



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ:

Εκπαιδευτικά Προγράμματα και Υλικό: Τυπική, Άτυπη και Από
Απόσταση Εκπαίδευση
(Συμβατικές και e-Μορφές)

« Η μετασχηματιστική ηγεσία στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση »

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΚΟΛΟΒΟΣ ΣΤΑΥΡΟΣ

Τριμελής εξεταστική επιτροπή:

Κατσής Αθανάσιος, Καθηγητής , επιβλέπων Καθηγητής

Δημόπουλος Κωνσταντίνος ,Καθηγητής

Μπαγάκης Γεώργιος, Καθηγητής

Κόρινθος, Ιούνιος 2016

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τον υπεύθυνο Καθηγητή, Κατσή Αθανάσιο, για την καθοδήγηση και τις συμβουλές του κατά την πραγματοποίηση αυτής της διπλωματικής εργασίας.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω και τα μέλη της τριμελούς επιτροπής κ. Δημόπουλο Κωνσταντίνο, καθηγητή και τον κ. Μπαγάκη Γεώργιο, καθηγητή.

Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου για την υποστήριξή τους καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της παρούσας εργασίας μου.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες στους εκπαιδευτικούς που με βοήθησαν στην έρευνα με τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

στην οικογένεια μου

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψησελ.8

Abstract.....σελ.9

Εισαγωγή.....σελ.10

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 : ΤΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ

1.1 Εκπαιδευτική Διοίκησησελ.13

1.1.1 Εννοιολογική Προσέγγιση της Διοίκησης της Εκπαίδευσης.....σελ.13

1.1.2 Ιστορική και Θεωρητική Αναδρομή στην Επιστήμη της Εκπαιδευτικής Διοίκησης.....σελ.13

1.1.3 Εννοιολογική Προσέγγιση των όρων: Οργάνωση και Διοίκηση.....σελ.15

1.2. Ηγεσία και Διεύθυνση.....σελ.16

1.2.1 Έννοια και η φύση της Ηγεσίας.....σελ.16

1.2.2 Η έννοια του Ηγέτη και η διευκρίνιση των όρων

«Ηγέτης» – «Διευθυντής».σελ.17

1.3. Θεωρητικές προσεγγίσεις της ηγεσίας-Εισαγωγή.....σελ.18

1.3.1 Η θεώρηση των χαρακτηριστικών της ηγεσίαςσελ.18

1.3.2 Η θεώρηση της συμπεριφοράςσελ.20

1.3.3 Η ενδεχομενική θεώρηση I - Το ενδεχομενικό μοντέλο του Fiedler (Λιγότερο Προτιμώμενος Συνεργάτης - Least Preferred Coworker).....σελ.21

1.3.4 Η ενδεχομενική θεώρηση IIσελ.22

1.3.4.1 Η θεωρία διαδρομή - σκοπός (Path - Goal Theory)σελ.23

1.3.4.2 Η θεωρία του κύκλου ζωής.

(Situational theory, Hersey και Blanchard,1988)σελ.23

1.3.4.3 Το μοντέλο ηγεσίας Vroom - Yetton (1973).....σελ.24	σελ.24
1.3.5 Το γραφειοκρατικό μοντέλο ηγεσίας.....σελ.24	σελ.24
1.3.6 Συναλλακτική και μετασχηματιστική ηγεσία (Transactional and transformational leadership)σελ.27	σελ.27
1.4.1 Μορφές ηγεσίας.....σελ.34	σελ.34
1.4.1.1 Εκπαιδευτική ηγεσία (Instructional leadership).....σελ.34	σελ.34
1.4.1.2 Μετασχηματιστική ηγεσία (Transformational leadership).....σελ.35	σελ.35
1.4.1.3 Διοικητική ηγεσία (Managerial leadership).....σελ.36	σελ.36
1.4.1.4 Μεταμοντέρνα ηγεσία (Post-modern leadership).....σελ.36	σελ.36
1.4.1.5 Προσωπική ηγεσία (Interpersonal leadership).....σελ.36	σελ.36
1.4.1.6 Συγκυριακή ηγεσία (Contingent leadership).....σελ.37	σελ.37
1.4.1.7 Συναλλακτική ηγεσία (Transactional leadership).....σελ.37	σελ.37
1.4.1.8 Ηθική ηγεσία (Moral leadership).....σελ.38	σελ.38
1.4.1.9 Συμμετοχική ηγεσία (Participative leadership) διαμοιραζόμενη ηγεσία και κατανεμημένη.....σελ.38	σελ.38
1.4.1.10 Διανεμημένη ηγεσία.....σελ.39	σελ.39
1.4.2 Χαρακτηριστικές Μορφές Άσκησης της Σχολικής Ηγεσίαςσελ.40	σελ.40
1.5. Τα στοιχεία ενός αποτελεσματικού ηγέτη- διευθυντή-Εισαγωγή....σελ.41	σελ.41
1.5.1 Χαρακτηριστικά προσωπικότητας και ικανότητες του ηγέτησελ.41	σελ.41
1.5.2 Η ηγετική συμπεριφορά-Εισαγωγή.....σελ.43	σελ.43
1.5.2.1 Περιεχόμενο ηγετικής συμπεριφοράςσελ.43	σελ.43
1.5.2.2 Ο χαρακτήρας (στυλ) της ηγετικής συμπεριφοράς.....σελ.44	σελ.44

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 : ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΟΥ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ - ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ

Εισαγωγή.....σελ.46
2.1 Διοικητική Δομή του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος.....σελ.47
2.2 Το σχολείο ως οργάνωση.....σελ.49
2.3 Το σχολείο ως ένας γραφειοκρατικός οργανισμόςσελ.49
2.4 Το σχολείο ως ανοιχτό κοινωνικό σύστημασελ.51
2.5. Το σχολείο και η κοινωνία.....σελ.53
2.6 Σχολικό Κλίμα.....σελ.54
2.7 Κριτήρια επιλογής Διευθυντών Σχολικής Μονάδας.....σελ.56
2.8 Έργο και καθήκοντα διευθυντή σχολικής μονάδας.....σελ.57
2.9 Περιορισμοί του θεσμικού πλαισίουσελ.57
2.10 Δυνατότητες ανάδειξης ηγέτη – διευθυντή.....σελ.59

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

<u>ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ</u>σελ.62

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 : Η ΕΡΕΥΝΑ

4.1 Προβληματισμοί-χρησιμότητα της έρευναςσελ.84
4.2 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα.....σελ.85
4.3 Πρόνοιες για τη διασφάλιση εγκυρότητας και αξιοπιστία.....σελ.86
4.4 Μέθοδος έρευνας και ερευνητικό εργαλείο.....σελ.86
4.5 Η διαδικασία της έρευνας.....σελ.88
4.6 Περιγραφή του δείγματος.....σελ.89

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 : ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

5.1 Εισαγωγή.....σελ.90
5.2 Δημογραφικά στοιχεία.....σελ.91

5.2.1 Κατανομή των συμμετεχόντων ανά φύλο.....σελ.91	σελ.91
5.2.2 Κατανομή των συμμετεχόντων ανά ηλικία.....σελ.92	σελ.92
5.2.3 Κατανομή των συμμετεχόντων με βάση τα χρόνια υπηρεσίας τους στην εκπαίδευση.....σελ.93	σελ.93
5.2.4 Κατανομή των συμμετεχόντων με βάση τη εργασιακή τους κατάσταση στις σχολικές μονάδες Δ/βάθμιας Εκπαίδευσης.....σελ.94	σελ.94
5.2.5 Κατανομή συμμετεχόντων ανά σχολείο.....σελ.95	σελ.95
5.2.6 Κατανομή των συμμετεχόντων ανά περιοχή.....σελ.96	σελ.96
5.2.7 Κατανομή του δείγματος ανά ειδικότητα.....σελ.97	σελ.97
5.2.8 Κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου.....σελ.98	σελ.98
5.2.9 Κατοχή διδακτορικού τίτλου.....σελ.99	σελ.99
5.2.10 Παρακολούθηση σεμιναρίων κατά τα δύο τελευταία έτη.....σελ.100	σελ.100
5.3 Χαρακτηριστικά-συμπεριφορά μετασχηματιστικού ηγέτη.....σελ.101	σελ.101
5.3.1 Ορισμός ηγεσίας.....σελ.101	σελ.101
5.3.2 Καθορισμός κατεύθυνσης.....σελ.103	σελ.103
5.3.3 Ανάπτυξη προσωπικού.....σελ.105	σελ.105
5.3.4 Αναδόμηση οργανισμού.....σελ.108	σελ.108
5.3.5 Βελτίωση διδασκαλίας.....σελ.110	σελ.110
5.4 Μετασχηματιστική ηγεσία και επίτευξη στόχων.....σελ.113	σελ.113
5.5 Μετασχηματιστική ηγεσία και θεσμικό πλαίσιο.....σελ.115	σελ.115
5.6 Συσχετισμοί.....σελ.118	σελ.118

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ -ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

6.1 Συμπεράσματα.....σελ.121	σελ.121
6.2 Προτάσεις-ζητήματα για περαιτέρω έρευνα.....σελ.124	σελ.124

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική.....σελ.126	σελ.126
Ξενόγλωσση.....σελ.131	σελ.131

<u>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ</u>σελ.137	σελ.137
--	---------

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα μελέτη διερευνά τις απόψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όσον αφορά την αποτελεσματικότητα του διευθυντή στην εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Το μέσο συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκε είναι το ερωτηματολόγιο που διαμορφώθηκε με βάση το εννοιολογικό μοντέλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην εκπαίδευση του Ken Leithwood και η επεξεργασία των δεδομένων έγινε με την βοήθεια του SPSS 20.0. Οι παράμετροι που χρησιμοποιήθηκαν για να διαπιστωθεί ο βαθμός εφαρμογής της μετασχηματιστικής ηγεσίας με φορέα τον διευθυντή ήταν οι ακόλουθες: Καθορισμός Κατεύθυνσης, Ανάπτυξη Προσωπικού, Αναδόμηση Οργανισμού, Βελτίωση Διδασκαλίας. Μελετήθηκε η μετασχηματιστική ηγεσία ως παράγων επίτευξης των στόχων της σχολικής μονάδας, καθώς και το θεσμικό πλαίσιο που διέπει αυτή την μορφή ηγεσίας.

Τα κύρια ευρήματα της έρευνας δείχνουν ότι η μετασχηματιστική ηγεσία εφαρμόζεται σε μέτριο βαθμό στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται σε ικανοποιητικό βαθμό τα γενικά χαρακτηριστικά και τις συμπεριφορές του μετασχηματιστικού διευθυντή, η μετασχηματιστική ηγεσία μπορεί να αποτελέσει βασικό παράγοντα επίτευξης των στόχων του σχολείου και το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα καθώς και ο τρόπος επιλογής των διευθυντών δεν βοηθούν στο να αναδειχθούν και να επιλεγούν μετασχηματιστικοί διευθυντές.

Η έρευνα αυτή κρίνεται σημαντική, διότι συμβάλλει στο σχετικό προβληματισμό που αναπτύσσεται στην Ελλάδα για την αποτελεσματικότητα των διευθυντών. Αναμένεται ότι τα αποτελέσματά της θα αποτελέσουν το έναυσμα για αναστοχασμό και περαιτέρω έρευνες στον τομέα της μετασχηματιστικής ηγεσίας και στις ανάγκες των διευθυντών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για βελτίωση των ηγετικών πρακτικών τους.

Λέξεις-κλειδιά: Μετασχηματιστική ηγεσία, δευτεροβάθμια εκπαίδευση, διευθυντής, θεσμικό πλαίσιο, ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, τρόπος επιλογής διευθυντών, εκπαιδευτικοί, Ken Leithwood.

ABSTRACT

This study looks into the views of Greek secondary school teachers on the effectiveness of the principal in the implementation of transformational leadership. The data collection instrument used is the questionnaire which was formed on the basis of the conceptual model of transformational leadership in education applied by Ken Leithwood and the data processing was done with the help of SPSS 20.0. The parameters used to determine the degree of implementation of transformational leadership used by the principal were as follows: Setting Direction, Personnel Development, Reconstruction Organization, Improvement of Teaching. We studied transformational leadership as a factor in achieving the goals of the school unit and the institutional framework for this form of leadership.

The main findings of the research show that transformational leadership is applied moderately in secondary schools, greek teachers perceive general characteristics and behaviors of the transformative principal adequately, transformational leadership can be a key factor in achieving the school goals and the Greek educational system as well as the way principals are being chosen are not conducive in highlighting and selecting transformative principals.

This research is considered important because it contributes to the concern, developed in Greece for the effectiveness of principals. It is expected that the results will be the trigger for concern and further research in the field of transformational leadership and the needs of secondary school principals to improve their leadership practices.

Keywords: Transformational leadership, secondary education, principal, institutional framework, Greek education system, the way principals are being chosen , teachers, Ken Leithwood.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εκπαιδευτική έρευνα και η θεωρητικοποίησή της καθώς και οι ανάγκες του σημερινού σχολείου, σύμφωνα με τον Θεοφιλίδη (2012), επιβάλλουν τη μετακίνηση της σχολικής ηγεσίας από ένα καθαρά γραφειοκρατικό μοντέλο διοίκησης σ' ένα μετασχηματιστικού τύπου. Στο μοντέλο αυτό, ενώ εξακολουθεί να ισχύει η λογικότητα στην επιδίωξη στόχων και στην πορεία εργασίας, υπάρχει ταυτόχρονα και σεβασμός της προσωπικότητας των εργαζομένων. Πρόκειται, δηλαδή για αλλαγή από μια συγκεντρωτική αντίληψη διοίκησης σε μια αποκεντρωτική. Η τελευταία ενισχύει το συναίσθημα του ανήκειν, δημιουργεί προϋποθέσεις αναγνώρισης και αυτοπραγμάτωσης του ατόμου και ενδυναμώνει το συναίσθημα κυριότητας στην πορεία των εργασιών μέσα από συμμετοχικού τύπου διοίκηση. Η λέξη- κλειδί στη μετασχηματιστική ηγεσία είναι *εμπλοκή*.

Οι Leithwood & Jantzi (2000) πρότειναν το εννοιολογικό μοντέλο μετασχηματιστικής ηγεσίας το οποίο μπορεί να εφαρμοστεί στην εκπαίδευση.

Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό η ηγεσία είναι δυνατόν να προέλθει τόσο από το διευθυντή όσο και από τους εκπαιδευτικούς (Leithwood & Jantzi, 2000 ; Ogawa & Bossert, 1995). Επίσης κυριαρχούν έννοιες, όπως εξατομικευμένη στήριξη, νοητική παρώθηση και προσωπικό όραμα, που δείχνουν ότι δίνεται προσοχή στην κατανόηση των ατομικών αναγκών και όχι στο συντονισμό και τον έλεγχο των εκπαιδευτικών προκειμένου να πραγματοποιθούν οι στόχοι του οργανισμού.

Οι ανωτέρω επισημάνσεις είναι σημαντικές για το ρόλο του σχολικού ηγέτη, ο οποίος καλείται να διαγνώσει προβλήματα, να εφαρμόσει συμπεριφορές και να γίνει ο καθοδηγητής μέντορας στην προσπάθεια να μετασχηματίσει τον οργανισμό, ώστε να πορεύεται στην υλοποίηση του από κοινού διαμορφωμένου οράματος, κάτω από το συναίσθημα δέσμευσης που συνεπάγεται συμμετοχή. Το ερώτημα που προκύπτει είναι τι συμπεριφορά θα εφαρμόσει ο σχολικός ηγέτης-διευθυντής ο οποίος εφαρμόζει μετασχηματιστική ηγεσία. Η απάντηση δίνεται από την εργασία των Leithwood & Jantzi (2005) στην οποία καθορίστηκαν τέσσερις παράγοντες στους οποίους πρέπει να εστιάσει την ηγετική του συμπεριφορά ο διευθυντής και οι οποίοι με τη σειρά τους προσδιορίζουν το προφίλ μετασχηματιστικότητάς του. Αυτοί είναι: Ο καθορισμός κατεύθυνσης, η ανάπτυξη προσωπικού, η αναδόμηση του οργανισμού και η βελτίωση της διδασκαλίας.

Η ποιότητα της σχολικής ηγεσίας αποτελεί παράγοντα-κλειδί για την αποτελεσματικότητα και την επιτυχή λειτουργία μιας σχολικής μονάδας. Σημαντικό ρόλο σε αυτό διαδραματίζει η ικανότητα και τα χαρακτηριστικά της ηγεσίας που ασκεί

ο διευθυντής- ηγέτης της σχολικής μονάδας. Η θεωρία της μετασχηματιστικής ηγεσίας κατέχει τις τελευταίες δύο δεκαετίες προεξέχουσα θέση στις νεότερες θεωρίες και εμπειρικές μελέτες σχετικά με την ηγεσία. Ένας μεγάλος αριθμός μελετητών διερεύνησε το φαινόμενο της μετασχηματιστικής ηγεσίας και εντόπισε μια σύνδεση ανάμεσα σε αυτήν και την αποτελεσματικότητα (Leithwood & Jantzi, 2003).

Το ενδιαφέρον για μορφές ηγεσίας με νεότερες ιδέες, όπως της από κοινού ηγεσίας, του οράματος, της ενδυνάμωσης, ξεκίνησε τη δεκαετία του 1990 (Hallinger, 2003), όταν οι ερευνητές επικέντρωσαν το ενδιαφέρον τους σε μορφές ηγεσίας οι οποίες αντανακλούσαν περισσότερο αλλαγές «δευτέρου βαθμού», όπως η διαφοροποίηση δομών και κουλτούρας (Leithwood, 1994). Το μοντέλο που χαρακτηριζόταν από όλα αυτά τα στοιχεία ήταν αυτό της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Έτσι, πλέον την προσοχή δεν είχε ο συντονισμός ή ο έλεγχος της ομοιομορφίας των διδασκαλιών ή της εφαρμογής του αναλυτικού προγράμματος αλλά η από κοινού εύρεση των στόχων, το αμοιβαίο όραμα καθώς και η εξατομίκευση της διδασκαλίας.

Οι έρευνες για τις στάσεις των εκπαιδευτικών αποτελούν πολύτιμο υλικό, καθότι παρέχουν κοινωνικούς δείκτες των σκέψεων, των προτιμήσεων και επιθυμιών τους αλλά και ευκαιρίες για την επιτυχή εφαρμογή συγκεκριμένων πολιτικών (Baker, 1992). Άλλωστε, όλες οι προσπάθειες για τη βελτίωση, την επαγγελματική εξέλιξη του κάθε εκπαιδευτικού αλλά και την επικοινωνία του με την επιστημονική κοινότητα, συνίστανται από τις αντιλήψεις, τις πεποιθήσεις, τις εικόνες, τις αξίες και στάσεις του (Ματσαγγούρας, 1998).

Βασικός σκοπός της έρευνας αυτής είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών όσον αφορά την αποτελεσματικότητα του διευθυντή στην εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Συγκεκριμένα, συμβάλλει στο σχετικό προβληματισμό που αναπτύσσεται στην Ελλάδα, καταγράφοντας τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας για την ανάδειξη των απόψεων αλλά και των γνώσεων τους σχετικά με το μετασχηματιστικό ρόλο του διευθυντή. Επίσης, με την καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών μελετάται η μετασχηματιστική ηγεσία ως βασικός παράγοντας επίτευξης των στόχων του σχολείου καθώς και το θεσμικό πλαίσιο που την διέπει. Μάλιστα, με βάση τα αποτελέσματα που θα προκύψουν θα μπορέσουν να γίνουν οι απαραίτητες προσπάθειες για αλλαγές και βελτιώσεις στην εφαρμογή της στην εκπαίδευση.

Η εργασία μας περιλαμβάνει έξι κεφάλαια. Συγκεκριμένα στο πρώτο κεφάλαιο αναφέρουμε το θεωρητικό πλαίσιο της ηγεσίας και ειδικότερα της μετασχηματιστικής. Στο δεύτερο κεφάλαιο μελετούμε την οργάνωση και την διοίκηση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος αντιμετωπίζοντας το σχολείο ως εκπαιδευτικό οργανισμό. Στο τρίτο κεφάλαιο αναφέρουμε την βιβλιογραφική ανασκόπηση που αφορά την μετασχηματιστική ηγεσία και το θεσμικό πλαίσιο που διέπει την ηγεσία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο τέταρτο κεφάλαιο αναφέρουμε όλα τα γενικά στοιχεία της έρευνας μας. Στο πέμπτο κεφάλαιο διατυπώνουμε τα αποτελέσματα της έρευνας μας και στο έκτο κεφάλαιο τα συμπεράσματα και τις προτάσεις μας. Η εργασία ολοκληρώνεται με την βιβλιογραφία ελληνική και ξενόγλωσση και το παράρτημα .

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 : ΤΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ

1.1 Εκπαιδευτική Διοίκηση

1.1.1 Εννοιολογική Προσέγγιση της Διοίκησης της Εκπαίδευσης

Η «Διοίκηση της Εκπαίδευσης» αποτελεί ένα σύστημα δράσης που συνιστάται στην ορθολογική χρησιμοποίηση των διαθέσιμων πόρων (ανθρώπινων και υλικών) για την πραγματοποίηση των στόχων που επιδιώκονται από τους διάφορους τύπους εκπαιδευτικών οργανισμών. Το έργο της «εκπαιδευτικής διοίκησης» εκφράζεται από τα ηγετικά της στελέχη, τα οποία αποβλέπουν στον ακριβή προσδιορισμό των εκπαιδευτικών στόχων που εκφράζουν τη συνισταμένη των ατομικών στόχων όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, στην εφαρμογή των κανόνων δικαίου που ρυθμίζουν τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας των εκπαιδευτικών οργανισμών, στη δημιουργία και διατήρηση του κατάλληλου εργασιακού περιβάλλοντος ώστε να προάγεται η ομαδική προσπάθεια μέσω του συντονισμού και της συνεργασίας, στην καλύτερη δυνατή αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων – ανθρωπιστικών και υλικών για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, στον προσδιορισμό του βαθμού αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού οργανισμού και στον επαναπροσδιορισμό των εκπαιδευτικών στόχων σύμφωνα με τα νέα δεδομένα του εξωτερικού περιβάλλοντος του εκπαιδευτικού οργανισμού, προκειμένου όλη η συμπεριφορά του να προσαρμόζεται στις εκάστοτε ανάγκες της κοινωνίας στην οποία λειτουργεί.

1.1.2 Ιστορική και Θεωρητική Αναδρομή στην Επιστήμη της Εκπαιδευτικής Διοίκησης.

Από την Αρχαία Ελλάδα ακόμη ήταν ορατές οι πρώτες ενδείξεις για οργάνωση, διεύθυνση και έλεγχο. Ο τρόπος με τον οποίο ήταν οργανωμένος ο Αρχαίος Ελληνικός Πολιτισμός αποτέλεσε το μοντέλο στο οποίο στηρίχτηκαν οι μετέπειτα κοινωνίες. Η «διοίκηση» δεν είναι κάτι καινούργιο, αλλά αντίθετα διαθέτει ιστορία (Δερβιτσιώτης, 1991) και ανέκαθεν ήταν ένα φαινόμενο ορατό (Κανελλόπουλος, 1990). Με την πάροδο του χρόνου όμως, εκδηλώθηκε η ανάγκη η ηγεσία να γίνει πιο συστηματική και να θεσμοθετηθεί με βάση κάποιο θεωρητικό πλαίσιο και κάποιες βασικές αρχές. Από τα

τέλη του 18ου αιώνα διαφάνηκε η ανάγκη αυτή για πιο συστηματική ηγεσία όπου στη συνέχεια οδήγησε στη γέννηση της Διοικητικής Επιστήμης στις αρχές του 20ου αιώνα. Η Εκπαιδευτική Διοίκηση ως επιστημονικός κλάδος εμφανίστηκε πολύ αργότερα, γύρω στα 1950, δανειζόμενη στοιχεία και θεωρίες από τη Διοίκηση Επιχειρήσεων (Πασιαρδής, 2004). Επομένως η Εκπαιδευτική Διοίκηση στηρίζεται πάνω στις αρχές, που ακολουθεί και η διοίκηση άλλων οργανισμών και επιχειρήσεων (Σαΐτης, 2002; Παπαγιάννης, 2004; Πασιαρδής, 2004). Η νέα αυτή επιστήμη, πέρασε και συνεχίζει να περνά από διάφορες φάσεις, επηρεάζεται από διάφορα φιλοσοφικά ρεύματα ανάλογα με την εποχή κατά την οποία εξετάζεται, αφού είναι σίγουρο πως λειτουργεί και αυτή μέσα στο ίδιο συγκείμενο. Τα τρία ουσιαστικά φιλοσοφικά στάδια τα οποία πέρασε η Διοικητική Επιστήμη σύμφωνα με την ιστορική εξέλιξη αποτελούν:

η «**κλασική διοίκηση**», γνωστή και ως διεύθυνση προσωπικού ή οργανισμών με βάση το «μηχανιστικό μοντέλο» ή αλλιώς «επιστημονική διοίκηση» (1900- 1930),

η «**νεοκλασική διοίκηση**» με βάση τα ανθρώπινα κριτήρια, γνωστή και ως «διοίκηση μέσω των ανθρωπίνων σχέσεων» (1930-1950)

και τέλος η «**σύγχρονη διοίκηση**», γνωστή και ως διοίκηση με βάση το συμπεριφορικό μοντέλο ή νεοεπιστημονική προσέγγιση ή διοίκηση μέσω του ανθρώπινου δυναμικού (1950-σήμερα) (Πασιαρδής, 2004).

Οι σκαπανείς της κλασικής διοίκησης (Taylor, Fayol, Weber και άλλοι) δεν ασχολήθηκαν ιδιαίτερα με τον παράγοντα «άνθρωπος». Αντίθετα δίνουν έμφαση στην ορθολογική οργάνωση της εργασίας, με καθορισμένες σχέσεις εξουσίας και στην άσκηση της διοίκησης με γνώμονα βασικές αρχές της επιστήμης.

Μελετητές της νεοκλασικής διοίκησης ήταν οι Mayo , Maslow , Follet και Mc Cregor. Σύμφωνα με αυτούς πρέπει να δίνεται μεγαλύτερη προσοχή στην ανθρώπινη συμπεριφορά της διοίκησης χωρίς να απορρίπτονται τα συμπεράσματα των κλασικών. Η σύγχρονη διοίκηση ως συνδυασμός θεωριών (Θεωρία των αποφάσεων, Θεωρία των κοινωνικών συστημάτων, Ενδεχομενική θεωρία) από διάφορες επιστήμες, αναζητεί τη χρυσή τομή δηλαδή εκείνη τη μορφή διοίκησης που να εξυπηρετεί τις ανάγκες και των δύο πλευρών, του οργανισμού και των εργαζομένων. Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι δεν υπάρχει μοντέλο διοίκησης κοινά παραδεκτό από όλους, σε όλες τις εποχές. Η διοίκηση είναι ένα επιστημονικό κράμα από τις φυσικές, κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες και ένας χώρος όπου πρέπει να συμπορεύονται ο τεχνικός και ο κοινωνικός ορθολογισμός. (Σαΐτη, Α και Σαΐτης, Χ 2012)

1.1.3 Εννοιολογική Προσέγγιση των όρων: Οργάνωση και Διοίκηση

Η οργάνωση και η διοίκηση είναι δύο όροι που αποτελούν τη βάση της διοικητικής επιστήμης, η οποία άρχισε να αναπτύσσεται ταυτόχρονα με τη βιομηχανική εποχή (τέλος του XIX αιώνα-αρχές του XX) στην Ευρώπη και στη Β.Αμερική.

Για τους επιστήμονες της μελέτης των ανθρώπινων σχέσεων η οργάνωση ορίζεται ως ο προσχεδιασμένος συντονισμός των δραστηριοτήτων ενός αριθμού ανθρώπων για την επίτευξη κάποιου κοινού, εμφανούς σκοπού ή στόχου, μέσα από τον καταμερισμό της εργασίας και των λειτουργιών και την ιεράρχηση εξουσίας και ευθυνών (E.H.Schein,1980). Σύμφωνα με την άποψη αυτή αμφισβητείται ότι η οργάνωση είναι ένα κλειστό αυτορρυθμιζόμενο σύστημα αλλά αντίθετα ένα σύστημα ανοικτό που υπόκειται στις επιδράσεις του εξωτερικού περιβάλλοντος. Επομένως δεν υπάρχει ένας μοναδικός τρόπος οργάνωσης αλλά η οργάνωση βρίσκεται σε αλληλεπίδραση με το περιβάλλον της (Α.Καντάς 1993)

Για τους επιστήμονες της συστημικής ανάλυσης η οργάνωση θεωρείται ως η λειτουργική διαδικασία και δραστηριότητα για την επίτευξη αντικειμενικού στόχου. Έτσι απαιτείται η οργανωτική δομή η οποία εμπεριέχει σχέσεις εξουσίας (H.Koontz&C.O'Donnell 1984) Αν θεωρήσουμε ότι η οργάνωση είναι εργαλείο για την επίτευξη ενός αντικειμενικού σκοπού, τότε η διοίκηση είναι η λειτουργία αυτού του εργαλείου και η δραστηριοποίηση του.

Η διοίκηση θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως επιστήμη και ως τέχνη, μέσω της οποίας επιδιώκεται η βελτίωση της αποτελεσματικότητας ενός συστήματος, η ορθολογική κατανομή της εργασίας και η ανάπτυξη αρμονικών κοινωνικών σχέσεων (Α. Ανδρέου-Γ. Παπακωνσταντίνου, Αθήνα 1994)

Κατά γενική παραδοχή, διοίκηση είναι η εναρμόνιση όλων των συντελεστών παραγωγής (ανθρώπινων και υλικών πόρων) για την επίτευξη συγκεκριμένου αποτελέσματος (Scanlan,1974). Για τον B.Scalan η διοίκηση διακρίνεται σε πέντε επιμέρους διοικητικές λειτουργίες : τον προγραμματισμό, τη λήψη αποφάσεων την οργάνωση, την διεύθυνση και τον έλεγχο (Scanlan,1974)

Κατά τον Robbins (1991) οι σύγχρονες λειτουργίες της διοίκησης είναι: ο προγραμματισμός , η ηγεσία και ο έλεγχος. Η διοίκηση ως μεθοδολογία δε στηρίζεται μόνο σε επιστημονικά κριτήρια αλλά και σε τεχνικά στοιχεία. Αυτό σημαίνει πως τα διοικητικά στελέχη μιας οργάνωσης πρέπει να έχουν κατάρτιση στη διοικητική επιστήμη,

αλλά, ταυτόχρονα πρέπει να διαθέτουν και τη γνώση του πως θα επιτευχθεί ένα καλό αποτέλεσμα δηλαδή τη γνώση της συμπεριφοράς (Σαΐτη Α, Σαΐτης Χ 2012)

1.2. Ηγεσία και Διεύθυνση

1.2.1 Έννοια και η φύση της Ηγεσίας

Είναι γεγονός ότι η έννοια της ηγεσίας κατέχει πυρηνική θέση στη θεωρία της Διοικητικής Επιστήμης αλλά και στην καθημερινή λειτουργία των σύγχρονων οργανισμών. Η «ηγεσία» στις μέρες μας αποτελεί ένα από τα πιο ευρέως συζητούμενα και ταυτόχρονα ένα από τα πιο σύνθετα θέματα. Ο Bennis (1989), παρομοιάζει την «ηγεσία» με την ομορφιά: «είναι δύσκολο να την ορίσεις αλλά την αντιλαμβάνεσαι μόλις την αντικρίσεις». Ο Μπουραντάς (2005), αξιοποιώντας και συνθέτοντας τους ορισμούς που υπάρχουν στη βιβλιογραφία ορίζει την ηγεσία ως μια διαδικασία επηρεασμού της σκέψης, των συναισθημάτων, των στάσεων και των συμπεριφορών μιας μικρής ή μεγάλης τυπικής ή άτυπης ομάδας ανθρώπων από ένα άτομο (ηγέτη), με τέτοιο τρόπο ώστε πρόθυμα και εθελοντικά με την κατάλληλη συνεργασία να δίνουν τον καλύτερο τους εαυτό για να υλοποιήσουν αποτελεσματικούς στόχους που απορρέουν από την αποστολή της ομάδας και τη φιλοδοξία της για πρόοδο ή ένα καλύτερο μέλλον. Αναφορικά με τη φύση της ηγετικής ικανότητας οι απόψεις των επιστημόνων δίστανται. Από την μία υπάρχουν αυτοί που υποστηρίζουν πως υπάρχουν άτομα που η φύση τους προίκισε με ηγετικές ικανότητες και υποστηρίζουν ότι η ηγεσία δεν διδάσκεται. Από την άλλη μεριά υπάρχουν αυτοί που ισχυρίζονται ότι η ηγετική ικανότητα είναι επίκτητη και μπορεί να διδαχτεί, δηλαδή ο ηγέτης δεν γεννιέται, αλλά γίνεται (Σκουλάς, 1983 ; Θεοφιλίδης, 1994 ; Σαΐτης, 2002). Επομένως το ερώτημα κατά πόσο ο άνθρωπος γεννιέται ηγέτης ή γίνεται δεν μπορεί να απαντηθεί με σαφήνεια. Αυτό που είναι βέβαιο, είναι ότι, χωρίς έμφυτη προδιάθεση δεν μπορεί να υπάρξει και η δεξιότητα. Όμως, οι έμφυτες προδιαθέσεις μπορούν να μείνουν στην αφάνεια, αν δεν τους δοθούν οι ευκαιρίες και οι κατάλληλες συνθήκες για να εκδηλωθούν και να αναπτυχθούν (Κωνσταντίνου, 2005).

1. 2.2 Η έννοια του Ηγέτη και η διευκρίνιση των όρων «Ηγέτης» – «Διευθυντής».

Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004), αλλά και άλλων επιστημόνων γίνεται ένας διαχωρισμός μεταξύ των εννοιών «διευθυντής» (manager) και «ηγέτης» (leader). Ο «διευθυντής» είναι συνήθως ένα πολύ μορφωμένο και έμπειρο άτομο. Εργάζεται πολύ σκληρά και είναι πλήρως ενημερωμένος σε θέματα που αφορούν το αντικείμενο και την επιστήμη του. Σέβεται το σύστημα και τηρεί τους νόμους και την πολιτική του υπουργείου. Είναι άτομο απόλυτο, πολυάσχολο, χωρίς αρκετό ελεύθερο χρόνο για να μιλήσει με τους υφιστάμενους του και πολλές φορές αυτή η απομάκρυνση του από τη βάση τον οδηγεί στην αποξένωση από την πραγματικότητα. Δίνει σαφείς και λεπτομερείς οδηγίες στους εργαζομένους, περιορίζοντας τους σχεδόν κάθε μορφή πρωτοβουλίας και δεν δέχεται αποκλίσεις. Δεν του αρέσουν τα λάθη και είναι αυστηρός με τους άλλους, αλλά και με τον ίδιο του τον εαυτό (Πασιαρδής, 2004). Αντιθέτως, ο «ηγέτης» είναι οραματιστής και δεν επιδιώκει την διαίωνιση της υπάρχουσας τάξης. Ενθαρρύνει τις καινοτομίες και την άσκηση πρωτοβουλίας. Παραβιάζει την ιεραρχία και επικοινωνεί άμεσα με τη βάση, όπου χρειάζεται. Τον χαρακτηρίζει η απλότητα, είναι ανθρώπινος, αναγνωρίζει τα λάθη του, εν μέρει είναι απρόβλεπτος και χρησιμοποιεί τη θετική ενίσχυση ως κίνητρο για εργασία. Εκτιμά και σέβεται το προσωπικό του και προσπαθεί να τους ικανοποιήσει με το καλύτερο και μέγιστο δυνατό τρόπο. Βλέπει τον εαυτό του ως συνεργάτη και συμπαραστάτη. Ο ηγέτης συνηθίζει να κοινοποιεί τα προβλήματα που υπάρχουν στα υπόλοιπα μέλη της σχολικής μονάδας του και αναζητούν λύσεις από κοινού. Το κυριότερο, αναγνωρίζει ότι δεν μπορεί να τα κάνει όλα μόνος του αλλά ότι έχει την ανάγκη όλων. Σε γενικές γραμμές οι ηγέτες είναι άτομα κοινωνικά (Πασιαρδής, 2004). Ο ηγέτης γνωρίζει, τόσο τους στόχους του οργανισμού ή της ομάδας όσο και τις επιδιώξεις του προσωπικού ή των μελών, είτε ως ομάδων είτε ως ατόμων. Επίσης, «ηγέτης» είναι εκείνος που επηρεάζει τα άτομα ή την ομάδα ως σύνολο, για να εργαστούν με ενθουσιασμό και ζήλο στην επιτυχία των στόχων του οργανισμού ή της ομάδας (Παπαϊωάννου, 2003; Πασιαρδής, 2004).

Ο ρόλος του διευθυντή του σχολείου διανύει μια περίοδο αλλαγών στα εκπαιδευτικά συστήματα όλου του κόσμου. Ο Hopkins και συνεργάτες (2009) και ο Hallinger (2003) προσδιορίζουν μια σειρά από πρόσφατες τάσεις στην εξάσκηση της εκπαιδευτικής ηγεσίας και επισημαίνουν ότι πολλές επίκαιρες τάσεις παρήγαγαν μεγάλες αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα: για παράδειγμα, η αλλαγή του επονομαζόμενου management βασισμένο στο σχολείο, πρόγραμμα σπουδών ολοκληρωμένο και συγκεντρωτικό, οι δοκιμασίες υψηλής αξιολόγησης και οι διαδικασίες accountability με τις οποίες

διαπιστώνεται η εκπαιδευτική δράση του καθένα. Πρόκειται για προκλήσεις που αντιμετωπίζονται καθολικά, όπως η ανάπτυξη του εκπαιδευτικού συστήματος από μοντέλα κυρίως γραφειοκρατικά και ιεραρχικά προς μοντέλα που δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στο τοπικό management του εκπαιδευτικού οργανισμού, όπου η ηγεσία κατανέμεται και οι διευθυντές παίρνουν υπεύθυνες αποφάσεις σε συνεργασία με τους συναδέλφους τους. Το management είναι η επιστήμη της διοίκησης, είναι περισσότερο μηχανιστικό - τεχνοκρατικό ασχολείται με την καθημερινότητα, με την ορθή εφαρμογή και αλληλουχία των διαδικασιών (Ανθης & Κακλαμάνης, 2005). Αντίθετα η ηγεσία έχει να κάνει με το όραμα, τη δημιουργικότητα, την πρόκληση και τη διαχείριση της αλλαγής, την έμπνευση, είναι τέχνη και φαντασία μαζί.

Τέλος, σύμφωνα με τους Ράπτη και Βιτσιλάκη (2007), οι ηγέτες εμπνέουν αυτούς που τους ακολουθούν με τέτοιο τρόπο, ώστε και οι ίδιοι να γίνονται ηγέτες. Ύστερα από αυτή τη βασική διαφορά μεταξύ ενός «διευθυντή» και ενός «ηγέτη» διαπιστώνεται ότι για να είναι κάποιος «ηγέτης» πρέπει να είναι ικανός «διευθυντής». Επομένως, το δίπτυχο «ηγέτης – διευθυντής» αποτελεί τον ιδανικότερο συνδυασμό στο χώρο της Διοικητικής Ηγεσίας (Σαΐτης, 2008).

1.3. Θεωρητικές προσεγγίσεις της ηγεσίας.

Εισαγωγή

Η εξέταση των επικρατέστερων θεωρητικών προσεγγίσεων θα μας βοηθήσει στην κατανόηση της έννοιας της ηγεσίας.

1.3.1 Η θεώρηση των χαρακτηριστικών της ηγεσίας

Σύμφωνα με τη θεώρηση των γνωρισμάτων, η ηγεσία συνθέτεται από ένα σύνολο σταθερών, έμφυτων χαρακτηριστικών της προσωπικότητας που διαθέτει ο ηγέτης και καθορίζουν την αποτελεσματικότητά του σε οποιαδήποτε οργανωτική κατάσταση. Η θεωρία αυτή στηρίζεται στην άποψη ότι ο ηγέτης δε γίνεται, γεννιέται. Η ηγετική ικανότητα είναι ένα κληρονομικό χάρισμα για λίγους και εκλεκτούς. Τις δεκαετίες 1940-1950 κυριάρχησαν στη μελέτη της ηγεσίας οι έρευνες που προσπαθούσαν να εξακριβώσουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που διακρίνουν τους ηγέτες. Ο Stogdill (1948) (σε Μιχόπουλο, 1998β) σε μια επισκόπηση 124 μελετών ομαδοποίησε αυτά τα χαρακτηριστικά στις εξής κατηγορίες: 1) ικανότητες (υψηλή νοημοσύνη, πρωτοτυπία ευφράδεια,) 2) επιδόσεις (γνώσεις, αθλητισμός) 3) υπεύθυνη προσωπικότητα

(πρωτοβουλία, αυτοπεποίθηση, αντικειμενικότητα ικανότητα επιρροής) 4) συμμετοχή (δημοτικότητα, χιούμορ κοινωνικότητα) 5) κύρος (κοινωνικο-οικονομική κατάσταση, εκπαίδευση). Αν και ο Stogdill κατάφερε να εντοπίσει μερικά απ' αυτά τα χαρακτηριστικά στους ηγέτες δεν κατάφερε να βρει ένα ολοκληρωμένο σύνολο χαρακτηριστικών που να διαχωρίζει τις ηγετικές προσωπικότητες (π. χ. ποιος ακριβώς δείκτης ευφυΐας ή ποιες γνώσεις ή πιο ποσοστό αυτοπεποίθησης ξεχωρίζει με βεβαιότητα αυτόν που θα αναδειχθεί ηγέτης).

Παρά τις δυσκολίες αυτές η θεωρία των γνωρισμάτων χρησιμοποιήθηκε και από πιο πρόσφατες ερευνητικές προσεγγίσεις (Stogdill, 1981; Yukl, 2002) αλλά με τελείως διαφορετικό τρόπο. Οι Hoy και Miskel (2005) εξηγούν ότι δόθηκε πια έμφαση στη σχέση ανάμεσα στα προσωπικά γνωρίσματα και την αποτελεσματικότητα των ηγετών. Το ζητούμενο πλέον δεν ήταν ποιος θα γίνει ηγέτης αλλά ποιος θα είναι πιο αποτελεσματικός. Ο Stogdill το 1981 σε επισκόπηση 163 ερευνών συγκέντρωσε ένα ικανοποιητικό αριθμό κοινών γνωρισμάτων στους αποτελεσματικούς ηγέτες. Οι Hoy και Miskel (2005) ταξινομούν τα χαρακτηριστικά που σχετίζονται με την αποτελεσματικότητα στις ακόλουθες τρεις κατηγορίες α) προσωπικότητα (αυτοπεποίθηση, συναισθηματική ωριμότητα), β) εργασιακή υποκίνηση (καθήκον, προσδοκίες) και γ) δεξιότητες (διοικητικές ,διαπροσωπικές) .

Πολλά από τα γνωρίσματα που αναφέρθηκαν παραπάνω αξιολογήθηκαν από σύγχρονες έρευνες και διαπιστώθηκε ότι χρησιμεύουν στην επιλογή διευθυντικών στελεχών καθώς σχετίζονται με τη διευθυντική επιτυχία. Παρόλα αυτά, η θεωρία των χαρακτηριστικών δε μπορεί να εξηγήσει τι κάνει ο ηγέτης κατά την εκτέλεση των καθηκόντων του ούτε αρκεί μια ατελείωτη λίστα από ηγετικά γνωρίσματα για να ερμηνεύσει την αποτελεσματική ηγεσία (Μιχόπουλος, 1998 β).

1.3.2 Η θεώρηση της συμπεριφοράς

Μετά τη δεκαετία του 1950 οι ερευνητές άρχισαν να εγκαταλείπουν τη θεωρία των χαρακτηριστικών και να στρέφονται στη μελέτη της συμπεριφοράς του ηγέτη. Η προσέγγιση αυτή θεωρεί ότι η ηγεσία είναι ένα σύνολο μορφών συμπεριφοράς που αναπτύσσονται σε διάφορες καταστάσεις και χαρακτηρίζουν τον ηγέτη. Οι συμπεριφορές αυτές μπορούν να μελετηθούν ώστε να διδαχθούν και να καταστήσουν την ηγεσία περισσότερο αποτελεσματική.

Μια από τις πιο κλασικές προσεγγίσεις είναι η διοικητική σχάρα των R. Blake και J. Mouton (1964) (σε Everald & Morris, 1999), η οποία αναλύει σε δύο διαστάσεις την ηγετική συμπεριφορά. Η πρώτη διάσταση αφορά το ενδιαφέρον του ηγέτη για την παραγωγή ενώ η δεύτερη σχετίζεται με το ενδιαφέρον για τους ανθρώπους. Συνδυάζοντας τις δυο διαστάσεις προκύπτουν 5 τύποι ηγεσίας: α) ο οικείος ηγέτης που ενδιαφέρεται για τους ανθρώπους, θέλει να αρέσει, εγκωμιάζει, αποφεύγει τις συγκρούσεις, δημιουργεί συναδελφική διοίκηση, β) ο κατηγορηματικός ηγέτης που τον ενδιαφέρει η παραγωγή, ασκεί διοίκηση καθηκόντων, ελέγχει, διατάζει, γ) ο διαχειριστικός, ευσυνείδητος, σταθερός, καθόλου νεωτεριστής που δείχνει μέτριο ενδιαφέρον για τις ηγετικές διαστάσεις, δ) ο παθητικός-πολιτικός ηγέτης που υιοθετεί παθητική συμπεριφορά αντιστεκόμενος στους νεωτερισμούς, ε) ο παρακινητικός που ενδιαφέρεται για το έργο και τους εργαζόμενους, λαμβάνει αποφάσεις, μεταβιβάζει αρμοδιότητες, ασκεί δημοκρατική διοίκηση.

Επίσης, σημαντική προσέγγιση είναι η έρευνα των Halpin και Winer (1966) (σε Μιχόπουλο, 1998β) στο Πανεπιστήμιο του Οχάιο, για να καθορίσουν το πρότυπο της αποτελεσματικής ηγετικής συμπεριφοράς με βάση τις αντιλήψεις των υφισταμένων. Η έρευνα έγινε με τη χρήση ενός ερωτηματολογίου, δομημένου σε δύο διαστάσεις της ηγετικής συμπεριφοράς: α) τη μέριμνα για τα άτομα (ενδιαφέρον και σεβασμός για τα μέλη της ομάδας, εμπιστοσύνη, επικοινωνία) και β) την καθιέρωση δομής (προσδιορισμός οργανωτικών ρόλων, προσανατολισμός στην εργασία και το παραγόμενο προϊόν). Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η ηγετική αποτελεσματικότητα συνδέεται με υψηλό ενδιαφέρον και για τις δυο διαστάσεις, αν και οι ανώτεροι φαίνεται να δίνουν έμφαση στην εισαγωγή δομής, ενώ οι υφιστάμενοι στη μέριμνα. Ο ηγέτης που δείχνει υψηλό ενδιαφέρον και για τις δύο διαστάσεις χαρακτηρίζεται δυναμικός ενώ εκείνος που δείχνει χαμηλό

ενδιαφέρον και για τις δύο διαστάσεις παθητικός. Δομικός χαρακτηρίζεται εκείνος που η συμπεριφορά του χαρακτηρίζεται από χαμηλή μέριμνα για τον άνθρωπο και υψηλή στην καθιέρωση δομής και τέλος ηγέτης που φροντίζει, εκείνος που η συμπεριφορά του χαρακτηρίζεται από υψηλή μέριμνα για τον άνθρωπο και χαμηλή στην καθιέρωση δομής.

Μια ακόμη θεωρία, η θεωρία X και Y, που ανέπτυξε ο ψυχολόγος Douglas Mc Gregor (1960) (σε Πασιαρδή, 2004), προσπαθεί επίσης να εξηγήσει τη συμπεριφορά των ηγετών ταξινομώντας τους σε δυο κατηγορίες: α) στους οπαδούς της θεωρίας X που θεωρούν ότι το προσωπικό δεν θέλει να εργάζεται, προτιμά τον ελεύθερο χρόνο, χρειάζεται πίεση, άρα πρέπει να ελέγχεται και να απειλείται από έναν αυταρχικό ηγέτη, β) στους οπαδούς της θεωρίας Y που θεωρούν ότι η εργασία είναι για τους εργαζόμενους ικανοποιητική δραστηριότητα όπως το παιχνίδι για ένα παιδί, ότι είναι ικανοί για μάθηση, δημιουργικότητα, αυτοέλεγχο, άρα μπορούν να καθοδηγούνται από ένα δημοκρατικό ηγέτη.

Οι παραπάνω προσεγγίσεις έβαλαν στο επίκεντρο τη συμπεριφορά του ηγέτη και οι έρευνες απομόνωσαν πολλά χρήσιμα χαρακτηριστικά της, ωστόσο δεν έλαβαν υπόψη ότι η ίδια συμπεριφορά δεν μπορεί να εφαρμοστεί σε όλες τις περιπτώσεις. Δεν αναγνώρισαν αλλαγή κατάστασης, ούτε πως το περιβάλλον είναι εκείνο που παίζει καθοριστικό ρόλο στην επιλογή και εφαρμογή της αποτελεσματικής συμπεριφοράς.

1.3.3 Η ενδεχομενική θεώρηση I - Το ενδεχομενικό μοντέλο του Fiedler (Λιγότερο Προτιμώμενος Συνεργάτης - Least Preferred Coworker)

Οι θεωρίες της προσέγγισης αυτής συγκλίνουν στο ότι η ηγετική αποτελεσματικότητα αυξάνεται όταν λαμβάνεται υπόψη το περιβάλλον. Η ηγεσία είναι ένα σύνολο έμφυτων γνωρισμάτων αλλά συμβαίνει κάθε φορά μέσα σε διαφορετικό πλαίσιο, έτσι πρέπει τα ηγετικά χαρακτηριστικά να συνδυάζονται με τις καταστάσεις για να επιτευχθεί το επιθυμητό αποτέλεσμα. Τα γνωρίσματα που διαθέτει ο ηγέτης ταιριάζουν σε ορισμένες καταστάσεις και όχι σε όλες. Συνέπεια αυτής της υπόθεσης είναι η διερεύνηση και η μελέτη εκείνων των χαρακτηριστικών που οδηγούν σε ηγετική συμπεριφορά σε συγκεκριμένες καταστάσεις. Η θεωρία αναζητεί με άλλα λόγια τον κατάλληλο άνθρωπο για την κατάλληλη θέση.

Ο Fiedler (1967), ένας απ' τους ηγέτες της ενδεχομενικής σχολής προσπάθησε να συνδυάσει τα γνωρίσματα της προσωπικότητας (φιλικός, αγχώδης) με τα χαρακτηριστικά της κατάστασης. Στη θεωρία του, η αποτελεσματικότητα του ηγέτη και η απόδοση της ομάδας (ο βαθμός στον οποίο η ομάδα πετυχαίνει το στόχο της) εξαρτάται από δυο συνιστώσες. Η πρώτη συνιστώσα είναι η μορφή ηγεσίας που διαμορφώνεται με βάση δύο παραμέτρους: α) τον προσανατολισμό στους ανθρώπους και στις σχέσεις, β) τον προσανατολισμό στο καθήκον. Η δεύτερη συνιστώσα είναι τα χαρακτηριστικά της κατάστασης και προσδιορίζεται από τρεις παραμέτρους α) από τις σχέσεις του με τους υφισταμένους, β) το πόσο δομημένο είναι το έργο που πρέπει να υλοποιηθεί και γ) το βαθμό της εξουσίας του ηγέτη (δύναμη θέσης).

