτής της ερευνητικής εργασίας είναι α) η περαιτέρω ανάπτυξη και διερεύνηση της θεωρητικής γνώσης σχετικά με τα κριτήρια των διευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την αποτελεσματική ηγεσία του σχολείου. Γίνεται μια προσπάθεια εντοπισμού των στρατηγικών που πρέπει να λάβουν υπόψη τους οι διευθυντές σχολείων με σκοπό να πετύχουν το στόχο τους και των εμποδίων που πρέπει να αποφύγουν και β) Η μελέτη των διαφορετικών στυλ ηγεσίας που κατά την εφαρμογή τους από τους ηγέτες – διευθυντές οδηγεί στην αποτελεσματικότητα.

Για την επίτευξη του ερευνητικού σκοπού που τέθηκε στην εργασία το θέμα αναπτύχθηκε μέσα από τρία ερευνητικά ερωτήματα.

1. Πώς κατανοούν οι διευθυντές τα κριτήρια που καθιστούν έναν ηγέτη αποτελεσματικό;
2. Ποιες στρατηγικές χρησιμοποιούν οι διευθυντές για να γίνουν πιο

αποτελεσματικοί ηγέτες;

3. Ποιοί παράγοντες αποτελούν εμπόδια στην αποτελεσματική ηγεσία;

Λαμβάνοντας υπόψη τόσο την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας όσο και την απουσία αντίστοιχων ερευνών αποφασίστηκε να χρησιμοποιηθεί η ποιοτική έρευνα, επειδή επιδιώκουμε να εκπονήσουμε μία ολιστική προσέγγιση, μια λεπτομερή μελέτη σε βάθος και κατανόηση των επιμέρους πτυχών και διαστάσεων της νοηματοδότησης της αποτελεσματικής ηγεσίας του σχολείου κατανοώντας τα κριτήρια των διευθυντών (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Η ποιοτική έρευνα στην εκπαιδευτική ηγεσία έχει αποδώσει πολλές μελέτες που έχουν εμπλουτίσει και εμβαθύνει την κατανόησή μας για το πώς δυναμικές όπως η επιρροή, η εξουσία, η επικοινωνία, η συνεργασία, η διοίκηση, η κατάχρηση, η ισότητα, η διαχείριση και οι οργανισμοί λειτουργούν στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς (Brooks & Normore, 2015).

5. Μεθοδολογία της έρευνας

Πραγματοποιήθηκε ποιοτική έρευνα και η ημιδομημένη μορφή συνέντευξης θεωρήθηκε ως η κατάλληλη τεχνική συλλογής των δεδομένων για το συγκεκριμένο ερευνητικό πρόβλημα, η οποία δίνει στον ερωτώμενο την αίσθηση της «συζήτησης με κάποιο σκοπό» (Mason, 1996) με ατομικές συνεντεύξεις διευθυντών αλλά και με ομάδα εστιασμένης συζήτησης (focus group). Σύμφωνα με τη Σαραφίδου (2011), η ερευνητική συνέντευξη είναι μια οργανωμένη σχέση λεκτικής επικοινωνίας ανάμεσα στον ερευνητή και το συμμετέχοντα στην έρευνα με σκοπό τη συλλογή στοιχείων σχετικών με το αντικείμενο της έρευνας. Η αλληλεπίδρασή τους αποβλέπει στην κατανόηση των σκέψεων, αντιλήψεων, αξιών προθέσεων και συναισθημάτων των υποκειμένων. Μέσω των ημιδομημένων συνεντεύξεων με τους Διευθυντές η ερευνήτρια είχε τη δυνατότητα να συλλέξει τα δεδομένα που αφορούσαν πληροφορίες διατυπωμένες από τους αποκρινόμενους με τα δικά τους λόγια, τις δικές τους σκέψεις και τη δική τους εμβάθυνση στο θέμα. Η ομάδα εστίασης είναι μια μέθοδος συλλογής υλικού κατά την οποία τα δεδομένα παράγονται μέσα από την αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων, δηλαδή από τη δυνατότητα να μοιραστούν, να συγκρίνουν και να συζητήσουν τις οπτικές τους πάνω στο θέμα (Σαραφίδου, 2011).

Οι συνεντεύξεις με τους Διευθυντές των σχολείων που πήραν μέρος στην έρευνα πραγματοποιήθηκαν μέσω της πλατφόρμας Cisco Webex Meetings για την ασφάλεια των συμμετεχόντων και την αποφυγή της διασποράς του κορονοϊού εκτός από δύο ατομικές συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν στο χώρο των γραφείων των διευθυντών στα σχολεία τους μετά τη λήξη των μαθημάτων.

Η διεξαγωγή των συνεντεύξεων διήρκησε περίπου ένα μήνα. Η μεγαλύτερη δυσκολία ήταν στη συγκέντρωση των διευθυντών για τη συμμετοχή τους στην ομάδα εστίασης είτε επειδή δεν επιθυμούσαν τη συμμετοχή τους σε ζωντανό διάλογο, είτε επειδή είχαν υποχρεώσεις και δεν μπορούσε να οριστεί μια ώρα αποδεκτή απ' όλους για τη συνάντηση. Κάθε ατομική συνέντευξη είχε διάρκεια περίπου μία ώρα και η συνέντευξη με την ομάδα εστίασης διήρκησε περίπου δύο ώρες.

5.1. Συμμετέχοντες

Η διαδικασία της δειγματοληψίας αποτελεί ένα σημαντικό μέρος του ερευνητικού σχεδιασμού καθώς η επιλογή του δείγματος επηρεάζει τόσο την ποιότητα των δεδομένων όσο και τα συμπεράσματα της έρευνας (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Η επιλογή των διευθυντών έγινε με τη μέθοδο της στοχοθετημένης δειγματοληψίας με κριτήριο την μέγιστη δυνατή ετερογένεια, ώστε να έχουμε απόψεις από διαφορετικά πλαίσια.

Στην έρευνα έλαβαν μέρος συνολικά 16 διευθυντές δημόσιων δημοτικών σχολείων Α/θμιας Εκπαίδευσης από αντίστοιχα 16 δημόσια δημοτικά σχολεία του Νομού Μαγνησίας, από τους οποίους 10 διευθυντές συμμετείχαν σε ατομικές συνεντεύξεις και μας έδωσαν τη δυνατότητα να κατανοήσουμε τις διαφορετικές απόψεις των διευθυντών για το θέμα. Τα δεδομένα αντλήθηκαν υπό την κυριολεκτική έννοια μέσα από τον διάλογο, που δίνει τη δυνατότητα διάδρασης (Mason, 1996) και 6 διευθυντές συμμετείχαν σε ομάδα εστιασμένης συζήτησης (focus group), η οποία μας έδωσε διαφορετικού τύπου πληροφορίες. Η εστίαση δεν ήταν σε ατομικό επίπεδο αλλά στο πώς διαπραγματεύονται μεταξύ τους οι διευθυντές τα ζητήματα της αποτελεσματικής ηγεσίας. Η ομάδα εστιασμένης συζήτησης επιτρέπει να δούμε την αλληλεπίδραση μέσω της συζήτησης με σκοπό τη συλλογή στοιχείων για τις απόψεις των διευθυντών σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και επιπλέον δίνει το πλεονέκτημα της γρήγορης συλλογής πλούσιου υλικού και χρησιμοποιείται συμπληρωματικά με τις

άλλες μεθόδους συλλογής υλικού (Σαραφίδου, 2011). Η διάρκεια της συζήτησης ήταν περίπου δύο ώρες. Η επιλογή των διευθυντών έγινε με κριτήριο την προϋπηρεσία στο χώρο εργασίας, το φύλο και το μέγεθος της σχολικής μονάδας, έτσι ώστε να έχουν διαφορετικές εμπειρίες.

Σχεδόν όλες οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν μέσω της πλατφόρμας Cisco Webex Meetings για την ασφάλεια των συμμετεχόντων και την αποφυγή της διασποράς του κορονοϊού εκτός από δύο ατομικές συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν στο χώρο των γραφείων των διευθυντών στα σχολεία τους μετά τη λήξη των μαθημάτων.

Από τους 16 συμμετέχοντες διευθυντές, οι 9 είναι γυναίκες και οι 7 είναι άντρες. Από τις σχολικές μονάδες στις οποίες εργάζονται οι διευθυντές δεκατρείς βρίσκονται σε αστικές περιοχές και τρεις σε ημιαστικές περιοχές. Όλοι οι διευθυντές έχουν πάνω από 22 χρόνια προϋπηρεσίας. Από τους 16 συμμετέχοντες ένας διευθυντής έχει διδακτορικό, δύο διευθυντές έχουν δύο μεταπτυχιακά ο καθένας και εννιά διευθυντές έχουν ένα μεταπτυχιακό, οι δεκαπέντε διευθυντές είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικών Ακαδημιών και μία διευθύντρια έχει πτυχίο Φυσικής Αγωγής, τρεις διευθυντές έχουν μόνο πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας και ένας διευθυντής έχει επιπλέον πτυχίο ΑΕΙ.

Κωδικός συμμετέχοντα	Φύλο	Μορφωτικό επίπεδο	Τύπος σχολείου	Έτη Προϋπηρεσίας
Σ1	Θ	2 Μεταπτυχιακά	Δημοτικό	24
Σ2	Θ	Μεταπτυχιακό	Δημοτικό	33
Σ3	Θ	ΑΕΙ	Δημοτικό	33
Σ4	Α	2 πτυχία ΑΕΙ	Δημοτικό	37
Σ5	Α	Μεταπτυχιακό	Δημοτικό	30
Σ6	Α	Μεταπτυχιακό	Δημοτικό	32
Σ7	Α	ΑΕΙ	Δημοτικό	38
Σ8	Θ	Μεταπτυχιακό	Δημοτικό	26
Σ9	Θ	Μεταπτυχιακό	Δημοτικό	39
Σ10	Α	Διδακτορικό	Δημοτικό	40
Σ1 ΟΜΑΔΑΣ	Θ	2 Μεταπτυχιακά	Δημοτικό	37
Σ2 ΟΜΑΔΑΣ	Θ	Μεταπτυχιακό	Δημοτικό	33
Σ3 ΟΜΑΔΑΣ	Θ	Μεταπτυχιακό	Δημοτικό	35
Σ4 ΟΜΑΔΑΣ	Α	ΑΕΙ	Δημοτικό	36
Σ5 ΟΜΑΔΑΣ	Α	Μεταπτυχιακό	Δημοτικό	22
Σ6 ΟΜΑΔΑΣ	Θ	Μεταπτυχιακό	Δημοτικό	32

Πίνακας 1: Στοιχεία συμμετεχόντων

5.2. Μέσα συλλογής δεδομένων

Η ποιοτική έρευνα αποτελεί ένα ισχυρό και ζωντανό μέσο για να αποκτήσουμε γνώση για την εκπαιδευτική ηγεσία τουλάχιστον τα τελευταία 50 χρόνια. Πραγματοποιήθηκαν πολλές μελέτες που έχουν βοηθήσει να τελειοποιήσουμε, να εμβαθύνουμε και να αμφισβητήσουμε τη σκέψη μας σχετικά με τους τρόπους με τους οποίους προετοιμάζονται οι ηγέτες, τον τρόπο με τον οποίο ασκούν την τέχνη και την επιστήμη της τέχνης τους (Brooks & Normore, 2015).

Στη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική έρευνα, η οποία υλοποιείται με τη συλλογή των δεδομένων. Ο ερευνητής είναι ο ίδιος το μέσο συλλογής δεδομένων και αλληλεπιδρά με τα άτομα που εμπλέκονται στην έρευνα. Στηρίζεται στον εαυτό του και στην κρίση του για τη συλλογή των δεδομένων όπως επίσης στηρίζεται στον εαυτό του για τις ερμηνείες που δίνει για να επεξηγήσει τα δεδομένα. Τέλος παρουσιάζει την έκθεση των αποτελεσμάτων σε περιγραφική μορφή (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005). Η συλλογή των δεδομένων της έρευνας έγινε με συνεντεύξεις και αρχίζει με την έναρξη της λήψης των συνεντεύξεων. Οι συνεντεύξεις έχουν το πλεονέκτημα ότι παρέχουν χρήσιμες πληροφορίες όταν δεν μπορούμε να παρατηρήσουμε άμεσα τους συμμετέχοντες και τους επιτρέπουν να περιγράψουν προσωπικά στοιχεία με λεπτομέρεια. Επίσης, ο ερευνητής που παίρνει τη συνέντευξη έχει καλύτερο έλεγχο πάνω στα είδη των πληροφοριών που δέχεται επειδή κάνει συγκεκριμένες ερωτήσεις για να πάρει τις πληροφορίες αυτές (Creswell, 2016). Χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη μορφή συνέντευξης (semi-structured interview), όπου τα υπό διερεύνηση θέματα, οι θεματικές περιοχές και το περιεχόμενο των ερωτήσεων προκαθορίζονται. Τα δεδομένα που συλλέγονται αφορούν πληροφορίες που διατυπώνονται από τους αποκρινόμενους με τα δικά τους λόγια και τις δικές τους σκέψεις (Σαραφίδου, 2011). Μια ημι-δομημένη συνέντευξη είναι ένας γενικός όρος που χρησιμοποιείται για να περιγράψει μια σειρά από διαφορετικές μορφές συνέντευξης που συνδέονται πιο συχνά με την ποιοτική έρευνα. Σύμφωνα με τους Lewis-Beck et al. (2004), ο στόχος είναι συνήθως να διασφαλιστεί η ευελιξία στο πώς και με ποια σειρά τίθενται οι ερωτήσεις, και στο εάν και πώς θα μπορούσαν να παρακολουθηθούν και να αναπτυχθούν συγκεκριμένοι τομείς με διαφορετικούς συνεντευξιαζόμενους. Η σύνθεση μιας ομάδας εστίασης χρειάζεται

μεγάλη προσοχή για να έχει την καλύτερη ποιότητα συζήτησης (Brooks & Normore, 2015).

Η ερευνήτρια έθεσε στους συμμετέχοντες ανοιχτές ερωτήσεις και κατέγραψε τις απαντήσεις τους. Έπειτα, μετέγραψε τις συνεντεύξεις και πέρασε τα δεδομένα σ' ένα αρχείο υπολογιστή για ανάλυση.

5.3. Διαδικασία

Για την επίτευξη των στόχων της έρευνας θεωρήθηκε απαραίτητη η δημιουργία του οδηγού συνέντευξης. Έγιναν δέκα ατομικές συνεντεύξεις με διευθυντές δημοτικών σχολείων του Νομού Μαγνησίας και μία συζήτηση με μια μικρή ομάδα έξι ατόμων, ομάδα εστίασης (focus group), επιλεγμένων διευθυντών δημοτικών σχολείων του Νομού Μαγνησίας με σκοπό τη συλλογή στοιχείων που σχετίζονται με το πώς κατανοούν οι διευθυντές τα κριτήρια που καθιστούν έναν ηγέτη αποτελεσματικό, τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν για να γίνουν πιο αποτελεσματικοί ηγέτες και τους παράγοντες που αποτελούν εμπόδια στην αποτελεσματική ηγεσία. Οι ατομικές συνεντεύξεις αν και είναι χρονοβόρες έχουν το πλεονέκτημα της προσωπικής επαφής και επομένως δίνουν τη δυνατότητα καταγραφής περισσότερων πληροφοριών σχετικά με το άτομο, το χώρο και τη μη λεκτική επικοινωνία (Σαραφίδου, 2011). Επιπλέον, οι προσωπικές συνεντεύξεις είναι ιδανικές για συμμετέχοντες που δεν διστάζουν να μιλήσουν, εκφράζονται με σαφήνεια και μοιράζονται τις ιδέες τους με άνεση (Creswell, 2016).

Οι συνεντεύξεις διήρκεσαν ένα μήνα περίπου και περιελάμβαναν ερωτήσεις που αφορούσαν δημογραφικά στοιχεία όπως φύλο, οικογένεια, σπουδές, επιμόρφωση, χρόνια προϋπηρεσίας, στοιχεία του σχολείου που υπηρετούν οι διευθυντές και ερωτήσεις που αφορούν τρεις άξονες: α) εμπειρίες από επιτυχημένους ή μη επιτυχημένους διευθυντές, β) εμπειρίες από την άσκηση ηγεσίας και γ) εμπόδια και δυσκολίες που συναντούν οι διευθυντές στην προσπάθειά τους να πετύχουν στο έργο τους. Έγιναν ανοιχτές ερωτήσεις (open-ended questions), έτσι ώστε οι συμμετέχοντες να μπορούν να εκφράσουν καλύτερα τις εμπειρίες τους χωρίς να περιορίζονται από τις απόψεις του ερευνητή (Creswell, 2016).

Έγινε δοκιμαστική συνέντευξη με μια διευθύντρια που δεν περιλαμβάνεται στο δείγμα για τον έλεγχο της αξιοπιστίας των δεδομένων που συλλέχθηκαν. Η δοκιμή βοήθησε να αποφευχθούν αδυναμίες που πιθανόν να παρουσιάζονταν. Στόχος ήταν η συλλογή όσο το δυνατόν αντικειμενικών πληροφοριών, λόγω του ότι σε μια συνέντευξη υπεισέρχονται πολλοί υποκειμενικοί παράγοντες (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005).

Οι οχτώ ατομικές συνεντεύξεις και η συζήτηση της ομάδας εστίασης (focus group) έγιναν μέσω της πλατφόρμας Cisco Webex Meetings για την ασφάλεια των συμμετεχόντων και την αποφυγή της διασποράς του κορονοϊού. Δύο ατομικές συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στο χώρο των γραφείων των διευθυντών στα σχολεία τους μετά τη λήξη των μαθημάτων.

Σύμφωνα με τη Σαραφίδου (2011), η έναρξη της συζήτησης μπορεί να γίνει με ερώτηση που στοχεύει στην εξοικείωση των δύο μερών και στη δημιουργία του κατάλληλου κλίματος. Στην παρούσα έρευνα η ερώτηση αυτή αφορούσε τα κίνητρα ανάληψης θέσης διευθυντή. Για την καλή διεξαγωγή της συνέντευξης διατηρήθηκε η ιδιότητα της ουδετερότητας σε συνδυασμό με την ενσυναίσθηση από την πλευρά της ερευνήτριας και χτίστηκε ένα κλίμα εμπιστοσύνης από την ικανότητα της ερευνήτριας να επικοινωνεί την ενσυναίσθηση και την κατανόησή της χωρίς να κρίνει ούτε τους ανθρώπους ούτε αυτά που λέγονταν.

5.4. Θεματική ανάλυση

Η θεματική ανάλυση είναι μια μέθοδος συστηματικής αναγνώρισης, οργάνωσης και κατανόησης μοτίβων νοήματος (θέματα) σε ένα σύνολο δεδομένων.

Είναι μια ευέλικτη μέθοδος που επιτρέπει στον ερευνητή να επικεντρωθεί στα δεδομένα με πολλούς διαφορετικούς τρόπους. Επίσης, είναι προσιτή στη χρήση της, κατάλληλη για νέους στην ποιοτική έρευνα. Επιπλέον, δίνει τη δυνατότητα να γίνει η ποιοτική έρευνα διδάσκοντας τους μηχανισμούς της κωδικοποίησης και της ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων συστηματικά, τα οποία στη συνέχεια μπορούν να συνδεθούν με ευρύτερα θεωρητικά ή εννοιολογικά ζητήματα (Braun & Clarke, 2012). Ένα από τα πλεονεκτήματα της συγκεκριμένης ανάλυσης είναι ότι χαρακτηρίζεται από «θεωρητική ελευθερία» ή «ευελιξία», καθώς η επιλογή της ως μεθόδου

ανάλυσης δεν προϋποθέτει, από μόνη της, τη δέσμευση των ερευνητών σε συγκεκριμένες οντολογικές ή επιστημολογικές θέσεις. Με δεδομένο ότι η θεματική ανάλυση είναι συμβατή με μεγάλο εύρος επιστημολογικών θέσεων (π.χ. ρεαλισμός, φαινομενολογία, κονστρουξιονισμός), ο ερευνητής καλείται να προσδιορίσει ο ίδιος επιστημολογικά και θεωρητικά την ανάλυσή του, κυρίως βάσει των ερευνητικών του ερωτημάτων (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Τα ερευνητικά ερωτήματα λειτουργούν ως οδηγός κατά τη διαδικασία της θεματικής ανάλυσης. Η ανάλυση αυτή προϋποθέτει τον ενεργητικό και δημιουργικό ρόλο του ερευνητή, ο οποίος παράγει και συγκροτεί τα θέματα παρά τα ανακαλύπτει (Τσιώλης, 2017).

Οι Braun και Clarke (2006) προτείνουν έξι συγκεκριμένα βήματα για τη διεξαγωγή της θεματικής ανάλυσης, τα οποία ωστόσο δεν προϋποθέτουν μια γραμμική πορεία.

Η προσέγγιση που ακολουθήθηκε στη συγκεκριμένη έρευνα παρουσιάζει κοινά σημεία με τη θεματική ανάλυση όπως την παρουσιάζουν οι Braun και Clarke. Συγκεκριμένα, τα βήματα που ακολουθήθηκαν για την ανάλυση των δεδομένων είναι τα εξής:

- 1) Μετεγγραφή. Η συνέντευξη απομαγνητοφωνήθηκε, έτσι η ηχητικά καταγεγραμμένη συνομιλία μεταφέρθηκε σε γραπτό κείμενο για να γίνει η επεξεργασία της. Τα λόγια του πληροφορητή και του συνεντευκτή αποδόθηκαν με ακρίβεια.
- 2) Εξοικείωση με τα δεδομένα. Εντοπισμός των παραθεμάτων με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα. Είναι απαραίτητη η εξοικείωση με το ερευνητικό υλικό, γι' αυτό απαιτείται επαναλαμβανόμενη προσεκτική ανάγνωση των ερευνητικών δεδομένων, αναζήτηση θεμάτων και μοτίβων σε σχέση με το θέμα της έρευνας. Γίνεται καταγραφή των αρχικών ιδεών.
- 3) Κωδικοποίηση. Αποδόθηκαν κωδικοί δηλαδή ένας εννοιολογικός προσδιορισμός σε κάθε απόσπασμα του κειμένου των συνεντεύξεων. Οι κωδικοί αυτοί εκφράζουν με συντομία το νόημα που δίνει ο ερευνητής στο συγκεκριμένο τμήμα των δεδομένων.

4) Αναζήτηση των θεμάτων. Γίνεται αναζήτηση θεμάτων ή μοτίβων που προκύπτουν μέσα από τα δεδομένα. Ο ρόλος του ερευνητή στην αναζήτηση θεμάτων ή μοτίβων είναι ουσιαστικός, γιατί καλείται να συνδέσει, να δώσει νόημα, να κατανοήσει, να περιγράψει και να ερμηνεύσει το ερευνητικό υλικό με βάση συγκεκριμένες επιστημολογικές παραδοχές και τον γενικότερο ερευνητικό σχεδιασμό.

5) Επανεξέταση των θεμάτων. Σ' αυτό το στάδιο γίνεται η επανεξέταση των θεμάτων. Αυτά που επικαλύπτονται συγχωνεύονται σε ένα. Τα δεδομένα εντός των θεμάτων θα πρέπει να παρουσιάζουν συνοχή.

6) Έκθεση των ευρημάτων. Ξεκινάει όταν συγκεντρώνεται το σύνολο των πλήρως επεξεργασμένων θεμάτων που προκύπτουν από το ερευνητικό υλικό και περιλαμβάνει την τελική ανάλυση και τη συγγραφή των ευρημάτων.

5.5. Διασφάλιση ποιότητας

Στις ποιοτικές έρευνες δεν υπάρχουν μέθοδοι διασφάλισης της ποιότητας κι αυτός είναι ένας από τους βασικούς λόγους αμφισβήτησης αυτής της προσέγγισης. Μία από τις σοβαρότερες αδυναμίες της είναι οι περιορισμοί για τη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Επειδή το δείγμα των ατόμων που επιλέγεται είναι συνήθως μικρό δεν μπορεί να είναι αντιπροσωπευτικό ενός ευρύτερου πληθυσμού, επομένως δεν μπορεί να γενικευτεί. Επιπλέον, αδυναμία είναι η απουσία επαναληψιμότητας όπως επίσης το γεγονός ότι διαφορετικοί ερευνητές που μελετούν ποιοτικά το ίδιο φαινόμενο, μπορεί να μην καταλήξουν στα ίδια συμπεράσματα (Σαραφίδου, 2011).

Η ερευνήτρια τεκμηρίωσε τις περιγραφές των παρατηρήσεων και των εμπειριών που κατέγραψε με εγκυρότητα. Επέλεξε, συνόψισε και απέδωσε το νόημα των λεγομένων των διευθυντών με τρόπο έγκυρο και παράλληλα οι θεωρητικές και πιο αφηρημένες έννοιες που σχηματίστηκαν αντιστοιχούν στα δεδομένα.

Επιπλέον, η αξιοπιστία (trustworthiness) της έρευνας ενισχύεται από το γεγονός ότι η ερευνήτρια πραγματοποίησε δοκιμαστική συνέντευξη, η οποία βοήθησε να αποφευχθούν αδυναμίες που τυχόν θα παρουσιάζονταν. Στόχος είναι να ληφθούν όσο το δυνατό πιο αντικειμενικές πληροφορίες (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005). Συνομίλησε με τους διευθυντές σχολικών μονάδων αρκετή ώρα, ιδιαίτερα

στην περίπτωση της συνέντευξης σε ομάδα εστίασης η συνέντευξη διήρκησε δύο ώρες, έτσι ώστε δόθηκε αρκετός χρόνος να δημιουργηθούν σχέσεις εμπιστοσύνης με τους συμμετέχοντες. Επίσης, η παρουσία της ερευνήτριας στο περιβάλλον της έρευνας, υποδηλώνει ότι είναι εξοικειωμένη με την «κουλτούρα» των ατόμων που συμμετέχουν στην έρευνα καθώς εργάζεται σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως εκπαιδευτικός. Επιπρόσθετα, η χρήση πολλαπλών πηγών για τη συλλογή στοιχείων ενισχύουν τη φερεγγυότητα (credibility) της έρευνας λόγω του ότι έγιναν δέκα ατομικές συνεντεύξεις και μια οργανωμένη συζήτηση με μια μικρή ομάδα έξι επιλεγμένων ατόμων με σκοπό τη συλλογή στοιχείων για τις απόψεις και εμπειρίες τους πάνω στο υπό έρευνα θέμα σε ομάδα εστίασης.

Η τήρηση ενός είδους αναστοχαστικού ημερολογίου από την πλευρά της ερευνήτριας, όπου καταγράφονταν πληροφορίες ως «εργαλείο» της έρευνας αποτελεί προϋπόθεση των διαδικασιών ελέγχου της ποιότητας της έρευνας.

5.6. Ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας

Η συμμετοχή των ατόμων στην έρευνα ήταν ελεύθερη και εθελοντική καθώς η ερευνήτρια διέθεσε όλο το πληροφοριακό υλικό που σχετίζεται με το ερευνητικό θέμα και σεβόμενη το βασικό δικαίωμα του ατόμου να αποφασίζει ελεύθερα και αυτόνομα για την ίδια του τη ζωή (Ισαρη & Πουρκός, 2015), ενημέρωσε τους συμμετέχοντες διευθυντές προφορικά και γραπτά σχετικά με το λόγο διεξαγωγής της έρευνας και τη διαδικασία που θα ακολουθηθεί.

Πριν τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων οι συμμετέχοντες διευθυντές στην έρευνα ενημερώθηκαν με επιστολή, η οποία επισυνάπτεται στο παράρτημα, για το σκοπό της έρευνας, ότι οι πληροφορίες που θα συλλεχθούν θα αξιοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικό σκοπό και ότι οι απαντήσεις τους θα είναι ανώνυμες και εμπιστευτικές. Η συνέντευξη θα ηχογραφηθεί και θα απομαγνητοφωνηθεί για τις ανάγκες της έρευνας και ότι η συμβολή τους είναι πολύτιμη και ουσιαστική, προκειμένου να εξαχθούν αξιόπιστα και χρήσιμα συμπεράσματα. Ενημερώθηκαν για τα δικαιώματά τους να μην αναφέρουν πληροφορίες που δεν θέλουν, να μην απαντήσουν σε ερωτήσεις που δεν θέλουν ή ακόμα και να αποχωρήσουν από τη διαδικασία. Όλοι οι διευθυντές συμφώνησαν για την μαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων. Στη συνέχεια, οι συνεντεύξεις απομαγνητοφωνήθηκαν από την ίδια την ερευνήτρια.

