

**ΑΝΩΤΑΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΠΕΙΡΑΙΑ  
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟΥ ΤΟΜΕΑ**

**ΣΧΟΛΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ  
ΤΜΗΜΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ  
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
«ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ»**

**ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

Τίτλος:

**<<ΗΓΕΤΗΣ – ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΗ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ>>**

**<<ΡΑΥΤΟΓΙΑΝΝΗ – ΤΖΙΑΒΑ ΜΑΡΙΑ>>**

Επιβλέπων Καθηγητής:

**<<ΓΙΑΝΝΑΣ ΠΡΟΔΡΟΜΟΣ >>**

Ακαδημαϊκό Έτος 2017-2018

## ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ

Η εποχή μας είναι εποχή αυξημένης πολυπλοκότητας και ραγδαίων αλλαγών υποχρεώνοντας τις επιχειρήσεις- οργανισμούς να βρίσκονται σε εγρήγορση. Μέσα σε μια παγκοσμιοποιημένη αγορά οφείλουν να εστιάζουν την προσοχή τους στη διαμόρφωση του κατάλληλου μοντέλου διοίκησης στοχεύοντας στην αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα των επιχειρήσεων. Βασική παράμετρος για την λειτουργία των επιχειρήσεων είναι η οργανωσιακή κουλτούρα. Η Οργανωσιακή κουλτούρα αποτελεί ένα σύνολο αξιών και συμβόλων, τα οποία μοιράζονται τα μέλη του οργανισμού και επηρεάζουν αναμφίβολα τις διαπροσωπικές σχέσεις τους και την λειτουργία του οργανισμού αυτού.

Η ηγεσία είναι ένα από τα πιο σημαντικά θέματα στον εικοστό αιώνα γιατί υπάρχει μεγάλη επίδραση της έννοιας της ηγεσίας σε όλους τους τύπους οργάνωσης. Πολλοί ερευνητές επικεντρώθηκαν στο θέμα της ηγεσίας και στην αποτελεσματικότητά της. Το στυλ ηγεσίας περιγράφεται ως ένα σύνολο κανόνων και πρακτικών που εφαρμόζει ο Διευθυντής - Ηγέτης της Σχολικής Μονάδας, επηρεάζοντας τις σχέσεις του με τους εργαζόμενους και συνάμα την ικανοποίησή τους από την εργασία τους.

Ειδικότερα, παρόλο που ο κυρίαρχος τύπος Οργανωσιακής Κουλτούρας είναι ο ιεραρχικός, οι περισσότεροι εργαζόμενοι προτιμούν ένα πιο προσαρμοστικό και συμμετοχικό τύπο, ο οποίος συνάδει περισσότερο με τα χαρακτηριστικά του Συμμετοχικού στυλ ηγεσίας.

Οι σχολικές μονάδες ως εκπαιδευτικοί οργανισμοί δεν μπορούν να μείνουν ανεπηρέαστοι στις εξελίξεις της εποχής;

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας θα πρέπει να αντιμετωπίσει δημιουργικά τις προκλήσεις;

Ο Διευθυντής μπορεί να συμβάλλει στη διαμόρφωση της κουλτούρας της σχολικής μονάδας;

Οι παραπάνω προβληματισμοί αποτέλεσαν το έναυσμα για την παρούσα εργασία με στόχο να ανακαλύψουμε το ρόλο που δύναται να διαδραματίσει ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας στη σημερινή εποχή. Ο ρόλος αυτός δεν θα πρέπει να είναι

διεκπεραιωτικός αλλά ρόλος ηγέτη με στόχο την διαμόρφωση της κουλτούρας της σχολικής μονάδας.

### **Ευχαριστίες**

Η εργασία αυτή δεν θα ήταν δυνατό να πραγματοποιηθεί χωρίς την ακούραστη και συνεχή συμπαράσταση της Τριμελούς Επιτροπής, η οποία ανέλαβε την εποπτεία της. Ευχαριστούμε θερμά, τον επιβλέποντα κ. Γιαννά Πρόδρομο, τα μέλη αυτής της Επιτροπής, (τον πρόεδρο του μεταπτυχιακού προγράμματος κ. Αθανάσιο Σπυριδάκο καθώς και τον καθηγητή κ. Σαλμόν Ιωάννη) οι οποίοι μας βοήθησαν στον ακριβή προσδιορισμό του θέματος της εργασίας και μας καθοδήγησαν σωστά στην ερευνητική μας πορεία, προτείνοντας εύστοχες λύσεις στα προβλήματα που προέκυπταν.

Ευχαριστίες οφείλουμε στην κ. Κοτσιέρη Ευαγγελία, για τις πολύτιμες συμβουλές και κατευθύνσεις που μου έδωσε σχετικά με τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας.

## Περιεχόμενα

1	Επιτελική σύνοψη .....	7
2	Περίληψη.....	9
3	Θεωρητικό Μέρος .....	10
4	Οργανωσιακή Κουλτούρα – Ηγεσία.....	10
4.1	Εισαγωγή .....	10
4.2	Οργανωσιακή Κουλτούρα.....	13
4.2.1	Διαμόρφωση και διαχείριση της οργανωσιακής κουλτούρας.....	14
4.3	Τύποι Οργανωσιακής κουλτούρας.....	17
4.3.1	1.Τυπολογία ανταγωνιστικών αξιών – Quinn .....	17
4.3.2	2.Τυπολογία των Harrison και Handy .....	18
4.4	Ανάπτυξη Οργανωσιακής Κουλτούρας .....	20
5	Ηγεσία .....	22
5.1	Οι βασικοί τύποι ηγετικής συμπεριφοράς.....	25
5.1.1	Η Θεωρία Χ και Ψ .....	26
5.1.2	Το μοντέλο των W. Schmidt και R. Tannenbaum.....	27
5.1.3	Το μοντέλο του Likert .....	28
5.2	Οι δυο διαστάσεις της ηγεσίας .....	31
5.2.1	Η διοικητική σχάρα των Blake και Mouton.....	31
5.3	Γ) ενδεχομενικές προσεγγίσεις της ηγεσίας .....	33
5.3.1	Το μοντέλο του Fiedler .....	34
5.4	Σύγχρονες θεωρίες ηγεσίας .....	35
6	Σχολείο - ηγεσία .....	45
6.1	Χαρακτηριστικά Του Ηγέτη Της Σχολικής Μονάδας.....	47
6.2	Η Εμπλοκή Του Διευθυντή Στην Διαμόρφωση Κατάλληλου Παιδαγωγικού Κλίματος .....	51
7	ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	65
7.1	Ερευνητικό ερώτημα.....	65
7.2	Το προφίλ των ερωτηθέντων .....	67
7.3	Ανάλυση Δεδομένων και αποτελέσματα .....	72
7.3.1	A. Προσωπικότητα ηγέτη .....	72
7.3.2	B. Επικοινωνία ηγέτη με τους εκπαιδευτικούς.....	78
7.3.3	Γ. Κυρίαρχα Χαρακτηριστικά της Σχολικής Μονάδας .....	83

7.3.4	Δ. Διοίκηση και Οργάνωση της Σχολικής Μονάδας.....	88
7.3.5	Ε. Οργανωσιακή Κουλτούρα Ηγέτη.....	95
8	Συμπεράσματα .....	105
9	ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....	107
10	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ .....	110

## Πίνακες

Εικόνα 1: Διοικητική σχάρα των Blake και Mouton .....	31
Εικόνα 2: Ρεπερτόριο ρόλων κατά Quinn .....	37
Εικόνα 3: Κατανομή δείγματος ως προς το φύλο .....	67
Εικόνα 4: Κατανομή δείγματος ως προς την ηλικία .....	68
Εικόνα 5: Κατανομή δείγματος ως προς τα χρόνια υπηρεσίας .....	69
Εικόνα 6: Κατανομή ως προς τα χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής .....	70
Εικόνα 7: Κατανομή δείγματος ως προς τις σπουδές .....	71

# 1 Επιτελική σύνοψη

Η προτεινόμενη διπλωματική εργασία επιχειρεί να διερευνήσει το θέμα της ηγεσίας και της επίδρασή της στην κουλτούρα μιας σχολικής μονάδας. Για την επίτευξη του στόχου μελετήθηκε η βιβλιογραφία, η οποία παρουσιάζεται στο τέλος της εργασίας. Στη σημερινή εποχή, με τις τρέχουσες, οικονομικές, κοινωνικές πολιτικές εξελίξεις και τις προκλήσεις οι επιχειρήσεις - οργανισμοί καλούνται να επιβιώσουν και να προσαρμοστούν. Ιδιαίτερα το δημόσιο σχολείο, καλείται να παρακάμψει τις οργανωσιακές και διοικητικές δυσλειτουργίες και να εξελιχθεί σε ένα κέντρο μάθησης με στόχο την αποτελεσματικότητα και την αποδοτικότητα. Θεμέλιο του παραπάνω στόχου αποτελεί η οργανωσιακή κουλτούρα και η ηγεσία.

Η παρούσα διπλωματική εργασία χωρίζεται σε δύο μέρη. Το πρώτο μέρος αποτελεί το θεωρητικό υπόβαθρο της παρούσας εργασίας. Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται μια σύντομη ανάλυση του όρου Οργανωσιακή Κουλτούρα. Η εργασία προσεγγίζει θεωρητικά την οργανωσιακή κουλτούρα, δίνοντας το εννοιολογικό περιεχόμενο του όρου αυτού, ορισμούς και θεωρίες της.

Στο δεύτερο κεφάλαιο αναλύεται ο όρος Ηγεσία και παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά του ηγέτη. Παρουσιάζονται θεωρίες για το στυλ ηγεσίας διατρέχοντας την ιστορική γραμμή από το 1930 έως τα τελευταία χρόνια.

Το τρίτο κεφάλαιο ο διευθυντής-ηγέτης ενεργεί στη σχολική μονάδα με το διττό ρόλο του επιτελώντας τόσο τις λειτουργίες του management όσο και τις λειτουργίες της διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού με στόχο την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας.

Το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει έρευνα που επιχειρεί να διερευνήσει και να αναδείξει τις απόψεις των Διευθυντών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η έρευνα πραγματοποιείται δειγματοληπτικά με συνεντεύξεις προς τους διευθυντές και αναμένεται να δώσει ανατροφοδότηση ως προς τη σκοπιμότητα και την αποτελεσματικότητα του θεσμού του Διευθυντή – Ηγέτη στη διαμόρφωση της κουλτούρας της σχολικής μονάδας.

Από την επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας επιχειρείται να εξαχθούν συμπεράσματα (α) ως προς τα χαρακτηριστικά του διευθυντή- Ηγέτη και (β) ως προς το βαθμό επιρροής του Ηγέτη στη διαμόρφωση της οργανωσιακής κουλτούρας των σχολικών μονάδων.

Στο τρίτο μέρος αποτυπώνονται τα συμπεράσματα και οι προτάσεις, όπως εξάγονται

από την πολυπρισματική προσέγγιση του θέματος.

Η εργασία ολοκληρώνεται με το παράρτημα, το κατάλογο πινάκων και διαγραμμάτων, τις βιβλιογραφικές αναφορές και αναφορές των διαδικτυακών πηγών που χρησιμοποιήθηκαν.



## **2 Περίληψη**

Η παρούσα εργασία έχει ως αντικείμενο μελέτης και διερεύνησης τη σχέση ανάμεσα στο κυρίαρχο Στυλ Ηγεσίας των Δημοτικών Σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και την επαγγελματική ικανοποίηση των υπαλλήλων τους. Ειδικότερα, σκοπός της μελέτης είναι να μετρήσει τα επίπεδα της επαγγελματικής ικανοποίησης, να προσδιορίσει το Στυλ της υπάρχουσας Οργανωσιακής Κουλτούρας και του επικρατέστερου Στυλ ηγεσίας των εργαζομένων στις σχολικές μονάδες. Τέλος, η εργασία ολοκληρώνεται με έρευνα, στους Διευθυντές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Αττικής, στοχεύοντας στη διερεύνηση των απόψεων τους για τη συσχέτιση του Ηγέτη – Διευθυντή Σχολικής Μονάδας και της Οργανωσιακής Κουλτούρας αυτής.

### **Λέξεις -κλειδιά**

Οργανωσιακή Κουλτούρα, Εκπαίδευση, Ηγέτης, Ηγεσία, Συναισθηματική Νοημοσύνη.

### **Abstract**

The present study aims at studying and investigating the relationship between the dominant Leadership Style of Elementary Primary Schools and the professional satisfaction of their employees. More specifically, the purpose of the study is to measure levels of professional satisfaction, to identify the Style of the existing Organizational Culture and the prevailing Style of School Leadership. Finally, the work is completed by research, to the Primary Education Directors of Attica, aiming at exploring their opinions on the association of the Leader - School Unit Manager and its Organizational Culture.

### **Keywords**

Organizational Culture, Education, Leader, Leadership, Emotional Intelligence.

### 3 Θεωρητικό Μέρος

*«Ηγέτης είναι ο φύλακας, άτομο ειδικά εκπαιδευμένο  
ώστε να λειτουργεί ως ενδιάμεσος κρίκος,  
ως κάτι που θα συνδέει την ενότητα της πόλεως  
με την ενότητα της ψυχής»*

*Πολιτεία Πλάτων (Τσιβάκου:2015, 60-61)*

### 4 Οργανωσιακή Κουλτούρα

#### 4.1 Εισαγωγή

Ο όρος κουλτούρα (culture) προέρχεται από το λατινικό ρήμα ( Colere), που έχει την έννοια του ρήματος καλλιεργώ που χρησιμοποιήθηκε από τον 15<sup>ο</sup> αιώνα για να προσδιορίσει την ανάπτυξη των φυτών. Με την πάροδο του χρόνου αλλάζει η σημασία του όρου λόγω της μετεξέλιξης της γερμανικής λέξης (Kultur) που χρησιμοποιείται για την «καλλιέργεια του πνεύματος» και χρησιμοποιείται για να δηλώσει τον πνευματικό πολιτισμό σε αντιδιαστολή προς τον υλικό.

Στην κοινωνιολογία «κουλτούρα» σημαίνει το συνολικό τρόπο ζωής μιας κοινωνικής ομάδας. Η κουλτούρα είναι στενά συνδεδεμένη με την έννοια της κοινωνικής ομάδας. Επομένως δεν υπάρχει κοινωνία ή κοινωνική ομάδα χωρίς κουλτούρα ή αντίστροφα δεν υπάρχει κουλτούρα που να μην εκφράζεται από μια κοινωνική ομάδα ή κοινωνία. Η κουλτούρα χαρακτηρίζεται και «ως πολιτιστικό μόρφωμα, όρος που αναφέρεται σε έναν τρόπο σκέψης, αίσθησης και δράσης όπως αυτός εκφράζεται στις κοινωνικές σχέσεις και τις κοινωνικές τάξεις» (Αγραφιώτης, 2003) .

Με την παραπάνω άποψη φαίνεται να συμφωνεί και η Hatch (1997) η οποία ισχυρίζεται ότι η ίδια η κοινωνία διαμορφώνει τον τρόπο σκέψης και δράσης των ανθρώπων μέσα από τους θεσμούς της οικογένειας, την εκπαίδευση και τη θρησκεία.

Η κουλτούρα αναφέρει ο Tylor (1871) είναι ένα πολύπλοκο, σύνθετο σύνολο από γνώσεις, πεποιθήσεις, πιστεύω, νόμους, ήθη, έθιμα που αποκτά ο άνθρωπος ως μέλος της κοινωνίας. (Κόντης 1994:189)

Ο Hofstede (1994) πιστεύει ότι ο άνθρωπος δρα κατά την διάρκεια της ζωής του μέσα από μοντέλα σκέψεων, στάσεων, συμπεριφορών και αισθημάτων που έχουν επηρεαστεί από την οικογένεια, το έθνος, την εκκλησία, το εκπαιδευτικό σύστημα ή άλλους θεσμούς.

Πολλοί ερευνητές, (Hatch, Tylor, Hofstede) πιστεύουν πως η κουλτούρα είναι ειδικές και μετρήσιμες μεταβλητές, χαρακτηριστικά ή διαδικασίες, ιδιότητα του κοινωνικού περιβάλλοντος που διαμορφώνεται κάθε φορά που οι άνθρωποι έχουν συνενωθεί σε μια κοινή επιχείρηση. Η έννοια της κουλτούρας έχει τις ρίζες της στην κοινωνιολογία και την ανθρωπολογία ενώ η έννοια του κλίματος στην βιομηχανική και κοινωνική ψυχολογία περιγράφοντας την προσωπικότητα του οργανισμού (Hoy & Miskel, 2001).

Στην κοινωνιολογία με τον όρο κουλτούρα περιλαμβάνονται η γνώση, οι αξίες, οι πεποιθήσεις και οι σημασιολογήσεις που από κοινού έχουν τα μέλη μιας κοινωνικής ομάδας ή της κοινωνίας ως σύνολο που επηρεάζουν, αν δεν καθορίζουν, τη συμπεριφορά των μελών μεταξύ τους και προς τα μέλη άλλων κοινωνικών ομάδων.

Η γνώση δεν είναι απλή συσσώρευση πληροφοριών αλλά περιλαμβάνει ορισμούς σχέσεις και κατηγορίες με τις οποίες τα μέλη μιας κοινωνικής ομάδας αντιλαμβάνονται την πραγματικότητα, την αλήθεια δηλαδή των αντικειμένων και των καταστάσεων του φυσικού και κοινωνικού κόσμου.

Μέρος της γνώσης είναι οι σημασιολογήσεις δηλαδή ορισμοί αντικειμένων και καταστάσεων του φυσικού και κοινωνικού κόσμου που καθορίζουν ποια πρέπει να είναι η συμπεριφορά απέναντί τους. Οι σημασιολογήσεις ποικίλουν από κοινωνική σε κοινωνική ομάδα ή κοινωνία, έστω κι αν όλες χρησιμοποιούν τα ίδια αντικείμενα. Το αυτοκίνητο, για παράδειγμα, μπορεί να σημαίνει ένα βολικό μέσο μετακίνησης, ενώ σε άλλη μπορεί να αποτελεί δείγμα κοινωνικής θέσης και αξιοπρέπειας.