Ο συνδυασμός των μεταβλητών της κατάστασης δημιουργεί διάφορες περιπτώσεις ανάλογα με τις οποίες προτείνεται το στυλ του ηγέτη που ταιριάζει. Έτσι, όταν η δυνατότητα ελέγχου είναι είτε υψηλή είτε χαμηλή (όχι ενδιάμεση) τότε το κατάλληλο στυλ ηγεσίας είναι αυτό που προσανατολίζεται στο καθήκον. Όταν όμως η δυνατότητα ελέγχου είναι ενδιάμεση, τότε είναι καλύτερο ένα στυλ με προσανατολισμό στις ανθρώπινες σχέσεις. Μπορεί δηλαδή να χρησιμοποιηθεί ο ηγέτης με το κατάλληλο στυλ στην κατάλληλη περίπτωση. Η θεωρία αυτή, αν και στερείται ερευνητικών αποτελεσμάτων που να επιβεβαιώνουν την αποτελεσματική εφαρμογή του «λιγότερου προτιμώμενου συνεργάτη», έχει σημαντική αξία γιατί έστρεψε την έρευνα στη μελέτη της κατάστασης και έχει χρησιμοποιηθεί με αρκετή επιτυχία σε κάποιες έρευνες για την πρόβλεψη της αποτελεσματικότητας της ηγεσίας των διευθυντών στα σχολεία (Hoy και Miskel, 2005)

1.3.4 Η ενδεχομενική θεώρηση II

Οι θεωρίες που ανήκουν σ' αυτή τη κατηγορία συνδέουν περισσότερο τη συμπεριφορά του ηγέτη με τα χαρακτηριστικά της κατάστασης. Έτσι, μελετούν μορφές συμπεριφοράς που ταιριάζουν σε καταστάσεις και επιχειρούν να εξακριβώσουν τις μορφές εκείνες που αυξάνουν την αποτελεσματικότητα του ηγέτη σε μια συγκεκριμένη κατάσταση. Η ηγεσία δηλαδή είναι ένα σύνολο ηγετικών συμπεριφορών, όχι των γνωρισμάτων της προσωπικότητας, και είναι εξαρτημένη από την κατάσταση. Σ' αυτόν τον τύπο θεώρησης εντάσσονται διάφορα μοντέλα ηγεσίας με πιο χαρακτηριστικά αυτά που περιγράφονται παρακάτω.

1.3.4.1 Η θεωρία διαδρομή - σκοπός (Path - Goal Theory)

Η θεωρία αυτή, αναπτύχθηκε από τους T.R Mitchell και R.J. House (1974) (σε Hoy & Miskel, 2005) και προτείνει διάφορα στυλ ηγετικής συμπεριφοράς που πρέπει να εφαρμόζονται ανάλογως της κατάστασης. Εστιάζει στο τι πρέπει να κάνουν οι ηγέτες για να επηρεάσουν τους υφισταμένους ώστε να αποδώσουν και να νιώσουν ικανοποίηση. Σε αντίθεση με τη θεωρία του Fiedler, ο ηγέτης μπορεί να υιοθετήσει διαφορετικό τύπο ηγεσίας ανάλογα με την κατάσταση, αρκεί να υποδείξει τη διαδρομή (συμπεριφορά) που θα ακολουθήσουν οι υφιστάμενοι για να φτάσουν στο σκοπό (ικανοποίηση, αποτέλεσμα). Η θεωρία ορίζει τέσσερα είδη συμπεριφοράς ανάλογα με την περίπτωση. Η περίπτωση εξαρτάται από τις ανάγκες, τη φύση της εργασίας και το δυναμικό των υφισταμένων. Έτσι προτείνεται: α) η κατευθυντική ηγεσία: ο ηγέτης ξεκαθαρίζει τους κανόνες, τα καθήκοντα και τις προσδοκίες του από τους υφισταμένους, β) η υποστηρικτική: δημιουργείται φιλική, ενθαρρυντική ατμόσφαιρα στο καθημερινό έργο, γ) η συμμετοχική: ζητείται η άποψη των υφισταμένων, δ) η ηγεσία προσανατολισμένη στην επίτευξη στόχων: θέτονται υψηλοί στόχοι για τους υφισταμένους και αναμένεται καλύτερη απόδοση. Βέβαια το κατά πόσο η επιλογή του τύπου ηγεσίας σχετίζεται τελικά με την ικανοποίηση των υφισταμένων εξαρτάται τόσο απ' τα χαρακτηριστικά τους όσο και απ' τα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος. Η θεωρία αυτή αν και στερείται εμπειρικής εξέτασης προσφέρει αρκετά στοιχεία για τη σύνδεση ηγεσίας -εργασιακής ικανοποίησης.

1.3.4.2 Η θεωρία του κύκλου ζωής. (Situational theory, Hersey και Blanchard,1988)

Η θεωρία των Hersey και Blanchard (1988), υποστηρίζει ότι δεν υπάρχει ένα συγκεκριμένο στυλ ηγεσίας το οποίο να χρησιμοποιείται σε όλες τις περιστάσεις. Ο ηγέτης ενεργεί κάθε φορά ανάλογα με την περίπτωση και την ωριμότητα των εργαζομένων. Όσο αυξάνεται η ωριμότητα των υφισταμένων, τόσο οι ηγέτες είναι σε θέση να εστιάζουν στις ανθρώπινες σχέσεις και να είναι περισσότερο δημοκρατικοί, ενώ όταν ο βαθμός ωριμότητας είναι χαμηλός, τότε ένας υποστηρικτικός, κατευθυντικός ηγέτης είναι πιο απαραίτητος. Η θεωρία είναι μάλλον αισιόδοξη, γιατί αφήνει περιθώρια για μάθηση διαφορετικών στυλ ηγεσίας, που μπορούν να επιλεγούν ανάλογα με την περίπτωση.

1.3.4.3 Το μοντέλο ηγεσίας Vroom - Yetton (1973)

Το μοντέλο αυτό επίσης υποστηρίζει ότι ο ηγέτης μπορεί να επιλέξει τον τύπο ηγεσίας που είναι κατάλληλος ανάλογα με τα χαρακτηριστικά της κατάστασης. Βέβαια, η θεωρία αυτή αναλύει την επιλογή του τύπου ηγεσίας μόνο σε ότι αφορά τη συμμετοχή των υφισταμένων στη λήψη αποφάσεων. Με γράμματα του αλφαβήτου και λατινικούς αριθμούς καθορίζει το επίπεδο συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων.

- A I (αυταρχική τύπου I): ο ηγέτης λύνει τα προβλήματα μόνος του
- A II (αυταρχική τύπου II): παίρνει πληροφορίες από υφιστάμενους και λύνει το πρόβλημα μόνος του
- C I (συμβουλευτική τύπου I): συζητάει το πρόβλημα ξεχωριστά με κάθε υφιστάμενο αλλά αποφασίζει μόνος του
- C II (συμβουλευτική τύπου II): συζητάει με την ομάδα αλλά παίρνει την απόφαση μόνος του
- G II (ομαδική τύπου II): συζητάει με τους υφιστάμενους ως ομάδα και προεδρεύοντας ψάχνει μαζί τους μια λύση αποδεκτή απ' όλη την ομάδα.

Οι θεωρίες που προσπαθούν να συνδέσουν τη συμπεριφορά του ηγέτη με τα χαρακτηριστικά της κατάστασης φαίνεται να προσφέρουν αρκετές απαντήσεις στο σύνθετο θέμα της ηγεσίας. Ωστόσο, οι έρευνες που έχουν γίνει είναι περιορισμένες και χρειάζεται περαιτέρω εξέταση για την υποστήριξη αυτού του μοντέλου.

1.3.5 Το γραφειοκρατικό μοντέλο ηγεσίας

Η κλασική και ολοκληρωμένη ανάλυση του Γραφειοκρατικού Μοντέλου Διοίκησης έγινε από το Γερμανό κοινωνιολόγο Max Weber (1864-1920). Προσπάθεια του Weber ήταν να αναγάγει τη διοίκηση οργανισμών σε άσκηση λογικής -νομικής εξουσίας. Η εξουσία αυτής της μορφής πηγάζει από την αντίληψη ότι ο νόμος είναι ανώτερος και πρέπει να υπάρχει πειθαρχία σ' αυτό που αποφασίζεται με νομική διαδικασία. Ο σχολικός ηγέτης ασκεί εξουσία εφαρμόζοντας τις πρόνοιες των κανονισμών που ισχύουν για τη συγκεκριμένη θέση που κατέχει. Με απλά λόγια, η πειθαρχία δεν έχει σχέση με το άτομο που κατέχει τη συγκεκριμένη θέση, αλλά με τους κανονισμούς που σχετίζονται με τη θέση. Έτσι, η δράση του διευθυντή σχολείου οριοθετείται από το Σχέδιο Υπηρεσίας της θέσης και τους Κανονισμούς Λειτουργίας των Σχολείων. Η λογική-νομική εξουσία

εξασφαλίζει τη βάση για την ανάπτυξη απρόσωπης, τυπικής και λογικής δύναμης, η οποία μεγιστοποιεί την αποτελεσματικότητα της υπηρεσίας.

Τα ειδολογικά γνωρίσματα της Γραφειοκρατίας συνοπτικά είναι:

- Η εξουσία είναι ιεραρχικής μορφής, με προϊστάμενους και υφιστάμενους. Ως αποτέλεσμα, δημιουργείται διοικητική αλυσίδα από την κορυφή στη βάση της υπηρεσίας.
- Υπάρχει καταμερισμός εργασίας. Ο κάτοχος μιας θέσης εκτελεί εξειδικευμένα καθήκοντα. Ο καταμερισμός εργασίας και η εκτέλεση ειδικών καθηκόντων οδηγούν σε εξειδίκευση.
- Η διοίκηση ασκείται από ειδικά εκπαιδευμένα άτομα. στη βάση εγγράφων και περιεκτικών και σταθερών κανόνων και πολιτικής.

Το Γραφειοκρατικό Μοντέλο αποκλείει προσωπικές εύνειες, αυθαιρεσίες και διαφορετική μεταχείριση των ατόμων. Η σχέση με την εξουσία ρυθμίζεται από τους κανονισμούς. Η έκταση της εξουσίας του προϊστάμενου καθορίζεται σαφώς από τους κανονισμούς και περιορίζεται στα εργασιακά καθήκοντα. Ο απρόσωπος αυτός προσανατολισμός και η τήρηση κανονισμών διασφαλίζουν συνέχεια των διαδικασιών, ανεξάρτητα από διαφοροποιήσεις στο ανθρώπινο δυναμικό.

Σύμφωνα με τον Weber, τα παραπάνω γνωρίσματα οδηγούν στη λήψη λογικών αποφάσεων και καθιστούν τη διοίκηση αποτελεσματική. Η Γραφειοκρατία είναι, κατά τον ίδιο, ο πλέον αποτελεσματικός τρόπος οργάνωσης, γιατί ειδικά εκπαιδευμένα άτομα είναι σε θέση να πάρουν τις ορθές αποφάσεις όχι με βάση προσωπικές γνωριμίες, αλλά με βάση κανονισμούς. Η απρόσωπη σχέση, από τη μια, και η συντονισμένη ιεραρχία, από την άλλη, οδηγούν σε λογική δράση και συστηματική προώθηση των οργανισμικών στόχων. Η πηγή της δύναμης στην περίπτωση της γραφειοκρατικής ηγεσίας είναι οι γραφειοκρατικές αξίες. Αναμένεται ότι οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές θα συμμορφωθούν με τους κανονισμούς και θα ακολουθήσουν τις καθιερωμένες οδηγίες ή θα υποστούν τις συνέπειες. Κατά κάποιο τρόπο, συμμορφώνονται με τους κανονισμούς και τις διαδικασίες για να αποφύγουν προβλήματα στη σχέση τους με το σύστημα.

Στον κόσμο των επιχειρήσεων, ο παραπάνω τύπος οργάνωσης χαρακτηρίστηκε από τον Ouchi (1981) ως Τύπος Α. Αυτός ο τύπος οργάνωσης είναι πολύ κατάλληλος για την εκτέλεση ορισμένου έργου με έμφαση στον κεντρικό έλεγχο και στη διαφοροποίηση ρόλων και ιεραρχικής θέσης μεταξύ των εργαζομένων και των διοικητικών και μεταξύ

επιπέδων ιεραρχίας-διοίκησης. Στηρίζεται, επίσης, στο κατακόρυφο μοντέλο (από την κορυφή στη βάση) για λήψη αποφάσεων. Μια τέτοια οργάνωση -οργάνωση η οποία χαρακτηρίζει και το παραδοσιακό σχολείο- στηρίζεται στον ανταγωνισμό (Roberts, 1986) ή στο μοντέλο «δύναμη από την κορυφή στη βάση» (Dunlop & Goldman, 1991). Αυτή είναι η δύναμη να ελέγχει τη στελέχωση, τον επιμερισμό των πόρων και την επαγγελματική ανάπτυξη. Δεν μπορεί κάποιος να απομακρυνθεί από αυτό τον τύπο δύναμης, αν δεν χάσει μέρος της δύναμής του.

Αντίθετα, στον Τύπο Z που, επίσης, προτείνει ο Ouchi (1981), ο οργανισμός στηρίζεται στην ύπαρξη-διατήρηση ισχυρής κουλτούρας, ικανής να επηρεάσει τις επιδιώξεις των εργοδοτούμενων και να μειώσει τις μεταξύ τους διαφορές ως προς το στάτους που έχουν μέσα στην επιχείρηση. Η οργάνωσή Τύπου Z τονίζει τη συμμετοχική λήψη αποφάσεων, όσο αυτό είναι δυνατό. Έχει ως υπόβαθρο έναν πολύ διαφορετικό τύπο δύναμης, ο οποίος είναι «συναινετικός» και «διευκολυντικής μορφής» -ένας τύπος δύναμης ο οποίος εκφράζεται μμέσα από τη δράση άλλων ατόμων και όχι μμέσα από την επιβολή δράσης την οποία πρέπει να ολοκληρώσουν. Τέτοια δύναμη προκύπτει, για παράδειγμα, στην περίπτωση κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί βοηθούνται να ανακαλύψουν περισσότερο νόημα στην εργασία τους, να ικανοποιήσουν ανάγκες ανώτερου επιπέδου μέσα από την εργασία τους και να βελτιώσουν τη διδακτική τους επάρκεια και αποτελεσματικότητα. Η δύναμη διευκολυντικού τύπου προκύπτει όταν τα μέλη επισημαίνουν τρόπους με τους οποίους μπορούν να συμβάλουν στη λύση σχολικών προβλημάτων. Πρακτικά μιλώντας, αυτός ο τύπος δύναμης έχει απεριόριστες δυνάμεις και επαυξάνει ουσιαστικά την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας στα μαθησιακά αποτελέσματα. Το πρόβλημα είναι να βρεθεί η ισορροπία μεταξύ του τύπου δύναμης «από την κορυφή στη βάση» και του διευκολυντικού τύπου δύναμης.

1.3.6 Συναλλακτική και μετασχηματιστική ηγεσία (Transactional and transformational leadership)

Τη δεκαετία του 1990 άρχισαν να εγκαταλείπονται οι υπάρχουσες θεωρίες και να γίνεται λόγος για «νέα ηγεσία». Η θεωρία της συναλλακτικής ηγεσίας αποδίδεται στον Burns (1978) (σε Πασιαρδή, 2004), ο οποίος αρχικά μίλησε για το χώρο της πολιτικής. Η θεωρία του όμως επεκτάθηκε και συναλλακτικός ηγέτης χαρακτηρίστηκε ο συμβατικός ηγέτης που αποσαφηνίζει το ρόλο και τις απαιτήσεις των υφισταμένων, που αποδίδει κυρώσεις και ανταμοιβές για να πετύχει τη συμμόρφωση τους και την ανταπόδοσή τους σε έργο. Σύμφωνα με τον Bass (1985), τα βασικά χαρακτηριστικά της συναλλακτικής ηγεσίας είναι:

- i. Ενδεχόμενη ανταμοιβή (Contingent reward): Ανταλλάσσει αμοιβές για προσπάθεια και καλή απόδοση καθώς και αναγνωρίζει τα επιτεύγματα
- ii. Διοίκηση με βάση τις εξαιρέσεις (ενεργητική) (Management by exception (active): Παρατηρεί και αναζητά αποκλίσεις από κανόνες και πρότυπα και προβαίνει στις σωστές ενέργειες με σκοπό τη διόρθωση αυτών
- iii. Διοίκηση με βάση τις εξαιρέσεις (παθητική) (Management by exception (passive): έχει παρέμβαση όταν δεν τηρούνται οι κανόνες
- iv. Διοίκηση με ελάχιστες λειτουργικές παρεμβάσεις (Laissez faire): Δεν αναλαμβάνει ευθύνες και αποφεύγει να αναλαμβάνει αποφάσεις

Το συγκεκριμένο στυλ ηγεσίας έχει ως βασικό χαρακτηριστικό ότι τα μέλη της ομάδας έχουν συμφωνήσει στο να υπακούουν πλήρως τον ηγέτη. Πιο συγκεκριμένα ο συναλλακτικός ηγέτης ορίζεται ότι είναι ο ηγέτης που επηρεάζει τους υφιστάμενους του μέσω μιας συναλλαγής. Επομένως υπάρχει μια ανταμοιβή φανερή ή κρυφή με αντάλλαγμα την προσπάθεια και την επιτυχία. Για να το καταλάβουμε καλύτερα στο συναλλακτικό μοντέλο ηγεσίας ο διευθυντής του σχολείου ταυτόχρονα συμμετέχει αλλά εκτελεί και το ρόλο του διαμεσολαβητή. Σύμφωνα με τον Harris (2003) ο διευθυντής του σχολείου εστιάζει περισσότερο στις δομές και στους σκοπούς του οργανισμού ενώ δεν επικεντρώνεται καθόλου στους ανθρώπους.

Πέρα απ' τη συναλλακτική ηγεσία όμως εκτείνεται η μετασχηματιστική. Σύμφωνα με τον Sergiovanni (2001) μετασχηματιστική ορίζεται η ηγεσία η οποία στοχεύει στη βαθιά αλλαγή των ηγετών όπως και των οργανισμών στους οποίους ηγούνται. Βασίζεται στη δύναμη της επιρροής που είναι σχετική με τις λειτουργίες του

οργανισμού και χαρακτηριστικό της αποτελεί η έμφαση στους ανθρώπους παρά στις δομές καθώς και η αλλαγή της κουλτούρας. Στο ίδιο πλαίσιο, οι Bass & Avolio (1994) περιέγραψαν τη μετασχηματιστική ως μια μορφή ηγεσίας κατά την οποία οι ηγέτες όχι μόνο δεν περιορίζονται εξαιτίας των αντιλήψεων των υφισταμένων τους αλλά τις μετασχηματίζουν. Ο μετασχηματιστικός ηγέτης εμπνέει τα μέλη του οργανισμού να παραμερίσουν τα προσωπικά τους συμφέροντα για το καλό της ομάδας, αναπτύσσει προσωπικές σχέσεις με τους υφισταμένους, θέτει μακροχρόνιους στόχους, παροτρύνει τα μέλη για την εκπλήρωσή τους μέσα από τη δική του δέσμευση, μιλάει για αλλαγή, διαμορφώνει ένα όραμα και πορεύεται μ' αυτό (Hoy και Miskel 2000). Τα τέσσερα πιο σημαντικά χαρακτηριστικά δίνονται πάλι από τον Bass (1985) και είναι γνωστά ως τέσσερα «I».

- Χάρισμα (Idealized Influence) επιδεικνύεται από τους ηγέτες που λειτουργούν ως υπόδειγμα, δημιουργούν αίσθηση ταυτοποίησης με ένα κοινό όραμα, ενσταλάζουν υπερηφάνεια και πίστη στους ανθρώπους τους υπερπηδώντας τα εμπόδια. Ο ηγέτης κάνει τους υφισταμένους να νιώσουν σεβασμό, έμπνευση αλλά και να ταυτιστούν μαζί του καθώς τον θεωρούν ως πρότυπο λόγω του ξεκάθολου οράματος και της αξιοπιστίας του.
- Έμπνευση (Inspiration): εμπνέουν και ενδυναμώνουν τους ανθρώπους τους να δεχθούν και να επιδιώξουν με ενθουσιασμό προκλητικούς στόχους και αποστολή. Ο ηγέτης κάνει τους υφισταμένους του να πιστέψουν στο ομαδικό πνεύμα και το αμοιβαίο όραμα που προκύπτει μέσα από την ομαδική εργασία, τους παρωθεί πνευματικά ώστε να είναι δημιουργικοί, ενώ ταυτόχρονα συμβάλλει στην ανάπτυξη κουλτούρα αυτοκριτικής και αναστοχασμού.
- Εξατομικευμένο ενδιαφέρον (Individual consideration): επιδεικνύουν συμπεριφορές όπως προσωπικός σεβασμός προς τους ανθρώπους τους, δείχνοντάς τους ειδική προσοχή, αντιμετωπίζοντάς τους ως ξεχωριστά άτομα και αναγνωρίζοντας τις ξεχωριστές ανάγκες του καθενός. Ο ηγέτης αντιμετωπίζει κάθε υφιστάμενό του ως ξεχωριστό άτομο, εκχωρώντας του αρμοδιότητες που ανταποκρίνονται στις δυνατότητές του και προσπαθεί να συμβάλλει στην προσωπική του ανάπτυξη.
- Διανοητική ώθηση (Intellectual stimulation): αντιμετωπίζουν παλιά προβλήματα με νέους τρόπους, παράγουν νέες ιδέες, ενθαρρύνουν τους ανθρώπους τους να σκεφτούν παλιές πρακτικές και ιδέες με νέους τρόπους. Ο ηγέτης προσπαθεί να κάνει τους υφισταμένους να σκέφτονται και να πράττουν με βάση τη λογική,

παρέχει πρόκληση ενισχύοντας κατ' αυτόν τον τρόπο τα κίνητρα και τη δέσμευσή τους για καινοτομία και δημιουργικότητα.

Σε γενικές γραμμές, τα κύρια χαρακτηριστικά του μετασχηματιστικού ηγέτη μπορούν να συνοψιστούν στα ακόλουθα (Waldman et al., 2001):

- Επικοινωνεί ένα όραμα το οποίο εμπνέει και κινητοποιεί τους ανθρώπους του να πετύχουν κάτι «εξαιρετικό».
- Ευθυγραμμίζει τους ανθρώπους και τα συστήματα, ώστε να επιτευχθεί συμφωνία προς το όραμα και ευθυγράμμιση μέσα σε ολόκληρο τον οργανισμό.
- Διαθέτει την ικανότητα να εμπνέει τους ανθρώπους να ενστερνιστούν υψηλότερες αξίες.
- Παροτρύνει τους ανθρώπους του να πετύχουν μία σημαντική πρόκληση.
- Αλλάζει τους ανθρώπους του, βοηθώντας τους να δουν παλιά προβλήματα με νέους τρόπους.
- Δίνει προσοχή στις ανησυχίες των ανθρώπων του και στις ανάγκες τους για ανάπτυξη.
- Ενθαρρύνει και μεταδίδει ενθουσιασμό στους ανθρώπους του ώστε να καταβάλουν επιπλέον προσπάθεια, προκειμένου να πετύχουν τους στόχους της ομάδας.

Η Telford (1996) παρουσιάζοντας το προφίλ του συλλογικά προσανατολισμένου διευθυντή σχολείου, κατηγοριοποιεί τα χαρακτηριστικά στοιχεία του σε τέσσερις τομείς.

α. Τομέας οργάνωσης

Κυριαρχούν στοιχεία που διασφαλίζουν τη συλλογικότητα στη λήψη αποφάσεων και αμβλύνουν τις ιεραρχικές αποστάσεις. Τέτοια είναι τα εξής στοιχεία: δημοκρατικές διαδικασίες, συμμετοχή στις αποφάσεις όλων, ύπαρξη κοινού οράματος, αίσθημα κοινής ευθύνης, συμμετοχικός ρόλος, συλλογικός προγραμματισμός, συντονισμός, σεβασμός στις διαφορετικές απόψεις και ειλικρινής επικοινωνία.

β. Τομέας ανθρώπινων πόρων

Επειδή οι ανθρώπινοι οργανισμοί αποτελούνται από στελέχη που έχουν προσωπικές και επαγγελματικές ανάγκες, προτιμήσεις, συναισθήματα, προκαταλήψεις και φιλοδοξίες, η αποτελεσματική διεύθυνση και, μάλιστα, η μετασχηματικής κατεύθυνσης, πρέπει να είναι ιδιαίτερα ευαίσθητη προς τις παραπάνω διαστάσεις των στελεχών. Γι' αυτό πρέπει να κυριαρχούν στοιχεία όπως είναι τα εξής: αίσθημα κοινότητας, κυριαρχία διδασκαλίας-μάθησης, στήριξη της επαγγελματικής αναβάθμισης του προσωπικού, δυνατότητες παρέμβασης στο αναλυτικό πρόγραμμα, συνεκτικότητα, έπαινος, στήριξη, θετικές διαπροσωπικές σχέσεις, αποδοχή άλλου, ανταλλαγή απόψεων, εμπιστοσύνη προς τα πρόσωπα, ενδοσχολική επιμόρφωση, εμπλοκή γονέων και team-teaching.

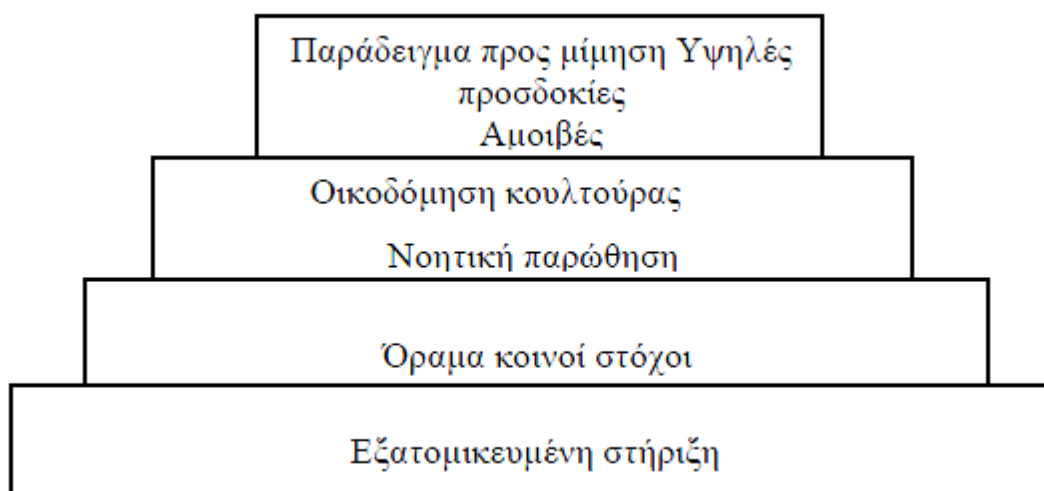
γ. Τομέας πολιτικής

Αναφέρεται στην ενδοσχολική πολιτική που ασκεί η διεύθυνση κατά την άσκηση της εξουσίας και την αντιμετώπιση των προβλημάτων. Η μετασχηματιστική διεύθυνση αποβλέπει στη δημιουργία κοινού οράματος, γι' αυτό κυριαρχούν τα παρακάτω χαρακτηριστικά: κατάργηση ιεραρχίας, συλλογική άσκηση εξουσίας, ανοικτή συζήτηση, ομοφωνία, κυριαρχία της πλειοψηφίας, κοινές ευθύνες, συμμετοχική λήψη αποφάσεων, διαπραγμάτευση συγκρούσεων, θεσμοθέτηση επιτροπών, αποδοχή διαφωνίας και απουσία κλικών.

δ. Τομέας συμβολισμών

Οι παραδοχές και τα οράματα ενός οργανισμού εκφράζονται κατά το μεγαλύτερο μέρος έμμεσα με συμβολικές λύσεις και πράξεις. Η μετασχηματιστική διεύθυνση αξιοποιεί τους συμβολισμούς για να προωθήσει το κοινό όραμα του σχολείου. Γι' αυτό χαρακτηρίζεται από τα εξής στοιχεία: προωθεί κοινές αξίες και στάσεις, καθορίζει ενιαίους κανόνες συμπεριφοράς, χρησιμοποιεί κοινά σύμβολα, στηρίζει τελετές και εκδηλώσεις που προωθούν πνεύμα ενότητας και αισθητοποιούν την ταυτότητα του σχολείου.

Ο Leithwood και οι συνεργάτες του, εντόπισαν οχτώ τομείς που χαρακτηρίζουν τη μετασχηματιστική ηγεσία και είναι: η εξατομικευμένη στήριξη, κοινοί στόχοι, όραμα, νοητική παρώθηση, οικοδόμηση κουλτούρας, αμοιβές, υψηλές προσδοκίες, παράδειγμα προς μίμηση (Θεοφιλίδης, 2012).



Το μοντέλο μετασχηματιστικής ηγεσίας (από τους Leithwood et al., 1998)

Ωστόσο, οι δυο μορφές ηγεσίας δεν είναι αντικρουόμενες μεταξύ τους, αλλά συμπληρωματικές. Η μετασχηματιστική ηγεσία στηρίζεται και συνδυάζεται με τη συναλλακτική έτσι ώστε ο ηγέτης να δεσμεύσει με το όραμά του τους υφιστάμενους και να εξελιχθούν ατομικά και ομαδικά.

Επίσης ο Bass (1985) επισημαίνει ότι η επιτυχία του μετασχηματιστικού ηγέτη, εξαρτάται σε ένα μεγάλο βαθμό απ' τα χαρακτηριστικά της κατάστασης που μπορεί να επηρεάσουν καθοριστικά την αποτελεσματικότητά του.

Οι Owens και Valesky (2007) βλέπουν την μετασχηματιστική ηγεσία ως μια εξελικτική διαδικασία η οποία ολοκληρώνεται σε τέσσερα επίπεδα: α) κατώτατο επίπεδο: επιδιώκεται η συμμόρφωση των υφιστάμενων, δεν υπάρχει ηγεσία, β) βασικό επίπεδο: η ηγεσία είναι συναλλακτική, ο ηγέτης και η ομάδα αποσαφηνίζουν τους ρόλους τους, γ) υψηλό επίπεδο: ο ηγέτης είναι μετασχηματιστικός, δεσμεύει την ομάδα με κοινούς στόχους και αξίες, δ) ανώτατο επίπεδο: ηθική ηγεσία, κοινός στόχος, κοινό όραμα.

Μπορούμε να πούμε ότι οι μετασχηματιστικοί ηγέτες επιδεικνύουν χαρισματικές συμπεριφορές, εμπνέοντας και κινητοποιώντας τους ανθρώπους τους και επιδεικνύοντας προσωπικό ενδιαφέρον για τον κάθε έναν ξεχωριστά. Με αυτές τις συμπεριφορές μετασχηματίζουν τους ανθρώπους και τους βοηθούν να αξιοποιήσουν πλήρως τις δυνατότητές τους παράγοντας στα υψηλότερα δυνατά επίπεδα απόδοσης (Dvir et al., 2002)(οπ αναφ. στο Δαλακούρα,2006). Οι Pawar & Eastman (1997))(οπ αναφ. στο Δαλακούρα,2006) εξηγούν αυτή την επίδραση των μετασχηματιστικών ηγετών, αναφερόμενοι και σε μία άλλη διάσταση της ηγετικής συμπεριφοράς. Ότι, δηλαδή, οι μετασχηματιστικοί ηγέτες δημιουργούν ένα δυναμικό όραμα, το οποίο συχνά απαιτεί μία μεταμόρφωση των εταιρικών αξιών, προκειμένου να είναι σε θέση να υποστηρίξουν τη μεγαλύτερη καινοτομικότητα που απαιτείται. Για να επιτύχουν το όραμα, οι μετασχηματιστικοί ηγέτες προσπαθούν να διασφαλίσουν τη μέγιστη δέσμευση και προσπάθεια από τους εργαζόμενους, συνδυάζοντας και ικανοποιώντας ταυτόχρονα τις ατομικές και εταιρικές ανάγκες.

Πρέπει να αναφερθεί ότι η έρευνα πάνω στο μοντέλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας έχει οδηγήσει σε «σχετικά υποσχόμενα αποτελέσματα» (Podsakoff, MacKenzie & Bommer, 1996). Αυτό διαπιστώνεται από τα ενθαρρυντικά αποτελέσματα πλήθους ερευνών, οι οποίες επιβεβαιώνουν τις θετικές επιδράσεις των μετασχηματιστικών συμπεριφορών των ηγετών πάνω στην ικανοποίηση και την εργασιακή απόδοση των υφισταμένων τους, π.χ. Roberts, 1985; Trice & Beyer, 1986; Bass, Avolio & Goodheim,

1987; Bass, Waldman, Avolio & Bebb, 1987; House, Woycke & Fodor, 1988; House, Spangler & Woycke, 1991; Lowe, Kroeck & Sivasubramaniam, 1996; Waldman et al., 2001; Sosik, 2005. (οπ αναφ. στο Δαλακούρα,2006).

Γενικά, η μετασχηματιστική ηγεσία υποστηρίζεται από πολλούς μελετητές. Οι Hoy και Miskel (2005) την χαρακτηρίζουν ως ένα «πνευματικό κεφάλαιο για τον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης» πιστεύοντάς ότι μπορεί να διδαχθεί και να οδηγήσει στην δημιουργία πραγματικά ικανών ηγετών. Τα ερευνητικά αποτελέσματα εντοπίζουν κάποια σχέση της μετασχηματιστικής ηγεσίας με την αποτελεσματικότητα (Leithwood & Jantz, 2003), αλλά δεν έχουν καταφέρει ακόμα να στηρίξουν απολύτως το μοντέλο.

Η ηγεσία στο μοντέλο αυτό είναι συμμετοχικού τύπου στην οποία γίνεται προσπάθεια να επέλθει αλλαγή μέσω της συμμετοχής και της προσέγγισης από τη «βάση προς την κορυφή», χωρίς να συντονίζει και να ελέγχει ένα συγκεκριμένο άτομο εκ των άνω (Day et al., 2000). Έτσι, η μετασχηματιστική ηγεσία δεν προέρχεται αποκλειστικά και μόνο από το διευθυντή αλλά και από τους εκπαιδευτικούς, μέσα από πρωτοβουλίες που τους δίνονται (Leithwood & Jantzi, 2000). Με άλλα λόγια, η ηγεσία είναι το αποτέλεσμα των ηγετικών ρόλων που αναδύονται από όλα τα μέλη μιας σχολικής κοινότητας όπως τη διευθυντική ομάδα, τους εκπαιδευτικούς, τα μαθητικά συμβούλια, το σύλλογο γονέων. Ο ρόλος του ηγέτη είναι να αξιοποιεί τις ικανότητες όλων αυτών των ατόμων. Το πορτρέτο του μετασχηματιστικού ηγέτη συμπληρώνεται με τις ιδιότητες που χαρακτηρίζουν ένα συνθέτη μιας κλασικής ορχήστρας, ο οποίος συντονίζει ποικίλες ομάδες οργάνων, οι οποίες αλληλοεπιδρώντας αρμονικά παράγουν το πρωταρχικό αποτέλεσμα που είχε θέσει ο ίδιος (Dierontiou, 2014). Από αυτό λοιπόν προκύπτει ότι οι έννοιες *εμπλοκή* και *συμμετοχή* αποτελούν κλειδί για την ορθή εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας, διότι οι εργαζόμενοι κατανοούν τις οποιοσδήποτε δράσεις υλοποιούν, δεσμεύονται και ηθικά απέναντι τους και εν τέλει τις εφαρμόζουν με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα.

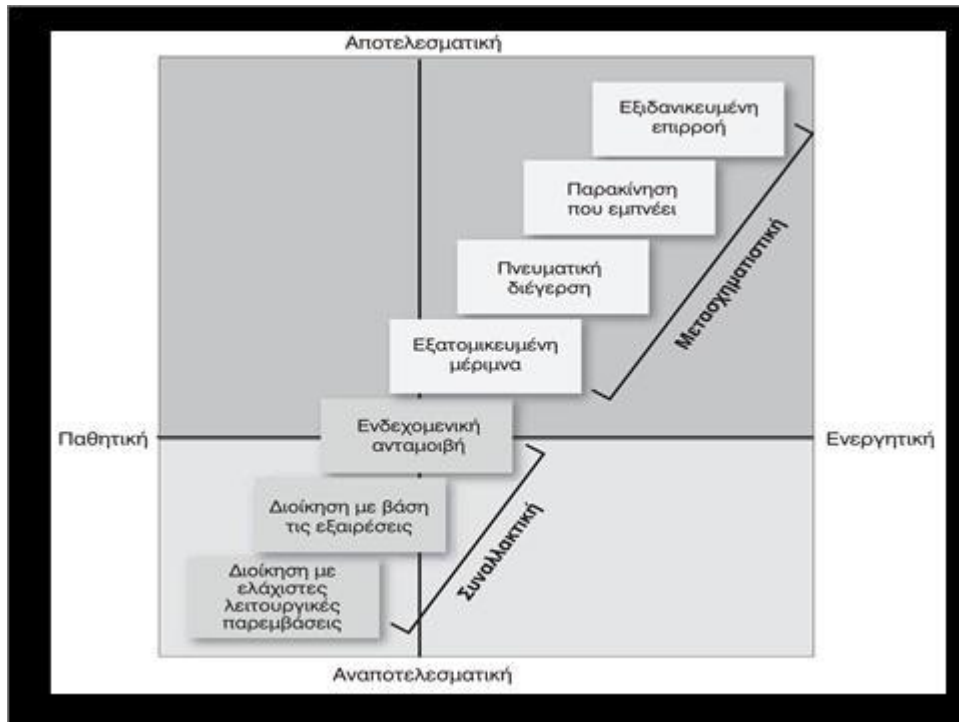
Ο μετασχηματιστικός ηγέτης διακρίνεται για το όραμα που εκπέμπει, τις αξίες που τον χαρακτηρίζουν ως προσωπικότητα, τις υψηλές προσδοκίες, τις αλλαγές που εισάγει στο σχολείο, την καθιέρωση μακροπρόθεσμων στόχων, την δημιουργία αξιόλογης κουλτούρας, την παροχή βοήθειας και στήριξης σε οποιοδήποτε μέλος (Ράπτης και Βιτιλάκη, 2007). Είναι σημαντικό τα μέλη της σχολικής μονάδας να νοιώθουν ότι πραγματικά τους νοιάζεται και είναι εκεί για να τους στηρίξει στις όποιες ανησυχίες, προβληματισμούς αλλά και αγωνίες τους απασχολούν (Μπουραντάς, 2002). Άλλωστε,

οι απαιτήσεις που έχουν να υλοποιήσουν είναι πολλές για όλους, όμως η γνώση και μόνο πως υπάρχει ένα άτομο το οποίο μπορεί και θέλει να βοηθήσει και να συμβάλει στην επίλυση των όποιων προβλημάτων προκύπτουν, διευκολύνει κατά πολύ όχι μόνο την επιτέλεση του έργου τους αλλά και την ψυχολογία τους.

Τα άτομα νιώθουν έντονη την παρουσία του ηγέτη και αυτό επιδρά θετικά στην έκφραση των δημιουργικών τους ταλέντων, καθώς έχουν τη στήριξη και τη βοήθειά του σε ό,τι χρειάζονται. Είναι σημαντικό να αναδύονται οι κλίσεις και οι ιδιαίτερες ικανότητες του κάθε εργαζομένου, διότι με τις κατάλληλες αρμοδιότητες που μπορεί να του δώσει ο ηγέτης, θα μπορέσει να ηγηθεί στον τομέα που ξεχωρίζει και να αποδώσει τα μέγιστα.

Ένα ακόμη κύριο μέλημά του μετασχηματιστικού ηγέτη που εφαρμόζει αυτή τη μορφή ηγεσίας είναι να κάνει τους υφισταμένους να υπερβούν το στενό προσωπικό τους συμφέρον χάριν των συμφερόντων της ευρύτερης οργάνωσης και να ενεργοποιεί σε αυτούς ανάγκες υψηλού επιπέδου (Leithwood & Jantzi, 2000). Έτσι, οι εργαζόμενοι αποσκοπούν σε ανάγκες όπως η αυτοπραγμάτωση, η αυτονομία και παύουν να έχουν ως αυτοσκοπό τους την οικονομική και μόνο κάλυψη από την επιτέλεση της εργασίας τους. Αυτό που ουσιαστικά καλούνται να κάνουν οι μετασχηματιστικοί ηγέτες είναι να κατευθύνουν τους προσωπικούς στόχους των υφισταμένων τους στην υποστήριξη των στόχων και του οράματος της σχολικής μονάδας, μέσα σε ένα κλίμα που να προάγει την εμπιστοσύνη και τη συνεργασία (Bass, 1985). Με τον τρόπο αυτό, πραγματοποιείται μια σύνδεση ανάμεσα στο ενδιαφέρον των υφισταμένων για προσωπική ανάπτυξη με το συμφέρον της ομάδας και του οργανισμού. Το όραμα αυτό πρέπει να είναι «ξεκάθαρο, κατανοητό, αποδεκτό από όλους, σύμφωνο με τις αξίες και τις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας και με τις αρχές της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής» (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Αυτό οδηγεί στην εσωτερίκευση της οργανωτικής κουλτούρας και στην πλήρη ταύτιση του εργαζομένου με τον οργανισμό. Σε συγκεντρωτικά, όμως, εκπαιδευτικά συστήματα, όπως και το ελληνικό, η εφαρμογή μετασχηματιστικών ηγετικών πρακτικών προϋποθέτει αυξημένη αυτονομία των σχολικών μονάδων ώστε να καθοριστεί η κατεύθυνση και το όραμα του σχολείου (Κατσαρός, 2008).

Τέλος συνοψίζοντας, το πλήρες εύρος της ηγεσίας (συναλλακτικής και μετασχηματιστικής) αποδίδεται στο παρακάτω διάγραμμα.



Πηγή: Robbins, S., & Judge, T. A (2011)

1.4.1 Μορφές ηγεσίας

1.4.1.1 Εκπαιδευτική ηγεσία (Instructional leadership)

Στην ελεύθερη εγκυκλοπαίδεια Wikipedia με τον όρο *εκπαιδευτική ηγεσία* ορίζεται η διαδικασία προσδιορισμού και καθοδήγησης των ταλέντων και της ενέργειας εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων για την επίτευξη κοινών εκπαιδευτικών (παιδαγωγικών) στόχων. Πλήθος ερευνών συνδέουν την επιτυχία ενός σχολείου με την εκπαιδευτική ηγεσία, ενώ το ίδιο θέμα έχει απασχολήσει επισταμένα και τον Οργανισμό Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) με αντίστοιχες δημοσιεύσεις (OECD, 2008).

Συγκεκριμένα, υπάρχουν έρευνες που συνδέουν την εκπαιδευτική ηγεσία με: τη δημιουργία καλού κλίματος στο σχολείο γενικά και ανά τάξεις, την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων, τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και τη γενικότερη στάση τους μέσα στην τάξη και στο σχολείο, τη δυνατότητα των μαθητών/τριων να μαθαίνουν (βλπ. Marzano και συν., 2005).

Οι ηγέτες ενθαρρύνουν τα εκπαιδευτικά επιτεύγματα θέτοντας ως προτεραιότητα την ποιότητα της διδασκαλίας. Ο ρόλος του ηγέτη διαφέρει από το ρόλο του παραδοσιακού διευθυντή. Ενώ ο κλασσικός διευθυντής αναλώνει το χρόνο του κυρίως ασχολούμενος με διοικητικά καθήκοντα, ένας διευθυντής που είναι ηγέτης, παρακολουθεί τη ζωή των τάξεων, αναγνωρίζει ότι όλοι είναι μαθητευόμενοι, συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να ορίσουν εκπαιδευτικούς στόχους, παρέχει τους απαραίτητους πόρους για τη μάθηση και δημιουργεί ευκαιρίες μάθησης για μαθητές και εκπαιδευτικούς.

Η εκπαιδευτική ηγεσία (Instructional leadership) εστιάζει στη διδασκαλία και τη μάθηση και στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, όταν εργάζονται. Η επιρροή της στοχεύει στη βελτίωση της μάθησης των μαθητών μέσω των εκπαιδευτικών. Έμφαση δίνεται στην κατεύθυνση και την αποτελεσματικότητα της επίδρασης παρά στη διαδικασία της επιρροής.

1.4.1.2 Μετασχηματιστική ηγεσία (Transformational leadership)

Αυτή η μορφή της ηγεσίας ως στόχο έχει να εξασφαλίσει τη δέσμευση των μελών του οργανισμού για την επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί και να βελτιώσει τις ικανότητες τους. Όταν πληρούνται αυτές οι προϋποθέσεις, τα μέλη ενός οργανισμού καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια και αυξάνουν την παραγωγικότητα τους.

Η μορφή αυτή ηγεσίας συνδέεται με την καινοτομία και το χαρισματικό ηγέτη, που έχει την ικανότητα να κάνει τους άλλους να ταυτίζονται με τις απόψεις του και διαθέτει τα επικοινωνιακά χαρίσματα που του επιτρέπουν να μεταδίδει το όραμα του με πειστικό τρόπο. Οι ηγέτες, που παρέχουν κίνητρα, που εμπνέουν τους άλλους, ενθαρρύνουν τα μέλη του σχολείου να συμμετέχουν σε προσπάθειες βελτίωσης, υποστηρίζουν τα άτομα ανάλογα με τις ανάγκες τους, προωθούν τις καλύτερες πρακτικές, εξασφαλίζουν τα μέσα που απαιτούνται, διαμορφώνουν ένα σύστημα αξιών και έχουν υψηλές προσδοκίες από όλους. Μεταδίδουν αισιοδοξία για τους μελλοντικούς στόχους. Εμφανίζεται και ως value based leadership.

1.4.1.3 Διοικητική ηγεσία (Managerial leadership)

Στην διοικητική ηγεσία (managerial leadership) έμφαση δίνεται στη διεκπεραίωση των υποχρεώσεων των εργαζομένων. Οι περισσότερες προσεγγίσεις θεωρούν ότι η συμπεριφορά των μελών του οργανισμού είναι κατά κύριο λόγο λογική. Η εξουσία και η επιρροή ασκούνται από άτομα που κατέχουν επίσημες θέσεις στην ιεραρχία.

Στη διευθυντική ηγεσία (managerial leadership) έμφαση δίνεται στα καθήκοντα και τη συμπεριφορά του επικεφαλής. Η συμπεριφορά των μελών του οργανισμού είναι λογική και η επιρροή ασκείται μέσω της δικαιοδοσίας που παρέχει η θέση στην ιεραρχία του οργανισμού. Το μοντέλο αυτό είναι παρόμοιο με το μοντέλο μάννατζμεντ (Bush&Glover, 2003).

1.4.1.4 Μεταμοντέρνα ηγεσία (Post-modern leadership)

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

Η μεταμοντέρνα ηγεσία (Post-modern leadership) εστιάζει στις υποκειμενικές εμπειρίες των ηγετών και των εκπαιδευτικών και στις διαφορετικές ερμηνείες που δίνονται στα γεγονότα από διαφορετικά άτομα. Δεν υπάρχει αντικειμενική πραγματικότητα μόνο πολλαπλές εμπειρίες των μελών του οργανισμού. Αυτή η προσέγγιση δεν παρέχει πολλές οδηγίες για τους ηγέτες εκτός από την αναγνώριση της σημασίας του ατόμου» (Bush&Glover, 2003).

1.4.1.5 Προσωπική ηγεσία (Interpersonal leadership)

Ο τύπος αυτός ηγεσίας εστιάζει στις σχέσεις που αναπτύσσουν οι ηγέτες με τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και οποιονδήποτε άλλον σχετίζεται με το σχολείο. Οι ηγέτες υιοθετούν μία συνεργατική προσέγγιση, η οποία μπορεί να έχει ηθική διάσταση. Έχουν ανεπτυγμένες διαπροσωπικές ικανότητες, που τους δίνουν τη δυνατότητα να αλληλεπιδρούν αποτελεσματικά τόσο με τα μέλη της σχολικής κοινότητας όσο και με άτομα εκτός σχολείου (Bush&Glover, 2003).

1.4.1.6 Συγκυριακή ηγεσία (*Contingent leadership*)

Επειδή κανένα από τα μοντέλα ηγεσίας δεν μπορεί να ταιριάζει απόλυτα σε κάθε εξεταζόμενη περίπτωση, έχει προταθεί ένα μοντέλο που λαμβάνει υπόψη τις διαφορετικές συνθήκες που επικρατούν σε κάθε σχολείο και γι' αυτό ονομάζεται συγκυριακή ηγεσία (*contingent model*). Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, οι ηγέτες επιλέγουν ανάλογα με τις συνθήκες και το περιβάλλον ποια στρατηγική θα ακολουθήσουν και ποια μορφή ηγεσίας θα υιοθετήσουν. Θεωρητικά τα άτομα που κατέχουν επίσημες θέσεις εξουσίας διαθέτουν μεγάλο ρεπερτόριο πρακτικών ηγεσίας, είναι ευπροσάρμοστα και η επιρροή που θα ασκήσουν εξαρτάται κυρίως από το εύρος των ικανοτήτων τους. Η συγκυριακή ηγεσία στην ουσία δεν αναφέρεται σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, αλλά δίνει το γενικό πλαίσιο.

Η συγκυριακή ηγεσία (*contingent leadership*) εστιάζει στο πώς οι ηγέτες αντιμετωπίζουν τις μοναδικές συνθήκες ή προβλήματα που καλούνται να επιλύσουν. Η ποικιλομορφία που παρουσιάζει το περιβάλλον κάθε σχολείου υπαγορεύει αυτόν τον τύπο ηγεσίας. Οι ηγέτες καλούνται να προσαρμόσουν τις προσεγγίσεις τους στις ειδικές συνθήκες του σχολείου και στις εκάστοτε περιστάσεις. (Bush&Glover, 2003).

1.4.1.7 Συναλλακτική ηγεσία (*Transactional leadership*)

Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό η ηγεσία βασίζεται σε μία αμοιβαία ανταλλαγή ανάμεσα σε ηγέτες και στους υφισταμένους. Αμοιβές και επιβολή κυρώσεων επιστρατεύονται, προκειμένου να εξασφαλιστεί η συμμόρφωση. Η διαδικασία διαπραγμάτευσης μπορεί μεταφορικά να θεωρηθεί ως μορφή της ηγεσίας που χρησιμοποιεί ανταλλάγματα. Οι επιθυμίες και του ηγέτη και των υφισταμένων μπαίνουν σε διαδικασία διαπραγμάτευσης, για να επιτευχθεί μία συμφωνία. Η θετική ενίσχυση επιβραβεύει την καλή εργασία και την βελτιωμένη απόδοση.

Από πολλούς συγχέεται η μετασχηματιστική (*transformational leadership*) με την συναλλακτική ηγεσία (*transactional leadership*). Η διαφορά είναι ότι στην μετασχηματιστική ηγεσία και ο ηγέτης και οι υφιστάμενοι του αγωνίζονται για τον ίδιο στόχο στηριζόμενοι στο όραμα που έχει μεταδώσει ο ηγέτης, ενώ στη συναλλακτική, καθένας εργάζεται βάσει συμφωνίας με συγκεκριμένα ανταλλάγματα χωρίς να συνδέεται με τα άλλα μέλη του οργανισμού με οράματα που αφορούν τη βελτίωση του.

1.4.1.8 Ηθική ηγεσία (Moral leadership)

Στην ηθική ηγεσία (moral leadership) επίκεντρο του ενδιαφέροντος αποτελούν οι αξίες και η ηθική των ίδιων των ηγετών. Η εξουσία και η επιρροή πηγάζουν από τις αντιλήψεις τους σχετικά με το τι είναι σωστό και καλό. Στην περίπτωση αυτή οι υποχρεώσεις και τα καθήκοντα καθορίζονται από τις αξίες, αντιλήψεις και ιδανικά που μοιράζεται η κοινότητα. Οι εκπαιδευτικοί ανταποκρίνονται στην κοινή δέσμευση και αισθάνονται ότι εξαρτώνται ο ένας από τον άλλο. Στην ηθική ηγεσία ο ηγέτης ενεργεί με γνώμονα ένα σύστημα αξιών, παρατηρείται συνέπεια ανάμεσα στις αρχές και την πρακτική, ο τρόπος που γίνονται αντιληπτά τα πράγματα βασίζεται στις αξίες και οι αποφάσεις εξηγούνται και αιτιολογούνται με ηθικούς όρους.

Η ηθική ηγεσία (moral leadership) βασίζεται στις αξίες και πεποιθήσεις των ηγετών. Η προσέγγιση είναι παρόμοια με το μετασχηματιστικό μοντέλο (transformational leadership) με τη διαφορά ότι στην ηθική ηγεσία υπάρχει μία πιο ισχυρή βάση αξιών, που μπορεί να είναι πνευματική. Η ηθική ηγεσία (moral leadership) προσφέρει στο σχολείο μία σαφή αίσθηση σκοπού (Bush&Glover, 2003).

1.4.1.9 Συμμετοχική ηγεσία (Participative leadership) διαμοιραζόμενη ηγεσία και κατανεμημένη

Στη συμμετοχική ηγεσία (participative leadership) οι αποφάσεις λαμβάνονται από την ομάδα. Έτσι κάθε μέλος ενός οργανισμού μπορεί να αναλάβει ηγετικό ρόλο. Η αντίληψη αυτή στηρίζεται στις δημοκρατικές δομές της κοινωνίας, στην πεποίθηση ότι η συμμετοχή βελτιώνει την αποτελεσματικότητα του σχολείου. Στην κατηγορία αυτή, σε αντίθεση με τις προηγούμενες, η ηγεσία δεν ασκείται μόνο από πρόσωπα που κατέχουν θεσμοθετημένες θέσεις εξουσίας, αλλά από οποιοδήποτε μέλος της σχολικής κοινότητας. Η συμμετοχική ηγεσία (participative leadership) δίνει πρώτιστα έμφαση στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Η προσέγγιση αυτή υποστηρίζει την έννοια της διανεμημένης (shared leadership) ή κατανεμημένης ηγεσίας (distributed leadership) και συνδέεται με τις δημοκρατικές αξίες και την ενδυνάμωση (empowerment). Η συμμετοχική ηγεσία στόχο έχει να οδηγήσει σε βελτιωμένα αποτελέσματα μέσω της δέσμευσης για εφαρμογή των αποφάσεων που έχουν συμφωνηθεί (Bush&Glover, 2003).