Η ανωνυμία των συμμετεχόντων και η προστασία των προσωπικών τους δεδομένων που δόθηκαν κατά την ερευνητική διαδικασία διασφαλίστηκαν με την διατήρηση της ανωνυμίας κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων. Οι διευθυντές που συμμετείχαν στην ομάδα εστίασης συμφωνήθηκε να χρησιμοποιούν ένα γράμμα του ελληνικού αλφάβητου ο καθένας αντί του ονόματός τους με δική τους επιλογή. Καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας, η ερευνήτρια τήρησε έντιμη στάση και συμπεριφορά απέναντι στα άτομα που συμμετείχαν σ' αυτήν, έτσι ώστε να δημιουργηθεί μεταξύ τους μια σχέση εμπιστοσύνης, ώστε να μπορούν οι συμμετέχοντες να εκφράζονται ελεύθερα και αυθεντικά. Με την τήρηση της αρχής της ανωνυμίας και της εμπιστευτικότητας δεν διασφαλίζεται μόνο η προστασία της ταυτότητας των ατόμων αλλά επηρεάζεται και η ποιότητα της ερευνητικής διαδικασίας (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Ιδιαίτερα στην περίπτωση της διεξαγωγής της ποιοτικής έρευνας σε ομάδα εστίασης η ερευνήτρια έκανε τις απαραίτητες διευκρινίσεις όλων των παραμέτρων στους συμμετέχοντες πριν από την έναρξη της έρευνας, γιατί σ' αυτή την περίπτωση δεν είναι εύκολο να διασφαλιστεί ότι τα όσα θα ειπωθούν θα παραμείνουν εμπιστευτικά μέσα στην ομάδα.

Η εστιασμένη ομαδική συνέντευξη χρησιμοποιήθηκε για να συγκεντρωθούν οι κοινές αντιλήψεις διευθυντών δημοτικών σχολείων. Στην ομάδα εστίασης συμμετείχαν 6 Διευθυντές. Η ερευνήτρια έθεσε ερωτήσεις και πήρε απαντήσεις από όλα τα άτομα της ομάδας. Η ομάδα εστίασης έχει το πλεονέκτημα ότι τα άτομα που δίνουν τη συνέντευξη αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και μπορούμε να συλλέξουμε καλύτερες πληροφορίες καθώς τα άτομα συνεργάζονται μεταξύ τους. Επιπλέον, είναι ιδιαίτερα χρήσιμη, όταν ο χρόνος για τη συγκέντρωση πληροφοριών είναι περιορισμένος (Creswell, 2016).

6. Αποτελέσματα

Στην παρούσα ενότητα παρουσιάζονται τα ευρήματα της έρευνας σχετικά με τα κριτήρια των διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την αποτελεσματική ηγεσία του σχολείου. Μετά την κωδικοποίηση και ανάλυση των συνεντεύξεων των διευθυντών που συμμετείχαν στην έρευνα προέκυψαν οι ακόλουθες ενότητες.

Η **πρώτη θεματική κατηγορία** αφορά την προσωπικότητα του διευθυντή. Στην ενότητα αυτή προέκυψαν χαρακτηριστικά της προσωπικότητας που οι Διευθυντές συνδέουν με την αποτελεσματική ηγεσία: α. Ακεραιότητα, β. Προσήνεια, γ. Δοτικότητα, δ. Ανοιχτό Πνεύμα, ε. Αποφασιστικότητα.

Η **δεύτερη θεματική κατηγορία** αφορά τις ικανότητες του διευθυντή και περιλαμβάνει: α. την ικανότητα επικοινωνίας, β. τη συναισθηματική νοημοσύνη και την ενσυναίσθηση, γ. τις γνώσεις και τη διορατικότητα και δ. οργανωτικότητα.

Η **τρίτη θεματική κατηγορία** αναφέρεται στις καλές πρακτικές που εφαρμόζουν οι διευθυντές για να είναι αποτελεσματικοί στο ρόλο τους. Στην ενότητα αυτή περιλαμβάνονται: α. Πρότυπο, β. εργατικότητα, γ. Διαρκής ενημέρωση, δ. διαφάνεια, ε. δικαιοσύνη, στ. εξωστρέφεια, ζ. εμπιστοσύνη, η. αποτελεσματική διαχείριση συγκρούσεων, θ) Όραμα - καλλιέργεια κουλτούρας σχολείου.

Η **τέταρτη θεματική κατηγορία** αναφέρεται στα αποτελέσματα της αποτελεσματικής ηγεσίας με βάση τα κριτήρια των διευθυντών. Στην ενότητα αυτή περιλαμβάνονται: α. η κινητοποίηση εκπαιδευτικών, β. όραμα και συλλογικότητα, γ. η συνεργασία των εκπαιδευτικών, δ. η συνεργασία με γονείς και φορείς. Επίσης, η ενότητα περιλαμβάνει αναφορά στις σχέσεις: α. εμπιστοσύνης, β. συνεργασίας, γ. επικοινωνίας, δ. αλληλεπίδρασης.

Η **πέμπτη θεματική κατηγορία** αναφέρεται στα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές στην καθημερινή εργασία τους. Η ενότητα αυτή περιλαμβάνονται: α. κλίκες, β. γραφειοκρατία, γ. ελλείψεις σε προσωπικό, δ. έλλειψη αυτονομίας, ε. έλλειψη χρόνου, στ. οικονομικοί πόροι, ζ. υποδομές, η. έλλειψη επιμόρφωσης.

Χαρακτηριστικά της Προσωπικότητας

Οι Διευθύντριες και οι Διευθυντές της έρευνας, αναφερόμενοι στα στοιχεία της προσωπικότητας τους που θεωρούν ότι συνεισφέρουν ουσιαστικά στο έργο τους, μίλησαν για την ακεραιότητα του χαρακτήρα, την προσήνεια, τη δοτικότητα, το ανοιχτό πνεύμα και την αποφασιστικότητα.

A) Αναφορικά με την ακεραιότητα του χαρακτήρα ως ένα σημαντικό ατομικό στοιχείο της προσωπικότητας ενός Ηγέτη, τόνισαν τη σημασία της ειλικρίνειας, της εντιμότητας και του ισχυρού αισθήματος δικαίου. Θεωρούν ότι η ευθύτητα, η ειλικρίνεια, η παραδοχή των λαθών τους βοηθούν να αντεπεξέρχονται τις δυσκολίες.

«Δε λέω ψέματα σε κανέναν ακόμα δηλαδή και όταν έχω κάνει ένα λάθος. Στην Πρωτοβάθμια ποτέ δεν βρίσκω δικαιολογίες, λέω παιδιά το ξέχασα»...« Θεωρώ ότι η ειλικρίνεια για μένα είναι πάρα πολύ σημαντική» (Σ7).

«Είμαι ειλικρινής προσπαθώ να λέω τα πράγματα με το όνομά τους αλλά με τρόπο που να βοηθάει να γίνονται κατανοητά και τελικά νομίζω πως όλα αυτά με βοηθούν να είμαι ψυχικά ανθεκτική, γιατί χωρίς αυτό τίποτα δεν θα αντεχόταν» (Σ ΟΜΑΔΑ).

Στο ίδιο πλαίσιο, της ακεραιότητας του χαρακτήρα, αναφέρθηκαν στο ισχυρό αίσθημα δικαίου ως ένα παράγοντα του προσωπικού τους αξιακού συστήματος απαραίτητο για να εμπνεύσει εμπιστοσύνη και σεβασμό.

«Δεν μ' αρέσει το άδικο, οπότε έναν άνθρωπο που αδικείται θα τον υπερασπιστώ» (Σ1).

«Είμαι πάρα πολύ δίκαιη. Αυτό το αισθάνομαι και απ' αυτά που λένε και τα παιδιά και οι συνάδελφοι. Το αίσθημα δικαίου το έχω αρκετά έντονο. Δεν μου αρέσει να νιώθω ότι κάποιον τον αδίκησα ούτε θέλω να αισθάνεται κανείς ότι δεν έλαβα υπ' όψιν μου όλα αυτά που μου έχει πει, οπότε προσπαθώ να είμαι δίκαιη όσο το δυνατόν και να αποδέχομαι και τη διαφορετική άποψη» (Σ8).

B) Αρκετοί διευθυντές μίλησαν για προτερήματα που σχετίζονται με την Προσήνεια της προσωπικότητας, περιγράφοντας άτομα που χαρακτηρίζονται ως ήπια και ευχάριστα, με χιούμορ, που είναι συναισθηματικά σταθερά και ισορροπημένα ώστε

να αντέχουν τις εντάσεις, που είναι ασφαλή και έχουν κατανόηση για τους άλλους, που σκέφτονται πάντα θετικά.

Άτομα με ηρεμία και ευγένεια στο χαρακτήρα τους, ώστε να παραμένουν ψύχραιμοι και να διαχειρίζονται τις οποιοσδήποτε αντιξοότητες ανάλογα.

«Η ηρεμία του χαρακτήρα μου, το ότι δεν είμαι νευρική» (Σ3).

«Κράτησα την ευγένεια, σε ελάχιστες περιπτώσεις έχασα το μέτρο. Κράτησα και ένα μεγάλο ρητό μια παροιμία που λέει ο λαός «η γλώσσα κόκκαλα δεν έχει και κόκκαλα τσακίζει». Η λεκτική αστοχία ειδικά στο χώρο της δουλειάς, όσον αφορά τη θέση του διευθυντή, δημιουργεί απωθημένα και τα απωθημένα συσσωρεύονται και δημιουργείται μία προβληματική περιρρέουσα ατμόσφαιρα. Ευγένεια, να μην είμαι προσβλητικός απέναντι στους άλλους» ... «Η λεκτική αγένεια, η οποία έφτανε από έναν τουλάχιστον που φέρνω σαν αντιπαράδειγμα, ο οποίος έφτανε στα όρια της υπερβολής» (Σ10).

«... πολύ ήρεμο (άτομο), υποδειγματικά ήρεμο και πάρα πολύ ψύχραιμο» (Σ ΟΜΑΔΑΣ).

«Το ήρεμο του χαρακτήρα μου» (Σ5).

Άτομα με αισιοδοξία και χιούμορ. Το χιούμορ μπορεί να σώσει μια κατάσταση που ξεφεύγει από τον έλεγχο και ένα αστείο αρκεί για να ελαφρύνει τη διάθεση.

«Δηλαδή είμαι πάντα τύπος αισιόδοξος, πάντα χαμογελάω» «Θεωρώ ότι είναι πάρα πολύ δυνατό σημείο το να υπάρχει μία ατμόσφαιρα στο σχολείο, η οποία να βασίζεται και να εδράζεται σε μια ατμόσφαιρα όχι εύθυμη αλλά χαρούμενη με έξυπνο τρόπο, αυτό που ονομάζουμε χιούμορ, το οποίο είναι βέβαια κάτι θεωρώ εγγενές στον άνθρωπο, ο οποίος το διαχειρίζεται» (Σ10).

«Άρα ενθουσιασμό και χιούμορ για να μπορέσουμε να αντεπεξέλθουμε στις καταστάσεις που μας περιμένουνε και ζούμε καθημερινά» (Σ ΟΜΑΔΑ).

Οι διευθυντές που χαρακτηρίζονται από την αρετή της ευγένειας ξέρουν να συμπεριφέρονται σωστά στις διάφορες καταστάσεις, ξέρουν να μιλούν στους άλλους ανθρώπους με σεβασμό, αποδέχονται τη διαφορετικότητα.

Υπομονή και κατανόηση. Μερικοί διευθυντές θεωρούν ότι η υπομονή, η διαλλακτικότητα και η προσαρμοστικότητα είναι ουσιαστικοί παράγοντες που χαρακτηρίζουν την προσωπικότητα του διευθυντή σε συνδυασμό με την επιμονή και το αίσθημα της κατανόησης και της προσαρμογής σε καινούρια δεδομένα και διαφοροποιημένες συνθήκες.

«Έχω υπομονή, καταλαβαίνω τους άλλους» (Σ3).

Μια επιπλέον ιδιότητα του ηγέτη είναι αλληλένδετη με τη δύναμη του ατόμου που βρίσκεται σε αυτή τη θέση και σύμφωνα με τα κριτήρια των διευθυντών είναι απαραίτητη και χαρακτηρίζει το άτομο που δεν σταματάει μπροστά σε κινδύνους και δυσάρεστα γεγονότα.

«Έχω υπομονή και επιμονή και κατανόηση και προσπαθώ να λύνω τα προβλήματα κατά το δυνατόν με ηρεμία» (Σ10).

Ευελιξία και προσαρμοστικότητα. Σύμφωνα με την έρευνα, ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά των καλών ηγετών είναι η ευελιξία και η ικανότητά τους να προσαρμόζονται στις μεταβαλλόμενες συνθήκες.

«Το γεγονός ότι προσαρμόζομαι, ότι και να μου τύχει, προσαρμόζομαι, θέλω να πιστεύω, γρήγορα» (Σ5).

Γ) Ιδιαίτερη αναφορά έγινε από τις Διευθύντριες και τους Διευθυντές στη διάθεση για προσφορά που προκύπτει από το πάθος για το έργο τους. Σύμφωνα με τα κριτήρια των διευθυντών, η δοτικότητα προς τους άλλους αποτελεί μια προϋπόθεση για να αναπτύξει καλές σχέσεις, να εμπνεύσει εμπιστοσύνη. Η δοτικότητα προϋποθέτει ενθουσιασμό, πάθος και αγάπη γι' αυτό που κάνει, στοιχεία που οδηγούν στο να βελτιώνεται συνεχώς και να καταφέρνει να αντιμετωπίζει με ουσιαστικό τρόπο ανθρώπους και καταστάσεις.

«Εγώ πιστεύω ότι ο διευθυντής ενός σχολείου ουσιαστικά πρέπει να βγάζει τον εσωτερικό του κόσμο, να αγαπάει, να αγαπάει, να αγαπάει. Το τρίπτυχο, να αγαπάει τους ανθρώπους, να αγαπάει τα παιδιά, να αγαπάει τους συναδέλφους, να αγαπάει τους πάντες» (Σ6).

«Είχε την αγάπη, είχε τη δυνατότητα προσφοράς προς όλους και για όλα και παράλληλα μπορούσε να διαχειριστεί τα πάντα» (Σ ΟΜΑΔΑΣ).

«Η αγάπη που πρέπει να τρέφει ο διευθυντής για τα παιδιά, για το χώρο του, για τον συνάδελφό του. Κοινή αγάπη πραγματική και ουσιαστική. Αν στηριχτεί πάνω σ' αυτό μπορεί να γίνει και κοινωνός θα είναι πιο αμερόληπτος, θα είναι ειλικρινής, θα είναι πιο έντιμος, θα εμπνέει, θα συντονίζει, θα ασκεί εποπτεία και φυσικά όλα σε σχέση και με τις συνθήκες που επικρατούν κάθε φορά» (Σ ΟΜΑΔΑ).

«Δοτικός, εξυπηρετικός και μιλούσε και στα παιδιά» «Δηλαδή δεν βαριέμαι να εξυπηρετώ τους γονείς, διότι υπάρχει και η θέση, εγώ πληρώνομαι τόσο άρα τόσο θα κάνω. Αυτό δεν με απασχόλησε ποτέ και ως δάσκαλο αλλά και ως διευθυντή. Εξυπηρετώ τους γονείς όσο μπορώ περισσότερο, τα παιδιά και τους δασκάλους, δηλαδή δεν είμαι ένας τύπος αρνητικός ο οποίος συνεχώς βρίσκει προσκόμματα σ' αυτά που του ζητούνται» (Σ10).

Επιπλέον, οι διευθυντές έδωσαν έμφαση στο πάθος για τη δουλειά. Ένας ηγέτης αγαπά αυτό που κάνει και είναι το πάθος αυτό, που του επιτρέπει να διατηρεί το ενδιαφέρον του με αποτέλεσμα να αυξάνει την αποτελεσματικότητά του.

«Θεωρώ ότι είμαι πάρα πολύ τυχερή, γιατί αγαπώ πολύ αυτό που κάνω και κάνω αυτό που αγαπώ. Αυτό δε συμβαίνει πολύ συχνά στη ζωή των ανθρώπων. Είναι μεγάλη τύχη όταν αυτά τα δύο συμπίπτουν. Θεωρώ ότι ως άτομο είμαι επικοινωνιακή, είμαι συνεπής, είμαι λίγο εργασιομανής, ακριβώς επειδή αγαπάω αυτό που κάνω» (Σ ΟΜΑΔΑ).

«Αυτό που με βοηθάει στο χώρο μου είναι το πάθος μου για τον επαγγελματικό μου χώρο, ο ενθουσιασμός μου, το πάθος μου για αυτοβελτίωση» (Σ ΟΜΑΔΑ).

Δ) Μία ακόμα κύρια ηγετική ιδιότητα η οποία προτείνεται από τους διευθυντές είναι το Ανοιχτό Πνεύμα. Αναφέρονται σε άτομα που η σκέψη και η δράση τους διαθέτει εύρος, βάθος και πρωτοτυπία και δεν χαρακτηρίζονται από συντηρητισμό, επιφυλακτικότητα και τυπολατρία.

«Ανοικτόμυαλο άτομο, πολύ ανοικτόμυαλο.....» (Σ ΟΜΑΔΑΣ).

«Πάρα πολύ άσχημο είναι η τυπικότητα κάποιων ανθρώπων που είναι στη διοίκηση και συμφωνώ απόλυτα ότι δημιουργεί τα μεγαλύτερα προβλήματα» (Σ ΟΜΑΔΑ).

«Άτομο στενόμυαλο υπέρ το δέον τυπικό του τύπου με όλη την έννοια, τυπολάτρης δηλαδή, γραφειοκράτης, και ανελαστικός άνθρωπος» (Σ ΟΜΑΔΑ).

«Η τυπολατρία διευθύντριας συγκεκριμένα η οποία αναρωτιόταν, αν το παιδί της φωτογραφίας που έβλεπε στο βιβλιάριο υγείας του παιδιού, ήταν η κόρη μου ή κάποια άλλη ή σε περιόδους Πάσχα ή γιορτών γενικότερα ρωτούσε τα παιδιά αν τελούνταν τα ενδοσχολικά προβλεπόμενα ως αναφορά στις γιορτές» (Σ10).

Ε) Τέλος, χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του διευθυντή που οι διευθυντές θεωρούν σημαντικά είναι ο δυναμισμός και η αποφασιστικότητα και όχι η ευθυνοφοβία. Στις δύσκολες περιστάσεις ο αποτελεσματικός διευθυντής είναι αυτός που αναλαμβάνει την ευθύνη να παίρνει άμεσα αποφάσεις.

«Έχω δυναμική και δημιουργικότητα και προσπαθώ πάντοτε να είμαι ευέλικτη, ανοικτή σε κάθε συνεργασία και κοινωνική φυσικά, ώστε να έχω το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα» (Σ2).

«Έχω γίνει πιο δυναμική»... «Θα πρέπει να είναι και αποφασιστικός σε ορισμένες περιπτώσεις, όταν δεν μπορεί να παρθεί μία απόφαση και όταν το απαιτεί η κατάσταση» (Σ3).

«Η ανάληψη ευθύνης, θεωρώ ότι είναι σημαντικό να μπορεί κάποιος να αναλάβει τις ευθύνες που του αναλογούν. Ίσως κάποιες φορές και παραπάνω απ' ότι πρέπει για να μπορέσουν να κινηθούν τα πράγματα, το να μπορώ να βρίσκομαι ένα βήμα μπροστά, να βλέπω τι έρχεται και να μην τρέχω πίσω από τις εξελίξεις, αλλά αν είναι δυνατόν να προλαβαίνω πράγματα» (Σ ΟΜΑΔΑ).

Οι ικανότητες του αποτελεσματικού ηγέτη

Οι συμμετέχοντες Διευθυντές και Διευθύντριες αναφέρονται στις ικανότητες που θεωρούν απαραίτητες να διαθέτει ένας διευθυντής σχολικής μονάδας για να είναι αποτελεσματικός στο ρόλο του. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρθηκαν στην επικοινωνία, τη συναισθηματική νοημοσύνη, τις γνώσεις και την οργανωτικότητα. Με τον όρο ικανότητες εννοούν την ενέργεια που υπάρχει στο άτομο και το ωθεί στην

πραγμάτωση του στόχου του. Η ύπαρξη αυτών των δεξιοτήτων στο άτομο σε σχέση με τα χαρακτηριστικά του επαγγέλματος μπορούν να το οδηγήσουν σε επαγγελματική επιτυχία.

A) Όσον αφορά την επικοινωνία, οι συμμετέχοντες αναφέρθηκαν στην αμεσότητα που χαρακτηρίζει τις σχέσεις τους με τους ανθρώπους

«Πιστεύω ότι η επιτυχία είναι και θέμα προσωπικότητας και πέρα από τα τυπικά προσόντα. Το πώς δηλαδή διαχειρίζεται τις ανθρώπινες σχέσεις, το οποίο είναι βασικό στην άσκηση των καθηκόντων του, ως διευθυντής» (Σ4).

«Η αμεσότητα που έχω με τους ανθρώπους και η κοινωνικότητα που είμαι έτσι κι αυτό είναι κάτι για να είμαστε κοντά και να μην είμαστε μακριά ο ένας με τον άλλον» (Σ7).

Πολλοί διευθυντές υποστηρίζουν ότι η ικανότητα της επικοινωνίας είναι ιδιαίτερα σημαντική, γιατί ο αληθινός ηγέτης χρησιμοποιεί την επικοινωνία για να εφαρμόσει τις υποσχέσεις ή να προωθήσει τις δράσεις ενισχύοντας την εμπιστοσύνη και την αποτελεσματική συνεργασία.

«Δεν μου άρεσε πάρα πολύ, το γεγονός ότι σε ένα σχολείο ο διευθυντής ήταν απομονωμένος στο γραφείο του, δηλαδή ενώ ήταν ένας άνθρωπος και μεν ήθελε να έχει ωραίες σχέσεις με τους συναδέλφους με ένα σύλλογο διδασκόντων, που ήταν εξαιρετικά καλός με σύνδεση, με ομαδικότητα, ο διευθυντής δεν ήτανε επικοινωνιακός μπορώ να πω» (Σ ΟΜΑΔΑ).

Αρκετοί σχολικοί ηγέτες εκφράζουν την άποψη ότι ο ρόλος του διευθυντή προϋποθέτει μια ευελιξία, προσαρμοστικότητα και επιδεξιότητα στην επικοινωνία του με τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς, με τη γειτονιά, με τοπικούς φορείς και με όσους συνεργάζεται.

«Αγαπώ τους ανθρώπους και θεωρώ ότι μπορώ να επικοινωνώ μαζί τους. Το επικοινωνείν είναι κάτι που δυστυχώς δεν μπορείς να το αποκτήσεις ούτε με μεταπτυχιακά, ούτε με διδακτορικά, είναι κάτι που είναι έμφυτο. Απ' το πρωί που ένας διευθυντής έρχεται μέχρι τη στιγμή που φεύγει συνεχώς επικοινωνεί με ανθρώπους, με μαθητές, με γονείς, με τη γειτονιά, με τους τοπικούς φορείς και γενικά με όσους συνεργάζεται. Επομένως είναι ένα δυνατό σημείο η επικοινωνία» «Στη σύγχρονη

εποχή που ζούμε, θεωρώ ότι ο ρόλος αυτός θα πρέπει να έχει και την ευελιξία και την επιδεξιότητα μέσα από την επικοινωνία να πετύχει ένα συγκεκριμένο δημιουργικό στις σχέσεις τόσο ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές όσο και ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς αλλά και τους εκπαιδευτικούς μεταξύ τους και ο απώτερος σκοπός, πάλι το όφελος του σχολείου» (Σ9).

«Το πώς επικοινωνώ με τους συναδέλφους» (Σ1).

«Κράτησα την άριστη επικοινωνία και συνεργασία με το σύλλογο διδασκόντων, με τους συναδέλφους» (Σ2).

«Πρέπει συνεχώς να προσαρμόζεσαι πρέπει συνεχώς να φροντίζεις να πιάνεις τους παλμούς για να μπορείς να πορεύεσαι εν ειρήνη και εόρυσμα όπως λέει και η νομοθεσία» (Σ6).

B) Οι συμμετέχοντες διευθυντές στην έρευνα απέδωσαν θετική σημασία στην συναισθηματική νοημοσύνη, θεωρώντας τη απαραίτητη, ώστε να αντιλαμβάνεται τις ανάγκες και τα προβλήματα των άλλων σε βάθος.

«Η συναισθηματική νοημοσύνη που μπορεί δηλαδή να ακούσω τον άλλον και να αφογκραστώ ποιο είναι το πρόβλημά του» (Σ1).

«Μπορούσα και μπορώ και σήμερα να αντιλαμβάνομαι γενικά να πιάνω τον παλμό του κόσμου, της κοινωνίας γενικότερα» (Σ6).

Ιδιαίτερη έμφαση απέδωσαν στην ικανότητα της ενσυναίσθησης, που τους δίνει τη δυνατότητα να κατανοούν την κατάσταση που βιώνουν οι άλλοι άνθρωποι δείχνοντας γνήσιο ενδιαφέρον γι' αυτούς, καλλιεργώντας έτσι το σεβασμό, την αμοιβαία κατανόηση και την εμπιστοσύνη.

«Ο σημερινός ηγέτης μαζί με όλα όσα έχει να διαχειριστεί, να αποφασίσει, να επιλέξει, να προβλέψει, να σχεδιάσει, όλα αυτά καλείται να είναι παρών με ενσυναίσθηση και να διοικεί με ευαισθησία» (Σ9).

«Ενσυναίσθηση πραγματικά ο θετικός πόλος. Ανά πάσα στιγμή μπορούσε να μπαίνει στη θέση των άλλων και των συναδέλφων και των οικογενειών, δηλαδή και των παιδιών και των γονιών. Προσπαθούσε να μπει στη θέση και να αντιμετωπίσει τη δυσκολία από τη θέση αυτού που δυσκολευόταν» (Σ ΟΜΑΔΑΣ).

Επιπροσθέτως, χαρακτηριστική είναι η απάντηση διευθυντή, που αναφέρθηκε στην αυτοεπίγνωση, δηλαδή την ικανότητα που έχουν τα άτομα, όταν βλέπουν τον εαυτό τους με μεγαλύτερη σαφήνεια, τότε νιώθουν ότι έχουν περισσότερη αυτοπεποίθηση, είναι πιο δημιουργικοί, παίρνουν καλύτερες αποφάσεις, χτίζονται πιο δυνατές σχέσεις με τους άλλους και η επικοινωνία γίνεται με πιο παραγωγικό τρόπο.

«Ανέπτυξα περισσότερο την αυτοσυναίσθηση τη δικιά μου και αυτό το πράγμα είχε σαν αποτέλεσμα πιο μεγαλύτερη επιτυχία, να έχουμε μεγαλύτερη αλληλεπίδραση με τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, δηλαδή ουσιαστικά γιατί πιστεύω ότι πρέπει να υπάρχει πολύ μεγάλη συνεννόηση και σύμπραξη με τους γονείς, με τα παιδιά, με το δήμο, με τις σχολικές επιτροπές, με τη διεύθυνση Α/θμιας εκπαίδευσης, με όλους τους εμπλεκόμενους» (Σ6).

Γ) Οι συμμετέχοντες αναφέρονται στη μόρφωση του διευθυντή – ηγέτη ως δύναμη και καθοριστικό παράγοντα για την αντιμετώπιση και επίλυση των προβλημάτων και των δύσκολων καταστάσεων στη σχολική μονάδα.

«Η μόρφωσή του φαινόταν από τον τρόπο που αντιμετώπιζε τα διάφορα προβλήματα που προέκυπταν μέσα στο σχολείο και στον τρόπο που διοικούσε» (Σ1).

«Η φιλομάθειά μου επίσης έπαιξε ένα ρόλο, διότι η γνώση θεωρώ ότι είναι δύναμη και με βοήθησε πάρα πολύ στο να αντιμετωπίσω τα προβλήματα. Θέση άλλωστε προσωπική είναι ότι το σχολείο πέραν των γνώσεων τις οποίες μεταδίδει μαθαίνει στον άνθρωπο να λύνει προβλήματα. Έτσι λοιπόν και η δικιά μου περίπτωση έλυνα προβλήματα επειδή έμαθα πολλά πράγματα» (Σ10).

Δ) Αρκετοί από τους διευθυντές ανέφεραν ότι η οργανωτικότητα είναι μια καλή πρακτική που εφαρμόζουν οι αποτελεσματικοί διευθυντές και αφορά τόσο τη διαχείριση καταστάσεων με παιδαγωγικό τρόπο όσο και την διαχείριση του χρόνου.

«Η σωστή διαχείριση του χρόνου» (Σ1).

«Άτομα με ηγετικό προφίλ, οργανωτικοί» (Σ2).