Οι αξίες είναι γενικευμένες αρχές συμπεριφοράς που συνδέονται με κάποια συναισθηματική υποχρέωση των μελών της κοινωνικής ομάδας και καθορίζουν το μέτρο και το κριτήριο της κατάλληλης συμπεριφοράς. Σε όλες τις αξίες της κοινωνίας δεν αποδίδεται η ίδια βαρύτητα. Για να δηλώσουν τα συστήματα των σημασιολογήσεων και των αξιών που επικρατούν σε μια κουλτούρα χρησιμοποιούν τον όρο ιδεολογία. (Κουλουγλιώτης 1995).

Η κουλτούρα είναι ευρύτερη του κλίματος. Συχνά παρατηρείται σύγχυση ανάμεσα στις έννοιες του κλίματος και της κουλτούρας, οι οποίες είναι δυνατόν να παρασταθούν ως δύο κύκλοι, ο ένας μέσα στον άλλον όπου η κουλτούρα

περιλαμβάνει το κλίμα ενώ το κλίμα δεν περιλαμβάνει όλες τις πλευρές της κουλτούρας. Τα φαινόμενα που κάποιος βλέπει, ακούει, αισθάνεται όπως γλώσσα, τεχνολογία συμπεριφορές των μελών ιστορίες, μύθοι κ.α. αποτελούν το ορατό τμήμα της κουλτούρας και είναι αυτό το τμήμα που έρχεται πιο κοντά με την έννοια σχολικό κλίμα. Η κουλτούρα έχοντας τις ρίζες της στην κοινωνιολογία και την ανθρωπολογία περιλαμβάνει τις αξίες, τις νόρμες που ορίζουν την ταυτότητα του οργανισμού και αποτελεί καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση συμπεριφορών και στάσεων σύμφωνα με τους George & Bishop (1972). Το κλίμα έχει τη ρίζες του στη βιομηχανική και κοινωνική ψυχολογία και περιγράφει τις κοινές αντιλήψεις των ατόμων σκιαγραφώντας την προσωπικότητα του οργανισμού. Ειδικότερα στην σχολική μονάδα το κλίμα είναι συνδεδεμένο με τις αντιλήψεις των μαθητών, των εκπαιδευτικών μιας σχολικής μονάδας (Σαΐτης, 2007) και επηρεάζει την ψυχική διάθεση, τον ενθουσιασμό την παραγωγικότητα και γενικά την απόδοση των εκπαιδευτικών στο έργο τους (Πασιαρδής, 2001). Ένα αρνητικό σχολικό κλίμα δημιουργεί απογοήτευση και επηρεάζει αρνητικά την ποιότητα της εργασίας που προσφέρουν οι εκπαιδευτικοί ελαχιστοποιώντας την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Το σχολικό κλίμα σύμφωνα με τους Hoy και Miskel (1987:236) μπορεί να εκληφθεί ως «η προσωπικότητα του σχολείου».

Κουλτούρα, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, είναι ένα σύστημα κοινών αξιών, απόψεων, πιστεύω, εννοιών, αρχών, κανόνων, συνηθειών και συμβόλων, τα οποία είναι σε ισχύ και ενυπάρχουν σε μία ομάδα ανθρώπων ή σε μια κοινότητα (Μπουραντάς κ.ά., 2008). Όταν κάποιος επισκέπτεται έναν οργανισμό, ιδιαιτέρως ένα σχολείο, είναι εύκολο να αντιληφθεί την κουλτούρα του. Για παράδειγμα, η όψη των προσώπων των εκπαιδευτικών και του διευθυντή, το παρουσιαστικό των μαθητών, ο τρόπος που λέει «καλημέρα» ο ένας στον άλλον, τα σκίτσα και τα συνθήματα στους τοίχους, η κατάσταση του κτιρίου και ο τρόπος που συζητούν μεταξύ τους οι εκπαιδευτικοί, δείχνουν την κουλτούρα του σχολείου (Ανθοπούλου κ.ά., 1999). Στη στενή έννοια της σχολικής κουλτούρας περιλαμβάνονται: οι ανθρώπινες σχέσεις, τα συναισθήματα, η επαγγελματική ικανοποίηση, η σχολική ικανοποίηση των μαθητών, η δημιουργία κοινών στόχων και το γόητρο του σχολείου. Ενώ, στην ευρεία έννοια της σχολικής κουλτούρας περιλαμβάνονται: η καθαριότητα των χώρων, η διακόσμηση, οι καρέκλες, τα θρανία, οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές, η ευρυχωρία του σχολικού κτιρίου και οι σχολικές τάξεις (Ανθοπούλου κ.ά., 1999).

Κουλτούρα και η κοινωνική οργάνωση είναι έννοιες αλληλεξαρτώμενες. Η κουλτούρα επεμβαίνει δυναμικά στη κοινωνική δομή χωρίς αυτό να σημαίνει ότι παραμένει αμετάβλητη. Η κουλτούρα και η κοινωνική δομή δε βρίσκεται πάντα σε κατάσταση ισορροπίας αλλά σε αντίθεση και σύγκρουση με συνέπεια αλλαγές και μετασχηματισμούς στην κοινωνική οργάνωση και τις κοινωνικές σχέσεις.

Η κουλτούρα, σύμφωνα με τον Γιάννης ορίζεται η έκφραση ασυνείδητων ψυχολογικών και ψυχοκοινωνικών διαδικασιών.(Yiannis 1999 στο Scott T. 2003:21)

## **4.2 Οργανωσιακή Κουλτούρα**

Οι επιχειρήσεις αποτελούν συστήματα στα οποία οι άνθρωποι αλληλοεπιδρούν με την εργασία τους, τις πράξεις τους, τις σχέσεις τους που δίνουν υπόσταση σε ένα οργανωμένο σύνολο ενεργειών με σκοπό να επιτύχουν συγκεκριμένους κοινούς σκοπούς και στόχους. Σκοπός κάθε επιχείρησης είναι η βελτίωση της αποδοτικότητας και της αποτελεσματικότητας για την κάλυψη των αναγκών του πληθυσμού κυρίως όταν γίνεται αναφορά σε δημόσιους οργανισμούς. Κάθε επιχείρηση σχεδιάζει τις ενέργειες που έχουν στόχο την επιτυχία και την επίτευξη των στόχων του.

Το πρόγραμμα αυτό περιλαμβάνει:

- σωστή λειτουργία στο εσωτερικό της επιχείρησης
- ηθική και υλική ικανοποίηση όλων των μελών της
- προσαρμοστικότητα στις αλλαγές του εξωτερικού περιβάλλοντος
- κατανόηση του τρόπου που τα άτομα του οργανισμού κινούνται, συμπεριφέρονται και πράττουν.

Βασική προϋπόθεση για την επιτυχία ενός οργανισμού είναι η οργανωσιακή κουλτούρα η οποία συνδέεται με τις αξίες του οργανισμού, τις προσωπικές πεποιθήσεις, το όραμα και μια εύκολα προσδιοριστική οργανωσιακή κουλτούρα. Στο περιβάλλον της σχολικής μονάδας η οργανωσιακή κουλτούρα έχει συνδεθεί με στοιχεία όπως συναισθηματική ασφάλεια, καλές διαπροσωπικές σχέσεις, ασφαλές και δημοκρατικό κλίμα μάθησης τα οποία συμβάλλουν στην αποδοτικότητα των σχολικών μονάδων, στην παροχή υπηρεσιών καθώς και στην ικανοποίηση όλων των μελών του οργανισμού.

#### 4.2.1 Διαμόρφωση και διαχείριση της οργανωσιακής κουλτούρας

Η οργανωσιακή κουλτούρα σύμφωνα με τον Schein (1985), σχηματίζεται από συσσωρευμένη γνώση των μελών της επιχείρησης, ξεκινώντας με την επίλυση προβλημάτων, εσωτερικών της επιχείρησης ή σχετιζόμενων με το εξωτερικό περιβάλλον, δοκιμάστηκε και στη συνέχεια με την πάροδο του χρόνου καθιερώθηκε στο υποσυνείδητο των εργαζομένων και τέλος υιοθετήθηκε. Εάν ο οργανισμός είναι υγιής και οι αξίες είναι αποδεκτές και σταθερές, τότε έχουμε μια κουλτούρα που μεταδίδεται στις επόμενες γενιές. Η κουλτούρα καθοδηγεί τα συναισθήματα, τις σκέψεις, τις δράσεις τους. Στην περίπτωση όμως που η επιχείρηση με την πάροδο του χρόνου αντιμετωπίζει δυσκολίες, και οι αξίες δεν προσαρμόζονται στις νέες συνθήκες, ο ρόλος της ηγεσίας είναι καθοριστικός. Η ηγεσία πρέπει να διαμορφώσει μια νέα κουλτούρα πιο προσαρμοστική στις νέες συνθήκες και να καταφέρει να την ενσωματώσει στη σχολική μονάδα.

Οι ηγέτες είναι αυτοί που επικοινωνούν το περιεχόμενο της κουλτούρας, τη διοικούν, την αξιολογούν, την προσδιορίζουν, την ανανεώνουν ή την αλλάζουν. (Μπουραντάς 2005). Η οργανωσιακή κουλτούρα δεν παράγεται αυτόματα όταν ο ηγέτης επιβάλλει την κουλτούρα. Η εκπαιδευτική έρευνα στα τέλη της δεκαετίας του '80 έστρεψε το ενδιαφέρον της στην έννοια της κουλτούρας της σχολικής μονάδας συσχετίζοντας την με την έννοια της οργανωσιακής κουλτούρας στις εταιρείες. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα τα στοιχεία (καινοτομία, σταθερότητα, προσανατολισμός στο αποτέλεσμα στην ομάδα και στο ανθρώπινο δυναμικό που διέπουν μια επιτυχημένη διοίκηση να χρησιμοποιηθούν προς όφελος των σχολείων (Pettigrew, 1979). Έτσι η οργανωσιακή κουλτούρα απασχολεί την αρθρογραφία της διοίκησης της εκπαίδευσης.

Η κουλτούρα περιλαμβάνει αξίες και πιστεύω τα οποία γίνονται αποδεκτά και μεταδίδονται στα νέα μέλη του οργανισμού διαχωρίζοντας τα στοιχεία της οργανωσιακής κουλτούρας σε παρακάτω τρία επίπεδα (Schein, 1990):

Το α' επίπεδο περικλείει ορατά χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος του οργανισμού και νόρμες συμπεριφοράς που βοηθούν τα μέλη του οργανισμού να συλλάβουν τη λειτουργία του οργανισμού. Οι νόρμες συμπεριφοράς όπως στήριξη συναδέλφων, αποφυγή κριτικής στο διευθυντή μεταδίδονται στα μέλη του οργανισμού και αποτελούν παραδείγματα για την κουλτούρα του.

Στο β' επίπεδο βρίσκεται το σύνολο των αξιών όπως συνεργασία, εμπιστοσύνη, που μπορούν να θεωρηθούν οι επιδιώξεις του οργανισμού, όπως για παράδειγμα τι πιστεύεται καλό ή κακό, τι πρέπει ή τι δεν πρέπει να γίνεται.

Στο γ' επίπεδο της κουλτούρας είναι το πιο αφηρημένο επίπεδο και περιλαμβάνει παραδοχές – αξιώματα -πεποιθήσεις που σχετίζονται με τις ανθρώπινες σχέσεις, την αλήθεια και το περιβάλλον και δεν είναι ορατές, ερμηνεύουν τα δυο προηγούμενα επίπεδα και προσδιορίζονται πιο δύσκολα.

Τα τρία αυτά επίπεδα ορίζουν το πολιτισμικό σύστημα της σχολικής μονάδας που αντικατοπτρίζουν τα δύο μέρη της κουλτούρας σύμφωνα με τους Everard και Morris (1990). Τα τεχνουργήματα οι συμπεριφοριστικοί κανόνες αποτελούν το ορατό μέρος και οι αξίες οι βαθιές πεποιθήσεις και παραδοχές αποτελούν το αόρατο.

Η οργανωσιακή κουλτούρα και το οργανωσιακό κλίμα αν και είναι διαφορετικές έννοιες αρκετοί επιστήμονες και ερευνητές δεν τις διαχωρίζουν. Το οργανωσιακό κλίμα αναφέρεται στο πως και σε ποιο βαθμό ο οργανισμός εκπληρώνει τις προσδοκίες των μελών του. Η κουλτούρα αναφέρεται στην ιστορία τις νόρμες και τις αξίες που τα μέλη πιστεύουν. Η κουλτούρα είναι ένα περιεχόμενο μέσω του οποίου θα ερμηνευτεί και θα επηρεαστεί η εικόνα ενός οργανισμού. Κάθε οργανισμός έχει τα δικά του στοιχεία κουλτούρας που τον διαχωρίζουν από τους υπόλοιπους οργανισμούς όπως και κάθε άτομο έχει τη δική του προσωπικότητα.

Ο Tylor (1871) θεωρεί ότι η κουλτούρα περιλαμβάνει γνώσεις, πιστεύω, τέχνη, και συνήθειες που αποκτά ο άνθρωπος ως μέλος της κοινωνίας. Η Wallach (1983) διακρίνει τη κουλτούρα καινοτομίας και την υποστηρικτική εκτός από τη γραφειοκρατική κουλτούρα. Η κουλτούρα καινοτομίας αναφέρεται σε επιχειρήσεις που ενθαρρύνουν τη δημιουργικότητα και την πρόκληση ενώ η υποστηρικτική κουλτούρα σε χώρους που κυριαρχεί η αλληλοβοήθεια και η συνεργασία. Τέλος η ποιοτική κουλτούρα είναι η κουλτούρα που διαμορφώνεται κυρίως από το στάδιο της ανάπτυξης και βελτίωσης προγραμμάτων εκπαίδευσης των εργαζομένων. Τα προγράμματα αυτά θα βοηθήσουν τους εργαζόμενους να αλλάξουν τον τρόπο σκέψης τους μέσα στους οργανισμούς. Ο Drucker από το 1954 αναφέρεται στην έννοια του marketing που αποτελούσε την εικόνα της εταιρίας που είχαν οι πελάτες. Πιο συγκεκριμένα, το marketing προσδιόριζε μια οργανωσιακή κουλτούρα τοποθετώντας τον πελάτη στο κέντρο της σκέψης της εταιρίας. Κατά τη δεκαετία του '80 ερευνητές (Schwartz και Jordon 1980, Louis 1983, Harris και Moran 1987) εισήγαγαν την έννοια της κουλτούρας προσπαθώντας να εξηγήσουν τη διαφοροποίηση που

παρατηρούσαν ανάμεσα στους στόχους του οργανισμού και στα πραγματικά αποτελέσματα. Τα μοντέλα των οργανισμών που δεν περιείχαν την κουλτούρα θεωρούνταν ελλιπή. Ένας από τους διακεκριμένους κοινωνικούς επιστήμονες Hofstede (1986) με μελέτες και αναλύσεις σε περισσότερες από πενήντα χώρες και με δείγμα από τις μεγαλύτερες και πιο αξιόλογες επιχειρήσεις χρησιμοποιώντας μια αναλογία από την επιστήμη των ηλεκτρονικών υπολογιστών ορίζει ως κουλτούρα «το συλλογικό προγραμματισμό» του μυαλού που διαχωρίζει τα μέλη ενός συνόλου μιας κατηγορίας ανθρώπων από μια άλλη.

Ο Kilman αναφέρει ότι η κουλτούρα δεσμεύει τη φαντασία και τη ενέργεια των ανθρώπων και διαμορφώνεται με βάση την αποστολή και τις απαιτήσεις γύρω από τις έννοιες επιτυχία υψηλή ποιότητα αποδοτικότητα, εξυπηρέτηση, καινοτομία και σκληρή δουλειά. Στην αρχή η κουλτούρα διαμορφώνεται από «κρίσιμα περιστατικά» και στη συνέχεια αποκτά ταυτότητα και αποτελεί γνώρισμα της επιχείρησης. (Μπουραντάς,2005:657)

Ο Robbins (1999) παρουσιάζει τας εξής δέκα χαρακτηριστικά για τη κουλτούρα.

- Έμφαση στην ομάδα (οι εργαζόμενοι καλά οργανωμένοι σε ομάδες)
- Ολοκλήρωση των ομάδων (τα τμήματα του οργανισμού αλληλεξαρτώνται)
- Εστίαση στους ανθρώπους (βαθμός που λαμβάνει υπόψη την επίδραση του αποτελέσματος στα μέλη στη λήψη αποφάσεων)
- Ταυτότητα του μέλους (Οι εργαζόμενοι ταυτίζονται με την οργάνωση και όχι με τον τομέα απασχόλησής τους)
- Έλεγχος (πόσο οι κανονισμοί χρησιμεύουν στον έλεγχο συμπεριφοράς)
- Κριτήρια αμοιβών (το σύστημα αμοιβών παρακινεί έναν εργαζόμενο να αυξήσει την παραγωγή του)
- Ανοχή στον κίνδυνο
- Ανοχή στη διαφωνία
- Προσανατολισμό στο στόχο
- Εστίαση στο ανοιχτό σύστημα

Σύμφωνα με τους O'Reilly, Chatman και Cadwell (1991) η κουλτούρα χαρακτηρίζεται από :

- Καινοτομία-Δημιουργικότητα



- Σταθερότητα
- Προσανατολισμό στους ανθρώπους
- Έμφαση στις ανθρώπινες σχέσεις
- Προσανατολισμός στο αποτέλεσμα
- Άνετο περιβάλλον
- Προσανατολισμός στη συνεργασία μεταξύ των ομάδων

### 4.3 Τύποι Οργανωσιακής κουλτούρας

Η κουλτούρα όπως αναφέραμε σε προηγούμενη ενότητα περιλαμβάνει συμπεριφορές και στάσεις που διακρίνουν μια ομάδα από άλλες. Αν και διαφέρουν σε κάθε ομάδα κάποια χαρακτηριστικά συνδέουν παρόμοιους τύπους κουλτούρας. Οι Miles και Snow, Hofstede, Harrison και Handy, Kilmann, Quinn κ.α. προσπάθησαν να περιγράψουν τύπους οργανωσιακής κουλτούρας. Θα παρουσιάσουμε παρακάτω τους δύο τύπους οργανωσιακής κουλτούρας:

#### 4.3.1 Τυπολογία ανταγωνιστικών αξιών – Quinn

Ο Quinn (1988) μελέτησε την έννοια της οργανωσιακής κουλτούρας επεκτείνοντας τη θεωρία του Schein κατασκεύασε το «Πλαίσιο ανταγωνιστικών αξιών» (Competing Values Framework). Η τυπολογία αυτή αντιπροσωπεύει το πιο ολοκληρωμένο πλαίσιο για την αποτύπωση της οργανωσιακής κουλτούρας συνδυάζοντας το «είναι» και το «γίγνεσθαι» των επιχειρήσεων.