1.4.1.10 Διανεμημένη ηγεσία

Η διανεμημένη ηγεσία εμφανίζεται στη βιβλιογραφία ως συνηγεσία (co-leadership), ηγεσία ενδυνάμωσης (empowerment leadership), αυτοηγεσία (self-management), ηγεσία που υπηρετεί (servant leadership). Οι έννοιες της διανομής, κατανομής ή συμμετοχής στην ηγεσία καθορίζουν και τις εννοιολογικές αποχρώσεις από τις οποίες προκύπτουν οι επιμέρους μορφές που αναφέρονται στην ηγεσία των πολλών σε σαφή αντιδιαστολή με την ηγεσία του ενός ατόμου. Από τις διαφοροποιήσεις αυτές έχουν προκύψει η participative leadership (συμμετοχική), interpretive leadership, shared leadership (κατανεμημένη) (Μπινιάρη, 2012), distributive leadership (διανεμημένη). Ο ορισμός του Yukl (στο Μπινιάρη 2012) ορίζει τη διανεμημένη ηγεσία ως «συγκατανεμημένη διαδικασία κατά την οποία η ατομική και συλλογική ικανότητα ενισχύονται προκειμένου να ενισχυθεί η αποτελεσματικότητα του έργου καθενός. Αυτό γίνεται με τη διανομή των λειτουργιών της ηγεσίας μεταξύ των διαφόρων εκπροσώπων μιας ομάδας ή οργάνωσης».

Η διανεμημένη ηγεσία περιγράφεται ως δυναμική λειτουργία των ατόμων ενός οργανισμού- σχολείου που δεσμεύονται μαζί σε κάποια κοινή αποστολή ή στόχο και είναι τόσο τέχνη όσο και πρακτική που επηρεάζει τους ανθρώπους να μετακινούνται προς ένα κοινό όραμα ή σκοπό μέσα από διαρκείς αλληλεπιδράσεις των ηγετών του σχολείου, των ακολούθων και των καταστάσεων. Αυτή η αλληλεπίδραση αποτελεί και το κύριο χαρακτηριστικό της διανεμημένης ηγεσίας.

Οι βασικές αρχές στις οποίες στηρίζεται η σκέψη για τη διανεμημένη ηγεσία είναι η παραδοχή ότι η συμμετοχή συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα του οργανισμού, ότι επιβάλλεται με βάση τις δημοκρατικές αρχές και ότι η δύναμη της εξουσίας και της επιρροής είναι διοικητικά διαθέσιμη σε οποιονδήποτε από τους εμπλεκομένους: εκπαιδευτικούς, γονείς, μαθητές, μέλη της τοπικής κοινωνίας.

Το σχολείο, ως πολυσύνθετος οργανισμός, έχει ανάγκη από ένα τέτοιο σύστημα διοίκησης που να εξασφαλίσει την αξιοποίηση ανθρώπινου δυναμικού και υλικών πόρων, να διασφαλίσει την ποιότητα, την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και τη σχολική βελτίωση των μαθητών. Κατ' αυτόν τον τρόπο θα επιτευχθούν επαρκώς οι γενικοί σκοποί, η οργάνωση των μέσων και η διοίκηση θα γίνει αντιληπτή ως μια συνεχής δυναμική διαδικασία που χρήζει βελτιώσεων και αλλαγών.

1.4.2 Χαρακτηριστικές Μορφές Άσκησης της Σχολικής Ηγεσίας

Οι θεωρίες οι οποίες σχετίζονται με τον τρόπο άσκησης της διοικητικής εξουσίας ποικίλουν και είναι αρκετά πολύπλοκες, θα αναφερθούμε όμως σε τρεις χαρακτηριστικές μορφές άσκησης ηγεσίας: **Την αυταρχική ηγεσία, τη δημοκρατική ή συμμετοχική ηγεσία και την χαλαρή ή εξουσιοδοτική ηγεσία** (Θεοφιλίδης, 1994; Ζαβλάνος, 1998; Σαΐτης, 2002; Σαΐτης, 2008).

Σύμφωνα με την **αυταρχική ηγεσία** ο ηγέτης αντλεί δύναμη από την θέση την οποία κατέχει, παίρνει μόνος του αποφάσεις, τις μεταβιβάζει στους υφιστάμενους του και περιμένει συμμόρφωση και υπακοή προς τις διαταγές αυτές οι οποίες στηρίζονται σε κυρώσεις. Χρησιμοποιεί το φόβο ως κίνητρο, είναι δογματικός στις σχέσεις του με τους υφιστάμενους του, σπάνια αιτιολογεί τις διαταγές του, συχνά αρνείται να επεξηγήσει τις πράξεις του και διστάζει να δεχτεί προτάσεις που εναντιώνονται στις απόψεις του. Η αυταρχική ηγεσία είναι απόρροια μιας ορισμένης αντίληψης για την άσκηση της ηγετικής λειτουργίας και είναι βασικό χαρακτηριστικό στα ολοκληρωτικά καθεστάτα.

Οι ηγέτες στην **δημοκρατική ή συμμετοχική ηγεσία** σε κάθε απόφαση τους λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τους τις απόψεις και τις προτάσεις των υφισταμένων τους, τους συμβουλευονται για τις ενέργειες και τις αποφάσεις τους και ενθαρρύνουν τη συμμετοχή τους. Ο Dubrin (1998) και οι March and Simon (2003), αναφέρονται σε τρεις τύπους συμμετοχικών ηγετών τους συμβουλευτικούς, τους συναινετικούς και τους δημοκρατικούς (Σαΐτης, 2008). Οι συμβουλευτικοί ηγέτες συσκέπτονται με τους υφιστάμενους, προτού λάβουν μια απόφαση άλλα διατηρούν την τελική εξουσία στη λήψη αποφάσεων. Οι συναινετικοί ηγέτες ενθαρρύνουν τη συζήτηση της ομάδας για ένα θέμα και στη συνέχεια λαμβάνουν μια απόφαση, η οποία αντανακλά τη γενική άποψη των μελών της ομάδας και μια απόφαση θεωρείται τελική όταν συμφωνήσουν με αυτή όλα τα εμπλεκόμενα μέρη. Τέλος, οι δημοκρατικοί ηγέτες μεταβιβάζουν την τελική εξουσία στην ομάδα, όπου μετά από ψηφοφορία λαμβάνεται η τελική απόφαση.

Στην **χαλαρή ή εξουσιοδοτική ηγεσία** ο ρόλος του ηγέτη παρουσιάζεται πολύ περιορισμένος δίνοντας τους συνεργάτες του μεγάλο βαθμό ανεξαρτησίας και ελευθερίας. Μεταβιβάζει σχεδόν όλη την εξουσία και τον έλεγχο στους υφιστάμενους του και ενεργεί ως χορηγός πληροφοριών προς τους συνεργάτες του. Σαφώς, δεν μπορούμε να πούμε με βεβαιότητα ποια από τις παραπάνω μορφές διοικητικής ηγεσίας είναι η άριστη για τον λόγο ότι όλες οι μέθοδοι διοίκησης παρουσιάζουν και πλεονεκτήματα καθώς και μειονεκτήματα. Φυσικά, η υιοθέτηση ενός περισσότερο

αυταρχικού ή δημοκρατικού τρόπου ηγεσίας εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την προσωπικότητα του ηγέτη, την ωριμότητα και τις προσωπικές διαθέσεις των υφισταμένων του καθώς και την κατάσταση που επικρατεί στην οργάνωση και κατά προέκταση στη σχολική μονάδα (Μπουράντας, 2001; Σαΐτης, 2008).

1.5. Τα στοιχεία ενός αποτελεσματικού ηγέτη- διευθυντή

Εισαγωγή

Η βιβλιογραφία είναι πλούσια με χαρακτηριστικά που επιδιώκουν να σκιαγραφήσουν το προφίλ του αποτελεσματικού ηγέτη. Θα περιγράψουμε ένα σύνολο στοιχείων που κυριαρχούν στη βιβλιογραφία και φαίνεται να συνθέτουν τον αποτελεσματικό ηγέτη. Τα στοιχεία αυτά θα τα παρουσιάσουμε σε δύο κατηγορίες βασιζόμενοι κυρίως στην ανάλυση του Μπουραντά (2005) : α) τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της προσωπικότητας και οι ικανότητες του ηγέτη (τι πρέπει να διαθέτει ο ηγέτης), β) οι συνιστώσες της αποτελεσματικής ηγετικής συμπεριφοράς (τι πρέπει να κάνει).

1.5.1 Χαρακτηριστικά προσωπικότητας και ικανότητες του ηγέτη

Η βιβλιογραφία σχετικά με τα γνωρίσματα που πρέπει να διαθέτει ο ηγέτης αποτελεί πραγματικά ένα τεράστιο μωσαϊκό. Μια πληθώρα χαρακτηριστικών προσωπικότητας και ικανοτήτων του αποδίδονται και δημιουργούν σύγχυση όσον αφορά τα πραγματικά ουσιώδη στοιχεία. Θα προσπαθήσουμε να συγκεντρώσουμε τα θεμελιώδη και πιο διακριτά γνωρίσματα αντλώντας στοιχεία κυρίως από τους Kotter (2001; Μπουραντά (2005); Πασταρδή (2004); Μιχόπουλο (1998β); Boyatzis, Coleman & McKee (2002) και Maxwell (2002). Σύμφωνα λοιπόν με τους παραπάνω μελετητές τα χαρακτηριστικά και ικανότητες προσωπικότητας που διακρίνουν τους ηγέτες είναι τα ακόλουθα:

- Όραμα: όραμα για ένα καλύτερο μέλλον που το άτομο συλλαμβάνει και αγωνίζεται με πάθος να το φτάσει. Το όραμα είναι το χαρακτηριστικό που όλες οι μελέτες τονίζουν, περισσότερο από οποιοδήποτε άλλο. Όραμα που παρακινεί, εμπνέει και δεσμεύει για την επιτυχία και την αλλαγή του οργανισμού.

Μάλιστα ο Kotter (2001) θεωρεί ότι το όραμα και μόνο το όραμα, μπορεί να διαπεράσει τις δυνάμεις που στηρίζουν το ισχύον καθεστώς για μπορέσει τελικά, όταν απαιτείται, να το αλλάξει

- Συναισθηματική νοημοσύνη: αυτογνωσία, αυτεπίγνωση, αυτοέλεγχος, ενσυναίσθηση. Πρόκειται για την ικανότητα του ατόμου να κατανοεί τον εαυτό του και τους άλλους, να διαχειρίζεται με τον κατάλληλο τρόπο τα συναισθήματά του καθώς και των άλλων.

- Πίστη, δέσμευση σε αξίες: διαφάνεια, δικαιοσύνη, αξιοπρέπεια, ακεραιότητα. Οι αξίες αποτελούν ένα ηθικό και ιδεολογικό υπόβαθρο το οποίο του προσδίδει αξιοπιστία. Ο ηγέτης πρέπει να ζει σύμφωνα με τις αξίες του, να εκφράζει τις απόψεις του, να παραδέχεται τα λάθη του και να αντιμετωπίζει την αντιιδεολογική συμπεριφορά.

- Προσήλωση στο καθήκον: ανάγκη για επιτεύγματα, ύπαρξη υψηλών στόχων. Ο ηγέτης είναι απαραίτητο να πιστεύει στο έργο του, η προσπάθεια του να είναι εστιασμένη και συνεχής και η θέληση του να επιτύχει υψηλούς στόχους ισχυρή.

- Αυτοπεποίθηση: θάρρος, ψυχική δύναμη, ανάληψη ευθύνης, τόλμη στις αλλαγές. Τα παραπάνω γνωρίσματα βοηθούν τον ηγέτη να θέτει στόχους, καθώς και να διατηρεί τα οράματά του χωρίς να εγκαταλείπει τις αρχές του.

- Ανάγκη για αναγνώριση, επιτυχία, επιρροή, αυτοεκτίμηση, δύναμη. Τα άτομα που επιθυμούν να ασκούν ηγεσία έχουν συνήθως σε μεγαλύτερο βαθμό την ανάγκη για αναγνώριση και άσκηση επιρροής με σκοπό κυρίως την επίτευξη ευρύτερων στόχων και προς όφελος της προόδου.

- Ικανότητα δημιουργικής λήψης αποφάσεων: πρωτοβουλία, πρόβλεψη, επίλυση προβλημάτων: Οι ικανότητες αυτές του δίνουν τη δυνατότητα να αντιμετωπίζει τα προβλήματα έγκαιρα, να αναπτύσσει καινοτόμες ιδέες και να εφαρμόζει τις πιο κατάλληλες λύσεις.

- Ικανότητα αποτελεσματικής επικοινωνίας συνεργασία με το προσωπικό, υποστήριξη και ανάπτυξη των άλλων, ανεκτικότητα. Για να ασκηθεί ηγετικός ρόλος είναι απαραίτητη η αποτελεσματική μετάδοση των μηνυμάτων καθώς και η δημιουργία ενός θετικού, ανοιχτού κλίματος συναδελφικότητας.

- Τέλος, χαρακτηριστικά όπως η τεχνική κατάρτιση, η καλή γνώση των καθηκόντων, η ορθολογική σκέψη αλλά και η ικανότητα μάθησης δε μπορεί να απουσιάζουν από έναν ηγέτη.

Όπως τονίσαμε προηγουμένως, τα παραπάνω χαρακτηριστικά αποτελούν τα πιο διακριτά γνωρίσματα με βάση τη βιβλιογραφία αλλά όχι τον «χρυσό κανόνα» για την περιγραφή του ηγέτη. Κάνουμε μια απόπειρα να σκιαγραφήσουμε το προφίλ του με βάση την πεποίθηση ότι ο ηγέτης « είναι αποτέλεσμα ενός αρμονικού συστήματος χαρακτηριστικών προσωπικότητας και ικανοτήτων, και όχι ενός αθροίσματος τέτοιων»

(Μπουραντάς, 2005). Τα παραπάνω στοιχεία δεν αρκεί να υπάρχουν στο σύνολο τους αλλά πρέπει να ισορροπούν ανάλογα με την περίπτωση. Τα χαρακτηριστικά της κατάστασης προσδιορίζουν καθοριστικά τα στοιχεία του ηγέτη (Μπουραντάς 2005; Μιχόπουλος 1998) όπως θα αναλύσουμε παρακάτω.

1.5.2 Η ηγετική συμπεριφορά

Εισαγωγή

Όσο αφορά στην ηγετική συμπεριφορά, σύμφωνα με τον Μπουραντά (2005), προσδιορίζεται από δύο βασικές συνιστώσες: α) το περιεχόμενο της, δηλαδή τι πρέπει να κάνει ο ηγέτης, ποιοι ρόλοι και λειτουργίες πρέπει να ασκούνται στην πράξη και β) το χαρακτήρα της, δηλαδή το στυλ, το πώς πρέπει να λειτουργεί. Έτσι, σύμφωνα με αυτές τις κατηγορίες και τις συνιστώσες θα γίνει η περιγραφή μας στις επόμενες ενότητες .

1.5.2.1 Περιεχόμενο ηγετικής συμπεριφοράς

Όπως τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας έτσι και το περιεχόμενο της συμπεριφοράς του ηγέτη δεν είναι δυνατόν να περιγραφεί πλήρως. Θα επιχειρήσουμε μια προσέγγιση με βάση τη βιβλιογραφία και κυρίως με βάση τους : Μπουραντά (2005); Μιχόπουλο (1998β) ; Πασιαρδή (2004). Έτσι ο ηγέτης-διευθυντής του οργανισμού και συγκεκριμένα ο ηγέτης -διευθυντής του σχολείου:

- Διαμορφώνει σε συνεργασία με το διδακτικό προσωπικό κοινό όραμα για τη βελτίωση και την πρόοδο του σχολείου, «χτίζει το μέλλον».

- Εξασφαλίζει σαφή επικοινωνία μεταξύ των μελών του σχολείου, ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς, τους μαθητές και προωθεί τη συμμετοχή όλων.

- Υποστηρίζει την ανάπτυξη του διδακτικού προσωπικού του, παρακινεί, εμπνέει τους εκπαιδευτικούς να δώσουν τον καλύτερο εαυτό τους, προωθεί την επιμόρφωση τους και συμμετέχει ο ίδιος σε επιμορφωτικές δραστηριότητες.

- Αναπτύσσει το αίσθημα της ομάδας και της συνεργασίας, ενισχύει τη συναδελφικότητα και δημιουργεί θετικό κλίμα.

- Στηρίζει τη λήψη αποφάσεων και την επίλυση προβλημάτων τόσο στην δική του πρωτοβουλία όσο και στην ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών.

- Θέτει σαφείς στόχους για υψηλή απόδοση από τον ίδιο, από τους εκπαιδευτικούς αλλά και τους μαθητές.
- Σχεδιάζει, εισάγει, εφαρμόζει καινοτομίες στο σχολείο.
- Συντονίζει και παρακολουθεί το διδακτικό έργο, αναπτύσσει κουλτούρα που προσαρμόζεται στις αλλαγές του περιβάλλοντος.
- Διαχειρίζεται με επιτυχία τα οικονομικά του σχολείου, εξασφαλίζει την καλύτερη κτιριακή υποδομή και το ασφαλέστερο μαθησιακό περιβάλλον.
- Φροντίζει για την άριστη γνώση των καθηκόντων του και τη διαρκή προσωπική του ανάπτυξη.

Οι παραπάνω ρόλοι και λειτουργίες του ηγέτη μπορεί να περιγράψουν σε ένα βαθμό το περιεχόμενο της ηγετικής συμπεριφοράς, ωστόσο δεν την αποδίδουν πλήρως. Η ηγετική συμπεριφορά « αποτελεί μια κοινωνική πραγματικότητα, και ως τέτοια είναι πολυσύνθετη και πολυδιάστατη» (Μπουραντάς, 2005). Υπάρχουν ενέργειες που δεν είναι δυνατόν να προβλεφθούν αλλά και αυτές που περιγράφονται πρέπει να εξετάζονται ως ένα αρμονικό σύνολο και όχι ως επιμέρους ανεξάρτητες λειτουργίες. Καθοριστικής σημασίας βέβαια, είναι η εκάστοτε περίπτωση. Το περιεχόμενο της ηγετικής συμπεριφοράς καθορίζεται από τα χαρακτηριστικά της κατάστασης και με βάση αυτή οφείλει να διαμορφώνεται (Μιχόπουλος, 1998β, Μπουραντάς, 2005).

1.5.2.2 Ο χαρακτήρας (στυλ) της ηγετικής συμπεριφοράς

Περιγράψαμε την πρώτη διάσταση της ηγετικής συμπεριφοράς, το περιεχόμενό της, ή αλλιώς το τι κάνει ένας ηγέτης. Στην ενότητα αυτή θα επιχειρήσουμε να περιγράψουμε την δεύτερη διάσταση, το στυλ ή τον χαρακτήρα της συμπεριφοράς του ηγέτη (το πώς το κάνει). Η διάσταση αυτή είναι και η πιο σημαντική, γιατί απευθύνεται περισσότερο στο συναίσθημα και στην ψυχή των ανθρώπων. Πολλές φορές η επίδραση μιας παρατήρησης του διευθυντή δεν εξαρτάται τόσο από το περιεχόμενό της όσο και από τον τρόπο με τον οποίο γίνεται.

Λόγω της καθοριστικής σημασίας του στυλ της ηγετικής συμπεριφοράς, οι περισσότερες θεωρητικές προσεγγίσεις προσπαθούν να το περιγράψουν με διαφορετικούς τρόπους και να προτείνουν το πιο κατάλληλο. Στο σημείο αυτό θα παρουσιάσουμε τις κατηγορίες που προτείνουν οι Coleman, Boyatzis και McKee (2002) σύμφωνα με τις οποίες έχουμε έξι κυρίαρχα στυλ ηγεσίας :

1. Ηγεσία βασισμένη στο όραμα: μέσα σε ένα ιδιαίτερα θετικό περιβάλλον

γίνονται προσπάθειες να κινητοποιηθούν οι υφιστάμενοι για την επίτευξη ενός κοινού ονείρου και την εφαρμογή καινοτομιών.

2. Ηγεσία βασισμένη στην υποστήριξη (υποστηρικτική): προσπαθεί να συνδέσει τις προσωπικές προσδοκίες με τους στόχους του οργανισμού και απευθύνεται στους εκπαιδευτικούς που χρειάζονται βοήθεια για να αναπτύξουν τις προσωπικές τους ικανότητες μέσα σε ένα θετικό κλίμα.

3. Ηγεσία βασισμένη στη δημιουργία σχέσεων: προσπαθεί να δημιουργήσει το καλύτερο αποτέλεσμα μέσω των «ζεστών» σχέσεων ανάμεσα στα μέλη του εκπαιδευτικού οργανισμού. Δημιουργεί θετικό κλίμα, ενισχύει τους δεσμούς και γεφυρώνει τις αντιθέσεις.

4. Ηγεσία βασισμένη στην δημοκρατική διοίκηση: δημιουργεί αρμονικό κλίμα στην επίτευξη έργου, επιτυγχάνοντας τη δέσμευση για συμμετοχή και συνεισφορά όλων των μελών του οργανισμού.

5. Ηγεσία βασισμένη στους στόχους (κατευθυντική): προϋπόθεσή της τα ώριμα και εξειδικευμένα άτομα, να έχουν ελάχιστη ανάγκη από καθοδήγηση και να διαθέτουν υψηλά κίνητρα για την υλοποίηση στόχων και ανταπόκριση στο περιβάλλον. Ο αντίκτυπος στο κλίμα είναι συχνά αρνητικός λόγω ανταγωνισμού ή μη ορθής άσκησης καθηκόντων.

6. Ηγεσία βασισμένη στις διαταγές (καταπιεστική): προσπαθεί να επιβάλλει την εργασιακή ηρεμία μέσα από απόλυτο έλεγχο του σχολικού περιβάλλοντος δημιουργώντας εντάσεις και αρνητικό κλίμα.

Η παραπάνω κατηγοριοποίηση είναι μία από τις πιο αποτελεσματικές σε σχέση με την πληθώρα που εντοπίζεται στην βιβλιογραφία, ωστόσο, τόσο οι θεωρίες, όσο και η κοινή λογική, φαίνεται να συμφωνούν στο ότι δεν υπάρχει κακό και καλό, ακατάλληλο ή κατάλληλο στυλ ηγεσίας (Μπουραντάς, 2005). Το αποτελεσματικό στυλ εξαρτάται κάθε φορά: α) από τα χαρακτηριστικά της περίπτωσης, β) το περιβάλλον, γ) το καθορισμένο έργο και δ) τα χαρακτηριστικά των ατόμων. Με βάση αυτά, πρέπει να διαμορφώνει κάθε φορά ο ηγέτης το χαρακτήρα της συμπεριφοράς του.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 : ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΟΥ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ - ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ

Εισαγωγή

Το εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί ένα από τα πιο σημαντικά υποσυστήματα του ευρύτερου κοινωνικοοικονομικού συστήματος μιας χώρας. Η εκπαίδευση είναι χωρίς αμφιβολία το υποσύστημα εκείνο που όχι μόνο αντανακλά αλλά και αναπαράγει το κοινωνικό σύστημα μέσα στο οποίο λειτουργεί. (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994;Πασιαρδής, 2004). Στην Ελλάδα η οργάνωση και διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος ακολουθεί την οργάνωση της δημόσιας διοίκησης και είναι υπό τον έλεγχο του κράτους.

Στις ενότητες που ακολουθούν θα αναλύσουμε τη δομή και τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς και θα παρουσιάσουμε τις διάφορες μορφές και θεωρίες οργάνωσης και διοίκησης του. Η μεθοδολογία ανάλυσης των κοινωνικών συστημάτων αποτελεί βάση της ανάλυσής μας αφού συμβάλλει αποφασιστικά στην κατανόηση της λειτουργίας και συμπεριφοράς του σχολείου. Μετά την παρουσίαση του εκπαιδευτικού συστήματος και της σχολικής μονάδας ακολουθεί η περιγραφή της θέσης και του έργου του διευθυντή του σχολείου όπως προβλέπεται από το ισχύον θεσμικό πλαίσιο.

Η ανάλυση του σχολικού συστήματος κρίνεται απαραίτητη ώστε η έννοια και οι θεωρίες για την ηγεσία και συγκεκριμένα της μετασχηματιστικής που παρουσιάστηκαν στο πρώτο κεφάλαιο να εξεταστούν σε συνδυασμό με την οργανωτική και διοικητική διάσταση του συστήματος, για να διαπιστωθεί αν και σε ποιο βαθμό επηρεάζουν την εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

2.1 Διοικητική Δομή του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος

Όπως κάθε κοινωνικό σύστημα ή οργάνωση, έτσι και το εκπαιδευτικό σύστημα έχει ως βάση του τη δομή του. Κατά τον Mintzberg (1979) η οργανωτική δομή είναι «ο τρόπος με τον οποίο διαιρείται το έργο της οργάνωσης σε διακριτά καθήκοντα και επιτυγχάνεται ο συντονισμός των καθηκόντων αυτών», ενώ κατά τον Μιχόπουλο (1998) είναι «ένα σύστημα σχέσεων, εργασίας, λογοδοσίας και εξουσίας μέσα στο οποίο πραγματώνονται οι εργασιακές δραστηριότητες της οργάνωσης» και «ορίζει πως τα μέρη μιας οργάνωσης ταιριάζουν μεταξύ τους». Η τυπική διοικητική δομή υποδηλώνει τον τρόπο που επιτυγχάνεται ο συντονισμός των διαφόρων ρόλων των μελών της οργάνωσης ή πιο απλά καθορίζει «ποιος κάνει τι, ποιος είναι υπεύθυνος για τι, ποιος αποφασίζει τι, ποιος αναφέρεται σε ποιον» (Μπουραντάς, 2005). Η δομή σχετίζεται άμεσα με την δυσλειτουργία ή την ανάπτυξη ενός συστήματος. Μια ακατάλληλη δομή συνδέεται συχνά με προβλήματα όπως η χαμηλή υποκίνηση, η έλλειψη συντονισμού, οι αναποτελεσματικές αποφάσεις κ.α. Γι' αυτό ο σχεδιασμός της είναι πολύπλοκη και δύσκολη υπόθεση.

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα οι αρμοδιότητες του προσωπικού της εκπαίδευσης διακρίνονται σύμφωνα με το νόμο 1566/85 σε τέσσερις κατηγορίες α) διδακτική (εκπαιδευτικοί), β) διοικητική (μέλη υπουργείου, περιφερειακοί διευθυντές, προϊστάμενοι εκπαίδευσης, διευθυντές σχολείων, μέλη συλλόγου διδασκόντων), γ) επιστημονική/ παιδαγωγική (παιδαγωγικό ινστιτούτο, σχολικοί σύμβουλοι), δ) λαϊκοσυμμετοχική (νομαρχιακή, δημοτική, σχολική επιτροπή) (Παπαναούμ, 1995) Μελετώντας τη διοικητική διάρθρωση του συστήματος, διαπιστώνουμε τα «ειδικά γνωρίσματα» ή «διαστάσεις» της δομής του τα οποία καθορίζουν και την απόδοσή του (Μιχόπουλος, 1998). Η εξέταση της διοικητικής δομής μας δείχνει ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι δομημένο με βάση ένα ιεραρχικό μοντέλο. Τα διοικητικά καθήκοντα ακολουθούν ένα γραμμικό διαχωρισμό και συνήθως παρουσιάζονται με τη μορφή μιας πυραμίδας (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994; Σαιτης 2005). Η διεύθυνση κατανέμεται σε όλη την ιεραρχική πυραμίδα με διαφορετικές αρμοδιότητες σε κάθε βαθμίδα. Ανάλογα με το βαθμό εξουσίας (και τη γεωγραφική θέση), η διοικητική διάρθρωση διακρίνεται σε επίπεδο εθνικό, περιφερειακό, νομαρχιακό και σχολικό (Σαιτης 2005).

Στην κορυφή της πυραμίδας και σε επίπεδο εθνικό βρίσκεται ο Υπουργός Παιδείας και οι διευθύνσεις των βαθμίδων που συγκεντρώνουν όλη την εξουσία και τις αρμοδιότητες για τη λήψη αποφάσεων. Ακολουθούν σε περιφερειακό

επίπεδο οι Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης, που εποπτεύουν τις αποκεντρωμένες υπηρεσίες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας όπως προβλέπεται στο άρθρο 14 παρ. ζ Ν.2817/2000 και άρθρο 1 Ν. 2986/2002. Σε νομαρχιακό επίπεδο οι Διευθύνσεις- Γραφεία Εκπαίδευσης και τα υπηρεσιακά συμβούλια είναι υπεύθυνοι για τη διοίκηση των σχολείων και του διδακτικού προσωπικού. Για την παιδαγωγική και επιστημονική καθοδήγηση του διδακτικού προσωπικού υπεύθυνοι είναι οι σχολικοί σύμβουλοι (π.Δ. 214/1984). Τέλος, στο επίπεδο της σχολικής μονάδας η διοίκηση ασκείται από το διευθυντή, τον υποδιευθυντή και το σύλλογο διδασκόντων, με κυρίαρχο το ρόλο του διευθυντή.

Με βάση τη σύντομη αυτή παρουσίαση διακρίνεται ότι το σύστημα χαρακτηρίζεται από κάθετη διαφοροποίηση, δηλαδή οι διευθυντικές ικανότητες καταμερίζονται κάθετα και ο βαθμός εξουσίας διαμορφώνεται ανάλογα με το ιεραρχικό επίπεδο. Όσο πιο ψηλά βρίσκεται κάποιος στην ιεραρχική κλίμακα τόσο μεγαλύτερος είναι ο βαθμός εξουσίας του. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας βρίσκεται στη βάση της πυραμίδας. Εκεί η εξουσία όσον αφορά τη λήψη αποφάσεων μειώνεται σημαντικά και οι αρμοδιότητες γίνονται περισσότερο εκτελεστικές. Όλη η ευθύνη της διοίκησης συγκεντρώνεται στο Υπουργείο Παιδείας και ο καθορισμός του εκπαιδευτικού έργου γίνεται από την κεντρική εξουσία, ενώ ο διευθυντής της σχολικής μονάδας είναι απομακρυσμένος από τα κέντρα λήψης αποφάσεων και η εξουσία του είναι περιορισμένη. Σε τέτοιες περιπτώσεις, που όλες ή οι περισσότερες αποφάσεις λαμβάνονται από λίγα άτομα στην κορυφή της ιεραρχικής πυραμίδας, οι οργανώσεις χαρακτηρίζονται από υψηλό βαθμό συγκέντρωσης (Μιχόπουλος, 1998; Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994; Σαίτης, 1992; Κουτούζης, 1999). Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα φαίνεται να έχει τα χαρακτηριστικά ενός συγκεντρωτικού συστήματος διότι : α) το Υπουργείο Παιδείας παίρνει όλες τις αποφάσεις ενώ οι ενδιάμεσες εξουσίες (περιφερειακές, τοπικές, σχολικές) έχουν ελάχιστες ουσιαστικές αρμοδιότητες διοίκησης, β) μια πληθώρα διατάξεων, εγκυκλίων και νόμων από την κεντρική εξουσία δε δίνει τη δυνατότητα λήψης απόφασης ή παρέκκλισης στους υφισταμένους, γ) ο διορισμός των τοπικών και περιφερειακών αρχών από την κεντρική εξουσία συνεπάγεται την απόλυτη εξάρτησή τους και την υποχρέωσή τους για εφαρμογή των αποφάσεων του Υπουργείου Παιδείας (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994).

Συνοπτικά, το εκπαιδευτικό μας σύστημα παρουσιάζει μια ενιαία συγκεντρωτική, ιεραρχική δομή, με συγκέντρωση της εξουσίας στην κορυφή της πυραμίδας και με τους διευθυντές της σχολικής μονάδας να έχουν αρμοδιότητες κυρίως εκτελεστικές και ελάχιστες διοικητικές .

2.2 Το σχολείο ως οργάνωση

Στην κοινωνία μας όλες οι δραστηριότητες επηρεάζονται από ένα οργανωτικό περιβάλλον. Έτσι η παροχή της μάθησης στους πολίτες, εξασφαλίζεται από την ύπαρξη των σχολικών οργανώσεων. Αν ορίσουμε ως οργάνωση «τη διάρθρωση και διασύνδεση των διαφόρων δομών ή συντελεστών με στόχο την επίτευξη ενός σκοπού καθορισμένου εκ των προτέρων», (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994) τότε το σχολείο αποτελεί μια τυπική οργάνωση που τα οργανωσιακά του στοιχεία αλληλεπιδρούν μεταξύ τους με ορισμένο τρόπο, με σκοπό τη σχολική αγωγή των μαθητών (Δερβίσης, 1984).

Από τα παραπάνω διαφαίνεται ότι το σχολείο είναι μια σχολική οργάνωση ή οργανισμός που επιδιώκει το συντονισμό των έμψυχων και μη συντελεστών του για την επίτευξη κοινών στόχων.

2.3 Το σχολείο ως ένας γραφειοκρατικός οργανισμός

Η ανάγκη για εξέλιξη των εκπαιδευτικών οργανισμών οδήγησε στην διαμόρφωση, μέσα από πρακτική και έρευνες πολλών θεωριών που υποδεικνύουν διάφορα μοντέλα οργάνωσης των σχολείων. Όλες οι εξελίξεις στην Εκπαιδευτική Διοίκηση ακολούθησαν εκείνες που έγιναν στο ευρύτερο πεδίο της Διοίκησης Επιχειρήσεων. Η εκπαιδευτική διοίκηση δανείστηκε πολλές θεωρίες και δημιούργησε πολλά μοντέλα οργάνωσης και λειτουργίας των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Το μοντέλο που φαίνεται να ταιριάζει περισσότερο στην ελληνική σχολική πραγματικότητα είναι το γραφειοκρατικό μοντέλο του Max Weber και με αυτό θα ασχοληθούμε.

Ο Weber (1947) (όπως αναφ σε Μιχόπουλο, 1998α) εκπρόσωπος της κλασικής οργανωτικής σκέψης στην Διοίκηση Επιχειρήσεων, ανέπτυξε το γραφειοκρατικό πρότυπο διοίκησης, που δίνει έμφαση στην ορθολογική λήψη αποφάσεων και στην αποδοτικότητα της οργάνωσης. Η γραφειοκρατία είναι μια ειδική μορφή τυπικής οργάνωσης με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και μια δομή εξουσίας, που βασίζονται στην ύπαρξη ορθολογικών κανόνων με κύριο σκοπό την

αύξηση της παραγωγικότητας.

Τα πέντε κύρια χαρακτηριστικά του γραφειοκρατικού μοντέλου είναι : α) εξειδίκευση και καταμερισμός εργασίας, β) ιεραρχία εξουσίας, γ) απρόσωπος προσανατολισμός, δ) πλαίσιο λειτουργικών κανόνων, ε) προσανατολισμός καριέρας (Πασιαρδής, 2004; Μιχόπουλος, 1998 ; Hoy και Miskel, 2005).

Μελετώντας την βιβλιογραφία της Εκπαιδευτικής Διοίκησης διαπιστώνεται ότι υπάρχει μεγάλος βαθμός προσαρμογής του Βεμπεριανού μοντέλου στη σχολική οργάνωση, αφού τα χαρακτηριστικά της γραφειοκρατίας εντοπίζονται εύκολα μέσα σ'αυτή. Κατά τον Πασιαρδή (2004)« τα σχολεία ταιριάζουν τέλεια με το μοντέλο αυτό» ή σύμφωνα με τον Μιχόπουλο (1998α) «είναι τυπικές γραφειοκρατικές οργανώσεις ».

Το πρώτο χαρακτηριστικό του γραφειοκρατικού μοντέλου, αυτό της εξειδίκευσης, αντιστοιχεί στην ειδικότητα που αποκτά ο εκπαιδευτικός , ενώ του καταμερισμού εργασίας, αντιστοιχεί στο διαχωρισμό του εκπαιδευτικού έργου σε κομμάτια, όπως η διδασκαλία, η διοίκηση ,η κοινωνικοποίηση κα.. Το χαρακτηριστικό της ιεραρχίας της εξουσίας εμφανίζεται σε όλη τη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος καθώς η εξουσία αυξάνει ανάλογα με την ιεραρχική κλίμακα (προϊστάμενος, διευθυντής, εκπαιδευτικός). Ο απρόσωπος προσανατολισμός και η αμεροληψία που επιβάλλει η γραφειοκρατική οργάνωση εκφράζεται με την πεποίθηση ότι όλοι οι μαθητές είναι ίσοι απέναντι στο σχολείο, το οποίο πρέπει να τους προσφέρει ίσες ευκαιρίες μάθησης. Το τέταρτο χαρακτηριστικό της γραφειοκρατίας, το πλαίσιο λειτουργικών κανόνων, που βοηθά στην ύπαρξη σταθερότητας και στην εξασφάλιση της συνέχειας μιας πολιτικής, είναι εμφανές στην σχολική μονάδα. Ένα πλήθος εγκυκλίων και κανονισμών ρυθμίζουν το σύνολο της σχολικής ζωής (έναρξη, λήξη μαθημάτων ,εξετάσεις, απουσίες). Τέλος, το χαρακτηριστικό του προσανατολισμού καριέρας εντοπίζεται στη δυνατότητα εξέλιξης των εκπαιδευτικών σε διευθυντές, προϊστάμενους, σχολικούς συμβούλους.

Τα παραπάνω πέντε χαρακτηριστικά του γραφειοκρατικού μοντέλου, λειτουργούν τόσο θετικά όσο και αρνητικά στη σχολική ζωή. Η ειδικότητα, η γνώση του εργασιακού αντικειμένου, η πειθαρχημένη συμμόρφωση και ο συντονισμός, η ορθολογικότητα, η ομοιομορφία και η σταθερότητα είναι θετικές συνέπειες των γραφειοκρατικών χαρακτηριστικών. Απ' την άλλη όμως προκαλούν δυσλειτουργίες όπως αδιαφορία, πλήξη, ανεπαρκή επικοινωνία, οργανωσιακή ακαμψία, μετατόπιση στόχων και έλλειψη ηθικού (Πασιαρδής, 2004, Μιχόπουλος

1998α). Επίσης, το βεμπεριανό μοντέλο οργάνωσης δεν δίνει ιδιαίτερη σημασία στην άτυπη δομή των οργανώσεων.

Με όλα τα θετικά αλλά και τα αρνητικά του το γραφειοκρατικό μοντέλο διαμορφώνει την τυπική οργάνωση του σχολείου και επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την εκπαιδευτική διαδικασία.

2.4 Το σχολείο ως ανοιχτό κοινωνικό σύστημα

Μια από τις σημαντικές θεωρίες στην Εκπαιδευτική Διοίκηση είναι η θεωρία των συστημάτων. Η θεωρία αυτή αντιμετωπίζει την οργάνωση ως ένα σύστημα με επιμέρους υποσυστήματα, δηλαδή ένα «οργανωμένο σύνολο που αποτελείται από αλληλένδετα μέρη» (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994), το οποίο βρίσκεται σε συνεχή επαφή και αλληλεξάρτηση με το εξωτερικό του περιβάλλον.

Μάλιστα, η σύγχρονη προσέγγιση στην εκπαιδευτική διοίκηση θεωρεί την σχολική οργάνωση ως ένα ανοιχτό κοινωνικό σύστημα που εξαρτάται άμεσα από το ευρύτερο περιβάλλον μέσα στο οποίο λειτουργεί. Το σχολείο είναι ένας ζωντανός οργανισμός, που επιδιώκει τους στόχους του στο πλαίσιο ενός περιβάλλοντος με το οποίο συναλλάσσεται διαρκώς μέσα από ρευστά διαχωριστικά όρια, τα σύνορα (Everald & Morris, 1999; Σαίτης, 2000).

Το σχολείο λειτουργεί σαν ανοιχτό σύστημα που διατηρεί σχέσεις αλληλεξάρτησης και αλληλεπίδρασης με το εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον (Ζαβλανός, 2003). Η δραστηριότητα κάθε μέλους του συστήματος επηρεάζει και επηρεάζεται από τη δραστηριότητα των υπολοίπων υποσυστημάτων είτε αυτά βρίσκονται στο εσωτερικό ή το εξωτερικό περιβάλλον της οργάνωσης. Κατά την επικοινωνία δέχεται εισροές απ' το εξωτερικό περιβάλλον τις οποίες μετασχηματίζει σε εκροές – προϊόν μια κυκλική διαδικασία αλληλο-τροφοδότησης εισερχομένων και εξερχόμενων δεδομένων απ' περιβάλλον στην οργάνωση και αντίστροφα μέσω της διαδικασίας ανατροφοδότησης του το οργανισμού (Katz & Kahn, 1968).

Σύμφωνα με τη θεωρία των οργανώσεων, το σχολείο εμφανίζει τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα μιας οργάνωσης, δηλαδή, έχει εξειδικευμένο χαρακτήρα, στηρίζεται σε μια συγκεκριμένη δομή και επιτελεί μέσω των ανθρώπων που το στελεχώνουν ένα κοινωνικό σκοπό (Gray, 1985). Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί έχουν την υποχρέωση να λειτουργούν αποτελεσματικά, να διαχειρίζονται ορθολογικά τους υλικούς και άυλους

πόρους, και συνεχώς να βελτιώνουν την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών (Πετρίδου, 1998). Η απαίτηση των κοινωνιών για νέα γνώση, η οποία να μετασχηματίζεται εύκολα σε προϊόν ή υπηρεσία, έδωσε έμφαση στην εκπαίδευση του ανθρώπινου δυναμικού, η οποία και προσδιορίζει την αποτελεσματικότητα του σκοπού ύπαρξης κάθε οργανισμού μάθησης (Κουφίδου, 2000).

Το σχολείο σαν υποσύστημα μέρος ενός συνόλου όπως το εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο εκπαιδευτικό σύστημα επίσης ως ολότητα δεν είναι μια αυθύπαρκτη και αυτάρκης οντότητα, αλλά υπάρχει και λειτουργεί μέσα σε ένα καθορισμένο περιβάλλον που διαμορφώνεται απ' τα κοινωνικά ,πολιτικά, οικονομικά πολιτισμικά και δημογραφικά δεδομένα μιας χώρας (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1990). Εκτός απ' τους εξωτερικούς παράγοντες που επιδρούν στην οργάνωση και τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος υπάρχουν κι άλλες μεταβλητές όπως η εκπαιδευτική ιδεολογία, το ανθρώπινο δυναμικό ,η υλικοτεχνική υποδομή. Ως κυριότερα στοιχεία των κοινωνικών συστημάτων και κατά συνέπεια του σχολικού συστήματος, διακρίνονται μέσα από τη μελέτη της βιβλιογραφίας τα ακόλουθα: α) Η τυπική οργανωτική δομή (θεσμικό πλαίσιο, οργανωτικοί ρόλοι, ιεραρχία, γραφειοκρατικές προσδοκίες) β) τα χαρακτηριστικά των ατόμων. Κάθε άτομο που συμμετέχει σε μια οργάνωση, έχει τις δικές του προσωπικές ανάγκες καθώς και διαφορετικές γνωστικές ικανότητες που διαμορφώνουν το αποτέλεσμα της δράσης του. Έτσι και ο κάθε εκπαιδευτικός έχει τις δικές του φιλοδοξίες και γνώσεις που υποκινούν την εργασιακή του συμπεριφορά. Η θεωρία των συστημάτων συνέδεσε πρώτη την προσωπικότητα του ατόμου και τη θέση που κατέχει μέσα σ' έναν οργανισμό και τόνισε ότι η συμπεριφορά και η απόδοση των εκπαιδευτικών μέσα στο σχολείο είναι συνάρτηση τόσο των γραφειοκρατικών προσδοκιών όσο και των ατομικών τους αναγκών. γ)τα χαρακτηριστικά των καθηκόντων που εκπληρώνει το κάθε άτομο. Η ανάθεση αρμοδιοτήτων σε κάθε μέλος του οργανισμού είναι καθοριστικής σημασίας, καθώς το ταίριασμα ή όχι ανάμεσα στα προσόντα και τις προσδοκίες του ατόμου και τα καθήκοντα που ζητείται να εκπληρώσει συνδέεται άμεσα με την απόδοση και εργασιακή του ικανοποίηση δ)η άτυπη δομή. Με τον όρο άτυπη δομή ή οργάνωση αναφερόμαστε σε «ένα σύστημα διαπροσωπικών σχέσεων, που σχηματίζεται αυθόρμητα μέσα σε όλες τις τυπικές οργανώσεις» και «έχει ως σκοπό την ικανοποίηση των αναγκών των μελών της οργάνωσης» (Μιχόπουλος, 1998). Έτσι, οι κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στα μέλη του σχολείου είναι εξαιρετικής σημασίας για την επικοινωνία, τη ροή πληροφοριών και γενικότερα για

την αποτελεσματική δράση του οργανισμού. Πολλές φορές μάλιστα, οι άτυπες κοινωνικές επαφές υπονομεύουν τις γραφειοκρατικές προσδοκίες.

2.5. Το σχολείο και η κοινωνία

Η σύνδεση του σχολικού, οικογενειακού και κοινωνικού πλαισίου, αποτελεί αντικείμενο μελέτης και έρευνας από τον χώρο της εκπαίδευσης και της ψυχολογίας κυρίως από τα μέσα της δεκαετίας του 1990 μέχρι σήμερα. Η Διεύθυνση της σχολικής μονάδας συνεργάζεται συστηματικά με τους αρμόδιους εκπαιδευτικούς φορείς και υπηρεσίες και την τοπική αυτοδιοίκηση. Συμμετέχει στη σχολική επιτροπή, προΐσταται στο σχολικό συμβούλιο και στις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων και καθοδηγεί τους εμπλεκόμενους σε κάθε δραστηριότητα στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας, ώστε να συνεργασθούν:

- με τις οικογένειες των μαθητών
- με άλλες εκπαιδευτικές μονάδες της περιοχής
- με φορείς της τοπικής κοινωνίας

Τα αποτελεσματικά σχολεία εξασφαλίζουν αποτελεσματική επικοινωνία με τους γονείς ενημερώνοντας τους για τους στόχους που τέθηκαν, τις προσδοκίες που έχουν για τα παιδιά τους και την πρόοδο τους. Αυτό επιτυγχάνεται με τις τακτικές ώρες επισκέψεων των γονέων, τα ενημερωτικά φυλλάδια, την αλληλογραφία και την ενημέρωση της ιστοσελίδας του σχολείου.

Η επικοινωνία με τους γονείς και η διαρκής ενημέρωσή τους είναι ένα επιπλέον μέλημα του διευθυντή του σχολείου. Οι γονείς πρέπει να παρέχουν ιδέες και σχέδια για τα προγράμματα του σχολείου καθώς και εθελοντική προσφορά σε όλες τις εκδηλώσεις του (Πασιαρδής 2004)

Το σχολείο πέρα από τη βασική του αποστολή για μάθηση πρέπει να δημιουργήσει και να διατηρήσει καλές σχέσεις με εξωσχολικές κοινωνικές ομάδες αλλά και να συμβάλλει στην ανάπτυξη της τριγύρω περιοχής. Σημαντική επίσης είναι η συνεργασία με τις τοπικές αρχές, που έχει ως σκοπό την επίλυση τυχόν προβλημάτων του σχολείου και την δημιουργία κινήτρων για τους μαθητές. Ακόμη θα πρέπει να υπάρχει στενή συνεργασία μεταξύ των διαφόρων σχολικών μονάδων και άλλων κοινωνικών

οργανώσεων της περιοχής για την ανταλλαγή απόψεων πάνω σε εκπαιδευτικά και κοινωνικά θέματα καθώς και την πραγματοποίηση κοινών πολιτιστικών εκδηλώσεων. Το σχολείο πρέπει να αποτελεί συνδεδετικό κρίκο ανάμεσα στην τοπική κοινωνία και την σχολική μονάδα. Να φέρει κοντά δημόσιους οργανισμούς κοινής ωφελείας, την τοπική αυτοδιοίκηση, τους γονείς, έτσι ώστε να προσφέρουν υποστηρικτικές υπηρεσίες και να δίνουν ευκαιρίες στα παιδιά. Να δραστηριοποιήσει τη γειτονιά και την τοπική κοινωνία γύρω από το σχολείο. Να βοηθά τους γονείς να επιμορφώνονται διαρκώς και να βρίσκονται πλάι στο παιδί σε όλα τα στάδια της δικής του εκπαιδευτικής αγωγής. Το σύγχρονο, ανοιχτό και δημοκρατικό σχολείο φιλοδοξεί να μεταβάλει τη μόρφωση σε μια κοινωνική διεργασία που συνδομείται από παιδιά, δασκάλους και γονείς. Όλα τα παραπάνω διευρύνουν τους ορίζοντες των μαθητών και τους βοηθούν να κατανοήσουν τον πραγματικό κόσμο.

Συμπερασματικά το σχολείο πρέπει να είναι ανοικτό στην κοινωνία. Γι' αυτό ο διευθυντής της σχολικής μονάδας δεν θα πρέπει να περιορίζεται μόνο στο εσωτερικό περιβάλλον αλλά να επεκτείνεται και στον κοινωνικό περίγυρο, εκεί που οι μαθητές θα ζήσουν αύριο σαν υπεύθυνοι πολίτες. (Σαΐτη, Α και Σαΐτης, Χ, 2012).

2.6 Σχολικό Κλίμα

Κανείς δεν μπορεί να προεξοφλήσει το αποτέλεσμα ή την αποτελεσματικότητα των στόχων ενός οργανισμού βασιζόμενος μόνο στις προδιαγραφές λειτουργίας ή σε νόμους επειδή τα μέλη του με την μοναδικότητά τους επηρεάζουν καθοριστικά το τελικό αποτέλεσμα. Σε κάθε σχολική μονάδα υπάρχουν δικά της εσωτερικά και εξωτερικά χαρακτηριστικά που διαμορφώνουν την ιδιαίτερη ατμόσφαιρα του συγκεκριμένου σχολείου, το σχολικό κλίμα.

Οι Sergiionanni και Starrat (1998) θεωρούν κλίμα την ατμόσφαιρα (φιλική, εχθρική) που επικρατεί σε κάθε σχολείο, σχετίζεται άμεσα με τα άτομα που εμπλέκονται σε αυτό και αποτελεί τη βάση για προβλέψεις εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων. Μπορεί κανείς να ισχυριστεί ότι το σχολικό κλίμα είναι ότι η προσωπικότητα για τον άνθρωπο (Roushe & Baker, 1986)(οπ. αναφ. στο Ζιάκα,2014).

Πολλοί ερευνητές θεωρούν ότι η έννοια του κλίματος έχει άμεση σχέση με την έννοια της κουλτούρας. Θεωρούν αυτές τις δύο έννοιες ταυτόσημες ή ότι το κλίμα είναι υποσύνολο της κουλτούρας (Μυλωνά,2005)(οπ. αναφ. στο Ζιάκα,2014). Οργανωσιακή κουλτούρα είναι το σύνολο των αξιών, ο τρόπος σκέψης και οι στάσεις που διέπουν τα

μέλη μιας οργάνωσης και μεταφέρεται στα νέα μέλη. Η εμφανής κουλτούρα, οι μέθοδοι εκτέλεσης έργων και οι τρόποι συμπεριφοράς, εκφράζονται με εμφανή στοιχεία όπως τελετές, σλόγκαν, διευθέτηση χώρων. Η αφανής κουλτούρα αφορά αυτά που δε φαίνονται, όπως αξίες, πιστεύω, στάσεις, συναισθήματα, τρόπους σκέψης (Πασιαρδή, 2001).

Η διεθνής βιβλιογραφία αναφέρει ότι το θετικό σχολικό κλίμα προάγει την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας και διακρίνεται από τα ακόλουθα χαρακτηριστικά (Brookover & Lezotte, 1979; Edmonds, 1979; Lezotte, 1991; Reynolds & Cuttance, 1992)(οπ. αναφ. στο Ζιάκα,2014). Οι διευθυντές αναλαμβάνουν ηγετικό ρόλο σε ότι αφορά την οργάνωση και διοίκηση του σχολείου αλλά και τη διδασκαλία, αφήνοντας όμως αρκετό βαθμό ελευθερίας στον κάθε εκπαιδευτικό.