«Είμαι υπερβολικά οργανωτική. Αυτό είναι ένα πολύ θετικό, γιατί προσπαθώ να μην αφήνω τίποτε στην τύχη, όσο περνάει απ' το χέρι μου. Θέλω δηλαδή, να προλαμβάνω καταστάσεις. Αυτό για κάποιους είναι αγχωτικό, γιατί κάνω πράγματα πριν χωρίς να

χρειάζεται. Βέβαια, όταν φτάνει η στιγμή, εμείς τα έχουμε ήδη έτοιμα και δεν αγχωνόμαστε περισσότερο» (Σ8).

«Έβλεπα έναν ωραίο τρόπο διαχείρισης και με παιδαγωγικό τρόπο και με αγάπη και με ενδιαφέρον, αλλά ταυτόχρονα οριοθετώντας πράγματα και καταστάσεις, μην αφήνοντας τα πράγματα ανεξέλεγκτα να παίρνουνε την οποιαδήποτε τροπή» (Σ ΟΜΑΔΑ).

Καλές Πρακτικές

Οι καλές πρακτικές που εφαρμόζουν στη διοίκησή τους οι διευθυντές-ηγέτες σχολικής μονάδας συντελούν στην αποτελεσματική διοικητική συμπεριφορά.

A) Μια καλή πρακτική που τονίστηκε ιδιαίτερα από τους διευθυντές είναι ότι ο ηγέτης του σχολείου αποτελεί πρότυπο για όλους. Ιδιαίτερα στη σημερινή εποχή που ο ρόλος του είναι απαιτητικός και σύνθετος για την εξασφάλιση της ομαλής σχολικής λειτουργίας, καλείται να ανταποκριθεί και να επιτελέσει ένα πολυσύνθετο έργο. Θεωρείται πηγή έμπνευσης για τους εκπαιδευτικούς, κινητοποιεί το διδακτικό προσωπικό στο χώρο της εργασίας, ώστε με τη διδασκαλία τους να πετύχουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα για τους μαθητές.

«Ο σημερινός ηγέτης που έχει και το ρόλο του μάνατζερ και του εκπαιδευτή, του εμπνευστή, του καθοδηγητή και του μέντορα για τους ανθρώπους που έχει στην ομάδα του...» (Σ9).

«Μπορούσε να εμπνέει όλους μας στο σχολείο» «Πρέπει να εμπνέω» (Σ1).

«Ο συντονιστής πρέπει να εμπνέει τους εκπαιδευτικούς, έτσι ώστε τα αποτελέσματα να φέρουν την χαρά, την παιδεία, την εκπαίδευση στα παιδιά μας» (Σ ΟΜΑΔΑ).

Αποτελεί παράδειγμα για μίμηση με τη συμπεριφορά του συμμετέχοντας σε δράσεις, είναι ανοιχτός σε προτάσεις και πάντα χρησιμοποιεί αυτός πρώτος τα εποπτικά μέσα ώστε οι εκπαιδευτικοί του σχολείου να υιοθετήσουν τις καλές πρακτικές του. Επιπλέον, διαμορφώνει την κουλτούρα και τις αξίες του σχολείου, ώστε η σχολική μονάδα να συγκροτήσει την ιδιαίτερη φυσιογνωμία της.

«Χωρίς να επιβάλλω αλλά χρησιμοποιώντας ο ίδιος πρώτα απ' όλα τα καινούρια για την εποχή μέσα, εποπτικά όπως υπολογιστές, βιντεοπροβολείς, προτζέκτορες, οτιδήποτε υπήρχε στην αγορά, άρχισε σιγά σιγά να κεντρίζεται το ενδιαφέρον των συναδέλφων, οι

οποίοι χωρίς να τους έχει πει κανείς τίποτε άρχισαν να υιοθετούν τις νέες πρακτικές» (Σ10).

«Πάντα προσπαθούσα να είμαι το καλό παράδειγμα με τη συμπεριφορά μου, είναι δύσκολο αυτό να μπορείς να λειτουργήσεις, ήμουν αληθινή γνωρίζοντας ότι αυτό αντανακλάται και στη συμπεριφορά των μαθητών αλλά και των εκπαιδευτικών φυσικά» «Συμμετέχω, ξαναλέω και το τονίζω με το παράδειγμά μου, διαμορφώνω τις κατευθύνσεις, ενώ παραμένω ανοικτή και στις απόψεις των άλλων, είναι πάρα πολύ βασικό στο να λειτουργήσει μια σχολική μονάδα όπως πρέπει». «Κουλτούρα και αξίες του σχολείου. Το κάθε σχολείο πρέπει να έχει τη δική του ταυτότητα και φροντίζουν όλοι μαζί να γίνει με εμπνευστή τον διευθυντή»..... «Θα πρέπει να προσέξεις, το πώς θα μπορέσεις να ενεργοποιήσεις για να δημιουργήσεις την ταυτότητα που λέγαμε πριν να έχει μια κουλτούρα το σχολεί » (Σ9).

B) Μια άλλη καλή πρακτική που ανέφεραν οι διευθυντές της έρευνας είναι η εργατικότητα του διευθυντή του σχολείου, καθώς είναι ο άμεσα υπεύθυνος για τη λειτουργία της εκπαιδευτικής μονάδας και διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην επικοινωνία με όλα τα εμπλεκόμενα μέρη στην εκπαιδευτική διαδικασία (μαθητές, εκπαιδευτικοί, γονείς) ο ρόλος του οποίου προϋποθέτει να είναι εργατικός με σωματικές και ψυχικές δυνάμεις, ώστε να αντέχει σε πιέσεις.

«Η μίμηση προτύπων του Μπαντούρα υποβάλλει τον διευθυντή σ' έναν τρόπο ζωής, ο οποίος θα είναι όχι πρώτος μεταξύ των άλλων που είναι δεύτεροι αλλά πρώτος μεταξύ ίσων, δίνοντας όμως το παράδειγμα κυρίως με την εργατικότητά του. Δεν μπορείς να υποβάλλεις σε κανέναν το να είναι εργατικός και να προσφέρει στο σχολείο εάν δεν δίνεις πρώτος εσύ το παράδειγμα της εργατικότητας» (Σ10).

*«Τυπική στις υποχρεώσεις μου για να αποτελώ το πρότυπο για τους άλλους » (Σ1).
« Θεωρώ δεδομένο ότι ο διευθυντής πρέπει να είναι εργατικός, αλλιώς δε βγαίνει αυτό το πλαίσιο. Πρέπει να έχει πολλές αντοχές σωματικές και ψυχικές» (Σ ΟΜΑΔΑ).*

Γ) Οι Διευθυντές αναμφισβήτητα υποστήριξαν ότι η διαρκής ενημέρωση του σχολικού ηγέτη είναι απαραίτητη, γιατί ο διευθυντής έρχεται αντιμέτωπος καθημερινά με δύσκολες καταστάσεις και προβλήματα, που απαιτούν άμεση επίλυση

και λήψη σοβαρών αποφάσεων. Ο διευθυντής είναι απαραίτητο να διαθέτει τις επιστημονικές γνώσεις για να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στην αποστολή του.

«Μ' αρέσει να μελετώ διάφορες έρευνες που βοηθούν πάρα πολύ στην διαχείριση των καταστάσεων στο σχολείο» (Σ1).

«Από τότε που έγινα διευθυντής δεν σταμάτησα να μορφώνομαι σε πολλά πράγματα. Η γνώση, η οποία γίνεται είτε με σεμινάρια είτε με οτιδήποτε άλλο βοηθάει» (Σ5).

«Ότι θεωρώ αναγκαιότητα της επιμόρφωσης και μέσω της παιδείας η πολιτεία να μας μάθει να είμαστε λάτρεις της διά βίου μάθησης και εμείς οι δάσκαλοι φέρουμε ευθύνη γιατί πρέπει να δίνουμε παραδείγματα στα παιδιά μας και στα βιολογικά μας παιδιά και στους μαθητές μας, γιατί είναι το ίδιο» (Σ9).

«Προσπάθησα όλα αυτά τα οποία λέω, σκέφτομαι, κάνω να είναι επιστημονικώς τεκμηριωμένα, έτσι ώστε να μην έχω απλώς μία γνώμη, αλλά μία θέση τεκμηριωμένη βιβλιογραφικά. Υπό αυτή την έννοια ο άλλος πείθεται για όλα τα οποία του ζητάς ή καλείται να αντιμετωπίσει» (Σ10).

Δ) Αρκετοί Διευθυντές υποστήριζαν ότι οι ενέργειες και οι πράξεις των ηγετικών στελεχών στο σχολείο χαρακτηρίζονται από διαφάνεια και διαύγεια, ώστε να επικοινωνείται ότι συμβαίνει στο σύλλογο διδασκόντων και να μην υπάρχουν μυστικά ή δημιουργία μιας αίσθησης κλίκας στο σχολείο. Οι σχολικοί ηγέτες παραδέχονται ότι λένε την αλήθεια και αυτό που εννοούν σε μεγάλο βαθμό.

«Πετυχημένοι διευθυντές συνεχίζουν να υπάρχουν. Πιστεύω ότι το κλειδί επιτυχίας τους ήταν το να διοικούν με διαφάνεια» «Διαφάνεια στην άσκηση της διοίκησης αλλά και σεβασμό προς τον Σύλλογο διδασκόντων» «Ενημερώνω πάντα για όλες τις πρωτοβουλίες που παίρνω και ζητώ τη συγκατάθεση και τη συνεργασία του συλλόγου διδασκόντων» (Σ4).

«Δεν κάνω σίγουρα τίποτα κάτω από το τραπέζι, δηλαδή όλα είναι φανερά. Για παράδειγμα περνάω ως πούμε και το έκανα από την αρχή, όλες τις άδειες των εκπαιδευτικών, ούτως ώστε να μην παραπονιέται κανένας αυτός πήρε και δεν την έγγραψες κτλ. Είναι όλες γραμμένες» «Θέλω να είναι όλα ξεκάθαρα, και αυτό που

θέλω να τηρώ συνήθως είναι να μην υπάρχουν μυστικά πράγματα. Θεωρώ ότι σε ένα σύλλογο διδασκόντων πρέπει να είναι όλα φανερά» (Σ7).

«Όταν ένας διευθυντής δεν είναι ξεκάθαρος δεν είναι ανοικτός και δεν λέει ακριβώς αυτό που θέλει ή το λέει σε κάποιες ομάδες απ' τους συναδέλφους που υπηρετούν στη σχολική μονάδα, δημιουργεί μία αίσθηση κλίκας στο σχολείο» (Σ8).

«Είναι πάρα πολύ σημαντικό ότι συμβαίνει να επικοινωνείται άμεσα στους συναδέλφους» (Σ ΟΜΑΔΑ).

Ε) Σχεδόν όλοι οι Διευθυντές τόνισαν τη σπουδαιότητα της εφαρμογής της δικαιοσύνης στο χώρο της διοίκησης του σχολείου, καθώς είναι καθοριστικός παράγοντας για τη ρύθμιση των σχέσεων στο σχολείο και περιορίζει στο ελάχιστο τις πιθανότητες για προστριβές ανάμεσα στα άτομα του διδακτικού προσωπικού.

«Θεωρώ ότι πολύ σημαντικό είναι να είναι ένας διευθυντής δίκαιος με όλους τους συναδέλφους και να σέβεται τις απόψεις τους και ότι αποφάσεις παίρνονται στο σχολείο να παίρνονται συλλογικά» (Σ3).

«Να υπάρχει ένα πνεύμα δικαιοσύνης στον τρόπο με τον οποίο κατανέμω τις αρμοδιότητες» «Επιδιώξη άλλη είναι να είμαι δίκαιη, βέβαια πολλές φορές δεν μπορείς να είσαι δίκαιος απέναντι σε όλους τους ανθρώπους το ίδιο, γιατί υπάρχουν και διάφορες περιστάσεις που δεν μπορούν να ελεγχθούν, που έχει ο καθένας και γίνεσαι λίγο πιο ελαστικός, γι' αυτό θα το θέσω κάπως αλλιώς» «Πολύ αντικειμενικός, ειλικρίνεια και σ' όλους τους εκπαιδευτικούς και δικαιοσύνη» (Σ9).

«Να υπάρχει δικαιοσύνη, ο διευθυντής είναι αυτός που κρατάει την ισορροπία σε ένα σχολείο και η πόρτα του διευθυντή να είναι ανοικτή για όλους, εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς» (Σ ΟΜΑΔΑ).

Επιπλέον, αρκετοί Διευθυντές αναφέρθηκαν στο γεγονός ότι συμπεριφέρονται με σεβασμό και αξιοπρέπεια στους υφισταμένους τους, με τους οποίους θεωρούν ότι είναι ίσοι μέσα στο σύλλογο. Υποστήριξαν, ότι σέβονται τις απόψεις του συλλόγου διδασκόντων και οι αποφάσεις λαμβάνονται μέσα από διάλογο σε κατάλληλο χρόνο. Η πολιτική τους χαρακτηρίζεται από διαλλακτικότητα λειτουργώντας μέσα στο πλαίσιο της ισότητας και εφαρμόζοντας τη δημοκρατική αρχή της διοίκησης.

«Σεβασμός στις θέσεις και απόψεις του συλλόγου διδασκόντων» (Σ4).

«Σαν διευθυντής ακολουθώ το δημοκρατικό μοντέλο. Είναι ένα μοντέλο το οποίο το είδα σε εκπαιδευτικούς ότι λειτουργεί καλύτερα σε σχέση με ένα αυταρχικό ή οποιοδήποτε άλλο μοντέλο διευθυντή» (Σ5).

«Οι αποφάσεις να μην λαμβάνονται από ένα άτομο αλλά να λαμβάνονται από το σύλλογο διδασκόντων, γιατί ο σύλλογος διδασκόντων προγραμματίζει, αποφασίζει. Ουσιαστικά ο διευθυντής είναι ο συντονιστής του συλλόγου διδασκόντων» (Σ6).

«Προσπαθώ να είμαι αυτό που λένε δημοκρατικός ηγέτης, να συζητάμε τα πράγματα με τους συναδέλφους όσο γίνεται περισσότερο παρόλο που αυτό είναι δύσκολο» «Με δυσκολία καμιά φορά τους κρατάω εδώ να κάνουμε πράγματα» (Σ7).

«Διαπίστωσα ότι όταν μοιράζεσαι με το σύλλογο τα πάντα, όταν ξεκαθαρίσεις αυτά που θέλεις απ' την αρχή και όταν καλλιεργείς και προάγεις την ισότητα απέναντι στους εκπαιδευτικούς δεν διαχωρίζεις τις ειδικότητες ή ξέρω εγώ δεν ψάχνεις να φτιάξεις το πρόγραμμα σύμφωνα με τα μέτρα κάποιων».... «Όταν σ' αυτό είσαι απόλυτα σταθερός, το σέβονται οι περισσότεροι και τελικά συμμετέχουν όλοι, βάζουν πλάτη γιατί ξέρουν ότι όλοι είμαστε ίσοι σ' αυτό το σχολείο» (Σ8).

«Θα πρέπει σαν διευθυντές να κατανοήσουμε μέσα σε ένα σύλλογο, ουσιαστικά είμαστε οι πρώτοι μεταξύ ίσων».... «Είναι σημαντικός παράγοντας το ότι ακούω αρκετά και δε βιάζομαι να πάρω αποφάσεις. Μερικές φορές μου αρέσει να οδηγούνται οι λύσεις έχοντας υπομονή πάνω σε αυτό, όπου χρειάζεται να παρθούν αποφάσεις θα παρθούν τη στιγμή που είναι ώριμα τα πράγματα».... «Για να μπορέσει να πετύχει το μοντέλο ενός σχολείου ανοιχτού, ενός σχολείου δημοκρατικού, ενός σχολείου συνεργασίας πρέπει αν μη τι άλλο να μπορέσει να είναι ο εκπαιδευτικός όχι απλά εκτελεστής των όσων επιβάλλονται κατά κάποιο τρόπο από το διευθυντή αλλά να μπορεί να συμμετέχει μέσα στο ίδιο το γίγνεσθαι του σχολείου».

«Τα συζητάμε μαζί πάντοτε ακόμη και σε μία συνεδρίαση όταν έχουμε διαφορετική άποψη, έχω μία πρόταση και προτείνω στους συναδέλφους κάτι και έχουν μια άλλη πρόταση, αφού πιστέψω και βλέπουμε ότι είναι καλύτερη αλλάζουμε την πρόταση, δηλαδή προσπαθώ όσο μπορώ να λειτουργώ δημοκρατικά. Δεν είμαι εντός εισαγωγικών ο πάπας και τα ξέρει όλα και τα κάνω όλα τέλεια. Οπότε όταν

συναποφασίζουμε, πιστεύω ότι νιώθουν και εκείνοι στα θέματα που είναι αρμοδιότητας του συλλόγου νιώθουν και εκείνοι καλά» (Σ ΟΜΑΔΑ).

Σύμφωνα με τις προσωπικές τους εμπειρίες, προσπάθειες χειραγώγησης του διδακτικού προσωπικού του σχολείου από το Διευθυντή οδηγούν σε συγκρούσεις, δημιουργία κλίμακας και αρνητικό κλίμα στη σχολική μονάδα. Αντίθετα, τόνισαν ότι η διατήρηση της ισορροπίας σε συνδυασμό με συνεργασία και συλλογική προσπάθεια αποβαίνει σε όφελος της λειτουργικής απόδοσης του σχολείου.

«Η προσπάθειά τους να χειραγωγήσουν τους συναδέλφους, ασκούσαν κακή επιρροή, οδηγούσαν σε συγκρούσεις» (Σ2).

«Δημιουργούσε κλίκες» (Σ1).

«... ..και υπήρχαν περιπτώσεις διευθυντών που κάνανε κλίκες με κάποιους συναδέλφους και αυτό δεν ήταν καθόλου όχι μόνο σωστό, δεν ήταν καλό για το κλίμα το γενικότερο».... «Έπαιρναν αποφάσεις χωρίς να ερωτηθεί κανένας συνάδελφος» (Σ3).

«Να κρατά τις ισορροπίες και να μη δημιουργεί κλίκα γύρω του» (Σ4).

ΣΤ) Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν τις απόψεις των διευθυντών σε σχέση με την εξωστρέφεια δηλαδή τη συνεργασία των διευθυντών με τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τους γονείς και άλλους φορείς. Οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται στον ίδιο χώρο, οπότε οποιαδήποτε αλλαγή τους επηρεάζει. Οι εκπαιδευτικοί σε συνεργασία με το διευθυντή μπορούν να προωθήσουν τους στόχους στους μαθητές και να πετύχουν το όραμα που έχει τεθεί. Η επικοινωνία με τους γονείς και τους φορείς είναι απαραίτητη. Η κοινή δράση των μελών είναι η προτεραιότητα κάθε σχολείου. Οι Διευθυντές της έρευνας παρατήρησαν ότι η επικοινωνία και η συνεργασία με όλες τις ομάδες επιδιώκεται από όλα τα μέλη που συνδέονται με το σχολείο και βασική προϋπόθεση για την επιτυχία και τη συνεργασία του Διευθυντή με όλες τις ομάδες είναι μια σχέση εμπιστοσύνης, ασφάλειας και σεβασμού, όπου υπάρχουν όρια και κανόνες.

«Η επικοινωνία και η συνεργασία με τους γονείς θεωρώ πως είναι πολύ ουσιαστική και πάρα πολύ σημαντική για την εξέλιξη των μαθητών» (Σ2).

«Επιδιώκω τη συχνή επικοινωνία με τους γονείς ώστε να υπάρχει μία σχέση εμπιστοσύνης και ασφάλειας καθώς και τους ενημερώνω για τις δραστηριότητες εντός και εκτός σχολείου. Φυσικά υπάρχουν όρια και κανόνες» (Σ4).
«Προβλήματα δημιουργούν πολλοί γονείς κυρίως τώρα με την πανδημία που ότι και να φταίει ξεσπάνε στο σχολείο. Έχουμε γίνει ένας σάκος του μποξ, γιατί είναι ο εύκολος στόχος» «Η επαφή με τους φορείς που έχεις σχέση βοηθάει ακόμη περισσότερο και αλλάζει τα πάντα» «Έχω πολύ καλή σχέση με όλους τους εμπλεκόμενους φορείς» (Σ5).

«Σήμερα πιστεύω ότι είναι το σχολείο από τη ζωή για τη ζωή, γι' αυτό μιλάμε για την εξωστρέφεια του σχολείου» (Σ6).

« Εκτός από τους εκπαιδευτικούς, θεωρώ είναι και ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων του σχολείου που παίζει ένα σημαντικό ρόλο και στηρίζει σε πολλά το σχολείο, σε πολλές καταστάσεις» «Στην ομάδα πρέπει να είναι πρωτίστως ο σύλλογος διδασκόντων. Οι γονείς νιώθουν και λειτουργούν ως ομάδα και όχι ως ομαδούλες με αρνητικό πρόσημο, όχι ως κλίκες γιατί δυστυχώς πολλές φορές δημιουργούνται, προκαλούνται, προκύπτουν και τέτοιες υποομάδες με υποτιμητικό ρόλο και συνέπειες» «Πρέπει να λάβουμε υπόψη την συνεργασία με τους φορείς που θα μπορούσε να είναι πολύ εποικοδομητική και να βοηθήσει στην λειτουργία του σχολείου και στην πραγμάτωση των στόχων του οράματος» (Σ ΟΜΑΔΑ).

Z) Εμπιστοσύνη και αίσθημα ασφάλειας. Οι διευθυντές της έρευνας επισήμαναν ότι ο εκπαιδευτικός ηγέτης, ως κοινωνικός άνθρωπος, εμπνέει εμπιστοσύνη και δημιουργεί σχέσεις εμπιστοσύνης ανάμεσα σε όλα τα μέλη του σχολείου, όπως για παράδειγμα ανάμεσα στο διευθυντή και τους δασκάλους του σχολείου, μεταξύ των εκπαιδευτικών αλλά και με τα άλλα μέλη της σχολικής κοινότητας. Έτσι, δημιουργείται ένα αίσθημα ασφάλειας σε όλους στο περιβάλλον της σχολικής μονάδας, ώστε να καταφέρουν να είναι αποδοτικοί και υγιείς κατά τις ώρες της σχολικής εκπαίδευσης. Σ' όλα αυτά συμπεριλαμβάνονται η αλληλοκατανόηση και η αλληλοεκτίμηση.

«Προήγαγε το σχολικό κλίμα. Όλο το κλίμα ήταν τρομερό. Κλίμα συνεργασίας, αλληλοβοήθειας, αλληλοϋποστήριξης» (Σ1).

«...προσπάθησα, να στέκομαι και να λειτουργώ σαν συνδετικός κρίκος ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς του σχολείου, οι δάσκαλοι πρέπει να νιώθουν ότι στη διευθύντριά τους μπορούν να στηριχτούν και αυτή σ' αυτούς σε οτιδήποτε» (Σ9).

«Προσπαθώ όσο μπορώ να έχουμε το κλίμα στο σχολείο να είναι ευχάριστο και να υπάρχει όχι μόνο συνεργασία αλλά και αλληλεγγύη μεταξύ των συναδέλφων, γιατί πολλές φορές παρουσιάζονται κάποια προβλήματα. Θέλουμε στήριγμα, δηλαδή είναι σημαντική και η αλληλεγγύη να υπάρχει»... «Κατά τη γνώμη μου, να δημιουργήσεις πρώτο και κύριο σχέσεις εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών, μεταξύ των εκπαιδευτικών, μεταξύ του διευθυντή και των εκπαιδευτικών και για να υπάρχουν αυτές οι σχέσεις εμπιστοσύνης πρέπει να υπάρχει επικοινωνία, να υπάρχει αλήθεια, να υπάρχει δικαιοσύνη, για να μπορέσουμε όλοι μαζί να δημιουργήσουμε αυτό που λέμε καλό σχολικό κλίμα, για να μπορέσουμε να δημιουργήσουμε ένα σχολείο το οποίο θα μπορεί να παράγει, ένα σχολείο το οποίο θα είναι ανοικτό στη κοινωνία, ένα σχολείο δημιουργικό, δραστήριο, ένα σχολείο το οποίο θα είναι χώρος στον οποίο θα θέλει ο καθένας να βρίσκεται εκεί, γιατί πραγματικά θα περνάει όμορφα. Φυσικά και χρειάζεται να έχουμε σχέσεις σεβασμού και αλληλεγγύης μεταξύ μας»... «Τα χαρακτηριστικά αυτά του διευθυντή, η ετοιμότητα, η συνεργατικότητα, η δυνατότητα να δίνει ένα αίσθημα ασφάλειας σε όλους είναι αυτά τα οποία βοηθάνε στην καθημερινότητα »... « Θεωρώ έτσι σαν εμπειρία το καλό κλίμα, την ηρεμία μέσα στο χώρο του σχολείου και τη δημιουργία ενός συστήματος ασφάλειας για όλους, και ένα feedback αναγνώρισης από εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές απέναντι σε όλα αυτά τα οφέλη μιας έτσι ήπιας και δημιουργικής διοίκηση» (Σ ΟΜΑΔΑ).

Αλληλοσεβασμός και αλληλοϋποστήριξη. Οι διευθυντές υποστήριζαν ότι ο Ηγέτης διαμορφώνει συνεργατική κουλτούρα στο σχολείο προωθώντας τις συνεργασίες με άλλα σχολεία αλλά και τη δημιουργία κλίματος συνεργασίας, αλληλοβοήθειας και αλληλοϋποστήριξης μεταξύ των συναδέλφων. Προάγοντας ένα τέτοιο τρόπο σκέψης δημιουργείται ένα σχολείο που προάγει το σεβασμό και την αλληλεγγύη με πραγματικά ουσιαστικό τρόπο.

«Βασικό είναι να οικοδομηθεί μια σχέση αλληλο- σεβασμού και αλληλοεκτίμησης με τους συναδέλφους. Ο διευθυντής να θεωρεί τον εαυτό του συντονιστή. Να

αφουγκράζεται τις ανησυχίες, τους προβληματισμούς των συνεργατών του, αλλά και των μαθητών/τριών της σχολικής μονάδα» (Σ4).

Φροντίδα και επιβράβευση. Σύμφωνα με τους διευθυντές ο σχολικός ηγέτης αναγνωρίζει και επιβραβεύει τους συνεργάτες του, τα άτομα ή τις ομάδες, για τις επιτυχίες και αναγνωρίζει το έργο τους, επαινώντας την αξία τους είτε επίσημα είτε ανεπίσημα. Ο ηγέτης αυτός δε σταματά να μαθαίνει και να αυξάνει τις γνώσεις του και τις ικανότητές του αλλά ταυτόχρονα ενδιαφέρεται και για την προσωπική ανάπτυξη των εργαζομένων.

«Να διοικεί όχι μόνο με στόχο την αύξηση της παραγωγικότητας, αλλά και την προσωπική ανάπτυξη του εκάστοτε εργαζομένου ανάλογα με το ταλέντο του, τις δεξιότητές του και τις εμπειρίες του. Αυτό το να το μπορέσεις να το καταφέρεις θα πρέπει να δώσεις πολύ χρόνο απ' τον προσωπικό σου χρόνο, να ασχοληθείς με το συνάδελφο» (Σ9).

«Να μην ξεχνάει να δίνει τα εύσημα στους συναδέλφους του. Όταν βλέπει πράγματα τα οποία είναι θετικά, αυτό να λέγεται να φαίνεται στο σύνολο στην ομάδα, γιατί όλοι μας έχουμε ανάγκη τον καλό λόγο, την επιβράβευση και αυτό μας βοηθάει να πάμε και παρακάτω και να προχωρήσουμε».... «Εγώ θα πρόσθετα σε όλα την αλληλοπαθή αντωνυμία, όταν υπάρχει το αλληλο σε οτιδήποτε γίνεται μέσα στο σχολείο, το σχολείο μπορεί να λειτουργήσει με θετικό πρόσημο, αλληλοσεβασμός, αλληλοκατανόηση, αλληλοεκτίμηση, αλληλεγγύη. Τελικά, άρα συλλογικότητα, ενότητα και τα πράγματα πηγαίνουν αρκετά καλά» (Σ ΟΜΑΔΑ).

Η) Αναφορικά με τις καλές πρακτικές που εφαρμόζουν οι διευθυντές στη σχολική μονάδα ως ένα σημαντικό στοιχείο της πρακτικής ενός Ηγέτη, τόνισαν τη σημασία της αποτελεσματικής διαχείρισης των συγκρούσεων. Θεωρούν ότι η διαφορετικού είδους επικοινωνία με αυτοσαρκασμό, χιούμορ και η προσέγγιση των καταστάσεων με συνεργατικό και διαλεκτικό τρόπο βοηθούν να αντεπεξέρχονται τις δυσκολίες.