Η πρώτη διάσταση περιλαμβάνει το συνεχές ευελιξία-έλεγχο. Στη περίπτωση αυτή οι επιχειρήσεις-οργανισμοί επικεντρώνονται είτε στον έλεγχο είτε στην ευελιξία.

Η δεύτερη διάσταση είναι ο εσωτερικός – εξωτερικός προσανατολισμός. Ο μεν εσωτερικός εκφράζει αξίες-πιστεύω-παραδοχές που αφορούν την εσωτερική οργάνωση της επιχείρησης ενώ ο εξωτερικός αναφέρεται στον πελάτη, τον ανταγωνισμό και στις σχέσεις με το περιβάλλον. Με βάση αυτές τις δυο διαστάσεις παρατηρούνται τέσσερις τύποι κουλτούρας. Αυτοί είναι:

Το **Μοντέλο Ανθρώπινων Πόρων** που εστιάζει στον εργαζόμενο και στις φιλικές σχέσεις των εργαζομένων ώστε να επιτύχει η επιχείρηση – οργανισμός .

Το **Μοντέλο Εσωτερικών Διαδικασιών** που εστιάζει στην ιεραρχία την εσωτερική τυπικότητα τους κανονισμούς και τις διαδικασίες που στοχεύουν στην πρόβλεψη των συμπεριφορών των εργαζομένων.

Το **Μοντέλο Ανοικτού Συστήματος** που εστιάζει στο εξωτερικό περιβάλλον ώστε με τη δημιουργικότητα, την καινοτομία των στελεχών προσαρμόζεται η επιχείρηση-οργανισμός στις αλλαγές.

Το **Μοντέλο Στόχων/Αποδοτικότητα** που εστιάζει στην επίτευξη αποτελεσμάτων με την αξιοποίηση των ανθρώπινων πόρων. Σύμφωνα με τούτο το μοντέλο οι εργαζόμενοι στοχεύουν σε υψηλούς στόχους και τα στελέχη στοχεύουν σε απόκτηση μεριδίων αγοράς μέσω σκληρής δουλειάς και ανταγωνιστικότητας.

Με βάση τον τύπο του Quinn η κουλτούρα μιας επιχείρησης διαμορφώνεται ανάλογα με το βαθμό που κυριαρχούν τα στοιχεία καθενός από τα τέσσερα μοντέλα (Μπουραντάς, 2002).

#### **4.3.2 Τυπολογία των Harrison και Handy**

Η κουλτούρα σύμφωνα με το Harrison διακρίνεται σε τέσσερις τύπους με ιδεότυπο χαρακτήρα στους οποίους ο Handy έδωσε ονόματα αρχαίων Ελλήνων συνδέοντας την αρχαία Ελληνική φιλοσοφία με τη φιλοσοφία του management.

##### **1. ΔΙΑΣ (ΔΥΝΑΜΗ)**

Κριτήριο επιτυχίας θεωρείται το χρήμα και οι προσωπικές επιτυχίες βασικός παράγοντας για ένα πλήρες βιογραφικό σημείωμα. Βασική προϋπόθεση είναι η τυφλή υπακοή και αφοσίωση στις επιταγές της οργάνωσης. Τρόπο ζωής είναι οι επαφές από ένα δίκτυο γνωριμιών εμπεριεχομένων και ατόμων με υψηλόβαθμες θέσεις στην εξουσία.

##### **2. ΑΠΟΛΛΩΝ (ΡΟΛΟΣ)**

Η παιδεία των ατόμων που ανήκουν στον οργανισμό χαρακτηρίζεται από τυπικότητα και σαφείς ρόλους τους οποίους υπηρετούν. Οι αυστηροί κανονισμοί, η τυποποίηση, η πρόβλεψη και η σταθερότητα είναι βασικά γνωρίσματα. Στόχος των ατόμων αυτής της παιδείας είναι η ενσωμάτωσή τους στο σύστημα .

##### **3. ΑΘΗΝΑ (ΕΡΓΟ)**

Η ομαδική συνεργασία αποτελεί χαρακτηριστικό γνώρισμα των επαγγελματιών. Προέχει η επίλυση προβλημάτων και η συμμετοχή σε κοινές δράσεις. Αξιολογούνται με βάση την απόδοση, την ικανότητα και την εμπειρία. Χαρακτηρίζονται δυναμικοί άνθρωποι γιατί κίνητρό τους είναι η επίτευξη στόχων και ο επαγγελματισμός.

##### **4. ΔΙΟΝΥΣΟΣ (ΑΤΟΜΟ)**

Οι Διόνυσοι σέβονται τους άλλους και απαιτούν το ίδιο από τον περίγυρό τους. Αρνούνται τα αφεντικά και εργάζονται με κέφι ,φιλότιμο, ευελιξία και ανεξαρτησία . Επιθυμούν τις διαπροσωπικές σχέσεις και οι διαπραγματεύσεις είναι βασικό στοιχείο για την επίτευξη των στόχων τους. Ο Δ. Μπουραντάς τους χαρακτηρίζει μοναχικούς καβαλάρηδες οι οποίοι δε συγκινούνται από υλικά κίνητρα.

Το 1986 πραγματοποιήθηκε από τους Μπουραντά Δ., Αναγνωστάκη Γ., Μέντε Γ. έρευνα με θέμα: *Επιδράσεις κοινωνικοπολιτικού περιβάλλοντος στο ελληνικό Μάνατζμεντ* και αποτελεί μια πρώτη σημαντική έρευνα στο ελλαδικό χώρο για ζητήματα σχετικά με την οργανωσιακή κουλτούρα η οποία προσδιορίζει το επίπεδο ανάπτυξης του ελληνικού μάνατζμεντ (Παναγιωτοπούλου, 1997). Η έρευνα ακολούθησε το εννοιολογικό πλαίσιο της κουλτούρας των Harrison και Handy και κατέληξε στο συμπέρασμα ότι τα στελέχη θεωρούν ότι επικρατούν τα χαρακτηριστικά των τύπων Δίας και Απόλλων. Μα άλλα λόγια οι δομές των επιχειρήσεων είναι συγκεντρωτικές και η διοίκηση χαρακτηρίζεται από αυταρχισμό. Παρουσιάζονται μόνο κάποιες διαφορές ανάμεσα στις ιδιωτικές και στις δημόσιες επιχειρήσεις. Ειδικότερα, οι ιδιωτικές επιχειρήσεις οι οποίες είναι οικογενειακής κυρίως μορφής υιοθετούν το μοντέλο δομής του Δία καθώς και του Απόλλωνα στη προσπάθεια τους να εκσυγχρονίσουν τη λειτουργία τους. Στις δημόσιες επιχειρήσεις κυριαρχεί ο τύπος του Απόλλων (γραφειοκρατική οργάνωση) η οποία συνυπάρχει με το τύπο του Δία γεγονός που ενισχύεται από το συγκεντρωτικό τρόπο διοίκησης των δημόσιων επιχειρήσεων από πολιτικά πρόσωπα. Τα στελέχη που συμμετείχαν στην έρευνα έχουν την τάση να συμμετέχουν, να αναπτύσσουν πρωτοβουλίες και να ενστερνίζονται πολιτικές αξιοκρατίας και αποδοτικότητας αν και η πραγματική τους συμπεριφορά συγκλίνει στα χαρακτηριστικά του συγκεντρωτισμού. Αυτή η αντίφαση ερμηνεύτηκε από τους ερευνητές ως έλλειψη παιδείας στη διοίκηση και ως μεταβατική περίοδος από το παραδοσιακό μοντέλο διοίκησης σε πιο εκσυγχρονισμένες μορφές (Παναγιωτοπούλου, 1997). Αυτή η διάσταση ανάμεσα στην κουλτούρα των επιχειρήσεων και της κουλτούρας των στελεχών η οποία ερμηνεύεται από την ευθυνοφοβία που χαρακτηρίζει τόσο τις δημόσιες όσο και τις ιδιωτικές επιχειρήσεις αποτελεί εμπόδιο στον εκσυγχρονισμό της διοίκησης για τους ελληνικές επιχειρήσεις.

#### 4.4 Ανάπτυξη Οργανωσιακής Κουλτούρας

Η οργανωσιακή κουλτούρα, όπως αναφέραμε σε προηγούμενη ενότητα δημιουργεί πρότυπα αποδεκτής συμπεριφοράς και επηρεάζει τις σχέσεις των μελών ενός οργανισμού. Ως εκ τούτου ο οργανισμός θα πρέπει να αναπτύξει οργανωσιακή κουλτούρα ώστε να επιτύχει τους στόχους και τους σκοπούς του. Η οργανωσιακή κουλτούρα καλείται αφενός να αντιμετωπίσει ένα μεταβαλλόμενο περιβάλλον στο οποίο πρέπει να προσαρμοστεί ο οργανισμός και αφετέρου να διατηρήσει τις αποτελεσματικές και αποδοτικές εκείνες εργασιακές σχέσεις των μελών της επιχείρησης. Σε αυτό το στόχο συμβάλλουν και τα ίδια τα μέλη όταν αυτά αντιλαμβάνονται με τον ίδιο τρόπο τα ζητήματα προσαρμογής στο εξωτερικό μεταβαλλόμενο περιβάλλον και εσωτερικής ολοκλήρωσης. Ο ιδρυτής του οργανισμού θέτει τις βάσεις της κουλτούρας ενώ κάθε μέλος μαθαίνει τους κανόνες που διέπουν τον οργανισμό. Μία βασική πρακτική που συμβάλλει στην ανάπτυξη της κουλτούρας ενός οργανισμού είναι η διαδικασία επιλογής του προσωπικού. Ο υποψήφιος αξιολογείται για τις γνώσεις του, τις ικανότητες του και τη σωστή συμπεριφορά του.

Τα στελέχη του οργανισμού πρέπει να διαθέτουν ολοκληρωμένη προσωπικότητα για να μπορέσουν να πείσουν το απασχολούμενο προσωπικό ξεπερνώντας τις ατομικές διαφορές τους. Μόνο με αυτό τον τρόπο μπορούν να δημιουργήσουν την απαιτούμενη πνευματική κουλτούρα στον οργανισμό και να την καταστήσουν κληροδότημα, το οποίο μεταβιβάζεται από τους παλαιότερους στους νεότερους στον οργανισμό. Επιπρόσθετα, οι εργαζόμενοι ενδιαφέρονται για την επίτευξη ενός κοινού σκοπού και γνωρίζουν πώς πρέπει να εργάζονται όλοι μαζί για την επίτευξη της καινοτομίας ο καθένας από τη δική του θέση εφόσον κάθε άτομο έχει ρόλο – κλειδί στην επιτυχία. Η ενθάρρυνση είναι το μυστικό πως κάθε άτομο βρίσκει ένα τρόπο ώστε να συνδέει το σκοπό της εργασίας του στην επιχείρηση με τη ζωή του και να θεωρεί τον σκοπό της εργασίας του ως σκοπό ζωής.

Η συνεργασία των πελατών για τη δημιουργία και την προώθηση ενός καινοτομικού προϊόντος αποτελεί η ιστορία της SONY, όπως προέκυψε από την διήγηση ενός project leader του CD.

*«Θυμάμαι ξεκάθαρα ότι ενώ βρισκόμουν στην πόλη Phoenix της Αριζόνα, πήρα ένα υπεραστικό τηλέφωνο από τον κύριο Ohga ,ο οποίος ήταν αντιπρόεδρος της SONY και παράλληλα*

*είχε υψηλή θέση στην εταιρεία ηχογραφήσεων στο Τόκιο. Ο Ohga σκέφτηκε ότι πρέπει να εργαστεί στο πρόγραμμα για το cd ένας άνθρωπος που θα αφιερώσει το 100 του χρόνου του στην ανάπτυξη του cd. Έτσι απευθύνθηκε σε μένα διότι ήμουν ξετρελαμένος με τα συστήματα audio και μου ζήτησε να γυρίσω αμέσως πίσω. Όταν εμφανίστηκα στο γραφείο του μου έδειξε το πρώτο δείγμα το οποίο παρουσίαζε έναν ενοχλητικό θόρυβο. Για μας, μια μεγάλη δισκογραφική εταιρία και βιομηχανία, ήταν πραγματική πρόκληση να μπορέσουμε να εξαφανίσουμε το θόρυβο αυτό. Πολύ σύντομα το νέο προϊόν ολοκληρώθηκε. Καμιά εταιρία δίσκων δεν ήθελε να πάρει το ρίσκο να υιοθετήσει την νέα τεχνολογία. Ήταν πολύ ακριβή και δεν υπήρχαν θετικές προβλέψεις πωλήσεων. Αποφασίσαμε να λανσάρουμε το νέο προϊόν στις ΗΠΑ. Ο Ohga μου ζήτησε να πάω στη Νέα Υόρκη λέγοντάς μου μην επιστρέψεις πίσω αν δεν πείσεις τους Αμερικάνους για τη νέα τεχνολογία.» (Γεωργαντά, 2003:252-253).*

Η οργανωσιακή κοινωνικοποίηση είναι η διαδικασία κατά την οποία μεταδίδονται στο νέο υπάλληλο και αφομοιώνονται οι σκοποί της επιχείρησης/οργανισμού τα πρότυπα και οι τρόποι πραγματοποίησης των προγραμμάτων. Η αρχή αποτελεί το δύσκολο τμήμα της κοινωνικοποίησης. Αν το άτομο καταφέρει να προσαρμοστεί τότε η κοινωνικοποίηση είναι ευκολότερη. Στο εμβρυικό στάδιο του κύκλου ζωής της επιχείρησης ο ηγέτης δεσπόζει, ενώ με την πάροδο του χρόνου θεσμοθετείται η κουλτούρα μέσα από την διαδικασία της ανάπτυξης.

Ολοκληρώνοντας θέλουμε να επισημάνουμε τα ακόλουθα:

Η κουλτούρα είναι μια δύναμη η οποία διαμορφώνει σκέψεις και αντιλήψεις και διαφέρει από κοινωνία σε κοινωνία. Ο Hofstede (1980) παρομοιάζει την κουλτούρα με «νοητικό πρόγραμμα» που διακρίνει τα μέλη μιας ομάδας από τα μέλη μιας άλλης. Οι επιχειρήσεις προσδιορίζονται από την κουλτούρα τους γιατί η οργανωσιακή κουλτούρα καθορίζει τους σκοπούς, τον τρόπο και τις στρατηγικές λειτουργίας των επιχειρήσεων, καθώς και τις συμπεριφορές των μελών της.

Η κατάλληλη οργανωσιακή κουλτούρα θα δώσει την δυνατότητα στα μέλη των επιχειρήσεων να αναπτύσσουν έμφυτες προδιαθέσεις για πειραματισμό και οι επιχειρήσεις θα παραμένουν ευθυγραμμισμένες στις αλλαγές που συμβαίνουν.

## 5 Ηγεσία

Η ηγεσία αποτελεί μια από τις κεντρικές έννοιες στη θεωρία της Διοικητικής Επιστήμης. Θεωρείται ως μια από τους βασικούς συντελεστές στην επιτυχία ή στην αποτυχία των οργανισμών και ιδιαίτερα των εκπαιδευτικών οργανισμών. Η ηγεσία αποτελεί ένα από τους σημαντικούς παράγοντες που καθορίζουν τη λειτουργία μιας επιχείρησης - οργανισμού. Είναι γνωστό ότι ο προγραμματισμός, η οργάνωση, η στελέχωση και ο έλεγχος είναι λειτουργίες που οδηγούν στην επιτυχία των στόχων της επιχείρησης και στηρίζονται στη λειτουργία της ηγεσίας.

Ανατρέχοντας στην βιβλιογραφία διαπιστώνουμε ότι υπάρχει μεγάλη ποικιλία ορισμών για την ηγεσία και τον ηγέτη χωρίς όμως να υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός εφόσον το περιεχόμενο της έννοιας ηγεσία δεν έχει προσδιοριστεί με τρόπο σαφή και κοινά αποδεκτό.

Ο Carnal (1990) τονίζει ότι αποτελεσματική ηγεσία είναι μια «απροσδιόριστη έννοια» εφόσον είναι δύσκολο να προσδιοριστούν οι παράγοντες που την συνθέτουν. Η ηγεσία κατά τους Hersey και Blanchard (1972) είναι μια διαδικασία που επηρεάζει ένα άτομο ή μια ομάδα με οδηγώντας την πραγματοποίηση στόχων. Οι Kahn και Katz (1978) θεωρούν ότι η ηγεσία είναι μια «ισχυρή αυξητική επιρροή» ενώ οι Koontz και O'Donnell (1982) προσδίδουν στον όρο ηγεσία την έννοια της επιρροής, της τέχνης ή της διαδικασίας επηρεασμού των εργαζομένων μιας επιχείρησης ή ενός οργανισμού, ώστε να συμβάλλουν πρόθυμα στην επιτυχία των στόχων της. Η ηγεσία προσδιορίζεται ως μια διαδικασία όπου τα μέλη μιας επιχείρησης αποκτούν υψηλές προσδοκίες για την εκπλήρωση των στόχων και την επίλυση των τυχόν προβλημάτων που εμφανίζονται. Ο ηγέτης επηρεάζει τη σκέψη, τη δράση, τη συμπεριφορά των εργαζομένων με απώτερο στόχο να συμμετέχουν πρόθυμα στην υλοποίηση των στόχων οι οποίοι θα οδηγήσουν στην πρόοδο της επιχείρησης.