Η οργάνωση και η διοίκηση εξασφαλίζεται με μία σειρά σαφών οδηγιών και δίκαιων κανονισμών, που με τη συστηματική τους εφαρμογή δημιουργούνται αισθήματα ικανοποίησης αλλά και υπευθυνότητας.

Οι διευθυντές σε συνεργασία με τα υπόλοιπα εμπλεκόμενα μέρη καθορίζουν αναλυτικά τους σκοπούς και τους στόχους του σχολείου, έτσι ώστε να στηρίζονται όλοι σε έναν κοινό παρανομαστή (Wynne, 1991)(οπ. αναφ. στο Ζιάκα,2014).

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν καθήκον και ευθύνη τους να διδάξουν όλους τους μαθητές χρησιμοποιώντας ποικίλες διδακτικές μεθόδους, μέσα και υλικά, βασιζόμενοι στην αρχή της ατομικότητας (Χατζηδήμου, 1995)(οπ. αναφ. στο Ζιάκα,2014).

Ανάμεσα στα μέλη του διδακτικού προσωπικού και στο διευθυντή του σχολείου κυριαρχεί πνεύμα συναδελφικότητας και συνεργασίας με άμεσο σκοπό την ανταπόκριση στις ανάγκες των μαθητών και τη βελτίωση των προγραμμάτων της σχολικής μονάδας (Campo, 1993))(οπ. αναφ. στο Ζιάκα,2014).

Στις αίθουσες διδασκαλίας δημιουργείται ατμόσφαιρα συνεργασίας και εμπιστοσύνης μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών και επικρατεί κλίμα κλίμα αισιοδοξίας και υψηλών προσδοκιών (Roushe & Baker, 1986))(οπ. αναφ. στο Ζιάκα,2014).

Η σχολική μονάδα γίνεται δεκτή απ' την ευρύτερη κοινότητα. Η αποδοχή αυτή εκφράζεται και από τη συμμετοχή του σχολείου σε πρωτοβουλίες για εκδηλώσεις ή έργα τα οποία βοηθούν τη σχολική μονάδα να γίνει πιο αποδοτική (Edmonds, 1979) (οπ. αναφ. στο Ζιάκα,2014).

Οι παράγοντες της συνεργασίας και της επικοινωνίας μεταξύ των εμπλεκόμενων και της οργάνωσης του σχολείου, θεωρούνται ότι αποτελούν για τους μελετητές τους βασικούς τομείς της έρευνας. Η συμβολή τους δε στη δημιουργία του σχολικού

κλίματος είναι σημαντική. Η επικοινωνία πραγματοποιείται παντού στη σχολική μονάδα και με ποικίλους τρόπους.(Hoy & Miskel, 2001). Η ανταλλαγή μηνυμάτων και απόψεων ανάμεσα σε διευθυντή, εκπαιδευτικούς, μαθητές γονείς, ενδιαφερόμενους για τα εκπαιδευτικά δρώμενα και την εκπαιδευτική πολιτική μιας χώρας είναι πολύ σημαντική για την επίτευξη των στόχων του σχολείου και της τάξης.

Ο διευθυντής του σχολείου χαρακτηρίζεται ως το πιο σημαντικό μέλος του σχολείου για την υλοποίηση της αμφίδρομης επικοινωνίας μέσα στη σχολική μονάδα. Φροντίζει να επικοινωνεί με σαφή τρόπο με όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας κάνοντας γνωστά τα αναμενόμενα αποτελέσματα όλων των τάξεων και επιδιώκοντας αυτά να γίνουν αποδεκτά απ' όλους όσους εμπλέκονται στη λειτουργία του σχολείου (Sergiovanni, 1989).

Η συνεργασία σύμφωνα με Campo (1993) εμφανίζεται πολύ εποικοδομητική τόσο στη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων και της ψυχικής υγείας των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των διευθυντών όσο για την ανάπτυξη, βελτίωση και αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων. Η αποτελεσματική επικοινωνία και η καλή συνεργασία μεταξύ των μελών μιας σχολικής μονάδας, ενθαρρύνουν τη συζήτηση των προβλημάτων και την εξεύρεση κατάλληλων λύσεων. Η συνεργασία οδηγεί στην ανάπτυξη συλλογικότητας στο σχολείο και την επίτευξη των στόχων του. Η επίτευξη των σκοπών και των στόχων ενός σχολείου περιλαμβάνονται στα προγράμματα του σχολείου, στις επίπονες προσπάθειες του προσωπικού και γενικότερα στο όραμα του διευθυντή του κάθε σχολείου (Σαίτης, 2005).

Ο ρόλος του διευθυντικού και εκπαιδευτικού προσωπικού είναι καθοριστικός στη βελτίωση και αλλαγή της κουλτούρας. Ο διευθυντής σαν ηγέτης της σχολικής μονάδας στα σχολεία του 21ου αιώνα, πρέπει να γνωρίζει την κουλτούρα του σχολείου που διευθύνει, έτσι όπως εκδηλώνεται στα διάφορα επίπεδά της και να βρίσκεται σε εγρήγορση, παρακολουθώντας τις εσωτερικές και εξωτερικές επιδράσεις στη σχολική μονάδα που πιθανόν να επιφέρουν αλλαγές σ' αυτήν. Απώτερος σκοπός η δημιουργία ευχάριστου και ζεστού σχολικού κλίματος και αισθημάτων ευχαρίστησης και ικανοποίησης σε όλους τους εμπλεκόμενους (Πασιαρδή,2001).

2.7 Κριτήρια επιλογής Διευθυντών Σχολικής Μονάδας

Τα κριτήρια επιλογής των διευθυντών των σχολικών μονάδων μέχρι πρότινος καθορίζονταν από το νόμο 3848 του 2010 όπως αναφέρεται στο παράρτημα Α1.

Ένα από τα κριτήρια επιλογής ήταν η συνέντευξη κατά την οποία εκτιμάται η ικανότητα του υποψηφίου να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, να επιλύει προβλήματα (διδασκτικά, διοικητικά, οργανωτικά, λειτουργικά), να δημιουργεί το κατάλληλο παιδαγωγικό περιβάλλον και να εμπνέει τους εκπαιδευτικούς στην άσκηση των καθηκόντων τους. Η επιλογή γίνονταν από τα αρμόδια ΠΥΣΔΕ. Η ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας όμως πρόσφατα τροποποίησε τον νόμο 3848/10 με αιτιολογική έκθεση όπως αναφέρεται στο παράρτημα Α2.

Γι' αυτόν τον λόγο, η ηγεσία του Υπουργείου Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων απέσυρε τη διαδικασία της συνέντευξης και έκανε ρυθμίσεις του νέου συστήματος επιλογής των στελεχών εκπαίδευσης με κύριο χαρακτηριστικό την ψηφοφορία του συλλόγου των καθηγητών, όπως αναφέρεται στο παράρτημα Α3.

2.8 Έργο και καθήκοντα διευθυντή σχολικής μονάδας

Το έργο και τα καθήκοντα του διευθυντή της σχολικής μονάδας καθορίζονται από την Υπουργική απόφαση (Υπ105657/16-10-2002) και συγκεκριμένα με το άρθρο 27 καθορίζεται το έργο του διευθυντή, με το άρθρο 28 τα γενικά καθήκοντα και οι αρμοδιότητες του, και τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες του σε σχέση με τον σύλλογο των καθηγητών ορίζονται στο άρθρο 29, όλα όπως αναφέρονται στο παράρτημα Α4.

2.9 Περιορισμοί του θεσμικού πλαισίου

Το ενδιαφέρον της ενότητας αυτής εστιάζεται στο αν και με ποιο τρόπο η «κατάσταση» της σχολικής μονάδας, όπως παρουσιάστηκε στις προηγούμενες παραγράφους, ως ένας γραφειοκρατικός οργανισμός αλλά και ως ανοιχτό κοινωνικό σύστημα που όσο μεγαλύτερος είναι ο βαθμός σύγκλισης των στοιχείων του τόσο περισσότερο πετυχαίνει τους στόχους του, επιτρέπει την αρμονική συνύπαρξη με ένα διευθυντή με χαρακτηριστικά και συμπεριφορά μετασχηματιστικού ηγέτη έτσι ώστε να επιτυγχάνονται αποτελεσματικά οι ποιοτικοί και ποσοτικοί στόχοι του σε όλα τα επίπεδα.

Οι επιφυλάξεις για το αν μπορούμε να μιλάμε για ηγεσία και μάλιστα

μετασχηματιστική στη σχολική μονάδα, τόσο στη βιβλιογραφία όσο και οι δικές μας, είναι έντονες. Οι θεωρητικές απόψεις (Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου, 1994; Μπουραντάς, 2005; Kotter, 2001) συγκλίνουν στο ότι η ιεραρχική και γραφειοκρατική κατανομή στις οργανώσεις, εμποδίζει την ανάπτυξη ηγετικών στελεχών. Στους γραφειοκρατικούς οργανισμούς όπως τα σχολεία, όπου υπάρχει ιεραρχία εξουσίας, τυποποίηση, καταμερισμός έργου και ένα αυστηρό πλαίσιο λειτουργικών κανόνων, δεν επιτρέπεται στα άτομα να αναπτυχθούν, να ελέγξουν τις δυνατότητες τους και να εξελιχθούν με αποτέλεσμα να καταστρέφονται συνήθως οι ηγετικές ικανότητες (Kotter, 2001). Επίσης, τέτοιου είδους οργανισμοί, είτε απωθούν όσους έχουν ηγετικές ικανότητες, είτε όταν τους προσλαμβάνουν τους διδάσκουν μόνο τη γραφειοκρατική διοίκηση χωρίς να τους ζητούν κάτι παραπάνω.

Το δοσμένο νομοθετικό πλαίσιο δίνει πολύ λίγα περιθώρια στο διευθυντή του λυκείου να εκδηλώσει ηγετικά χαρακτηριστικά και να ασκήσει ηγετική συμπεριφορά για τους ακόλουθους λόγους (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994):

- α) Ο αυστηρός καθορισμός του έργου του, καθώς και του εκπαιδευτικού έργου, από την κεντρική εξουσία δεν του δίνει περιθώριο λήψης σημαντικών αποφάσεων, σχεδιασμού δράσης και διαμόρφωσης οράματος για το σχολείο.
- β) Η πολυπλοκότητα και η πληθώρα νόμων και εγκυκλίων δεν επιτρέπουν ανάπτυξη πρωτοβουλιών και εισαγωγή καινοτομιών χωρίς να υπάρχει ο κίνδυνος παραποίησης της κεντρικής βούλησης.
- γ) Η έννοια του ηγέτη είναι ταυτόσημη με την έννοια της επιρροής που συνεπάγεται καθορισμό των στόχων της ομάδας από το διευθυντή. Στο σχολείο σχεδόν όλοι οι στόχοι καθορίζονται από το Υπουργείο Παιδείας ενώ στον διευθυντή δίνεται μόνο εκτελεστική εξουσία χωρίς να μπορεί να θέσει και να μεταδώσει δικούς του στόχους και ιδέες.
- δ) Η επιρροή του είναι επίσης περιορισμένη όσον αφορά στα κίνητρα που μπορεί να δώσει ή στις ποινές που μπορεί να επιβάλλει στους εκπαιδευτικούς. Τα δικαιώματα και οι υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών είναι νομοθετικά θεσμοθετημένα και πέρα από κάποιες επιβραβεύσεις, διευκολύνσεις, επιπλήξεις ή το δικαίωμα για παραπομπή στον προϊστάμενο, ο διευθυντής δεν έχει άλλη εξουσία πάνω στο έργο των εκπαιδευτικών ούτε τους αξιολογεί παρότι προβλέπεται νομικά. Μάλιστα, σύμφωνα με τα θεσμικά καθήκοντα του είναι υποχρεωμένος να υλοποιεί τις αποφάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων εφόσον αυτές δεν έρχονται σε αντίθεση με το νομοθετικό πλαίσιο, ακόμα κι αν ο ίδιος έχει διαφορετική άποψη (ενότητα 2.8). Ο διευθυντής του σχολείου

οφείλει να συνεργάζεται και να ασκεί εξουσία από κοινού με το Σύλλογο Διδασκόντων.

ε) Τα κριτήρια επιλογής (2.7) για τις θέσεις των διευθυντών σχολείων δε συνδέονται με τις ηγετικές ικανότητες. Η επιλογή των διευθυντών εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την κεντρική εξουσία, δε συνδέεται με την κατάρτιση και επιμόρφωση σε θέματα εκπαιδευτικής διοίκησης ούτε με την ύπαρξη και καλλιέργεια ηγετικών στοιχείων.

στ) Η ιεραρχία εξουσίας του εκπαιδευτικού μας συστήματος που τοποθετεί το διευθυντή στη βάση της πυραμίδας εξουσίας και δεν του δίνει σχεδόν καμία δύναμη για λήψη στρατηγικών αποφάσεων.

ζ) Ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας της διοίκησης και η χάραξη της πολιτικής ολοκληρωτικά από την κεντρική εξουσία «πνίγει» βασικά χαρακτηριστικά του ηγέτη όπως η ανάληψη ευθύνης, η τόλμη στις αλλαγές, η πρωτοπορία κ.α. Επίσης, η ανάγκη για επιτυχία, ανέλιξη και υψηλά επιτεύγματα δύσκολα μπορεί να ικανοποιηθούν μέσα από τη θέση αυτή.

η) Τέλος, η εξέλιξη σε προϊστάμενο γραφείου, διευθυντή εκπαίδευσης ή περιφερειακό διευθυντή εξαρτάται από πολιτικά κριτήρια και όχι από διευθυντικά επιτεύγματα.

Συμπερασματικά, τα εμπόδια και οι περιορισμοί που υπάρχουν από το δοσμένο νομοθετικό πλαίσιο, λιγοστεύουν τις ελπίδες για ενίσχυση της μετασχηματιστικής ηγετικής αποτελεσματικότητας του διευθυντή της σχολικής μονάδας.

2.10 Δυνατότητες ανάδειξης ηγέτη - διευθυντή

Έχοντας εξετάσει τους περιορισμούς που θέτει το θεσμικό πλαίσιο στην άσκηση της μετασχηματιστικής ηγετικής αποτελεσματικότητας των διευθυντών, θα προσπαθήσουμε να εντοπίσουμε αν και ποιες δυνατότητες τους δίνονται να αναδειχθούν ως ηγέτες παρά τα εμπόδια της «κατάστασης». Εδώ θα πρέπει να επισημάνουμε ότι ο προσανατολισμός της εκπαιδευτικής διοίκησης στον κυρίαρχο ρόλο της ηγεσίας είναι σχετικά πρόσφατος και έχει τις ρίζες του στη θεωρία της διοικητικής επιστήμης όπου κυριαρχεί η πίστη ότι η ηγεσία είναι το μυστικό των επιτυχημένων οργανισμών του 21 ου αιώνα. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Kotter, 2001; Μπουραντάς, 2005; Murphy & Louis, 1999), η ηγεσία μέσω των στελεχών κάθε ιεραρχικής βαθμίδας - και όχι μόνο της ανώτατης - έχει την ευθύνη για τη δημιουργία, τον έλεγχο και τον συντονισμό των μερών του οργανισμού στο αντίστοιχο επίπεδο ευθύνης. Έτσι και ο διευθυντής από το δικό του επίπεδο ευθύνης και με την

περιορισμένη εξουσία του ίσως να μπορεί να έχει ηγετικό ρόλο. Στον τελείως διαφορετικό και πολύ απαιτητικό χώρο του σχολείου, ο διευθυντής δεν έχει, πολλές δυνατότητες επίδρασης στην τυπική οργανωτική δομή, στα χαρακτηριστικά των καθηκόντων και στα χαρακτηριστικά των ατόμων. Σύμφωνα όμως με την αντίληψη ότι η ηγεσία ασκείται από κάθε επίπεδο ευθύνης, φαίνεται να μπορεί να επηρεάσει την άτυπη δομή του σχολείου και ίσως σε μικρότερο βαθμό τα χαρακτηριστικά του προσωπικού του. Έτσι βλέπουμε κάποια περιθώρια ανάπτυξης μετασχηματιστικής ηγετικής συμπεριφοράς όταν ο διευθυντής σύμφωνα με τα νομικά θεσπισμένα καθήκοντά του:

- α) αναπτύσσει το αίσθημα της ομάδας, ενισχύει τη συναδελφικότητα και δημιουργεί θετικό σχολικό κλίμα
- β) κερδίζει την εκτίμηση των εκπαιδευτικών ως καλός διοικητικός και παιδαγωγός, κάτι το οποίο θα του ανυψώσει το κύρος και το σεβασμό που τρέφουν οι άλλοι γι' αυτόν, ειδικά αν τους μεταδίδει τις γνώσεις του και αναπτύσσει δημοκρατικό κλίμα διοίκησης
- γ) αποτελεί πρότυπο αφοσίωσης, ακεραιότητας και ενδιαφέρεται για τη συνεχή επιμόρφωση του
- δ) δείχνει ενδιαφέρον, παρακινεί, υποστηρίζει το διδακτικό προσωπικό και προωθεί την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών
- ε) εξασφαλίζει σαφή επικοινωνία και ενημέρωση μεταξύ των εκπαιδευτικών αλλά και με τους γονείς και τους μαθητές
- στ) εξασφαλίζει το καλύτερο μαθησιακό περιβάλλον, ανακαινίζει τους χώρους του σχολείου και αναβαθμίζει τον εξοπλισμό του
- ζ) παίρνει με θάρρος αποφάσεις και αναλαμβάνει την ευθύνη στα πλαίσια της εξουσίας που του δίνει η κεντρική διοίκηση

Συμπερασματικά, οι διευθυντές των σχολείων με βάση τα καθήκοντα που ορίζονται από το θεσμικό πλαίσιο φαίνεται να έχουν κάποια περιθώρια να ασκήσουν την μετασχηματιστική ηγετική τους αποτελεσματικότητα, στο βαθμό βέβαια που τη διαθέτουν. Οι διευθυντές εκείνοι που διαθέτουν ατομικά ηγετικά γνωρίσματα είναι πάντα πιθανό να τα αναδείξουν, να τα αξιοποιήσουν και να βελτιώσουν την ηγετική τους συμπεριφορά. Δεν πρέπει όμως να ξεχνάμε ότι οι ηγετικές ικανότητες και μάλιστα οι μετασχηματιστικές ούτε αποτελούν κριτήριο πρόσληψης ούτε και προβλέπεται από το θεσμικό πλαίσιο επιμόρφωση πάνω σ' αυτές.

Έτσι επανερχόμαστε στους έντονους προβληματισμούς μας για την ανάπτυξη μετασχηματιστικής ηγεσίας στη σχολική μονάδα. Οι πτυχές που αναλύσαμε στο κεφάλαιο αυτό μας οδηγούν σε σκέψεις ότι η άσκηση αποτελεσματικής μετασχηματιστικής ηγεσίας στο σχολείο μοιάζει εξαιρετικά δύσκολη . Τα περιθώρια ελευθερίας που αφήνει το θεσμικό πλαίσιο μπορεί να δίνουν τη δυνατότητα στον διευθυντή να συμπεριφέρεται ως «καλός διευθυντής», όμως είναι δύσκολο να απαντήσουμε θετικά στο ερώτημα αν του επιτρέπει να είναι πραγματικός μετασχηματιστικός ηγέτης που συντελεί καθοριστικά στην επίτευξη των στόχων του σχολείου. Αυτοί οι προβληματισμοί θα γίνουν ένα από τα αντικείμενα της έρευνάς μας στο δεύτερο μέρος της εργασίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 : ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ

Η μετασχηματιστική ηγεσία παρουσιάστηκε στη βιβλιογραφία ως μια γενική θεωρία ηγεσίας κατά τη διάρκεια της περιόδου 1970 -1980 (Bass, 1997; Howell & Avoiló, 1993). Έγινε ευμενώς δεχτή από την εκπαιδευτική κοινότητα κατά τη διάρκεια της περιόδου 1990 ως αντίδραση στην πολιτική από την κορυφή προς τη βάση που επικρατούσε κατά την περίοδο 1980 και προς την καθοδηγητική αντίληψη που υπήρχε στο διδακτικό μοντέλο, το οποίο ήταν αποτέλεσμα της έρευνας για το αποτελεσματικό σχολείο. Οι ερευνητές επικέντρωσαν το ενδιαφέρον τους σε μορφές ηγεσίας οι οποίες αντανakλούσαν περισσότερο αλλαγές «δευτέρου βαθμού», όπως η διαφοροποίηση δομών και κουλτούρας (Leithwood, 1994). Το μοντέλο που χαρακτηριζόταν από όλα αυτά τα στοιχεία ήταν αυτό της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Έτσι, πλέον την προσοχή δεν είχε ο συντονισμός ή ο έλεγχος της ομοιομορφίας των διδασκαλιών ή της εφαρμογής του αναλυτικού προγράμματος αλλά η από κοινού εύρεση των στόχων, το αμοιβαίο όραμα καθώς και η εξατομίκευση της διδασκαλίας. Στη συνέχεια, έγινε αρκετή έρευνα για το μοντέλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας (Hallinger & Heck, 1996). Ο Leithwood και οι συνεργάτες του έχουν προσαρμόσει τη γενική έννοια της μετασχηματιστικής ηγεσίας που προτείνει ο Bass (1985) στην εκπαίδευση. Το εννοιολογικό μοντέλο που πρότεινε ο Leithwood χρησιμοποιήθηκε εκτενώς στην έρευνα κατά την περασμένη δεκαετία. Οι εν λόγω έρευνες δημιούργησαν μια καλή βάση για την εφαρμογή αυτού του μοντέλου στην εκπαίδευση (Leithwood & Jantzi, 2000). Υπάρχουν οκτώ τομείς στο μοντέλο του Leithwood : εξατομικευμένη στήριξη, κοινοί στόχοι, όραμα, νοητική παρώθηση, οικοδόμηση κουλτούρας, αμοιβές, υψηλές προσδοκίες, παράδειγμα προς μίμηση. Είναι σημαντικό να αναφερθούν μερικά περαιτέρω στοιχεία αυτού του μοντέλου.

1) το μοντέλο ξεκινά από διαφορετικές παραδοχές παρώθησης. Οι ενέργειες της νοητικής παρώθησης, της εξατομικευμένης στήριξης και του οράματος υποβάλλουν ότι το μοντέλο δίνει προσοχή στην κατανόηση των ατομικών αναγκών των εκπαιδευτικών και όχι στον έλεγχο και τον συντονισμό τους προκειμένου να πραγματοποιηθούν οι στόχοι του οργανισμού. Το μοντέλο επιδιώκει να επηρεάσει τα άτομα σύμφωνα με την προσέγγιση από την βάση προς την

κορυφή και όχι το αντίστροφο.(Θεοφιλίδης,2012)

2) δεν υπονοείται ότι ο διευθυντής από μόνος του θα αναλάβει την ηγεσία η οποία εξασφαλίζει τις προαναφερθείσες συνθήκες(εξατομικευμένη στήριξη, κοινοί στόχοι, όραμα κλπ).Η ηγεσία μπορεί να προέλθει όχι μόνο από τον διευθυντή αλλά και από τους εκπαιδευτικούς (Leithwood & Jantzi, 2000;Ogawa&Bossert,1995).

3)είναι συμμετοχικού τύπου και συνεπώς κατανεμημένη ηγεσία όπως αναφέρει ο Θεοφιλίδης(2012).Ο διευθυντής αντί να συντονίζει και να ελέγχει εκ των άνω, γίνεται προσπάθεια να επέλθει αλλαγή μέσω της συμμετοχής και της προσέγγισης από την βάση προς την κορυφή(Day et al,2001;Jackson,2000).Το μοντέλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας αντικρίζει την ηγεσία ως μια οργανισμική ολότητα παρά ως ευθύνη ενός μεμονωμένου ατόμου δημιουργώντας έτσι πολλαπλές πηγές ηγεσίας.

Οι Leithwood&Riehl το 2003 προέβησαν σε συστηματική βιβλιογραφική αναδίφηση και επισήμαναν πέντε βασικά γνωρίσματα της σχολικής ηγεσίας κάτω από τις σημερινές συνθήκες λειτουργίας των σχολικών μονάδων. Τα πέντε αυτά γνωρίσματα είναι τα παρακάτω:

1) Η σχολική ηγεσία έχει σημαντική επίδραση στα μαθησιακά αποτελέσματα και είναι δεύτερη από πλευράς σημαντικότητας μετά την ποιότητα του αναλυτικού προγράμματος και της διδασκαλίας.

2) Επί του παρόντος, οι διοικητικοί και οι δάσκαλοι-ηγέτες αποτελούν την ηγεσία στα σχολεία, αλλά υπάρχουν και άλλες πιθανές πηγές ηγεσίας.

3) Ένα σύνολο ηγετικών πρακτικών αποτελούν τα «*βασικά*» της επιτυχημένης ηγεσίας και είναι πολύτιμες σε κάθε εκπαιδευτικό συγκείμενο. Τρεις ευρείες κατηγορίες πρακτικών προσδιορίστηκαν ως σημαντικές για την επιτυχημένη σχολική ηγεσία: *καθορισμός πορείας* (δημιουργία και προώθηση οράματος, δημιουργία κοινών αντιλήψεων, δημιουργία προσδοκιών υψηλής απόδοσης, προώθηση της αποδοχής των ομαδικών στόχων, παρακολούθηση της σχολικής επίδοσης, επικοινωνία), *ανάπτυξη ατόμων* (προσφέροντας πνευματική ενθάρρυνση, παρέχοντας εξατομικευμένη στήριξη, υποβάλλοντας ένα κατάλληλο μοντέλο) και *ανάπτυξη του Οργανισμού* (ενισχύοντας την κουλτούρα του σχολείου, διαφοροποιώντας την οργανωσιακή δομή, οικοδομώντας συνεργατικές διαδικασίες, διαχειριζόμενοι το περιβάλλον) .

4)Οι επιτυχημένοι σχολικοί ηγέτες ανταποκρίνονται παραγωγικά στις προκλήσεις και τις ευκαιρίες που δημιουργούνται από την πολιτική λογοδοσίας που επικρατεί στο

συγκείμενο στο οποίο εργάζονται (δημιουργώντας και διατηρώντας ένα ανταγωνιστικό σχολείο, ενδυναμώνοντας άλλους ώστε να λάβουν σημαντικές αποφάσεις, παρέχοντας εκπαιδευτική καθοδήγηση, εφαρμόζοντας στρατηγικό σχεδιασμό).

5) Οι επιτυχημένοι σχολικοί ηγέτες ανταποκρίνονται παραγωγικά στις ευκαιρίες και τις προκλήσεις της εκπαίδευσης διαφορετικών ομάδων μαθητών (δομώντας ισχυρές μορφές διδασκαλίας και μάθησης, δημιουργώντας ισχυρές κοινότητες στο σχολείο, καλλιεργώντας την ανάπτυξη οικογενειακής εκπαιδευτικής κουλτούρας).

Το 2006 έγινε ένα διεθνές ερευνητικό πρόγραμμα με τίτλο International Successful School Principalship Project (ISSPP) όπου συμμετείχαν οι χώρες: Αυστραλία, Καναδάς, Κίνα, Δανία, Αγγλία, Νορβηγία, Σουηδία, ΗΠΑ. Στόχος του ήταν , με την βοήθεια συνεντεύξεων στις οποίες συμμετείχαν διευθυντές ,εκπαιδευτικοί, μαθητές, εκπρόσωποι του διοικητικού συμβουλίου, ο συντονιστής του αναλυτικού προγράμματος, να διερευνηθεί η συμβολή του διευθυντή στη δημιουργία επιτυχημένου σχολείου και στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Ο Leithwood και οι συνεργάτες του μετά από συστηματική και περιεκτική βιβλιογραφική ανασκόπηση ,διατύπωσαν επτά ισχυρισμούς για την επιτυχημένη σχολική ηγεσία :

1) Η σχολική ηγεσία έρχεται δεύτερη μετά τη διδασκαλία στην τάξη όσον αφορά στην επιρροή που έχει στα μαθησιακά αποτελέσματα.

2) Σχεδόν όλοι οι επιτυχημένοι ηγέτες βασίζονται στις ίδιες βασικές πρακτικές ηγεσίας.

3) Οι τρόποι με τους οποίους οι ηγέτες εφαρμόζουν αυτές τις βασικές πρακτικές ηγεσίας -όχι οι πρακτικές αυτές καθαυτές- αποδεικνύουν την ανταπόκριση στο συγκείμενο στο οποίο εργάζονται παρά τον εγκλωβισμό τους από αυτό.

4) Οι σχολικοί ηγέτες βελτιώνουν έμμεσα τη διδασκαλία και τη μάθηση.

Αυτό γίνεται κυρίως μέσω της επιρροής τους στα κίνητρα, την αφοσίωση και τις συνθήκες εργασίας του προσωπικού.

5) Η σχολική ηγεσία έχει μεγαλύτερη επίδραση στα σχολεία και τους μαθητές όταν κατανέμεται ευρέως.

6) Κάποια μοντέλα κατανομής ηγεσίας είναι πιο αποτελεσματικά από άλλα.

7) Ένα μικρό σύνολο προσωπικών χαρακτηριστικών εξηγεί ένα μεγάλο μέρος της διακύμανσης της αποτελεσματικής ηγεσίας.

Προκειμένου για σχολικό συγκείμενο, διατυπώθηκαν τέσσερα σύνολα ηγετικής πρακτικής : *δημιουργία οράματος και καθορισμός κατεύθυνσης, κατανόηση και*

ανάπτυξη των ατόμων, αναδιοργάνωση του οργανισμού και διαχείριση του προγράμματος διδασκαλίας και μάθησης.

Εμβαθύνοντας στον τέταρτο ισχυρισμό οι Leithwood κ.ά. (2006) σημείωσαν ότι ένα βασικό έργο της σχολικής ηγεσίας είναι να επηρεάσει τα μαθησιακά αποτελέσματα μέσα από τη βελτίωση του προσωπικού. Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας κατέληξε σε δυο βασικά συμπεράσματα: Πρώτο, ο σχολικός ηγέτης επηρεάζει σε σχετικά λίγο βαθμό την ικανότητα του διδακτικού προσωπικού. Δεύτερο, και σε αντίθεση με το πρώτο, επιδρά αρκετά θετικά στα κίνητρα του προσωπικού, τη δέσμευση του και την αντίληψη ότι θα έχει στήριξη στην εργασία του.

Το μοντέλο δείχνει ότι όσο περισσότερο οι διευθυντές εφαρμόζουν τις βασικές ηγετικές πρακτικές που περιεγράφηκαν προηγουμένως, τόσο μεγαλύτερη είναι η επίδραση τους στις ικανότητες των εκπαιδευτικών, στα κίνητρα και στην αντίληψή τους ότι έχουν στήριξη κατά τη διάρκεια της εργασίας τους. Με τη σειρά τους, αυτές οι ικανότητες, τα κίνητρα και οι αντιλήψεις έχουν σημαντική επίδραση στις πρακτικές που εφαρμόζονται στην αίθουσα διδασκαλίας. Η επιρροή των ηγετικών πρακτικών είναι ισχυρότερη στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις συνθήκες εργασίας τους, ακολουθούμενη από τα κίνητρά τους να εφαρμόσουν τις πρακτικές στα μαθήματα του σχολικού προγράμματος και, αμέσως μετά, από την ετοιμότητα τους να εφαρμόσουν τέτοιες στρατηγικές. Την ισχυρότερη και άμεση επίδραση στη μεταφορά αυτών των πρακτικών στην αίθουσα διδασκαλίας έχουν οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για την ικανότητα τους να εφαρμόσουν τις στρατηγικές. Συνεπώς, είναι σημαντικό να αναπτυχθούν οι ικανότητες των εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα με το Θεοφιλίδη (2012) από τις έρευνες που έχουν διεξαχθεί, φάνηκε πως οι σχολικοί ηγέτες είναι τα άτομα που θα πρέπει να αναπτύξουν και να εμπλουτίσουν τις ηγετικές δεξιότητές τους ώστε να είναι σε θέση να συμβάλλουν στη βελτίωση του σχολείου. Τα κίνητρα του ηγέτη ταυτίζονται με αυτά των υφισταμένων του (Ράπτης και Βιτσιλάκη, 2007) και από κοινού προσπαθούν να πετύχουν το καλύτερο δυνατό για τη σχολική μονάδα. Έτσι, η βελτίωση αυτή δημιουργεί το πλαίσιο μέσα στο οποίο μπορούν να αναπτυχθούν νέες ιδέες τόσο για την ηγεσία του σχολείου όσο και για την ανάπτυξή του και σε όλο αυτό μπορούν να βοηθήσουν οι συνεργατικές διαδικασίες, καθώς παρέχουν στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να ενημερωθούν για την ηγεσία και να ασκήσουν ηγετικό ρόλο.

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια μετακίνηση από την ηγεσία του «χαρισματικού ηγέτη», ο οποίος διαθέτει ανώτερες ικανότητες όπως ευφυΐα, φαντασία, εργατικότητα και συναισθηματική σταθερότητα, σε μετασχηματιστικού τύπου μορφές ηγεσίας, στις οποίες δεν είναι ένα το άτομο που ηγείται αλλά περισσότερα, συνδεδεμένα μεταξύ τους ως ομάδα (Dieronitou, 2014). Σύμφωνα με την ίδια, οι λόγοι που επέβαλαν τη μετακίνηση αυτή, ήταν οι προκλήσεις της νέας χιλιετίας και συγκεκριμένα «η υπερβολικά μεγάλη πίεση που προκύπτει από εξωτερικές απαιτήσεις για τα σχολεία όπως η έμφαση στην βελτίωση των εθνικών δεικτών σχολικής επίδοσης και η ταυτόχρονη διατήρηση της αυτονομίας και δύναμης των σχολικών μονάδων» .

Ο Leithwood(1994) μελέτησε διάφορες έρευνες για την μετασχηματιστική ηγεσία και έκανε συσχετισμούς με τα αποτελέσματα τους. Από αυτή την μελέτη προκύπτει ότι ο θεμέλιος λίθος αυτού του μοντέλου ηγεσίας είναι «τα αποτελέσματα που σχετίζονται με τα μέλη της υπηρεσίας». Στο μοντέλο σχολικής ηγεσίας που προτείνει ο Leithwood και οι συνεργάτες του, αρκετά από τα στοιχεία που αναφέρονται στην αναδόμηση της σχολικής μονάδας αφορούν στους εκπαιδευτικούς (π.χ. αλλαγή συμπεριφοράς, υιοθέτηση νέων προγραμμάτων, στρατηγικές διδασκαλίας). Συνεπώς, οι προσπάθειες του διευθυντή είναι εμφανείς στη διαμόρφωση σχολικού περιβάλλοντος το οποίο ενθαρρύνει αλλαγές στα άτομα. Ο Leithwood (1994) κατέληξε, επίσης, στο συμπέρασμα ότι η επίδραση του διευθυντή επιτυγχάνεται μέσα από την προώθηση ομαδικών στόχων, μέσα από το δικό του παράδειγμα, εξασφαλίζοντας νοητική παρόθηση και προσφέροντας εξατομικευμένη στήριξη (π.χ. για προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού ως συνόλου). Σ' αυτά τα σχολεία, οι διευθυντές προσφέρουν στήριξη στο προσωπικό αναγνωρίζοντας την προσφορά τους, κατανοούν τα προβλήματα του σχολείου, είναι περισσότερο προσιτοί, παρακολουθούν τις εξελίξεις, αναζητούν νέες ιδέες και αφιερώνουν σημαντικό χρόνο στην ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού.

Σε έρευνα που έγινε από τον Jackson(2000) ο οποίος διετέλεσε διευθυντής επί 14 έτη στο Sharnbrook Upper School στο Bedfordshire καθώς και υπεύθυνος στο πρόγραμμα Improving the Quality of Education for All (IQEA), από τα σχολεία στα οποία έχει παρατηρηθεί παρατεταμένη βελτίωση και στα οποία έχει επικρατήσει η συνεργασία, ένα νέο σχήμα ηγεσίας έχει προκύψει, για το οποίο μπορούμε να διατυπώσουμε τρία συμπεράσματα :

1)Οι σχολικοί ηγέτες πρέπει να αναπτύξουν και να εμπλουτίσουν τις ηγετικές δεξιότητές τους για να προωθήσουν σχολική βελτίωση.

2)Η διαδικασία της βελτίωσης σχολείου δημιουργεί το πλαίσιο για την ανάπτυξη νέων ιδεών τόσο για την ηγεσία όσο και για την ανάπτυξη του σχολείου.

3)Οι συνεργατικές διαδικασίες που συνοδεύουν τη βελτίωση σχολείου προσφέρουν την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να ενημερωθούν για την ηγεσία και να ασκήσουν ηγετικό ρόλο.

Τα συμπεράσματα του Jackson (2000) για την ανάδυση μετασχηματιστικής ηγεσίας στη σχολική μονάδα αναφέρονται, επίσης, και σε κάποια άλλα χαρακτηριστικά που υπάρχουν σ' αυτό το μοντέλο. Ο ίδιος επισημαίνει ότι η κατανεμημένη ηγεσία και η αβεβαιότητα έχουν θετική συνάφεια. Αυτό είναι συνέπεια των περισσότερων «φωνών» (διοικητικοί, εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητές) που εμπλέκονται στην ηγεσία. Όπως ο Jackson (2000) παρατηρεί, η μετασχηματιστική ηγεσία απαιτεί περισσότερη ανοχή της αμφιβολίας και της αβεβαιότητας εκ μέρους του διευθυντή και της ικανότητάς του να συμβιβάζεται με τη σύνθετη πορεία της αλλαγής.

Οι Hulria & Devos (2010) διεξήγαγαν ποιοτική έρευνα στην περίοδο 2007-2008 σε σχολεία της Φλάνδρας (Βέλγιο), όπου οι μαθητές ανήκαν στις ηλικίες από 14 μέχρι 16 ετών. Χρησιμοποιώντας τις βαθμολογίες των μαθητών χώρισαν 4 σχολεία σε 2 κατηγορίες, η μια υψηλού δυναμικού και η άλλη χαμηλού. Σε αυτά διεξήγαγαν 34 ημι-δομημένες συνεντεύξεις με 59 ερωτώμενους (διευθυντές και καθηγητές). Το πρωτόκολλο συνέντευξης που χρησιμοποιήθηκε επικεντρώθηκε στην ποιότητα και την κατανομή της υποστήριξης και εποπτείας της ηγεσίας, την συνεργασία της ηγετικής ομάδας, την κοινωνική αλληλεπίδραση, την συμμετοχική διαδικασία λήψης αποφάσεων των εκπαιδευτικών, και την οργανωτική δέσμευση. Το σύστημα κωδικοποίησης είχε επτά κατηγορίες (τις κατευθύνσεις, την ανάπτυξη των ανθρώπων, την εποπτεία των διδασκόντων, την συνεργασία της ηγετικής ομάδας, την κοινωνική αλληλεπίδραση, την συμμετοχική διαδικασία λήψης αποφάσεων, καθώς και την οργανωτική δέσμευση).

Σε αυτή την έρευνα καταδείχθηκε πως η έντονη κοινωνική αλληλεπίδραση, οι διαρκώς εμφανείς στο χώρο, εύκολα προσεγγίσιμοι από τα μέλη και δεκτικοί σε κατ' ιδίαν συνομιλίες διευθυντές, αποτελούν χαρακτηριστικά των σχολείων με υψηλές αποδόσεις, ενώ η ελλιπής προσωπική αλληλεπίδραση των σχολείων με χαμηλότερη

απόδοση. Γίνεται σαφές, πως η διαρκής συνεργασία και επικοινωνία διευθυντικών στελεχών και εκπαιδευτικών συμβάλλει στην επίτευξη αποδοτικότερου έργου των ιδίων και κατ' επέκταση καλύτερων μαθησιακών αποτελεσμάτων. Ένα ακόμη στοιχείο που αναδείχθηκε από την παρούσα έρευνα είναι πως οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι αξιοποιούνται οι ικανότητες που έχουν, καθώς και ότι τους δίνεται η ευκαιρία να αναπτύξουν ηγετικές ικανότητες στον τομέα που μπορούν, δημιουργώντας κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας. Σύμφωνα μάλιστα με τον Evans (1997), η αναγνώριση, η υποστήριξη, ο σεβασμός αλλά και η αξιοποίηση των δυνατοτήτων που διαθέτουν οι εργαζόμενοι, συμβάλλουν στην ικανοποίησή τους.

Στην έρευνα των Hulria & Devos (2010) επίσης φάνηκε πως τα σχολεία με υψηλότερη απόδοση, χαρακτηρίζονταν από την ενεργό εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε θέματα και εκτός τάξης, γεγονός που τους κάνει να νοιώθουν πως έχουν περισσότερο ενεργό ρόλο ως μέλη του οργανισμού και είναι πρόθυμοι μάλιστα να συνεισφέρουν και πέρα των όσων αναμένονταν από αυτούς. Το γεγονός αυτό καταδεικνύει το πόσο σημαντικό είναι η ενεργός εμπλοκή των εκπαιδευτικών στις αποφάσεις για την απόδοσή τους και την επίτευξη καλύτερων μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Οι Ling et al το 2014 στη Μαλαισία έκαναν μια μελέτη η οποία προσπάθησε να ερευνήσει την σχέση μεταξύ της μετασχηματιστικής ηγεσίας των διευθυντών των σχολείων και της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Η έρευνα έγινε με την χρήση ερωτηματολογίων σε 6-βάθμια κλίμακα Likert, με δείγμα 160 καθηγητών από σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Μαλαισία το 2014. Οι ερευνητές προσπάθησαν να συνδέσουν την έννοια της αυτό-αποτελεσματικότητας με την μετασχηματιστική ηγεσία. Σύμφωνα με τον Bandura(1986)(οπ αναφ στο Ling et al,2014) η αυτό-αποτελεσματικότητα(self-efficacy) αναφέρεται στις εκτιμήσεις του ατόμου αναφορικά με την ικανότητα του να οργανώσει και να εκτελέσει ένα σχέδιο δράσης για την επίτευξη προκαθορισμένων επιπέδων απόδοσης. Ο Ling και οι συνεργάτες του για να προσδιορίσουν την μετασχηματιστική ηγεσία χρησιμοποίησαν την θεωρία του Leithwood(1994) και εξέτασαν 8 μεταβλητές σχετικά με αυτή ως προς τον διευθυντή του σχολείου :το κοινό όραμα ,τους στόχους, τις υψηλές προσδοκίες, την ηθική συμπεριφορά ,την εξατομικευμένη υποστήριξη, την πνευματική διέγερση ,την σχολική κουλτούρα και την συνεργασία. Για να εξετάσουν την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών χρησιμοποίησαν 3 μεταβλητές :την εμπλοκή των μαθητών στο μάθημα ,τις διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποιούν και την

διαχείριση της τάξης. Τα ευρήματα έδειξαν ότι υπάρχει σημαντική σχέση μεταξύ της μετασχηματιστικής ηγεσίας των διευθυντών των σχολείων και της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Αυτά τα ευρήματα συμφωνούν με τις μελέτες του Leithwood(1994) καθώς και με άλλες έρευνες (Kristine & Hipp, 1997; Peagler, 2004; Ross, J. A, Gray, 2006) στις οποίες διαπιστώνεται ότι η μετασχηματιστική ηγεσία επηρεάζει την αυτό-αποτελεσματικότητα. Τέλος έχει διαπιστωθεί (Caprara, Barbaranelli, Steca, & Malone, 2006; Dellinger et al., 2008; Robinson, Lloyd, & Rowe, 2008) ότι η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών με την σειρά της επηρεάζει τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών((οπ αναφ στο Ling et al,2014).

Η αυτό-αποτελεσματικότητα των καθηγητών έχει συνδεθεί άμεσα με την ηγετική συμπεριφορά των διοικητικών στελεχών ενός σχολείου. Σχετική μελέτη έγινε από την Lewandowski το 2005, με 192 καθηγητές από 17 σχολεία της δευτ/θμιας εκπαίδευσης αγροτικών περιοχών της δυτικής Πενσυλβάνιας στις ΗΠΑ.

Η ερευνήτρια χρησιμοποιώντας το Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES) (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy,2001),καθώς και το ερωτηματολόγιο του Leithwood(1997) που ερευνά την φύση της ηγεσίας, έλεγξε τη σχέση μεταξύ της αυτό-αποτελεσματικότητας των καθηγητών και την επιρροή της «μετασχηματιστικής» ηγεσίας των διευθυντών. Η συγκεκριμένη έρευνα παρουσίασε ότι οι καθηγητές είτε με υψηλή, είτε με χαμηλή αυτό-αποτελεσματικότητα επιθυμούν τη συνεχή υποστήριξη και ενθάρρυνση των διευθυντών τους.

Ο Balyer διεξήγαγε έρευνα για να ανακαλύψει το επίπεδο της μετασχηματιστικής συμπεριφοράς των διευθυντών των σχολείων σε καθημερινή βάση. Οι συμμετέχοντες της μελέτης αυτής ήταν 30 εκπαιδευτικοί από 6 διαφορετικά σχολεία το 2011/2012 στην Κωνσταντινούπολη της Τουρκίας. Αυτή η μελέτη διεξήχθη με ένα ποιοτικό σχέδιο έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, η μελέτη χρησιμοποίησε μια εθνογραφική έρευνα για τη συλλογή δεδομένων. Εθνογραφική έρευνα, όπως ο Creswell (2002) την χαρακτήρισε, είναι «ποιοτική διαδικασία έρευνας για την περιγραφή, την ανάλυση και την ερμηνεία του πολιτισμού ομάδων με κοινά πρότυπα σε σχέση με την συμπεριφορά, τις πεποιθήσεις, και τη γλώσσα που αναπτύσσει με την πάροδο του χρόνου». Ως εκ τούτου, με τη χρήση αυτού του σχεδιασμού της έρευνας και αξιοποιώντας σε βάθος συνεντεύξεις με την βοήθεια ημι-δομημένων ερωτήσεων η

μελέτη διερεύνησε συμπεριφορές, πεποιθήσεις, στάσεις ως προς την μετασχηματιστική συμπεριφορά των διευθυντών.

Ο Balyer εξέτασε τους τέσσερις παράγοντες της μετασχηματιστικής ηγεσίας, όπως αναφέρει και ο Bass (1985), και είναι γνωστά ως τέσσερα «I»:

1) Χάρισμα (Idealized Influence): Ο ηγέτης κάνει τους υφισταμένους να νιώσουν σεβασμό, έμπνευση αλλά και να ταυτιστούν μαζί του καθώς τον θεωρούν πρότυπο .

2) Έμπνευση (Inspiration): Ο ηγέτης κάνει τους υφισταμένους του να πιστέψουν στο ομαδικό πνεύμα και το αμοιβαίο όραμα που προκύπτει μέσα από την ομαδική εργασία ενώ τους παρωθεί πνευματικά ώστε να είναι δημιουργικοί.

3) Εξατομικευμένο ενδιαφέρον (Individual consideration): Ο ηγέτης αντιμετωπίζει κάθε υφιστάμενό του ως ξεχωριστό άτομο, εκχωρώντας του αρμοδιότητες που ανταποκρίνονται στις δυνατότητές του και προσπαθεί να συμβάλει στην προσωπική του ανάπτυξη.

4) Διανοητική ώθηση (Intellectual stimulation): Ο ηγέτης προσπαθεί να κάνει τους υφισταμένους να σκέφτονται και να πράττουν με βάση τη λογική, παρέχει πρόκληση ενισχύοντας κατ' αυτόν τον τρόπο τα κίνητρα και τη δέσμευσή τους για καινοτομία και δημιουργικότητα.

Τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης δείχνουν ότι οι διευθυντές του δείγματος καταδεικνύουν υψηλό επίπεδο των χαρακτηριστικών της μετασχηματιστικής ηγεσίας σε σχέση με τους τέσσερις τομείς που αναφέρθηκαν παραπάνω. Μπορεί να εξαχθεί το συμπέρασμα από τη μελέτη αυτή ότι όσον αφορά τις απόψεις των καθηγητών για την μετασχηματιστική συμπεριφορά των διευθυντών τους είναι θετικές σε γενικές γραμμές. Μπορεί επίσης να συναχθεί το συμπέρασμα ότι οι γυναίκες διευθυντές είχαν πιο ευγενικές συμπεριφορές από ό,τι οι άνδρες συνάδελφοί τους. Όμως υπάρχουν μελέτες (Çelik & Eryilmaz ,2006; Töremen & Yasan, 2010 ; Gronn, 1995) (οπ αναφ στο Balyer, 2012) στις οποίες διαπιστώνεται ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί εκτιμούν τις μετασχηματιστικές συμπεριφορές των διευθυντών περισσότερο αρνητικά . Με βάση τα αποτελέσματα που λαμβάνονται σε αυτή τη μελέτη ο Balyer προτείνει :

-οι διευθυντές έχουν σημαντικές επιρροές στις επιδόσεις των μαθητών και των εκπαιδευτικών, και έτσι οι υποψήφιοι για τις θέσεις των διευθυντών θα πρέπει να έχουν εκπαιδευτεί ως μετασχηματιστικοί ηγέτες κατά τη διάρκεια των σπουδών τους.

- οι διευθυντές πρέπει να ασχοληθούν με πολλές διαδικασίες οι οποίες λαμβάνουν πάρα πολύ χρόνο. Αυτό θα μπορούσε να μειωθεί με την ενδυνάμωση του σχολείου με μια μορφή συν-διεύθυνσης .
- οι διευθυντές θα πρέπει να υποστηριχθούν για γίνουν μετασχηματιστικοί ηγέτες με ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση .
- οι διευθυντές θα πρέπει να έχουν σε ένα βαθμό λόγο στον τομέα της εκπαιδευτικής διοίκησης .
- θα πρέπει να επιλέγονται και να διορίζονται στις θέσεις τους με βάση την ποιότητα και τα προσόντα τους ,χωρίς πολιτικούς χειρισμούς.

Οι Goodnow& Wayman το 2009 στις ΗΠΑ έκαναν μια μελέτη με στόχο να διερευνηθεί η αποτελεσματική χρήση των δεδομένων των μαθητών μέσα από το πρίσμα της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Οι συγγραφείς στηρίχθηκαν σε προηγούμενες έρευνες (Copland, 2003; Knapp et al., 2006; Wayman, Brewer, & Stringfield, 2009; Wayman & Stringfield, 2006) (οπ αναφ στο Goodnow& Wayman, 2009) που διαπιστώνουν ότι η επιτυχής χρήση αυτών των δεδομένων σχετίζεται με το είδος της ηγεσίας που ασκείται από τον διευθυντή του σχολείου .Λέγοντας δεδομένα οι ερευνητές εννοούν στοιχεία που αφορούν τους μαθητές όπως δημογραφικά στοιχεία, εκτιμήσεις για αυτούς, πάσης φύσεως πληροφορίες κλπ. Η χρήση των δεδομένων έχει σαν απώτερο σκοπό την βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών και την επιτυχία των μαθητών. Οι ερευνητές χρησιμοποίησαν το μοντέλο που διαμόρφωσε ο Leithwood και οι συνεργάτες του για να μελετήσουν την μετασχηματιστική συμπεριφορά των διευθυντών των σχολικών μονάδων (TLB- Transformational Leadership Behaviors).Η μετασχηματιστική συμπεριφορά από τους διευθυντές σύμφωνα με τον Leithwood προσδιορίζεται με την ανάλυση 3 παραγόντων:

1) Καθορισμός κατεύθυνσης: περιλαμβάνει τις ηγετικές πρακτικές για την δημιουργία κοινού οράματος, τον προσδιορισμό στόχων και τις προσδοκίες για υψηλή απόδοση .Εξετάζονται 3 διαστάσεις :το κοινό όραμα ,ο καθορισμός στόχων και ο καθορισμός συνεργασίας .Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες που αποσαφηνίζουν και θέτουν κοινούς στόχους ενισχύουν τις προσπάθειες βελτίωσης των εκπαιδευτικών(Leithwood, Begley & Cous,1994).Επίσης οι συνεργατικές διαδικασίες με βάση κοινές αξίες είναι πιο αποτελεσματικές για την βελτίωση των συνθηκών στα σχολεία (Leithwood & Jantzi, 2006) (οπ αναφ στο Goodnow& Wayman, 2009).