«Η επικοινωνία γίνεται διαφορετική, πρέπει να μάθεις να αυτοσαρκάζεσαι, πρέπει να μάθεις να έχεις και χιούμορ, πρέπει να μάθεις να προσεγγίζεις τα πράγματα με άλλον τρόπο και ουσιαστικά αυτό βοηθάει να διαχειρίζεσαι τις συγκρούσεις που υπάρχουν» (Σ6).

«Όλοι έχουν τις αδυναμίες τους και τα δυνατά τους σημεία να προσφέρουν και ότι μέσα από μια συνεργατική και διαλεκτική σχέση που πολλές φορές μπορεί να έχει και κάποιες συγκρούσεις, βγαίνει πάντοτε κάτι καλό και είναι μια συνισταμένη ως πούμε της πορείας κάθε σχολείου».... «Βοηθούν πολύ κάποια χαρακτηριστικά στην διαχείριση των συγκρούσεων που είναι πολύ σημαντικό να επιλύονται όσο πιο ανώδυνα γίνεται και προς όφελος όλων, γιατί οι συγκρούσεις σε ένα χώρο πολυπρόσωπο (πάρα πολλοί οι εκπαιδευτικοί, ειδικά στα μεγάλα σχολεία, πάρα πολλοί γονείς, πάρα πολλά παιδιά) είναι αναπόφευκτες. Συμβαίνουν διαρκώς, οπότε είναι πολύ σημαντικό να υπάρχει η δυνατότητα να τις διαχειριζόμαστε» (Σ ΟΜΑΔΑ).

Θ) Όραμα και καλλιέργεια κουλτούρας. Όσον αφορά την ύπαρξη κοινού οράματος, οι διευθυντές υποστήριζαν ότι είναι μια βασική πρακτική στην οποία εστιάζουν και διασφαλίζουν την ύπαρξη ξεκάθαρων και κοινών στόχων, κατανοητών και αποδεκτών απ' όλους σύμφωνα με τις αξίες και τις ανάγκες του σχολείου και της τοπικής κοινωνίας, στόχων που συμβαδίζουν με την εθνική εκπαιδευτική πολιτική.

«Η ύπαρξη ξεκάθαρων στόχων και η γνωστοποίησή τους πρώτα σε όλους τους εκπαιδευτικούς, η δημιουργία οράματος, η παροχή των μέσων για την επίτευξή του, εγώ φροντίζω να τα παρέχω για να επιτευχθεί ο στόχος» (Σ9). «Το όραμα διευκρινιστικά δεν είναι του ατόμου που ασκεί διεύθυνση, το όραμα είναι της σχολικής μονάδας, οπότε αν κάνει λάθος ή είναι λάθος το όραμα είναι λάθος όλων. Και είναι μια θαυμάσια ευκαιρία, γιατί το λάθος κάποια στιγμή θα φανεί δεν γίνεται, να αλλάξει ρότα όλη η ομάδα».... «Μου άρεσε πάρα πολύ η σκέψη να μπορώ να συμβάλλω στη δημιουργία μιας σχολικής κουλτούρας και ενός οράματος για το σχολείο στο οποίο θα βρισκόμουν με μια ομάδα».... «Ο διευθυντής έχει το όραμα, υλοποίηση και το στόχο. Έχει τα μέσα από ένα σύλλογο που ενστερνίζεται το όραμα. Άρα εκεί ο ρόλος μας είναι καταλυτικός. Ακριβώς μέσα από την αλληλεπίδραση» (Σ ΟΜΑΔΑ).

Επιπλέον, οι διευθυντές αναφέρθηκαν στην καλλιέργεια της κουλτούρας του σχολείου ως παράγοντα κλειδί για την αποτελεσματική ηγεσία και στην προσπάθειά τους να δημιουργήσουν μια κουλτούρα συλλογικότητας, συνεργασίας, υποστήριξης και εμπιστοσύνης.

«Να επιδιώκεται η συνεργασία μεταξύ όλων» (Σ1).

«Ένας φοβερός άνθρωπος, μια φοβερή δυναμική προσωπικότητα η οποία με συνεπήρε σε πάρα πολλά, γιατί μπορούσε έτσι παράλληλα να οικοδομεί την κουλτούρα και τον πολιτισμό του σχολείου».... «Θεωρώ ότι στο δημόσιο σχολείο που οι δυνατότητες το να αλλάξεις τα πράγματα δεν είναι μόνο στο χέρι σου, αλλά είναι πολυπαραγοντικό. Παίζουν πολλοί παράγοντες. Θεωρώ ότι επιτυχία είναι η καλή συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών» «Όπως και έλεγε ένας θείος μου, ο οποίος είναι συνταξιούχος εκπαιδευτικός, το σχολείο είναι μια βάρκα και όλοι πρέπει να κωπηλατούμε προς την ίδια πλευρά, αν ο καθένας το κουπί του το πάει προς την πλευρά που θέλει το σχολείο δεν μπορεί να προχωρήσει».... «Αυτό που προσπάθησα να περάσω στο σχολείο που υπηρετώ ως διευθύντρια είναι ότι είμαστε ομάδα. Είναι το σχολείο μας, δεν είναι το σχολείο μου. Είμαστε ομάδα και πρέπει να εργαζόμαστε όλοι σαν ομάδα» (Σ ΟΜΑΔΑΣ).

Αποτελέσματα

Τα προσόντα, οι δεξιότητες, οι καλές πρακτικές, τα χαρακτηριστικά του διευθυντή σε συνδυασμό με τον τρόπο διοίκησης της εκπαιδευτικής μονάδας σύμφωνα με τους διευθυντές της έρευνας οδηγούν στα ακόλουθα αποτελέσματα.

A) Κινητοποίηση εκπαιδευτικών. Ως προς τα αποτελέσματα οι διευθυντές ανέφεραν ότι η κινητοποίηση αποτελεί τον κινητήριο μοχλό για να κάνει ο διευθυντής τους ανθρώπους να αναλάβουν θετικές αποφάσεις και να κάνουν τις καλύτερες προσπάθειές τους με στόχο την εκπλήρωση του οράματος που έχει τεθεί και την πραγματοποίηση δράσεων για τους μαθητές με αποτελεσματικό τρόπο.

«Όσο για την λήψη των αποφάσεων λαμβάνουμε αποφάσεις οι οποίες έχουν ουσία για τα παιδιά και τολμούμε να κάνουμε πράγματα» (Σ8).

B) Όραμα και συλλογικότητα. Οι διευθυντές τόνισαν ότι είναι σημαντικό να είναι ανεπτυγμένο το αίσθημα της συλλογικότητας και της ομαδικής συνεργασίας εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Όταν όλοι οι εργαζόμενοι διακατέχονται από αυτό, τότε το κλίμα που επικρατεί στο σχολείο είναι θετικό. Η επιδίωξη για την ύπαρξη μιας αρμονικής συνεργασίας και αποδοτικότητας, αλλά και ενός κοινού συλλογικού οράματος γίνεται αυτοσκοπός για την επιτυχία της σχολικής μονάδας και το θετικό κλίμα μεταφέρεται και εκτός σχολείου.

« ... το βασικό ήταν το να έχεις όλους τους συναδέλφους δεμένους σαν μια ομάδα και να δουλεύουν όλοι για το καλό του σχολείου. Στο ένα σχολείο θεωρώ ότι ο συνάδελφος που ήταν εκεί το είχε καταφέρει και είχε δημιουργήσει ένα πάρα πολύ θετικό κλίμα»....
«Οι συνάδελφοι νιώθω ότι έχουν το ίδιο όραμα με μένα και προσπαθούν προς την ίδια κατεύθυνση. Άρα αν δουλεύουμε όλοι εμείς μαζί αρμονικά η εικόνα που βγάζουμε είναι πάρα πολύ θετική, οπότε όλοι αυτοί βοηθάνε σημαντικά στο να κάνω εγώ τη δουλειά μου» (Σ8).

«Είναι και η ενσυναίσθηση μεταξύ των συναδέλφων για ένα κοινό σκοπό, όπου περνάει προς τους γονείς και προς τα παιδιά αποτελεί επιτυχία για ένα σχολείο» (Σ ΟΜΑΔΑΣ).

Γ) Συνεργασία εκπαιδευτικών. Οι διευθυντές αναφέρθηκαν στο θετικό κλίμα συνεργασίας και εμπιστοσύνης ανάμεσα στο Διευθυντή – Ηγέτη της σχολικής μονάδας και τους εκπαιδευτικούς της, ως παράγοντα επιτυχίας και ανάπτυξης του σχολείου στις αυξανόμενες προκλήσεις και ευκαιρίες για δημιουργία και αναπτυξιακή πρόοδο.

«Με βοηθάει η καλή διάθεση και η συνεργασία των εκπαιδευτικών» (Σ2).

«Εάν βλέπει, πως οι συνάδελφοι δεν κοιτούν το ρολόι τους για να φύγουν, τότε πιστεύω έχει πετύχει να κάνει το σχολείο ένα δεύτερο σπίτι τους» (Σ4).

«Δεν υπήρχαν αυθαιρεσίες συναδέλφων και εκείνο που μου είχε κάνει εντύπωση ήταν ότι συχνά, μαζευόμασταν και τα συζητάγαμε όλα. Αυτό θεωρώ ότι ήταν πάρα πολύ σημαντικό για να προχωράει το σχολείο πιο καλά» (Σ7).

«Να δημιουργήσει ένα καλό πλαίσιο, ένα πλαίσιο συνεργασίας, επικοινωνίας μέσα στο σχολείο, ένα πλαίσιο εμπιστοσύνης, έτσι ώστε το σχολείο να μπορέσει όχι απλά να λειτουργεί, να κυλάει αλλά να μπορεί να δραστηριοποιείται, να ανοίγεται, να δέχεται καινούργιες προκλήσεις και να δημιουργεί ταυτόχρονα ένα ωραίο χώρο όχι μόνο για τους μαθητές αλλά και για τους εκπαιδευτικούς. Να νιώθουν και οι ίδιοι ικανοποιημένοι να θέλουν να πάνε και να προχωράει η καθημερινότητά τους».....
«Όλα αυτά βοηθούσαν πάρα πολύ να καλλιεργεί συνεργατική διάθεση και πολύ καλό παιδαγωγικό κλίμα που ευνοούσε στην εύρυθμη λειτουργία του σχολείου».... «Ήταν το πολύ ωραίο πλαίσιο συνεργασίας, ήταν μια ωραία ομάδα η οποία δούλεψε, είχαν κατορθώσει να κάνουν τους εκπαιδευτικούς του σχολείου ομάδα και να δουλεύουν

μαζί. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα να υπάρχει ένα ωραίο κλίμα και να υπάρχει μια διάθεση ούτως ώστε να προχωρήσουμε συλλογικά» (Σ ΟΜΑΔΑΣ).

Δ) Συνεργασία με γονείς και φορείς. Αναμφισβήτητος παράγοντας επιτυχίας για όλους τους διευθυντές είναι η καλή συνεργασία του Διευθυντή και των εκπαιδευτικών του σχολείου με το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων και τους φορείς για την εκπλήρωση των στόχων και του κοινού οράματος που έχει τεθεί. Οι διευθυντές εκτιμούν ότι είναι απαραίτητο να υπάρχει η συνεργασία όλων και να λειτουργούν σαν ομάδα για να είναι αποτελεσματικοί στο έργο τους.

«Χρειάζεται καλή συνεργασία από όλους και από τους εκπαιδευτικούς και από το σύλλογο γονέων, γιατί τίποτα δε γίνεται μόνο του, οπότε βάζοντας τους στόχους όλοι μαζί προσπαθούμε να πραγματοποιήσουμε αν δε γίνουμε ομάδα δεν μπορούμε να κάνουμε τίποτα»... «Πρέπει να λάβουμε υπόψη την συνεργασία με τους φορείς που θα μπορούσε να είναι πολύ εποικοδομητική και να βοηθήσει στην λειτουργία του σχολείου και στην πραγμάτωση των στόχων του οράματος» (Σ ΟΜΑΔΑ).

Σχέσεις

Στο επίπεδο των σχέσεων που αναπτύσσονται ανάμεσα στον Ηγέτη της εκπαιδευτικής μονάδας και τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τους γονείς και τους φορείς στην παραγόμενη έρευνα διατυπώθηκαν θετικές απόψεις από τους διευθυντές.

Α) Σχέσεις εμπιστοσύνης. Οι διευθυντές αναφέρονται στη σημασία των σχέσεων αυτών για την αποδοτικότητα του Ηγέτη, ο οποίος συνεργάζεται με όλους, βρίσκεται σε άμεση επαφή και συνεισφέρει για την ανάπτυξη και βελτίωσή τους. Ο ρόλος της εμπιστοσύνης είναι καταλυτικός για τις ανθρώπινες συνεργασίες που αναπτύσσονται στο χώρο του σχολείου όπως υποστήριξαν οι διευθυντές, καθώς παρέχει στα μέλη της σχολικής μονάδας την αίσθηση της σιγουριάς και της ασφάλειας. Η προσήλωσή του στη συνεισφορά παρέχει από μόνη της τις βασικές προϋποθέσεις για αποτελεσματικές ανθρώπινες σχέσεις, που βασίζονται στην επικοινωνία, την εμπιστοσύνη, την ειλικρίνεια, την εντιμότητα.

«Αυτά θεωρώ ότι βοηθάνε, ώστε να έχω μια καλή σχέση με όλους στο σχολείο» (Σ8).

«Για να υπάρχουν αυτές οι σχέσεις εμπιστοσύνης πρέπει να υπάρχει επικοινωνία, να υπάρχει αλήθεια, να υπάρχει δικαιοσύνη»... «Να υπάρχουν αυτές οι σχέσεις εμπιστοσύνης... για να μπορέσουμε να δημιουργήσουμε ένα σχολείο το οποίο θα μπορεί να παράγει, ένα σχολείο το οποίο θα είναι ανοικτό στη κοινωνία, ένα σχολείο δημιουργικό, δραστήριο, ένα σχολείο το οποίο θα είναι χώρος στον οποίο θα θέλει ο καθένας να βρίσκεται εκεί γιατί πραγματικά θα περνάει όμορφα»... «Αγάπη πραγματική και ουσιαστική. Αν στηριχτεί πάνω σ' αυτό μπορεί να γίνει και κοινωνός, θα είναι πιο αμερόληπτος, θα είναι ειλικρινής, θα είναι πιο έντιμος, θα εμπνέει ...» (Σ ΟΜΑΔΑ).

Β) Σχέσεις συνεργασίας. Ειδικότερα, έγινε αναφορά στις σχέσεις συνεργασίας που αναπτύσσουν οι Διευθυντές – Ηγέτες είτε μέσα στο σχολείο με τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής μονάδας είτε εκτός σχολείου υλοποιώντας ποικιλία δράσεων, ανοίγοντας το σχολείο στην κοινωνία και με αποδοχή νέων προκλήσεων. Οι διευθυντές της έρευνας υποστήριξαν ότι απαραίτητη προϋπόθεση για την αποτελεσματικότητα των ενεργειών αυτών είναι η ανάπτυξη κλίματος εμπιστοσύνης και καλής επικοινωνίας.

«Να δημιουργήσει ένα καλό πλαίσιο, ένα πλαίσιο συνεργασίας, επικοινωνίας μέσα στο σχολείο, ένα πλαίσιο εμπιστοσύνης, έτσι ώστε το σχολείο να μπορέσει όχι απλά να λειτουργεί, να κυλάει αλλά να μπορεί να δραστηριοποιείται, να ανοίγεται, να δέχεται καινούργιες προκλήσεις και να δημιουργεί ταυτόχρονα ένα ωραίο χώρο όχι μόνο για τους μαθητές αλλά και για τους εκπαιδευτικούς. Να νιώθουν και οι ίδιοι ικανοποιημένοι να θέλουν να πάνε»... «Είχαν κατορθώσει να κάνουν τους εκπαιδευτικούς του σχολείου ομάδα και να δουλέουν μαζί. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα να υπάρχει ένα ωραίο κλίμα και να υπάρχει μια διάθεση ούτως ώστε να προχωρήσουμε συλλογικά» (Σ ΟΜΑΔΑΣ).

Γ) Σχέσεις επικοινωνίας. Οι διευθυντές υποστήριξαν την αναγκαιότητα δημιουργίας ενός υποστηρικτικού επικοινωνιακού κλίματος στο σχολείο ώστε οι άνθρωποι να αισθάνονται ασφαλείς, να μιλούν και να ενεργούν ελεύθερα.

«Η ενσυναίσθηση μεταξύ των συναδέλφων για ένα κοινό σκοπό όπου περνάει προς τους γονείς και προς τα παιδιά αποτελεί επιτυχία για ένα σχολείο» (Σ ΟΜΑΔΑΣ).

Δ) Σχέσεις αλληλεπίδρασης. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας βρίσκεται σε συνεχή αλληλεπίδραση με όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, όπως εκφράστηκε από τους συμμετέχοντες στην έρευνα. Η ομαδική δουλειά είναι ο ακρογωνιαίος λίθος της επιτυχίας. Τα άτομα που αποτελούν τα μέλη της ομάδας έχουν τις δικές τους εμπειρίες. Έτσι διαφορετικοί άνθρωποι με διαφορετικές εμπειρίες εργάζονται μαζί για την εκπλήρωση ενός νέου στόχου. Η δημιουργία μιας λειτουργικής και αποτελεσματικής ομάδας δίνει βαθιά ικανοποίηση στα μέλη της, δημιουργεί μια θετική διάθεση και ένα ωραίο κλίμα για συλλογική εργασία.

«Όταν δεν είσαι ευχαριστημένος με το κλίμα στη δουλειά σου δεν αποδίδεις και καλά, δεν έχεις τη διάθεση να αποδώσεις» (Σ3).

«Την αυτοσυναίσθηση τη δικιά μου και αυτό το πράγμα είχε σαν αποτέλεσμα μεγαλύτερη επιτυχία. Να έχουμε μεγαλύτερη αλληλεπίδραση με τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, δηλαδή ουσιαστικά γιατί πιστεύω ότι πρέπει να υπάρχει πολύ μεγάλη συνεννόηση και σύμπραξη με τους γονείς, με τα παιδιά, με το δήμο, με τις σχολικές επιτροπές, με τη διεύθυνση Α/θμιας εκπαίδευσης, με όλους τους εμπλεκόμενους» (Σ6).

Εμπόδια

Όσον αφορά τα εμπόδια και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι Διευθυντές κατά την άσκηση του έργου τους οι απαντήσεις των συμμετεχόντων αναφέρονται σε:

A) Κλίκες. Οι διευθυντές αναφέρθηκαν στις κλίκες και στις αντιδραστικές συμπεριφορές εκ μέρους των μελών του σχολείου που χρησιμοποιούν τη παραπληροφόρηση και τις ψευδείς ειδήσεις με σκοπό να προκαλέσουν προβλήματα στην ομαλή και ισορροπημένη λειτουργία του σχολείου δημιουργώντας ένα άσχημο κλίμα γύρω από τη δουλειά, τη δράση και το πρόσωπο του διευθυντή.

«Προσπαθούσαν να δημιουργήσουν ένα κλίμα αντιπαράθεσης μέσα από ψευδείς ειδήσεις, μέσα από παραπληροφόρηση με αποτέλεσμα αυτό να δημιουργεί ένα αρνητικό κλίμα μέσα στο σύλλογο διδασκόντων και να απομακρύνει τους εκπαιδευτικούς, το σύλλογο διδασκόντων από το διευθυντή, να δημιουργείται δηλαδή μία μεγάλη απόσταση, μια αντιπαράθεση έντονη και ένα δυσάρεστο κλίμα» (Σ2).

«Ξέρω εκπαιδευτικούς που ότι και να πει ο διευθυντής αντιδρούνε σε οτιδήποτε» (Σ3).

«Η εμμονή τους στις δικές τους θέσεις, ο μη σεβασμός της άλλης άποψης, αλλά και η δημιουργία κλίμακας, γύρω από τον διευθυντή δημιουργούσε δυστυχώς ένα άσχημο κλίμα στη σχολική μονάδα» (Σ4).

«Ελάχιστες περιπτώσεις, μονάδες δημιουργούν πρόβλημα μόνο και μόνο γιατί θέλουν να αντιδράσουν και να δημιουργήσουν σύγκρουση και αυτό πιστεύω συμβαίνει σε κάθε σχολείο. Δηλαδή υπάρχει ένας εκπαιδευτικός σε κάθε σχολείο που εμφανίζει αυτό το θέμα» (Σ5).

B) Γραφειοκρατία. Ως εμπόδιο και ανασταλτικός παράγοντας παρουσιάστηκε ο τομέας της γραφειοκρατίας που υπάρχει στα σχολεία και αφορά το πρακτικό κομμάτι της εργασίας στο σχολικό περιβάλλον. Οι διευθυντές επιθυμούν να δοθεί μεγαλύτερη βαρύτητα στο παιδαγωγικό και πρακτικό μέρος της δουλειάς στο σχολείο. Όλοι συμφώνησαν ότι τα γραφειοκρατικά καθήκοντα του διευθυντή είναι το πιεστικό μέρος της εργασίας που του αφαιρεί πολύτιμο χρόνο, ώστε να ασχοληθεί με το ουσιώδες τμήμα της εκπαίδευσης. Επίσης, συμφώνησαν ότι ο Ηγέτης του σχολείου είναι αναγκαίο να ασχολείται με την επιμόρφωσή του και την απόκτηση γνώσεων, ώστε να είναι περισσότερο αποτελεσματικός στη διεύθυνση της σχολικής μονάδας της οποίας ηγείται, καθώς επίσης και στην καλύτερη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού που βρίσκεται στο σχολείο του.

«Εμπόδιο είναι η γραφειοκρατία, όλο αυτό το πράγμα η χαρτούρα, το πρακτικό. Να μειωθεί η γραφειοκρατία» (Σ1).

«Να περιοριστεί κατά πολύ η γραφειοκρατία, ώστε να δίνει και μεγαλύτερη βαρύτητα στο παιδαγωγικό έργο που πρέπει να ασκεί παράλληλα με τη διοίκηση ο διευθυντής» (Σ4).

«Είναι οι πάρα πολλές δουλειές που έχουμε σε σχέση με τη γραφειοκρατία, οι οποίες πολλές φορές δεν σε αφήνουν να ασχοληθείς με τα θέματα που πρέπει να ασχοληθείς τα παιδαγωγικά του σχολείου να συμβουλεύεις λίγο τους δασκάλους να τους δώσεις μία λύση να τους εμπνεύσεις λίγο να γίνεις και λίγο παράδειγμα. Αναλωνόμαστε πολλές φορές με τις πιεστικές προθεσμίες σε διάφορα γραφειοκρατικά καθήκοντα και ξεχνάμε

ότι στην ουσία είμαστε διευθυντές και πρέπει να ασχοληθούμε με το Γιωργάκη που τσακώθηκε με τον Κωστάκη» (Σ7).

«Διοικητικά κυρίως καθήκοντα είναι αυτά τα οποία δεσμεύουν το διευθυντή, ο οποίος θα έπρεπε να ασχολείται με τη βιβλιογραφία, με τη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού, να εμπλουτίζει τις γνώσεις του, να παίρνει μέρος σε συνέδρια, να γράφει βιβλία και όχι όλα αυτά τα οποία είναι μεν σημαντικά αλλά δεν θα έπρεπε να απασχολούν το διευθυντή» (Σ10).

«Το μεγαλύτερο εμπόδιο σήμερα στο ελληνικό σχολείο είναι η γραφειοκρατία. Για τα πάντα χρειάζεται μια σειρά εγγράφων και διεκπεραιώσεων, όπου είναι ένας ανασταλτικός παράγοντας στην γρήγορη και άμεση αλλαγή των πραγμάτων ακόμη και μια εκδρομή χρειάζεται πρακτικά, πρωτόκολλα, διάφορες διαδικασίες δεν λέμε για μια αγορά ή οτιδήποτε άλλο που θέλει να κάνει ας πούμε η σχολική κοινότητα. Νομίζω λοιπόν ότι το πρώτο για μένα είναι η γραφειοκρατία που έχει καταστήσει διεκπαιρωτική την καθημερινότητα της διοίκησης του σχολείου».... «Η γραφειοκρατία, η οποία όσο περνάν τα χρόνια αυξάνεται όλο και περισσότερο και τώρα μάλιστα με τον covid έχουμε φτάσει οι διευθυντές και τα σχολεία γενικότερα, όταν έχεις κρούσματα να κάνεις ιχνηλάτηση κάθε μέρα, μέρα παρά μέρα να ελέγχουμε τα τεστ, να ελέγχουμε το edurpass»... «Και εγώ θεωρώ ως εμπόδιο μέγιστο αποσταθεροποιητικό εντελώς την γραφειοκρατία. Θεωρώ όμως ότι έχουμε χρέος να δραστηριοποιηθούμε όλοι έτσι ώστε αυτό το κομμάτι να αλλάξει. Μπορούμε να το καταφέρουμε! Τα τελευταία χρόνια υπάρχει με όλες τις αδυναμίες η εκπαιδευτική πλατφόρμα του my school το οποίο δίνει πάρα πολλές δυνατότητες. Δεν είναι επαρκής, θέλει καλύτερο στήσιμο αλλά δίνει πάρα πολλές δυνατότητες για να γλιτώσουμε από πάρα πολύ μεγάλο κομμάτι της γραφειοκρατίας. Δεν αντιδράμε όσο πρέπει, μαλώνω συνεχώς, δεν θέλω να στέλνω και συνήθως αποφεύγω οτιδήποτε μπορώ, δεν στέλνω πράγματα τα οποία μπορεί η διοίκηση με το πάτημα ενός κουμπιού να πάρει από το my school» (Σ ΟΜΑΔΑ).

Γ) Ελλείψεις σε προσωπικό. Η απουσία στήριξης από το κράτος είναι εμφανές εμπόδιο υποστήριξαν οι διευθυντές της έρευνας, οι οποίοι θεωρούν απαραίτητη την ύπαρξη μόνιμου διδακτικού προσωπικού, ιδιαίτερα ειδικοτήτων, ψυχολόγων, κοινωνικών λειτουργών, νοσοκόμων, φυλάκων και ιδιαίτερα γραμματέων για την διεκπεραίωση θεμάτων της γραφειοκρατίας.

«Να υποστηρίζεται το έργο του με διάφορους τρόπους και να υπάρχουν δηλαδή υποστηρικτικά συστήματα» (Σ1).

«Ένα άλλο πρόβλημα που αντιμετωπίζω και έχω εντοπίσει είναι η έλλειψη μόνιμου διδακτικού προσωπικού, ιδιαίτερα ειδικοτήτων»... «Θα επιθυμούσα να υπάρχει και προσωπικό για γραμματειακή υποστήριξη αυτό νομίζω ότι χρειάζεται στους διευθυντές στις μέρες μας γιατί έχουν αυξηθεί και οι υποχρεώσεις και η ευθύνη που έχουν είναι μεγάλη, ο φόρτος εργασίας μεγάλος και η γραμματειακή υποστήριξη είναι απαραίτητη»... «Θα χρειαζόμασταν και υποστήριξη σε καθημερινή βάση από ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς»... θα πρέπει αυτός ο θεσμός να ενταχθεί όχι μόνο στο δικό μας σχολείο αλλά και σε όλες τις σχολικές μονάδες είναι απαραίτητο στις μέρες μας » (Σ2).

«Οπωσδήποτε γραμματειακή υποστήριξη. Αυτό θα μας διευκόλυνε πάρα πολύ» (Σ7).

«Οι ελλείψεις σε πιθανό προσωπικό που καθυστερούν κάποια πράγματα και που δεν είναι στο χέρι σου να τα καθορίσεις πρέπει να περιμένεις να μπορέσεις να κάνεις τη δουλειά σου»... « Δεν μπορεί τα σχολεία της σύγχρονης εποχής να μην έχουνε κάποιον άνθρωπο, ο οποίος θα αναλαμβάνει τα τεχνικά θέματα ή να μην έχουν κάποιον γραμματέα να ενισχύει κάποια δράση, μια νοσοκόμα να βοηθήσει, ή κάποιον ψυχολόγο. Γενικά το προσωπικό του σχολείου θα πρέπει να είναι πλήρης για να μπορέσει να ανταποκριθεί στους 15.000 ρόλους που έχει ο διευθυντής του σχολείου» (Σ8).

«Γραμματειακή υποστήριξη με συγκεκριμένη κατανομή των γραμματειακών υποχρεώσεων δηλαδή μία γραμματεία στο σχολείο θα μπορούσε να διεκπεραιώνει θέματα τα οποία προείπα με συγκεκριμένο τρόπο ώστε να απαλλαγώ απ' όλη αυτή την γραφειοκρατία η οποία ταλανίζει το έργο μου» (Σ10).