Σύμφωνα με τους παραπάνω ορισμούς η ηγεσία προϋποθέτει κάποιο άτομο που να ηγείται αποτελεσματικά χωρίς αναγκαστικά να ταυτίζεται με τη διοίκηση. Η πλειονότητα των μελετητών θεωρούν ότι διοίκηση και ηγεσία πρόκειται «για επικαλυπτόμενους σε κάποιο βαθμό και αλληλοσυμπληρούμενους αλλά διακριτούς ρόλους» (Κατσαρός, 2008:98).

Οι διοικητές ρωτούν «πώς» και «πότε», ενώ οι ηγέτες ρωτούν «τι» και «γιατί». Οι διοικητές εστιάζουν στο συστήματα, ενώ οι ηγέτες στους ανθρώπους. Οι διοικητές κάνουν τα πράγματα σωστά και τα διατηρούν, ενώ οι ηγέτες κάνουν τα σωστά πράγματα και τα αναπτύσσουν. Οι διοικητές στηρίζονται στον έλεγχο ενώ οι ηγέτες εμπνέουν στους άλλους εμπιστοσύνη. Οι διοικητές ενδιαφέρονται για τα αποτελέσματα και μιμούνται άλλους ενώ οι ηγέτες έχουν το βλέμμα τους στο μέλλον και δημιουργούν.

Ο Lynn (1980) ορίζει μια διαφοροποίηση μεταξύ διοίκησης και ηγεσίας βασισμένος στην έννοια του κινδύνου. Ένας ηγέτης βελτιστοποιεί τις ευκαιρίες που παρουσιάζονται, ενώ ένας διοικητής ελαχιστοποιεί τον κίνδυνο. Τα επιτυχημένα στελέχη είναι και ισορροπημένα όσο αφορά την διαχείριση του κινδύνου προς όφελος της επιχείρησης.

Ο Birch (1999) προσδιορίζοντας τη διάκριση μεταξύ της ηγεσίας και της διοίκησης αναφέρει ότι οι διοικητές ασχολούνται με τους στόχους, ενώ οι ηγέτες με τους ανθρώπους. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι ηγέτες αποτελούν τους στρατηγούς ενώ οι διοικητές τους απλούς στρατιώτες.

Η διοίκηση σχετίζεται με την αντιμετώπιση της πολυπλοκότητας ενώ η ηγεσία με την αντιμετώπιση της αλλαγής. Η διοίκηση σχετίζεται με θέματα σχεδιασμού, εφαρμογής, υλοποίησης για την εσωτερική λειτουργία των επιχειρήσεων. Επιπλέον, ασχολείται με τη λήψη αποφάσεων και τη διαχείριση του χρόνου. Στην πέρα όχθη, η ηγεσία σχετίζεται με δημιουργία οράματος, με ζητήματα στρατηγικής, μετασχηματισμού στοχεύοντας στη δημιουργία, διατήρηση και αλλαγή κουλτούρας. Στη διοίκηση αποδίδεται ο ρόλος της «εφαρμογής της πολιτικής και της διατήρησης της λειτουργικότητας και της αποτελεσματικότητας του οργανισμού στο επίπεδο των καθημερινών λειτουργιών του» (Κατσαρός, 2008:98). Αντίθετα, στην ηγεσία αποδίδεται ο ρόλος των αλλαγών και των υψηλών στόχων που σχετίζονται με τη βελτίωση του προσωπικού και του σχολικού έργου (Dimmock, 1999:442, Leithwood & Duke, 1995:53). Ο Zaleznik (1986) σκιαγραφώντας τις διαφορές μεταξύ ηγεσίας και διοίκησης παρουσιάζει τους ηγέτες σαν ουσιαστικούς εμπνευστές των οραμάτων, ενώ τα διοικητικά στελέχη ως αρμόδια για το σχεδιασμό και την υλοποίηση των διαδικασιών. Ο ηγέτης επηρεάζει, πείθει, εμπνέει, καθοδηγεί, εμπιστεύεται στηρίζεται στο συναίσθημα και στους ανθρώπους ενώ το διοικητικό στέλεχος χρησιμοποιώντας τη νόμιμη εξουσία δίνει εντολές και ανταμοιβές, ελέγχει, δίνει έμφαση στους κανόνες, τις διαδικασίες, τη λογική καθώς αποδέχεται την

πραγματικότητα και δεν επιζητά να αλλάξει τα πλαίσια. Στην πραγματικότητα η διάκριση των δύο εννοιών γίνεται κατανοητή από το γεγονός ότι κάθε διοικητικό στέλεχος δεν αποτελεί εξ ορισμού ένα ηγέτη. Είναι δυνατόν να ασκεί ηγεσία να επηρεάζει τη συμπεριφορά των άλλων εξαιτίας της επίσημης εξουσίας που του παρέχει η θέση του. Αυτό δεν τον καθιστά ηγέτη, αφού η ηγεσία εξαρτάται από την ικανότητα άσκησης επιρροής και δεν εξασφαλίζεται μόνο από τη θέση. Αντίθετα, ένας ηγέτης είναι δυνατόν να ξεπηδήσει μέσα από τη δυναμική της ομάδας, έστω και αν δεν κατέχει επίσημη εξουσία. Ανεξάρτητα από τη διάκριση των δύο εννοιών θα πρέπει να πραγματοποιείται ένας άριστος συνδυασμός τους εξασφαλίζοντας αποτελεσματικότητα και ικανοποίηση των ανθρώπων. Για αυτό θα πρέπει να γίνεται η επιλογή των διοικητικών – ηγετικών στελεχών με κριτήρια τα οποία θα εξασφαλίζουν ότι τα στελέχη διαθέτουν τα κατάλληλα χαρακτηριστικά αλλά και τις εξειδικευμένες γνώσεις που θα τους ενδυναμώσουν ώστε να καταστούν αποδεκτοί από τους άλλους.

Η έννοια της ηγεσίας δεν είναι ταυτόσημη με την έννοια της δύναμης, της επιρροής και της εξουσίας. Ο Max Weber ορίζει τη δύναμη *«ως την πιθανότητα που έχει ο άνθρωπος να είναι σε θέση να περάσει τις δικές του επιθυμίες μέσα από μια κοινωνική σχέση παρά την αντίσταση»* (Μπουραντάς, 2002: 369). Ο Robbins αναφέρει ότι η δύναμη είναι *«η ικανότητα επίδρασης ή ελέγχου του οτιδήποτε έχει αξία για τους άλλους. Αν το άτομο Α έχει δύναμη έναντι του ατόμου ή μιας ομάδας Β, τότε ο Α μπορεί να επηρεάζει ορισμένες ενέργειες του Β, έτσι ώστε τα αποτελέσματά τους να είναι ενδιαφέροντα για τον Α»* (Μπουραντάς, 2002:369). Κατά συνέπεια, η δύναμη απαιτεί δύο ή περισσότερα άτομα, ένα που την ασκεί και ένα που την υφίσταται. Βλέπουμε, λοιπόν ότι η δύναμη απαιτεί τη δυνατότητα ενός ατόμου να επιβάλλει την επιθυμία του στους άλλους, επηρεάζοντας τη συμπεριφορά τους.

Η εξουσία ορίζεται ως το *«νόμιμο δικαίωμα»* που έχει κάποιος να ασκεί την δύναμη. Η επιρροή είναι η *«αλλαγή της σκέψης, των ιδεών, των συναισθημάτων, των στάσεων, των ικανοτήτων, των προσδοκιών και κυρίως της συμπεριφοράς ενός ατόμου η οποία προκύπτει από την επίδραση της δύναμης που ασκείται σε αυτό από άλλο άτομο»* (Μπουραντάς, 2002:370). Σύμφωνα με τους παραπάνω ορισμούς η ηγεσία είναι η λειτουργία ενώ η δύναμη και η εξουσία είναι τα μέσα για την άσκηση της εξουσίας, τα μέσα δηλαδή που χρησιμοποιεί ο ηγέτης για να επηρεάσει, να διευθύνει, να παροτρύνει, να ενδυναμώσει τα μέλη της ομάδας. Ως εκ τούτου, ο ηγέτης για να είναι



αποτελεσματικός θα πρέπει να γνωρίζει τις μορφές δύναμης που δύναται να διαθέτει και να χρησιμοποιεί.

### **5.1 Οι βασικοί τύποι ηγετικής συμπεριφοράς**

Οι πρώτες έρευνες σε αυτή την κατεύθυνση έγιναν τη δεκαετία του 1930 (Lewin) Με τη μέθοδο του πειράματος διερευνήθηκε η στάση του ηγέτη απέναντι στην ομάδα και καταβλήθηκε προσπάθεια να προσδιορισθεί το αποτελεσματικότερο στυλ ηγετικής συμπεριφοράς με κριτήριο το βαθμό συμμετοχής της ομάδας στη διαδικασία της λήψης αποφάσεων. Ο K. Lewin με τους R. Lippitt και R. White στα 1930 καθόρισαν τα βασικά στυλ ηγεσίας με κριτήριο τον τρόπο λήψης αποφάσεων από τον ηγέτη. Αυτά είναι :

**Αυταρχικό στυλ.** Ο ηγέτης αποφασίζει μόνος του και δίνει εντολές στους συνεργάτες του για εκτέλεση των αποφάσεών του. Η εξουσία του στηρίζεται στη θέση που κατέχει και θεωρεί ότι το χρήμα είναι η μόνη αμοιβή και ως εκ τούτου το μοναδικό κίνητρο για τους εργαζόμενους. Οι διαταγές δίνονται στα μέλη χωρίς διευκρινήσεις και εξηγήσεις. Τα μέλη της ομάδας δεν έχουν εμπιστοσύνη προς το ηγέτη. Ο τρόπος αυτός είναι ενδεδειγμένος, όταν οι εργαζόμενοι πρέπει να μάθουν γρήγορα το έργο τους και όταν δεν ανταποκρίνονται σε άλλους τρόπους ηγεσίας. Το στυλ αυτό παρουσιάζει πολλά μειονεκτήματα που εστιάζονται στον τρόπο που αντιμετωπίζουν οι εργαζόμενοι την επιχείρηση και την αποτελεσματικότητά της. Οι εργαζόμενοι δεν αναλαμβάνουν ευθύνη αλλά απλά εκτελούν διαταγές και η παραγωγή είναι καλή μόνον, παρόντος του ηγέτη.

**Δημοκρατικό στυλ.** Ο ηγέτης για να αποφασίσει λαμβάνει υπόψη και «ακούει» τη γνώμη τις προτάσεις τις επιθυμίες και τις ανάγκες των συνεργατών του ή και συχνά ζητά τη συμμετοχή τους στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων. Ο ηγέτης στηρίζεται στην συμμετοχικότητα και δίνει εξηγήσεις και διευκρινήσεις στα μέλη της ομάδας για τις αποφάσεις που τυχόν έχει πάρει μόνος του. Τα μέλη της επιχείρησης δέχονται νέες καινοτόμες ιδέες και η εργασία τους είναι ποιοτικά υψηλή.

Ο τρόπος αυτός διοίκησης αναφέρεται σε εργαζομένους μορφωμένους, με υψηλές δεξιότητες, πολλή εμπειρία και με αναπτυγμένο αίσθημα ευθύνης και στοχεύουν σε μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα και μέσα απ' αυτή αποκτούν ικανοποίηση.

**Εξουσιοδοτικό στυλ.** Ο ηγέτης δίνει το δικαίωμα να αποφασίζουν σε πολλά θέματα οι συνεργάτες του και ο ρόλος του είναι πολύ περιορισμένος. Η ομάδα παίρνει τις

αποφάσεις μόνη της χωρίς τον επηρεασμό του ηγέτη ο οποίος έχει μειωμένη εμπιστοσύνη στις ηγετικές του ικανότητες και δεν θέτει στόχους για την ομάδα. Το αποτέλεσμα είναι χαμηλό γιατί τα μέλη της επιχείρησης δεν ενδιαφέρονται για πολύ και το ηθικό τους είναι χαλαρό ενώ οι αποφάσεις τους εξαρτώνται από τις επιθυμίες των.

### **5.1.1 Η Θεωρία X και Ψ**

Στο τέλος της δεκαετίας του '30 οι ερευνητές αναζήτησαν να επαληθεύσουν την υπόθεση ότι το δημοκρατικό στυλ είναι το πιο αποτελεσματικό και το πιο κατάλληλο για την συνεργασία και την ικανοποίηση των μελών της ομάδας.

Οι θεωρίες των Mc Gregor (1960) και Argyris (1957) κινούνται στην ίδια κατεύθυνση και εξέφρασαν συγκεκριμένες αντιλήψεις για τους ανθρώπους. Ο Douglas McGregor διαχωρίζει τις ηγετικές συμπεριφορές σε δυο κατηγορίες:

Το αυταρχικό και το δημοκρατικό στυλ ηγεσίας. Κατά τη θεωρία των X, οι άνθρωποι κατά μέσο όρο δεν αγαπούν την εργασία, προσπαθούν να την αποφύγουν, δεν καταβάλλουν την απαιτούμενη προσπάθεια ενώ αποφεύγουν την ανάληψη ευθυνών και πρωτοβουλιών. Συνέπεια όλων των παραπάνω είναι ότι ο ηγέτης θα πρέπει μόνος να παίρνει αποφάσεις, να καθοδηγεί και να ελέγχει αυστηρά τους υφισταμένους του και να τιμωρεί. Οι άνθρωποι αυτοί αντιστέκονται σε αλλαγές και δεν ενδιαφέρονται για το σύνολο. Η Θεωρία των X αναφέρεται σε μια κατηγορία χαρισματικών ανθρώπων οι οποίοι επιβάλλεται να καθοδηγούν τη μάζα. Με άλλα λόγια, οι ηγέτες διατάζουν και η μάζα εκτελεί.

Αντίθετα, κατά τη θεωρία Y ο μέσος άνθρωπος είναι υπεύθυνος, αγαπά την εργασία, αναπτύσσει πρωτοβουλίες κάτω από κατάλληλες συνθήκες. Η πλειονότητα των ανθρώπων αυτών παρουσιάζουν ευφυΐα, φαντασία, διορατικότητα για την επίλυση προβλημάτων. Οι διαφορές μεταξύ των ανθρώπων είναι πολύ μικρές και κατ' επέκταση τα δικαιώματα και οι υποχρεώσεις τους με αποτέλεσμα να μην είναι απαραίτητο να διαφοροποιούνται σημαντικά. Ο McGregor υποστηρίζει ότι η αποτελεσματικότητα και η ικανοποίηση των μελών μιας επιχείρησης προϋποθέτει την εξέλιξη από τη θεωρία X στην θεωρία Ψ και φυσικά την εφαρμογή δημοκρατικού στυλ ηγεσίας.

Οι έρευνες του πανεπιστημίου του Ohio State University (Stogdill and Coons, 1957) και του University Michigan (Katz and Kahn, 1968) προσδιόρισαν ως κριτήριο περιγραφής και διάκρισης των προτύπων ηγεσίας το συνολικό προσανατολισμό της

συμπεριφοράς του ηγέτη απέναντι στον άνθρωπο και τα καθήκοντα. Σύμφωνα με αυτό, προσδιορίστηκαν δύο βασικές διαστάσεις της ηγετικής συμπεριφοράς.

Η πρώτη διάσταση ονομάστηκε «προσανατολισμός προς τους ανθρώπους». Ο ηγέτης που ακολουθεί αυτόν τον τρόπο διοίκησης θεωρεί τον άνθρωπο τον σπουδαιότερο συντελεστή παραγωγής, αποδέχεται τις ιδιαιτερότητές του και αναπτύσσει σχέσεις φιλίας και αμοιβαίας εμπιστοσύνης. Πιστεύει ακόμη ότι, αν ικανοποιούνται τα μέλη της ομάδας του, τότε και η παραγωγή θα είναι ικανοποιητική. Η ηγετική συμπεριφορά στρέφεται κυρίως στην ανάπτυξη και ικανοποίηση των ανθρώπων και στη διατήρηση ανθρώπινων σχέσεων μεταξύ του ηγέτη και των συναδέλφων του.

Η δεύτερη διάσταση ονομάστηκε «προσανατολισμός προς τα καθήκοντα». Σ' αυτήν την περίπτωση δίνεται μεγάλη προσοχή στο σχεδιασμό και την υλοποίηση του έργου και ορίζονται με σαφήνεια οι ρόλοι των εργαζομένων και οι υποχρεώσεις που έχουν. Ο ηγέτης διατηρεί τυπικές σχέσεις με τους υφισταμένους του και οι δομές και οι διαδικασίες είναι καθορισμένες. Θεωρεί ότι, όταν οι στόχοι του έργου επιτυγχάνονται, τότε και τα μέλη της ομάδας μπορούν να ικανοποιηθούν. Συνεπώς, η ηγετική συμπεριφορά επικεντρώνεται κυρίως σε ενέργειες που αφορούν την υλοποίηση του έργου και την εκτέλεση των καθηκόντων. Ο Argyris στη θέση της θεωρίας Χ έβαλε την έννοια της «ανωριμότητας» και στη θέση της Ψ την έννοια της «ωριμότητας», αντιστοιχίζοντας με το «Αυταρχικό πρότυπο συμπεριφοράς Α» και με το «ανθρωπιστικό πρότυπο συμπεριφοράς Β». Και οι δύο θεωρίες περνούν από το αυταρχικό στυλ ηγεσίας στο δημοκρατικό για να επιτευχθεί η αποτελεσματικότητα και η ικανοποίηση των μελών των οργανισμών. Ο Argyris υποστηρίζει ότι συμμετέχοντας στον προγραμματισμό και στη λήψη αποφάσεων οι εργαζόμενοι βελτιώνουν την αποδοτικότητά τους.