2) Ανάπτυξη προσωπικού: σχετίζεται με την ανάπτυξη των ικανοτήτων του προσωπικού για την επίτευξη των κοινών στόχων. Οι διαστάσεις που μελετώνται είναι : η παροχή πνευματικής διέγερσης, εξατομικευμένη υποστήριξη, «μοντελοποίηση» επιθυμητών επαγγελματικών αξιών και πρακτικών .Η προσωπική φροντίδα του ηγέτη αυξάνει τα κίνητρα , την αποτελεσματικότητα και την δέσμευση για την βελτίωση των διδακτικών πρακτικών (Leithwood & Jantzi, 2006) (οπ αναφ στο Goodnow & Wayman, 2009).

3) Αναδόμηση οργανισμού: αντιστοιχεί σε πρακτική ηγεσίας που είναι προσανατολισμένη στην ανάπτυξη του προσωπικού μέσω της δημιουργίας συστημάτων και δομών που ενισχύουν την κουλτούρα συνεργασίας και συλλογικής μάθησης (Leithwood & Jantzi, 2005b; Leithwood and Jantzi, 1990) (οπ αναφ στο Goodnow & Wayman, 2009).

Οι διαστάσεις της είναι : η ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας ,η δημιουργία δομών για προώθηση της συμμετοχής στις αποφάσεις του σχολείου και της ανάπτυξης της παραγωγικής ικανότητας. Οι περισσότερες έρευνες δείχνουν ότι η μετασχηματιστική ηγεσία επιδρά στις τρεις βασικές κατηγορίες άσκησης της, αλλά σε πολλές περιπτώσεις σημαντικό ρόλο παίζουν ενδιάμεσοι παράγοντες που φιλτράρουν τις επιπτώσεις της μέσα από άλλες οργανωτικές μεταβλητές. (Menon- Eliophotou 2011).

Οι Goodnow & Wayman διαπίστωσαν μελετώντας τις παραπάνω πρακτικές της μετασχηματιστικής ηγεσίας ότι αυτές ευθυγραμμίζονται πλήρως με τις αποτελεσματικές πρακτικές για την χρήση των δεδομένων των μαθητών .Οι ερευνητές όμως σημειώνουν ότι δεν έχει διερευνηθεί το πώς θα γίνει η χρήση των πρακτικών της μετασχηματιστικής ηγεσίας για την σωστή και αποτελεσματική χρήση των δεδομένων στην πράξη καθώς και τα προβλήματα που μπορούν να προκύψουν από την χρήση αυτών .

Οι Nguni et al (2006) προσπάθησαν να εξετάσουν τις επιδράσεις της μετασχηματιστικής και συναλλακτικής ηγεσίας στην ικανοποίηση από την εργασία των εκπαιδευτικών, την δέσμευση στον οργανισμό του σχολείου , και της συμπεριφοράς απέναντι σε αυτόν σε μια αναπτυσσόμενη χώρα όπως αυτή της Τανζανίας. Σύμφωνα με τον Burns(1978) η κύρια διάκριση μεταξύ της μετασχηματιστικής και συναλλακτικής ηγεσίας βασίζεται στη διαδικασία με την οποία οι ηγέτες παρακινούν τους άλλους και στον τρόπο με τον οποίο διαχειρίζονται τις αξίες και τα συναισθήματα των υφιστάμενων τους. Η συναλλακτική ηγεσία βασίζεται

στο συμφέρον και αποτελεί σχέση ανταλλαγής, σύμφωνα με την οποία, οι υφιστάμενοι προσφέρουν αναμένοντας όμως ανταμοιβή. Σε αντίθεση με την συναλλακτική ηγεσία, η μετασχηματιστική ηγεσία συνεπάγεται αύξηση του επιπέδου των κινήτρων των άλλων πέρα από ανταλλακτικές αξίες έτσι ώστε να επιτύχουν ένα υψηλότερο επίπεδο απόδοσης. Με βάση τις ιδέες που προτάθηκε από τον Burns (1978), ο Bass (1985) έχει προτείνει τις ακόλουθες τρεις διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας. 1) Χαρισματική ηγεσία: Ο βαθμός στον οποίο οι ηγέτες είναι ένα πρότυπο για τους άλλους στοχεύοντας στη δημιουργία οραμάτων εμπνέοντας ενθουσιασμό και αισιοδοξία. Η διάσταση αυτή αποτελείται από δύο διαστάσεις: εξιδανικευμένη επιρροή και εμπνευσμένα κίνητρα (Bass & Avolio, 1990)(οπ αναφ στο Nguni et al, 2006)

2) Πνευματική διέγερση: Ο βαθμός στον οποίο το όραμα του ηγέτη γίνεται αντιληπτό καθώς και οι συμπεριφορές που αυξάνουν την κατανόηση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν.

3) Εξατομικευμένη προσοχή: Ο βαθμός στον οποίο οι ηγέτες αντιμετωπίζουν τους άλλους ως άτομα καθοδηγώντας τα ή προσανατολίζοντας τα. Κατά πόσο οι ηγέτες δείχνουν προσοχή, παρέχουν προσωπικές συμβουλές και ευκαιρίες για ανάπτυξη. Σύμφωνα με τον Bass (1985), τα βασικά χαρακτηριστικά της συναλλακτικής ηγεσίας είναι:

1) Ενδεχόμενη ανταμοιβή : Ανταλλάσσει αμοιβές για προσπάθεια και καλή απόδοση καθώς και αναγνωρίζει τα επιτεύγματα

2) Διοίκηση με βάση τις εξαιρέσεις (ενεργητική) : Παρατηρεί και αναζητά αποκλίσεις από κανόνες και πρότυπα και προβαίνει στις σωστές ενέργειες με σκοπό τη διόρθωση αυτών

3) Διοίκηση με βάση τις εξαιρέσεις (παθητική) : παρεμβαίνει όταν δεν τηρούνται οι κανόνες

4) Διοίκηση με ελάχιστες λειτουργικές παρεμβάσεις: Δεν αναλαμβάνει ευθύνες και αποφεύγει να παίρνει αποφάσεις

Εμπειρικές μελέτες με τη χρήση του Πολυπαραγοντικού Ερωτηματολόγιου Ηγεσίας (Multifactor Leadership Questionnaire – MLQ) που έχει αναπτυχθεί από τον Bass και τον Avolio (1997)) (οπ αναφ στο Nguni et al ,2006) για τη μέτρηση του στυλ ηγεσίας και περιέχει κλίμακες μέτρησης για τις τρεις διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας και τέσσερις διαστάσεις της συναλλακτικής ηγεσίας, αποδεικνύουν ότι η μετασχηματιστική ηγεσία έχει μεγαλύτερη επίδραση στην πρόσθετη προσπάθεια που

καταβάλλουν οι εκπαιδευτικοί, στη ικανοποίηση από την εργασία, τη δέσμευση και την συμπεριφορά στον οργανισμό του σχολείου και την εμπιστοσύνη στον ηγέτη (Avolio & Bass, 1988; Awamleh & Gardner, 1999; Bogler, 2001; Koh et al., 1995; Podsakoff et al., 1990; Yammarino, Spangler, & Bass, 1993) (οπ αναφ στο Nguni et al ,2006).

Η έννοια της δέσμευσης απέναντι σε ένα οργανισμό όπως προσδιορίζεται από τον Porter et al. (1974) (οπ αναφ στο Nguni et al, 2006) έχει τρία βασικά συστατικά:

1. την ισχυρή πεποίθηση και αποδοχή των αξιών και των στόχων του οργανισμού
2. την προθυμία να ασκηθεί σημαντική προσπάθεια απέναντι στον οργανισμό
3. την σαφή επιθυμία να διατηρηθεί η ένταξη στον οργανισμό.

Στην έρευνά τους που πραγματοποιήθηκε σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Σιγκαπούρης, οι Koh et al. (1995) (οπ αναφ στο Nguni et al, 2006) επιβεβαίωσαν ότι η μετασχηματιστική και η συναλλακτική ηγεσία είχαν επιρροή στην δέσμευση των εκπαιδευτικών απέναντι στον οργανισμό του σχολείου. Οι παράγοντες της μετασχηματιστικής συμπεριφοράς, οι οποίοι έχουν σημαντική επιρροή στην δέσμευση των εκπαιδευτικών, περιλαμβάνουν τις έννοιες του χαρισματικού ηγέτη, του οράματος, και της εξατομικευμένης εξέτασης. Σε γενικές γραμμές, η έρευνά τους δείχνει ότι οι παράγοντες της μετασχηματιστικής ηγεσίας είχαν περισσότερη επιρροή στην δέσμευση απέναντι στο σχολείο σε σχέση με τους παράγοντες της συναλλακτικής ηγεσίας.

Ένα κεντρικό στοιχείο της συμπεριφοράς απέναντι σε ένα οργανισμό εμπεριέχει την προσφορά βοήθειας σε άλλους χωρίς την προσδοκία της άμεσης αμοιβαιότητας εκ μέρους των ατόμων που λαμβάνουν τις ενισχύσεις αυτές. Μετά τις εργασίες των Bateman and Organ (1983); Organ (1988); Organ and Konovsky (1989); Smith et al. (1983) (οπ αναφ στο Nguni et al, 2006) οι ερευνητές έχουν μελετήσει και θεωρείται η συμπεριφορά απέναντι σε ένα οργανισμό μια παγκόσμια έννοια και ως έννοια έχει δύο κύριες διαστάσεις, οι οποίες περιλαμβάνουν τον αλτρουισμό και την «συμμόρφωση» απέναντι σε αυτόν.

Σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, η θετική επιρροή της μετασχηματιστικής και συναλλακτικής ηγεσίας της συμπεριφοράς απέναντι σε ένα οργανισμό προέρχεται κυρίως από μια μελέτη των Koh et al. (1995) (οπ αναφ στο Nguni et al, 2006). Στη μελέτη τους που διεξήχθη στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Σιγκαπούρης, οι Koh et al. (1995) επιβεβαίωσαν ότι η μετασχηματιστική και η

συναλλακτική ηγεσία είχε μια θετική επιρροή στην συμπεριφορά απέναντι στον οργανισμό του σχολείου . Ωστόσο, συμπέραναν ότι η μετασχηματιστική ηγεσία είχε ισχυρότερη θετική επιρροή στους καθηγητές σε σχέση με την συναλλακτική . Άλλωστε οι Leithwood et al.(1996) (οπ αναφ στο Nguni et al, 2006) διαπίστωσαν ότι η μετασχηματιστική ηγεσία σχετίζεται θετικά με τον αλτρουισμό και τη «συμμόρφωση» απέναντι στον οργανισμό του σχολείου.

Ο Locke (1976) (οπ αναφ στο Nguni et al, 2006) προσδιορίζει την ικανοποίηση από την εργασία ως « μια ευχάριστη ή θετική συναισθηματική κατάσταση που προκύπτει από την αξιολόγηση της εμπειρίας του ατόμου ως προς την εργασία και την απασχόληση». Η έρευνα που διεξάγεται στα σχολεία έχει επίσης δείξει ότι η συμπεριφορά του ηγέτη έχει επιρροή στην ικανοποίηση από την εργασία των εκπαιδευτικών (Bogler, 2001; Dinham & Scott, 2000; Morris & Sherman, 1981; Ostroff, 1992) (οπ αναφ στο Nguni et al, 2006). Για παράδειγμα, ο Maeroff (1988) (οπ αναφ στο Nguni et al, 2006) ανέφερε ότι η ικανοποίηση από την εργασία συνδέεται θετικά με την συμμετοχική διαδικασία λήψης αποφάσεων και την μετασχηματιστική ηγεσία. Επισημαίνουν ακόμη ότι, γενικά, στην περίπτωση των σχολικών δομών, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν μεγαλύτερη ικανοποίηση στην εργασία τους όταν αντιλαμβάνονται τον διευθυντή τους, ως κάποιον που « μοιράζεται» με τους άλλους και διατηρεί ανοιχτούς διαύλους επικοινωνίας με τους καθηγητές. Επιπλέον, οι Morris και Sherman (1981)) (οπ αναφ στο Nguni et al, 2006) έδειξαν ότι η ηγεσία αποτελεί κύριο παράγοντα που επηρεάζει την ικανοποίηση από την εργασία των εκπαιδευτικών και τα κίνητρα τους. Ομοίως, ο Bogler (2001) (οπ αναφ στο Nguni et al, 2006) στην ερευνητική μελέτη του που διεξήχθη σε ισραηλινά σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, βρέθηκαν αποδεικτικά στοιχεία για την επιρροή της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην ικανοποίηση από την εργασία των εκπαιδευτικών. Οι μετασχηματιστικές συμπεριφορές του ηγέτη βρέθηκαν να έχουν θετική επιρροή σε σχέση με την ικανοποίηση από την εργασία των εκπαιδευτικών. Οι Leithwood et al. (1996) (οπ αναφ στο Nguni et al, 2006) δείχνουν ότι η μετασχηματιστική συμπεριφορά της εξατομικευμένης εξέτασης σχετίστηκε θετικά με την ικανοποίηση από την εργασία των εκπαιδευτικών.

Η μελέτη διεξήχθη σε δημόσια σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Τανζανία το 2006 .Οι συμμετέχοντες για τη μελέτη αυτή αποτελούνταν από 700 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίοι επιλέχθηκαν από 70 σχολεία που

βρίσκονται σε πέντε περιοχές της ανατολικής εκπαιδευτικής ζώνης της Τανζανίας. Τα σχολεία επελέγησαν με βάση κυρίως 2 κριτήρια : (α) ο διευθυντής του σχολείου υπηρετούσε στο σχολείο για τουλάχιστον μια περίοδο ενός ημερολογιακού έτους, και (β) τουλάχιστον 20 καθηγητές ήταν το δυναμικό του σχολείου και είχαν συνεργαστεί με το διευθυντή του σχολείου για τουλάχιστον 1 έτος. Η έρευνα έγινε με την χρήση ερωτηματολογίου σε 5-βάθμια κλίμακα Likert και αποτελούνταν από 95 στοιχεία, που αφορούν τα ακόλουθα τέσσερα θέματα: (1) την ηγεσία, (2) την ικανοποίηση από την εργασία, (3) την οργανωτική δέσμευση, και (4) την συμπεριφορά απέναντι στον οργανισμό.

Για την αξιολόγηση των ανεξάρτητων μεταβλητών, χρησιμοποιήθηκε το Πολυπαραγοντικό Ερωτηματολόγιο Ηγεσίας (Multifactor Leadership Questionnaire – MLQ) που έχει αναπτυχθεί από τον Bass και τον Avolio (1997) (οπ αναφ στο Nguni et al, 2006) για τη μέτρηση του στυλ ηγεσίας και περιέχει κλίμακες μέτρησης για τις τρεις διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας και τις τέσσερις διαστάσεις της συναλλακτικής ηγεσίας.

A) Η μετασχηματιστική ηγεσία μετρήθηκε με βάση 3 διαστάσεις :

Την χαρισματική ηγεσία ,την εξατομικευμένη εξέταση και την πνευματική διέγερση .

B) Η συναλλακτική ηγεσία μετρήθηκε με βάση 4 διαστάσεις :

Την ενδεχόμενη ανταμοιβή, την διοίκηση με βάση τις εξαιρέσεις (ενεργητική), την διοίκηση με βάση τις εξαιρέσεις (παθητική) και την διοίκηση με ελάχιστες λειτουργικές παρεμβάσεις.

Η δέσμευση απέναντι στην οργάνωση μετρήθηκε με τη χρήση του ερωτηματολογίου για την Οργανωτική Δέσμευση (OCQ) που αναπτύχθηκε από τους Mowday κ.ά.. (1979) (οπ αναφ στο Nguni et al, 2006). Τα 15 μέρη του OCQ σχεδιάστηκαν για να αξιολογήσουν την πίστη και την επιθυμία να παραμείνουν στον οργανισμό οι ερωτηθέντες, την πίστη τους και την αποδοχή των αξιών και των στόχων του οργανισμού, καθώς και την προθυμία να προσπαθήσουν περισσότερο για να βοηθήσουν τον οργανισμό να επιτύχει.

Η επαγγελματική ικανοποίηση μετρήθηκε με τη χρήση του Μινεζότα ερωτηματολογίου ικανοποίησης (MSQ) που αναπτύχθηκε από Weiss, Dawis, England, and Lofquist (1967). Οι Thoms, Dose, and Scott (2002) (οπ αναφ στο Nguni et al, 2006) επισημαίνουν ότι το MSQ είναι ένας καλός τρόπος μέτρησης της ικανοποίησης

από την εργασία και έχει χρησιμοποιηθεί ευρέως στην ακαδημαϊκή έρευνα για πάνω από 30 χρόνια.

Συνοπτικά, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η μετασχηματιστική και η συναλλακτική ηγεσία σχετικά με την ικανοποίηση από την εργασία των εκπαιδευτικών, την δέσμευση στον οργανισμό του σχολείου, και της συμπεριφοράς απέναντι σε αυτόν επηρεάζουν θετικά τους εκπαιδευτικούς. Διαπιστώθηκε όμως ότι η μετασχηματιστική ηγεσία είχε ισχυρότερη επίδραση σε όλους τους παράγοντες σε σχέση με την συναλλακτικής ηγεσίας. Τα αποτελέσματα της μελέτης επιβεβαιώνουν τα συμπεράσματα προηγούμενων μελετών που διεξήχθησαν σε μη εκπαιδευτικά και εκπαιδευτικά περιβάλλοντα στα οποία διαπιστώθηκε επίσης ότι, αν και η συναλλακτική και η μετασχηματιστική ηγεσία είναι στενά συνδεδεμένες έννοιες, η μετασχηματιστική ηγεσία είχε πιο ισχυρή θετική επιρροή στους παραπάνω παράγοντες (Bogler, 2001; Bycio et al., 1995; Koh et al., 1995) (οπ αναφ στο Nguni et al, 2006).

Παρόλα αυτά σε έρευνα που έγινε από τους Podsakoff et al. (1990) (οπ αναφ στο Nguni et al, 2006) για την μετασχηματιστική ηγεσία σε σχέση με την πνευματική διέγερση βρέθηκε να έχουν ακόμη και αρνητικό αντίκτυπο τόσο στην εμπιστοσύνη των εργαζομένων καθώς και στην ικανοποίηση από την εργασία. Σύμφωνα με τους Podsakoff et al., μια πιθανή εξήγηση για αυτά τα απροσδόκητα ευρήματα μπορεί να έχει να κάνει με το γεγονός ότι οι ηγέτες οι οποίοι συνεχώς προτρέπουν ή παρακινούν τους υφιστάμενους για την αναζήτηση νέων και καλύτερων μεθόδων αντιμετώπισης των πραγμάτων δημιουργούν ασάφεια, συγκρούσεις, ή άλλες μορφές άγχους.

Τα αποτελέσματα αυτά δείχνουν ότι, για να είναι αποτελεσματική η ηγεσία, οι διευθυντές του σχολείου θα πρέπει να χρησιμοποιήσουν ένα συνδυασμό της μετασχηματιστικής και της συναλλακτικής ηγεσίας. Αυτό το εύρημα συμφωνεί με την παρατήρηση των Bass and Avolio του (1990) ότι οι αποτελεσματικοί ηγέτες στο σχολείο εμφανίζουν ηγεσία με μετασχηματιστικές και συναλλακτικές διαστάσεις στην πράξη. Σύμφωνα με τους Bass and Avolio (1990), η συναλλακτική ηγεσία χτίζει τα θεμέλια για τις σχέσεις μεταξύ των ηγετών και των υφιστάμενων όσον αφορά τον καθορισμό των προσδοκιών, διευκρινίζονται οι αρμοδιότητες, καθώς και παρέχεται αναγνώριση και επιβράβευση για την επίτευξη των προσδοκώμενων επιδόσεων. Η μετασχηματιστική ηγεσία ενισχύει την ανάπτυξη των υφιστάμενων, προκαλώντας τους να σκέφτονται με τρόπους που δεν είναι εξοικειωμένοι, εμπνέοντας τους να

ολοκληρώσουν πέρα από αυτό που ένιωσαν ότι ήταν δυνατόν, δίνοντας τους κίνητρα για να το πράξουν, διατηρώντας τις αξίες και τα υψηλά ηθικά πρότυπα .

Τέλος οι συγγραφείς διατυπώνουν την άποψη ότι είναι σημαντικό οι κυβερνήσεις που κάνουν μεγάλης κλίμακας εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις να δώσουν μεγάλη προσοχή στην ικανοποίηση από την εργασία των εκπαιδευτικών, διότι τα καθήκοντα και ο αυξημένος φόρτος εργασίας λειτουργούν ανασταλτικά στο δύσκολο έργο τους. Άλλωστε, η ικανοποίηση από την εργασία των εκπαιδευτικών είναι ιδιαίτερα σημαντική για την ενίσχυση της μάθησης των μαθητών, που είναι ο απώτερος στόχος όλων των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων.

Αρκετές μελέτες συγκλίνουν στο συμπέρασμα ότι η μετασχηματιστική ηγεσία επηρεάζει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις σχολικές συνθήκες, για τη δέσμευση τους να εργαστούν για την αλλαγή και την επαγγελματική ανάπτυξη (Day et al, 2001; Fullan, 2002) και εντοπίστηκε μια σύνδεση ανάμεσα σε αυτήν και την αποτελεσματικότητα (Leithwood & Jantzi, 2003). Όσον αφορά στα αποτελέσματα, η ηγεσία επηρεάζει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την πρόοδο εφαρμογής καινοτομιών καθώς και για βελτιωμένη επίδοση των μαθητών. Οι παραπάνω παρατηρήσεις αφορούν σε δύο χαρακτηριστικά της μετασχηματιστικής ηγεσίας: τον κατανομημένο χαρακτήρα της και το στόχο της για ανάπτυξη σε ευρεία κλίμακα των μελών του οργανισμού. Το μοντέλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας αφορά περισσότερα άτομα, είναι ευέλικτο και ανταποκρίνεται στις ειδικές συνθήκες παρά σε προδιαγεγραμμένους ρόλους και σε ιεραρχικά σχήματα με προκαθορισμένο στάτους. Είναι ένα μοντέλο το οποίο ενθαρρύνει και παρέχει τη δυνατότητα ηγεσίας ευρείας συμμετοχής.

Από την συμμετοχή της Αυστραλίας στο ISSPP πρότζεκτ προέκυψαν ενδιαφέροντα στοιχεία για την συμβολή του διευθυντή στη δημιουργία αποτελεσματικού σχολείου (Gurr, Drysdale & Mulford, 2006). Τα δεδομένα συγκεντρώθηκαν από σχολεία δύο περιοχών, της Τασμανίας και της Βικτώριας. Τα δεδομένα από την περιοχή της Τασμανίας για τον διευθυντή του σχολείου ήταν :

- Κατανοούσε το συγκεκριμένο μέσα στο οποίο λειτουργούσε και αποφάσιζε ποιος είναι ο ενδεδειγμένος τρόπος να το αξιοποιήσει .

- Είχε συγκεκριμένες αξίες και πεποιθήσεις :καλοσύνη και συναίσθηση (τιμιότητα, συμπάθεια στα προβλήματα των άλλων ,δέσμευση), ισότητα (ανοικτός σε όλους, ευέλικτος)και ετεροκεντικότητα (κατανεμημένη ηγεσία και ευθύνη) .
- Παρείχε εξατομικευμένη στήριξη και βοηθούσε το κάθε μέλος του διδακτικού προσωπικού να αναπτύξει τις ικανότητές του.
- Βοηθούσε το σχολείο να αναπτυχθεί ως σύνολο μέσα από αποτελεσματική επικοινωνία, επιτυχημένη διαχείριση της αλλαγής και τη δημιουργία συγκεκριμένης κουλτούρας.
- Ενεργούσε για τη δημιουργία οράματος και κατεύθυνσης για το σχολείο ως σύνολο.
- Μεριμνούσε για βελτιωμένα μαθησιακά αποτελέσματα.
- Παρακολουθούσε την πορεία εργασιών, μελετούσε τα αποτελέσματα της αξιολόγησης, εφάρμοζε αναστοχασμό και μετασχηματιστικές στρατηγικές.

Τα δεδομένα που από τα σχολεία της Βικτώριας οδήγησαν σε ανάλογα αποτελέσματα.

Οι επιτυχημένοι διευθυντές:

- Επηρέασαν θετικά την ποιότητα που παρείχε η σχολική μονάδα.
- Ασπάζονταν συγκεκριμένες αξίες και πεποιθήσεις (κάθε μαθητής αξίζει προσοχής, όλοι μπορούν να μάθουν, κάθε μαθητής έχει τις δικές του δυνατότητες, κάθε μέλος του διδακτικού προσωπικού πρέπει να τύχει προσοχής και στήριξης, το σχολείο πρέπει να ικανοποιεί τα ενδιαφέροντα των μαθητών).
- Είχαν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά προσωπικότητας (συμπάθεια προς τους άλλους, υψηλή παρόθηση να βοηθήσουν κάθε μαθητή να μεγιστοποιήσει τις δυνατότητες του, αποτελεσματική επικοινωνία, επιδίωξη της επιτυχίας, υψηλές προσδοκίες).
- Ήταν δυναμικοί ηγέτες (ενεργούσαν παραδειγματικά ,εφάρμοζαν κατανεμημένη στρατηγική, δημιουργούσαν όραμα και συνέβαλλαν στην πραγμάτωσή του).
- Κατανοούσαν το συγκείμενο μέσα στο οποίο λειτουργούσαν.
- Πραγματοποιούσαν κρίσιμες και θετικές παρεμβάσεις για τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης, τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και τη βελτίωση της σχολικής μονάδας ως συνόλου.

Η παραπάνω μελέτη του Gurr και των συνεργατών του επιβεβαιώνει ότι οι διευθυντές και των δυο περιοχών επηρέασαν θετικά την ποιότητα εκπαίδευσης που παρείχαν οι σχολικές μονάδες που διηύθυναν και ότι ο διευθυντής είναι βασικός συντελεστής στη δημιουργία ενός αποτελεσματικού σχολείου. Τα αποτελέσματα των δύο περιπτώσεων έχουν αξιοσημείωτη ομοιότητα και υποβάλλουν ότι ο διευθυντής έχει τη δυνατότητα να ασκήσει θετική επίδραση στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, αν συγκεντρώνει τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας που αναφέρθηκαν παραπάνω (τα οποία είναι χαρακτηριστικά μετασχηματιστικού ηγέτη) καθώς επίσης, και αν ο ίδιος διαπνέεται από συγκεκριμένες αξίες και πεποιθήσεις.

Είναι φανερό ότι πρόκειται για έναν τύπο ηγεσίας που ταιριάζει καλύτερα σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς που επιδιώκουν την καινοτομία και την αλλαγή και παράλληλα διαθέτουν την απαραίτητη αυτονομία. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όμως, απαιτεί ηγέτες που πρωτίστως φροντίζουν για την πιστή εφαρμογή αποφάσεων που λαμβάνονται σε κεντρικό επίπεδο.

Όπως αναφέρει ο Ιορδανίδης(2002),(οπ.αναφ.στο.Κατσαρός,2008) η πολύπλοκη εκπαιδευτική νομοθεσία, το δύσκαμπτο συγκεντρωτικό σύστημα και ο επιτακτικός χαρακτήρας των καθημερινών προβλημάτων αλλοτριώνουν τη σκέψη και το όραμα των στελεχών και δεν τους αφήνουν τα περιθώρια και τη δύναμη να αναπτύξουν το εκπαιδευτικό έργο που έχουν οραματιστεί. Αλλά και η Χατζηπαναγιώτου (2001) (οπ.αναφ.στο.Κατσαρός,2008) καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές βρίσκονται σε ένα τέλμα, πολλοί λίγοι έχουν ή προωθούν ένα εκπαιδευτικό όραμα για τη σχολική μονάδα όπου εργάζονται, και επαφίενται στην αλλαγή που θα έρθει από έξω.

Οι Φρειδερίκου και Φολερού - Τσερούλη (1991) (οπ.αναφ.στο.Κατσαρός,2008) παρουσιάζουν στοιχεία που δείχνουν ότι ο τυπικός διευθυντής σχολείου εμφανίζει αρκετά χαρακτηριστικά που αντιστοιχούν σε συναλλακτική (transactional) ηγετική συμπεριφορά, και ιδιαίτερα στη συνιστώσα του «μάνατζμεντ των εξαιρέσεων».

Παρά ταύτα, υπάρχουν περιθώρια εφαρμογής των αρχών της μετασχηματιστικής ηγεσίας ιδιαίτερα σε σχολικές μονάδες που έχουν διαμορφώσει τη λειτουργία τους με βάση το συνεργατικό πρότυπο διοίκησης, ενώ η υιοθέτηση αυτού του τύπου ηγεσίας είναι απαραίτητη στον βαθμό που θα προωθηθεί η αυτοδιοίκηση των σχολικών μονάδων. Απαιτείται όμως προσοχή, διότι, όταν αυτός ο τύπος ηγεσίας χρησιμοποιείται ως πρόσχημα για την επιβολή των απόψεων και των αξιών των

ηγετών, τότε δεν παραπέμπει σε συνεργατικές αλλά σε διαδικασίες που συνάδουν με το πολιτικό μοντέλο οργάνωσης (Bush, 2005).

Η Παπαναούμ (1995) σε σχετική έρευνα με πανελλήνιο δείγμα διευθυντών γυμνασίου και λυκείου έφερε στο φως της δημοσιότητας στοιχεία πρωτογενή. Η έρευνα είχε στόχο να διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο οι διευθυντές αντιλαμβάνονται το ρόλο τους. Σύμφωνα με τα πορίσματα της έρευνάς της, οι περισσότεροι διευθυντές θεωρούν ως κύριο καθήκον τους την καλή λειτουργία του σχολείου, για την ευδωση των στόχων της εκπαίδευσης. Άλλοι δίδουν έμφαση στην καλλιέργεια διαπροσωπικών σχέσεων προκειμένου για την ανάπτυξη καλού κλίματος, άλλοι στο διαχειριστικό ρόλο και στην τήρηση κανόνων και διοικητικών ρυθμίσεων. Πιστεύουν ότι το θεσμικό πλαίσιο, με τις δυνατότητες που τους παρέχει, είναι πολύ περιοριστικό. Με άλλα λόγια, θεωρούν ότι οι αρμοδιότητές τους είναι περιορισμένες, ότι έχουν ελάχιστα περιθώρια στη λήψη αποφάσεων και ότι αποτελούν αποδέκτες εγκυκλίων και διαταγών που ρυθμίζουν όλα τα κύρια θέματα του σχολείου. Η ερευνήτρια συμπεραίνει ότι οι διευθυντές φαίνεται να είναι «μοναχικοί» και «ανίσχυροι» σε ένα συγκεντρωτικό σύστημα διοίκησης και προτείνει τη σταδιακή αναβάθμιση και αυτοτέλεια της σχολικής μονάδας και τη σύνδεση της με την τοπική κοινωνία. Οι διευθυντές ζητούν ενίσχυση του ρόλου τους, μείωση της γραφειοκρατίας, επιμόρφωση και δυνατότητες επαγγελματικής ανέλιξης (Ματσαγγούρας, 2003 ; Στραβάκου, 2003α).

Σύμφωνα με έρευνα του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (1996), οι διευθυντές υιοθετούν εκείνο το στυλ ηγεσίας που αρμόζει στη σχολική τους μονάδα. Ο διευθυντής, ως ηγέτης-δάσκαλος, διδάσκει, είναι υπεύθυνος για τη σχολική καθημερινότητα και έχει υπαλληλικά καθήκοντα. Ως διευθυντής, αποτελεί το συνδετικό κρίκο ανάμεσα στο σχολείο και την κεντρική διοίκηση, εποπτεύει το προσωπικό και τηρεί την εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος. Ως επαγγελματίας και επιστήμονας, ακολουθεί το γραφειοκρατικό διοικητικό σύστημα, έχει την εποπτεία της τάξης και αξιολογεί τη διδασκαλία. Ως διοικητικός και εκπαιδευτικός ηγέτης, έχει και κυβερνητικές και διδακτικές αρμοδιότητες. Βλέπει τους εκπαιδευτικούς ως επαγγελματίες που έχουν θέση στην επιλογή του προσωπικού και στην αξιολόγηση του προγράμματος (στόχοι, μέθοδοι). Ως οργανωτής προγράμματος, πιστεύει στον πολυσύνθετο ρόλο της διεύθυνσης και δε διαχωρίζει τις διοικητικές από τις διδακτικές λειτουργίες (Στιβακτάκης, 2006).

Η έρευνα της Στραβάκου (2001) κατέδειξε μεταξύ των άλλων ότι οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές των σχολείων του δείγματος γνωρίζουν την

εκπαιδευτική νομοθεσία που αναφέρεται στη σχολική μονάδα, όμως δε γνωρίζουν όσο καλά θα έπρεπε τη γενικότερη εκπαιδευτική νομοθεσία. Οι διευθυντές συνεργάζονται με όλους τους εμπλεκόμενους φορείς, ωστόσο, περισσότερο με το σύλλογο διδασκόντων, τους διευθυντές διεύθυνσης και τους προϊστάμενους γραφείων και λιγότερο με το σύλλογο γονέων, τους μαθητές και το σχολικό σύμβουλο. Μάλιστα, η συνεργασία τους με τους διευθυντές της διεύθυνσης και τους προϊστάμενους των γραφείων είναι αποτελεσματικότερη από ό, τι εκείνη με τους σχολικούς συμβούλους. Οι διευθυντές παροτρύνουν, επίσης, τους εκπαιδευτικούς να συνεργάζονται περισσότερο με τους μαθητές και τους γονείς τους και λιγότερο μεταξύ τους, αλλά δεν τους παροτρύνουν ώστε να αναπτύσσουν πρωτοβουλίες στη διδασκαλία των μαθημάτων τους. Δε διοργανώνουν επιμορφωτικά σεμινάρια και εκδηλώσεις για τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς ούτε ειδικές ενημερώσεις για τους μαθητές. Επικοινωνούν με τους εκπαιδευτικούς περισσότερο προφορικά. Τους ενημερώνουν για όλα τα έγγραφα, ενώ τους γονείς σχεδόν ποτέ γι' αυτά. Επιλύουν τα προβλήματα με το διάλογο, την ενημέρωση και τη συνεργασία με όλους τους εμπλεκόμενους φορείς. Εποπτεύουν περισσότερο την τήρηση του ωρολογίου προγράμματος και λιγότερο την τήρηση του αναλυτικού. Χρησιμοποιούν ως παιδαγωγικό μέσο τη συμβουλή πρωτίστως και το παράδειγμα δευτερευόντως. Δεν πραγματοποιούν αρκετές επισκέψεις σε κοινωφελείς χώρους. Θεωρούν ότι ο διευθυντής πρέπει να επιλέγεται από το σύλλογο διδασκόντων και ότι το βασικότερο κριτήριο για την επιλογή του είναι τα ηγετικά του χαρίσματα. Συμφωνούν, επίσης, με την επί θητεία άσκηση των καθηκόντων του. Υποστηρίζουν ότι το έργο του διευθυντή στηρίζουν η υλικοτεχνική υποδομή και η επιμόρφωση και ότι ο βασικότερος φορέας στήριξης του έργου αυτού είναι η πολιτεία (Στραβάκου, 2003β).

Άλλη έρευνα της Στραβάκου (2001) κατέληξε ότι η πολιτεία δεν έχει οριοθετήσει τα καθήκοντα του διευθυντή της σχολικής μονάδας, δεν τους συμπαραστέκεται αποτελεσματικά, αποκλείει τους νεότερους σε ηλικία εκπαιδευτικούς να καταλάβουν θέσεις στελεχών εκπαίδευσης, δεν προετοιμάζει και δεν προϋδεάζει τους διευθυντές για το δύσκολο έργο τους και δε διοργανώνει συστηματικά σεμινάρια για να τους στηρίξει, αφού οι σχολές εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών δεν προσφέρουν ειδικά μαθήματα οργάνωσης και διοίκησης. Μόλις τα τελευταία χρόνια άρχισαν να αλλάζουν κάπως τα πράγματα, αλλά οι αλλαγές αυτές είναι περιορισμένες. Οι ειδικοί επιστήμονες δε βοήθησαν το διευθυντή στην αναβάθμιση του έργου της σχολικής μονάδας, γιατί ο εκπαιδευτικός

σχεδιασμός δεν προέβλεπε να ασχοληθούν με το θέμα αυτό. Ο διευθυντής, δε φαίνεται να διοργανώνει σεμινάρια επιμόρφωσης και ενημέρωσης για τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τους μαθητές, να παροτρύνει τους εκπαιδευτικούς να αναπτύσσουν πρωτοβουλία στη διδασκαλία τους, να δίνει ο ίδιος το παράδειγμα στον έλεγχο της σχολικής μονάδας και να πραγματοποιεί επισκέψεις σε κοινωφελείς χώρους. Παρακολουθεί προγράμματα επιμόρφωσης και επιδιώκει να τα εμπλουτίσει κατά το δυνατό. Όπως και στην προηγούμενη έρευνα, ο διευθυντής γνωρίζει την εκπαιδευτική νομοθεσία που αναφέρεται στη σχολική μονάδα, καταβάλλει προσπάθειες να τη γνωρίσουν και οι εκπαιδευτικοί του σχολείου, συνεργάζεται με το σύλλογο διδασκόντων και τους προϊσταμένους του, επικοινωνεί κυρίως προφορικά με τους εκπαιδευτικούς, τους ενημερώνει για τα έγγραφα που παραλαμβάνει, εφαρμόζει το διάλογο, την ενημέρωση και τη συνεργασία προκειμένου για την επίλυση προβλημάτων (Στραβάκου, 2003α).

Οι Αγγελόπουλος, Καραγιάννης, κ.ά. (2002) ανέδειξαν μέσα από τη μελέτη τους τα ακόλουθα χαρακτηριστικά του διευθυντή του 21^{ου} αιώνα, τα οποία τον καθιστούν ικανό να ανταπεξέλθει στις σύγχρονες τεχνολογικές, οικονομικές, κοινωνικές και λοιπές ραγδαίες εξελίξεις: σκληρότητα, ικανότητα δημιουργίας της αίσθησης της ομάδας, πίστη και ικανότητα να εμφυσήσει τον «ηγέτη» στους άλλους, ανοικτό μυαλό, περιέργεια, ανάληψη υπολογισμένου κινδύνου, ανοικτότητα σε εναλλακτικές λύσεις, ετοιμότητα αμφισβήτησης παγιωμένων πεποιθήσεων, έκφραση άποψης και θέσης, όραμα, γνώση για το μέλλον και για τον τρόπο προσέγγισής του, καινοτομία χωρίς το φόβο της αποτυχίας, ορατότητα, γνώση της σχολικής πραγματικότητας, ακεραιότητα, απόλυτη αφοσίωση στην πραγματοποίηση του σωστού, δημιουργικότητα, αντίληψη του κόσμου ως μια σειρά από ευκαιρίες με λιγότερα εμπόδια, ειλικρίνεια, ικανότητα ευθύτητας, αφιλοκέρδεια -ο διευθυντής υπάρχει για να υπηρετεί τους άλλους-, ικανότητα επικοινωνίας, ικανότητα να ακούει, να γνωρίζει και να μένει σιωπηλός όταν χρειάζεται.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Η ΕΡΕΥΝΑ

4.1 Προβληματισμοί-χρησιμότητα της έρευνας

Σήμερα όλοι μιλούν για αλλαγές στην εκπαίδευση καθώς και για τη σημασία της Εκπαιδευτικής Διοίκησης και τη συμβολή της στην επιτυχία των σχολείων. Όπως έχουμε ήδη αναφέρει, η εκπαιδευτική διοίκηση έχει τις ρίζες της στη θεωρία της διοικητικής επιστήμης όπου κυριαρχεί η πίστη ότι η ηγεσία είναι το μυστικό των επιτυχημένων οργανισμών του 21ου αιώνα. Μελετώντας τόσο το θεωρητικό πλαίσιο για την ηγεσία όσο και το θεσμικό πλαίσιο που διέπει τη λειτουργία του σχολείου, κρίνουμε ότι η ηγεσία αποτελεί όντως ένα πολύ σημαντικό κεφάλαιο για να αντισταθμιστεί ή να εκσυγχρονιστεί η υπάρχουσα κατάσταση σε μια σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα και θεωρούμε ότι θα ήταν χρήσιμο να γνωρίζουμε τη γνώμη που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τον διευθυντή-ηγέτη.

Για να διαπιστώσουμε αν ο όρος της ηγεσίας και μάλιστα της μετασχηματιστικής θα μπορούσε να δράσει στην εξασφάλιση της αποτελεσματικής λειτουργίας των δευτεροβάθμιας σχολικών μονάδων είναι απαραίτητο να γνωρίζουμε την εικόνα που έχουν οι εκπαιδευτικοί με οποιαδήποτε ιδιότητα μιας και αποτελούν τα βασικά εργαλεία της εκπαίδευσης. Σ' αυτό το πνεύμα, επιχειρήθηκε η παρούσα έρευνα με την ελπίδα ότι τα νέα δεδομένα που προέκυψαν θα εξασφαλίσουν κάποιους προβληματισμούς που θα προστεθούν στους ήδη υπάρχοντες.

Η παρούσα έρευνα μπορεί να χρησιμεύσει σε όλους όσοι εργάζονται στο χώρο της εκπαίδευσης όπως επίσης και να παρέχει χρήσιμες πληροφορίες και συμπεράσματα που δύνανται να συμβάλλουν στη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Η μετασχηματιστική ηγεσία αποτελεί τη νέα τάση των εκπαιδευτικών συστημάτων, έπειτα από πολλά χρόνια προσήλωσης στο γραφειοκρατικό. Το μεγαλύτερο πλεονέκτημα αυτής είναι πως η ηγεσία στηρίζεται σε άτομα περισσότερα του ενός τα οποία ζουν και δραστηριοποιούνται στον οργανισμό και έχουν λόγο για οτιδήποτε και αν συμβαίνει, έτσι η ηγεσία είναι μια οργανισμική ολότητα και όχι ευθύνη αποκλειστικά και μόνο ενός ατόμου (Θεοφιλίδης,2012). Τα ηγετικά καθήκοντα είναι πάντα το αποτέλεσμα συλλογικών ιδιοτήτων ενός συνόλου ηγετών οι οποίοι δουλεύουν

μαζί συνεργατικά και είναι πολύ καλύτερο από το σύνολο των πρακτικών καθενός μέλους ξεχωριστά, καθώς η αξία της ηγεσίας αυτής κρύβεται κυρίως στο διαφορετικό επαγγελματικό προφίλ, τις γνώσεις αλλά και την ειδίκευση που φέρει το καθένα μέλος (Dieronitou, 2014). Το δείγμα της έρευνας ήταν επαρκές κι έτσι τα αποτελέσματα μπορούν να φανούν χρήσιμα ώστε να διαπιστώσει κανείς το πόσο εφαρμόζεται στην εκπαίδευση σήμερα η μετασχηματιστική ηγεσία.

4.2 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα.

Σύμφωνα με όσα αναπτύχθηκαν προηγουμένως σχετικά με τους προβληματισμούς της έρευνας, βασικός σκοπός της είναι να καταγράψει τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών και να διαπιστωθεί **αν μέσα στη σχολική μονάδα και συγκεκριμένα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αναπτύσσεται το φαινόμενο της μετασχηματιστικής ηγεσίας με φορέα το διευθυντή του σχολείου και σε ποιο βαθμό συμβαίνει αυτό.** Συγκεκριμένα, θα επιχειρήσουμε να διερευνήσουμε τις απόψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών για την μετασχηματιστική ηγεσία με βάση τα ακόλουθα ερωτήματα:

- α) ποια χαρακτηριστικά προσωπικότητας πρέπει να συγκεντρώνει ο μετασχηματιστικός ηγέτης και σε τι συνίσταται η μετασχηματιστική ηγετική συμπεριφορά**
- β) κατά πόσο ο μετασχηματιστικός ηγέτης με τα χαρακτηριστικά που περιγράφονται στη βιβλιογραφία εντοπίζεται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στο πρόσωπο του διευθυντή**
- γ) αν και πόσα περιθώρια δίνει το ισχύον θεσμικό πλαίσιο για την ανάπτυξη μετασχηματιστικών ηγετών**
- δ) πόσο καθοριστικός είναι ο ρόλος της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας**

4.3 Πρόνοιες για τη διασφάλιση εγκυρότητας και αξιοπιστία

Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία μιας έρευνας αποτελούν βασικές συνιστώσες για την επιτυχία της. Ο όρος εγκυρότητα αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο μια άποψη παρουσιάζει με ακρίβεια τα φαινόμενα στα οποία αναφέρεται. Από την άλλη, ο όρος αξιοπιστία αναφέρεται στην εξαγωγή ίδιων αποτελεσμάτων σε επαναληπτικές έρευνες κάτω από τις ίδιες συνθήκες σε μια προσπάθεια γενικευμένης ισχύος των ευρημάτων (Bird et al, 1999). Την εγκυρότητα και την αξιοπιστία φροντίσαμε να την εξασφαλίσουμε σε όλα τα στάδια διεξαγωγής της έρευνας:

- Στο στάδιο σχεδιασμού: η αξιοπιστία εξασφαλίστηκε με την εφαρμογή της πιλοτικής έρευνας καθώς αυτή μας έδωσε τη δυνατότητα να δούμε τυχόν λάθη και ελλείψεις στο ερωτηματολόγιο. Παράλληλα, στην αρχή του ερωτηματολογίου υπάρχει ένα εισαγωγικό κείμενο που ενημερώνει τους ερωτώμενους για το σκοπό και την χρησιμότητα της έρευνας και τους διαβεβαιώνει για την τήρηση του απορρήτου προσωπικών στοιχείων, ενέργειες που συμβάλλουν στην εγκυρότητα και αξιοπιστία (Cohen & Manion, 1994).
- Στο στάδιο συλλογής δεδομένων: Η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε με την προσωπική παρουσία του ερευνητή, ο οποίος έδωσε τις κατάλληλες διευκρινήσεις στους συμμετέχοντες κατά τη διάρκεια της διαδικασίας διαπραγμάτευσης.
- Στο στάδιο ανάλυσης δεδομένων: Επιχειρήθηκε η κατάλληλη διαχείριση των δεδομένων με αποφυγή της υποκειμενικής ερμηνείας τους. Ωστόσο, το ευκαιριακό και περιορισμένο δείγμα (54 άτομα), όπως είδαμε, καθιστά την έρευνα περιορισμένης αξιοπιστίας.

4.4 Μέθοδος έρευνας και ερευνητικό εργαλείο

Για τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας έγινε επιλογή του ποσοτικού μοντέλου προσέγγισης. Το ποσοτικό μοντέλο είναι συνυφασμένο με την επεξεργασία δεδομένων που στοχεύουν στην εξεύρεση μιας απάντησης σε ερωτήσεις που έχουν καθοριστεί με μεγάλη ακρίβεια. Η διαδικασία παραγωγής και προσκόμισης δεδομένων και

πληροφοριών είναι τέτοια που να μπορεί να κατευθύνεται προς μια απάντηση της συγκεκριμένης λύσης και προς την εξερεύνηση μιας λύσης στα ζητήματα που τίγονται (Bird et al, 1999).

Η ποσοτική έρευνα, που πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια της εργασίας αυτής συλλέγει πρωτογενή αριθμητικά δεδομένα, προκειμένου να είναι εφικτές οι γενικεύσεις για δεδομένους παράγοντες και μεταβλητές και να παρέχει περιγραφικές-συμπερασματικές πληροφορίες, βασισμένη σε αυτούς τους παράγοντες-κλειδιά και μεταβλητές προκειμένου να αποκομίσει συχνότητες (Bird et al., 1999).

Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης έρευνας κρίθηκε ως καταλληλότερη τεχνική συλλογής δεδομένων, το ερωτηματολόγιο. Η χρήση, εξάλλου του ερωτηματολογίου ενδείκνυται περισσότερο για τις ποσοτικές έρευνες, καθώς οι κοινές ερωτήσεις για όλα τα υποκείμενα δίνουν τη δυνατότητα ταξινόμησης αυτών και εξαγωγής συμπερασμάτων. Ταυτόχρονα το ερωτηματολόγιο δίνει τον απαραίτητο χρόνο στους ερωτώμενους, ώστε να μελετήσουν τις ερωτήσεις, πριν τις απαντήσουν. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό, καθώς τις περισσότερες φορές οι ερωτώμενοι δεν έχουν πολύ χρόνο λόγω των επαγγελματικών τους υποχρεώσεων. Ακόμη, το ερωτηματολόγιο είναι δυνατόν να δοθεί και να συμπληρωθεί χωρίς την παρουσία του ερευνητή (Cohen & Manion, 1994). Έτσι, δίνεται η δυνατότητα στους ερωτώμενους να εκφράσουν ελεύθερα, ανώνυμα και αβίαστα τις σκέψεις τους. Η τήρηση της ανωνυμίας των υποκειμένων της έρευνας που προσφέρει το ερωτηματολόγιο είναι επίσης βασικό δεοντολογικό στοιχείο, ανεξάρτητα από την ευαίσθητη φύση των πληροφοριών που ενδέχεται να δώσουν (Cohen & Manion, 1994).

Στο σχεδιασμό του ερωτηματολογίου συνυπολογίστηκαν πολλοί παράγοντες, όπως ο καθορισμός του περιεχομένου και της δομής, η επιλογή του τύπου των ερωτήσεων, ο αριθμός και η διαδοχική σειρά τους. Το περιεχόμενο των ερωτήσεων καθορίζεται από το στόχο και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας. Οι ερωτήσεις που διατυπώνονται στο ερωτηματολόγιο είναι όλες κλειστού τύπου. Οι κλειστές ερωτήσεις συμβάλλουν στην ευκολότερη συμπλήρωσή του ερωτηματολογίου και αυξάνουν τις πιθανότητες συμπλήρωσης και επιστροφής του (Παρασκευόπουλος, 1985). Παράλληλα, επειδή είναι εξαιρετικά δομημένες, οι κλειστές ερωτήσεις αναδεικνύονται χρήσιμες, γιατί επιτρέπουν εύκολη και γρήγορη ανάλυση των δεδομένων και επιτρέπουν συγκρίσεις μεταξύ των ομάδων του δείγματος (Cohen & Manion, 1994). Δεν συμπεριλήφθηκαν σε αυτό ανοικτές ερωτήσεις, για να αποφευχθεί η

συσσώρευση μεγάλου όγκου πληροφοριών και ένεκα του ότι η δομή του ερωτηματολογίου απαιτούσε την απάντηση σε μεγάλο αριθμό δηλώσεων .

Η δομή του ερωτηματολογίου:

Το πρώτο μέρος των ερωτήσεων (1- 10) αφορά στο προφίλ των ερωτώμενων (φύλο, ηλικία, ειδικότητα, επιπλέον σπουδές, σχολείο υπηρεσίας, περιοχή, έτη προϋπηρεσίας, εργασιακή σχέση). Σκοπός των ερωτήσεων αυτών είναι να προσδιορίσουν κάποια στοιχειώδη δεδομένα για τους ερωτηθέντες.

Το δεύτερο μέρος των ερωτήσεων (11-31) ανιχνεύει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα χαρακτηριστικά και την συμπεριφορά του μετασχηματιστικού ηγέτη(ερωτήσεις 11-28), την επίτευξη των στόχων μέσω της εφαρμογής της μετασχηματιστικής ηγεσίας(ερώτηση 29) και το θεσμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο γίνεται η εφαρμογή της(ερωτήσεις 30-31).

Οι ερωτήσεις της ενότητας αυτής είναι ποσοτικής διαβαθμιστικής επιλογής (καθόλου, λίγο ,μέτρια, πολύ, πάρα πολύ) με την χρήση μιας 5-βάθμιας κλίμακας likert.

Το περιεχόμενο όλων των ερωτήσεων σχετίζεται με το θεωρητικό υπόβαθρο που αναλύθηκε στις προηγούμενες ενότητες και δια μέσου αυτών διερευνώνται οι διάφορες πτυχές της θεωρίας. Το θεωρητικό υπόβαθρο που χρησιμοποιήθηκε για να διαμορφωθούν οι ερωτήσεις ήταν κυρίως, το εννοιολογικό μοντέλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην εκπαίδευση του Ken Leithwood .

4.5 Η διαδικασία της έρευνας

Για τη συλλογή των δεδομένων στην περίπτωση της συγκεκριμένης έρευνας, αφού έγινε η κατάλληλη βιβλιογραφική ανασκόπηση, διαμορφώθηκαν οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου με βάση το στόχο και τα ερευνητικά ερωτήματα. Έπειτα, διεξήχθη πιλοτική έρευνα σε δέκα άτομα. Ο σκοπός ήταν να διαπιστωθούν ελλείψεις, αδυναμίες και δυσκολίες κατά την εφαρμογή της έρευνας. Να υπολογιστεί ο χρόνος που απαιτούσε η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου συλλογής των δεδομένων. Να διαπιστωθεί η αξιοπιστία του ερευνητικού μέσου της έρευνας. Να εκτιμηθούν οι απόψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών για τη σημασία, τη χρησιμότητα και την αναγκαιότητα της έρευνας. Με βάση τα δεδομένα που καταγράφηκαν στην πρώτη αυτή

δοκιμαστική έρευνα και αφορούσαν τη δυσκολία κατανόησης των ερωτήσεων και τη πιστότητα της καταγραφής των πραγματικών συνθηκών που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί στην καθημερινή τους απασχόληση στο σχολείο, βελτιώσαμε τη λεκτική διατύπωση ορισμένων ερωτήσεων του αρχικού ερωτηματολογίου.