«Πρέπει στα σχολεία να μπουν σχολικοί νοσηλευτές που είναι πάρα πολύ σημαντικό το έργο που παρέχουνε, πρέπει να ζητήσουμε να μας βάλουνε φύλακες» (Σ ΟΜΑΔΑ).

Δ) Έλλειψη αυτονομίας. Οι διευθυντές εκφράστηκαν με σαφήνεια ως προς το θέμα της αυτονομίας της σχολικής μονάδας. Η τήρηση της νομοθεσίας όπως τίθεται από το υπουργείο είναι απαραίτητη και είναι μέρος της ευθύνης του Διευθυντή για την

ομαλή λειτουργία των σχολείου, ωστόσο οι διευθυντές επιθυμούν να έχουν ελευθερία κινήσεων όσον αφορά τα ζητήματα του σχολείου που διευθύνουν.

«Να δοθεί μεγαλύτερη αυτονομία στη σχολική μονάδα και διοικητική και οικονομική. Να μπορεί να κάνει εσωτερική πολιτική μόνη της» (Σ1).

«Η στάση του υπουργείου. Γενικότερα να μας διευκολύνει λίγο περισσότερο στη δουλειά μας, το υπουργείο να διευκολύνει και όχι οι άνθρωποι που βρίσκονται από κάτω».... «Θα μας έλυνε τα χέρια αν μας άφηνε να κάνουμε πιο ελεύθερα τη δουλειά μας» (Σ3).

«Μας έχει δεσμεύσει, μας έχει κλείσει σε πολύ στενά όρια και δεν αφήνει παρ' όλο που επικαλείται την αυτάρκεια του σχολείου δεν μας αφήνει να έχουμε αυτή τη διάθεση» (Σ5).

«Η πιο απλή νομοθεσία δηλαδή να μπορούμε να παίρνουμε αποφάσεις σε επίπεδο σχολικής μονάδας ώστε να μπορούμε να λειτουργούμε και χωρίς να κρεμόμαστε από την ηγεσία».... «Τέτοια πράγματα θα πρέπει να είναι στα χέρια του διευθυντή να μπορεί ο διευθυντής να αποφασίσει για πράγματα που βοηθούν στη λειτουργία και να μην προβληματίζουν περισσότερο» (Σ8).

«Θεωρώ πολύ σημαντικό τη διαχείριση του ωρολογίου προγράμματος και ωραρίου να γίνεται στη σχολική μονάδα, έτσι ώστε αυτό που ανέφερε η ΑΛΦΑ, οι ώρες εκπαιδευτικών που τυχόν περισσεύουν να χρησιμοποιούνται προς όφελος του σχεδιασμού των προγραμμάτων και του σχολείου. Άρα η σχολική μονάδα να είναι υπεύθυνη για το ωρολόγιο πρόγραμμα και τη διάθεση των εκπαιδευτικών»
«Χρειαζόμαστε ελευθερία κινήσεων και πραγμάτωση του έργου μας. Και χώρο και χρόνο έτσι ώστε να κάνουμε αυτά που κρίνουμε και θέλουμε. Αν λείψουν κάποια πράγματα που στεναχωρούν όλους μας, αν δώσουμε και μας δώσουν χώρο και ελευθερία κινήσεων και χρόνο θα πραγματώσουμε πάρα πολλά σε κάθε σχολική μονάδα» «Η νομοθεσία η οποία αλλάζει συνέχεια δεν προλαβαίνεις να την παρακολουθήσεις έρχονται αποφάσεις ή εντολές που πρέπει να εφαρμοστούν στο και πέντε οι οποίες έπρεπε να έχουν γίνει στο παρά πέντε αλλάζουν πάνω που τους ετοιμάζουμε μετά δεν γίνεται έτσι πρέπει να αλλάξει σε κάτι άλλο δηλαδή πιστεύω αυτό που είχα πει και στο συντονιστή μου που ήταν ότι αν δεν ήμουν στο σχολείο τόσα

χρόνια και ήξερα πρόσωπα και καταστάσεις στην τελευταία χρονιά νομίζω ότι έχω κλειστεί τις περισσότερες ώρες στο γραφείο απ' ότι τις προηγούμενες χρονιές»... «Η απλοποίηση όλων των νόμων γύρω από την εκπαίδευση. Είναι πολλοί νόμοι που επικαλύπτουν ο ένας τον άλλον, άρα θεωρώ βέβαιο ότι πρέπει να υπάρξει μια ομάδα εργασίας έτσι ώστε ότι επικαλύπτεται να φύγει, μια απλούστευση» (Σ ΟΜΑΔΑ).

Ε) Έλλειψη χρόνου. Ένα ακόμα εμπόδιο για τους διευθυντές των σχολικών μονάδων αποτελεί ο χρόνος. Ο χρόνος είναι ένας μοναδικός και αναντικατάστατος πόρος. Οι Διευθυντές χρειάζονται περισσότερο χρόνο στην περίπτωση που θέλουν να πείσουν για την άποψή τους και αν θέλουν τα λόγια τους να ασκούν επίδραση στο σύλλογο των διδασκόντων του σχολείου.

«Ο χρόνος, είναι εμπόδιο. Δεν έχουμε χρόνο να συζητήσουμε, να κατανοήσει ο ένας τον άλλον, να έχουμε επαφή με όλους τους εκπαιδευτικούς δηλαδή ακόμα και ένας σύλλογος όταν θα προγραμματιστεί κάποιος θα λείπουν διότι είναι οι ανάγκες τέτοιες κάποιος θα είναι στο ολοήμερο για παράδειγμα. Η έλλειψη χρόνου ώστε ο σύλλογος να είναι σε ολομέλεια και να μπορέσει να συζητήσει και να βάλει κατευθύνσεις και προοπτικές» (Σ ΟΜΑΔΑ).

ΣΤ) Οικονομικοί πόροι. Η έλλειψη χρημάτων σε συνδυασμό με την αύξηση των αναγκών αποτελούν ένα σημαντικό εμπόδιο για τους διευθυντές μιας και η σχολική μονάδα έχει τις δικές της ανάγκες να εκπληρώσει και να επιτελέσει το σκοπό της απέναντι στους μαθητές και στην κοινωνία. Οι διευθυντές αναφέρθηκαν στην ανεπάρκεια χρημάτων σχετικά με τις δαπάνες του σχολείου.

«Η έλλειψη χρημάτων από το υπουργείο, από το δήμο, ο τρόπος που έρχονται, το τελευταίο εξάμηνο η αύξηση αερίου, ηλεκτρικής ενέργειας που μας αναγκάζει να πληρώνουμε εκεί να μην έχουμε τη δυνατότητα να κάνουμε κάτι για το σχολείο» (Σ5).

«Τα χρήματα είναι πολύ λίγα που δίνουν από τους δήμους επιχορηγήσεις για να μπορέσεις να φτιάξεις τα σχολεία του μέλλοντος. Για να μπορέσεις να φτιάξεις ένα σχολείο και να έχει μέσα η κάθε τάξη το προτζέκτορά του και οθόνες» (Σ6).

«Τα οικονομικά επίσης τα οποία είναι δύσκαμπτα ως προς τη χρήση τους από ένα ποσό και μετά τα οποία δεσμεύουν το διευθυντή από τις βέλτιστες λύσεις »... «πιο πολλά χρήματα για την διαχείριση των σχολείων και ευελιξία στην επιλογή των προμηθευτών

διότι με τον τρόπο που γίνεται η επιλογή των προμηθευτών δυσκολεύει πάρα πολύ τα πράγματα. Για να γίνω πιο συγκεκριμένος δεν μπορώ να πληρώσω πάνω από 1000 ευρώ σ' έναν προμηθευτή και πρέπει να υπάρχουν πάντα τρεις προσφορές οι οποίες τις περισσότερες φορές είναι πλασματικές για να μπορεί να λειτουργήσει το πράγμα» (Σ10).

Επιπλέον, τόνισαν την αναγκαιότητα της οικονομικής βοήθειας για την κάλυψη αναγκών του σχολείου, την υλικοτεχνική υποδομή και τις επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών.

«Μεγαλύτερη οικονομική βοήθεια των σχολείων για να μπορέσουν να πάρουν αυτά τα οποία τους χρειάζονται, υλικοτεχνική υποδομή γιατί τα περισσότερα σχολεία φυτοζωούν σ' αυτό τον τομέα κάτι για το οποίο εκ των πραγμάτων γιατί το έχουμε ζήσει» (Σ5).

«Θα πρέπει να δοθούν τα ανάλογα χρήματα για να μπορέσουμε να φτιάξουμε τις ανάλογες υποδομές και τις επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών και ούτω καθ' εξής» (Σ6).

«Για να κάνουμε τις υλικοτεχνικές υποδομές που χρειάζεται το σχολείο μας χρειάζονται χρήματα» (Σ ΟΜΑΔΑ).

Z) Υποδομές. Η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή των σχολικών μονάδων αποτελεί εμπόδιο για τους διευθυντές και αιτία προστριβών ανάμεσα στο διευθυντή και σε όλα τα μέλη που έρχονται σε συνεργασία στο σχολείο.

«Ο δήμος να δώσει μεγαλύτερη προτεραιότητα στη συντήρηση των σχολείων» (Σ4).

«Η υλικοτεχνική υποδομή είναι το πρώτο τέλος πάντων που βάζω σαν εμπόδιο, γιατί από κει ξεκινάν και αρκετά προβλήματα» (Σ8).

«Ελλιπή ύπαρξη κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής, θέμα που φέρνει προστριβές ανάμεσα στο διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς ή ανάμεσα στο διευθυντή και στο σύλλογο γονέων και κηδεμόνων» (Σ9).

«Πιστεύω ότι ένα σχολείο στις αρχές του 21ου αιώνα πρέπει να έχει την ανάλογη υποδομή, γιατί αν υπάρχει υποδομή θα υπάρχουν και συνάδελφοι, οι οποίοι θα δουλέψουν» (Σ6).

«Ιδιαίτερη δυσκολία προστίθεται σ' έναν διευθυντή από τις υπηρεσίες του δήμου στις οποίες ανήκει η κτιριακή υποδομή υπό την έννοια ότι για να διεκπεραιωθεί ένα έργο σοβαρό θα πρέπει να διαμειφθεί ένας τεράστιος όγκος αλληλογραφίας και τηλεφωνημάτων μέχρι να ευοδωθεί το αποτέλεσμα».... «Διαφορετική στάση της δημοτικής αρχής απέναντι στα προβλήματα του σχολείου. Δεν είναι δυνατόν να υπάρχουν θέματα κτιριακά διαπιστωμένα και να είναι πάντα εδώ και ένα χρόνο. Δηλαδή αν συμβεί κάτι ποιος αναλαμβάνει την ευθύνη; Και πόσες φορές εγώ έχω καθίσει να γράψω τα ίδια και τα ίδια να τηλεφωνήσω για το ίδιο πράγμα. Θέματα που θεωρούνται αυτονόητα αλλά δυστυχώς δεν είναι» (Σ10).

«Θα ήθελα να παίρνω ένα τηλέφωνο και να έρχεται ο άλλος να το φτιάχνει χωρίς να κάνεις κάτι, και όχι να παρακαλάω χρόνια. Ούτως ώστε να έχω χρόνο να ασχοληθώ με τα ουσιαστικά του σχολείου» (Σ7).

Ως προς την ανεπάρκεια του τεχνολογικού εξοπλισμού, αποτελεί κι αυτό προβληματική συνθήκη στη σημερινή εποχή που η τεχνολογία αποτελεί το βασικό στοιχείο κάθε οργανισμού και κάθε συναλλαγής σύμφωνα με τους Διευθυντές.

«Ένα μεγάλο μειονέκτημα είναι ο μη επαρκής τεχνολογικός εξοπλισμός» (Σ2).

Επιπλέον, οι διευθυντές θεωρούν την αισθητική των κτιριακών δομών ανεπαρκή λόγω της έλλειψης χρημάτων σε χώρους, όπου παιδιά μικρής ηλικίας περνούν αρκετές ώρες της μέρας.

«Ανεπαρκή αισθητική δηλαδή να το πω τι εννοώ. Ζούμε σε ένα χώρο που δεν έχει αισθητική δεν έχουν λεφτά και δεν υποστηρίζομαστε αρκετά, τα λειτουργικά έσοδα είναι απειροελάχιστα σε σχέση με τις ανάγκες δουλεύουμε όλη μέρα με παιδιά σε μια πολύ τρυφερή και καθοριστική ηλικία για να διαμορφώσουν κοντά σ' όλα τα άλλα και αισθητική και δεν την έχουν. Είναι κρίμα! Το σχολείο θα έπρεπε να είναι ένας πολύ φιλόξενος, ζεστός και φιλικός χώρος που να διδάσκει την αισθητική. Θεωρώ πολύ μεγάλο εμπόδιο που δουλεύουμε σε χώρους που αυτό το στερούνται» (Σ ΟΜΑΔΑ).

Η) Έλλειψη επιμόρφωσης. Ως εμπόδιο θεωρείται από τους διευθυντές η ελλιπής επιμόρφωση των Διευθυντών σε θέματα που αφορούν τη διοίκηση του σχολείου σύμφωνα με την έρευνα. Η επιμόρφωση αποτελεί βασικό πλεονέκτημα για την καλή

και αποτελεσματική λειτουργία της εκπαιδευτικής και παιδαγωγικής διαδικασίας εντός του σχολικού περιβάλλοντος.

«Επιμόρφωση σχετικά με τη διαχείριση ανθρώπινων σχέσεων και συναισθηματικής νοημοσύνης, οργάνωση – λειτουργία του σχολείου ένα πολύ καλό θέμα επιμόρφωσης και μάλιστα σχετικά με τη διοίκηση, με τη νομοθεσία».... «Εκείνο όμως που πρέπει να επιμορφωθούν οι διευθυντές είναι πώς να καταφέρουν να φτιάξουν το σύλλογο διδασκόντων μία ομάδα, η οποία ομάδα θα έχει το ίδιο όραμα και αφού εμπνευστεί για να ενδιαφέρεται για τη λειτουργία όλου του σχολείου»..... «Η επιμόρφωση θα πρέπει να αποτελείται από τρία μέρη : το νομικό και διοικητικό που σαφώς είναι το πιο εύκολο, το μαθαίνεις τελείωσε, μετά το πώς μπορείς να είσαι προϊστάμενος, το δεύτερο και το τρίτο η επαφή με τους γονείς και με όλους τους εμπλεκόμενους φορείς. Και ένα τελευταίο θα έλεγα επιμόρφωση διευθυντικών στελεχών στο εξωτερικό» (Σ9).

Χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του Διευθυντή	Ικανότητες του Διευθυντή	Καλές Πρακτικές
<ul style="list-style-type: none"> • Ακεραιότητα • Προσήνεια • Δοτικότητα • Ανοιχτό Πνεύμα • Αποφασιστικότητα 	<ul style="list-style-type: none"> • Ικανότητα επικοινωνίας • Συναισθηματική νοημοσύνη & ενσυναίσθηση • Γνώσεις & διορατικότητα • Οργανωτικότητα 	<ul style="list-style-type: none"> • Πρότυπο • Εργατικότητα • Διαρκής ενημέρωση • Διαφάνεια • Δικαιοσύνη • Εξωστρέφεια • Εμπιστοσύνη • Αποτελεσματική διαχείριση συγκρούσεων • Όραμα- Καλλιέργεια κουλτούρας σχολείου

Διάγραμμα 1



Διάγραμμα 2

7. Συζήτηση

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο συζητούνται τα ευρήματα της έρευνας σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώθηκαν. Ακολουθούν οι περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

Τα αποτελέσματα έδειξαν τρεις κατηγορίες που σχετίζονται με την αποτελεσματική ηγεσία.

7.1. Ατομικά χαρακτηριστικά

Τα χαρακτηριστικά και ο τρόπος ζωής ενός ηγέτη είναι σημαντικοί παράγοντες, καθώς και η αντίληψη των ηγετών, που επιτελούν καθήκοντα σε έναν οργανισμό, των τεχνικών ορθής διαχείρισης των προβλημάτων.

Σε σχέση με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα που ανέχνε τα κριτήρια των Διευθυντών σχετικά με τα ατομικά χαρακτηριστικά που βοηθούν την αποτελεσματική ηγεσία τα στοιχεία που δόθηκαν στις προηγούμενες ενότητες συνηγορούν στο ότι η ακεραιότητα και το ανοιχτό πνεύμα είναι χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του διευθυντή που τον βοηθούν να είναι αποτελεσματικός. Οι διευθυντές αναφέρθηκαν στη σπουδαιότητα της ειλικρίνειας, δεν λένε ψέματα και δεν βρίσκουν δικαιολογίες για πράγματα που ξέχασαν να κάνουν. Σύμφωνα με τον Adair (1983) οι επαναλαμβανόμενες ιδιότητες στους ηγέτες είναι η ικανότητα, ο χαρακτήρας και η ακεραιότητα. Η ακεραιότητα ορίζεται ως το «να είσαι ξεκάθαρος για τον σκοπό της ζωής σου». (Adair, 1983, σ. 82). Ο ηθικός ηγέτης χαρακτηρίζεται ως άτομο με ακεραιότητα, δικαιοσύνη, κατανομή εξουσίας, ενδιαφέρον για τους άλλους και ενδιαφέρον για βιωσιμότητα (Komal & Sheher, 2015). Σύμφωνα με τους Jackson και Dafoe (1983) είναι κάτι περισσότερο από το να είσαι απλώς ειλικρινής ή να βάζεις στόχους. Θεωρείται ότι είναι η πιο ουσιαστική ιδιότητα που μπορεί να έχει ένας ηγέτης (Johns & Moser, 1989). Η έρευνα της Μητροπούλου (2019) για την ηθική ηγεσία παρουσιάζει τον ηθικό ηγέτη που χαρακτηρίζεται από ακεραιότητα ως το άτομο που κρατάει το λόγο του, δεν τάζει πράγματα στα οποία ενδέχεται να μην μπορεί να ανταποκριθεί και δεν αναιρεί τις υποσχέσεις του. Όσον αφορά την ειλικρίνεια, θεωρείται ως μία από τις διακριτές διαστάσεις της ηθικής ηγεσίας που σχετίζεται με την έκφραση της αλήθειας στην εργασία. Ο ηθικός ηγέτης δεν λείπει

ψέματα, δε κοροϊδεύει τα μέλη του οργανισμού. Βασικός στόχος του ηθικού ηγέτη είναι το εργασιακό του περιβάλλον να διέπεται από συμπεριφορές ειλικρίνειας και φιλαλήθειας.

Οι διευθυντές αναφέρθηκαν στην ικανότητα της συναισθηματικής νοημοσύνης ως θετικό παράγοντα αποτελεσματικότητας στη διοίκηση του σχολείου. Ο ηγέτης του σχολείου αφουγκράζεται τις ανάγκες και τα προβλήματα των άλλων. Έχει ενσυναίσθηση και γνήσιο ενδιαφέρον για τους ανθρώπους γύρω του. Αυτό το στοιχείο του χαρακτήρα του δηλώνει ευαισθησία και ανάγκη για συνύπαρξη. Οι διευθυντές τόνισαν τη σπουδαιότητα της ενσυναίσθησης, ως ικανότητας αναγνώρισης και κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων που τους δίνει τη δυνατότητα να μπουν στη θέση αυτού που δυσκολεύεται και να αντιμετωπίσουν τη δυσκολία από τη θέση του. Αναφέρθηκαν επίσης στην ανάπτυξη της αυτοσυναίσθησής τους, ώστε να υπάρχει αλληλεπίδραση ανάμεσα στα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, συνεννόηση και σύμπραξη με τους γονείς, τα παιδιά, το δήμο, τις σχολικές επιτροπές και τη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με αποτέλεσμα τη μεγαλύτερη δυνατή επιτυχία. Η αυτοεπίγνωση σχετίζεται με την ικανότητα για επίγνωση των συναισθημάτων του ίδιου του ατόμου, την αυτοπεποίθηση και την ικανότητα για αυτό-αξιολόγηση. Συνδέεται με την διαπροσωπική ηγεσία καθώς είναι το στυλ ηγεσίας που έχει σχέση με τη συναδελφικότητα και τονίζει τη σημασία της συνεργασίας και των διαπροσωπικών σχέσεων. Σύμφωνα με τον Bush (2005), πρόκειται για μία διαδικασία αυτοσυναίσθησης, η οποία οδηγεί σε μια επιτυχημένη αλληλεπίδραση με τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Αυτό το στυλ ηγεσίας εστιάζει στις σχέσεις που αναπτύσσουν οι ηγέτες με τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και με όλους όσους συνεργάζονται με το σχολείο. Οι ηγέτες υιοθετούν μία συνεργατική προσέγγιση, η οποία μπορεί να έχει ηθική διάσταση. Έχουν ανεπτυγμένες διαπροσωπικές ικανότητες, που τους δίνουν τη δυνατότητα να αλληλεπιδρούν αποτελεσματικά τόσο με τα μέλη της σχολικής κοινότητας όσο και με άτομα εκτός σχολείου (Bush & Glover, 2003: 21). Αυτά τα χαρακτηριστικά του ηγέτη συνδέονται με το στυλ της διαπροσωπικής ηγεσίας και σύμφωνα με πολλούς μελετητές παρουσιάζεται θετική συσχέτιση ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη και την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας (Lopes et al, 2006· Rosete & Ciarrochi, 2005). Στην

έρευνα της Σουλής (2018) τονίζεται ότι τα κίνητρα, οι κοινωνικές δεξιότητες και η ενσυναίσθηση έχουν άμεση σύνδεση με την αποτελεσματική ηγεσία.

Επιπρόσθετα, η συναισθηματική νοημοσύνη συνδέεται με πολλές πτυχές της μετασχηματιστικής ηγεσίας όπως δείχνουν οι μελέτες των Barling, Slater και Kelloway (2000) ενώ οι Higgs και Aitken (2003) αναφέρουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη υπάρχει σε πολλά στυλ ηγεσίας.

Οι διευθυντές αναφέρονται στην αποφασιστικότητα των ηγετών της σχολικής μονάδας ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητάς τους που τους οδηγεί να λειτουργούν δυναμικά και δημιουργικά, να είναι ευέλικτοι και ανοιχτοί στις συνεργασίες και να παίρνουν αποφάσεις, αναλαμβάνοντας το ρίσκο των ευθυνών μερικές φορές παραπάνω απ' ότι πρέπει, για να μπορέσουν να κινηθούν τα πράγματα και να μπορούν να βρίσκονται ένα βήμα μπροστά, όταν το απαιτεί η κατάσταση. Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2012), ο αποτελεσματικός μετασχηματιστικός ηγέτης είναι θαρραλέος, ριψοκίνδυνος, αναπτύσσει πνεύμα συνεργασίας και έχει την ικανότητα να ανταπεξέλθει σε περιπτώσεις πολυπλοκότητας, αβεβαιότητας και ασάφειας. Η έρευνα της Χρονοπούλου (2012), δείχνει ότι οι διευθυντές των σχολείων που υιοθετούν συμπεριφορές της μετασχηματιστικής ηγεσίας λειτουργούν με τρόπο που κερδίζει το σεβασμό των εκπαιδευτικών, επιδεικνύουν αίσθημα δύναμης και αυτοπεποίθησης και δίνουν έμφαση στο πόσο σημαντικό είναι να υπάρχει μια συλλογική αίσθηση της αποστολής.

Επιπλέον, αναφέρθηκαν στους Διευθυντές ως ανοιχτόμυαλα άτομα, άτομα που δεν είναι τυπολάτρες. Αυτοί οι ηγέτες δεν είναι γραφειοκράτες. Είναι ικανοί να δεχτούν απόψεις που είναι αντίθετες από αυτά που πιστεύουν και χαρακτηρίζονται από ευρύτητα σκέψης, προωθούν τη δημιουργικότητα και την καινοτομία. Αυτά τα χαρακτηριστικά ως στοιχεία της μετασχηματιστικής ηγεσίας έχουν συνδεθεί με την αποτελεσματικότητα στο χώρο της διοίκησης του σχολείου καθώς η ηγεσία αυτή σχετίζεται με την αλλαγή, την καινοτομία, την επιχειρηματικότητα και τους πόρους για μεγαλύτερη παραγωγικότητα. Κεντρική θέση στη μετασχηματιστική ηγεσία είναι η αλλαγή και η προσαρμοστικότητα (Johns & Moser, 1989). Η έρευνα της Καραδουλαμά (2019), αναφέρεται στις πρακτικές των μετασχηματιστικών ηγετών

ώστε να καταφέρουν να συντελέσουν αλλαγές και να διαμορφώσουν το μέλλον του σχολικού οργανισμού.

Αναφορά έγινε και στην οργανωτικότητα των ηγετών, ως θετική ικανότητα στην προσπάθεια των διευθυντών να προλαμβάνουν καταστάσεις, να κάνουν πράγματα έγκαιρα, ώστε να είναι ήδη έτοιμα όταν χρειάζεται, χωρίς να αγχώνονται, οριοθετώντας καταστάσεις μην αφήνοντας τα πράγματα ανεξέλεγκτα. Επιπλέον, τα αποτελεσματικά στελέχη εργάζονται συστηματικά για να οργανώσουν το λίγο χρόνο που μπορούν να θέσουν υπό τον έλεγχό τους. Ο προγραμματισμός αποτελεί τη βασική και αρχική λειτουργία της διοίκησης. Αρχικό μέλημα της κάθε διοίκησης είναι ο καθορισμός των αντικειμενικών σκοπών της οργάνωσης, στη συνέχεια να καταρτίζει ορθολογικό πρόγραμμα δράσης και ύστερα να προσαρμόζει το πρόγραμμα αυτό στις τυχόν μεταβαλλόμενες καταστάσεις (Σαΐτης,1992). Τα ευρήματα της έρευνας του Τσεκρέκου (2022) δείχνουν ότι οι ερωτώμενοι της έρευνας πιστεύουν, ότι ο αποτελεσματικός διευθυντής πρέπει να εμπνέει τους συναδέλφους του και να είναι οργανωτικός στα καθήκοντά του.

Επιπλέον, οι διευθυντές τόνισαν την ικανότητα της επικοινωνίας του ηγέτη. Πρόκειται για έμφυτο χαρακτηριστικό που αφορά τον τρόπο με τον οποίο διαχειρίζεται τις ανθρώπινες σχέσεις και είναι βασικό στην άσκηση των καθηκόντων του διευθυντή, καθώς είναι απαραίτητο να επικοινωνεί με μαθητές, με εκπαιδευτικούς, με γονείς και με όσους συνεργάζεται. Να διαθέτει την ευελιξία και την επιδεξιότητα στην επικοινωνία, ώστε να πετυχαίνει να είναι αποτελεσματικός προς όφελος του σχολείου. Ο Πασιαρδής (2004), αναφέρει ότι η επικοινωνία και η συνεργασία μεταξύ του προσωπικού είναι απαραίτητη. Ο διευθυντής του σχολείου και το προσωπικό μοιράζονται οποιαδήποτε πληροφορία μπορεί να τους κάνει πιο αποτελεσματικούς στην εκτέλεση της εργασίας τους. Επίσης, η έρευνα της Καραδουλαμά (2019), αναφέρεται στις πρακτικές που χρησιμοποιεί ο μετασχηματιστικός ηγέτης στο σχολείο και αφορούν την ανάπτυξη και διαχείριση μιας κουλτούρας που βασίζεται στην επικοινωνία, την εμπιστοσύνη και τη συνεργασία στο χώρο του σχολείου.

Η προσήνεια είναι ένα ατομικό χαρακτηριστικό που οι Διευθυντές της έρευνας θεώρησαν ότι οδηγεί στην αποτελεσματικότητα. Οι διευθυντές αναφέρθηκαν στην

ηρεμία του χαρακτήρα, στην ευγένεια του διευθυντή απέναντι στα άτομα με τα οποία συνεργάζεται, την αισιοδοξία στην διαχείριση καταστάσεων, τη χαρούμενη διάθεση, τον ενθουσιασμό και το χιούμορ που διαθέτει ο ηγέτης της σχολικής μονάδας για να ανταπεξέλθει τις καταστάσεις που αντιμετωπίζει καθημερινά. Επιπλέον, αναφέρονται και στη δοτικότητα του διευθυντή – ηγέτη, παρουσιάζοντάς τον ως άτομο έντιμο, εξυπηρετικό, που δεν βαριέται να εξυπηρετεί τους γονείς, τα παιδιά και τους δασκάλους. Θεωρούν ότι ο ηγέτης αυτός είναι εργασιομανής, υπομονετικός, συνεπής, ειλικρινής, αφοσιωμένος στον επαγγελματικό του χώρο και διακατέχεται από πάθος να προσφέρει προς όλους και για όλα. Παράλληλα, μπορεί να διαχειριστεί τα πάντα. Αυτά είναι χαρακτηριστικά στοιχεία που σχετίζονται με το στυλ της υπηρετικής ηγεσίας. Στόχος του συγκεκριμένου ηγέτη είναι η συνεισφορά στους άλλους. Πιστεύει στους ανθρώπους και οι σχέσεις του μ' αυτούς χαρακτηρίζονται από αγάπη.