### **5.1.2 Το μοντέλο των W. Schmidt και R. Tannenbaum**

Το θεωρητικό μοντέλο των W. Schmidt και R. Tannenbaum (1970) επιχειρεί να συμπληρώσει τα κενά των άλλων θεωριών δίνοντας έμφαση σε τρεις ομάδες παραγόντων (ηγέτη, υφιστάμενο, κατάσταση) για την αποτελεσματικότητα των στυλ ηγεσίας. Το μοντέλο στηρίζεται στη μετακίνηση από το ένα στυλ ηγεσίας (αυταρχικό) προς το άλλο με αντίστοιχη μείωση της ασκούμενης εξουσίας από τον ηγέτη και αύξηση της συμμετοχής των υφισταμένων. Ανάμεσα στα άκρα υπάρχουν πολλά στυλ ηγεσίας από περισσότερο αυταρχικό ή περισσότερο δημοκρατικό. Η προσωπικότητα του ηγέτη είναι ένας σημαντικός παράγοντας για το

αποτελεσματικότερο στυλ. Οι αντιλήψεις οι στάσεις του ηγέτη ως προς το ρόλο και τη συμμετοχή των υφιστάμενων στη λήψη αποφάσεων επηρεάζουν το στυλ ηγεσίας. Επιπρόσθετα, η προθυμία των υφισταμένων να αναλάβουν ευθύνες και να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων, η ανάγκη για ανεξαρτησία τους και το ενδιαφέρον τους για το πρόβλημα αποτελούν δυνάμεις καταλυτικές για το στυλ ηγεσίας που είναι πιο αποτελεσματικό.

Τέλος, οι W. Schmidt και R. Tannenbaum θεωρούν ότι οι δυνάμεις οι οποίες αναφέρονται στον τύπο οργάνωσης, στην αποτελεσματικότητα της ομάδας στον τύπο του προβλήματος και στη διαχείριση του χρόνου συμβάλλουν στον καθορισμό του στυλ ηγεσίας. Πιο αναλυτικά, σε συγκεντρωτικά περιβάλλοντα και με ελάχιστο χρόνο για τη λήψη αποφάσεων και δράσεων το δημοκρατικό στυλ ηγεσίας αδυνατεί να λειτουργήσει. Τόσο η ομάδα που συνεργάζεται, επικοινωνεί με τα μέλη της όσο και τα πολύπλοκα σύνθετα προβλήματα ευνοούν το δημοκρατικό στυλ ηγεσίας. Το 1970 αναθεωρώντας το παραπάνω μοντέλο, οι W. Schmidt και R. Tannenbaum πρόσθεσαν μια νέα μεταβλητή τις ευρύτερες ομάδες: τα συνδικάτα, τη κυβέρνηση και γενικά η κοινωνία. Ο αποτελεσματικός ηγέτης σύμφωνα με τους W. Schmidt και R. Tannenbaum θα πρέπει να έχει συνειδητοποιήσει τους παραπάνω παράγοντες, να τους συνδυάζει κατάλληλα ώστε να υιοθετήσει το πιο αποτελεσματικό στυλ ηγεσίας. Σε ανάλογα συμπεράσματα κατέληξε και ο Likert

### **5.1.3 Το μοντέλο του Likert**

Ο Rensis Likert (1961, 1969), διευθυντής του Ινστιτούτου Κοινωνικών Ερευνών του Πανεπιστημίου του Michigan, και οι συνεργάτες του μελέτησαν το θέμα της ηγεσίας και διαπίστωσαν την αποτελεσματικότητα της συμμετοχικής ή δημοκρατικής ηγεσίας.

Ο Likert βασίζει τη θεωρία του στη βάση τεσσάρων συστημάτων ηγεσίας.

1. Αυταρχικό εκμεταλλευτικό
2. Αυταρχικό καλοπροαίρετο
3. Συμμετοχικό
4. Συμβουλευτικό

Στο «αυταρχικό εκμεταλλευτικό σύστημα» είναι πολύ περιορισμένη η εμπιστοσύνη του ηγέτη προς τους υφιστάμενους. Η παρακίνηση για αποδοτικότητα βασίζεται στο φόβο και την τιμωρία και περιστασιακά στις αμοιβές. Είναι περιορισμένες οι σχέσεις μεταξύ ηγέτη και μελών. Τα αποτελέσματα αυτής της

μορφής ηγεσίας χαρακτηρίζονται από χαμηλή παραγωγικότητα, υψηλό ποσοστό αποχωρήσεων του προσωπικού και αρνητική στάση προσωπικού στο πρόσωπο του ηγέτη.

Στο «**καλοπροαίρετο αυταρχικό**» σύστημα ο ηγέτης επιδιώκει να πείσει τους υφιστάμενους ότι ενεργεί για το δικό τους συμφέρον. Αποβλέπει σε κάποια μορφή επικοινωνίας και χρησιμοποιεί λιγότερο τις τιμωρίες και περισσότερο τις οικονομικές αμοιβές με σκοπό να πείσει τους υφιστάμενους να εργαστούν πιο παραγωγικά.

Το «**συμβουλευτικό**» επιδιώκει εμπιστοσύνη στα μέλη της οργάνωσης. Ο ηγέτης συμβουλευεται τους υφιστάμενους, λαμβάνει τις σημαντικές αποφάσεις χρησιμοποιώντας τις γνώμες και τις ιδέες τους ενώ αφήνει γι' αυτούς τις πιο μικρές αποφάσεις. Η τιμωρία εφαρμόζεται μόνο περιστασιακά.

Το «**συμμετοχικό**» μοντέλο ηγεσίας βασίζεται στην εμπιστοσύνη του ηγέτη προς τα μέλη της ομάδας του. Οι αποφάσεις λαμβάνονται με δημοκρατικές διαδικασίες στηριζόμενοι στην αρχή της πλειοψηφίας. Ο Likert ισχυρίστηκε βασιζόμενος στις έρευνες του ότι το συμμετοχικό σύστημα είναι το πιο αποδοτικό και η συμμετοχή των εργαζομένων στον προγραμματισμό και στη λήψη των αποφάσεων είναι δυνατόν να πετύχει υψηλότερη απόδοση κατά 20-40% και κατ' επέκταση οι επιχειρήσεις, οι οποίες βασίζονται σε αυτό το σύστημα, είναι πιο αποτελεσματικές και παραγωγικές από κείνες των οποίων οι ηγέτες τείνουν προς το αυταρχικό εκμεταλλευτικό σύστημα.

Ο Likert δεν περιορίζεται απλά στην αναφορά των στυλ ηγεσίας και τη θεωρητική στήριξη της αποτελεσματικότητας του συμμετοχικού συστήματος ηγεσίας. Συνάμα, συσχετίζει το στυλ ηγεσίας με την αποδοτικότητα της ομάδας τονίζοντας ότι δεν υπάρχει άμεση σχέση μεταξύ του στυλ ηγεσίας και του βαθμού απόδοσης της ομάδας, αλλά δημιουργείται έμμεσα με την παρέμβαση άλλων μεταβλητών τις οποίες ο Likert ονομάζει **παρεμβαίνουσες** (intervening variables). Το συγκεκριμένο μοντέλο αποτελείται από τρεις ομάδες μεταβλητών. Στην πρώτη ανήκουν η φιλοσοφία, οι πρακτικές ηγεσίας, οι ικανότητες του ηγέτη και η συμπεριφορά του, οι αιτιατές ή ανεξάρτητες μεταβλητές οι οποίες ελέγχονται από τον ηγέτη.

Στη δεύτερη κατηγορία μεταβλητών οι αποκαλούμενες παρεμβαίνουσες, είναι το απόσταγμα από αυτές της προηγούμενης ομάδας και προσδιορίζουν άμεσα τις διαπροσωπικές σχέσεις, την επικοινωνία, το σύστημα λήψης αποφάσεων.

Στην Τρίτη ομάδα μεταβλητών (end-result variables), οι οποίες είναι εξαρτημένες από αυτές της προηγούμενης ομάδας περιλαμβάνονται τα αποτελέσματα που προκύπτουν όπως παραγωγικότητα, κόστος, ποιότητα, οι αποχωρήσεις και οι απουσίες του προσωπικού.

Ο Likert επισημαίνει ότι υπάρχει ένα διάστημα μεταξύ της αλλαγής στυλ και της αναμενόμενης αλλαγής των αποτελεσμάτων και ορίζει τις βασικές αρχές που θα πρέπει να ακολουθηθούν για τη σωστή εφαρμογή του συστήματος (συμμετοχικού συστήματος). Αυτές είναι:

Η παρακίνηση ώστε να ικανοποιούνται τόσο οι κατώτερες όσο και οι ανώτερες ανάγκες όλων των μελών της ομάδας.

Η υποστήριξη ο αλληλοσεβασμός μεταξύ των μελών της ομάδας θεωρείται αναγκαίος. Τα μέλη της ομάδας αντιλαμβάνονται και διατηρούν την προσωπικότητά τους, τις αξίες τους και αποτελούν ζωτικό μέρος της οργάνωσης.

Η ομαδική εργασία, η συλλογικότητα, το ομαδικό πνεύμα και η συναίνεση είναι απαραίτητες.

Η επιδίωξη προκλητικών στόχων, με δημοκρατικές διαδικασίες ορίζονται οι στόχοι ώστε να επιδιωχθεί η δημιουργία υψηλού ηθικού και ικανοποίηση όλων των συντελεστών της ομάδας.

Η αποτελεσματικότητα και ο συντονισμός της ομαδικής εργασίας.

Ο Likert θεωρεί ότι η επιχείρηση είναι ένα κοινωνικό σύστημα με αλληλεπιδράσεις των μελών και των ομάδων και απόρροια της αποτελεσματικής λειτουργίας είναι ο συντονισμός αυτών των ομάδων.

## 5.2 Οι δυο διαστάσεις της ηγεσίας

### 5.2.1 Η διοικητική σχάρα των Blake και Mouton

Οι Blake και Mouton (1964) μελετώντας τα στυλ ηγεσίας κατέληξαν σε μια τυπολογία που είναι γνωστή ως διοικητική σχάρα. Η τυπολογία στηρίζεται στο προσανατολισμό του ηγέτη σε δύο διαστάσεις : η πρώτη διάσταση σχετίζεται με την επίτευξη των στόχων σχετιζόμενων άμεσα με την παραγωγή και η δεύτερη με τον άνθρωπο.

9,1									9,9
				5,5					
1,1									9,1

Εικόνα 1: Διοικητική σχάρα των Blake και Mouton

Οι δυο αυτές διαστάσεις αποτυπώνονται στο οριζόντιο και κάθετο άξονα αντίστοιχα, όπως φαίνεται στο παραπάνω σχήμα. Οι Blake και Mouton καθορίζουν πέντε πιο αντιπροσωπευτικά στυλ ηγεσίας τα παρακάτω:

- (1,1) χρεοκοπημένη ή αποτυχημένη διοίκηση
- (1,9) διοίκηση λήσξης με βάση τις καλές σχέσεις
- (9,1) διοίκηση καθηκόντων με έμφαση στα αποτελέσματα
- (5,5) ενδιάμεση διοίκηση
- (9,9) διοίκηση ομάδας με έμφαση στην ενεργητική συμμετοχή

Το στυλ 1,1 εκφράζει μια αποτυχημένη διοίκηση. Η υψηλή απόδοση και οι καλές σχέσεις συγκρούονται. Ο ηγέτης μένει μακριά από τη σύγκρουση και διατηρεί μια

ουδέτερη στάση και το μόνο που τον ενδιαφέρει είναι να εξακριβώσει αν ακολουθείται η πεπατημένη οδός. Η συνήθης προσέγγιση είναι « Μην ταράζετε τα νερά. Κάνω όσο το δυνατόν λιγότερα για να είναι όλοι ικανοποιημένοι». Οι ηγέτες που δεν ενδιαφέρονται για τα αποτελέσματα ούτε για τους ανθρώπους είναι πιθανόν σε σύγχυση, αισθάνονται ότι απειλούνται ή είναι αποδιοργανωμένοι. Ενδεικτικές ενέργειες τους είναι:

- ✓ Κάνουν τα απολύτως απαραίτητα
- ✓ Αντιστέκονται σε αλλαγές
- ✓ Γίνονται χαλαροί όταν δεν ελέγχονται
- ✓ Κατηγορούν τους άλλους
- ✓ Ενδιαφέρονται για τη διατήρηση της υφιστάμενης κατάστασης
- ✓ Επισημαίνουν τα λάθη των άλλων και επικρίνουν τους πάντες.

Το στυλ 1,9 εκφράζει τη διοίκηση με βάση τις καλές σχέσεις. Ο ηγέτης ασκεί χαλαρό έλεγχο για την απόδοση των εκπαιδευτικών για να διατηρεί τις καλές σχέσεις. Η κυρίαρχη επιδίωξη του είναι η ανάπτυξη αρμονικών σχέσεων μεταξύ των εργαζομένων και διαμόρφωσης μιας ευχάριστης ατμόσφαιρας που εμπνέει αίσθημα ασφάλειας. Οι ηγέτες αυτού του στυλ

- ✓ ενδιαφέρονται για τους ανθρώπους και τα προβλήματά τους
- ✓ αποφεύγουν τις ανοικτές συγκρούσεις γιατί επιθυμούν να αρέσουν
- ✓ επιδιώκει τη διοίκηση με επιτροπές
- ✓ προβάλλει επιτεύγματα έως σημείο υπερβολής
- ✓ Αποκρύπτει τη χαλαρότητα ή την μέτρια απόδοση
- ✓ Επιθυμεί να βοηθά.

Ο ηγέτης του στυλ 9,1 ενδιαφέρεται για την υψηλή αποδοτικότητα των υφισταμένων, παραγνωρίζοντας τις καλές σχέσεις. Η βασική επιδίωξη του ηγέτη είναι η επιτυχία των στόχων που είχαν τεθεί εφαρμόζοντας ένα αυστηρό προγραμματισμό συνεχή έλεγχο της εργασίας. Πάνω από όλα η εργασία είναι ο τελικός στόχος με οποιοδήποτε τίμημα. Ο ηγέτης:

- ✓ επιθυμεί να γίνονται τα πράγματα με το δικό του τρόπο
- ✓ να «λέει» παρά να «ακούει»
- ✓ επιτίθεται εάν προκληθεί
- ✓ «οδηγεί» τα πράγματα μπροστά
- ✓ θέτει τους στόχους και παρακολουθεί την απόδοση του προσωπικού
- ✓ δεν ανησυχεί για τα αισθήματα ή τις απόψεις των άλλων.



Το στυλ 5,5 δηλώνει μια ενδιάμεση κατάσταση γιατί επιδιώκει την εξασφάλιση ισορροπίας μεταξύ υψηλής απόδοσης και καλών σχέσεων. Ο ηγέτης προσπαθεί να βρει τη μέση οδό ανάμεσα στον ανθρώπινο παράγοντα και την παραγωγή. Τόσο ο ανθρώπινος παράγοντας όσο και η απόδοση της επιχείρησης είναι σημαντικοί. Ο ηγέτης εξασκεί τη διοίκηση σύμφωνα με τις παρακάτω αρχές:

- ✓ διοικεί σύμφωνα με τις οδηγίες
- ✓ συντηρεί το υφιστάμενο σύστημα
- ✓ είναι σταθερός
- ✓ είναι περισσότερο συμβιβαστικός παρά δημιουργικός
- ✓ συνεργάζεται με τους υφιστάμενους και ενδιαφέρεται για τις ανησυχίες του προσωπικού.
- ✓ Επιβραβεύει την ικανοποιητική απόδοση και σπάνια επισημαίνει τις αρνητικές συνέπειες μιας δραστηριότητας.

Τέλος, το στυλ 9,9 είναι το πιο αποτελεσματικό γιατί η υψηλή απόδοση και η ικανοποίηση των αναγκών των εργαζομένων βρίσκονται σε εναρμόνιση. Βασική επιδίωξη του προϊσταμένου είναι να επιτύχει υψηλή απόδοση, δημιουργώντας συνθήκες για ενεργητική συμμετοχή των υφισταμένων, για αξιοποίηση των ιδεών και των δεξιοτήτων τους. Η διοίκηση χαρακτηρίζεται για συμμετοχικότητα και ο ηγέτης εδώ είναι συντονιστής της ομάδας και ενεργώντας:

- ✓ καθοδηγεί την απόδοση με βάση τους στόχους
- ✓ αντιμετωπίζει ήρεμα τις συγκρούσεις
- ✓ εμπλέκει το προσωπικό στις αποφάσεις που το αφορούν
- ✓ αναθέτει δουλειές με ξεκάθαρο τρόπο
- ✓ δείχνει ελάχιστη ανοχή στη χαμηλή απόδοση
- ✓ συμφωνεί τους στόχους με τους συναδέλφους και αναμένει τα αποτελέσματα
- ✓ βοηθά να βρουν μια λύση σε περίπτωση χαμηλής απόδοσης
- ✓ παίρνει αποφάσεις όπως και όταν χρειάζεται.