4.6 Περιγραφή του δείγματος

Η γενικευμένη εφαρμογή της έρευνας έλαβε χώρα μετά την ολοκλήρωση της δοκιμαστικής έρευνας. Το δείγμα επιλέχθηκε με βολική δειγματοληψία. Τον πληθυσμό - στόχο της έρευνας μας αποτέλεσαν οι εκπαιδευτικοί του 3^{ου} ΓΕΛ Κερασινίου, 3^{ου} ΓΕΛ Άνω Λιοσίων, 1^{ου} ΕΠΑΛ Ασπροπύργου, 7^{ου} Γυμνασίου Ηλιούπολης, Εκπαιδευτήρια Κωστέα-Γείτονα . Αρχικά, ζητήσαμε την άδεια των διευθυντών των σχολείων για τη διεξαγωγή της έρευνας στους εκπαιδευτικούς. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά το χρονικό διάστημα Νοέμβριο-Δεκέμβριο 2015 στον χώρο εργασίας των καθηγητών (σε κάποιο διάλειμμα τους). Δόθηκαν οι κατάλληλες οδηγίες για τη συμπλήρωσή των ερωτηματολογίων. Τα ερωτηματολόγια απαντήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς, χωρίς να υπάρξει η παρέμβαση του ερευνητή για να μην εμφανιστούν μεροληψίες και ταυτόχρονα να διατηρηθεί η ανωνυμία του κάθε ερωτώμενου. Η διαδικασία της διανομής αλλά και της συλλογής των ερωτηματολογίων αποδείχθηκε εύκολη με αποτέλεσμα να συλλεχθούν 54 ερωτηματολόγια από τα 60 που μοιράστηκαν, δηλαδή με ποσοστό ανταπόκρισης 90%. Το πλήρες ερωτηματολόγιο παρουσιάζεται σε παράρτημα στο τέλος της εργασίας. Μετά τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, αυτά ελέγχθηκαν, ταξινομήθηκαν και έγινε η ανάλυση και ο σχολιασμός τους με το πρόγραμμα SPSS 20.0.

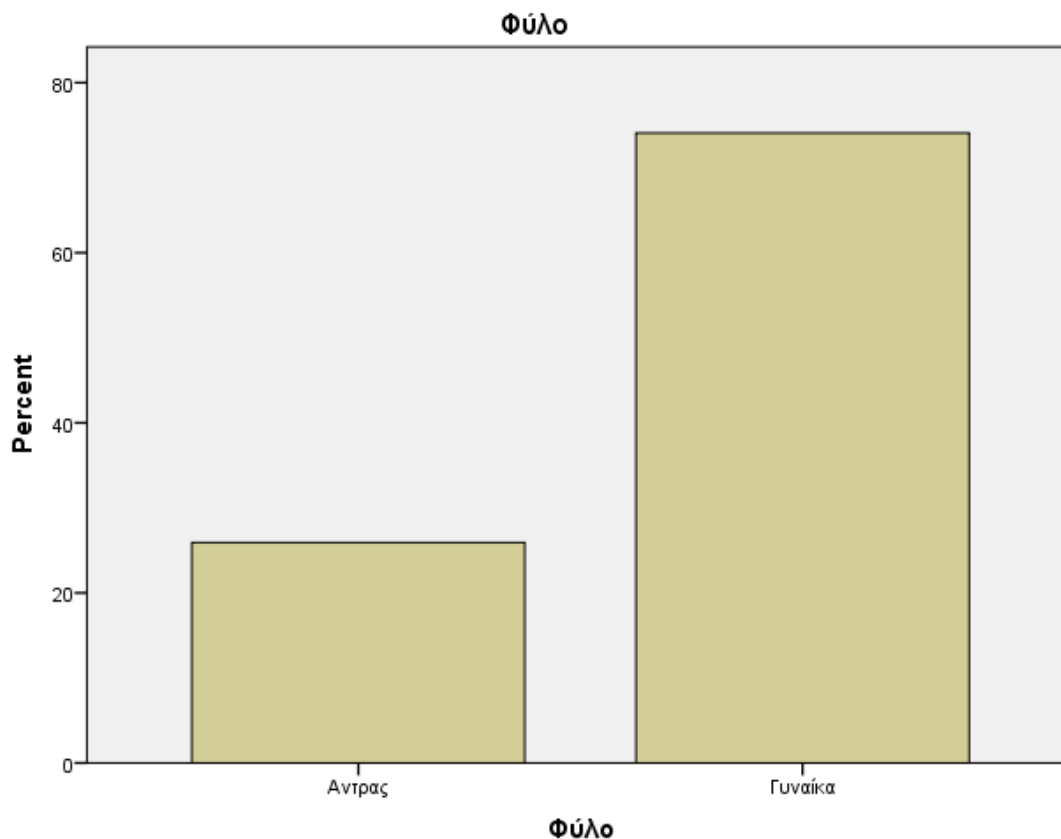
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 : ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

5.1 Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται η παρουσίαση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων, όπως αυτά αντλήθηκαν από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα. Τα αποτελέσματα χωρίζονται σε τρεις άξονες. Στον **πρώτο άξονα** διερευνώνται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τα χαρακτηριστικά και την συμπεριφορά του μετασχηματιστικού ηγέτη. Συγκεκριμένα γίνεται διερεύνηση του πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την έννοια της μετασχηματιστικής ηγεσίας και κατά πόσο εμφανίζεται το φαινόμενο της μετασχηματιστικής ηγεσίας στους ακόλουθους τομείς: καθορισμός κατεύθυνσης, ανάπτυξη προσωπικού, αναδόμηση οργανισμού, βελτίωση διδασκαλίας. Στον **δεύτερο άξονα** διερευνάται το κατά πόσο η μετασχηματιστική ηγεσία είναι παράγοντας επίτευξης των στόχων της σχολικής μονάδας. Στον **τρίτο άξονα** μελετάται η μετασχηματιστική ηγεσία σε σχέση με το θεσμικό πλαίσιο

5.2 Δημογραφικά στοιχεία

5.2.1 Κατανομή των συμμετεχόντων ανά φύλο

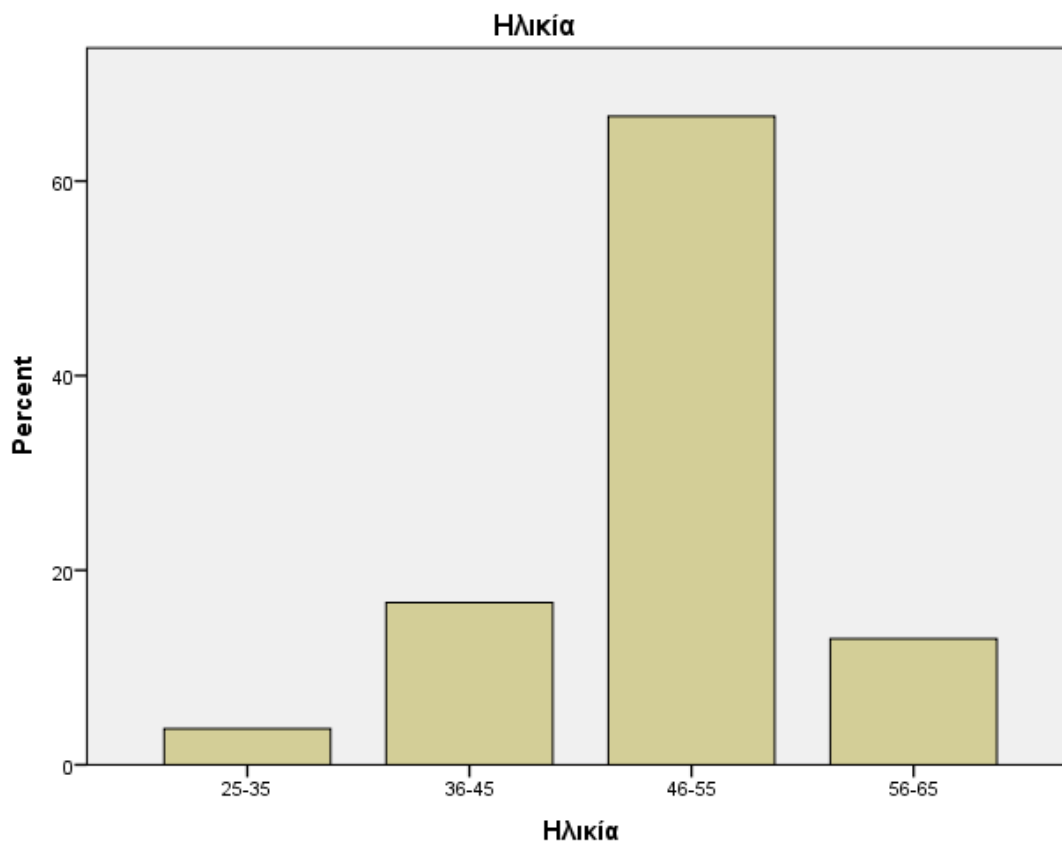


Πίνακας 1: Κατανομή των συμμετεχόντων ανά φύλο

Κατηγορία	N	%
Ανδρας	14	25,9
Γυναίκα	40	74,1
Σύνολο	54	100

Στην έρευνα συμμετείχαν 40 γυναίκες εκπαιδευτικοί που αποτελούν το 74,1 % του δείγματος και 14 άνδρες εκπαιδευτικοί που αποτελούν το 25,9% του δείγματος. Οι γυναίκες υπερτερούν των ανδρών κι αυτό δεν είναι τυχαίο, αφού οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είναι περισσότεροι από τους άνδρες, σύμφωνα με τα στοιχεία της Ελληνικής Στατιστικής Υπηρεσίας (ΕΛ.ΣΤΑΤ., 2011)

5.2.2 Κατανομή των συμμετεχόντων ανά ηλικία

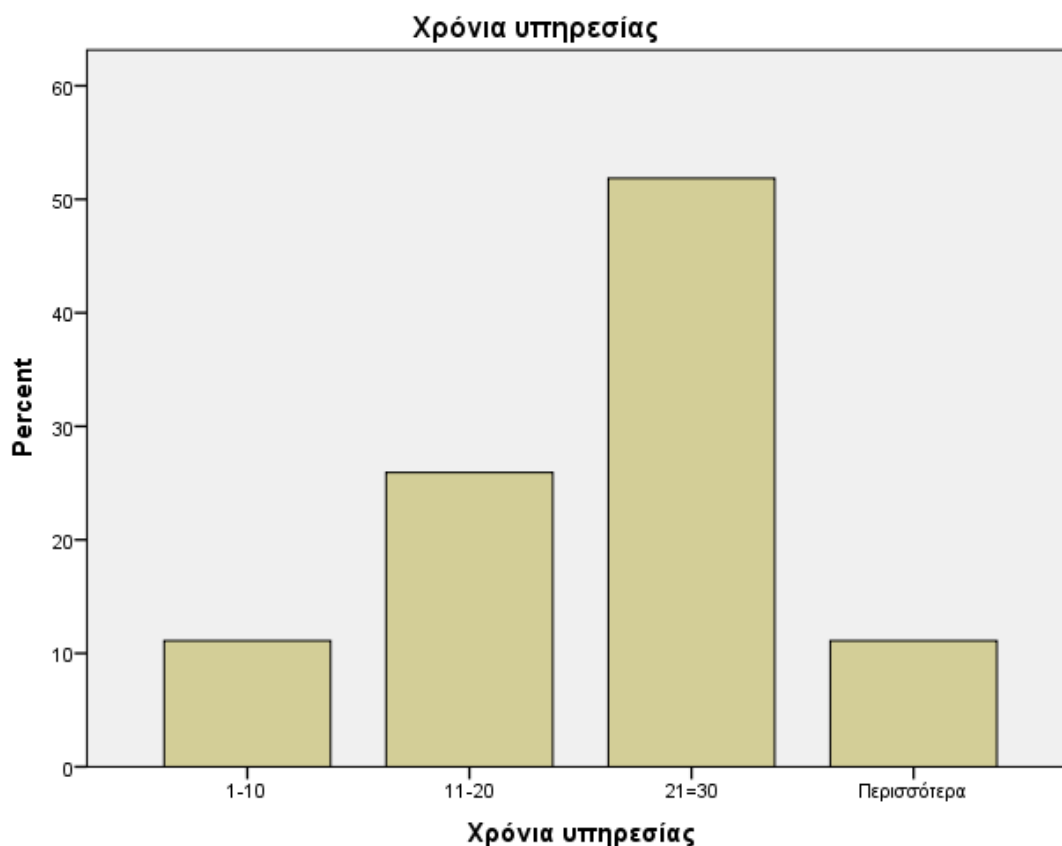


Πίνακας 2: Κατανομή των συμμετεχόντων ανά ηλικία

Κατηγορία	N	%
25- 35ετών	2	3,7
36-45	9	16,7
46-55	36	66,7
56-65	7	13,0
Σύνολο	54	100

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ανήκουν στη μέση ηλικία (46-55ετών), ένα μικρό ποσοστό ανήκει στην ηλικία των 36-45 και των 56-65 ετών, ενώ ελάχιστοι είναι νεότεροι .

5.2.3 Κατανομή των συμμετεχόντων με βάση τα χρόνια υπηρεσίας τους στην εκπαίδευση

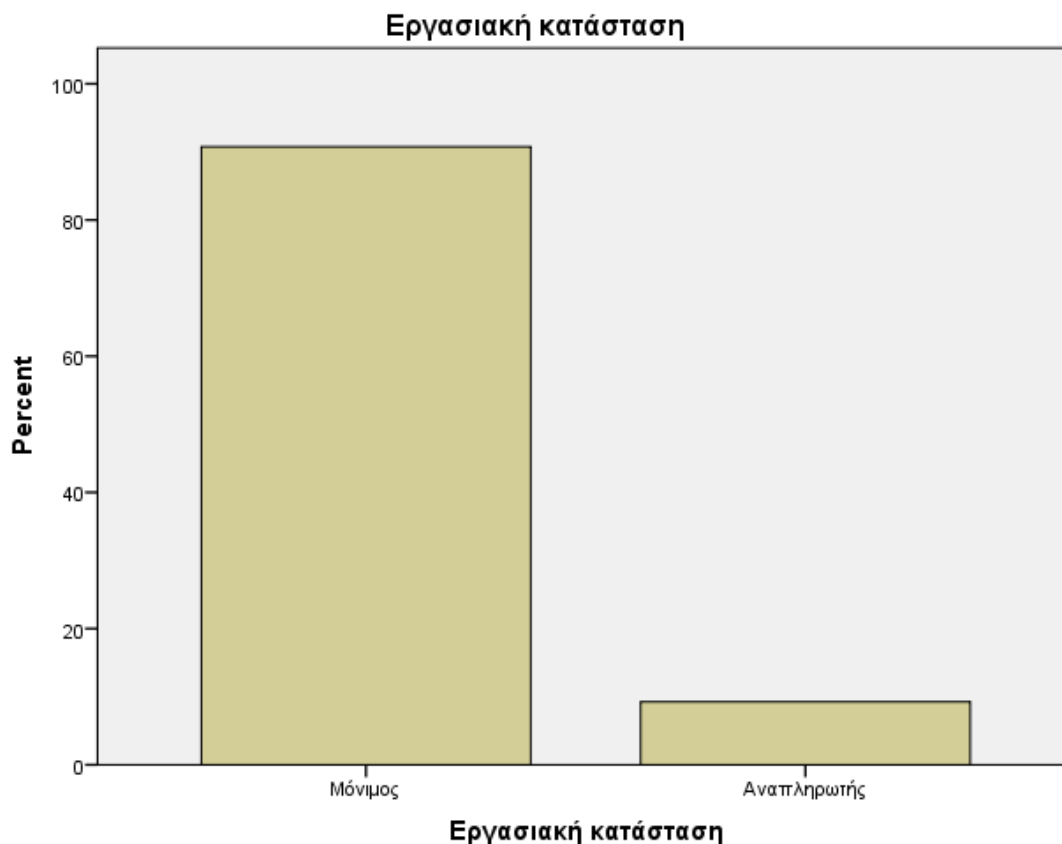


Πίνακας 3: Κατανομή των συμμετεχόντων με βάση τα χρόνια υπηρεσίας τους στην εκπαίδευση

Κατηγορία	N	%
1-10 έτη	6	11,1
11-20 έτη	14	25,9
21-30 έτη	28	51,9
Περισσότερα	6	11,1
Σύνολο	54	100

Οι μισοί περίπου εκπαιδευτικοί υπηρετούν στην εκπαίδευση 21-30 έτη, ένας στους τέσσερις υπηρετούν από 11-20 έτη ενώ ένα μικρό ποσοστό υπηρετεί 1-10 έτη και περισσότερα.

5.2.4 Κατανομή των συμμετεχόντων με βάση τη εργασιακή τους κατάσταση στις σχολικές μονάδες Δ/βάθμιας Εκπαίδευσης

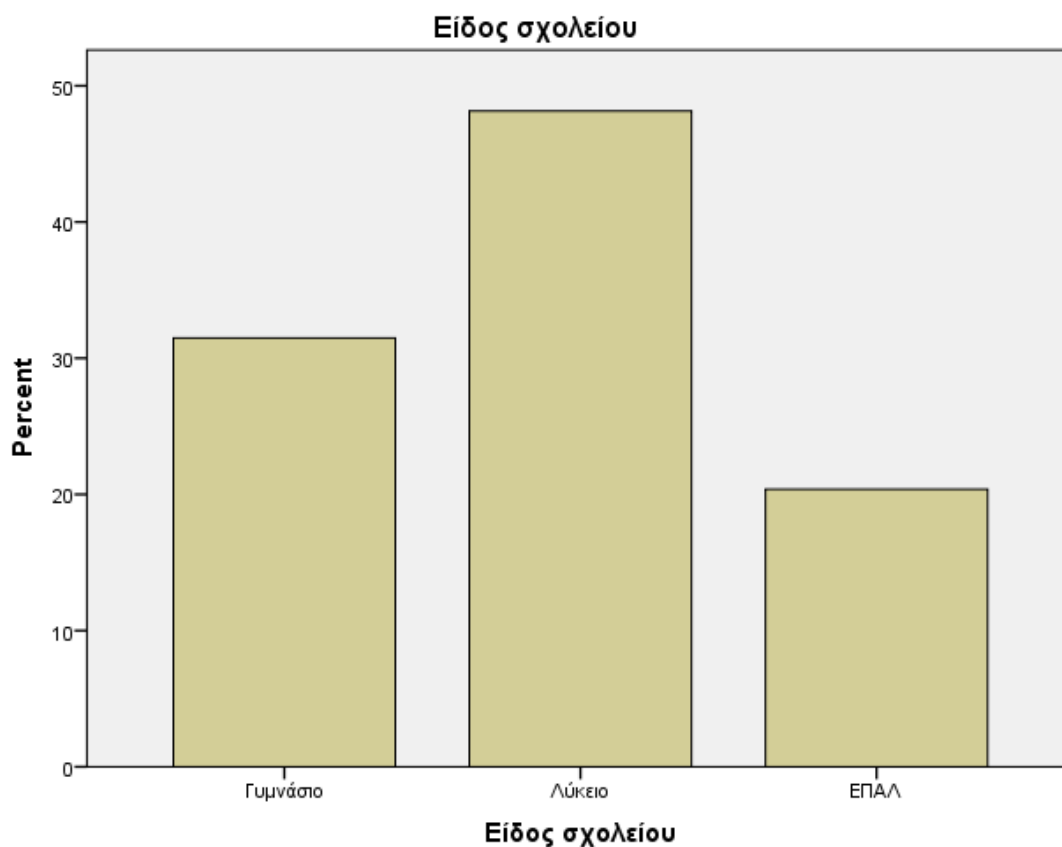


Πίνακας 4: Κατανομή των συμμετεχόντων με βάση τη εργασιακή τους κατάσταση στις σχολικές μονάδες Δ/βάθμιας Εκπαίδευσης

Κατηγορία	N	%
Μόνιμος/η	49	90,7
Αναπληρωτής/τρια	5	9,3
Σύνολο	54	100

Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είναι μόνιμοι, ενώ ελάχιστοι είναι αναπληρωτές .

5.2.5 Κατανομή συμμετεχόντων ανά σχολείο

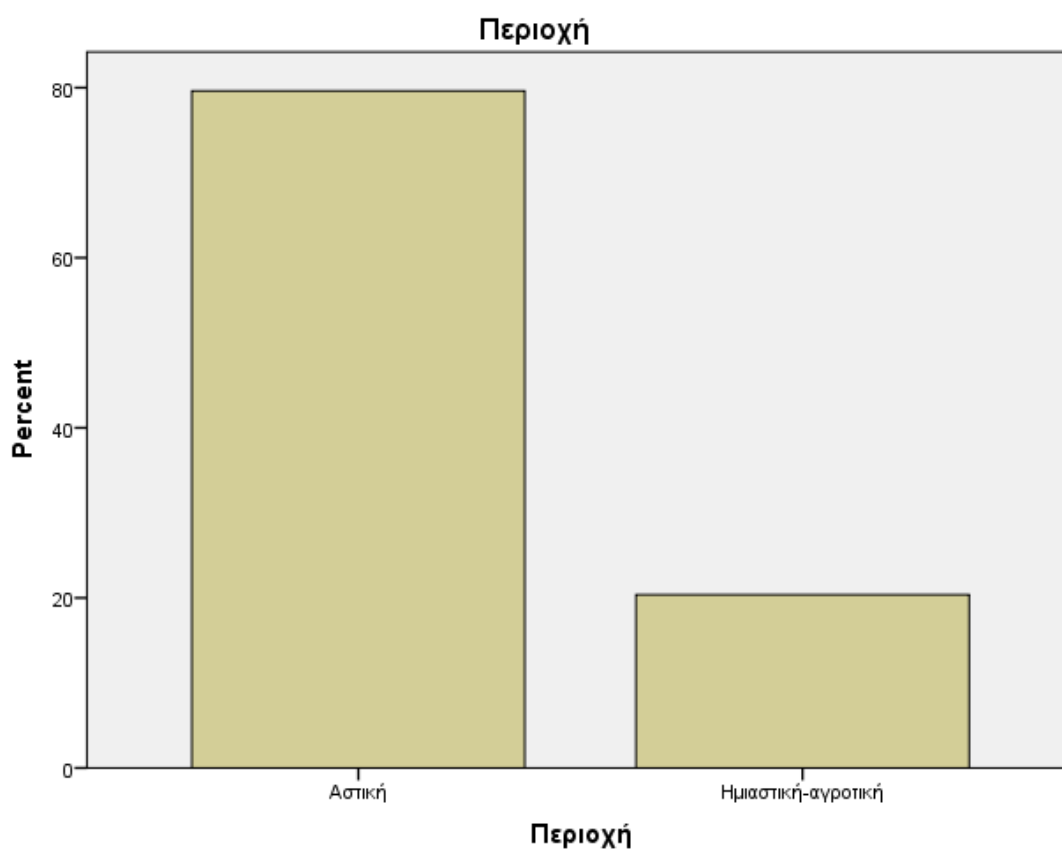


Πίνακας 5: Κατανομή συμμετεχόντων ανά σχολείο

Σχολείο	N	%
Γυμνάσιο	17	31,5
Λύκειο	26	48,1
Ε.ΠΑ.Λ	11	20,4
Σύνολο	54	100

Οι μισοί περίπου εκπαιδευτικοί διδάσκουν στο Λύκειο, ένας στους τρεις διδάσκει στο Γυμνάσιο και ένας στους πέντε διδάσκει σε ΕΠΑΛ.

5.2.6 Κατανομή των συμμετεχόντων ανά περιοχή



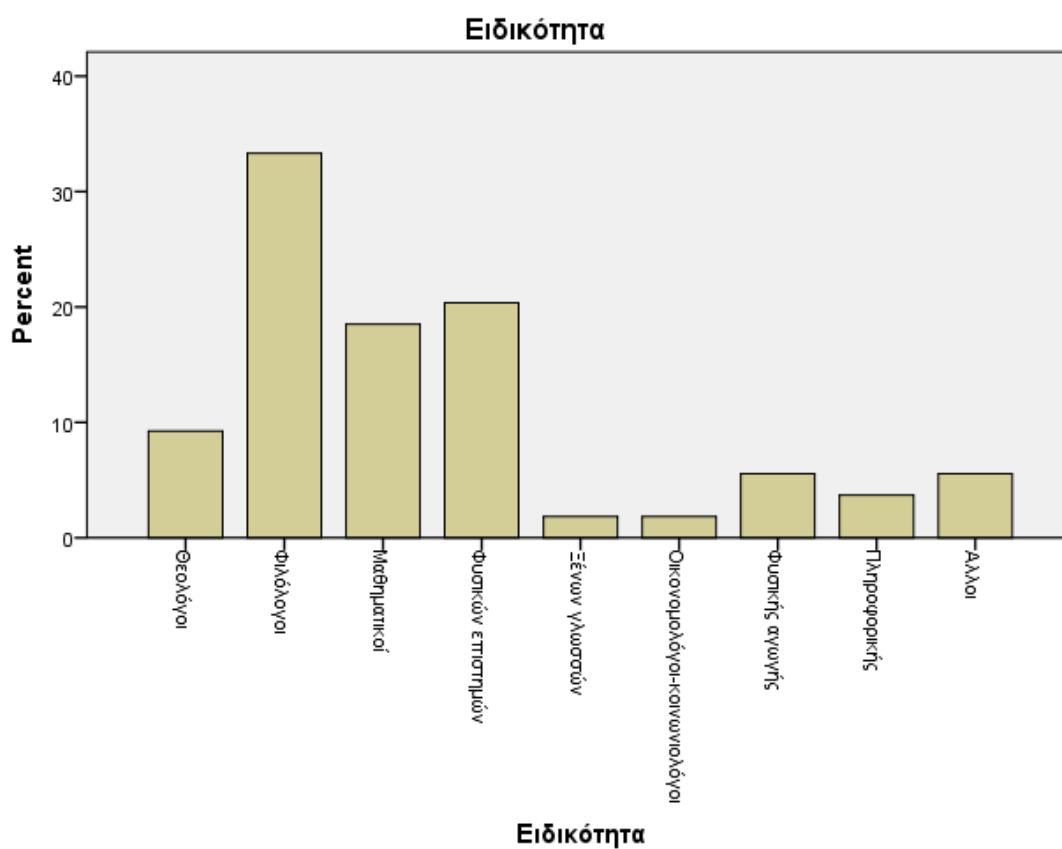
Πίνακας 6: Κατανομή των συμμετεχόντων ανά περιοχή

Κατηγορία	N	%
Αστική περιοχή	43	79,6
Ημιαστική-αγροτική περιοχή	11	20,4
Σύνολο	54	100

Οι περισσότεροι, περίπου 80 % υπηρετούν σε αστική περιοχή (Άνω Λιόσια, Ηλιούπολη, Κερατσίνι, Παλλήνη) και περίπου το 20% σε ημιαστική περιοχή (Ασπρόπυργο).

5.2.7 Κατανομή του δείγματος ανά ειδικότητα

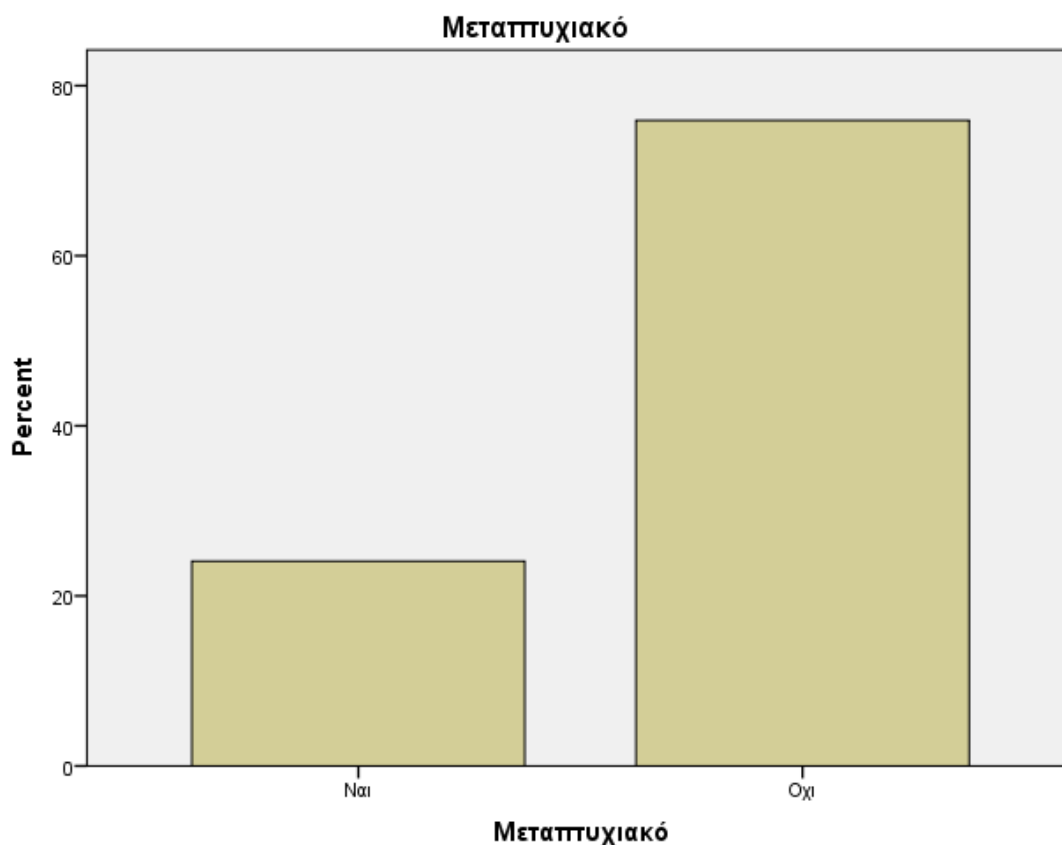
Διάγραμμα 7: Κατανομή του δείγματος ανά ειδικότητα



Ειδικότητες	N	%
Θεολόγοι	5	9,3
Φιλολόγοι	18	33,3
Μαθηματικοί	10	18,5
Φυσικών Επιστημών	11	20,4
Ξένων Γλωσσών	1	1,9
Οικονομολόγοι-Κοινωνιολόγοι	1	1,9
Φυσικής Αγωγής	3	5,6
Πληροφορικής	2	3,7
Άλλοι	3	5,6
Σύνολο	54	100

Η ειδικότητα των φιλολόγων κατέχει αριθμητικά την πρώτη θέση στις ειδικότητες των εκπαιδευτικών (ένας στους τρεις) ,ακολουθώντας οι των φυσικών επιστημών και οι μαθηματικοί (ένας στους πέντε).Οι υπόλοιπες ειδικότητες κατέχουν μικρά ποσοστά, με τους θεολόγους να αποτελούν το 10% .

5.2.8 Κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου

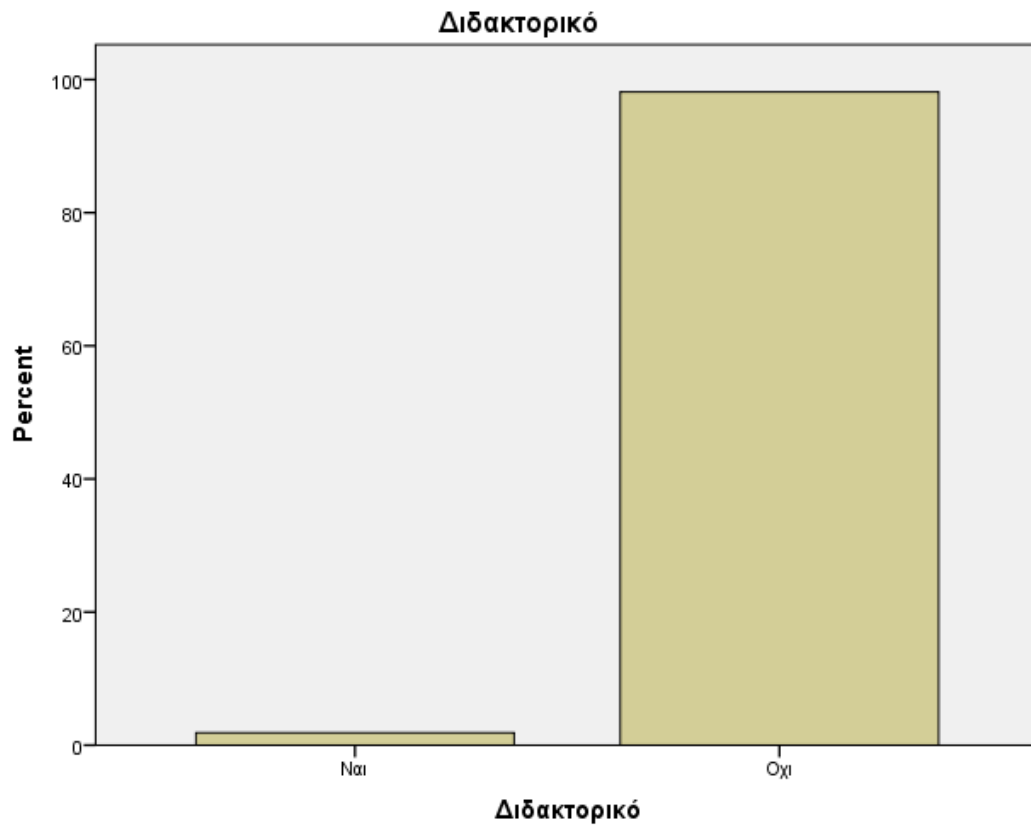


Πίνακας 7: Κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου

Κατηγορία	N	%
Ναι	13	24,1
Όχι	41	75,9
Σύνολο	54	100

Ένας στους τέσσερις εκπαιδευτικούς είναι κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου, ενώ τρεις στους τέσσερις όχι.

5.2.9 Κατοχή διδακτορικού τίτλου

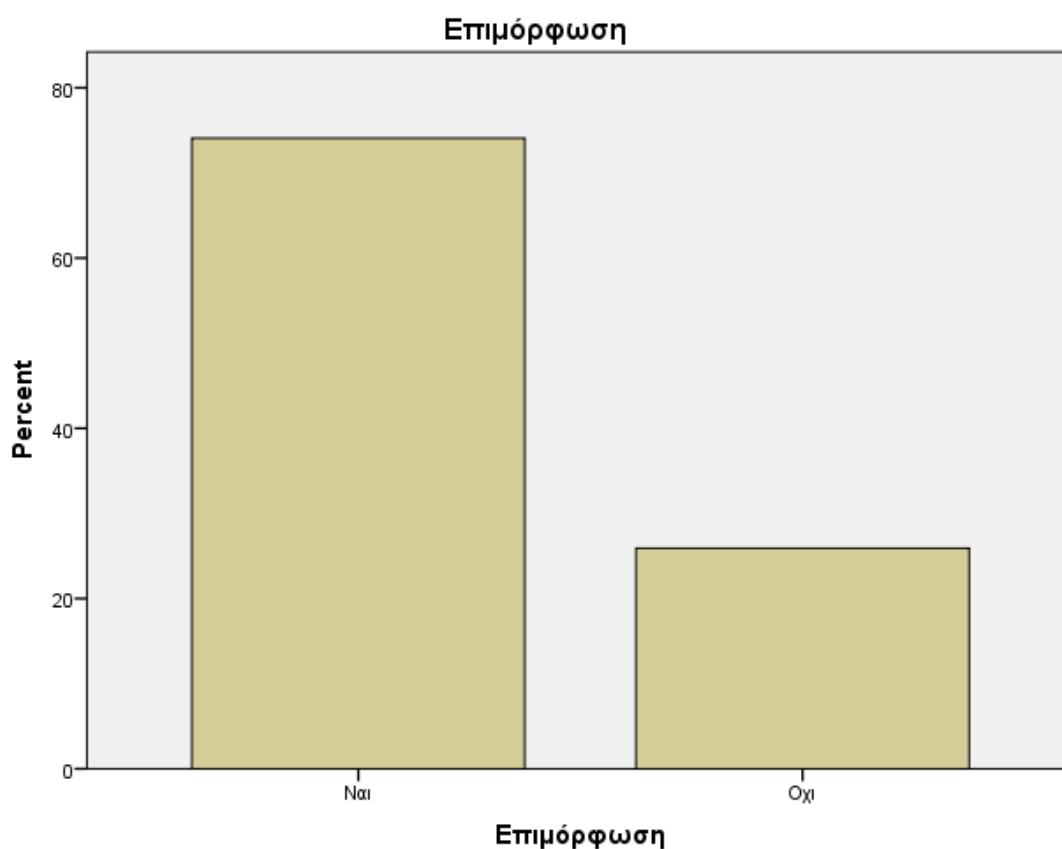


Πίνακας 8: Κατοχή διδακτορικού τίτλου

Κατηγορία	N	%
Ναι	1	1,9
Όχι	53	98,1
Σύνολο	54	100

Ελάχιστοι εκπαιδευτικοί είναι κάτοχοι διδακτορικού τίτλου, ενώ η συντριπτική πλειοψηφία δεν κατέχει αυτόν τον τίτλο.

5.2.10 Παρακολούθηση σεμιναρίων κατά τα δύο τελευταία έτη



Πίνακας 9: Παρακολούθηση σεμιναρίων κατά τα δύο τελευταία έτη

Κατηγορία	N	%
Ναι	40	74,1
Όχι	14	25,9
Σύνολο	54	100,00

Σεμινάρια κατά τα δύο τελευταία έτη έχουν παρακολουθήσει τρεις στους τέσσερις εκπαιδευτικούς, ενώ ,ένας στους τέσσερις δήλωσαν όχι.

5.3 Χαρακτηριστικά-συμπεριφορά μετασχηματιστικού ηγέτη

5.3.1 Ορισμός ηγεσίας

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
	%	%	%	%	%		
Είναι η ικανότητα ενός χαρισματικού ατόμου ,λαμπρής προσωπικότητας, να εμπνέει και να κινητοποιεί, ώστε όλοι να καταβάλλουν επιπλέον προσπάθεια για το καλό του σχολείου	1,9	0,0	18,5	53,7	25,9	4,02	0,789

Ξεκινώντας τον πρώτο άξονα της έρευνας μας , στην ερώτηση 11 διερευνήσαμε το αν οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ποια γενικά χαρακτηριστικά έχει ένας μετασχηματιστικός διευθυντής, εξετάζοντας την άποψη τους σχετικά με τον ορισμό της ηγεσίας. Σχεδόν το 80% θεωρεί ότι ηγεσία είναι η ικανότητα ενός χαρισματικού ατόμου ,λαμπρής προσωπικότητας, να εμπνέει και να κινητοποιεί, ώστε όλοι να καταβάλλουν επιπλέον προσπάθεια για το καλό του σχολείου .Υπολογίζοντας τον Μ.Ο(4,02) διαπιστώνουμε ότι οι ερωτώμενοι συμφωνούν σε πολύ μεγάλο βαθμό με τον ορισμό που δόθηκε για την ηγεσία. Σύμφωνα όμως με την βιβλιογραφία που έχει αναφερθεί στο κεφάλαιο 3 τα παραπάνω είναι χαρακτηριστικά μετασχηματιστικής ηγεσίας γεγονός το οποίο μας δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί, σε πολύ μεγάλο βαθμό, αντιλαμβάνονται την έννοια της ηγεσίας ως μια διαδικασία που έχει μετασχηματιστικά χαρακτηριστικά και σε πολύ ικανοποιητικό βαθμό αντιλαμβάνονται τα γενικά χαρακτηριστικά του μετασχηματιστικού ηγέτη.

Η μετασχηματιστική ηγεσία σύμφωνα με τους Miller and Miller, (2001) προκύπτει όταν ένας οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται με άλλους με τέτοιο τρόπο, ώστε οι διοικούντες και οι εκπαιδευτικοί να ανεβάζουν ο ένας τον άλλον σε υψηλότερα επίπεδα αφοσίωσης, αφιέρωσης, παρακίνησης και ηθικότητας. Μέσω της μετασχηματιστικής διαδικασίας τα κίνητρα του ηγέτη και του υφιστάμενου ενοποιούνται (Ράπτης και Βιτσιλάκη 2007). Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες εκτός από

το ότι διαχειρίζονται τη δομή καλούνται να εισάγουν αλλαγές στον οργανισμό, να δημιουργούν ένα σχολικό όραμα, να καθιερώνουν μακροπρόθεσμους στόχους, να παρέχουν διανοητικά ερεθίσματα, να προσφέρουν εξατομικευμένη στήριξη, να δημιουργούν μια αξιόλογη σχολική κουλτούρα, να επιδεικνύουν προσδοκίες υψηλής απόδοσης, να εξασκούν άριστες πρακτικές και σημαντικές οργανωτικές αξίες και να είναι φίλοι και καθοδηγητές για τους υφισταμένους τους (Bass, 1985; Ράπτης και Βιτσιλάκη, 2007). Ο Bass (1985), συνόψισε τα βασικά χαρακτηριστικά του μετασχηματιστικού ηγέτη στα τέσσερα I τα οποία είναι: Idealized Influenced, Inspirational motivation, Intellectual stimulator, Individualized consideration δηλ. το χάρισμα, την έμπνευση, την διανοητική ώθηση και το εξατομικευμένο ενδιαφέρον.

Ο μετασχηματιστικός ηγέτης θα λέγαμε ότι διασφαλίζει το όραμα για τον οργανισμό και τους εκπαιδευτικούς, το οποίο όραμα είναι κατανοητό και ξεκάθαρο από όλους, εξειδικεύοντας σαφείς κοινούς στόχους και σχέδια. Επιβεβαιώνει την αναγκαιότητα του συγκεκριμένου οράματος και αξιών στην καθημερινή του πρακτική. Δημιουργεί προοπτική στον οργανισμό, παρακινεί και ενεργοποιεί τις νοητικές δυνατότητες για καινοτομία και δημιουργικότητα, δημιουργεί αλλαγή στάσεων, αντιλήψεων, θέσεων ώστε ο οργανισμός να μπορεί να ανταποκριθεί στις προκλήσεις που θα παρουσιάζονται. Στα σχολεία επιχειρεί να επηρεάσει θετικά τα συναισθήματα, πεποιθήσεις, αξίες των εκπαιδευτικών. Ο ρόλος της είναι να βοηθήσει στη νοηματοδότηση των γεγονότων. Το επίκεντρο της ηγεσίας θα πρέπει να είναι η δέσμευση και το δυναμικό των μελών του οργανισμού. Για να έχουμε όμως ένα φαινόμενο ηγεσίας θα πρέπει ο ηγέτης να ασκήσει εξιδανικευμένη επιρροή προσδίδοντας στους εργαζομένους εμπιστοσύνη, σεβασμό και να δημιουργεί τη βάση για την αποδοχή ριζικών αλλαγών. Αυτή η σταθερότητα της πορείας του μέλλοντος του οργανισμού, λειτουργεί θετικά. Η Μετασχηματιστική ηγεσία έχει να κάνει με κίνητρα, όχι μόνο υλικά, αλλά και την προσπάθεια υλοποίησης στόχων. Αυτό που ζητά η μετασχηματιστική ηγεσία είναι η δέσμευση στους στόχους και στην προοπτική του οργανισμού.

5.3.2 Καθορισμός κατεύθυνσης

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
	%	%	%	%	%		
Ενημερώνει το προσωπικό για το γενικό σκοπό της σχολικής μονάδας	0,0	7,4	31,5	40,7	20,4	3,74	0,873
Διευκρινίζει τους λόγους για τους οποίους αναπτύσσονται πρωτοβουλίες με στόχο τη βελτίωση της σχολικής μονάδας	1,9	5,6	35,2	44,4	13,0	3,61	0,856
Παρέχει χρήσιμη βοήθεια στον καθορισμό βραχυπρόθεσμων στόχων στη διδασκαλία και τη μάθηση	7,4	16,7	25,9	40,7	9,3	3,28	1,089
Δίνει το παράδειγμα υψηλού επιπέδου επαγγελματικής πρακτικής	3,7	11,1	31,5	44,4	9,3	3,44	0,945
Έχει υψηλές προσδοκίες για την εργασία του διδάσκοντα	5,6	11,1	37,0	29,6	16,7	3,13	1,029

Στις ερωτήσεις 12-16 εξετάσαμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το κατά πόσο στο σχολείο τους ο διευθυντής εμφανίζει χαρακτηριστικά και συμπεριφορά μετασχηματιστικού ηγέτη όσον αφορά τον καθορισμό της κατεύθυνσης που δίνει.

Η κατηγορία «Καθορισμός κατεύθυνσης» συγκέντρωσε μέσο όρο **3,44** δείχνοντας πως οι εκπαιδευτικοί είναι αρκετά ευχαριστημένοι από τους διευθυντές τους σε αυτό τον τομέα και ο διευθυντής του σχολείου παρουσιάζει χαρακτηριστικά μετασχηματιστικού ηγέτη σε αρκετό βαθμό. Συγκεκριμένα, φάνηκε πως οι διευθυντές είναι αρκετά αποτελεσματικοί στο να ενημερώνουν το προσωπικό για το γενικό σκοπό

που έχει η σχολική τους μονάδα(MO 3,74), όπως και για τους λόγους που αναπτύσσονται πρωτοβουλίες(MO 3,61).Επίσης οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο διευθυντής του σχολείου τους σε γενικές γραμμές(MO 3,44) δίνει με το παράδειγμα του την εικόνα μιας επαγγελματικής πρακτικής υψηλού επιπέδου. Όμως εξετάζοντας το κατά πόσο παρέχει στους εκπαιδευτικούς χρήσιμη βοήθεια στον καθορισμό βραχυπρόθεσμων στόχων στη διδασκαλία και τη μάθηση διαπιστώνουμε ότι παρότι ο μέσος όρος είναι σε μέτρια επίπεδα(3,28) υπάρχει ένα ποσοστό 21% το οποίο δεν είναι καθόλου ικανοποιημένο σε αυτό τον τομέα. Τέλος ο χαμηλότερος μέσος όρος στον τομέα του καθορισμού κατεύθυνσης(3,13) διαπιστώθηκε στο κατά πόσο ο διευθυντής της σχολικής μονάδας έχει υψηλές προσδοκίες για την εργασία του διδάσκοντα γεγονός που δείχνει ότι οι Έλληνες διευθυντές δεν θέτουν πολύ ψηλά τον πήχη σε σχέση με την προσδοκώμενη εργασία των εκπαιδευτικών .

Είναι σημαντικό το διευθυντικό στέλεχος να αφιερώνει πολύ χρόνο στην εκπλήρωση των στόχων που έχουν τεθεί, οι οποίοι θα πρέπει να είναι σαφώς διατυπωμένοι(Θεοφιλίδης, 1994; Σαϊτίης, 2002; Πασιαρδής, 2004), καθότι με τον τρόπο αυτό γίνονται κατανοητοί από όλους προκαλώντας ταυτόχρονα και την ηθική δέσμευσή τους ώστε να συμβάλλουν στην εφαρμογή τους αποτελεσματικά. Έτσι, εκπαιδευτικοί, γονείς και μαθητές αποκτούν συλλογικό όραμα και συμμερίζονται την ίδια αντίληψη όσον αφορά τους στόχους που έχουν τεθεί σε επίπεδο σχολικής μονάδας, ενώ ιδιαίτερα σημαντική κρίνεται η χρήση αξιολόγησης ως σύστημα ανατροφοδότησης που οδηγεί στην επανάδραση (Θεοφιλίδης,2012).

Ο μετασχηματιστικός διευθυντής προσπαθεί να εμπλέξει το προσωπικό για να σχεδιάσουν και προωθήσουν «από κοινού» ένα εκπαιδευτικό όραμα μέσω της ανάπτυξης και διαχείρισης μιας σχολικής κουλτούρας ικανής να συμβάλλει στην επικοινωνία, με τη δημιουργία προτύπων εμπιστοσύνης και συνεργασίας. Προσπαθεί η «επικοινωνία του οράματος» να είναι πλήρως κατανοητή, συνδέει το όραμα «ενδυναμώνοντας τους εκπαιδευτικούς», δίνει έμφαση στο ρόλο του ηγέτη για τη διαμόρφωση της κουλτούρας του οργανισμού και δεσμεύει τα μέλη, με τον «έπαινο και την εμπιστοσύνη», ως προϋπόθεση για την επίτευξη του οράματος (Menon- Eliphotou 2011). Πορευμένος με αυτά τα πρότυπα δημιουργεί τις συνθήκες παρώθησης για εμπλοκή του διδακτικού προσωπικού, δίνοντάς τους τη δυνατότητα να αισθάνονται ότι έχουν λόγο σε θέματα που τους αφορούν, δημιουργώντας μια κοινότητα επιδιώξεων που συνέχει τα άτομα, τα δεσμεύει να υπηρετήσουν αυτό που συναποφάσισαν και τα παρωθεί να συνεργαστούν για την πραγμάτωση αμοιβαία αποδεκτών στόχων. Ο

υψηλός μέσος όρος, όπως αποτυπώνεται στις απόψεις των εκπαιδευτικών, δείχνει ότι ασκεί σε μεγάλο βαθμό μετασχηματιστική ηγεσία διευκολύνοντας τον επαναπροσδιορισμό της αποστολής και του οράματος μέσω αποτελεσματικού διαλόγου, που οδηγεί στην ανανέωση της δέσμευσής τους για τη ολοκλήρωση των στόχων. Αυτό επιβεβαιώνεται και από τους Kouzes και Posner (2002), οι οποίοι υποστηρίζουν πως στη «μετασχηματιστική» ηγεσία όλοι, ηγέτης, υφιστάμενοι-συνεργάτες συμμετέχουν ενεργά στη τελική απόφαση. Δημιουργείται έτσι μια σχέση αμοιβαίας υποκίνησης και εξύψωσης, που διαφοροποιεί τους υφιστάμενους σε ακόλουθους. μετασχηματίζει τους ακόλουθους σε ηγέτες και μετατρέπει τον ηγέτη-διευθυντή σε φορέα ηθικής ανύψωσης του προσωπικού. Στηριζόμενος στην ηθική διάσταση της ηγεσίας ο τελευταίος ενθαρρύνει την ανάπτυξη προσωπικών ικανοτήτων και δημιουργεί υψηλά επίπεδα προσωπικής δέσμευσης.

5.3.3 Ανάπτυξη προσωπικού

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
	%	%	%	%	%		
Παρέχει προσωπική στήριξη στην προσπάθεια για την βελτίωση των διδακτικών πρακτικών	3,7	24,1	38,9	22,2	11,1	3,13	1,029
Ενθαρρύνει την υιοθέτηση νέων ιδεών στη διδασκαλία	3,7	13,0	48,1	24,1	11,1	3,26	0,955
Δημιουργεί κλίμα φροντίδας και εμπιστοσύνης	5,6	11,1	18,5	48,1	16,7	3,59	1,073
Προωθεί την ανάπτυξη ηγετικών ικανοτήτων ανάμεσα στους εκπ/κούς	14,8	25,9	31,5	24,1	3,7	2,76	1,098

Στις ερωτήσεις 17-20 εξετάσαμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το κατά πόσο στο σχολείο τους ο διευθυντής εμφανίζει χαρακτηριστικά και συμπεριφορά μετασχηματιστικού ηγέτη όσον αφορά την ανάπτυξη του προσωπικού.

Στην κατηγορία «Ανάπτυξη προσωπικού» ο μέσος όρος ήταν **3,185** που ήταν και ο χαμηλότερος σε σχέση με τις υπόλοιπες κατηγορίες. Ειδικότερα, από το αποτέλεσμα φάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί είναι αρκετά ικανοποιημένοι από την προσπάθεια του διευθυντή τους να δημιουργήσει κλίμα φροντίδας και εμπιστοσύνης (ΜΟ 3,59) και από την ενθάρρυνση του για υιοθέτηση νέων ιδεών στη διδασκαλία τους (ΜΟ 3,26). Επίσης όσον αφορά την παροχή προσωπικής στήριξης στην προσπάθεια για την βελτίωση των διδακτικών πρακτικών ο ΜΟ ήταν 3,13, όμως διαπιστώνουμε ότι ένα ποσοστό περίπου 28% δηλώνει ότι δεν έχει λάβει προσωπική στήριξη από τον διευθυντή σε αυτό τον τομέα. Αυτό το αποτέλεσμα συμφωνεί με προηγούμενη ερώτηση στον καθορισμό κατεύθυνσης σε σχέση με το κατά πόσο παρέχει στους εκπαιδευτικούς χρήσιμη βοήθεια στον καθορισμό βραχυπρόθεσμων στόχων στη διδασκαλία και τη μάθηση όπου διαπιστώθηκε ότι ένα ποσοστό 21% δεν είναι καθόλου ικανοποιημένο. Από τα παραπάνω μπορούμε να πούμε ότι ένας στους τέσσερις εκπαιδευτικούς δεν νιώθει ότι λαμβάνει την στήριξη και την βοήθεια που θα ήθελε από τον διευθυντή του σχολείου του σε προσωπικό επίπεδο και τέτοια χαρακτηριστικά δεν συναντούμε σε μετασχηματιστικούς ηγέτες.