Ένα νέο είδος μοντέλου ηγεσίας – ένα μοντέλο που θέτει την εξυπηρέτηση των άλλων ως νόμιμο ένα προτεραιότητα. Η ηγεσία του υπηρέτη δίνει έμφαση στην αυξημένη εξυπηρέτηση στους άλλους, μια ολιστική προσέγγιση στην εργασία, προώθηση της αίσθησης της κοινότητας και κατανομή της εξουσίας στη λήψη αποφάσεων (Larry Spears, 1996, σ. 33). Ο Hunter (2004), περιγράφει τον χαρακτήρα ενός υπηρέτη ηγέτη ως υπομονετικό, ευγενικό, ταπεινό, με σεβασμό, ανιδιοτελή, συγχωρητικό, έντιμο και αφοσιωμένο. Η έρευνα των Barbuto και Wheeler (2006), παρουσιάζει την ανάλυση των χαρακτηριστικών του ηγέτη της υπηρετικής ηγεσίας και ως προς το χαρακτηριστικό της αλτρουιστικής κλήσης έδειξε, ότι το αλτρουιστικό κάλεσμα περιγράφει τη βαθιά ριζωμένη επιθυμία ενός ηγέτη να κάνει μια θετική διαφορά στη ζωή των άλλων. Πρόκειται για μια γενναιοδωρία του πνεύματος που συνάδει με έναν φιλανθρωπικό σκοπό της ζωής. Επειδή ο απώτερος στόχος είναι να υπηρετήσουν, οι ηγέτες με υψηλή αλτρουιστική κλήση βάζουν τα συμφέροντα των άλλων πάνω από τα δικά τους και εργάζονται επιμελώς για να ικανοποιήσουν τις ανάγκες των οπαδών τους.

Μία ακόμα ικανότητα που βοηθά τους ηγέτες των σχολικών μονάδων να είναι αποτελεσματικοί είναι η διορατικότητα σύμφωνα με τα κριτήρια των διευθυντών. Η μόρφωση των ηγετών φαίνεται στην αντιμετώπιση των προβλημάτων στο χώρο του σχολείου. Για τους διευθυντές – ηγέτες θεωρείται απαραίτητο κριτήριο

αποτελεσματικότητας καθώς θεωρούν ότι η γνώση είναι δύναμη. Οι γνώσεις σε συνδυασμό με τη διορατικότητα τους δίνουν τη δυνατότητα να οραματίζονται το μέλλον του οργανισμού. Σύμφωνα με τον Spears (1995), η διορατικότητα είναι ο σύνδεσμος μεταξύ των γνώσεων από το παρελθόν, των παροντικών καταστάσεων και των πιθανών επιπτώσεων των ενεργειών μας στο μέλλον. Οι ηγέτες που έχουν διορατικότητα, προβλέπουν το μέλλον του οργανισμού και των μελών του (Barbuto & Wheeler, 2002 · Spears, 1995). Η ικανότητα του ηγέτη να διαβλέπει το μέλλον του οργανισμού είναι σημαντική για την αποτελεσματικότητά του και σχετίζεται με το στυλ της ηγεσίας που υπηρετεί. Επιπλέον, εκτός από τις γνώσεις, οι ηγέτες πρέπει να γνωρίζουν την κατάλληλη μέθοδο μέσω της οποίας θα οδηγήσουν μελλοντικά τα μέλη της ομάδας σε σωστές ενέργειες (Τεκτονοπούλου, 2015).

7.2. Οι πρακτικές που χρησιμοποιούν οι Διευθυντές για να γίνουν πιο αποτελεσματικοί ηγέτες

Σχετικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, που αφορά τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι Διευθυντές για να είναι αποτελεσματικοί ηγέτες, η παρούσα έρευνα έδειξε ότι οι Διευθυντές αναφέρθηκαν στον Ηγέτη ως πρότυπο και πηγή έμπνευσης για τους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Είναι οι άνθρωποι που δημιουργούν ένα όραμα και το μοιράζονται με τους υφισταμένους τους, χρησιμοποιούν καινοτόμα πράγματα για την εποχή τους και δημιουργούν την ξεχωριστή κουλτούρα του σχολείου. Ο Miller (1984) υποστηρίζει ότι οι ηγέτες ενισχύουν την παρακίνηση των υφισταμένων επικοινωνώντας αποτελεσματικά μαζί τους και αποτελώντας το καλό παράδειγμα γι' αυτούς. Σύμφωνα με τον Benis (1982), όταν ο ηγέτης λειτουργεί ως πρότυπο για τους εργαζόμενους, τότε μπορεί να αλλάξει σημαντικά τη συμπεριφορά των άλλων παρακινώντας τους έτσι. Οι ηγέτες συμπεριφέρονται με τον ίδιο τρόπο που περιμένουν από τους άλλους να συμπεριφέρονται. Ο Hutchinson (1983) ισχυρίζεται, ότι ένας ηγέτης πρέπει να υιοθετήσει μια πολιτική ανοιχτής επικοινωνίας για να τονώσει τα κίνητρα των ατόμων και να τους δώσει μια σαφή κατανόηση των στόχων του οργανισμού (Johns & Moser, 1989). Σύμφωνα με τις έρευνες αυτοί οι διευθυντές εφαρμόζουν το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας στη διοίκηση του σχολείου.

Επιπλέον, γίνεται αναφορά στην εργατικότητα των ηγετών της σχολικής μονάδας καθώς πρέπει να δίνουν το παράδειγμα με την εργατικότητά τους. Ο ρόλος τους περιλαμβάνει πολλές υποχρεώσεις και ο διευθυντής καλείται να έχει πολλές σωματικές και ψυχικές αντοχές. Πρωταρχικός του στόχος είναι να χτίζει τις γνώσεις και τις δεξιότητες που χρειάζονται οι δάσκαλοι και το λοιπό προσωπικό για την επίτευξη των οργανωτικών στόχων. Υποστηρίζει, καθοδηγεί, αναγνωρίζει και επιβραβεύει, φροντίζει για την προσωπική και επαγγελματική ευημερία των δασκάλων, τους παρέχει ανατροφοδότηση. Επιμελείται τη στελέχωση του εκπαιδευτικού προγράμματος και παρέχει εκπαιδευτική υποστήριξη. Παρακολουθεί τη μάθηση των μαθητών και την πρόοδο της σχολικής βελτίωσης (Day, Sammons, Gorgen, 2020). Τα αποτελέσματα της μελέτης των Cobanoglu και Yurek (2018) δείχνουν ότι ο σχολικός ηγέτης αναμένεται να είναι εκπαιδευτικός οραματιστής, καθοδηγητής και επικεφαλής προγράμματος, εμπειρογνώμονας αξιολόγησης και πειθαρχίας, αποτελεσματικός διαχειριστής, ειδικός στον προϋπολογισμό, θεσμικός διευθυντής, ειδικός σε δημόσιες σχέσεις, ειδικός νομικών διαδικασιών και επιπλέον, να είναι ευαίσθητος στην κοινωνική συνεργασία και τις ανάγκες των μαθητών. Οι διευθυντές των σχολείων αναμένεται να έχουν υψηλό επίπεδο πεποίθησης ότι μπορούν να εκτελέσουν όλους αυτούς τους ρόλους που αναφέρονται παραπάνω και να έχουν ηγετικές ικανότητες για την πραγματοποίηση μετασχηματισμών που απαιτούνται. Η έρευνα κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι διευθυντές των σχολείων έχουν υψηλό επίπεδο πεποιθήσεων αυτο-αποτελεσματικότητας και υιοθετούν το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας.

Έχει παρατηρηθεί ότι καλές πρακτικές του Ηγέτη της σχολικής μονάδας που σχετίζονται με την προσωπική ανάπτυξη των εργαζομένων και τη διαχείριση των συγκρούσεων συνδέονται με το στυλ της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Μια σύγκρουση υπάρχει όταν δύο ή περισσότερα μέλη μιας ομάδας, ή δύο ή περισσότερες ομάδες, διαφωνούν. Μια σύγκρουση γίνεται επιβλαβής εάν η ένταση εντός ή μεταξύ των ομάδων είναι τέτοια που εμποδίζει τα μέλη να σκέφτονται καθαρά ή να λαμβάνουν ορθές αποφάσεις (Zander, 1994). Ωστόσο, δεν είναι όλες οι συγκρούσεις επιβλαβείς. Η σύγκρουση μπορεί να είναι χρήσιμη εάν αφυπνίσει τα μέλη σε εναλλακτικές απόψεις και διεγείρει τη δημιουργικότητα στην επίλυση προβλημάτων και στη λήψη αποφάσεων (Dyer, 1987, 1995· Zander, 1994). Οι συνέπειες της

σύγκρουσης εξαρτώνται από τον τρόπο με τον οποίο τα μέλη μιας ομάδας διαχειρίζονται, ελέγχουν και επιλύουν το πρόβλημα. Η εποικοδομητική διαχείριση συγκρούσεων μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα για την ομάδα των υφισταμένων καθώς η ομάδα επωφελείται από τη σύγκρουση, αναπτύσσει μια ποιοτική λύση και ενισχύει τις σχέσεις (Dionne & Yammarino, 2004). Η αποτελεσματική διαχείριση συγκρούσεων μπορεί να οδηγήσει σε καλύτερη απόδοση της ομάδας (Stevens & Campion, 1994), καθώς μια ομάδα δεν παρασύρεται από εσωτερικές διαμάχες και αναποφασιστικότητα. Η έρευνα προτείνει ότι η σύγκρουση, ιδιαίτερα η γνωστική ή η σύγκρουση με γνώμονα την εργασία μπορεί να είναι σημαντικός παράγοντας για την αποτελεσματικότητα και την απόδοση της ομάδας (Amason, 1996· Jehn, 1994, 1995).

Επιπρόσθετα, τονίζουν την αναγκαιότητα για διαρκή ενημέρωση, ώστε να έχουν μια άποψη βιβλιογραφικά τεκμηριωμένη κάθε φορά που πρέπει να πείσουν τους υφισταμένους τους. Επιπλέον, αποτελούν παράδειγμα για τους μαθητές του σχολείου, ως λάτρεις της δια βίου μάθησης. Σύμφωνα με τους Johns και Moser (1989), ένα από τα χαρακτηριστικά των μετασχηματιστικών ηγετών είναι να είναι δια βίου μαθητές. Οι ηγέτες αυτοί δίνουν προσοχή στις ανησυχίες και τις αναπτυξιακές ανάγκες των μεμονωμένων οπαδών, αλλάζουν την επίγνωση των ακολούθων για θέματα βοηθώντας τους να δουν τα παλιά προβλήματα με νέο τρόπο και είναι σε θέση να διεγείρουν, να ενθουσιάζουν και να εμπνεύσουν τους οπαδούς, να καταβάλουν επιπλέον προσπάθεια για την επίτευξη των στόχων της ομάδας (Kabeyi, 2020). Η έρευνα της Καραδουλαμά (2019), αναφέρεται στην προώθηση της επιμόρφωσης και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών ως μέρος των πρακτικών που ακολουθούν οι μετασχηματιστικοί διευθυντές ηγέτες.

Επίσης, οι διευθυντές της έρευνας αναφέρθηκαν στη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης, συνεργασίας, αλληλοβοήθειας και αλληλοϋποστήριξης μεταξύ των εκπαιδευτικών, όπως επίσης μεταξύ του διευθυντή και των εκπαιδευτικών με βασική προϋπόθεση την επικοινωνία και το σεβασμό συνδέοντας έτσι τη διοίκηση της σχολικής μονάδας με την εφαρμογή του στυλ της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Ο μετασχηματιστικός ηγέτης προάγει την εμπιστοσύνη στην επίτευξη και την εκτέλεση στόχων και καθηκόντων, μιλάει αισιόδοξα για το μέλλον και παρέχει μια συναρπαστική εικόνα της οργανωτικής αλλαγής, επιδεικνύει εξιδανικευμένες συμπεριφορές με έμπνευση (Bass & Avolio, 1994). Σύμφωνα με το Σαϊτή (1992), ο

διευθυντής ως κοινωνικός άνθρωπος πρέπει να εμπνέει εμπιστοσύνη. Επιπλέον, ο ηγέτης και οι υφιστάμενοι εκπαιδευτικοί αλληλεπιδρούν επικοινωνιακά (Leithwood & Jantzi, 2005). Μέσα από αυτή την εμπλοκή, τα άτομα αναπτύσσουν το όραμα του οργανισμού στον οποίο ανήκουν, οι ίδιοι δεσμεύονται σ' αυτό που καθόρισαν με την εμπλοκή τους και έτσι καλλιεργείται η εμπιστοσύνη μεταξύ τους (Θεοφιλίδης, 2012). Η έρευνα των Valentine και Prater (2011) επιβεβαιώνει τη θετική επίδραση του στυλ της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην αποτελεσματικότητα των σχολείων καθώς οι διευθυντές αφιερώνουν ένα σημαντικό μέρος του χρόνου τους στην επικοινωνία και τη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου τους αναφορικά με την επίλυση σημαντικών θεμάτων που αφορούν τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του σχολείου τους. Επίσης, τα ευρήματα της έρευνας της Καραδουλαμά (2019) απέδειξαν πρακτικές που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο μετασχηματιστικός ηγέτης στο σχολείο και αφορούν το σχεδιασμό, το χτίσιμο και την προώθηση εκπαιδευτικού οράματος, την ανάπτυξη και διαχείριση μιας κουλτούρας που βασίζεται στην επικοινωνία, την εμπιστοσύνη και τη συνεργασία.

Οι διευθυντές που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας, κρίνουν απαραίτητη την ύπαρξη οράματος και ξεκάθαρων στόχων, κατανοητών και αποδεκτών απ' όλους σύμφωνα με τις αξίες και τις ανάγκες του σχολείου και της τοπικής κοινωνίας.

Αυτό δεν είναι ένας στόχος ατομικός, αλλά ένα όραμα ομαδικό και συλλογικό, το οποίο αφορά και περικλείει στο σύνολό του ολόκληρο το συγκεκριμένο σχολείο. Η ύπαρξη κοινού οράματος αποτελεί τη συνεκτική δύναμη της ομάδας και την κινητήριο δύναμη για δράση και αποτέλεσμα. Οι κοινοί αποδεκτοί στόχοι της ομάδας πρέπει να είναι συγκεκριμένοι, ποσοτικά και χρονικά προσδιορισμένοι, αισιόδοξοι και αποδεκτοί από τα μέλη της (Μπουραντάς, 2002). Ο σχολικός ηγέτης προσδιορίζει ένα κοινό όραμα, επικοινωνεί το όραμα σε όλους εστιάζοντας στην επίτευξη του οράματος με τη συμμετοχή της κοινότητας γιορτάζοντας συχνά τις επιτυχίες που επιτεύχθηκαν. Οι διευθυντές που δημιουργούν ένα όραμα αλλαγής, που οι εργαζόμενοι αποδέχονται ως επιθυμητό για τον οργανισμό, είναι αυτοί που εφαρμόζουν το στυλ της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Από τη στιγμή που οι εργαζόμενοι αποδέχονται το όραμα, τότε ο ηγέτης πρέπει να κινητοποιήσει τη δέσμευση από την πλευρά των οπαδών (Johns & Moser, 1989). Τα αποτελέσματα της έρευνας που διεξήγαγαν οι Ozgenel και Karsantik (2020)

δείχνουν την ύπαρξη θετικής σχέσης μεταξύ του στυλ της μετασχηματιστικής ηγεσίας και των πρακτικών ηγεσίας των διευθυντών, όπως είναι η δημιουργία ενός κοινού οράματος.

Επιπλέον, το στυλ αυτό έχει συνδεθεί με διάφορες πλευρές της αποτελεσματικότητας της εργασίας σε ομάδες των υφισταμένων. Ο Waldman (1994) συζήτησε τη βελτίωση των πολυλειτουργικών διαδικασιών καινοτομίας της ομάδας μέσω της εξάρτησης από τη μετασχηματιστική ηγεσία, ενώ ο Bass (1994) συζήτησε τη βελτίωση των δεξιοτήτων λήψης αποφάσεων της ομάδας μέσω της χρήσης της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Ο Dyer (1987) προτείνει ότι παράγοντες όπως η αυξημένη ακρόαση, το άνοιγμα σε προτάσεις και η άμεση ανατροφοδότηση είναι δείκτες αποτελεσματικής λειτουργίας της ομάδας που βασίζονται στην επικοινωνία. Η ανοιχτή και εύκολη επικοινωνία μέσα σε μια ομάδα είναι κρίσιμη για την επίτευξη των στόχων και την ολοκλήρωση των τακτικών, καθημερινών ομαδικών δραστηριοτήτων (Zander, 1994). Η έρευνα των Ozgenel και Karsantik (2020) επιβεβαιώνει ότι το στυλ της μετασχηματιστικής ηγεσίας επηρεάζει θετικά την πρακτική της εργασίας σε ομάδα των μελών της εκπαιδευτικής μονάδας. Πιο πρόσφατα, η έρευνα των Kahai et al. (2000) απέδειξε ότι οι μετασχηματιστικοί ηγέτες είναι πιθανό να αυξήσουν την απόδοση της ομάδας δεδομένου ότι διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην υπέρβαση της κοινωνικής παρεξήγησης μεταξύ των μελών της ομάδας (Dionne & Yammarino, 2004).

Μία επιπλέον καλή πρακτική σύμφωνα με τα κριτήρια των Διευθυντών σχετικά με την αποτελεσματική ηγεσία είναι η δικαιοσύνη. Η εφαρμογή της είναι αναγκαία έτσι ώστε να υπάρχει η ισορροπία σε όλους τους τομείς. Ο διευθυντής προάγει την ισότητα, αντιμετωπίζοντας δίκαια και ισότιμα τους εκπαιδευτικούς του σχολείου με αξιοπρέπεια και σεβασμό παίρνοντας δημοκρατικές αποφάσεις και ακολουθώντας δημοκρατικές διαδικασίες. Η δικαιοσύνη ως ρυθμιστική κοινωνική αρχή είναι απαραίτητη για τη ρύθμιση των μεταξύ διοικούντων και διοικουμένων σχέσεων σε μια τυπική οργάνωση, όπως το σχολείο (Σαΐτης, 1992). Η έρευνα της Μητροπούλου (2019), έδειξε ως πρώτη διάσταση της ηθικής ηγεσίας τη νομιμότητα, που περιλαμβάνει τις αρετές της τιμιότητας και της δικαιοσύνης. Ο ηθικός ηγέτης συμπεριφέρεται δίκαια και ισότιμα σε όλα τα μέλη του οργανισμού, χωρίς να κάνει

εξαίρεση. Οι αποφάσεις λαμβάνονται με δεοντολογικό τρόπο ακολουθώντας τα ίδια κριτήρια ηθικής προς όλους.

Η εξωστρέφεια και το άνοιγμα του σχολείου στους γονείς, στους φορείς και στην κοινωνία είναι μια ακόμα πρακτική του αποτελεσματικού Διευθυντή. Η συνεργασία του σχολείου με τις οικογένειες των μαθητών είναι ένας από τους βασικούς παράγοντες επιτυχίας των σκοπών του σχολείου για την πολύπλευρη πνευματική και σωματική ανάπτυξη των μαθητών (Σαΐτης, 1992). Η έρευνα της Μητροπούλου (2019), έδειξε ακόμα μία διάσταση της ηθικής ηγεσίας, αυτή του καταμερισμού της εξουσίας. Ο ηθικός ηγέτης ενθαρρύνει συζητήσεις με όλα τα άτομα και τους φορείς με τους οποίους συνεργάζεται για τις ηθικές πρακτικές του οργανισμού. Ο ηθικός Διευθυντής ως ανοιχτόμυαλο άτομο συζητάει με τους εκπαιδευτικούς για τις ιδέες και τις ανησυχίες τους. Ενθαρρύνει τη συμμετοχή όλων στη λήψη αποφάσεων, μέσω της ανοιχτής επικοινωνίας και διαφάνειας στην εργασία.

Οι διευθυντές αναφέρθηκαν στη διοίκηση της σχολικής μονάδας με διαφάνεια ως πετυχημένη πρακτική. Σ' αυτήν, περιλαμβάνεται ο σεβασμός απέναντι στα άλλα άτομα και η σπουδαιότητα της επικοινωνίας από την πλευρά του Διευθυντή. Δηλαδή, ο τρόπος που εργάζεται και λειτουργεί στον οργανισμό συμμορφώνεται με δεοντολογικές συμπεριφορές, όπως είναι η διαφάνεια και το ενδιαφέρον για τον συνάνθρωπο (Brown et al, 2005). Επιπλέον, ο ηθικός ηγέτης υιοθετεί αυτές τις δεοντολογικές συμπεριφορές σε όλες τις δράσεις του εντός και εκτός οργανισμού όπως στις εργασιακές του σχέσεις. Η έρευνα της Μητροπούλου (2019) που αφορά την κατασκευή ενός έγκυρου και αξιόπιστου ψυχομετρικού εργαλείου για τη μέτρηση της ηθικής ηγεσίας στην εργασία, έδειξε ότι τόσο οι ηγέτες όσο και οι υφιστάμενοι αντιλαμβάνονται την έννοια της ηθικής ηγεσίας με τον ίδιο τρόπο στην εργασία. *«Η ηθική ηγεσία στοχεύει στην εργασιακή διαφάνεια. Ο ηθικός ηγέτης θέτει τις βάσεις για τη θέσπιση ανοικτών διαύλων επικοινωνίας με το ανθρώπινο δυναμικό, ώστε να αποσαφηνιστούν εξατομικευμένα οι ηθικές ευθύνες και οι εργασιακές αρμοδιότητες για κάθε εργαζόμενο του οργανισμού»* (Μητροπούλου, 2019 σελ. 136).

7.3. Οι παράγοντες που αποτελούν εμπόδια στην αποτελεσματική ηγεσία

Οι διευθυντές κατά την άσκηση του διευθυντικού τους έργου συναντούν δυσκολίες και εμπόδια.

Οι διευθυντές της έρευνας αναφέρθηκαν στη γραφειοκρατία ως το μεγαλύτερο και αποσταθεροποιητικό εμπόδιο σήμερα στο ελληνικό σχολείο και ως ανασταλτικό παράγοντα για τη γρήγορη και άμεση διεκπεραίωση θεμάτων της διοίκησης του σχολείου καθημερινά. Οι σχολικοί ηγέτες εξέφρασαν την επιθυμία τους να περιοριστεί η γραφειοκρατία, ώστε να δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στο παιδαγωγικό τους έργο, να συμβουλεύουν τους εκπαιδευτικούς και να ασχοληθούν περισσότερο με τους μαθητές του σχολείου τους. Επίσης, εξέφρασαν την άποψη ότι τα διοικητικά τους καθήκοντα αποτελούν δέσμευση, που τους εμποδίζει να παίρνουν μέρος σε συνέδρια, να γράφουν βιβλία, να επιμορφώνονται γενικά. Στην Ελλάδα το εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται ως ιδιαίτερα συγκεντρωτικό και οι σχολικές μονάδες οφείλουν να ακολουθούν και να εκτελούν τις αποφάσεις που λαμβάνει το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, το οποίο έχει τη γενική ευθύνη της οργάνωσης του εκπαιδευτικού συστήματος και της κατάρτισης των αναλυτικών προγραμμάτων. Το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα χαρακτηρίζεται ως ιδιαίτερα συγκεντρωτικό και συντηρητικό (Brinia, 2009). Επίσης, έχει χαρακτηριστεί ως άκρως γραφειοκρατικού χαρακτήρα (Μπρίνια, 2009· Bush, 2003). Σε έρευνα του Κουτούζη (2008), διαπιστώθηκε ότι οι διευθυντές των σχολικών μονάδων στην Ελλάδα αντιλαμβάνονται το ρόλο τους ως διαχειριστικό – διεκπεραιωτικό και τα βασικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν είναι τα διαχειριστικά και όσα αφορούν την διεκπεραίωση καθημερινών προβλημάτων λειτουργίας των μονάδων (Κουτούζης, 2012).

Σημαντικό εμπόδιο που προέκυψε από την έρευνα αποτελεί επίσης η έλλειψη αυτονομίας. Όλοι οι συμμετέχοντες Διευθυντές επιθυμούν μεγαλύτερη ελευθερία από το νομοθετικό πλαίσιο για τη σχολική μονάδα που διοικούν, διοικητική, οικονομική, λειτουργική και όσον αφορά το ωρολόγιο πρόγραμμα. Είναι φανερό ότι υπάρχει θετική στάση για περισσότερη αυτονομία στο χώρο του σχολείου, λιγότερη δέσμευση από τις αποφάσεις της κεντρικής διοίκησης, περισσότερη ελευθερία κινήσεων για πραγμάτωση του έργου τους και δυνατότητα λήψης αποφάσεων χωρίς το διαρκή έλεγχο από το κράτος. Επιπρόσθετα, διαφαίνεται η επιθυμία της απλοποίησης όλων των νόμων σχετικά με την εκπαίδευση με στόχο την αποτελεσματικότερη διοίκηση της σχολικής μονάδας καθώς το γεγονός ότι η νομοθεσία αλλάζει συνέχεια, δυσχεραίνει το έργο των διευθυντών. Ο Καμπουρίδης (2002), αναφέρει ότι τα

τελευταία χρόνια παρατηρείται μία προσπάθεια αποκέντρωσης των καθηκόντων στον τρόπο που λειτουργεί η σχολική διεύθυνση δίνοντας έμφαση σε συνεργασίες με τους εκπαιδευτικούς, αφήνοντας περιθώρια ελευθερίας, αυτενέργειας και δημιουργικότητας. Η σχολική διεύθυνση αποτελεί το συνδετικό κρίκο μεταξύ της κεντρικής διοίκησης και του ανθρώπινου δυναμικού. Στόχος του ηγέτη της σχολικής μονάδας είναι να είναι αποτελεσματικός στο ρόλο του απέναντι στην κεντρική διοίκηση ως εκτελεστικό όργανο και ταυτόχρονα να εκπληρώνει τις ανάγκες των εκπαιδευτικών παρέχοντας όραμα και στόχους. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας της Χάμου (2018), οι αντιλήψεις των διευθυντών που καταγράφηκαν συγκλίνουν στο γεγονός ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι συγκεντρωτικό με ελάχιστες τάσεις αποκέντρωσης, που τα υποκείμενα της έρευνας θεωρούν απολύτως απαραίτητες για την διευκόλυνση του έργου τους.

Οι διευθυντές πιστεύουν ότι η έλλειψη επιμόρφωσης είναι σημαντικό εμπόδιο για τον ηγέτη του σχολείου, που καλείται να διαχειριστεί ανθρώπινες σχέσεις και την οργάνωση και λειτουργία του σχολείου. Θεωρούν ότι είναι αναγκαία η επιμόρφωσή τους σε νομικό και διοικητικό επίπεδο, το πώς μπορούν να είναι προϊστάμενοι και να διατηρούν επαφές με όλα τα εμπλεκόμενα μέλη και το σπουδαιότερο να κάνουν το σύλλογο διδασκόντων μία ομάδα με το ίδιο όραμα. Επιπρόσθετα, προτείνουν την επιμόρφωση διευθυντικών στελεχών στο εξωτερικό. Η επιμόρφωση του Διευθυντή είναι αναγκαία καθώς επιδιώκεται ο εκσυγχρονισμός της γνώσης, η επαγγελματική ανάπτυξη όχι μόνο του διευθυντή αλλά ολόκληρης της εκπαιδευτικής κοινότητας και ουσιαστικά επέρχεται η βελτίωση ολόκληρης της σχολικής μονάδας (Cullingford, 2006). Η μελέτη των Passarelli, Boyatzis και Wei (2018), έδειξε ότι οι συμμετέχοντες διευθυντές σε επιμορφωτικά προγράμματα έχουν αναπτύξει περισσότερες ικανότητες για να ανταπεξέρχονται στις προκλήσεις της θέσης που κατέχουν. Επίσης, στην έρευνα της Μαμάκου (2017), από τα δεδομένα των συνεντεύξεων φαίνεται πως η πλειοψηφία των ερωτώμενων διευθυντών έχει παρακολουθήσει πλήθος επιμορφωτικών προγραμμάτων σε ποικίλες θεματικές και η έρευνα της Πολυμεροπούλου (2020), που στόχο είχε τη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών, έδειξε ότι η βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας είναι ο πιο σημαντικός τομέας για επιμόρφωση.