### **5.3 Ενδεχομενικές προσεγγίσεις της ηγεσίας**

Οι ενδεχομενικές προσεγγίσεις συνδέονται με τα «ενδεχόμενα» ή τις αντικειμενικές περιστάσεις μέσα στις οποίες λειτουργεί ο ηγέτης οι οποίες θεωρούνται ανεξάρτητες προσδιοριστικές μεταβλητές της ηγετικής συμπεριφοράς. «Οι προσεγγίσεις αυτές επηρεάστηκαν από τις θεωρίες των προτύπων της ηγετικής συμπεριφοράς και

συνέχισαν να αναλύουν την ηγεσία με βάση τη δράση των ηγετών με συγκεκριμένα στυλ ηγετικής συμπεριφοράς πάνω στους υφισταμένους» (Κατσαρός, 2008:102)

### 5.3.1 Το μοντέλο του Fiedler

Το μοντέλο του Fiedler (1976, 1993) συνδέει την αποτελεσματικότητα του ηγέτη με την κατάσταση μέσα στην οποία λειτουργεί. Η κατάσταση προσδιορίζεται από τις μεταβλητές :

- α. σχέσεις μεταξύ ηγέτη και μελών της ομάδας
- β. δομή καθηκόντων και
- γ. δύναμη θέσης

Με βάση τις μεταβλητές ο Fiedler χαρακτηρίζει τις καταστάσεις από πολύ ευνοϊκή έως πολύ δυσμενή για τον ηγέτη.

Ως προς το στυλ της ηγεσίας χρησιμοποιώντας τη μέθοδο του ερωτηματολογίου υιοθέτησε δυο στυλ ηγεσίας : το στυλ προσανατολισμένο στους ανθρώπους και το στυλ προσανατολισμένο προς τα καθήκοντα. Το πρώτο στυλ για τον Fiedler αντικατοπτρίζει τον ηγέτη που δίνει έμφαση στις καλές διαπροσωπικές σχέσεις στη στήριξη της συμμετοχής των μελών της ομάδας στον προγραμματισμό και εκτέλεση των καθηκόντων. Το δεύτερο στυλ αντιστοιχεί στο διευθυντικό ή αυταρχικό και ο ηγέτης δίνει μεγάλη σημασία στην απόδοση έργου.

Ο Fiedler μετά από έρευνες κατέληξε στα ακόλουθα συμπεράσματα:

- ✓ Το στυλ ηγεσίας προσανατολισμένο προς τα καθήκοντα παρουσιάζεται πιο αποτελεσματικό σε πολύ «ευνοϊκές» καταστάσεις ή πολύ «δυσμενείς» καταστάσεις.
- ✓ Το στυλ ηγεσίας προσανατολισμένο προς τις ανθρώπινες σχέσεις παρουσιάζεται πιο αποτελεσματικό σε ενδιάμεσες καταστάσεις.

Το μοντέλο του Fiedler αν και δέχτηκε πολλές κριτικές αποτελεί σημαντική προσφορά στην κατανόηση της ηγεσίας συνδέοντας την με τη κατάσταση στην οποία λαμβάνει χώρα η ηγεσία. Αποτελεί τη πιο αντιπροσωπευτική προσέγγιση των ενδεχομενικών προσεγγίσεων και είναι δυνατόν να συνοψιστεί στο «*μπορούμε μόνο να μιλάμε για έναν ηγέτη ο οποίος είναι αποτελεσματικός σε μια κατάσταση και μη αποτελεσματικός σε μια άλλη*» ( Κατσαρός 2008: 103).

#### 5.4 Σύγχρονες θεωρίες ηγεσίας

Από τα μέσα της δεκαετίας του '80 εμφανίζεται μια νέα τάση για το θέμα της ηγεσίας που κινείται στο πλαίσιο των λειτουργικών προσεγγίσεων και ονομάστηκε «νέα ηγεσία» (Bryman, 1992). Στην τάση αυτή περιλαμβάνονται οι προσεγγίσεις της «οραματικής», της «χαρισματικής» και της «μετασχηματιστικής» ηγεσίας. Ο όρος χαρισματική ηγεσία αναφέρθηκε από τον Max Weber, ο οποίος ήθελε να εκφράσει τα χαρακτηριστικά ενός ατόμου που είναι δυνατόν να ελκύει άλλα άτομα και να τα επηρεάζει. Τα τελευταία χρόνια η έννοια της χαρισματικής ηγεσίας έχει συγκεντρώσει το ενδιαφέρον των θεωρητικών. Σύμφωνα με αυτούς ο χαρισματικός ηγέτης εμπνέει, ελκύει τους υφιστάμενους, κερδίζει την αποδοχή και την εμπιστοσύνη τους και διακρίνεται για αυτοπεποίθηση, αφοσίωση και πίστη στο όραμα και ικανότητα επικοινωνίας. Επιπρόσθετα, ο χαρισματικός ηγέτης είναι φορέας αλλαγών και έχει μια συμπεριφορά που αντίκειται σε στερεότυπους κανόνες. Η μετασχηματιστική ηγεσία (transformational leadership) είναι σχετική με την χαρισματική ηγεσία με τη διαφορά ότι δίνεται έμφαση στη διάθεση του ηγέτη να συλλάβει, να σχεδιάσει και να υλοποιήσει σημαντικές αλλαγές που θα συνεισφέρουν στη δυναμική ανάπτυξη της επιχείρησης. Η μετασχηματιστική ηγεσία στηρίζεται στις παρακάτω παραμέτρους –συμπεριφορές του ηγέτη:

- ιδεολογική επιρροή Ο ηγέτης θέτει υψηλούς στόχους και ο ίδιος γίνεται παράδειγμα υψηλών επιδόσεων κάνοντας τους ανθρώπους του να ταυτίζονται με το όραμά του.
- εμπνευσμένη παρακίνηση Ο ηγέτης ικανοποιεί τις υψηλότερες ανάγκες του ανθρώπου (πυραμίδα Maslow)
- διανοητική ενεργοποίηση Ενεργοποιεί τους ανθρώπους ώστε να αξιολογούν την υφιστάμενη κατάσταση και να αμφισβητούν στερεότυπα και να προβαίνουν σε αλλαγές.
- εξατομικευμένο ενδιαφέρον. Επικοινωνεί, νοιάζεται για κάθε συνεργάτη του και ως Μέντορας τον υποστηρίζει τον καθοδηγεί με απώτερο στόχο την πρόοδο και την ευημερία.

Με την ανατολή της νέας χιλιετίας οι ερευνητές ασχολήθηκαν με τρεις διαστάσεις της ηγεσίας: την αυθεντικότητα, την ηθική και την πνευματικότητα.

Ο αυθεντικός ηγέτης:

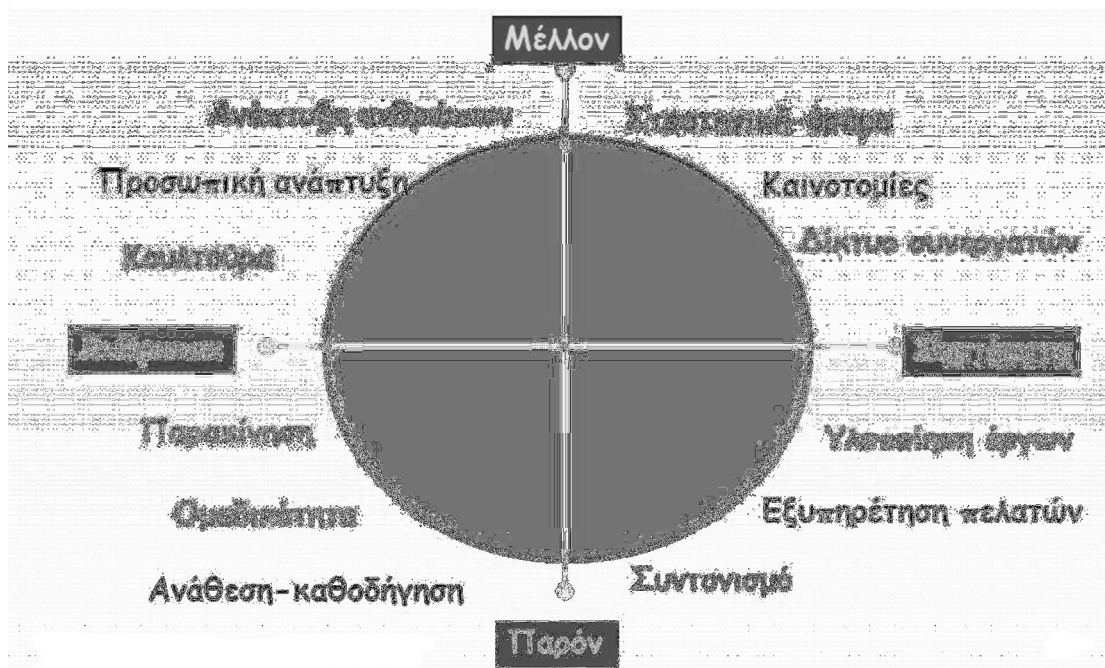
- υπηρετεί το κοινό συμφέρον έχοντας επίγνωση των ευθυνών του

- διαμορφώνει ένα όραμα για την επιχείρηση
- αναπτύσσει σχέσεις εμπιστοσύνης με τους υφισταμένους του
- οι ενέργειές του διακατέχονται από αυτοκυριαρχία, ειλικρίνεια

Η ηθική διάσταση του ηγέτη δηλώνει ότι ο ηγέτης όχι μόνο στηρίζεται στην ηθική αλλά εξασφαλίζει την ηθική των συνεργατών του. Ο ηθικός ηγέτης χαρακτηρίζεται για ειλικρίνεια, εντιμότητα, τήρηση των αξιών και των κανόνων και ο ίδιος θέτει τα πρότυπα ηθικής τα οποία προσπαθεί να τα υιοθετήσουν οι συνεργάτες του. Η ηθική δέσμευση, η ηθική πειθαρχία και η ηθική αυτονομία είναι κύρια στοιχεία του ηθικού ηγέτη.

Η διάσταση της πνευματικότητας έχει λιγότερο επιρροή στην ηγεσία και στηρίζεται στην ελπίδα, την αποστολή και το νόημα της ζωής του ανθρώπου αλλά και στο λόγο ύπαρξης του ηγέτη. Ο ηγέτης αποσκοπεί να κερδίσει την εμπιστοσύνη των άλλων τόσο με τον αλτρουισμό του, την αγάπη, την ταπεινότητα όσο και υπηρετώντας τις ανάγκες των.

Την τελευταία δεκαετία, πολλοί ερευνητές θέλησαν να δώσουν ένα σύνολο πρακτικών συμπεριφοράς των ηγετικών στελεχών όπως το μοντέλο με τις δέκα ηγετικές ενέργειες των Kouzes και Posner (1993) Οι ενέργειες αυτές αναφέρονται στην πρόκληση των καινοτομιών, στην έμπνευση κοινού οράματος, στην ενεργοποίηση των συνεργατών, στην διαμόρφωση σχεδίου, στην ψυχική ενθάρρυνση. Σύμφωνα με τα παραπάνω, τα ηγετικά στελέχη υιοθετούν καινοτομίες συνεργατών με στόχο να προκαλέσουν το κατεστημένο και να ρισκάρουν μαθαίνοντας από τα λάθη τους. Παράλληλα διαμορφώνουν ένα ελκυστικό όραμα για το μέλλον το οποίο το παρουσιάζουν στους συνεργάτες τους κάνοντάς τους κοινωνούς. Καλλιεργούν πνεύμα συνεργασίας, στηρίζουν και ενδυναμώνουν τους συνεργάτες του, αποτελούν παράδειγμα για αυτούς, συμβαδίζουν οι λόγοι και οι πράξεις τους, εκπονούν σχέδια για την επιχείρηση/οργανισμό που στοχεύουν στην πραγματοποίηση του οράματος, παρακολουθούν την υλοποίηση του σχεδίου τους, προχωρούν σε διορθωτικές κινήσεις, δείχνουν πραγματικό ενδιαφέρον για τη δουλειά, τους συνεργάτες τους οποίους επιβραβεύουν σε κάθε επιτυχημένη προσπάθεια. Ο Quinn (1988) στηριζόμενος στο εννοιολογικό πλαίσιο των «ανταγωνιστικών αξιών» προτείνει ένα «ρεπερτόριο» ρόλων όπως φαίνεται στο παρακάτω σχέδιο αρκετά πολύπλοκο σε ένα πολύπλοκο περιβάλλον με αντιφατικότητα και παράδοξο.



Εικόνα 2: Ρεπερτόριο ρόλων κατά Quinn

Οι προσεγγίσεις της ηγεσίας στον χώρο της διοίκησης της Εκπαίδευσης ακολούθησαν τις γενικότερες τάσεις που αναπτύχθηκαν στη Διοικητική Επιστήμη και γνώρισαν ιδιαίτερη ανάπτυξη μετά τη δεκαετία του '80. Οι ερευνητές ταξινόμησαν σε ένα περιορισμένο αριθμό τύπων ηγεσίας. Μια από αυτές είναι των Leithwood και Duke (1999) η οποία προέκυψε από τη ανάλυση 121 επιστημονικών άρθρων των τεσσάρων γνωστότερων αγγλόφωνων περιοδικών που δημοσιεύθηκαν τη δεκαετία 1988-1998 και αναφέρονται στην εκπαιδευτική ηγεσία. Οι τύποι ηγεσίας που παρουσιάζονται στη παραπάνω ταξινόμηση είναι:

- Η εκπαιδευτική ηγεσία(instructional)
- Η διοικητική ή διαχειριστική (managerial)
- Η μετασχηματιστική (transformational)
- Η ηθική (moral)
- Η συμμετοχική (participative)
- Η ενδεχομενική (contingent)

Σύμφωνα με την «εκπαιδευτική» ηγεσία, ο ηγέτης στηρίζει υποβοηθά και διευκολύνει το έργο των σχολικών μονάδων αντλώντας τη δύναμη της εξουσίας του αφενός από τις διοικητικές θέσεις και αφετέρου από τις εξειδικευμένες γνώσεις που κατέχει. Σύμφωνα με τους Hallinger και Murphy (1985) η εκπαιδευτική ηγεσία αναφέρεται σε πρακτικές οι οποίες αναβαθμίζουν τα επιτεύγματα των μαθητών :

1. Ορισμός αποστολής των μαθητών
2. Διαχείριση του εκπαιδευτικού προγράμματος
3. Βελτίωση του σχολικού κλίματος

Επιπλέον, ο Southworth (2002) αναφέρεται στις παρακάτω στρατηγικές:

1. Παροχή προτύπων
2. Παρακολούθηση
3. Ανταλλαγή απόψεων για επαγγελματικά θέματα.

Ο Leithwood (1994) θεωρεί ότι η εκπαιδευτική ηγεσία εστιάζεται κυρίως στην αίθουσα και δεν καλύπτει άλλες οργανωτικές πλευρές όπως τη δομή των εκπαιδευτικών οργανισμών. Σύμφωνα με τη διοικητική ηγεσία, η ηγεσία εστιάζεται στις λειτουργίες, στους σκοπούς ή τις συμπεριφορές του ηγέτη, ώστε αν οι λειτουργίες ικανοποιηθούν, η εργασία των μελών του οργανισμού θα βοηθηθεί (Leithwood και Duke, 1999). Ο ηγέτης εξουσιάζει στηριζόμενος στη θέση που κατέχει και είναι ανάλογη της βαθμίδας στην οποία ανήκει.

Μετασχηματιστική ηγεσία

Σύμφωνα με αυτό το τύπο οι ηγέτες αφοσιώνονται στη βαθιά αλλαγή του εαυτού τους και των οργανώσεων. Η δύναμη των ηγετών πηγάζει από τα ίδια τα μέλη τα οποία αναγνωρίζουν ως ηγέτες εκείνους που διαθέτουν τις ικανότητες να τους εμπνέουν, ώστε όλοι μαζί να επιδιώξουν τους κοινούς στόχους.

Οι διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας σύμφωνα με τον Leithwood (1994) είναι:

1. Δημιουργία οράματος
2. Προσδιορισμός στόχων
3. Παροχή διανοητικής παρακίνησης
4. Προσφορά εξατομικευμένης υποστήριξης
5. Παροχή προτύπων για βέλτιστες πρακτικές και τις αξίες του οργανισμού
6. Καλλιέργεια προσδοκιών υψηλής απόδοσης
7. Διαμόρφωσης γόνιμης σχολικής κουλτούρας
8. Ανάπτυξης δομών που διευκολύνουν τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων.

Από τα παραπάνω γίνεται σαφές ότι ο τύπος της ηγεσίας είναι κατάλληλος για σχολικές μονάδες οι οποίες στοχεύουν στην καινοτομία και διαθέτουν αυτονομία. Ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του εκπαιδευτικού συστήματος, η πολύπλοκη εκπαιδευτική νομοθεσία περιορίζουν την σκέψη και το όραμα των στελεχών με αποτέλεσμα να βρίσκονται σε τέλμα χωρίς να επιδιώκουν την εκπλήρωση των στόχων ή οράματος.

Οι παραπάνω θεωρητικές προσεγγίσεις καταλήγουν σε προτάσεις για την κατάλληλη ηγετική συμπεριφορά και εντοπίζουν πτυχές της ηγεσίας με αποτέλεσμα να οδηγούνται οι ερευνητές στη σύνθεση αυτών των προτάσεων αν και υπάρχει ο κίνδυνος της απλούστευσης των θεωρητικών προσεγγίσεων του φαινομένου της ηγεσίας.

Η κωδικοποίηση της ηγετικής συμπεριφοράς στην εκπαίδευση, βασισμένη στις παραπάνω σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις οδήγησε στις παρακάτω έξι μορφές ηγετικής συμπεριφοράς:

Ο ηγέτης ως μετασχηματιστικός διαμορφώνει το μέλλον της σχολικής μονάδας θέτοντας ένα ξεκάθαρο κατανοητό και αποδεκτό από όλους όραμα. Εργάζεται για να πραγματοποιηθεί το όραμα, τονίζει την αναγκαιότητα του οράματος, δραστηριοποιεί τα μέλη της σχολικής μονάδας και συνεργάζεται με αυτά για τη δημιουργία κουλτούρας, προωθώντας την καινοτομία και τη δημιουργικότητα.