Τα αποτελέσματα στην ερώτηση κατά πόσο ο διευθυντής προωθεί την ανάπτυξη ηγετικών ικανοτήτων ανάμεσα στους εκπ/κούς παρουσίασαν μεγάλο ενδιαφέρον. Ο μέσος όρος ήταν σχετικά χαμηλός (2,76) και διαπιστώθηκε ότι μόλις το 3,7% θεωρεί ότι ο διευθυντής του προωθεί την εμφάνιση και ανάπτυξη ηγετικών ικανοτήτων από τους εκπαιδευτικούς σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό. Επίσης ένα ποσοστό περίπου 40% απαντά ότι ο διευθυντής του σχολείου λίγο ή καθόλου βοηθά στο να αναπτυχθούν ηγετικές ικανότητες από τους εκπαιδευτικούς. Μελετώντας την βιβλιογραφία όμως, όπως αυτή αναπτύχθηκε στο τρίτο κεφάλαιο, η κατανομημένη ηγεσία είναι και μετασχηματιστική άρα η έλλειψη κατανομημένης ηγεσίας δεν ταιριάζει με τα χαρακτηριστικά της μετασχηματιστικής ηγεσίας.

Σε έρευνα των Hulrria & Devos (2010) καταδείχθηκε πως η έντονη κοινωνική αλληλεπίδραση, οι διαρκώς εμφανείς στο χώρο, εύκολα προσεγγίσιμοι από τα μέλη και δεκτικοί σε κατ' ιδίαν συνομιλίες διευθυντές, αποτελούν χαρακτηριστικά των σχολείων με υψηλές αποδόσεις, ενώ η ελλιπής προσωπική αλληλεπίδραση των σχολείων με χαμηλότερη απόδοση. Γίνεται σαφές, πως η διαρκής συνεργασία και επικοινωνία διευθυντικών στελεχών και εκπαιδευτικών συμβάλλει στην επίτευξη αποδοτικότερου έργου των ιδίων και κατ' επέκταση καλύτερων μαθησιακών αποτελεσμάτων. Ένα ακόμη στοιχείο που αναδείχθηκε από την παρούσα έρευνα είναι

πως οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι αξιοποιούνται οι ικανότητες που έχουν, καθώς και ότι τους δίνεται η ευκαιρία να αναπτύξουν ηγετικές ικανότητες στον τομέα που μπορούν ,δημιουργώντας κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας. Σύμφωνα μάλιστα με τον Evans (1997), η αναγνώριση, η υποστήριξη, ο σεβασμός αλλά και η αξιοποίηση των δυνατοτήτων που διαθέτουν οι εργαζόμενοι, συμβάλλουν στην ικανοποίησή τους. Θέτει λοιπόν τις βάσεις για την ανάπτυξη του προσωπικού, εμπλέκοντάς το σε ομαδική προσπάθεια (θεοφιλίδης, 2012). Για την επίτευξη των στόχων, στηρίζει απόλυτα και προωθεί τις ιδιαίτερες ικανότητες ορισμένων εκπαιδευτικών, έχοντας σχέδιο για την προσωπική επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού μέσω της δυνατότητας ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης. Επιπλέον, ο διευθυντής εμπιστεύεται τους υφιστάμενους- συνεργάτες και αναδιαμορφώνει το χώρο εργασίας σε ένα χώρο όπου μπορείς να δημιουργήσεις και να πετύχεις υψηλές επιδόσεις (Κυριατζάκου, 2009) Οδηγούμαστε λοιπόν στο συμπέρασμα ότι ο διευθυντής δίνει προσοχή στον κάθε εργαζόμενο ξεχωριστά, επικεντρώνεται στα δυνατά του σημεία, διδάσκει, καθοδηγεί και δημιουργεί τις πρακτικές αξίες του οργανισμού που μαθαίνει, δηλαδή να συζητιούνται τα λάθη ως ευκαιρίες μάθησης, να αναγνωρίζονται και να χρησιμοποιούνται τα ταλέντα και οι ικανότητες, να υπάρχει συνεργατικότητα και συστήματα που βοηθούν τη μάθηση και τη διαχείριση πληροφοριών. Οι εργαζόμενοι ενθαρρύνονται να παίρνουν πρωτοβουλίες, επειδή ο διευθυντής έχει εντάξει τη μάθηση στη στρατηγική του. Η εμπνευσμένη υποκίνηση είναι η βάση της ιδεαλιστικής επίδρασης του διευθυντή και το υπόβαθρο ανάπτυξης του μετασχηματιστικού χαρακτήρα της ηγεσίας του, όπου η αλληλεπίδραση προχωρά ενσυνείδητα, πέρα από τη διασφάλιση υποσχέσεων ή την παροχή αμοιβών (Hoy & Miskel, 2008) και καταλήγει στη διαμόρφωση κοινά αποδεκτών νορμών συμπεριφοράς και αντίληψης μέσα στη σχολική μονάδα.

5.3.4 Αναδόμηση οργανισμού

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
	%	%	%	%	%		
Ενθαρρύνει τη συνεργασία μεταξύ των μελών του διδακτικού προσωπικού	3,7	16,7	18,5	46,3	14,8	3,52	1,059
Μεριμνά για ευρεία συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων που αφορούν στη σχολική βελτίωση	3,7	7,4	29,6	44,4	14,8	3,59	0,962
Εμπλέκει τους γονείς στις προσπάθειες βελτίωσης της σχολικής μονάδας	11,1	9,3	38,9	33,3	7,4	3,17	1,077
Κερδίζει την υποστήριξη της κοινότητας για τις προσπάθειες βελτίωσης της σχολικής μονάδας	1,9	7,4	38,9	38,9	13,0	3,54	0,884

Στις ερωτήσεις 21-24 εξετάσαμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το κατά πόσο στο σχολείο τους ο διευθυντής εμφανίζει χαρακτηριστικά και συμπεριφορά μετασχηματιστικού ηγέτη όσον αφορά την αναδόμηση του οργανισμού.

Η κατηγορία «Αναδόμηση οργανισμού» συγκέντρωσε μέσο όρο **3,46** κάνοντας φανερό πως οι εκπαιδευτικοί είναι αρκετά ευχαριστημένοι από το διευθυντή τους σε αυτόν τον τομέα. Συγκεκριμένα, φάνηκε πως οι διευθυντές ενθαρρύνουν αρκετά τη συνεργασία μεταξύ των μελών του διδακτικού προσωπικού (ΜΟ 3,52) και μεριμνούν για ευρεία συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων που αφορούν τη σχολική βελτίωση (ΜΟ 3,59), κάνοντάς τους να νιώθουν φορείς αλλαγής χωρίς να αισθάνονται πως μένουν αμέτοχοι και απαθείς από τις αποφάσεις που λαμβάνονται. Ακόμα διαπιστώθηκε ότι ο διευθυντής, σύμφωνα με την άποψη των ερωτώμενων, εμπλέκει αρκετά τους γονείς στις προσπάθειες βελτίωσης της σχολικής μονάδας (ΜΟ 3,17) και ότι γενικότερα σε ικανοποιητικό βαθμό κερδίζει την υποστήριξη της κοινότητας για τις

προσπάθειες βελτίωσης της σχολικής μονάδας(MO 3,54).Άρα σε σχέση με την αναδόμηση του οργανισμού φάνηκε ότι οι έλληνες διευθυντές συγκεντρώνουν σε ικανοποιητικό βαθμό χαρακτηριστικά μετασχηματιστικού ηγέτη .

Στην έρευνα των Hulria & Devos (2010) φάνηκε πως τα σχολεία με υψηλότερη απόδοση, χαρακτηρίζονταν από την ενεργό εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε θέματα και εκτός τάξης, γεγονός που τους κάνει να νοιώθουν πως έχουν περισσότερο ενεργό ρόλο ως μέλη του οργανισμού και είναι πρόθυμοι μάλιστα να συνεισφέρουν και πέρα των όσων αναμένονταν από αυτούς. Το γεγονός αυτό καταδεικνύει το πόσο σημαντικό είναι η ενεργός εμπλοκή των εκπαιδευτικών στις αποφάσεις για την απόδοσή τους και την επίτευξη καλύτερων μαθησιακών αποτελεσμάτων. Στην παρούσα έρευνα φάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί νιώθουν πως τα διευθυντικά στελέχη της βαθμίδας τους εμπλέκουν τους ίδιους αλλά και τους γονείς στις προσπάθειες βελτίωσης της σχολικής μονάδας κι έτσι καταφέρνουν να κερδίσουν την υποστήριξη και της ευρύτερης κοινότητας ώστε να συμβάλλουν όλοι με τον τρόπο τους στις προσπάθειες αναδόμησής της.

Άλλωστε, μια σχολική κοινότητα δεν αποτελείται μόνο από τα μέλη που βρίσκονται εντός της αλλά και από άλλα τόσα που βρίσκονται εκτός όπως οι γονείς, η κοινότητα ή και όργανα λαϊκής συμμετοχής (σχολικό συμβούλιο) τα οποία βρίσκονται σε άμεση επικοινωνία και αλληλεξάρτηση με τον εκπαιδευτικό οργανισμό (Everard & Morris,1999).

Επικεντρώνεται επίσης σε ενέργειες- δράσεις για να διαφοροποιηθεί η δομή του οργανισμού, ώστε να δημιουργηθεί συνέργεια, μέσα από μια κουλτούρα συνεργασίας και ύπαρξης διαφόρων υποστηρικτικών δομών. Σύμφωνα με τον Lionto, (1992), ο «μετασχηματιστικός ηγέτης βοηθά να λυθούν αποτελεσματικά τα προβλήματα μέσω της συνεργασίας, ενθαρρύνοντας την αμφισβήτηση των υπαρχουσών πρακτικών και πολιτικών ενισχύοντας νέες καινοτόμους μεθόδους». Γίνεται λοιπόν καταμερισμός ευθυνών στους εκπαιδευτικούς και υπάρχει δυνατότητα στη λήψη αποφάσεων για την ανάπτυξη του οράματος και της στρατηγικής (Πασιαρδής 2012). Σ' αυτό συμβάλλει και η αξιοποίηση των δικτύων αλληλεπίδρασης με τους γονείς και την τοπική κοινότητα, ώστε οι εργαζόμενοι να αντιλαμβάνονται τη σημασία των εσωτερικών και εξωτερικών πληροφοριών που μπορούν να επηρεάσουν την εργασία τους, εστιαζόμενος στην εσωτερική επικοινωνία και τη σύνδεση του οργανισμού με το εξωτερικό περιβάλλον. Προκύπτει ότι ο διευθυντής χειρίζεται με επιτυχία τις ανθρώπινες σχέσεις προκειμένου να αναπτύξει τη συνεργασία μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων μελών στη σχολική κοινότητα. Είναι επιτήδειο και ευέλικτο άτομο, που

μπορεί να αντιμετωπίζει πολλαπλές απαιτήσεις από το περιβάλλον και να συμπεριφέρεται κατά τέτοιο τρόπο, ώστε αφενός να είναι αποδεκτός και αφετέρου να εξασφαλίζει την απαιτούμενη εσωτερική αυτονομία αναφορικά με την υπεύθυνη λήψη αποφάσεων. Δίνει έμφαση, όπως αναφέρουν οι (Hallinger και Heck, 1998), στην εμπλοκή των γονέων ενεργοποιώντας ανάλογα με την περίπτωση, μεμονωμένα ή συλλογικά, ώστε να συμμετέχουν και αυτοί δραστήρια και εποικοδομητικά στην ομαλή και ποιοτική λειτουργία του σχολείου. Σχολεία στα οποία η συμμετοχή των γονέων είναι ουσιαστική και πλατιά έχουν να παρουσιάσουν καλύτερα αποτελέσματα μάθησης και κοινωνικοποίησης με το άνοιγμά τους στον ευρύτερο κόσμο, από ότι σχολεία όπου οι γονείς είναι ανύπαρκτοι και πολλές φορές δεν καθίσταται δυνατό να λειτουργήσουν ούτε και τα θεσμικά τους όργανα (Αθανασούλα- Ρέππα & Χαραμής, 1998). Οδηγεί λοιπόν όλους τους φορείς σε συνεργασία και αλληλεξάρτηση, στην κοινή προσπάθεια της σύγκλισης σκοπών και αναδιάρθρωσης της «οργανωτικής κουλτούρας».

5.3.5 Βελτίωση διδασκαλίας

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
	%	%	%	%	%		
Εξασφαλίζει πόρους για να βοηθήσει το προσωπικό να βελτιώσει τη διδασκαλία του	5,6	11,1	37,0	35,0	11,1	3,35	1,012
Συχνά συζητά με το προσωπικό εκπαιδευτικά ζητήματα	3,7	29,6	22,2	31,5	13,0	3,20	1,122
Προφυλάσσει τους εκπαιδευτικούς από περισπασμούς στη διδασκαλία τους	3,7	33,3	25,9	25,9	11,1	3,07	1,096
Ενθαρρύνει τη χρήση δεδομένων προκειμένου να αντιμετωπιστούν οι ανάγκες κάθε μαθητή	5,6	7,4	31,5	38,9	16,7	3,54	1,041

Στις ερωτήσεις 25-28 εξετάσαμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το κατά πόσο στο σχολείο τους ο διευθυντής εμφανίζει χαρακτηριστικά και συμπεριφορά μετασχηματιστικού ηγέτη όσον αφορά την βελτίωση της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών. Στην κατηγορία «Βελτίωση της διδασκαλίας» ο μέσος όρος ήταν **3,29** γεγονός που δείχνει ότι οι διευθυντές εμφανίζουν χαρακτηριστικά και συμπεριφορά μετασχηματιστικού ηγέτη σε μέτριο βαθμό. Συγκεκριμένα, φάνηκε πως οι διευθυντές είναι αρκετά αποτελεσματικοί στο να εξασφαλίζουν πόρους για να βοηθήσουν το προσωπικό τους να βελτιώσει τις διδακτικές πρακτικές του με την παροχή του απαραίτητου εποπτικού και όχι μόνο υλικού(MO 3,35).Επίσης διαπιστώθηκε ότι σε ικανοποιητικό βαθμό(MO 3,54) ενθαρρύνει τη χρήση δεδομένων από τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να αντιμετωπιστούν οι ανάγκες του κάθε μαθητή. Λιγότερο όμως ικανοποιημένοι είναι οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με το κατά πόσο συχνά συζητά με το προσωπικό εκπαιδευτικά ζητήματα(MO 3,20).Μάλιστα ένα ποσοστό περίπου 34% δηλώνει ότι ο διευθυντής δεν συζητά μαζί τους σχεδόν καθόλου για εκπαιδευτικά θέματα ,γεγονός το οποίο πρέπει να μας προβληματίσει για τον βαθμό της μετασχηματιστικής συμπεριφοράς που ακολουθείται από τους διευθυντές. Παρόμοια περίπου αποτελέσματα έχουμε στην ερώτηση σε ποιο βαθμό ο διευθυντής προφυλάσσει τους εκπαιδευτικούς από περισπασμούς στη διδασκαλία τους .Ο μέσος όρος είναι 3,07 ,όμως ένα ποσοστό 37% δηλώνει ότι ο διευθυντής δεν τους προφυλάσσει σχεδόν καθόλου από περισπασμούς στη διδασκαλία τους, συμπεριφορά η οποία δεν διαπιστώνεται στους μετασχηματιστικούς διευθυντές.

Το σχολικό υλικό και ο εξοπλισμός αποτελούν απαραίτητα εργαλεία στα χέρια των εκπαιδευτικών για αποτελεσματικές διδασκαλίες, διαφορετικά η έλλειψή τους εμποδίζει την επίτευξη των κύριων στόχων του σχολείου (Σαΐτη, 2008). Ανασταλτικοί παράγοντες που συντείνουν σε αυτή την κατάσταση αποτελεί η ελλιπής χρηματοδότηση του κράτους όπως και η βαρύτητα στο γραφειοκρατικό κομμάτι, δηλαδή στα έγγραφα, τους κανονισμούς και την τήρηση όλων των χρονοδιαγραμμάτων. Επίσης, οι διευθυντές δεν παρακολουθούν τακτικά δραστηριότητες των εκπαιδευτικών και δε συνεργάζονται μαζί τους για περαιτέρω βελτίωση και παροχή βοήθειας. Είναι σημαντικό, όμως, το διευθυντικό στέλεχος να αποτελεί πηγή αναφοράς σε θέματα διδασκαλίας, να παρακολουθεί την εργασία του κάθε μέλους του προσωπικού και να εργάζεται συστηματικά και μεθοδικά μαζί τους με στόχο να συμβάλλει στη βελτίωση του διδακτικού τομέα (Θεοφιλίδης, 2012).

Η αναδίφηση της βιβλιογραφίας, αναφέρει τον παράγοντα βελτίωση της διδασκαλίας ως ένα από τους τομείς στον οποίο πρέπει να εστιάσει ο μετασχηματιστικός ηγέτης. Πράγματι ο διευθυντής παρέχει πόρους και εξασφαλίζει τις συνθήκες για να βελτιώσει την ποιότητα της διδασκαλίας, αλλά, παράλληλα θέλει να λειτουργήσει ως πυρήνας διάχυσης και πολλαπλασιαστής θετικών ιδεών και τάσεων, εμπνευστής καινοτόμων δράσεων και αρωγός σε κάθε προσπάθεια για αλλαγή στα πεπαλαιωμένα και αρτηριοσκληρωτικά συντηρητικά πρότυπα και αντιλήψεις στο χώρο του σχολείου, επιθυμώντας να συμμετέχει στη διαδικασία παρακολούθησης μαθημάτων των συναδέλφων του στην τάξη. Εκεί όμως συναντά δυσπιστία και επιφυλακτικότητα από την μεριά των εκπαιδευτικών μιας και το θεσμικό πλαίσιο δεν του επιτρέπει παρόμοιες πρακτικές.

Η αυτό-αποτελεσματικότητα των καθηγητών έχει συνδεθεί άμεσα με την ηγετική συμπεριφορά των διοικητικών στελεχών ενός σχολείου. Η μελέτη της Lewandowski (2005), έλεγξε τη σχέση μεταξύ της αυτό-αποτελεσματικότητας των καθηγητών και την επιρροή της «μετασχηματιστικής» ηγεσίας των διευθυντών. Η συγκεκριμένη έρευνα παρουσίασε ότι οι καθηγητές είτε με υψηλή, είτε με χαμηλή αυτό-αποτελεσματικότητα επιθυμούν τη συνεχή υποστήριξη και ενθάρρυνση των διευθυντών τους, αναφορικά με τη συνεχή τους εκπαίδευση.

Η διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης βελτιώνεται όταν οι εκπαιδευτικοί νιώσουν επαγγελματίες και το σχολείο μετατραπεί σε επαγγελματική μαθησιακή κοινότητα με στόχο τη συνεχή έρευνα, αναστοχασμό, πειραματισμό και συνεργασία. Σύμφωνα με τον Lieberman (1994) υπάρχουν τρεις βασικές αξίες: η συναδελφικότητα, η εμπιστοσύνη και το ανοικτό πνεύμα. Ο διευθυντής τις υιοθετεί προωθώντας τη συνεργασία, με την οποία τα μέλη της σχολικής κοινότητας υποστηρίζονται για να αλλάξουν την τακτική τους, παραμερίζοντας την απομόνωση και τον ανταγωνισμό. Απομένει η αποδοχή της συνεργασίας, που είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την εμπιστοσύνη, η οποία προϋποθέτει ανοικτό πνεύμα, από πλευράς εκπαιδευτικών στην καθιέρωση της πολιτικής του σχολείου, ώστε να μπουν τα θεμέλια για να γίνουν οι τάξεις χώρος πρόκλησης και αλληλεπίδρασης.

5.4 Μετασχηματιστική ηγεσία και επίτευξη στόχων

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
	%	%	%	%	%		
Ο διευθυντής – ηγέτης που έχει όραμα, αξίες, υψηλές προσδοκίες, καθιερώνει στόχους, παρέχει στήριξη σε όλους, μπορεί να αποτελέσει βασικό παράγοντα επίτευξης των στόχων του σχολείου	0,0	3,7	5,6	42,6	48,1	4,35	0,756

Στον δεύτερο άξονα της έρευνας μας μέσω της ερώτησης 29 εξετάσαμε κατά πόσο ο διευθυντής – ηγέτης που έχει όραμα, αξίες, υψηλές προσδοκίες, καθιερώνει στόχους, παρέχει στήριξη σε όλους, δηλαδή εμφανίζει χαρακτηριστικά μετασχηματιστικού ηγέτη, μπορεί να αποτελέσει βασικό παράγοντα επίτευξης των στόχων του σχολείου. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το 90% των εκπαιδευτικών (ΜΟ 4,35) θεωρούν ότι ένας διευθυντής με τα χαρακτηριστικά μετασχηματιστικού ηγέτη μπορεί να είναι ο βασικός παράγοντας επιτυχίας των στόχων που θέτει το σχολείο, θεώρηση η οποία συμφωνεί απόλυτα με την βιβλιογραφία.

Οι ενέργειες που χαρακτηρίζουν ένα διευθυντή ως αποτελεσματικό και συμβάλλουν βελτιωτικά στις σχέσεις των προσώπων που εμπλέκονται στη σχολική κοινότητα είναι οι ακόλουθες: η δημιουργία μιας οργανωτικής κουλτούρας συλλογικών οραμάτων και στόχων για το σχολείο, η ενίσχυση των αντιλήψεων και των πρακτικών της συλλογικής αυτονομίας, η απόδοση ιδιαίτερης σημασίας στις προτάσεις των διαφωνούντων, η βελτίωση των τρόπων επικοινωνίας μεταξύ του διδακτικού προσωπικού με σκοπό την από κοινού αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς και τη δημιουργία μιας θετικής εικόνας για το σχολείο, η ελαχιστοποίηση των διαφορών εξουσίας μεταξύ των

μελών του διδακτικού προσωπικού, η δημιουργία θετικής επικοινωνίας με τους γονείς και τους κοινωνικούς φορείς (Ματσαγγούρας, 2003).

Σύμφωνα με τους Θεοφιλίδη και Στυλιανίδη (2000), τα βασικά χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού ηγέτη διευθυντή είναι: το όραμα για το σχολείο, η ικανότητα μετασχηματισμού των στόχων, των πηγών και των πόρων που είναι απαραίτητοι κάθε φορά, η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών μέσα από την εμπλοκή τους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, η σταθερότητα και η ενσυνείδητη δράση που συνδέονται με την ικανότητα για αλλαγές, η δημιουργικότητα που σχετίζεται με την επινόηση και εφαρμογή ριζοσπαστικών λύσεων, η ευαισθησία στις ανάγκες, τα συναισθήματα και τις φιλοδοξίες των υφισταμένων και η επαγγελματική πληρότητα που αναφέρεται στην ικανότητα άσκησης σημαντικής επίδρασης στη διδακτική και διοικητική εργασία του σχολείου (Σαιτης, 2002).

Οι μελέτες των Θεοφιλίδη & Στυλιανίδη (2000) ανέδειξαν ότι τα γνωρίσματα του αποτελεσματικού σχολικού ηγέτη είναι: η δημιουργία κλίματος υψηλών προσδοκιών για όλους τους εμπλεκόμενους παράγοντες, η ενθάρρυνση της συμμετοχικότητας τους, η εξασφάλιση δέσμευσης του προσωπικού για την επίτευξη κοινών στόχων, η ενθάρρυνση του προσωπικού για την αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου και η κατάλληλη καθοδήγηση σε θέματα διδασκαλίας και μάθησης. Επίσης, ο επιτυχημένος σχολικός ηγέτης είναι παράδειγμα προς μίμηση, στηρίζει το προσωπικό, δημιουργεί οργανωτικό κλίμα μέσα στο οποίο το προσωπικό λειτουργεί αποτελεσματικά και μεγιστοποιεί την προσφορά του, μεθοδεύει και στηρίζει την επικοινωνία μεταξύ σχολείου και οικογένειας, επιτυγχάνει την ισορροπία μεταξύ δυναμικής ηγεσίας και μεγιστοποίησης της αυτονομίας των δασκάλων, ασκεί καθοδηγητικό / συμβουλευτικό ρόλο και αποτελεί πρότυπο συμπεριφοράς για το προσωπικό και τους μαθητές, διαθέτει επαγγελματική πληρότητα, εισάγει καινοτομίες, έχει όραμα και ευαισθησία, χαρακτηρίζεται από δημιουργικότητα, σταθερότητα και αποφασιστικότητα και με τον τρόπο αυτό επιφέρει επιθυμητές αλλαγές στο σχολείο, παρέχει ευκαιρίες σε όλα τα μέλη της ηγετικής ομάδας του σχολείου και στο προσωπικό ώστε να συμμετέχουν ενεργά στη συλλογική λήψη αποφάσεων και στη διοίκηση της σχολικής μονάδας, και καθοδηγεί το προσωπικό σχετικά με τις διδακτικές και μαθησιακές καινοτομίες

Ο Leithwood (1994) κατέληξε, στο συμπέρασμα ότι η επίδραση του διευθυντή επιτυγχάνεται μέσα από την προώθηση ομαδικών στόχων, μέσα από το δικό του παράδειγμα, εξασφαλίζοντας νοητική παρότρηση και προσφέροντας εξατομικευμένη

στήριξη (π.χ. για προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού ως συνόλου). Σ' αυτά τα σχολεία, οι διευθυντές προσφέρουν στήριξη στο προσωπικό αναγνωρίζοντας την προσφορά τους, κατανοούν τα προβλήματα του σχολείου, είναι περισσότερο προσιτοί, παρακολουθούν τις εξελίξεις, αναζητούν νέες ιδέες και αφιερώνουν σημαντικό χρόνο στην ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού.

Στην έρευνα των Hulria & Devos (2010) φάνηκε πως τα σχολεία με υψηλότερη απόδοση, είχαν διευθυντές- ηγέτες που είχαν όραμα, αξίες, υψηλές προσδοκίες, καθιέρωναν στόχους και παρείχαν στήριξη σε όλους τους εκπαιδευτικούς. Η έρευνα των (Gurr,Drysdale&Mulford,2006) επιβεβαιώνει ότι οι διευθυντές των σχολικών μονάδων επηρεάζουν θετικά την ποιότητα εκπαίδευσης που παρείχαν οι σχολικές μονάδες που διηύθυναν και ότι ο διευθυντής είναι βασικός συντελεστής στη δημιουργία ενός αποτελεσματικού σχολείου. Τα αποτελέσματα της έρευνας υποβάλλουν ότι ο διευθυντής έχει τη δυνατότητα να ασκήσει θετική επίδραση στην επίτευξη των στόχων του σχολείου, αν συγκεντρώνει τα χαρακτηριστικά μετασχηματιστικού ηγέτη καθώς επίσης, και αν ο ίδιος διαπνέεται από συγκεκριμένες αξίες και πεποιθήσεις.

5.5 Μετασχηματιστική ηγεσία και θεσμικό πλαίσιο

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
	%	%	%	%	%		
Η οργάνωση και η δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος επιτρέπει την ανάδειξη ηγετών με όραμα	25,9	37,0	35,2	0,0	1,9	2,15	0,878
Ο τρόπος επιλογής των διευθυντών επιτρέπει την τοποθέτηση χαρισματικών ηγετών με όραμα-αξίες-στόχους	25,9	44,4	24,1	1,9	3,7	2,13	0,953

Στον τρίτο άξονα της έρευνας με την βοήθεια των ερωτήσεων 30-31 ,μελετήσαμε την σχέση μετασχηματιστικής ηγεσίας και θεσμικού πλαισίου. Στην ερώτηση 30 διερευνήσαμε την άποψη των εκπαιδευτικών αν κατά πόσο η οργάνωση και η δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος επιτρέπει την ανάδειξη ηγετών με όραμα, χαρακτηριστικό των μετασχηματιστικών ηγετών .Κοιτώντας τον μέσο όρο (2,15), και λαμβάνοντας υπ' όψη τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών όπου το 63% θεωρεί ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν επιτρέπει καθόλου την ανάδειξη μετασχηματιστικών ηγετών ,καθώς και το ότι μόνο το 2% πιστεύει το αντίθετο, διαπιστώνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης θεωρούν ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα όπως έχει οργανωθεί και δομηθεί δεν αναδεικνύει μετασχηματιστικούς ηγέτες. Στην ερώτηση 31 του ερωτηματολόγιου διερευνούμε την γνώμη των εκπαιδευτικών κατά πόσο αν ο τρόπος επιλογής των διευθυντών επιτρέπει την τοποθέτηση χαρισματικών ηγετών με όραμα-αξίες-στόχους, δηλαδή ηγετών που διακρίνονται για την μετασχηματιστική συμπεριφορά τους .Τα αποτελέσματα ήταν παραπλήσια με αυτά της ερώτησης 30, έτσι το 70% θεωρεί ότι το σύστημα επιλογής σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να διαπιστώσει ποιοι υποψήφιοι για την θέση του διευθυντή έχουν χαρακτηριστικά μετασχηματιστικού ηγέτη και στην συνέχεια να τους προωθήσει .Άλλωστε μόνο το 5,6% πιστεύει ότι το σύστημα επιλογής αναδεικνύει μετασχηματιστικές συμπεριφορές. Στην παράγραφο 2.9 αναλύσαμε τους περιορισμούς που θέτει το θεσμικό πλαίσιο στην ανάδειξη διευθυντών με μετασχηματιστικά χαρακτηριστικά και τα αποτελέσματα συμφωνούν με την σχετική βιβλιογραφία.

Η έρευνα της Γιαννακοπούλου (2002) κατέδειξε ότι η πολιτεία κρίνει ανεπαρκώς την αποτελεσματικότητα ενός εκπαιδευτικού που διεκδικεί θέση στελέχους της διοίκησης της εκπαίδευσης, επομένως και θέση διευθυντή. Τα υποκείμενα του δείγματος της μελέτης αυτής αποκάλυψαν ότι τα κριτήρια επαγγελματικής και ιεραρχικής ανέλιξης των εκπαιδευτικών στο σημερινό ελληνικό σχολείο, πέρα από την επαγγελματική επάρκεια ή την εμπειρία, είναι οι «κατάλληλες γνωριμίες», οι κοινωνικές σχέσεις, οι πολιτικές και συνδικαλιστικές δικτυώσεις. Δεν επαρκούν οι κατάλληλες προσβάσεις, η συμπάθεια των εκπαιδευτικών καθώς και το πόσο καλός είναι ο εκπαιδευτικός στη δουλειά του. Επομένως, η επαγγελματική επάρκεια δεν αποτελεί το μοναδικό κριτήριο αξιολόγησης και επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών (Στιβακτάκης, 2006).

Σύμφωνα με έρευνα της Καβούρη (1998) το εκπαιδευτικό μας σύστημα προτιμά να

έχει διοικητικά / εκτελεστικά όργανα κρατικών εγκυκλίων, χωρίς ιδιαίτερη επαγγελματική κατάρτιση, αυτονομία, υπόληψη, προσωπικότητα.

Οι Σαιτς, Τσιαμάση και Χατζή σε σχετική έρευνά τους (1997) διαπίστωσαν μεταξύ άλλων ότι το βασικότερο κριτήριο επιλογής του διευθυντή είναι η αρχαιότητα.

Επίσης, οι περισσότεροι διευθυντές θεωρούν ότι το πρώτο και βασικότερο κριτήριο επιλογής τους πρέπει να είναι τα ουσιαστικά τους προσόντα (εμπειρία, προσωπικότητα) (Στραβάκου, 2003α). Πορίσματα έρευνας που διεξήγαγε η Παπαναούμ (1995) δείχνουν ότι οι Διευθυντές θεωρούν ως κύριο καθήκον τους την καλή λειτουργία του Σχολείου ως μέσο για την ευόδωση των στόχων της Εκπαίδευσης. Κάποιοι δίνουν έμφαση στο διαχειριστικό ρόλο, την τήρηση κανόνων και διαπιστώνεται γενικότερα ότι ο Διευθυντής αποτελεί αποδέκτη εγκυκλίων και διαταγών, που ρυθμίζουν όλα τα κύρια θέματα του σχολείου. Στην ίδια έρευνα η πλειονότητα των Διευθυντών ζητά ενίσχυση του ρόλου τους, μείωση της γραφειοκρατίας και επιμόρφωση. Σε παρόμοια αποτελέσματα καταλήγει η έρευνα της Α. Χριστοδούλου (2007) σύμφωνα με την οποία οι προτάσεις που διατυπώνει η πλειονότητα των Διευθυντών αναφορικά με τη στήριξή τους για την επιτυχέστερη επιτέλεση του έργου τους επικεντρώνονται κυρίως σε λειτουργικά θέματα του σχολείου (ύπαρξη διοικητικού και βοηθητικού προσωπικού, αύξηση κονδυλίων) και κατά δεύτερο λόγο σε θέματα επιμόρφωσης και ενίσχυσης του ρόλου του διευθυντή από την Πολιτεία. Στην ίδια έρευνα η πλειονότητα των Διευθυντών παρουσιάζονται να αναλώνουν τον περισσότερο χρόνο τους χειριζόμενοι τα γραφειοκρατικά θέματα του σχολείου, τα οποία είναι δυσανάλογα πολλά και να αφιερώνουν αρκετό χρόνο στην επικοινωνία τους με μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς.

Διαπιστώνεται, λοιπόν, μία σταθερότητα στις συνήθειες των Διευθυντών τη στιγμή που η Πολιτεία προδιαγράφει γι' αυτούς έναν πολυδύναμο και πολυεπίπεδο ρόλο. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αν και είναι περισσότερο συγκεντρωτικό, οι σχολικές μονάδες μπορούν να ασκήσουν διοικητικές δραστηριότητες σε αρκετούς τομείς, όπως στην εσωτερική οργάνωση της σχολικής μονάδας, στην υλικοτεχνική υποδομή, μπορούν να ασκήσουν προγραμματισμό σε πολιτιστικές και σχολικές εκδηλώσεις, καινοτόμα προγράμματα, μπορούν να αναλάβουν πρωτοβουλίες για την κάλυψη αναγκών μαθητών, τη διαμόρφωση επιμορφωτικών προγραμμάτων, τη βελτίωση των διδακτικών μεθόδων, τη συνεργασία με τους γονείς (Λάϊνας, 1993).

Συμπερασματικά, λοιπόν, ο Διευθυντής ενός σχολείου σήμερα και επωμίζεται από την Πολιτεία έναν πολυσύνθετο ρόλο, και δεν είναι καταρτισμένος σε θέματα

Διοίκησης Εκπαιδευτικών Μονάδων, και ο τρόπος τέλος επιλογής του δεν εγγυάται τη μέγιστη δυνατή αποτελεσματικότητα στην άσκηση των διευθυντικών καθηκόντων. Είναι αυτονόητο, λοιπόν, πως χρειάζεται κάποια υποστήριξη για την επιστημονική, επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξή του (Μαυρογιώργος, 1996), μέσω κατάλληλων προγραμμάτων επιμόρφωσης. Τα ίδια τα Στελέχη εκπαίδευσης, άλλωστε παρουσιάζονται στις παραπάνω έρευνες να έχουν γνώση των αναγκών τους. Μάλιστα ομάδα εκπαιδευτικών - στελεχών Εκπαίδευσης έχουν προχωρήσει και στη διατύπωση συγκεκριμένων προτάσεων για το χαρακτήρα, περιεχόμενο και καταλληλότητα επιμορφωτικών φορέων (Κωστίκα 2004).

5.6 Συσχετισμοί

Οι συσχετισμοί μεταξύ των μεταβλητών έγιναν με τον συντελεστή συσχέτισης Spearman(ρ) ο οποίος δίνει το μέγεθος γραμμικής συσχέτισης μεταξύ ποιοτικών μεταβλητών διάταξης. Οι τιμές τις οποίες λαμβάνει ο δείκτης (κατά απόλυτη τιμή) μας δείχνει τα παρακάτω είδη στατιστικής σχέσης: 0-0,20(μηδενική-μικρή σχέση), 0,20-0,40(μικρή-μέτρια σχέση), 0,40-0,60(μέτρια-ισχυρή σχέση), 0,60-0,80(ισχυρή-πολύ ισχυρή σχέση) 0,80-1,00(πάρα πολύ ισχυρή σχέση). Προτού να διεξαχθεί η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε τεστ αξιοπιστίας (reliability test) για τις ερωτήσεις 11-31, που αφορούν τα χαρακτηριστικά-συμπεριφορά του μετασχηματιστικού ηγέτη, τη σχέση της μετασχηματιστικής ηγεσίας με την επίτευξη στόχων και το θεσμικό πλαίσιο. Όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα το τεστ αξιοπιστίας αποδεικνύει την αξιοπιστία των στοιχείων της έρευνας (93,8%), δηλαδή το κατά πόσο τα στοιχεία τείνουν να καταμετρούν το ίδιο πράγμα.

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,938	21

Με την βοήθεια του SPSS και μετρώντας τον δείκτη Spearman(ρ) διαπιστώσαμε τις παρακάτω στατιστικά σημαντικές σχέσεις για τις διάφορες διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας σε σχέση με τον διευθυντή της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Σε σχέση με τον **καθορισμό κατεύθυνσης** που παρέχει ο μετασχηματιστικός διευθυντής της σχολικής μονάδας διαπιστώθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της ενημέρωσης σκοπού, της διευκρίνησης πρωτοβουλιών, την παροχή

βοήθειας, το παράδειγμα πρακτικής και τις προσδοκίες που έχει ο διευθυντής για την εργασία των εκπαιδευτικών με τιμές του δείκτη να κυμαίνονται μεταξύ 0,485 και 0,888 (Παράρτημα Γ-Πίνακας 1). Χαρακτηριστικά βρέθηκε πολύ ισχυρή σχέση μεταξύ της ενημέρωσης του γενικού σκοπού που έχει η σχολική μονάδα και της διευκρίνησης των λόγων για τους οποίους αναπτύσσονται πρωτοβουλίες που παρέχει ο διευθυντής (0,888) καθώς και ισχυρή σχέση μεταξύ της ενημέρωσης σκοπού και του παραδείγματος πρακτικής που δίνει ο διευθυντής(0,613).Επίσης το παράδειγμα πρακτικής που δίνει ο διευθυντής έχει ισχυρή σχέση με την παροχή βοήθειας που προσφέρει ο ίδιος στους εκπαιδευτικούς (0,710).

Για την **ανάπτυξη προσωπικού** βρέθηκε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της παροχής στήριξης , την ενθάρρυνση ιδεών, την δημιουργία θετικού κλίματος, και την προώθηση ηγετικών ικανοτήτων από τον διευθυντή ,με τιμές από 0,551 έως 0,702 (Παράρτημα Γ-Πίνακας 2).Συγκεκριμένα βρέθηκε η παροχή στήριξης του μετασχηματιστικού διευθυντή στους εκπαιδευτικούς να έχει πολύ ισχυρή σχέση με την δημιουργία θετικού κλίματος (0,702) , με την ενθάρρυνση των ιδεών που έχουν οι εκπαιδευτικοί (0,673) και την προώθηση ηγετικών ικανοτήτων από τον διευθυντή προς τους εκπαιδευτικούς (0,672).

Σε σχέση με την **αναδόμηση του οργανισμού** υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της ενθάρρυνσης που παρέχει ο διευθυντής για την συνεργασία των εκπαιδευτικών μεταξύ τους ,την μέριμνα που λαμβάνει για την συμμετοχή όλων στις αποφάσεις , την εμπλοκή των γονέων και την υποστήριξη που λαμβάνει από την σχολική κοινότητα. με τιμές του δείκτη μεταξύ 0,370 και 0,669(Παράρτημα Γ-Πίνακας 3). Συγκεκριμένα βρέθηκε ότι η ενθάρρυνση της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών έχει ισχυρή σχέση με την μέριμνα που λαμβάνει ο διευθυντής για την συμμετοχή όλων στις αποφάσεις που αφορούν το σχολείο (0,669).

Σε σχέση με την **βελτίωση διδασκαλίας** βρέθηκε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της εξασφάλισης των απαραίτητων πόρων από τον διευθυντή, της συζήτησης μεταξύ αυτού και των εκπαιδευτικών, της προφύλαξης που προσφέρει στους εκπαιδευτικούς από περισπασμούς και την ενθάρρυνση από μέρους του για την χρήση δεδομένων προς όφελος των μαθητών με τιμές από 0,328 μέχρι 0,636 (Παράρτημα Γ-Πίνακας 4).

Η πιο ισχυρή σχέση που βρέθηκε είναι το γεγονός ότι η προφύλαξη που προσφέρει στους εκπαιδευτικούς από περισπασμούς ο διευθυντής σχετίζεται με την

συζήτηση που γίνεται μεταξύ αυτού και των εκπαιδευτικών για εκπαιδευτικά ζητήματα (0,636) και της εξασφάλισης που παρέχει για οποιοδήποτε είδος πόρων (0,622).

Σε σχέση με το **θεσμικό πλαίσιο** της μετασχηματιστικής ηγεσίας βρέθηκε ότι ο τρόπος επιλογής των διευθυντών έχει ισχυρή σχέση με τη δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (0,609) (Παράρτημα Γ-Πίνακας 5).

Το **είδος του σχολείου** (γυμνάσιο, λύκειο, ΕΠΑΛ) βρέθηκε να έχει στατιστικά σημαντική σχέση με πολλές διαστάσεις της μετασχηματιστικής συμπεριφοράς του διευθυντή, όπως :

η προφύλαξη περισπασμών (-0,669), η συζήτηση ζητημάτων (-0,524), η εξασφάλιση πόρων(-0,519) ,η ενθάρρυνση συνεργασίας(-0,516),η παροχή στήριξης(-0,489), η υποστήριξη της κοινότητας(-0,481),η ενθάρρυνση των ιδεών (-0,463), η μέριμνα συμμετοχής (-0,407) και η προσδοκία του διευθυντή για την εργασία των εκπαιδευτικών (-0,356) (Παράρτημα Γ-Πίνακες 6,7,8).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ -ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

6.1 Συμπεράσματα

Σε σχέση με τον πρώτο άξονα της έρευνας μας, όπου γίνεται διερεύνηση του πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την έννοια της μετασχηματιστικής ηγεσίας και κατά πόσο εμφανίζεται το φαινόμενο της μετασχηματιστικής ηγεσίας με φορέα τον διευθυντή της σχολικής μονάδας στους ακόλουθους τομείς: καθορισμός κατεύθυνσης, ανάπτυξη προσωπικού, αναδόμηση οργανισμού, βελτίωση διδασκαλίας ,διαπιστώσαμε τα παρακάτω.

Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι ηγεσία είναι η ικανότητα ενός χαρισματικού ατόμου, λαμπρής προσωπικότητας, να εμπνέει και να κινητοποιεί, ώστε όλοι να καταβάλλουν επιπλέον προσπάθεια για το καλό του σχολείου γεγονός που μας δείχνει, λαμβάνοντας υπόψη την σχετική βιβλιογραφία, ότι αντιλαμβάνονται την έννοια της ηγεσίας ως μια διαδικασία που έχει μετασχηματιστικά χαρακτηριστικά και σε πάρα πολύ ικανοποιητικό βαθμό αντιλαμβάνονται τα γενικά χαρακτηριστικά του μετασχηματιστικού ηγέτη.

Σε σχέση με τον τομέα του καθορισμού κατεύθυνσης οι εκπαιδευτικοί είναι αρκετά ευχαριστημένοι από τους διευθυντές τους σε αυτό τον τομέα και ο διευθυντής του σχολείου παρουσιάζει χαρακτηριστικά μετασχηματιστικού ηγέτη σε αρκετό βαθμό. Συγκεκριμένα, φάνηκε πως οι διευθυντές είναι αρκετά αποτελεσματικοί στο να ενημερώνουν το προσωπικό για το γενικό σκοπό που έχει η σχολική τους μονάδα, τους λόγους για τους οποίους αναπτύσσονται πρωτοβουλίες και στο να δίνει με το παράδειγμα του την εικόνα μιας επαγγελματικής πρακτικής υψηλού επιπέδου. Όμως, διαπιστώσαμε ότι εξετάζοντας το κατά πόσο παρέχει στους εκπαιδευτικούς χρήσιμη βοήθεια στον καθορισμό βραχυπρόθεσμων στόχων στη διδασκαλία και τη μάθηση υπάρχει ένα σημαντικό ποσοστό το οποίο δεν είναι καθόλου ικανοποιημένο σε αυτό τον τομέα, καθώς και ότι, επίσης, σημαντικό ποσοστό θεωρεί ότι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας δεν έχει υψηλές προσδοκίες για την εργασία του διδάσκοντα . Επίσης, διαπιστώθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της ενημέρωσης σκοπού, της διευκρίνησης πρωτοβουλιών, την παροχή βοήθειας, το παράδειγμα πρακτικής και τις προσδοκίες που έχει ο διευθυντής για την εργασία των εκπαιδευτικών.

Στην κατηγορία της ανάπτυξης προσωπικού λάβαμε τον χαμηλότερο μέσο όρο σε σχέση με τις υπόλοιπες κατηγορίες. Ειδικότερα, φάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί είναι αρκετά ικανοποιημένοι από την προσπάθεια του διευθυντή τους να δημιουργήσει κλίμα φροντίδας και εμπιστοσύνης και από την ενθάρρυνση του για υιοθέτηση νέων ιδεών στη διδασκαλία τους. Όμως, όσον αφορά την παροχή προσωπικής στήριξης διαπιστώνουμε ότι ένα σημαντικό ποσοστό δηλώνει ότι δεν έχει λάβει προσωπική στήριξη από τον διευθυντή σε αυτό τον τομέα. Αυτό το αποτέλεσμα συμφωνεί με προηγούμενη διαπίστωση στον καθορισμό κατεύθυνσης σε σχέση με το κατά πόσο παρέχει στους εκπαιδευτικούς χρήσιμη βοήθεια στον καθορισμό βραχυπρόθεσμων στόχων στη διδασκαλία και τη μάθηση. Από τα παραπάνω μπορούμε να πούμε ότι σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών που υπηρετούν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν νιώθει ότι λαμβάνει την στήριξη και την βοήθεια που θα ήθελε από τον διευθυντή του σε προσωπικό επίπεδο, χαρακτηριστικά και συμπεριφορές τα οποία μας απομακρύνουν από την εικόνα που συναντούμε σε μετασχηματιστικούς ηγέτες. Μεγάλο ενδιαφέρον, παρουσιάζει η διαπίστωση ότι ο διευθυντής δεν προωθεί σε μεγάλο βαθμό την ανάπτυξη ηγετικών ικανοτήτων ανάμεσα στους εκπ/κούς γεγονός το οποίο πρέπει να μας προβληματίσει μιας και η κατανεμημένη ηγεσία είναι και μετασχηματιστική οπότε η έλλειψη κατανεμημένης ηγεσίας μας απομακρύνει από την ηγεσία μετασχηματιστικού τύπου. Τέλος, βρέθηκε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της παροχής στήριξης, την ενθάρρυνση ιδεών, την δημιουργία θετικού κλίματος, και την προώθηση ηγετικών ικανοτήτων από τον διευθυντή.

Σε σχέση με την αναδόμηση του οργανισμού οι εκπαιδευτικοί είναι αρκετά ευχαριστημένοι από το διευθυντή τους σε αυτόν τον τομέα. Συγκεκριμένα, φάνηκε πως οι διευθυντές ενθαρρύνουν αρκετά τη συνεργασία μεταξύ των μελών του διδακτικού προσωπικού, μεριμνούν για την ευρεία συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων που αφορούν τη σχολική βελτίωση, κάνοντάς τους να νιώθουν φορείς αλλαγής συμμετέχοντας ενεργά στις αποφάσεις που λαμβάνονται. Ακόμα διαπιστώθηκε ότι ο διευθυντής εμπλέκει αρκετά τους γονείς στις προσπάθειες βελτίωσης της σχολικής μονάδας και ότι σε ικανοποιητικό βαθμό κερδίζει την υποστήριξη της κοινότητας για τις προσπάθειες βελτίωσης της σχολικής μονάδας. Άρα, σε σχέση με την αναδόμηση του οργανισμού φάνηκε ότι οι διευθυντές της δευτεροβάθμιας συγκεντρώνουν σε ικανοποιητικό βαθμό χαρακτηριστικά μετασχηματιστικού ηγέτη. Ακόμα, βρέθηκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της ενθάρρυνσης που παρέχει ο διευθυντής για την συνεργασία των

εκπαιδευτικών μεταξύ τους, την μέριμνα που λαμβάνει για την συμμετοχή όλων στις αποφάσεις, την εμπλοκή των γονέων και την υποστήριξη που λαμβάνει από την σχολική κοινότητα.

Στην κατηγορία της βελτίωσης της διδασκαλίας οι διευθυντές εμφανίζουν χαρακτηριστικά και συμπεριφορά μετασχηματιστικού ηγέτη σε μέτριο βαθμό. Συγκεκριμένα, φάνηκε πως οι διευθυντές είναι αρκετά αποτελεσματικοί στο να εξασφαλίζουν πόρους για να βοηθήσουν το προσωπικό τους να βελτιώσει τις διδακτικές πρακτικές του με την παροχή του απαραίτητου υλικού και ενθαρρύνουν τη χρήση δεδομένων από τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να αντιμετωπιστούν οι ανάγκες του κάθε μαθητή. Λιγότερο, όμως, ικανοποιημένοι είναι οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με το κατά πόσο συχνά συζητά με το προσωπικό εκπαιδευτικά ζητήματα ο διευθυντής και κατά πόσο τους προφυλάσσει από περισπασμούς στη διδασκαλία τους. Μάλιστα, ένα αρκετά σημαντικό ποσοστό δηλώνει ότι ο διευθυντής δεν συζητά μαζί τους σχεδόν καθόλου για εκπαιδευτικά θέματα αλλά ούτε και τους προφυλάσσει από περισπασμούς γεγονός το οποίο μας προβληματίζει για τον βαθμό της μετασχηματιστικής συμπεριφοράς που ακολουθείται από τους διευθυντές. Επίσης, βρέθηκε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της εξασφάλισης των απαραίτητων πόρων από τον διευθυντή, της συζήτησης μεταξύ αυτού και των εκπαιδευτικών, της προφύλαξης που προσφέρει στους εκπαιδευτικούς από περισπασμούς και την ενθάρρυνση από μέρος του για την χρήση δεδομένων προς όφελος των μαθητών. Ακόμα θα πρέπει να σημειωθεί το εύρημα σύμφωνα με το οποίο το είδος του σχολείου (γυμνάσιο, λύκειο, ΕΠΑΛ) έχει στατιστικά σημαντική σχέση σχεδόν με όλους τους τομείς της μετασχηματιστικής ηγεσίας που μελετήσαμε.

Στον δεύτερο άξονα της έρευνας μας όπου εξετάσαμε κατά πόσο ο διευθυντής – ηγέτης που έχει όραμα, αξίες, υψηλές προσδοκίες, καθιερώνει στόχους, παρέχει στήριξη σε όλους, δηλαδή εμφανίζει χαρακτηριστικά μετασχηματιστικού ηγέτη, μπορεί να αποτελέσει βασικό παράγοντα επίτευξης των στόχων του σχολείου η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτώμενων θεωρεί ότι ένας διευθυντής με τα χαρακτηριστικά μετασχηματιστικού ηγέτη μπορεί να είναι ο βασικός παράγοντας επιτυχίας των στόχων που θέτει το σχολείο, διαπίστωση η οποία συμφωνεί απόλυτα με την βιβλιογραφία.