Οι διευθυντές αναφέρθηκαν στις ελλείψεις σε προσωπικό, ως σημαντικό εμπόδιο για τη λειτουργία του σχολείου. Συγκεκριμένα, υπογράμμισαν την απουσία στήριξης από το κράτος σε μόνιμο, διδακτικό προσωπικό ειδικοτήτων, σε προσωπικό για γραμματειακή υποστήριξη, καθώς έχουν αυξηθεί οι υποχρεώσεις τους, ο φόρτος εργασίας τους είναι μεγάλος και έχουν μεγάλη ευθύνη. Επιπλέον, τόνισαν την αναγκαιότητα υποστήριξης των σχολικών μονάδων σε καθημερινή βάση από ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς, νοσηλευτικό προσωπικό και φύλακες. Όσον αφορά την έλλειψη εκπαιδευτικών, η διοίκηση του σχολείου δεν μπορεί να κάνει κάποια ενέργεια πέρα του να ζητά από τη Διεύθυνση Εκπαίδευσης συνεχώς την κάλυψη των κενών θέσεων είτε μέσω διορισμού αναπληρωτών είτε μέσω μετατάξεων ή άλλων τρόπων ενώ ταυτόχρονα θα πρέπει να δημιουργήσει ένα ευέλικτο ωρολόγιο πρόγραμμα για την καλύτερη κατανομή των διαθέσιμων ωρών διδασκαλίας στο σχολείο (Μπρίνια, 2014). Επιπλέον, ο Διευθυντής του σχολείου οφείλει να διασφαλίσει τη νομιμότητα, καθώς αυτή είναι απαραίτητη προϋπόθεση για οποιαδήποτε ενέργειά του. Επομένως, οφείλει να λειτουργεί με βάση το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο εφαρμόζοντας τους κανόνες δικαίου, χωρίς αυθαιρεσίες (Σαΐτης, 2007).

Αναφορά έγινε και στην έλλειψη οικονομικών πόρων ως εμπόδιο για τους διευθυντές, που τους δεσμεύει από τις βέλτιστες λύσεις. Οι διευθυντές της έρευνας επεσήμαναν την έλλειψη χρημάτων από το υπουργείο και το δήμο και εστίασαν στις αυξήσεις του αερίου και της ηλεκτρικής ενέργειας, που τους αναγκάζουν να δαπανούν εκεί τα χρήματα, μην αφήνοντάς τους περιθώρια να επενδύσουν στο σχολείο του μέλλοντος. Σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία υπεύθυνη για τα οικονομικά της σχολικής μονάδας είναι η Σχολική Επιτροπή (ΦΕΚ 318/2011, αριθμό. 8440). Η έρευνα του Τσεκρέκου (2022) δείχνει ότι η χρηματοδότηση της σχολικής μονάδας από τη σχολική επιτροπή επηρεάζει πολύ την αποτελεσματικότητα του σχολείου σύμφωνα με τις αντιλήψεις των ερωτώμενων εκπαιδευτικών. Επίσης, τονίστηκε η ελλιπή υλικοτεχνική υποδομή των σχολικών μονάδων, ως θέμα που προκαλεί προστριβές ανάμεσα στο διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς ή ανάμεσα στο διευθυντή και το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων. Αναφέρθηκαν στον μη επαρκή τεχνολογικό εξοπλισμό και στην αισθητική των σχολικών κτιρίων, που θα έπρεπε να είναι χώροι φιλόξενοι, ζεστοί και φιλικόι μέσα στους οποίους εργάζονται. Η ραγδαία τεχνολογική πρόοδος της εποχής μας επιβάλλει τη ριζική αναδιάρθρωση της

υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου (Σαΐτης, 1992). Επιπρόσθετα, παρατήρησαν ότι εμπόδιο αποτελεί και η συντήρηση των σχολείων από το δήμο, υπό την έννοια, ότι για να διεκπεραιωθεί ένα έργο σοβαρό, θα πρέπει να υπάρξει ένας τεράστιος όγκος αλληλογραφίας μέχρι να ευοδωθεί το αποτέλεσμα με τους ίδιους να αναλαμβάνουν την ευθύνη αν συμβεί κάτι. Μια σχολική μονάδα για να πραγματοποιήσει τους στόχους της θα πρέπει να λειτουργεί μέσα σε ένα υγιές κοινωνικό περιβάλλον. Η πνευματική ανάπτυξη των παιδιών σχετίζεται με το πολιτιστικό επίπεδο του κοινωνικού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο λειτουργεί το σχολείο. Φυσικοί παράγοντες όπως το κρύο, η ζέστη, οι θόρυβοι κ.α. επιδρούν αρνητικά στην απόδοση των δασκάλων - μαθητών κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Είναι εμφανές, ότι το σχολείο βρίσκεται σε αμφίδρομη σχέση με το περιβάλλον. Δηλαδή, το σχολείο θα πρέπει να προσαρμόζεται στα περιβαλλοντικά δεδομένα κάθε φορά. Επομένως, η κεντρική εξουσία θα πρέπει να αφήνει περιθώρια για δημιουργικές πρωτοβουλίες στο ίδιο το σχολείο (Σαΐτης, 1992). Η έρευνα της Κορτσालιουδάκη (2020), παρουσιάζει τις απόψεις των Διευθυντών σχετικά με τις δυσκολίες και τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν κατά την άσκηση του έργου τους. Γίνεται αναφορά στην έλλειψη πόρων και τη μη κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή καθώς θεωρούν ότι είναι σημαντικά για να λειτουργεί σωστά μια σχολική μονάδα.

Η έλλειψη χρόνου είναι ένας ακόμα παράγοντας που αποτελεί εμπόδιο για τους διευθυντές της έρευνας. Αναφέρθηκαν στο ότι δεν έχουν χρόνο να συζητήσουν με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, να κατανοήσουν ο ένας τον άλλο, να προγραμματίσουν και να θέσουν στόχους, καθώς λόγω των υποχρεώσεων του σχολείου δεν υπάρχει ολομέλεια στο σύλλογο διδασκόντων. Ο Drucker (1998) αναφέρει ότι ο χρόνος είναι ένας μοναδικός και αναντικατάστατος πόρος. Σε κάθε εργασία στελέχους ένα μεγάλο μέρος του χρόνου είναι αναγκαίο να αναλώνεται σε πράγματα που φαίνεται ότι πρέπει να γίνουν, αν και προσφέρουν λίγα. Ο ηγέτης για να είναι αποτελεσματικός πρέπει να επικεντρώνεται στους στόχους και τα αποτελέσματα του οργανισμού. Αυτό σημαίνει ότι θα έχει διαθέσιμο χρόνο για να παρακολουθεί τη δουλειά, τα αποτελέσματα και τον έξω κόσμο, όπου βρίσκεται αποκλειστικά η απόδοση. Αν θέλει κανείς να φτάσει στο σημείο όπου τα λόγια του θα ασκούν επίδραση, θα χρειαστεί να αφιερώσει περισσότερο χρόνο στους ανθρώπους, αν θέλει να πείσει για την άποψή του. Στην έρευνα της Πολυμεροπούλου (2020), από

την ανάλυση του ερευνητικού ερωτήματος που αφορούσε τη διάθεση του χρόνου κατά την τέλεση των αρμοδιοτήτων, διαπιστώθηκε ότι οι διευθυντές διαθέτουν τον περισσότερο χρόνο τους σε παιδαγωγικά θέματα, και σε γραφειοκρατικά σε υψηλό επίπεδο, ενώ λίγος χρόνος διατίθεται για την οικονομική διαχείριση και τη διαχείριση συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται και από την έρευνα του Κατσαούνου (2018).

Ένα ακόμα τελευταίο εμπόδιο που ανέφεραν οι διευθυντές της έρευνας είναι οι κλίκες. Αναφέρθηκαν σε μέλη του συλλόγου διδασκόντων που προσπαθούν να δημιουργήσουν ένα κλίμα αντιπαράθεσης μέσα από παραπληροφόρηση, εμμονή στις δικές τους θέσεις, που δεν σέβονται την άποψη των άλλων και σε ελάχιστες περιπτώσεις δημιουργούν πρόβλημα μόνο για να αντιδράσουν και να δημιουργήσουν σύγκρουση με αποτέλεσμα να δημιουργείται ένα αρνητικό κλίμα στο σύλλογο διδασκόντων και να απομακρύνονται οι εκπαιδευτικοί από το διευθυντή. Ο Sergiouvanni (1991) ορίζει τη συλλογικότητα ως την ευθύνη που έχουν οι εκπαιδευτικοί και τους καθιστά αναπόσπαστο μέρος των διαδικασιών διαχείρισης και της ηγεσίας του σχολείου. Υπάρχουν διάφοροι τρόποι επίτευξης της συλλογικότητας. Η έρευνα των Μητσαρά και Ιορδανίδη (2015) αναφορικά με τις προσεγγίσεις που υποστηρίζουν την αναγκαιότητα συλλογικής δράσης, έδειξε ότι αυτή δεν υιοθετείται απόλυτα στην περίπτωση των ελληνικών σχολείων. Ο διευθυντής αναδεικνύεται σε κύριο παράγοντα διαχείρισης των συγκρούσεων, επιδιώκει τη μερική συνεργασία των εμπλεκόμενων μερών, αλλά όχι τη συλλογική δράση.

Συμπερασματικά, από την ανάλυση των ατομικών χαρακτηριστικών και των ικανοτήτων των διευθυντών όπως επίσης των καλών πρακτικών που εφαρμόζουν σε συνδυασμό με το στυλ ηγεσίας που επιλέγουν ανάλογα με την περίπτωση είναι φανερό σε ότι αφορά την καταγραφή των στυλ ηγεσίας στην εκπαίδευση οι απαντήσεις των διευθυντών της έρευνας έδειξαν ότι οι περισσότεροι εφαρμόζουν ένα μείγμα από στυλ ηγεσίας. Με βάση τα κριτήρια των διευθυντών της έρευνας για την αποτελεσματική ηγεσία του σχολείου προέκυψε ότι κυριαρχεί το στυλ του μετασχηματιστικού ηγέτη που εναλλάσσεται με το στυλ του ηθικού ηγέτη και του ηγέτη υπηρέτη.

7.4. Περιορισμοί της έρευνας

Ο αριθμός των συμμετεχόντων που χρησιμοποιήθηκε θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως σημαντικός περιορισμός της έρευνας, παρ' όλο που εκτός από τις ατομικές συνεντεύξεις έγινε και συνέντευξη σε ομάδα εστίασης. Ωστόσο, η ποιοτική συνέντευξη χρησιμοποιεί μικρό αριθμό συμμετεχόντων καθώς ο στόχος είναι η ανακάλυψη των μοναδικών εμπειριών των ερωτώμενων, όπως έγινε στη συγκεκριμένη έρευνα.

Το δείγμα της έρευνας περιελάμβανε διευθυντές σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Μαγνησίας. Επομένως, η έρευνα περιορίστηκε μόνο στους διευθυντές αυτού του νομού και δεν διερευνήθηκαν οι απόψεις διευθυντών σχολείων σχετικά με την αποτελεσματική ηγεσία ή άλλων στελεχών εκπαίδευσης που εμπλέκονται άμεσα με τη λειτουργία των σχολικών μονάδων.

7.5. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Η παρούσα έρευνα επιχειρήθηκε για να διαφανούν τα κριτήρια των διευθυντών για την αποτελεσματική ηγεσία δεδομένου ότι ο αντίστοιχος αριθμός των ερευνών στην Ελλάδα είναι περιορισμένος. Ανιχνεύτηκαν τα κριτήρια των διευθυντών για ποια ατομικά χαρακτηριστικά, ικανότητες και καλές πρακτικές του διευθυντή – ηγέτη βοηθούν την αποτελεσματικότητα και αναγνωρίστηκαν οι δυσκολίες και τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές στο έργο τους. Τα ευρήματα της παρούσας διπλωματικής εργασίας αναδεικνύουν την ανάγκη για περαιτέρω διερεύνηση της νοηματοδότησης της αποτελεσματικής ηγεσίας του σχολείου με τα κριτήρια των διευθυντών, όσον αφορά τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών και τις αντιδράσεις των μαθητών στο έργο των διευθυντών δεδομένων των ιδιαίτερων κοινωνικών συνθηκών που διέπουν την εκπαιδευτική κοινότητα. Επιπλέον, προτείνεται η έρευνα να συνυπολογίσει τις στάσεις των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Η έρευνα μπορεί να επεκταθεί σε ευρύτερο δείγμα διευθυντών από διάφορες περιοχές της Ελλάδας, ώστε να γίνει μελέτη με ομάδες με ιδιαιτερότητες όπως είναι οι μετανάστες στις σχολικές μονάδες.

E%BB%CE%B5%CE%AF%CF%89%CE%BD%20%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD%20%CE%95%CF%85%CF%81%CF%8E%CF%80%CE%B7.pdf

Ευρωπαϊκή Μονάδα Ευρυδίκη (2008). *Επίπεδα Αυτονομίας και Ευθύνες των Εκπαιδευτικών στην Ευρώπη*. Βρυξέλλες: Εκπαίδευση και Πολιτισμός. Ευρωπαϊκή Επιτροπή.

Ζαβλανός, Μ. (2003). *Η ολική ποιότητα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Σταμούλης.

Θεοφιλίδης, Χρ. (2012). *Σχολική Ηγεσία και Διοίκηση. Από τη Γραφειοκρατία στη Μετασχηματιστική Ηγεσία*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Θεοφιλίδης, Χ., & Στυλιανίδης, Μ. (2000). *Φιλοσοφία και Πρακτική της Διοίκησης Δημοτικού Σχολείου στην Κύπρο*. Λευκωσία: Αυτοέκδοση.

Ιορδανίδης, Γ. (2002). *Ο ρόλος του Προϊσταμένου Διεύθυνσης και Γραφείου Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Ίσαρη, Φ., & Πουρκός Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Καλογιάννης, Δ. (2016). *Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας σε τροχιά επαγγελματικοποίησης*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Καμπουρίδης, Γ. (2002). *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Καπόνης, Χ. & Κουλουκτσή, Μ. (2021). *Διερεύνηση απόψεων και αντιλήψεων σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη λειτουργία των ενιαίων σχολικών επιτροπών*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής, Αθήνα.

Καραδουλαμά, Ε. (2019). Πρακτικές της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας στο σχολείο. *5^ο Διεθνές Συνέδριο για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας*, 11-13 Οκτωβρίου 2019 (σσ. 113-119). Λάρισα: ΕΕΠΕΚ.

Κατσαούνος, Α. (2018). *Διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών-ντριών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη διοίκηση σχολικών μονάδων*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Αθήνα.

Κατσαρός, Ι. (2006). Αποκεντρωτικές τάσεις για την Παιδεία: Πως διαμορφώνεται ο παρεμβατικός ρόλος της Τοπικής Αυτοδιοίκησης. *Διοικητική Ενημέρωση*, 34, 75 – 85.

Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κορτσαλιουδάκη, Α. (2020). *Δυσκολίες και εμπόδια στην άσκηση του έργου των Διευθυντών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Χανίων*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Χανιά.

Κουτούζης, Ε., (Επ.) (2008). *Αποτύπωση του τρόπου λειτουργίας των διοικητικών υπηρεσιών της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας.

Κουτούζης, Μ. (2012). Διοίκηση – Ηγεσία – Αποτελεσματικότητα: Αναζητώντας Πεδίο Εφαρμογής στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα Στο Γ., Παδιαμμαντάκη, Κ., Θεριανός, Ν., Φωτόπουλος, Β., Μπρίνια, Δ., Καρακατσάνη, Α., Προβατά, Γ., Παπαδιαμμαντάκη, κ. συν. (2012). *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Αναζητώντας το νέο σχολείο* (σ. 211 – 225). Αθήνα: Επίκεντρο.

Μαμάκου, Κ. (2017). *Ο ρόλος του αποτελεσματικού διευθυντή σχολικής μονάδας με βάση τις απόψεις των διευθυντών σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στον Νομό Κιλκίς*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Μητροπούλου, Ε. Μ. (2019). *Αναζητώντας την εννοιολογική και ψυχομετρική υπόσταση του ηθικού ηγέτη στην εργασία: Κατασκευή της Κλίμακας ΗΘικής ηγεσίας (ΚΛΗΘΙΣ)*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Κρήτη. Ρέθυμνο.

Μητσαρά Σ., & Ιορδανίδης Γ. (2015). Διερεύνηση των τεχνικών αντιμετώπισης των συγκρούσεων στα Δημοτικά Σχολεία της Ελλάδας. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 3, 57–96.

Μπακόλα, Χρ. (2017). *Ο ρόλος της ηγεσίας στην ποιοτική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Απόψεις διευθυντών και δασκάλων*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Μπελαδάκης, Μ. (2007). *Καινοτομίες στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μετασπουδή.

Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ: Θεωρητικό υπόβαθρο, Σύγχρονες Πρακτικές*. Αθήνα: Μπένου.

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

Μπρίνια, Β. (2008). *Management εκπαιδευτικών μονάδων και εκπαίδευσης*. Αθήνα: Σταμούλης.

Μπρίνια, Β. (2010). *Μελέτες περιπτώσεων εκπαιδευτικών μονάδων*. Αθήνα: Σταμούλης.

Μπρίνια, Β. (2014). *Εφαρμοσμένη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων. Case studies on Educational Management*. Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα

<https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PPP445/%CE%95%CE%9A%CE%A0%CE%91-%CE%9C%CE%95%CE%9B%CE%95%CE%A4%CE%95%CE%A3%20%CE%A0%CE%95%CE%A1%CE%99%CE%A0%CE%A4%CE%A9%CE%A3%CE%97%CE%A3.pdf> (15/2/2022)

Μυλωνά, Ζ. (2005). *Διευθυντής και Αποτελεσματική Σχολική Μονάδα. Απόψεις και στάσεις διευθυντών και εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Παπαβασιλείου-Πυργιωτάκη, Χ., & Πυργιωτάκης, Ι. Ε. (2015). Ο διευθυντής του σχολείου υπό το πρίσμα των σύγχρονων θεωριών περί Ηγεσίας: Ένα παράδειγμα εφαρμογής στην εκπαιδευτική πράξη. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 60, 140 – 157.

Παπαδόπουλος, Α. (2016). Διερευνώντας τη σύγχρονη εκπαιδευτική ηγεσία στην Ελλάδα της κρίσης. Στο Ι. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου, Α. Μπαστέα (Επιμ.), *6^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης και Ειδικής Αγωγής*. 24-26 Ιουνίου 2016 (σσ. 1020-1035). Αθήνα.

- Παπαναστασίου, Κ., & Παπαναστασίου, Ε., (2005). *Η Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Λευκωσία: Ιδιωτική.
- Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το Σχολικό Κλίμα. Θεωρητική Ανάλυση και Εμπειρική Διερεύνηση των Βασικών Παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία – από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Πασιαρδής, Π. (2012). *Επιτυχημένοι Διευθυντές Σχολείων*. Αθήνα: Ίων
- Πισιήα-Πιερουλλή, Χ. (2015). Κριτική παρουσίαση μοντέλου κατανεμημένης ηγεσίας, το οποίο δύναται να εφαρμοστεί σε σχολική μονάδα. *Βελτίωση και Ανάπτυξη Σχολικής Μονάδας*, 1(1), 33 – 39.
- Πολυμεροπούλου, Β. (2020). *Διερευνώντας τις επιμορφωτικές ανάγκες της Διευθυντικής ομάδας των σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Ράπτης, Ν., & Βιτσιλάκη, Χ. (2007). *Ηγεσία και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: η Ταυτότητα του Διευθυντή της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Σαΐτης, Χ. (1992). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Σ. Αθανασόπουλος – Σ. Παπαδάμης & Σια Ε.Ε.
- Σαΐτης, Χ. (2002). *Ο Διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο. Από τη θεωρία... στην πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2007). *Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο: Από την θεωρία... στην πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σαραφίδου, Γ. Ο. (2011). *Συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων – Η εμπειρική έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.

Σουλής, Μ. Χ. (2018). *Παράγοντες συναισθηματικής νοημοσύνης*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

Σταύρου, Δ. (2019). Μοντέλα Ηγεσίας στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο. Στο Γ. Παπαδάτος, Α. Μπαστέα, & Γ. Κουμέντος (Επιμ.), *9^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 21-23 Ιουνίου 2019. Τόμος 9, 749-760. Αθήνα.

Στιβακτάκης, Ε. (2005). Χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού διευθυντή της σχολικής μονάδας στην Α/βάθμια και Β'βάθμια Εκπαίδευση. *2ο Πανελλήνιο Συνέδριο για τη Διοίκηση Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης*. Τόμος 1, 170 – 184. Πάτρα.

Τεκτονοπούλου, Μ. (2015). *Η ηγεσία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση – Θεωρία και Έρευνα*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Αλεξανδρούπολη.

Τεκτονοπούλου, Μ. (2018). Καταγραφή Στυλ και Τύπων-Μοντέλων Ηγεσίας Διευθυντών Σχολικών Μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*, 6(2), 137 – 156.

Τζωρτζάκης, Κ., & Τζωρτζάκη, Α. (2007). *Οργάνωση και Διοίκηση. Το Μάνατζμεντ της Νέας Εποχής*. 4η Έκδοση. Αθήνα: Rosili.

Τσεκρέκος, Σ. (2022). *Ο αποτελεσματικός διευθυντής ως παράγοντας διαμόρφωσης σχολικής αποτελεσματικότητας. Η περίπτωση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Αργολίδας*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Πελοπόννησος.

Τσιώλης, Γ. (2017). *Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων*. Συμπληρωματικό εκπαιδευτικό υλικό στη Θ. Ε. ΕΚΠ51 – ΠΜΣ: Επιστήμες της Αγωγής. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ) σελ. 31.

Φασουλής, Κ., Κουτρομάνος, Κ., & Αλεξόπουλος, Ν. (2008). *Ηγετικά Διοικητικά Στελέχη της Εκπαίδευσης. Πρακτικά Τρίτου Πανελλήνιου Συνεδρίου Πολιτικής Ψυχολογίας*. Αθήνα.

Χάμου, Μ. (2018). *Αυτονομία σχολικής μονάδας: απόψεις διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.

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

Χρονοπούλου, Σ. (2012). *Μορφές εκπαιδευτικής ηγεσίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Εμπειρική μελέτη*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα.

Μεταφρασμένη Βιβλιογραφία

Creswell, J. W. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (Επιμέλ. Χ. Τζορμπατζούδης). Αθήνα: Ίων (Β' ελληνική έκδοση).

Drucker, P. (1998). *Το αποτελεσματικό στέλεχος*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Everard, B., & Morris, G. (1999). Υποδείγματα διοικητικοί στυλ. Στο Α. Αθανασούλα – Ρέππα (Επιμ.). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση* (σσ. 37 – 39). Πάτρα: Ε.Α.Π.

Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). *Ο νέος ηγέτης: η δύναμη της συναισθηματικής νοημοσύνης στη διοίκηση οργανισμών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Kotter, J. (2001). *Ηγέτης στις Αλλαγές*. Αθήνα: Κριτική.

Mason, J. (1996). *Qualitative Researching*. Στο Ν. Κυριαζή (Επιμ.) *Η Διεξαγωγή της Ποιοτικής Έρευνας* (σσ. 396). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Yukl, G. (2009). *Η ηγεσία στους οργανισμούς*. 6η Έκδοση. Αθήνα: Κλειδάριθμος

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Adair, J. E. (1983). The building blocks for good leadership. *International Management*, 38(6), 47, 50, 55.

Aithal, P. S., & Suresh Kumar, P. M. (2016). Comparative Analysis of Theory X, Theory Y, Theory Z, and Theory A for Managing People and Performance. *International Journal of Scientific Research and Modern Education (IJSRME)*, ISSN (online): 2455 – 5630, 1(1), 803 – 812.

Al-Hilali, M. (2012). *Transformational Leadership and Organizational Effectiveness: a predictive study at American Muslim Organizations*. Dissertation. University of Phoenix, U.S.A.

Al-Taneiji, S. (2006). Transformational leadership and teacher learning in model schools. *Journal of Faculty of Education UAEU*, 23, 21 – 36.

Allio, R. J. (2012). Leaders and Leadership – many theories, but what advice is reliable? *Strategy and Leadership*, 41(1), 4 – 14.

Allix, N., & Gronn, P. (2005). Leadership as a Manifestation of Knowledge. *Educational Management Administration and Leadership*, 33(2), 181 – 196.

Amanchukwu, R. N., Stanley, G. J., & Ololube, N. P. (2015). A review of leadership theories, principles and styles and their relevance to educational management. *Management*, 5(1), 6 – 14.

Amason, A.C. (1996), “Distinguishing the effects of functional and dysfunctional conflict on strategic decision making: resolving a paradox for top management team”, *Academy of Management Journal*, 39, 123-48.

Arnold, K.A., Barling, J. and Kelloway, E.K. (2001), Transformational leadership or the iron cage: which predicts trust, commitment and team efficacy? *Leadership and Organization Development Journal*, 22(7/8), 315-20.

Asghar, S., & Oino, I. (2018). Leadership Styles and Job Satisfaction. *Market Forces*, 13(1), 1 – 13.

Atwater, D. and Bass, B.M. (1994). Transformational leadership in teams”, In Bass, B. and Avolio, B. (Eds), *Improving Organizational Effectiveness Through Transformational Leadership*, Thousand Oaks, CA: Sage (pp. 48-83).

Aydin, O. T. (2012). The Impact of Theory X, Theory Y and Theory Z on Research Performance: An Empirical Study from a Turkish University. *International Journal of Advances in Management and Economics*, 1(5), 24 – 30.

Barbuto, J. E. & Wheeler, B. (2002). Becoming a servant leader: Do you have what it takes? NebGuide GO2-1481 - A. Lincoln: University of Nebraska Cooperative

Extension. In Barbuto, J. & Wheeler, B. (2006). Scale development & construct clarification of servant leadership. *Group and Organizational Management*, 31 (3), 300-326.

Barbuto, J. E. & Wheeler, D. W. (2006). Scale development and construct clarification of servant leadership. *Group & Organization Management*, 31(3), 300 – 326.

Barling, J., Slater, F., & Kelloway, K. E. (2000). Transformational leadership and emotional intelligence: An exploratory study. *Leadership & Organization Development Journal*, 21 (3), 157-161.

Barnett, K., & McCormick, J. (2002). Vision, relationships and teacher motivation: a case study. *Journal of Educational Administration*, 41(1), 55 – 73.

Bass, B. M. (1990). From Transactional to Transformational Leadership: Learning to Share the Vision. *Organizational Dynamics*, 18(3), 19 – 31.

Bass, B. M. (1999). Two Decades of Research and Development in Transformational Leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8(1), 9 – 32.

Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1993). Transformational Leadership and Organizational Culture. *Public Administration Quarterly*, 112 – 121.

Bass, B.M. & Avolio, B.J. (1994). *Improving Organizational Effectiveness Through Transformational Leadership*, Sage, Thousand Oaks, CA.

Bennett, N., Crawford, M., & Cartwright, M. (2003). *Effective Educational Leadership*. Great Britain: The Open University.

Benis, W.S. (1982). The artform of leadership. *International Management*, 37(5), 21.

Bennis, W. G. (2007). The challenges of leadership in the modern world – Introduction issue. *American Psychologist*, 62, 2 – 5.

Blanchard, K. H., & Hersey, P. (1970). A Leadership Theory for Educational Administrators. *Education*, 90(4), 303.

- Brauckmann, S., & Pashiardis, P. (2011). A validation study of the leadership styles of a holistic leadership theoretical framework. *International Journal of Educational Management*, 25(1), 11 – 32.
- Brauckmann, S., & Pashiardis, P. (2018). New Public Management in Education: A Call for the Edupreneurial Leader? *Leadership and Policy in Schools*, 18(2), 1-15.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In H. Cooper, (Ed.), *APA Handbook of Research Methods in Psychology* (pp. 51-77). *Washington, D C American Psychological Association*.
- Brinia, V. (2009). Basic elements for Greek educational systems' planning and structure. *Studies*, 59(1-2), 314-323.
- Brinia, V. (2011). Male educational leadership in Greek primary schools. *International Journal of Educational Management*, 25(2), 164 – 185.
- Brooks, J. S., & Normore, A. H. (2015). Qualitative research and educational leadership. *International Journal of Educational Management*, 29(7), 798–806. <https://doi.org/10.1108/IJEM-06-2015-0083>
- Brown, M. E., Treviño, L. K., & Harrison, D. A. (2005). Ethical leadership: A social learning perspective for construct development and testing. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 97, 117-134.
- Brown M. E., Trevino L. K. (2006). Ethical leadership: A review and future directions. *The Leadership Quarterly*, 17, 595-616.
- Burke, S., & Collins, K. (2001). Gender differences in leadership styles and management skills. *Women in Management Review*, 16(5), 244 – 257.
- Bush, T. (2003). *Theories of Educational Management*. London, UK: Sage.
- Bush, T. (2005). *Theories of Educational Leadership and Management*. London: Sage Pub.