Ο ηγέτης ως εκπαιδευτικός δίνει έμφαση στο διδακτικό έργο του σχολείου εξασφαλίζοντας τις κατάλληλες συνθήκες διδασκαλίας και μάθησης και προωθώντας την εφαρμογή, αξιολόγηση, ανάπτυξη και ανανέωση των Προγραμμάτων Σπουδών. Παράλληλα, κάνει πράξεις όσα πρεσβεύει και προωθεί τις Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία και βοηθώντας την ανάπτυξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Ως διοικητικός ηγέτης στηρίζεται στις αξίες της συνεργασίας της ομαδικότητας φροντίζοντας για την διαμόρφωση της άτυπης οργανωτικής δομής και την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου. Επιπρόσθετα, επιδιώκει την αξιοποίηση όλων των πόρων υλικών, ανθρώπινων και οικονομικών, ώστε να βελτιώνονται οι κτιριακές εγκαταστάσεις, ο εξοπλισμός και να προσαρμόζονται στις ανάγκες του Προγράμματος Σπουδών.

Ο ηγέτης ως συνεργάτης αντιμετωπίζει όλους δίκαια ισότιμα σεβόμενος τους εκπαιδευτικούς και διαμορφώνει συνεργατική κουλτούρα τόσο με τους εκπαιδευτικούς για τη λήψη αποφάσεων όσο και με άλλα σχολεία για τη δημιουργία «αποτελεσματικών κοινοτήτων μάθησης». (Κατσαρός, 2008) Συνάμα, ενισχύει,

ανταμείβει τους συνεργάτες του, αναγνωρίζει και αξιοποιεί τις ηγετικές ικανότητες τους.

Στη κορωνίδα των προσπαθειών του ο ηγέτης φροντίζει να εκπληρώνονται οι στόχοι που έχουν τεθεί αναπτύσσοντας ατομική και ομαδική υπευθυνότητα και παρέχοντας πληροφορίες, συμβουλές και υποστήριξη ώστε να ανταπεξέλθουν τις ευθύνες τους (Κατσαρός, 2008). Ο «χαρισματικός» ηγέτης συνεργάζεται με τους φορείς της τοπικής κοινωνίας εκτός από τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας λαμβάνοντας υπόψη όλες τις πολιτισμικές παραμέτρους της τοπικής κοινωνίας και της σχολικής κοινότητας ώστε να διαμορφώσει μια νέα κουλτούρα. Ως εκ τούτου, το πνεύμα της συνεργασίας διερευνάται και στο εξωτερικό περιβάλλον της σχολικής κοινότητας (γονείς, τοπικοί φορείς, και άλλους φορείς της κοινωνίας) με στόχο την στήριξη και την βελτίωση της απόδοσης των μαθητών.

Ο διευθυντής επιτελεί τόσο τις λειτουργίες του management όσο και τις λειτουργίες της διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας ως manager σχεδιάζει, οργανώνει, συντονίζει, καθοδηγεί, ελέγχει, αξιολογεί το έργο που επιτελείται στην εκπαιδευτική μονάδα και αναφέρει στα ανώτερα διοικητικά επίπεδα.

Συνοψίζοντας, θα θέλαμε να υπογραμμίσουμε τα εξής σημεία:

Το πρώτο ερώτημα που προσπάθησαν να απαντήσουν οι μελετητές του ηγετικού ρόλου αφορούσε τα ειδικά γνωρίσματα που αναδεικνύουν έναν άνθρωπο ως ηγέτη μιας ομάδας. Οι πρώτες προσπάθειες συγκεντρώθηκαν στη μελέτη των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας ή των χαρισμάτων που διαθέτουν οι ηγέτες (π.χ. δυναμικός, αποφασιστικός, δίκαιος, έξυπνος, κοινωνικός, πειστικός κ.λ.π). Όμως, όλη η σχετική γνώση πολύ σύντομα αμφισβητήθηκε, γιατί διαπιστώθηκε ότι υπάρχουν ηγέτες με εντελώς διαφορετικά χαρακτηριστικά προσωπικότητας. Έτσι εμφανίστηκε ένα δεύτερο επιστημονικό ρεύμα το οποίο υποστήριξε ότι αυτό που επηρεάζει τους ανθρώπους και τους κάνει να αποδέχονται και να "ακολουθούν εθελοντικά και πρόθυμα" ένα άτομο δεν είναι τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, δηλαδή «το τι είναι», αλλά «το τι κάνει». Αυτό σημαίνει ότι ο ηγέτης επιδρά πάνω στα άλλα άτομα με τη συμπεριφορά του. Έτσι οι προσπάθειες συγκεντρώθηκαν στη μελέτη της ηγετικής συμπεριφοράς, δηλαδή στο «τι και πώς ενεργεί» ένα άτομο, ώστε να αναδειχτεί ως ηγέτης στην ομάδα του.

Συνθέτοντας τους ορισμούς μπορούμε να ορίσουμε την ηγεσία ή την ηγετική συμπεριφορά ενός ατόμου ως το σύνολο των ενεργειών εκείνων, που επιδρούν πάνω στους άλλους ανθρώπους και τους κάνουν να «εμπιστεύονται εθελοντικά και



πρόθυμα». Τα βασικά στοιχεία που συνθέτουν την ηγετική συμπεριφορά ενός ατόμου είναι:

- η σύλληψη ενός οράματος,
- η μετάδοση του οράματος στους συνεργάτες του, ώστε να πεισθούν για την πραγματοποίησή του,
- η ενδυνάμωση, η παρακίνηση και η εμπύχωση των συνεργατών,
- η επιβράβευση των ατόμων,
- η δημιουργία ομάδας και καλού κλίματος αυτής,
- η διαμόρφωση στόχων και σχεδίων για την υλοποίησή τους,
- η συνεχής βελτίωση των ατόμων, των μέσων, των διαδικασιών και συστημάτων,
- η παρακολούθηση του περιβάλλοντος, η αντιμετώπιση των περιορισμών και των απειλών και η αξιοποίηση των ευκαιριών που υπάρχουν σ' αυτό.

Η ηγετική συμπεριφορά δημιουργεί ένα πλέγμα σχέσεων με τους υφιστάμενους του επηρεάζοντας τη συμπεριφορά τους με στόχο την αποτελεσματικότητα της επιχείρησης και την ικανοποίησή τους.

Ο αποτελεσματικός ηγέτης θα πρέπει να γνωρίζει πολύ καλά τη δύναμη και την εξουσία που διαθέτει καθώς και τις πηγές απ' όπου τις αντλεί. Οι βασικές πηγές δύναμης του είναι:

**Η δύναμη της ανταμοιβής και της τιμωρίας.** Η δύναμη αυτή δίνει τη δυνατότητα στον ηγέτη να ικανοποιεί τις ανάγκες ενός ατόμου ή μιας ομάδας ή να επιβάλλει ποινές. Για παράδειγμα ο υπάλληλος Α έχει δύναμη απέναντι στον υπάλληλο Β, αν ο δεύτερος γνωρίζει ότι η προαγωγή του εξαρτάται από τον πρώτο, αφού ο διευθυντής του τον συμβουλεύεται και παίρνει υπόψη τη γνώμη του για τις προαγωγές. Αυτό τον κάνει να συμμορφώνεται λίγο-πολύ στις επιθυμίες του Α, ο οποίος γι' αυτό αποκτά ηγετικό ρόλο - συμπεριφορά. Αλλά και όταν κάποιος έχει τη δύναμη να επιβάλλει κάθε είδους ποινή, μπορεί να επηρεάζει τη συμπεριφορά των άλλων, οι οποίοι φοβούνται την τιμωρία.

**Η δύναμη της αναφοράς** (προτύπου). Είναι γεγονός ότι τα άτομα, κυρίως οι έφηβοι, έχουν κάποιο άλλο άτομο ως πρότυπο ή σημείο αναφοράς (είδωλο) και θέλουν να ταυτιστούν μαζί του, γιατί έχει χαρίσματα που τους εντυπωσιάζουν. Επηρεάζονται

λοιπόν από αυτό (π.χ. η επιρροή που ασκούν ηθοποιοί, τραγουδιστές, αθλητές ) και το αναγορεύουν αρχηγό.

**Η δύναμη των ειδικών.** Αυτή προέρχεται από τις ειδικές γνώσεις και την πείρα που έχει ή κατά τη γνώμη των οπαδών έχει ο ηγέτης σε ένα ειδικό θέμα.

**Η δύναμη των πληροφοριών.** Μια ακόμη πηγή δύναμης για τους ηγέτες είναι η κατοχή των πληροφοριών ή ο έλεγχος των μηχανισμών με τους οποίους αυτές μεταβιβάζονται.

Οι ηγέτες διαλέγουν και χρησιμοποιούν περισσότερο τη δύναμη της αναφοράς, του ειδικού και της ανταμοιβής και λιγότερο τη δύναμη της τιμωρίας.

Ο ηγέτης έχει στη διάθεσή του ένα ευρύ φάσμα εναλλακτικών στυλ ηγεσίας μεταξύ των οποίων είναι δυνατόν να διαλέξει το πιο αποτελεσματικό. Ο αποτελεσματικός ηγέτης θα επιλέξει με γνώμονα τα χαρακτηριστικά των μελών της ομάδας, την εκάστοτε περίπτωση και το έργο το οποίο πρόκειται να πραγματοποιηθεί. Ως εκ τούτου, ο ηγέτης μελετώντας τα παραπάνω μπορεί να τροποποιήσει τη συμπεριφορά του για τα βέλτιστα αποτελέσματα διατηρώντας όμως τον προσανατολισμό σε ό,τι αφορά το στυλ της ηγετικής συμπεριφοράς.

Οι αποτελεσματικοί ηγέτες είναι συνειδητοποιημένοι πως η επίτευξη του στόχου, πραγματοποιείται μέσω της καλής θέλησης και της υποστήριξης των άλλων. Η καλή θέληση και η υποστήριξη πηγάζουν από τον ηγέτη, ο οποίος βλέπει τους εργαζόμενους ως ανθρώπους και όχι ως άψυχο υλικό για την τελική επίτευξη των στόχων. Οι άνθρωποι αποτελούν ένα από τους σημαντικότερους πόρους για να υλοποιηθεί το επιθυμητό αποτέλεσμα για την επιχείρηση, τον οργανισμό. Συνάμα, ο καλός και αποτελεσματικός ηγέτης μπορεί να δει το κέρδος της επιχείρησης – οργανισμού ως υποπροϊόν που απορρέει από τη διαφοροποίηση της επιχείρησης σε σχέση με τον ανταγωνισμό. Οι παραπάνω διαφορές στο μίγμα ηγεσίας και διοίκησης μπορούν να καθορίσουν και διαφορετικά στυλ διοίκησης. Σε αυτή την κατηγορία συμπεριλαμβάνονται η συμμετοχική διοίκηση, η δημοκρατική διοίκηση και άλλες συνεργατικές μορφές διοίκησης. Αντίθετα, άλλα στυλ διοίκησης όπως αυταρχική, η από πάνω προς τα κάτω εξαρτώνται περισσότερο από τον ηγέτη ο οποίος παρέχει τις απαραίτητες κατευθύνσεις.

Αναζητώντας τον άξιο ηγέτη και τις ενσαρκώσεις του μέσα στην ιστορική πορεία της ελληνικής κοινότητας διαπιστώνουμε τα ακόλουθα. Ο αρχαίος ελληνικός κόσμος περνά από το δίκαιο του γένους στις πολιτείας και ο πολίτης είναι υπεύθυνος για τις πολιτικές αποφάσεις ευθυγραμμιζόμενος με τον καθολικό σκοπό της πόλεως. Στα

αρχαία χρόνια κανένας ηγέτης δεν θεωρήθηκε ενσαρκωτής της πόλεως των Αθηνών ή των άλλων πόλεων (Σπάρτη, Θήβα) αν και οι πόλεις τον τιμούσαν για τον ηρωισμό τους. Ο Αριστοτέλης και ο Πλάτωνας καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η «είναι εφικτή η ευδαιμονία της πόλης αν ο πολίτης έχει κατανοήσει το βαθύτερο συμφέρον του, που δεν άλλο από την πνευματική ζωή» (Τσιβάκου, 2015:63) . Την ίδια εποχή ο Ισοκράτης υπογραμμίζει ότι ο ηγέτης θα πρέπει να έχει βασικό μέλημα του την πνευματική του καλλιέργεια ώστε οι πράξεις του να οδηγούνται από την εμπειρία και τη γνώση της φιλοσοφίας. Ως εκ τούτου, ο ενσαρκωτής της πόλης θα πρέπει να συγκεντρώνει τις παρακάτω αρετές: σεβασμός στους νόμους, πίστη στους Θεούς, τήρηση της δικαιοσύνης. Τα παραπάνω συμβαίνουν μέχρι να εμφανιστεί η ηγεμονία των Μακεδόνων και ο Αλέξανδρος, ο οποίος υπήρξε «το ηγετικό σύμβολο της ενιαίας οικουμένης» μετεξελίσσοντας το πολιτικό σύστημα της πόλεως στις απολυταρχικές μοναρχίες. Στα ελληνιστικά χρόνια διαφοροποιείται η έννοια της ηγεσίας που ακολουθεί τη στροφή της σκέψης προς την ανθρώπινη ύπαρξη και ο ηγέτης εθεωρείτο πρόσωπο άξιο να ενσαρκώνει την πολιτειακή νομιμότητα. Στα χριστιανικά και βυζαντινά χρόνια το πολιτειακό καθεστώς επηρεάστηκε από τις φιλοσοφικο-θεολογικές απόψεις οι οποίες με το πέρασμα των χρόνων πέρασαν από το πεδίο της οντολογίας στο πεδίο της πολιτικής. Ο βασιλιάς της βυζαντινής οικουμένης προσπαθεί να επαναφέρει την προσωπολατρία των Ρωμαίων αυτοκρατόρων συμπλέοντας με τις χριστιανικές αρετές της συμπόνιας, της φιλανθρωπίας. Στα χρόνια της τουρκοκρατίας, ο λαός χωρίς την πολιτική του ελευθερία αναζητά στα πρόσωπα των ηγετών του τον επίγειο σωτήρα του, τον άξιο ηγεμόνα που θα τον οδηγήσει στην ανεξαρτησία του. Μετά τον αγώνα του για πολιτική ελευθερία επέλεξαν τον Ι. Καποδίστρια ένα ηγέτη με σωφροσύνη και πείρα στο πρότυπο του Αριστοτέλη συνδυάζοντας *«την ηθική με την πολιτική δεξιότητα, τον πραγματισμό με τον απαρέγκλιτο σκοπό της ευδαιμονίας του γένους»* (Τσιβάκου, 2015:103). Μετά τη δολοφονία του Καποδίστρια τα πολύπλοκα εθνικά και κοινωνικά ζητήματα οδήγησαν στη αναζήτηση χαρισματικών ηγετών που θα ήταν πατριώτες, εμφορούμενοι από τις αρετές των λαϊκών στρωμάτων και ταυτόχρονα κατάλληλοι να διοικούν ορθολογικά ανταποκρινόμενοι στις απαιτήσεις της διοίκησης, της οικονομίας και των διεθνών συνθηκών. Στην πολιτική σκηνή, λοιπόν, εμφανίζονται ισχυρά δίδυμα (Τρικούπης - Δεληγιάννης, Βενιζέλος – Β. Κωνσταντίνος, Καραμανλής – Παπανδρέου) ενσαρκώνοντας την μία ή την άλλη μεριά των αναγκών. Στις δεκαετίες που ακολουθούν με την έλλειψη υψηλού ιδεώδους και ισχυροποίηση του άυλου και του

θεάματος παρατηρείται παρεμπόδιση ηγετικών μορφών που θα μπορούσαν να ωθήσουν την χώρα μπροστά. Μέσα στη σύντομη αυτή ιστορική επισκόπηση οι πεποιθήσεις των Ελλήνων απέναντι στο θεσμό της ηγεσίας διαπιστώνουμε ότι αφενός οι Έλληνες συμμετείχαν στα κοινά (αρχαία εποχή – άμεση δημοκρατία, βυζαντινή – συμμετοχή στους δήμους, τουρκοκρατία – αυτοδιοικούμενες κοινότητες) και αφετέρου εξεγείρονταν σε ηγέτες οι οποίοι αρχικά ενέπνεαν σεβασμό και στη συνέχεια δημιουργούσαν αντιπαραθέσεις με θεσμικά όργανα (εκθρόνιση Όθωνα).

Οι αντιλήψεις των Ελλήνων και του δυτικού κόσμου για τον ηγέτη διαφοροποιούνται και επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό σύμφωνα με την Τσιβάκου από πέντε παράγοντες: τη συγκρότηση του υποκειμένου, το αίσθημα ελευθερίας, τον τρόπο διοίκησης, το εθνικό ιδεώδες, το τοπικό και το σώμα του ηγέτη. Ο δυτικός κόσμος την εποχή των Ευρωπαϊκών Νέων Χρόνων θέτει τη εξατομίκευση του ανθρώπου και την ατομική ελευθερία απέναντι στην συλλογικότητα. Επιπλέον, οι δημόσιοι θεσμοί ήταν οργανωμένοι σύμφωνα με τη λογική της ορθολογικής διοικητικής γραφειοκρατίας.