Στον τρίτο άξονα της έρευνας διερευνήσαμε την σχέση μετασχηματιστικής ηγεσίας και θεσμικού πλαισίου με την βοήθεια των απόψεων των εκπαιδευτικών αν κατά πόσο η οργάνωση και η δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος

επιτρέπει την ανάδειξη ηγετών με όραμα, χαρακτηριστικό των μετασχηματιστικών ηγετών, καθώς και αν ο τρόπος επιλογής των διευθυντών επιτρέπει την τοποθέτηση χαρισματικών ηγετών με όραμα-αξίες-στόχους, δηλαδή ηγετών που διακρίνονται για την μετασχηματιστική συμπεριφορά τους. Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με τον τρόπο που έχει δομηθεί δεν επιτρέπει καθόλου την ανάδειξη μετασχηματιστικών ηγετών και ότι το σύστημα επιλογής σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να διαπιστώσει ποιοι υποψήφιοι για την θέση του διευθυντή έχουν χαρακτηριστικά μετασχηματιστικού ηγέτη και στην συνέχεια να τους προωθήσει. Στην έρευνα μας έχουμε αναλύσει διεξοδικά τους περιορισμούς που θέτει το θεσμικό πλαίσιο στην ανάδειξη διευθυντών με μετασχηματιστικά χαρακτηριστικά και τα αποτελέσματα συμφωνούν με την σχετική βιβλιογραφία. Επίσης βρέθηκε ότι ο τρόπος επιλογής των διευθυντών έχει ισχυρή στατιστική σχέση με τη δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Συνοψίζοντας τα συμπεράσματα μας με βάση τον κύριο σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα πάνω στα οποία στηρίχθηκε η έρευνα μας, διαπιστώθηκαν τα εξής:

- α) μέσα στη σχολική μονάδα και συγκεκριμένα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αναπτύσσεται το φαινόμενο της μετασχηματιστικής ηγεσίας, όμως σε μέτριο βαθμό, αφού ο κύριος φορέας αυτής ο διευθυντής του σχολείου συγκεντρώνει σε μέτριο βαθμό χαρακτηριστικά μετασχηματιστικού ηγέτη
- β) οι εκπαιδευτικοί σε πολύ ικανοποιητικό βαθμό αντιλαμβάνονται τα χαρακτηριστικά και τις συμπεριφορές του μετασχηματιστικού διευθυντή
- γ) το ισχύον θεσμικό πλαίσιο, το οποίο διερευνήθηκε με βάση τη δομή και οργάνωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και τον τρόπο επιλογής των διευθυντών, δεν ευνοεί την ανάπτυξη και επιλογή μετασχηματιστικών διευθυντών
- δ) ο ρόλος της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας είναι καθοριστικός

6.2 Προτάσεις-ζητήματα για περαιτέρω έρευνα

Η μετασχηματιστική ηγεσία αποτελεί τη νέα τάση των εκπαιδευτικών συστημάτων, έπειτα από πολλά χρόνια προσήλωσης στο γραφειοκρατικό και σύμφωνα με την μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας διαπιστώθηκε ότι συμβάλλει θετικά σε πολλούς τομείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας και οδηγεί σε σχετικά υποσχόμενα αποτελέσματα.

Διαπιστώνοντας ότι η μετασχηματιστική ηγεσία στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση εφαρμόζεται από τους διευθυντές σε μέτρια επίπεδα, έχοντας περιθώρια βελτίωσης, θα πρέπει τα διευθυντικά στελέχη να ενδυναμώσουν είτε συμπληρώνοντας είτε ανανεώνοντας ότι χρειάζεται, έτσι ώστε να παράγουν οι ίδιοι αποτελεσματικότερο έργο, οι εκπαιδευτικοί τους να είναι περισσότερο ευχαριστημένοι από την εργασία τους και τέλος οι μαθητές να επιτυγχάνουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα.

Για να εφαρμόσουν, όμως, οι διευθυντές την μετασχηματιστική ηγεσία θα πρέπει να έχουν εκπαιδευτεί ως μετασχηματιστικοί ηγέτες κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, και θα πρέπει να υποστηρίζονται συνεχώς με ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση .

Σε σχέση με το θεσμικό πλαίσιο οι διευθυντές θα πρέπει να έχουν σε ένα βαθμό λόγο στον τομέα της εκπαιδευτικής διοίκησης και θα πρέπει να επιλέγονται και να διορίζονται στις θέσεις τους με βάση την ποιότητα και τα προσόντα τους .

Η ίδια έρευνα θα ήταν δυνατό να διεξαχθεί και σε μεγαλύτερο δείγμα εκπαιδευτικών ώστε να διερευνηθούν ακόμη περισσότερο οι απόψεις τους σχετικά με την εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας στις σχολικές μονάδες και να εξαχθούν πιο έγκυρα αποτελέσματα. Επίσης, είναι σημαντικό σε μελλοντικές έρευνες να διερευνηθούν περισσότερο οι ενέργειες και οι δράσεις που θα πρέπει να αναλάβει ο διευθυντής ώστε να εφαρμόζει με μεγαλύτερη επιτυχία τη μετασχηματιστική ηγεσία.

Επιπρόσθετα, θα άξιζε να υλοποιηθεί μια εκτενής έρευνα πριν εφαρμοστούν αλλαγές προς την μετασχηματιστική ηγεσία και στη συνέχεια αφότου έχει περάσει ένα διάστημα εφαρμογής τους, ώστε να καταγραφούν οι απόψεις των ίδιων εκπαιδευτικών για τις διαφορές που εντόπισαν στη σχολική τους μονάδα. Τέλος, μεγάλο ενδιαφέρον θα παρουσιαζόταν εάν πραγματοποιούνταν ατομικές αλλά και ομαδικές συνεντεύξεις τόσο εκπαιδευτικών όσο και διευθυντικών στελεχών σχετικά με τις απόψεις και τις ιδέες τους πάνω στη μετασχηματιστική ηγεσία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ

Αγγελόπουλος, Η., Καραγιάννης, Π., & Φευκάς, Ε (2002). Αντιλήψεις Διευθυντών σχολικών μονάδων ν. Αχαΐας για το ρόλο του σύγχρονου Διευθυντή στη σχολική κοινότητα: ποσοτική και ποιοτική έρευνα. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 33, 46-54.

Αθανασούλα- Ρέππα, Α. & Χαραμής, Π.(1998). Ενιαίο Λύκειο- Εμπειρίες και Προοπτικές. ΥΠΕΠΘ- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Αθήνα

Αθανασούλα- Ρέππα, Α., (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση & Οργανωσιακή Συμπεριφορά*, Αθήνα: Έλλην.

Ανδρέου Α., & Γ. Παπακωνσταντίνου, (1990). *Οργάνωση και διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος. Θεωρητική προσέγγιση και ιστορική επισκόπηση*. Εξάντας, Αθήνα.

Ανδρέου, Α. και Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και Οργάνωση: Διοίκηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα.

Άνθης, Χ. & Κακλαμάνης, Θ. (2005) Ηγετικά στελέχη στην εκπαίδευση: Από την θεωρία στη πράξη. Πρακτικά συνεδρίου :Διοίκηση Α/Βάθμιας και Β/Βάθμιας τόμος ΙΙ Άρτα

Bird, M., Hammersley, M., Gomm, R., Woods, P. (1999). *Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη, Εγχειρίδιο Μελέτης*. Πάτρα: ΕΑΠ.

Boyatzis, R., Coleman, D. και Mc Kee, A. (2002) Ο ΝΕΟΣ ΗΓΕΤΗΣ: Η δύναμη της συναισθηματικής νοημοσύνης στη διοίκηση οργανισμών. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γιαννακοπούλου, Ε.(2002).Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας και οι αντιλήψεις τους για την οργάνωση και την διοίκηση του σχολείου. Διδακτορική Διατριβή. Τμήμα ΦΠΨ Παν. Ιωαννίνων.

Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δαλακούρα, Α. (2006) Ανάπτυξη ηγετών από ηγέτες. Διδακτορική διατριβή. Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Αθήνα 2006

Δερβίσης, Σ. (1984) *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης: Οργάνωση σχολείου και τάξης*. Θεσσαλονίκη: ιδίου

Δερβιτσιώτης Κ(1993)., Διοίκηση Παραγωγής, Αθήνα,

Everard, K. B. & Morris, G., (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. Πάτρα: Ε.Α.Π

Ζαβλανός, Μ. (1998). *Μανατζμεντ*, Έλλην, Αθήνα

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

Ζιάκα, Β(2014) Ο Ρόλος του Διευθυντή στην Αποτελεσματική Λειτουργία μιας Σχολικής Μονάδας .Ελληνικό Περιοδικό Διοίκησης Αθλητισμού & Αναψυχής, τόμος 11 (1), 41– 54. Δημοσιεύτηκε: Ιούλιος, 2014.

Θεοφιλίδης, Χ. (1994). *Ορθολογιστική οργάνωση και διοίκηση σχολείου*. Λευκωσία: Αυτοέκδοση.

Θεοφιλίδης, Χ&Στυλιανίδης,Ε.(2002) Ελλείμματα στη διοίκηση του Δημοτικού Σχολείου στην Κύπρο .Βήμα Κοινωνικών Επιστημών 33,76-87

Θεοφιλίδης, Χ., (2012). *Σχολική ηγεσία και διοίκηση, Από τη Γραφειοκρατία στη Μετασχηματιστική Ηγεσία*. Αθήνα: Γρηγόρης

Καβούρη, Π. (1998). Το σχολικό κλίμα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: ένας σημαντικός παράγοντας της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 27, 181-201.

Κανελλόπουλος Χ.Κ., (1990), *Μάνατζμεντ, Αποτελεσματική Διοίκηση*, Εκδόσεις International Publishing Co, Αθήνα.

Καντάς, Α (1993) ,*Οργανωτική-βιομηχανική ψυχολογία*, Αθήνα εκδ. Ελληνικά Γράμματα,

Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Αθήνα

- Kotter, J. P. (2001). *Ηγέτης στις Αλλαγές*. (Μετάφραση Σοκόδημος, Α.) Αθήνα: Κριτική.
- Koontz H., & O' Donnell C., (1984), *Οργάνωση και διοίκηση: Μια συστημική και ενδεχομενική ανάλυση των διοικητικών λειτουργιών*, (β' έκδοση). Αθήνα: Παπαζήσης
- Κουτούζης, Μ. (1999) «Η Εκπαιδευτική Μονάδα ως Οργανισμός». Στο Αθανασούλα - Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Νιτσόπουλος, Β και Χαλκιώτης, Δ. *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*. Πάτρα: εκδ ΕΑΠ.
- Κουφίδου, Σ. (2000) . *Ο προγραμματισμός της δράσης ως βασικό στοιχείο διοίκησης της σχολικής μονάδας*. Θεσσαλονίκη.
- Κυριατζάκου, Κ. (2009). *Το μοντέλο ηγεσίας που συνίσταται στους διευθυντές σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας- Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών
- Κωνσταντίνου Α (2005). *Πως Θα Διευθύνεις Αποτελεσματικά το Σχολείο σου*. Λευκωσία « Καντζηλάρης».
- Κωστίκα, Ι. (2004). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Διερεύνηση απόψεων και στάσεων των Στελεχών Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη
- Λαϊνάς, Α (1993). *Διοίκηση της Εκπαίδευσης και αναλυτικά προγράμματα: η θεσμοθέτηση της αποκέντρωσης και της ευρύτερης συμμετοχής*, Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 19, 254-294.
- Ματσαγγούρας, Η. (1998). *Θεωρία της διδασκαλίας: η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικο-κριτικής ανάλυσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Η σχολική τάξη. Χώρος - ομάδα - πειθαρχία - μέθοδος*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Maxwell, C. J. (2000) *Οι 21 απαραίτατοι νόμοι της ηγεσίας*. Αθήνα: Κλειδάριθμος
- Μιχόπουλος, Α. (1998α). *Εκπαιδευτική Διοίκηση Ι*. Αθήνα: ιδίου.

- Μιχόπουλος, Α. (1998β). *Εκπαιδευτική Διοίκηση ΙΙ*. Αθήνα:ιδίου.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1996). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: οι μορφές τους και το κοινωνικό τους πλαίσιο. Στο Α, Γκότοβος,
- Μπινιάρη, Λ. (2012) *Ανάπτυξη εργαλείων αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας με στόχο την ηγεσία για τη μάθηση Πορτραίτο και προφίλ Πατρα*, Διδακτορική διατριβή
- Μπουραντάς, Δ.(2001). *Μάνατ/μεντ*. Αθήνα, Εκδ. Μπένου,
- Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ. Θεωρητικό Υπόβαθρο: Σύγχρονες Προοπτικές*. Αθήνα:Μπένου.
- Μπουραντάς , (2005), *Ηγεσία: Ο δρόμος της Διαρκούς Επιτυχίας*, Εκδόσεις Κριτική, Αθήνα
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Παπαγιάννης, Ν. Γ. (2004). *Η τέχνη της διοίκησης στην εκπαίδευση*. Αθήνα : Έκδοση του συγγραφέα.
- Παπαναούμ, Ζ. (1995). *Η Διεύθυνση Σχολείου: Θεωρητική Ανάλυση και Εμπειρική Διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη Α.Ε.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*. (τόμοι Α & Β) Αθήνα: Του Ιδίου
- Πασιαρδή Γ., Πασιαρδής, Π.(2001). *Αποτελεσματικά σχολεία*. Τυπωθήτω, Αθήνα
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πετρίδου, Ε.(1998). *Διοίκηση- Μανατζμεντ*. Εκδόσεις ζυγός, Θεσσαλονίκη
- 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: Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Λιβάνης
- Σαΐτης, Χ, Τσιαμάση, Φ, Χατζή, Μ(1997) Ο διευθυντής του σχολείου: μάνατζερ-ηγέτης ή παραδοσιακός γραφειοκράτης. *Νέα Παιδεία*,83: 66-79.
- Σαΐτης, Χ. (2000) *Οργάνωση και Διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ατραπός
- Σαΐτης, Χ. (2002). *Οργάνωση & Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ατραπός.
- Σαΐτης Χ. (2002), Ο Διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο, Αυτοέκδοση, Αθήνα
- Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης: Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα.
- Σαΐτη, Α& Σαΐτης,Χ (2012) *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης-Θεωρία Έρευνα και Μελέτη Περιπτώσεων*, Αυτοέκδοση, Αθήνα.
- Σκουλάς,Ν.(1983). *Η ανθρώπινη διοίκηση*. Αθήνα
- Στιβακτάκης, Ε. (2006). *Ο διευθυντής του σχολείου ως φορέας και αντικείμενο αξιολόγησης. Συγκριτική μελέτη των απόψεων διευθυντών σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού. Ρόδος.
- Στραβάκου,Π. (2003α). *Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Στραβάκου, Π. (2003 β). *Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως κινητήρια δύναμη λειτουργίας της μία εμπειρική έρευνα*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Χριστοδούλου, Α. (2007). *Η διοίκηση της Σχολικής Μονάδας από τη σκοπιά του Διευθυντή: αυτοαντίληψη του ρόλου*. Πρόσβαση Νοέμβριος, 20, 2015, από <http://invenio.lib.auth.gr/record/78788/files/gri-2007-751.Pdf>.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Baker, C. (1992). *Attitudes and Language*. Clevedon, Philadelphia, Adelaide: Multilingual Matters, 9-10.

Balyer,A.(2012) Transformational Leadership Behaviors of School Principals: A Qualitative Research Based on Teachers' Perceptions *International Online Journal of Educational Sciences*, 2012, 4 (3), 581-591

Bass, B. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: The Free Press.

Bass, B.M., & Avolio B.J. (1990). The implications of transactional and transformational leadership for individual, team, and organizational development. *Research in Organizational Change and Development*, 4, 231–272.

Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Bass, B. M. and Avolio, B. J. (1997) Full range leadership development: Manual for the multifactor leadership questionnaire, CA, Mind Garden.

Bass, B. M. (1997). Does the transactional–transformational paradigm transcend organizational and national boundaries? *American Psychologist*, 22, 130–142

Bennis, W. G. (1989) *On Becoming a Leader*. Reading, MA: Addison – Wesley

Burns, J.M. (1978). *Leadership*. New York: Harper and Row.

Bush,T&Glover,D(2003)SchoolLeadership:Concepts&Evidence.Nottingham:National College for School Leadership

Bush, T. (2005). *Theories of Educational Leadership and Management*. London: Sage Pub.

Creswell, J. (2002). Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall

Day, C., Harris, A., Hadfield, M., Tolley, H. & Beresford, J. (2000). *Leading schools in times of change*. Buckingham: Open University Books.

Dieronitou, I. (2014) Unveiling the restricted and extended possibilities of distributed leadership, *Journal of Arts, Science and Commerce*, 5 (1) 37-43.

Evans, L. (1997). Addressing problems of conceptualization and construct validity in researching teachers' job satisfaction. *Educational Research*, 39, 319- 331.

Fiedler, F. E. (1967) *A Theory of Leadership Effectiveness*. New York: Mc GrawHill.

Fullan, M. (2002). The change leader. *Educational Leadership*, 59 (8), 16- 21.

Goodnow, E.J & Wayman, J.C. (2009). The Intersection between Transformational Leadership and Data Use in Schools. Paper presented at the 2009 convention of the University Council for Educational Administration, Anaheim, CA.

Gray, B. (1985) Conditions Facilitating Interorganizational Collaboration. *Human Relations* October 1985 vol. 38 no. 10 911-936.

Gurr, D., Drysdale, L. & Mulford, B. (2006) Models of Successful Principal Leadership, *School Leadership and Management*, 26(4), pp. 371-395.

Hallinger, P. & Heck, R. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2). 157-191.

Hallinger, Ph. (2003). Leading educational change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership. Μεταφ. Χρ. Θεοφιλίδης (Επιφέροντας εκπαιδευτική αλλαγή: σκέψεις για την άσκηση διδακτικής και μετασχηματιστικής ηγεσίας). *Cambridge Journal of Education*, 33 (3), 329-351.

Harris, A. (2003) Teacher Leadership as Distributed Leadership: Heresy, fantasy or possibility? *School Leadership & Management: Formerly School Organisation* Volume 23, Issue 3, 2003

Hersey, P and Blanchard, K (1987) *Management of organizational Behavior: Utilizing Human Resources* (5th ed) Englewood Cliff, NJ: Prentice Hall

Hopkins, D (2009) .The emergence of system leadership. Nottingham, NCSL, learnersfirst.net

Howell, J. M., & Avolio, B. J. (1993). Transformational leadership, transactional leadership, locus of control, and support for innovation: Key predictors of consolidated business-unit performance. *Journal of Applied Psychology*, 78, 891–902.

Hoy, W. & Miskel, C. (2001-2005-2008). *Educational Administration: Theory Research and Practice*. Lane Akers Ink. New York.

Hulpia, H. & Devos, G. (2010). How distributed leadership can make a difference in teachers' organizational commitment? A qualitative study. *Teaching and Teacher Education*, Vol.26, 565-575.

Jackson, D. (2000) The School Improvement Journey: Perspectives on leadership, *School Leadership & Management*, 20:1, 61-78,

Katz, D, I&E Kahn, R. (1968). *The social psychology of organizations*. New York: Wiley.

Kouzes, J. & Posner, B. (2002). *Leadership Challenge*. San Francisco: Jossey-Bass.

Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30(4), 498-518.

Leithwood, J. & Jantzi, D. (2000). The effects of different sources of leadership on student engagement in school. In K. Riley & K. Louis (Eds.). *Leadership for change and school reform* (pp. 50-66). London: Routledge.

Leithwood, K. & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, 38(2), p.112

Leithwood, K. and Jantzi, D. (2003). Transformational leadership effects on student engagement with school. In M. Wallace & L. Poulson (ed). *Educational Leadership and Management*. London: Sage Publications.

Leithwood, K & Riehl, C (2005). What we know about successful school leadership. In W Firestone & C Riehl (eds), *A New Agenda: Directions for Research on Educational Leadership*, pp 22–47, New York, Teachers College Press

Leithwood, J. & Jantzi, D. (2005). A review of transformational school leadership research 1996-2005. *Leadership and Policy in Schools*, 4, 177-199.

Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (in press)(2006). *Successful School Leadership, What It Is and How It Influences Pupil Learning*. DfES forthcoming

Lewandowski, K. (2005). *A study of the relationship of teachers' self- efficacy and the impact of leadership and professional development*. Dissertation for the Degree Doctor of Education. Pennsylvania: Indiana University.

Lieberman, A. (1994). *Teacher development: Commitment and challenge*. New York: Teachers college.

Ling,T.P , Pihie,Z.A.L, Asimirin,S& Fooi,F.S .(2015) The Influence of Transformational School Leadership on Teacher Efficacy in Malaysian Secondary School *Teachers International Journal of Social Science Research ISSN 2327-5510 2015, Vol. 3, No. 2*

Liontos, B. (1992). "Transformational Leadership". In: *ERIC Digest*, Number 72. ERIC.

Marzano, R. J., Waters, T., & McNulty, B. A. (2005). *School Leadership That Works: From Research to Results*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. Retrieved from <http://www.questia.com>

Menon- Eliphotou, M. (2011). Leadership theory and educational outcomes: The case of distributed and transformational leadership. *Proceedings of the 24th International Congress for school Effectiveness and Improvement*.

Miller, J. & Miller, Th. (2001). Commentary, Educational Leadership in the new millennium: a vision for 2020, *International Journal of Leadership in Education*, 4, 181-182.

Mintzeberg, H. (1979) "The structuring of Organizations". In W. HOY and G. C. Miskel, *Educational Administration: Theory, Research and Practice*. New York: McGraw – Hill

Murphy, J. and Louis, K.S. (Eds.), (1999). *Handbook of Research on Educational Administration: a project of the American Educational Research Association*. San Francisco: Jossey - Bass

Nguni, S, Slegers, P & Denessen, E. (2006) Transformational and transactional leadership effects on teachers' job satisfaction, organizational commitment, and organizational citizenship behavior in primary schools: The Tanzanian case, *School Effectiveness and School Improvement*, 17:2, 145-177,

Ogawa, R., & Bossert, S. (1995). Leadership as an organizational quality. *Educational Administration Quarterly*, 31, 224-243. Reprinted in *The Jossey-Bass reader on educational leadership* (pp. 38-58). San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

Owens G. R. and Valesky T. C. (2007) *Organizational Behavior in Education: Adaptive Leadership and school Reform*. Boston: Pearson

Ouchi, W.G. (1981). *Theory Z: How American Business Can Meet the Japanese Challenge*. Reading MA, USA: AddisonWesley.

Robbins, P.S (1991). *Management*. Prentice Hall

Scanlan, B.K., (1974). *Management* 18. New York:Wiley.

Schein, E.H., (1980). *Organizational Psychology*, Prentice-Hall

Sergiovanni, Th. (1989) "Mystics, Neats and Scruffies: Informing Professional Practice in Educational Administration", *Journal of Educational Administration*, Vol. 27 Iss: 2

Sergiovanni, Th. Starrat, R. (1989). *Supervision: Redefinition*. Singapore: McGraw-Hill.

Sergiovanni, Th. (2001). *Leadership- What's in it for schools?* London: Routledge & Falmer.

Stogdill, R M. (1981)" Traits of Leadership: A follow-up 10 1970." In B. M. Bass (ed), *Stogdill 's Handbook of Leadership* (p. p. 73-97). New York: Free Press.

Telford, H.(1995) Collaborative Leadership in Urban Schools of Melbourne.Eric Document ED 382692,1995

Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2001). "Teacher efficacy: Capturing an elusive construct". In: *Teaching and Teacher Education*, 17 (7), 783-805.

Vroom, V and Jetton, P. (1973) *Leadership and Decision Making*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press

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

Waldman, D., Ramirez, G., House, R., & Puranam, P. (2001) Does leadership matter? CEO leadership attributes and profitability under conditions of perceived environmental uncertain. *Academy of Management Journal*, 44 134-143

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

A1) Τα κριτήρια επιλογής των διευθυντών των σχολικών μονάδων από το νόμο 3848 του 2010 :

α) Η γνώση του αντικειμένου του προς άσκηση έργου, η οποία συνάγεται από: i) την επιστημονική στοιχεία του φακέλου του υποψηφίου και τα συνυποβαλλόμενα αποδεικτικά στοιχεία και ii) την υπηρεσιακή – παιδαγωγική συγκρότηση και κατάρτιση, όπως προκύπτει από τα κατάσταση, καθοδηγητική και διοικητική εμπειρία, όπως προκύπτει από στοιχεία του φακέλου του υποψηφίου.

β) Η προσωπικότητα και η γενική συγκρότηση του υποψηφίου, όπως αξιολογείται κατά την προφορική συνέντευξη ενώπιον του αρμόδιου συμβουλίου επιλογής.

γ) Η συμβολή του υποψηφίου στο εκπαιδευτικό έργο από τις θέσεις στις οποίες έχει υπηρετήσει, με βάση τις οικείες αξιολογικές εκθέσεις.

A2) Αιτιολογική Έκθεση

Η ηγεσία του Υπουργείου Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων κρίνει αναγκαίο να προχωρήσει σε νομοθετική ρύθμιση για την επιλογή των Διευθυντών σχολικών μονάδων και των Διευθυντών Εκπαίδευσης των οποίων η θητεία λήγει την 31η Ιουλίου. Τα στελέχη Εκπαίδευσης που αναλαμβάνουν θέσεις ευθύνης έχουν ως κύρια αποστολή να συντονίζουν και να διευκολύνουν το εκπαιδευτικό και διοικητικό έργο που επιτελείται. Επομένως, σε θέσεις ευθύνης πρέπει να τοποθετούνται εκπαιδευτικοί οι οποίοι, πέρα από τα τυπικά τους προσόντα (επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση, διδακτική και διοικητική εμπειρία), οφείλουν να έχουν σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις, δημοκρατική συμπεριφορά, να διαθέτουν ικανότητες διοίκησης, οργάνωσης και συντονισμού, να διαθέτουν επικοινωνιακές δεξιότητες, να εμφορούνται από διάθεση για ουσιαστική συνεργασία με όλους/ες όσοι/ες συναποτελούν τη σχολική κοινότητα και να σέβονται τους/τις συναδέλφους, τους μαθητές/ τις μαθήτριες και τους γονείς. Οι παραπάνω προϋποθέσεις δεν είναι δυνατόν να διαπιστωθούν εάν συντρέχουν

ή όχι στη διάρκεια μιας ολιγόλεπτης συνέντευξης η οποία στο παρελθόν χρησιμοποιήθηκε κατά κόρον για την επιλογή «ημετέρων» της εκάστοτε εξουσίας.

A3) Οι εκπαιδευτικοί που επιθυμούν να θέσουν υποψηφιότητα για Διευθυντές σχολικών μονάδων καταθέτουν αίτηση και φάκελο υποψηφιότητας στο οικείο ΠΥΣΠΕ και ΠΥΣΔΕ όπου εμπεριέχονται και αποδεικνύονται τα τυπικά τους προσόντα. Απαραίτητες προϋποθέσεις προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να θέσουν υποψηφιότητα είναι η δετής διδακτική προϋπηρεσία. Ως επιπλέον μοριοδοτούμενα προσόντα των υποψηφίων θεωρούνται η διοικητική εμπειρία, η διδακτική εμπειρία, η παιδαγωγική συγκρότηση και κατάρτισή τους (66% επί της συνολικής μοριοδότησης) και η γνώμη του Συλλόγου διδασκόντων του σχολείου, στο οποίο επιθυμούν να βάλουν υποψηφιότητα (33% επί της συνολικής μοριοδότησης).

Κάθε υποψήφιος/α μπορεί να βάλει υποψηφιότητα σε δυο το πολύ σχολικές μονάδες, εφόσον έχει υπηρετήσει σε αυτές την τελευταία πενταετία.

Υποψήφιος που συγκεντρώνει ποσοστό μικρότερο του 20% των ψήφων, κατά τη διαδικασία ψηφοφορίας στον σύλλογο διδασκόντων, αποκλείεται της περαιτέρω διαδικασίας επιλογής, καθώς θεωρείται ότι δεν ικανοποιεί επαρκώς το κριτήριο αποδοχής εκ μέρους της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Η ψηφοφορία είναι μυστική και απαιτείται η αυξημένη απαρτία (66%) του συλλόγου διδασκόντων. Σε αυτήν δικαίωμα ψήφου έχουν οι υπηρετούντες εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας, μόνιμοι και αναπληρωτές.

A4) Έργο και καθήκοντα διευθυντή σχολικής μονάδας

Το έργο και τα καθήκοντα του διευθυντή καθορίζεται από την Υπουργική απόφαση (Υπ105657/16-10-20)

Άρθρο 27

Έργο των Διευθυντών των σχολικών μονάδων

1. Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής κοινότητας και είναι διοικητικός αλλά και επιστημονικός - παιδαγωγικός υπεύθυνος στο χώρο αυτό.

2. Ειδικότερα ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας:

α) Καθοδηγεί τη σχολική κοινότητα ώστε να θέσει υψηλούς στόχους και να εξασφαλίσει τις προϋποθέσεις για την επίτευξή τους για ένα σχολείο δημοκρατικό και ανοικτό στην κοινωνία.

β) Καθοδηγεί και βοηθεί τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους, και ιδιαίτερα τους νεότερους, αναλαμβάνει πρωτοβουλίες εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα και οφείλει να αποτελεί παράδειγμα.

γ) Φροντίζει ώστε το σχολείο να γίνει στοιχειώδης μονάδα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διοικητικά, παιδαγωγικά και επιστημονικά.

δ) Προϊστάται των εκπαιδευτικών και συντονίζει το έργο τους. Συνεργάζεται μαζί τους ισότιμα και με πνεύμα αλληλεγγύης.

Διατηρεί και ενισχύει την συνοχή του Συλλόγου Διδασκόντων, αμβλύνει τις αντιθέσεις, ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών, εμπνέει και παρέχει θετικά κίνητρα σ' αυτούς.

ε) Ελέγχει την πορεία των εργασιών και κατευθύνει τους εκπαιδευτικούς ώστε να ανταποκρίνονται έγκαιρα στις υποχρεώσεις που ανέλαβαν. Τέλος, αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς, όπως η νομοθεσία ορίζει, έχοντας ως γνώμονα της αξιολόγησής του τους στόχους της αξιολόγησης.

Άρθρο 28

Γενικά καθήκοντα και αρμοδιότητες των Διευθυντών σχολείων

1. Ο Διευθυντής ή ο Προϊστάμενος σχολείου συνεργάζεται με τους Σχολικούς Συμβούλους, τα Στελέχη της Διοίκησης, τους εκπαιδευτικούς, καθώς και τους μαθητές και τους γονείς για την από κοινού επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων. Ενθαρρύνει το διδακτικό προσωπικό να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες οι οποίες συμβάλλουν στη διαπαιδαγώγηση ελεύθερων, υπεύθυνων, δημοκρατικών και ευαισθητοποιημένων πολιτών.

2.Ειδικότερα:

α) Εκπροσωπεί το σχολείο σε όλες τις σχέσεις του με τους τρίτους.

β) Παραμένει στο σχολείο όλες τις εργάσιμες ώρες και είναι υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου και το συντονισμό της σχολικής ζωής.

γ) Εφαρμόζει τους νόμους, τα προεδρικά διατάγματα, τις κανονιστικές αποφάσεις, τις εγκυκλίους και τις υπηρεσιακές εντολές των Στελεχών Διοίκησης, είναι υπεύθυνος για την τήρησή τους και υλοποιεί τις αποφάσεις του Συλλόγου των Διδασκόντων.

- δ) Προωθεί, σε συνεργασία με το Σύλλογο Διδασκόντων, το Διευθυντή Εκπαίδευσης ή Προϊστάμενο Γραφείου και τους Σχολικούς Συμβούλους, τη λειτουργία τμημάτων Πρόσθετης Διδακτικής Στήριξης, Ενισχυτικής Διδασκαλίας, τάξεων υποδοχής, φροντιστηριακών τμημάτων, τμημάτων διευρυμένου ωραρίου, Ολοήμερου σχολείου και των λοιπών εκπαιδευτικών καινοτομιών και έχει την ευθύνη για την οργάνωση και τη λειτουργία αυτών.
- ε) Συγκροτεί με πράξη του τις επιτροπές για τις εξετάσεις, για τη συγκέντρωση των δικαιολογητικών και την έκδοση των αποτελεσμάτων και όσες άλλες προβλέπονται για τη λειτουργία του σχολείου.
- στ) Συντάσσει τις αξιολογικές εκθέσεις για το διδακτικό και διοικητικό προσωπικό, όπως προβλέπει η νομοθεσία.
- ζ) Ενημερώνει το διδακτικό προσωπικό, τους γονείς και τους μαθητές, για την εκπαιδευτική πολιτική, τους στόχους και το έργο του σχολείου.
- η) Στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση ο Διευθυντής ενημερώνει και φυλάσσει τους φακέλους των υπηρεσιακών μεταβολών των εκπαιδευτικών του σχολείου του και, σε περίπτωση μετάθεσης, τους διαβιβάζει στα νέα τους σχολεία.
- θ) Στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση είναι εκκαθαριστής αποδοχών του προσωπικού του σχολείου του και βοηθείται στο έργο του αυτό από εκπαιδευτικό που ορίζει ο σύλλογος διδασκόντων.
- ι) Έχει την παιδαγωγική ευθύνη για τη διαμόρφωση θετικού κλίματος στο σχολείο και για την ανάπτυξη αρμονικών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας.
- ια) Ενημερώνει τους νεοδιόριστους, τους αναπληρωτές και τους ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς σχετικά με τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις και τους χορηγεί αντίγραφα των βασικών νόμων, αποφάσεων και εγκυκλίων σχετικών με την εκπαίδευση.
- ιβ) Στην περίπτωση που υπηρετούν στο σχολείο περισσότεροι του ενός Υποδιευθυντές, ορίζει με πράξη του έναν υποδιευθυντή ως νόμιμο αναπληρωτή του και καταμερίζει τις αρμοδιότητες και τις εργασίες σ' αυτούς.
- ιγ) Είναι υπεύθυνος σε συνεργασία με τον Υποδιευθυντή, το γραμματέα του σχολείου και τον αρμόδιο εκπαιδευτικό για την τήρηση της αλληλογραφίας του σχολείου και των πάσης φύσεως βιβλίων και εντύπων που προβλέπονται από τις ισχύουσες διατάξεις.
- ιδ) Φροντίζει για τη λήψη κάθε μέτρου το οποίο συμβάλλει στην καλύτερη λειτουργία του σχολείου.

Άρθρο 29

Καθήκοντα και αρμοδιότητες των Διευθυντών σε σχέση με το Σύλλογο των Διδασκόντων

1. Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας προσκαλεί τα μέλη του Συλλόγου στις συνεδριάσεις, στις οποίες και προεδρεύει.
Καταρτίζει την ημερήσια διάταξη και εισηγείται ο ίδιος ή αναθέτει την εισήγηση θεμάτων σε άλλον εκπαιδευτικό.
2. Σε συνεδρίαση του Συλλόγου των Διδασκόντων εισηγείται την κατανομή των πρόσθετων εξωδιδασκτικών εργασιών. Αξιοποιεί δημιουργικά τις δυνατότητες όλου του προσωπικού μέσα στο πλαίσιο των διακριτών ρόλων και αρμοδιοτήτων του.
3. Σε συνεργασία με τους διδάσκοντες έχει την ευθύνη της σύνταξης του ωρολογίου προγράμματος του σχολείου με γνώμονα την αποδοτική λειτουργία του.
4. Ενημερώνει το Σύλλογο των Διδασκόντων για το έργο της σχολικής επιτροπής. Μεριμνά μαζί με το Σύλλογο των Διδασκόντων για τη συντήρηση και λειτουργία των σχολικών εγκαταστάσεων καθώς και την προμήθεια των απαραίτητων εποπτικών μέσων διδασκαλίας.
5. Είναι υπεύθυνος, μαζί με τους εκπαιδευτικούς, για την καθαριότητα και αισθητική των χώρων του διδακτηρίου, καθώς και για την προστασία της υγείας και ασφάλειας των μαθητών.
6. Ενημερώνει το Σύλλογο των Διδασκόντων για την εκπαιδευτική νομοθεσία, τις εγκυκλίους και τις αποφάσεις που αφορούν τη λειτουργία του σχολείου και την εφαρμογή των προγραμμάτων εκπαίδευσης.
7. Συμβάλλει στη δημιουργία κλίματος δημοκρατικής συμπεριφοράς των διδασκόντων και των μαθητών και είναι υπεύθυνος, σε συνεργασία με τους διδάσκοντες, για την τήρηση της πειθαρχίας.
8. Φροντίζει να καλύπτονται οι διδακτικές ώρες σε περίπτωση απουσίας εκπαιδευτικών, τροποποιώντας το ημερήσιο πρόγραμμα διδασκαλίας ή αναθέτοντας την κάλυψη του κενού σε διαθέσιμο εκπαιδευτικό.
9. Είναι υπεύθυνος για τη διανομή των διδακτικών βιβλίων, σε συνεργασία με τον Υποδιευθυντή του σχολείου και τον ορισθέντα εκπαιδευτικό.

10. Σε συνεργασία με τους διδάσκοντες καταρτίζει το πρόγραμμα ενημέρωσης των γονέων, το οποίο κοινοποιεί στο σύλλογο γονέων και τον οικείο Διευθυντή ή Προϊστάμενο Γραφείου Εκπαίδευσης.

11. Συνεργάζεται με τους διδάσκοντες για τον ορισμό των θεμάτων των εξετάσεων, ορίζει τους επιτηρητές και είναι υπεύθυνος για την τήρηση των σχετικών με τις εξετάσεις διατάξεων.

12. Παρέχει στους διδάσκοντες συγκεκριμένες οδηγίες για να ανταποκρίνονται στα καθήκοντά τους, σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις.

13. Απευθύνει στους διδάσκοντες, όταν είναι απαραίτητο, συστάσεις με πνεύμα συναδελφικήςαλληλεγγύης.

Στις περιπτώσεις που διδάσκοντες δεν ανταποκρίνονται στις υποχρεώσεις και τα καθήκοντά τους και οι προσπάθειες του μένουν χωρίς αποτέλεσμα, ενημερώνει σχετικά το Σύλλογο των Διδασκόντων, το διοικητικό του Προϊστάμενο και τον αρμόδιο Σχολικό Σύμβουλο. Εφόσον, παρ' όλα αυτά, δεν υπάρξει αποτέλεσμα, αναφέρεται γραπτά στο Διευθυντή Εκπαίδευσης ή τον Προϊστάμενο του Γραφείου.

14. Ενημερώνεται για τους λόγους απουσίας του διδακτικού προσωπικού από το σχολείο και από τις συνεδριάσεις του Συλλόγου των Διδασκόντων και ενεργεί σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις, όταν συντρέχει λόγος.

15. Είναι υπεύθυνος για την κάλυψη του υποχρεωτικού ωραρίου εβδομαδιαίας διδασκαλίας από όλους τους εκπαιδευτικούς. Σε περίπτωση αντικειμενικής αδυναμίας για τη συμπλήρωση αυτή ενημερώνει άμεσα τον Προϊστάμενο Γραφείου ή το Διευθυντή Εκπαίδευσης.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β-ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΕΚΠ/ΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΙ ΥΛΙΚΟ: ΤΥΠΙΚΗ,
ΑΤΥΠΗ ΚΑΙ ΑΠΟ ΑΠΟΣΤΑΣΗ ΕΚΠ/ΣΗ



Αξιότιμοι Συνάδελφοι,

Το παρόν ερωτηματολόγιο εντάσσεται στο πλαίσιο έρευνας με θέμα: «Η μετασχηματιστική ηγεσία στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση».

Απευθύνεται σε καθηγητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και η συμπλήρωσή του είναι προαιρετική.

Αφού μελετήσετε τις ερωτήσεις που ακολουθούν, σας παρακαλώ να απαντήσετε σε αυτές με ακρίβεια και ειλικρίνεια. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και οι απαντήσεις σας θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για τους σκοπούς της έρευνας.

Αξιότιμοι συνάδελφοι και φίλοι, δεν θα χρειαστούν πάνω από 10 λεπτά να το συμπληρώσετε και θα είναι πολύτιμη βοήθεια για μένα!!!Σας ευχαριστώ πάρα πολύ!!!

Κολοβός Σταύρος

Φυσικός

Μεταπτυχιακός φοιτητής

A1. 1.Φύλο: Άνδρας [] Γυναίκα []

2.Ηλικία: 25-35 ετών [] 36-45 ετών []

46-55 ετών [] 56- 65 ετών []

3.Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση:

1-10 έτη υπηρεσίας [] 11-20 έτη υπηρεσίας []

21-30 έτη υπηρεσίας [] Περισσότερα > []

4.Εργασιακή κατάσταση σε σχολικές μονάδες Δ/βάθμιας Εκπ/σης:

Μόνιμος/η [] Αναπληρωτής/τρια [] Ωρομίσθιος /α []

5.Διδάσκετε σε :

Γυμνάσιο [] Λύκειο [] ΕΠΑ.Λ []

6.Το σχολείο που διδάσκετε βρίσκεται:

Σε αστική περιοχή [] Σε ημιαστική –αγροτική περιοχή []

A2. Σπουδές – Μετεκπαιδεύσεις – Επιμορφώσεις

7 .Ειδικότητα – κλάδος:

8.Μεταπτυχιακό δίπλωμα:

Ναι [] Όχι []

9.Διδακτορικό δίπλωμα:

Ναι [] Όχι []

10. Έχετε παρακολουθήσει κατά τα δύο τελευταία έτη κάποιο επιμορφωτικό σεμινάριο σε αντικείμενο της ειδικότητάς σας; (ΠΕΚ, ΣΕΛΜΕ ,Ημερίδες Σχ. Συμβούλων κλπ.)

Ναι [] Όχι []

B. ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ- ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΤΙΚΟΥ ΗΓΕΤΗ

11. Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τον παρακάτω ορισμό της ηγεσίας για τον διευθυντή της σχολικής μονάδας:

«Είναι η ικανότητα ενός χαρισματικού ατόμου, λαμπρής προσωπικότητας, να εμπνέει και να κινητοποιεί, έτσι ώστε όλοι να καταβάλουν επιπλέον προσπάθεια για το καλό του σχολείου».

Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ

B1. ΚΑΘΟΡΙΣΜΟΣ ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗΣ

Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ότι η διεύθυνση του σχολείου σας :

12. Ενημερώνει το προσωπικό για το γενικό σκοπό που έχει η σχολική μονάδα.

Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ

13. Διευκρινίζει τους λόγους για τους οποίους αναπτύσσονται πρωτοβουλίες με στόχο τη βελτίωση της σχολικής μονάδας.

Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ

14. Σου παρέχει χρήσιμη βοήθεια στον καθορισμό βραχυπρόθεσμων στόχων στη διδασκαλία και μάθηση.

Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ

15. Δίνει το παράδειγμα υψηλού επιπέδου επαγγελματικής πρακτικής.

Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ

16. Έχει υψηλές προσδοκίες για την εργασία που κάνεις ως διδάσκων.

Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ

B2 ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ

17. Σου παρέχει προσωπική στήριξη στην προσπάθειά σου να βελτιώσεις τις διδακτικές πρακτικές σου.

Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ

18. Σε ενθαρρύνει να υιοθετήσεις νέες ιδέες για τη διδασκαλία σου.

Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ

19. Δημιουργεί κλίμα φροντίδας και εμπιστοσύνης.

Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ

20. Προωθεί την ανάπτυξη ηγετικών ικανοτήτων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς

Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ

B3 ΑΝΑΔΟΜΗΣΗ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΥ

21. Ενθαρρύνει τη συνεργασία μεταξύ των μελών του διδακτικού προσωπικού.

Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ

22. Μεριμνά για ευρεία συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων που αφορούν στη σχολική βελτίωση.

Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ

23. Εμπλέκει τους γονείς στις προσπάθειες βελτίωσης της σχολικής μονάδας.

Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ

24. Κερδίζει την υποστήριξη της κοινότητας για τις προσπάθειες βελτίωσης της σχολικής μονάδας.

Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ

B4 ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

25. Εξασφαλίζει πόρους για να βοηθήσει το προσωπικό να βελτιώσει τη διδασκαλία του.

Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ

26. Συχνά συζητά μαζί σου εκπαιδευτικά ζητήματα.

Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ

27. Προφυλάσσει τους εκπαιδευτικούς από περισπασμούς στη διδασκαλία τους.

Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ

28. Ενθαρρύνει τη χρήση δεδομένων προκειμένου να αντιμετωπιστούν οι ανάγκες κάθε μαθητή.

Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ

Γ. ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ-ΕΠΙΤΕΥΞΗ ΣΤΟΧΩΝ

29. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι ο διευθυντής –ηγέτης που διακρίνεται για το όραμα του, τις αξίες του, τις υψηλές προσδοκίες, την καθιέρωση στόχων, την παροχή στήριξης σε όλους, μπορεί να αποτελέσει βασικό παράγοντα επίτευξης των στόχων του σχολείου.

Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ

Δ. ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ-ΘΕΣΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

30. Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ότι η οργάνωση και η δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος επιτρέπουν την ανάδειξη ηγετών με όραμα.

Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ

31. Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ότι ο τρόπος επιλογής των διευθυντών επιτρέπει την τοποθέτηση χαρισματικών ηγετών με όραμα-αξίες-στόχους.

Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ -ΣΥΣΧΕΤΙΣΜΟΙ

ΠΙΝΑΚΑΣ 1- ΚΑΘΟΡΙΣΜΟΣ ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗΣ

		Ενημέρωση σκοπού	Διευκρίνηση πρωτοβουλιών	Παροχή βοήθειας	Παράδειγμα πρακτικής	Προσδοκίες εργασίας
Ενημέρωση σκοπού	Correlation	1,000	,888**	,547**	,613**	,597**
	Coefficient					
	Sig. (2-tailed)	.	,000	,000	,000	,000
	N	54	54	54	54	54
Διευκρίνηση πρωτοβουλιών	Correlation	,888**	1,000	,516**	,579**	,485**
	Coefficient					
	Sig. (2-tailed)	,000	.	,000	,000	,000
	N	54	54	54	54	54
Παροχή βοήθειας	Correlation	,547**	,516**	1,000	,710**	,490**
	Coefficient					
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	.	,000	,000
	N	54	54	54	54	54
Παράδειγμα πρακτικής	Correlation	,613**	,579**	,710**	1,000	,547**
	Coefficient					
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	.	,000
	N	54	54	54	54	54
Προσδοκίες εργασίας	Correlation	,597**	,485**	,490**	,547**	1,000
	Coefficient					
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	.
	N	54	54	54	54	54

ΠΙΝΑΚΑΣ 2- ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ

		Παροχή στήριξης	Ενθάρρυνση ιδεών	Δημιουργία κλίματος	Προώθηση ικανοτήτων
Παροχή στήριξης	Correlation Coefficient	1,000	,673**	,702**	,672**
	Sig. (2-tailed)	.	,000	,000	,000
	N	54	54	54	54
Ενθάρρυνση ιδεών	Correlation Coefficient	,673**	1,000	,551**	,614**
	Sig. (2-tailed)	,000	.	,000	,000
	N	54	54	54	54
Δημιουργία κλίματος	Correlation Coefficient	,702**	,551**	1,000	,581**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	.	,000
	N	54	54	54	54
Προώθηση ικανοτήτων	Correlation Coefficient	,672**	,614**	,581**	1,000
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	.
	N	54	54	54	54

ΠΙΝΑΚΑΣ 3- ΑΝΑΔΟΜΗΣΗ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΥ

		Ενθάρρυνση συνεργασίας	Μέριμνα συμμετοχής	Εμπλοκή γονέων	Υποστήριξη κοινότητας
Ενθάρρυνση συνεργασίας	Correlation Coefficient	1,000	,699**	,345*	,490**
	Sig. (2-tailed)	.	,000	,011	,000
	N	54	54	54	54
Μέριμνα συμμετοχής	Correlation Coefficient	,699**	1,000	,370**	,514**
	Sig. (2-tailed)	,000	.	,006	,000
	N	54	54	54	54
Εμπλοκή γονέων	Correlation Coefficient	,345*	,370**	1,000	,456**
	Sig. (2-tailed)	,011	,006	.	,001
	N	54	54	54	54
Υποστήριξη κοινότητας	Correlation Coefficient	,490**	,514**	,456**	1,000
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,001	.
	N	54	54	54	54

ΠΙΝΑΚΑΣ 4- ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

		Εξασφάλιση πόρων	Συζήτηση ζητημάτων	Προφύλαξη περισπασμών	Ενθάρρυνση χρήσης δεδομένων
Εξασφάλιση πόρων	Correlation Coefficient	1,000	,605**	,622**	,580**
	Sig. (2-tailed)	.	,000	,000	,000
	N	54	54	54	54
Συζήτηση ζητημάτων	Correlation Coefficient	,605**	1,000	,636**	,328*
	Sig. (2-tailed)	,000	.	,000	,016
	N	54	54	54	54
Προφύλαξη περισπασμών	Correlation Coefficient	,622**	,636**	1,000	,491**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	.	,000
	N	54	54	54	54
Ενθάρρυνση χρήσης δεδομένων	Correlation Coefficient	,580**	,328*	,491**	1,000
	Sig. (2-tailed)	,000	,016	,000	.
	N	54	54	54	54

ΠΙΝΑΚΑΣ 5- ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ ΕΠΙΤΕΥΞΗΣ ΣΤΟΧΟΥ- ΘΕΣΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

		Παράγοντας επίτευξης στόχων	Δομή συστήματος	Τρόπος επιλογής
Παράγοντας επίτευξης στόχων	Correlation Coefficient	1,000	-,035	,063
	Sig. (2-tailed)	.	,800	,651
	N	54	54	54
Δομή συστήματος	Correlation Coefficient	-,035	1,000	,609**
	Sig. (2-tailed)	,800	.	,000
	N	54	54	54
Τρόπος επιλογής	Correlation Coefficient	,063	,609**	1,000
	Sig. (2-tailed)	,651	,000	.
	N	54	54	54

ΠΙΝΑΚΑΣ 6-ΕΙΔΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ-ΠΡΟΣΔΟΚΙΕΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ-ΠΑΡΟΧΗ ΣΤΗΡΙΞΗΣ-ΕΝΘΑΡΡΥΝΣΗ ΙΔΕΩΝ

		Correlations			
		Είδος σχολείου	Προσδοκίες εργασίας	Παροχή στήριξης	Ενθάρρυνση ιδεών
Είδος σχολείου	Correlation Coefficient	1,000	-,356**	-,489**	-,463**
	Sig. (2-tailed)	.	,008	,000	,000
	N	54	54	54	54
Προσδοκίες εργασίας	Correlation Coefficient	-,356**	1,000	,502**	,552**
	Sig. (2-tailed)	,008	.	,000	,000
	N	54	54	54	54
Παροχή στήριξης	Correlation Coefficient	-,489**	,502**	1,000	,673**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	.	,000
	N	54	54	54	
Ενθάρρυνση ιδεών	Correlation Coefficient	-,463**	,552**	,673**	
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	54
	N	54	54	54	1,000

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

ΠΙΝΑΚΑΣ 7-ΕΙΔΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ-ΕΝΘΑΡΡΥΝΣΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ-ΜΕΡΙΜΝΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΖΗΤΗΜΑΤΩΝ

Correlations					
		Είδος σχολείου	Ενθάρρυνση συνεργασίας	Μέριμνα συμμετοχής	Συζήτηση ζητημάτων
Είδος σχολείου	Correlation Coefficient	1,000	-,516**	-,407**	-,524**
	Sig. (2-tailed)	.	,000	,002	,000
	N	54	54	54	54
Ενθάρρυνση συνεργασίας	Correlation Coefficient	-,516**	1,000	,699**	,716**
	Sig. (2-tailed)	,000	.	,000	,000
	N	54	54	54	54
Μέριμνα συμμετοχής	Correlation Coefficient	-,407**	,699**	1,000	,513**
	Sig. (2-tailed)	,002	,000	.	,000
	N	54	54	54	54
Συζήτηση ζητημάτων	Correlation Coefficient	-,524**	,716**	,513**	1,000
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	.
	N	54	54	54	54

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

ΠΙΝΑΚΑΣ 8-ΕΙΔΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ-ΠΡΟΦΥΛΑΞΗ ΠΕΡΙΣΠΑΣΜΩΝ-ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ-ΕΞΑΣΦΑΛΙΣΗ ΠΟΡΩΝ

		Correlations			
		Είδος σχολείου	Υποστήριξη κοινότητας	Εξασφάλιση πόρων	Προφύλαξη περισπασμών
Είδος σχολείου	Correlation Coefficient	1,000	-,481**	-,519**	-,669**
	Sig. (2-tailed)	.	,000	,000	,000
	N	54	54	54	54
Υποστήριξη κοινότητας	Correlation Coefficient	-,481**	1,000	,565**	,596**
	Sig. (2-tailed)	,000	.	,000	,000
	N	54	54	54	54
Εξασφάλιση πόρων	Correlation Coefficient	-,519**	,565**	1,000	,622**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	.	,000
	N	54	54	54	54
Προφύλαξη περισπασμών	Correlation Coefficient	-,669**	,596**	,622**	1,000
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	.
	N	54	54	54	54

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