- Bush, T. (2007). Educational leadership and management: theory, policy, and practice. *South African Journal of Education*, 27(3), 391 – 406.
- Bush, T., & Glover, D. (2003). *School Leadership: Concepts & Evidence*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Bush, T., & Glover, D. (2014). School leadership models: What do we know? *School Leadership and Management*, 34(5), 553 – 571.
- Bush, T., & Glover, D. (2016). School Leadership in West Africa: Findings from a Systematic Literature Review. *Africa Education Review*, 13(3-4), 80 – 103.
- Carbone, A., Evans, J., Ross, B., Drew, S., Phelan, L., Lindsay, K., Cottman, C., Stoney, S., & Ye, J. (2017). Assessing Distributed Leadership for Learning and Teaching Quality: A Multi-Institutional Study. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 39(2), 183 – 196.
- Catano, N., & Stronge, J. H. (2007). What do we expect of school principals? Congruence between principal evaluation and performance standards. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 10(4), 379 – 399.
- Cemaloglu, N., Sezgin, F., & Kilinc, A. C. (2012). Examining the relationships between school principals' transformational and transactional leadership styles and teachers' organizational commitment. *The Journal of New Horizons in Education*, 2(2), 53 – 64.
- Choi Wa Ho, D. (2011). Identifying leadership roles for quality in early childhood education programs. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 14(1), 47 – 59.
- Clarke, N. (2010). Projects are emotional: how project managers' emotional awareness can influence decisions and behaviours in projects. *International Journal of Managing Projects in Business*, 3 (4), 604-624.
- Cobanoglu, R., & Yurek, U. (2018). School administrators' self-efficacy and leadership styles. *European Journal of Educational Research*, 7(3), 555 – 565.

- Conger, J. A., & Kanungo, R. N. (1994). Charismatic leadership in organizations: Perceived behavioral attributes and their measurement. *Journal of Organizational Behavior*, 15(5), 439 – 452.
- Crow, G. M., (2006). Complexity and the beginning principal in the United States: Perspective on socialization. *Journal of Educational Administration*, 44(4), 310 – 325.
- Cullingford, C. (2006). *Mentoring in Education: An International Perspective (Monitoring change in education)*. Ashgate Publishing: England.
- Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Day, C., Harris, A., Hadfield, M., Tolley, H., & Beresford, J. (2000). *Leading Schools in Times of Change*. Buckingham: Open University Press.
- Dienesch, R. M., & Liden, R. C. (1986). Leader-Member Exchange Model of Leadership: A Critique and Further Development. *The Academy of Management Review*, 11(3), 618 – 634.
- Dionne, S. D., Yammarino, F. J., Atwater, L. E., & Spangler, W. D. (2004). Transformational leadership and team performance. *Journal of Organizational Change Management*, 17(2), 177 – 193.
- Dumay, X. (2009). Origins and consequences of school organizational culture for student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 45(4), 523 – 555.
- Dyer, W.G. (1987), *Team Building*, Addison-Wesley Publishing Company, Reading, MA.
- Dyer, W.G. (1995), *Team Building: Current Issues and New Alternatives*, 3rd ed., Addison-Wesley Publishing Company, New York, NY.
- Eagly, A. H., & Carli, L. L. (2003). The female leadership advantage: An evaluation of the evidence. *Leadership Quarterly*, 14, 807 – 834.
- Eagly, A. H., Johannesen-Schmidt, M. C., & Van Engen, M. L. (2003). Transformational, transactional, and laissez-faire leadership styles: A meta-analysis comparing men and women. *Psychological Bulletin*, 129, 569 – 591.

- Early, P., & Weindling, D. (2004). *Understanding school leadership*. London: Paul Chapman Publishing.
- Eurydice European Unit (2007). *School Autonomy in Europe. Policies and Measures*. Brussels, Education and Culture DG European Commission.
- Evans, M. G. (1996). R. J. House's a path-goal theory of leader effectiveness. *Leadership Quarterly*, 7(3), 305 – 309.
- Everard, B., Morris, G., & Wilson, L. (2004). *Effective School Management*. London: Paul Chapman Publishing.
- Fennell, H. (2005). Living leadership in an era of change. *International of Leadership in Education*, 8(2), 145 – 165.
- Fiedler, F. E. (1986). The Contribution of Cognitive Resources and Leader Behavior to Organizational Performance. *Journal of Applied Social Psychology*, 16(6), 532 – 548.
- Fiedler, F. E., & Garcia, J. E. (1987). *New approaches to effective leadership*. New York: Wiley & Sons. Available on Leadership-central.com. <https://www.leadership-central.com/cognitive-resource-theory.html#INV>
- Fortin, M., Fellenz, M. R. (2008). Hypocrisies of Fairness: Towards a More Reflexive Ethical Base in Organizational Justice Research and Practice, *Journal of Business Ethics*, 78, 415–433.
- Fournier, J. (2012). Different Types of Leadership Styles Found in School Districts, Both at the Building Level and District Level [ProQuest LLC]. In *ProQuest LLC*.
- Fullan, M. (2001). *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2002). The Change Leader. *Educational Leadership*, 59(8), 16 – 20.
- Fullan, M. (2006). The future of educational change: System thinkers in action. *Journal of educational change*, 7(3), 113 – 122.

- Geijsel, F., Slegers, P., Leithwood, K., & Jantzi, D. (2003). Transformational leadership effects on teachers' commitment and effort toward school reform. *Journal of Educational Administration*, 41(3), 228 – 256.
- Ghasabeh, M. S., Soosay, C., & Reaiche, C. (2015). The emerging role of transformational leadership. *The Journal of Developing Areas*, 49(6), 459 – 467.
- Githiari, F. W. (2017). Ways Through Which Principals Acquire the Leadership Competence Required for Effective Management of Secondary Schools in Nairobi County, Kenya. *Journal of Education and Practice*, 8(9), 43 – 49.
- Gold, A., Evans, J., Earley, P., Halpin, D., & Collarbone, P. (2003). Principled Principals?: Values-Driven Leadership: Evidence from Ten Case Studies of “Outstanding” School Leaders. *Educational Management Administration and Leadership*, 31, 127 – 138.
- Graen, G., & 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. *Leadership Quarterly*, 6(2), 219 – 247.
- Griffith, J. (2004). Relation of principal transformational leadership to school staff job satisfaction, staff turnover, and school performance. *Journal of Educational Administration*, 42(3), 333 – 356.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly*, 13(4), 423 – 451.
- Gronn, P., & Hamilton, A. (2004). A bit more life in leadership: Co-principalship as distributed leadership practice. *Leadership and Policy in Schools*, 3(1), 3 – 35.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329 – 351.
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons for 40 years of empirical research. *Journal Educational Administration*, 49(2), 125 – 142.

- Harris, A. (2003). Distributed leadership in schools: leading or misleading? *Management in Education*, 16(5), 10 – 13.
- Harris, A. (2004). Editorial: School leadership and school improvement: A simple and complex relationship. *School Leadership and Management*, 24(1), 3 – 5.
- Harris, A. (2005). Reflections of distributed leadership. *Management in Education (Education Publishing Worldwide Ltd)*, 19(2), 10 – 12.
- Harris, A. (2008). Distributed leadership: according to the evidence. *Journal of Education Administration*, 46(2), 172 – 178.
- Heck, R. (2015). Organizational theory and the study of educational leadership and school improvement: Some reflections. *Journal of Organizational Theory in Education*, 1(1), 58 – 67.
- Hede, A. (2001). Integrated Leadership: Multiple Styles for Maximal Effectiveness. In Parry, K. W. (Ed.) (2001). *Leadership in the Antipodes: Findings, Implications and a Leader Profile*. Wellington NZ: Victoria University Institute of Policy Studies and the Centre for the Study of Leadership, 241.
- Hersey, P., & Blanchard, K. A. (1988). *Management of organizational behavior*. Englewood Cliffs, NY: Prentice Hall.
- Higgs, M., & Aitken, P. (2003). An exploration of the relationship between emotional intelligence and leadership potential. *Journal of Managerial Psychology*, 18(8), 814-823.
- House, R. (1971). A Path Goal Theory of Leader Effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, 16(3), 321 – 339.
- House, R. J., & Mitchell, T. R. (1975). *Path-goal Theory of Leadership* (No. TR-75-67). Seattle: University of Washington.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. (2005). *Educational Administration: Theory, Research, and Practice*. 7th Edition. New York: McGraw-Hill.
- Hunter, J. (2004). *World's most powerful leadership principle: how to become a servant leader*. New York: Crown Business.

- Hutchinson, C.T. (1983). Prospectus for corporate leadership. *Business Horizons*, 26(6), 32-36.
- Islam, N. Md., & Bhattacharjee P. (2019). A Review on Managerial Grid of Leadership and its Impact on Employees and Organization. *International Journal of Research*, 6(10), 159 – 162.
- Jehn, K.A. (1994), “Enhancing effectiveness: an investigation of advantages and disadvantages of value-based intragroup conflict”, *International Journal of Conflict Management*, Vol. 5, pp. 223-38.
- Jehn, K.A. (1995), “A multimethod examination of the benefits and detriments of intragroup conflict”, *Administrative Science Quarterly*, Vol. 40, pp. 256-82.
- Johns, H. E., & Moser, H. R. (1989). From Trait to Transformation: The Evolution of Leadership Theories. *Education*, 110(1), 115
- Judge, T. & Piccolo, R. (2004). Transformational and transactional leadership: a meta-analytic test of their relative validity. *Journal of Applied Psychology*, 89(5), 755-768. doi: 10.1037/0021-9010.89.5.755
- Kabeyi, M. J. (2020). Transformational vs Transactional Leadership with Examples. *The International Journal of Business & Management*, 6 (5), 192.
- KeyPansiri, N. O., Ugwu, C. I., & Maundeni, W. B. (2021). The Theoretical Analysis of Ethical Leadership Lapses: A Disturbing Concern about School Leadership in Botswana. *Educational Research and Reviews*, 16(8), 372–381. words: Trust; Leadership; Multi-level; Trust in leadership; Model.
- Khan, M. M. S., Ghayas, M. M., & Kashif, S. (2020). Servant Leadership and Organizational Commitment. *Horizons (1992-4399)*, 14(2), 223 – 240.
- Kirkpatrick, S. A., & Locke, E. A. (1991). Leadership: Do Traits Matter? *The Executive*, 5(2), 48 – 60.
- Komal, K., & Sheher, B. (2015). Can ethical leadership enhance individual’s task initiative? *Journal of Business Law and Ethics*, 3(1), 62 – 84.

- Kythreotis, A., & Pashiardis, P. (2006). *Exploring leadership role in school effectiveness and the validation of models of principals' effects on students' achievement*. Paper presented at the Commonwealth Council for Educational Administration and Management (CCEAM) Conference 2006 "Recreating Linkages between Theory and Praxis in Educational Leadership". Nicosia: Cyprus.
- Kythreotis, A., Pashiardis, P., & Kyriakides, L. (2010). The influence of school leadership styles and culture on students' achievement in Cyprus primary schools. *Journal of Educational Administration, 48*(2), 218 – 240.
- Kruger, M., Witziers, B., & Slegers, P. (2007). The impact of school leader variables on school level factors: Validation of a causal model. *School Effectiveness and School Improvement, 18*(1), 1 – 20.
- 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. *Journal of Educational Administration, 38*(2), 112 – 129.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). A Review of Transformational School Leadership Research 1996 – 2005. *Leadership and Policy in Schools, 4*(3), 177 – 199.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2008). Linking Leadership to Student Learning: The Contributions of Leader Efficacy. *Educational Administration Quarterly, 44*(4), 496 – 528.
- Marks, H., & Printy, S. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformation and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly, 39*(3), 370 – 397.
- McCormick, M. J. (2001). Self-efficacy and leadership effectiveness: Applying social cognitive theory to leadership. *Journal of Leadership Studies, 8*(1), 22 – 33.
- McMahone, M. (2012). Servant Leadership as a Teachable Ethical Concept. *American Journal of Business Education, 5*(3), 339 – 346.

- Mai, R. (2004). Leadership for School Improvement: Cues from Organizational Learning and Renewal Efforts. *The Educational Forum*, 68(3), 211 – 221.
- Meier, D. (2016). Situational Leadership Theory as a Foundation for a Blended Learning Framework. *Journal of Education and Practice*, 7(10), 25 – 30.
- Mitchell J. N., Dawn, S. C., Kacmar, K. M., Roberts, J. M., & Chonko L. (2009). The Virtuous Influence of Ethical Leadership Behavior: Evidence from the Field. *Journal of Business Ethics*, 90, 157 – 170.
- Miller, W.C. (1984). Can leaders be developed? *Training*, 21(6), 86.
- Mulford, B., & Silins, H. (2003). Leadership for organizational learning and improved student outcomes – What do we know? *Cambridge Journal of Education*, 33(2), 175 – 191.
- Nielsen, K., Yarker, J., Randall, R., & Munir, F. (2009). The mediating effects of team and self-efficacy on the relationship between transformational leadership, and job satisfaction and psychological well-being in healthcare professionals: A cross-sectional questionnaire survey. *International journal of nursing studies*, 46(9), 1236 – 1244.
- Northouse, P. (2007). *Leadership: Theory and Practice*. Thousand Oaks, Calif: Sage.
- Notar, C., & Uline, C. (2008). What Makes an “Effective” Leader: The Application of Leadership. *International Education Studies*, 1(3), 25 – 29.
- Odumeru, J. A., & Ifeanyi, G. O. (2013). Transformational vs. Transactional Leadership Theories: Evidence in Literature. *International Review of Management and Business Research*, 2(2), 355 – 361.
- Onorato, M. (2013). Transformational leadership style in the educational sector: an empirical study of corporate managers and educational leaders. *Academy of Educational Leadership Journal*, 17, 33 – 47.
- Osborn, R. N., Hunt, J. G., & Jauch, L. R. (2002). Toward a contextual theory of leadership. *The Leadership Quarterly*, 13(6), 797 – 837.

Owens, R. (2001). *Organizational Behavior in Education: instructional leadership and school reform*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.

Ozgenel, M., & Karsantik, I. (2020). Effects of School Principal's Leadership Styles on Leadership Practices. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 8(2), 1 – 13.

Ozkan, S., Alev, S., & Ercan, A. (2015). An Analysis of the Relationship between School Managers' Change Leadership Style and Multi-Factorial Leadership Styles from the Views of Teachers. *International Journal of Educational Methodology*, 1(1), 27 – 34.

Passarelli, A., M., Boyatzis, R. E., & Wei, H., (2018). *Assessing Leader Development: Lessons from a Historical Review of MBA Outcomes*, Journal of Management Education, v42 n1 p55-79 Feb 2018.

Pounder, S. J., & Coleman, M. (2002). Women – better leaders than men? In general and educational management it still “all depends”. *Leadership and Organization Development Journal*, 23(3), 122 – 133.

Power, R. L. (2013). Leader-Member Exchange Theory in Higher and Distance Education. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 14(4), 277 – 284.

Raza, S. A., & Sikandar, A. (2018). Impact of Leadership Style of Teacher on the Performance of Students: An Application of Hersey and Blanchard Situational Model. *Bulletin of Education and Research*, 40(3), 73 – 94.

Rice, R., & Kastenbaum, D. (1983). The Contingency Model of Leadership: Some Current Issues. *Basic and Applied Social Psychology*, 4(4), 373 – 392.

Robinson, V., Hohepa, M., & Lloyd, C. M. (2009). *School leadership and student outcomes: identifying what works and why: Best evidence synthesis iteration (BES)*. Wellington: Ministry of Education.

Rosete, D., & Ciarrochi, J. (2005). Emotional intelligence and its relationship to workplace performance outcomes of leadership effectiveness. *Leadership & Organization Development Journal*, 26(5), 388-399.

- Sabre C, Keith DW, Benjamin K (2015). Principals' moral agency and ethical decision making: toward a transformational ethics. *International Journal of Education Policy and Leadership* 10(5):1-17. <http://dx.doi.org/10.22230/ijepl.2015v10n5a572>
- Saiti, A. (2012). Leadership and quality management: An analysis of three key features of the Greek education system. *Quality Assurance in Education*, 20(2), 110 – 138.
- Salma, U. S., Darun, M. R., & Liu, Y. (2015). Transactional or Transformational Leadership: which works best for now? *International Journal of Industrial Management (IJIM)*, xxxx(xx), 1 – 8.
- Sammons, P., Gu. Q., Day, C., Ko, J. (2011). Exploring the impact of school leadership on pupil outcomes. *International Journal of Educational Management*, 25(1), 83 – 101.
- Sarafidou, J. O., & Nikolaidis, D. (2009). School Leadership and Teachers' Attitudes towards School Change: The Case of High Schools in Greece. *The International Journal of Learning*, 16(8), 431 – 440.
- Sawan, F., Suryadi, S., & Nurhattati, N. (2020). Servant Leadership: Antecedent Factors, Impact, and Education Theories Used as Researcher's Perspective. *International Journal of Higher Education*, 9(5), 60 – 75.
- Schyns, B. (2004). The influence of occupational self-efficacy on the relationship of leadership behavior and preparedness for occupational change. *Journal of career Development*, 30(4), 247 – 261.
- Sergiovanni, TJ. (1991). *Moral Leadership: Getting to the Heart of School Improvement*. San Francisco: Jossey Bass.
- Sethuraman, K., & Suresh, J. (2014). Effective Leadership Styles. *International Business Research*, 7(9), 165 – 172.
- Smith, C. (2005). Servant leadership: The leadership theory of Robert K. Greenleaf. *Management Information Organization*, 1- 17.

Smith, L., & Riley, D. (2012). School leadership in times of crisis. *School Leadership and Management*, 32(1), 57 – 71.

Somech, A. (2010). Participative Decision Making in Schools: A Mediating-Moderating Analytical Framework for Understanding School and Teacher Outcomes. *Educational Administration Quarterly*, 46(2), 179 – 209.

Spears, L. (1995). *Reflections on leadership: How Robert K. Greenleaf's theory of servant-leadership influenced today's top management thinkers*. New York: John Wiley. In Barbuto, J. & Wheeler, B. (2006). Scale development & construct clarification of servant leadership. *Group and Organizational Management*, 31 (3), 300-326.

Spears, L. (1996). Reflections on Robert K. Greenleaf and servant-leadership. *Leadership & Organization Development Journal*, 17(7), 33-35.

Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2001). Investigating school leadership practice: a distributed perspective. *Educational Researcher*, 30(3), 23 – 28.

Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice. A distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 3 – 34.

Stavrianoudaki, A., & Iordanides, G. (2018). School Autonomy and Effectiveness in Greek Primary Education. *International Studies in Educational Administration (Commonwealth Council for Educational Administration & Management (CCEAM))*, 46(2), 92–109.

Stevens, M.J. and Campion, M.A. (1994), “The knowledge, skill and ability requirements for teamwork: implications for human resource management”, *Journal of Management*, Vol. 20, pp. 503-30.

Storey, A. (2004). The problem of distributed leadership in schools. *School Leadership and Management*, 24(3), 249 – 265.

Su, Z., Gamage, D., & Mininberg, E. (2003). Professional preparation and development of school leaders in Australia and the USA. *International Education Journal*, 4(1), 42 – 59.

- Sullivan, N. V. (2006). *Walk, Run or Retreat. The Modern School Administrator*. Bloomington: Indiana University Press.
- Tannenbaum, R., & Schmidt, W. H. (1973). How to Choose a Leadership Pattern. *Harvard Business Review*, May-June 1973, 162 – 180.
- Turner, J. S. (2007). Breaking the spell of the wicked principal. *Principal*, 87(2), 60 – 61.
- University of Nottingham (United Kingdom), & University of Oxford, U. K. D. of E. (2020). Successful School Leadership. In *Education Development Trust*. Education Day, C., Sammons, P., Gorgen, K., Education Development Trust (United Kingdom), Development Trust.
- Uslu, O. A. (2019). A General Overview to Leadership Theories from a Critical Perspective. *Marketing and Management of Innovations*, 1, 161 – 172.
- Valentine, J., & Prater, M. (2011). Instructional, transformational, and managerial leadership and student achievement: high school principals make a difference. *NASSP Bulletin*, 95(1), 5 - 30.
- Wagner B. (2013). *Impacts of emotional intelligence on leadership effectiveness. New Challenges of Economic and Business Development*, Riga, University of Latvia
- Walumbwa, F. O., Lawler, J. J., Avolio, B. J., Wang, P., & Shi, K. (2005). Transformational leadership and work-related attitudes: the moderating effects of collective and a self-efficacy across cultures. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 11(3), 2 – 16.
- Walumbwa, F. O., Avolio, B. J., & Zhu, W. (2008). How transformational leadership weaves its influence on individual job performance: the role of identification and efficacy beliefs. *Personnel Psychology*, 61(4), 793 – 825.
- Waters, T., Marzano, R., & McNulty, B. (2004). Leadership that sparks learning. *Educational Leadership*, 61(1), 48 – 52.
- Whitaker, P. (2000). *Managing change in Schools*. London: Open University Press.

Witziers, B., Bosker, R., & Kruger, M. (2003). Educational leadership and student achievement: The elusive search for an association. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 398 – 425.

York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255 – 316.

Yukl, G. A. (2002). *Leadership in Organizations*. 5th Edition. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

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

Zane, L. X., & Stewart, W. T. (2016). Measurement invariance of second-order factor model of the Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ) across K-12 principal gender. *Journal of Educational Administration*, 54(6), 727 – 748.

Zander, A. (1994), *Making Groups Effective*, 2nd ed., Jossey-Bass, San Francisco, CA.

Zeeman, A. (2019). *Tannenbaum-Schmidt Leadership Continuum*. Available on <https://www.toolshero.com/leadership/tannenbaum-schmidt-leadership-continuum-model/>

Νομοθεσία – Κυβερνητικά έγγραφα

Υ.Α. Φ.353.1/324/105657/Δ1, Φ.Ε.Κ.1340, τ.Β'/16-10-2002 « Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων των διδασκόντων» (Φ.Ε.Κ.1340, τ.Β'/16-10-2002).

ΦΕΚ 318/2011, αριθ. 8440 για τον «Καθορισμό λειτουργίας των Σχολικών Επιτροπών και ρύθμιση οικονομικών θεμάτων αυτών».

Παράρτημα

Συνοδευτική Επιστολή Ποιοτικής Έρευνας.



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

«Νοηματοδότηση της Αποτελεσματικής Ηγεσίας του σχολείου: κατανοώντας τα κριτήρια των Διευθυντών»

Αξιότιμη/ε κα/κ. Διευθύντρια/Διευθυντή,

Η ηγεσία είναι βασική έννοια στο χώρο της εργασίας και έχει απασχολήσει πολλούς μελετητές και ερευνητές στο χώρο των εκπαιδευτικών οργανισμών, γιατί υπάρχει έντονο ενδιαφέρον για πιο αποτελεσματικά σχολεία και δημόσια λογοδοσία. Η αποτελεσματική ηγεσία φαίνεται να είναι το κλειδί για την επίλυση πολλών προβλημάτων που φαίνεται να αντιμετωπίζουν τα σχολεία.

Κύριος σκοπός αυτής της διπλωματικής εργασίας είναι η μελέτη και η ερμηνεία του νοήματος της αποτελεσματικής ηγεσίας του σχολείου και η κατανόηση των κριτηρίων των διευθυντών για την επίτευξη της. Επιπλέον, τίθενται ως επιμέρους στόχοι:

α) Η περαιτέρω ανάπτυξη και διερεύνηση της θεωρητικής γνώσης σχετικά με τα κριτήρια των διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την αποτελεσματική ηγεσία του σχολείου. Για το λόγο αυτό γίνεται μια προσπάθεια εντοπισμού των στρατηγικών που πρέπει να λάβουν υπόψη τους οι διευθυντές με σκοπό να πετύχουν το στόχο τους καθώς και των εμποδίων που πρέπει να αποφύγουν.

β) Η μελέτη των διαφορετικών συγλ ηγεσίας που κατά την εφαρμογή τους από τους διευθυντές οδηγούν στην αποτελεσματικότητα.

Η συνέντευξη αφορά σχετική έρευνα, που διεξάγεται στο πλαίσιο της εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Επιβλέπων της διπλωματικής μου εργασίας είναι η κα. Γιασεμή – Όλγα Σαραφίδου.

Οι πληροφορίες που θα συλλεχθούν θα αξιοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικό σκοπό. Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις. Οι απαντήσεις είναι ανώνυμες και εμπιστευτικές. Η συνέντευξη θα ηχογραφηθεί και θα

απομαγνητοφωνηθεί για τις ανάγκες της έρευνας και μπορεί να γίνει δια ζώσης ή εξ' αποστάσεως με χρήση της πλατφόρμας Webex. Παρακαλώ θερμά να συμμετέχετε στην έρευνα καθώς η συμβολή σας είναι πολύτιμη και ουσιαστική, προκειμένου να εξαχθούν αξιόπιστα και χρήσιμα συμπεράσματα.

Για οποιασδήποτε ερώτηση ή διευκρίνιση σε σχέση με την έρευνα, παρακαλώ μη διστάσετε να επικοινωνήσετε μαζί μου στην ηλεκτρονική διεύθυνση : filitsafrago@hotmail.com

Σας ευχαριστώ για τη συνεργασία.

Η ερευνήτρια

Γαρυφαλλιά – Μαρία Φραγκογεώργη ΠΕ06 Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια

ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

Δημογραφικά Στοιχεία

Φύλο :

Οικογένεια

Σπουδές:

Επιμόρφωση:

Χρόνια προϋπηρεσίας :

Μετά από πόσα χρόνια υπηρεσίας γίνατε Δ/ντής/τρια σχολείου;

Υπηρεσία σε θέση διευθυντή (σχολεία, χρόνια)

Στοιχεία σχολείου που υπηρετείτε - Δυναμικότητα σχολείου (μονοθέσιο, πολυθέσιο).

Κίνητρα ανάληψης θέσης διευθυντή

1. Τι σας ώθησε να αναλάβετε μια τέτοια θέση;

ΑΞΟΝΑΣ Α- Εμπειρίες από επιτυχημένους ή μη επιτυχημένους διευθυντές

2. Στην πορεία σας ως εκπαιδευτικός ίσως είχατε εμπειρίες από διευθυντές που τους θεωρούσατε/θεωρείτε επιτυχημένους/υποδειγματικούς

Ποια θα λέγατε ότι ήταν τα 'κλειδιά' της επιτυχίας τους;

Σε ποιους τομείς είχαν θετικά αποτελέσματα αυτές οι πρακτικές τους;

(αν δεν είχατε σχετικές εμπειρίες αναφερθείτε σε φανταστικό υπόδειγμα)

3. Στην πορεία σας ως εκπαιδευτικός ίσως είχατε εμπειρίες από διευθυντές που τους θεωρείτε αρνητικά παραδείγματα

Ποιες πρακτικές τους θεωρείτε αρνητικές;

Σε ποιους τομείς είχαν αρνητική επίδραση αυτές οι πρακτικές;

ΑΞΟΝΑΣ Β- Εμπειρίες από την άσκηση ηγεσίας

4. Η δική σας εμπειρία ως Διευθύντριας/ή πώς άλλαξε τα κριτήριά σας για την αποτελεσματική ηγεσία;

Τι έχετε κρατήσει , τι έχετε τροποποιήσει , τι έχετε προσθέσει και γιατί;

Ποια προσωπικά σας χαρακτηριστικά θεωρείτε ότι βοηθούν το έργο σας, ποια είναι τα δυνατά σας σημεία ;

5. Σε ποιους τομείς (πχ. επικοινωνίας, άσκησης επιρροής, κινητοποίησης, λήψη αποφάσεων, διαχείριση, κουλτούρα-αξίες του σχολείου, συγκρούσεις, αλλαγές) θεωρείτε ότι οι πρακτικές σας έχουν θετικά αποτελέσματα;

6. Εκτός από τα προσωπικά σας χαρακτηριστικά τι άλλο, σε επίπεδο σχολείου, σας βοηθά στο έργο σας;

ΑΞΟΝΑΣ Γ- Εμπόδια και δυσκολίες που συναντούν οι διευθυντές στην προσπάθειά τους να πετύχουν στο έργο τους.

7. Στην προσπάθειά σας να κάνετε το καλύτερο τι εμπόδια αντιμετωπίζετε στο σχολείο σας;
8. Έχετε παραδείγματα από συναδέλφους Διευθυντές που αντιμετωπίζουν διαφορετικού τύπου προβλήματα και πώς θα τα αντιμετωπίζατε εσείς;
9. Τι θα θέλατε να αλλάξει /να ήταν διαφορετικό ώστε να διευκολυνθεί το έργο σας;