## 6 Σχολείο - ηγεσία

Η ηγεσία, βασικό στοιχείο της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας, αντιπροσωπεύεται από τον διευθυντή/ντρια του σχολείου, ο οποίος με τη συμπεριφορά και τη δράση του, εμπνέει, εμπνυχώνει τους συναδέλφους του και διαμορφώνει ένα περιβάλλον τέτοιο ώστε κάθε άτομο της σχολικής μονάδας να αναπτύξει όλες τις δυνατότητές του. Ο ρόλος, λοιπόν, που καλείται να διαδραματίσει ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας είναι ένα σύνολο καθηκόντων και δικαιωμάτων που πηγάζουν από τη θέση που κατέχει μέσα στην σχολική μονάδα. Ο Kahn (1964) θεωρεί ότι ο ρόλος αυτός του διευθυντή είναι «κοινωνικός» και περιέχει το σύνολο των προσδοκιών των συναδέλφων, των ανωτέρων στελεχών εκπαίδευσης, των μαθητών, των γονέων. Ο ρόλος του ηγέτη - διευθυντή είναι ξεκάθαρος όταν αντιλαμβάνεται πλήρως τις προσδοκίες που έχουν τα μέλη της σχολικής μονάδας (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς) απ' αυτόν. Ο επιτυχημένος ηγέτης - διευθυντής είναι αυτός που κερδίζει την «εθελοντική συνεργασία και προθυμία των συναδέλφων του στην υλοποίηση των στόχων του σχολείου» (Μπουραντάς, 2005). Ο εμπνευσμένος ηγέτης - διευθυντής είναι αυτός που καθοδηγεί τη σχολική κοινότητα, ώστε να θέσει υψηλούς στόχους, εξασφαλίζει τις προϋποθέσεις της επίτευξής τους και καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους. Η ουσία του ρόλου του βρίσκεται στην συνεχή προσπάθεια του να παρακινεί τους συναδέλφους του να εκτελούν το έργο τους ορθά και μέσα στο νόμιμο πλαίσιο.

Στην εκπαιδευτική διοίκηση ο ρόλος του ηγέτη της σχολικής μονάδας είναι κεφαλαιώδης. Η σημασία του ρόλου δεν οφείλεται ούτε στη θέση την οποία κατέχει στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής ιεραρχίας ούτε στις αρμοδιότητες που του αναλογούν. Αντίθετα, η θέση σχετίζεται άμεσα με τον εκπαιδευτικό ρόλο που διαδραματίζει ο διευθυντής του σχολείου μεταξύ των ανώτερων στελεχών της εκπαιδευτικής διοίκησης και των υφισταμένων εκπαιδευτικών. Κάθε πρόγραμμα εκπαιδευτικής πολιτικής, που δημιουργείται από την κεντρική διοίκηση και κατευθύνεται από την κορυφή της διοικητικής πυραμίδας σε όλα τα σχολεία της χώρας «φιλτράρεται» μέσα από τη σχολική ηγεσία. Χρωματίζεται από τις ψυχολογικές θέσεις και τις ικανότητες του ηγέτη, για να είναι πραγματοποιήσιμο. Ο βαθμός επιτυχίας μιας εκπαιδευτικής αλλαγής και γενικά η επίτευξη των στόχων του σχολείου εξαρτώνται από την ικανότητα στην επιλογή και τοποθέτηση διευθυντικών στελεχών στις σχολικές

μονάδες. Ο ηγέτης παίζει το σοβαρότερο ρόλο στο χειρισμό του ανθρώπινου παράγοντα. Η επίτευξη εκπαιδευτικών στόχων στη διδασκαλία και μάθηση, για παράδειγμα, απαιτεί από το διδακτικό προσωπικό την υιοθέτηση μιας φιλοσοφίας εκπαίδευσης, η οποία τονίζει τη χρησιμότητα της γνώσης περισσότερο από την απλή προετοιμασία των μαθητών για εξετάσεις. Η φιλοσοφία της εκπαίδευσης που εφαρμόζει ένα εκπαιδευτικός στην τάξη αντανακλά την πίστη του για το τι είναι εκπαίδευση. Αυτή η πίστη με τη σειρά της καθορίζει τις εκπαιδευτικές μεθόδους, τη χρησιμότητα των σχολικών μαθημάτων και τις σχέσεις με τους μαθητές. Επειδή η φιλοσοφία της εκπαίδευσης ποικίλλει από εκπαιδευτικό σε εκπαιδευτικό, η συμβολή του ηγέτη είναι ιδιαίτερα σημαντική, αφού μέσω της σωστής καθοδήγησης θα δώσει τη δυνατότητα στους συναδέλφους του εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν καλύτερα τις παιδαγωγικές και κοινωνικές συνθήκες του σύγχρονου σχολείου, στο πλαίσιο των οποίων διαμορφώνεται η διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης. Ο ηγέτης του σχολείου επίσης, επιβάλλεται να διαθέτει χρόνο τόσο για την διεκπεραίωση διοικητικών θεμάτων όσο και για να αφογκράζεται με κατανόηση και ευαισθησία τα προβλήματα εκπαιδευτικών και μαθητών αλλά και γονέων που αφορούν το προσωπικό και το κοινωνικό πλαίσιο. Η αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού παίζει πρωταρχικό ρόλο ενώ η μέριμνα για την προμήθεια και συντήρηση μέσω διδασκαλίας ή την οργάνωση σχολικών εκδηλώσεων είναι εξίσου σημαντικά αλλά δευτερευούσης σημασίας. Βέβαια, είναι πολλοί οι παράγοντες που επιδρούν στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας, εντούτοις δε θα ήταν υπερβολή αν λέγαμε ότι η οργάνωση και η λειτουργία μιας σχολικής μονάδας αντανακλά σε μεγάλο βαθμό την προσωπικότητα του ηγέτη. Πρόκειται για ένα είδος εργασίας που απαιτεί εκτός των άλλων, αφοσίωση στο όραμα, καθοδήγηση, πνευματική διέγερση. Όπως επισημαίνει σε σχετική έρευνα (Des,1977:36) «τα καλά σχολεία έχουν κοινό χαρακτηριστικό γνώρισμα την αποτελεσματική ηγεσία που ενθαρρύνει στην ανάπτυξη». Ωστόσο σύμφωνα με την παραπάνω έρευνα, ο πιο σημαντικός παράγοντας για την επιτυχία των σχολείων είναι η ποιότητα της ηγεσίας τους. Πραγματικά ο σωστός διευθυντή-ηγέτης είναι αυτός που κερδίζει την εθελοντική συνεργασία και προθυμία των συναδέλφων του στην υλοποίηση των στόχων του σχολείου. (Μπουραντάς, 2005). Συνοψίζοντας η σημαντικότητα της σχολικής ηγεσίας σε σχέση με την εργασία των απλών εκπαιδευτικών, καθορίζεται από την προσπάθεια και την συναισθηματική επικοινωνία του ηγέτη που παροτρύνει τους εκπαιδευτικούς να εκτελούν σωστά το έργο τους και να θεωρούν τους εαυτούς τους κομμάτι της

διοικητικής διαδικασίας. Αυτή είναι και η ουσία της αποστολής του διευθυντή – ηγέτη της σχολικής μονάδας.

### **6.1 Χαρακτηριστικά Του Ηγέτη Της Σχολικής Μονάδας**

Οι σχολικές μονάδες, όπως και οι επιχειρήσεις, είναι ένα σύνθετο περιβάλλον με πολλαπλούς εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες και ένας θεσμός που αλληλεξαρτάται με τα κοινωνικά φαινόμενα. Το σχολείο παρέχει γνώσεις και δεξιότητες, διαμορφώνει στάσεις, αντιλήψεις, αξίες και διαπλάθει συνειδήσεις. Η αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων συνδέεται με την επιτυχή αντιστοίχιση των στόχων και των αποτελεσμάτων με την ευρύτερη έννοια αφού είναι δύσκολο έως αδύνατον να μετρηθούν ορισμένοι στόχοι της σχολικής μονάδας. Μερικοί παράγοντες, οι οποίοι συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων, είναι η δομή και η οργάνωση του αναλυτικού προγράμματος και των διδακτικών μεθόδων, η σταθερότητα του προσωπικού, η συνεργασία σχολείου – οικογένειας, το ευνοϊκό σχολικό κλίμα και η σχολική ηγεσία. Ένας από τους βασικούς παράγοντες που καθορίζουν την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου είναι η ποιότητα της σχολικής ηγεσίας. Για να συμβεί αυτό θα πρέπει ο ηγέτης να έχει τα γνωρίσματα και τις ικανότητες ενός αποτελεσματικού ηγέτη. Ανατρέχοντας στη διεθνή βιβλιογραφία παρατηρούμε ότι οι θεωρίες των χαρακτηριστικών επικεντρώνουν την προσοχή στο άτομο, στο πρόσωπο του ηγέτη, παρά στις συνθήκες που συναντά η ηγεσία αναζητούν δηλαδή τα χαρακτηριστικά τα οποία υπάρχουν σε κάθε ηγέτη και τον ωθούν με επιτυχία στα καθήκοντά του. Βέβαια η κατοχή κάποιων χαρακτηριστικών δεν εγγυάται και την επιτυχία τους. Για παράδειγμα οι ηγέτες που έχουν την ικανότητα να επιλύουν προβλήματα έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να γίνουν αποδεκτοί ως ηγέτες από διευθυντές που δεν έχουν αυτή την δυνατότητα. Για τον Handy (1981:89) τα χαρακτηριστικά του ικανού ηγέτη είναι: η ευφυΐα, η πρωτοβουλία, δηλαδή το δικαίωμα του ηγέτη για αυτόβουλη απόφαση και δραστηριοποίηση και η αυτοπεποίθηση δηλαδή η εμπιστοσύνη στις δυνατότητές του μέσα στο εργασιακό περιβάλλον. Συγγραφείς όπως οι Hoy και Miskel (1996:378-380) ταξινομούν τα γνωρίσματα της αποτελεσματικής ηγεσίας σε τρεις κατηγορίες. Την προσωπικότητα, που περιλαμβάνει την αυτοπεποίθηση, την ακεραιότητα, την αντοχή έντασης και πάνω από όλα την συναισθηματική ωριμότητα.

Την εργασιακή παρακίνηση, που περιλαμβάνει το καθήκον, τις διαπροσωπικές σχέσεις, τις αξίες και τις προσδοκίες.

Τις δεξιότητες που τις αποτελούν οι τεχνικές, οι διαπροσωπικές και διοικητικές ικανότητες.

Υπάρχουν επίσης συγγραφείς (Dubrin, 1998:308—311) που θεωρούν απαραίτητα και άλλα στοιχεία – χαρακτηριστικά για τον αποτελεσματικό ηγέτη, όπως είναι η ευαισθησία προς τους ανθρώπους, το κίνητρο καθοδήγησης και επίτευξης.

Ένας ηγέτης πρέπει να κατέχει ορισμένες βασικές ικανότητες και να συμπεριφέρεται με δεδομένους τρόπους. Έτσι ένας αποτελεσματικός ηγέτης προσαρμόζεται στην κάθε περίπτωση, παρέχει συναισθηματική υποστήριξη στα μέλη της ομάδας του και ανακάμπτει εύκολα από δύσκολες καταστάσεις. Τα προαναφερθέντα γνωρίσματα αποτελούν την αναγκαία όχι όμως την ικανή συνθήκη αφού μόνα τους δεν αποτελούν την ικανή προϋπόθεση για μια αποτελεσματική ηγεσία.

Σε ποιο βαθμό ισχύουν τα παραπάνω γνωρίσματα στην περίπτωση της σχολικής διεύθυνσης- ηγεσίας;

Κατά την άποψη (Duiignan,1986:67) η διαμόρφωση της ατμόσφαιρας στην οποία κυριαρχεί τάξη και πειθαρχία, η δημιουργία ευνοϊκού κλίματος, η ενθάρρυνση της συμμετοχικότητας και η εξασφάλιση της δέσμευσης για την επίτευξη των στόχων του σχολείου είναι τα σημαντικότερα όπλα που συνιστούν την ουσία μιας αποτελεσματικής σχολικής ηγεσίας.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει επίσης, η προσπάθεια των Θεοφιλίδη και Στυλιανίδη (2000:16-23) για την ταξινόμηση των βασικών συστατικών που αφορούν την αποτελεσματικότητα των Διευθυντών – Ηγετών του σχολείου.

Σύμφωνα με την άποψη αυτή τα βασικά χαρακτηριστικά και συστατικά της αποτελεσματικής οργάνωσης και διοίκησης του σχολείου είναι

- Το όραμα, που πρέπει να διαμορφώνει ο σχολικός ηγέτης για το σχολείο που διευθύνει

Οι ικανότητες μετασχηματισμού δηλαδή η ικανότητα να παράγει συγκεκριμένο έργο μεταμορφώνοντας, μετασχηματίζοντας και αλλάζοντας τόσο στους στόχους όσο και τις πηγές και τους πόρους που είναι απαραίτητοι κάθε φορά.

- Η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών μέσα από την εμπλοκή τους στη διαδικασία της λήψης αποφάσεων, ώστε να αποκτήσουν τη δύναμη που χρειάζονται για να δραστηριοποιηθούν.



- Η σταθερότητα και η ενσυνείδητη δράση, οι οποίες συνδέονται με την ικανότητα του ηγέτη να επιφέρει αλλαγές οι οποίες θα ωφελήσουν στην πορεία τη σχολική μονάδα.
- Η δημιουργικότητα που σχετίζεται με την εφαρμογή ριζοσπαστικών αποφάσεων για την αντιμετώπιση πολύπλοκων καταστάσεων.
- Η ευαισθησία το σημαντικότερο χαρακτηριστικό ενός πραγματικού ηγέτη το οποίο θα πρέπει να προσμετράται για τις θέσεις ευθύνης και μάλιστα σε περιπτώσεις που το ανθρώπινο δυναμικό κάθε ηλικίας έχει τον πρωταγωνιστικό ρόλο. Με άλλα λόγια, η συναισθηματική νοημοσύνη του ηγέτη εκφράζεται μέσα από την κατανόηση που δείχνει στα συναισθήματα, τις φιλοδοξίες αλλά και τις ανάγκες των υφισταμένων του.
- Η επαγγελματική πληρότητα, η ικανότητα του ηγέτη να ασκεί σημαντική επίδραση στην εργασία του σχολείου. Παιδαγωγική και Διοικητική.

Τέλος, σύμφωνα με τον Μπουραντά (2005) τα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής ηγετικής συμπεριφοράς είναι: το κατάλληλο στυλ ανάλογα με την περίπτωση, η ευαισθησία –ενδιαφέρον για τους ανθρώπους, η αυστηρότητα, η ακεραιότητα και η ταπεινότητα.

Μολονότι τα συμπεράσματα πολλών ερευνών φαίνεται ότι βοηθούν στον εντοπισμό ορισμένων χαρακτηριστικών των ηγετικών προσώπων, εντούτοις οι σχεδιασμοί μεταξύ χαρακτηριστικών και αποτελεσματικής ηγεσίας δε μας πείθουν πλήρως για κατανόηση και πρόβλεψη της αποτελεσματικότητας του ηγέτη. Κάπως έτσι μπορεί να ερμηνευτεί και το γεγονός ότι σε πολλές περιπτώσεις άτομα χωρίς τα αναγνωριζόμενα ως χαρακτηριστικά αναγνωρίστηκαν ως άξιοι ηγέτες. Κι αντίστροφα ηγέτες που συγκέντρωναν τα παραπάνω χαρακτηριστικά δεν ευνοήθηκαν από τις καταστάσεις στην άσκηση της ηγεσίας και απέτυχαν.

Τα σχολεία του 21ου αιώνα πρέπει να προσαρμοστούν αποτελεσματικά σε ένα κόσμο ο οποίος μεταβάλλεται με μεγάλη ταχύτητα. Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που πραγματοποιούνται σε διάφορα μέρη του κόσμου έχουν θεωρήσει τον ηγετικό ρόλο των εκπαιδευτικών ως κρίσιμο παράγοντα για κάθε επιτυχημένη αλλαγή (Bezzina, 2000, Daresh, 1998, Davies, 2002, Portin, 1998, Wong, 2003) αφού οι εκπαιδευτικοί προσαρμόζονται στις εξελίξεις τους περιβάλλοντος και έχουν θετική στάση στις αλλαγές. Ιδιαίτερα στη σημερινή εποχή οι σχολικές μονάδες θα πρέπει να προσαρμόζονται στις αλλαγές του περιβάλλοντος και ως εκ τούτου ο διευθυντής ως

εκπρόσωπος της σχολικής μονάδας πρέπει να εξασφαλίσει τις προϋποθέσεις για μια σχολική μονάδα αποτελεσματική και ανοικτή στην κοινωνία. Οι εκπαιδευτικοί ως ηγέτες και υπερασπιστές αλλαγών θα πρέπει να διαθέτουν τις δεξιότητες και ικανότητες για να εκπαιδεύσουν τους πολίτες του μέλλοντος, αναπτύσσοντας όχι μόνο το πνευματικό, αλλά και το συναισθηματικό και κοινωνικό κεφάλαιο των μαθητών τους. Η συναισθηματική νοημοσύνη σύμφωνα με το λεξικό του Μπαμπινιώτη είναι «η ικανότητα κάποιου να ελέγχει τα συναισθήματά του, να αντεπεξέρχεται στη συναισθηματική πίεση, να αναπτύσσει τις ικανότητές του σε τομείς όπως η φαντασία, η καλλιτεχνία και η ανθρώπινη επικοινωνία». Ο όρος εισήχθη από τους Salovey και Mayer (1990), οι οποίοι ορίζουν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως «η ικανότητα να παρακολουθεί τα συναισθήματα και τις αισθήσεις του καθενός και των άλλων...» σελ. 189). Ο Daniel Goleman (1995, 1998) αναφέρει ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελείται από αυτογνωσία, αυτοδιαχείριση και κοινωνική ευαισθητοποίηση.

Σύμφωνα με τον Goleman η συναισθηματική νοημοσύνη είναι η ικανότητα:

- να γνωρίζει τι αισθάνεται
- να διαχειρίζεται κανείς τα συναισθήματά του ώστε να μην γίνει έρμαιο τους
- να παρακινεί τον εαυτό του ώστε να ολοκληρώνει τους στόχους
- να κατανοεί το τι αισθάνονται οι άλλοι και να μπορεί να χειρίζονται αποτελεσματικά τις σχέσεις μαζί τους.

Τα τελευταία χρόνια σειρά ερευνών έδειξε την σημαντικότητα της συναισθηματικής νοημοσύνης για την επιτυχία του έργου ενός διευθυντή μιας σχολικής μονάδας. Ο Morgan το 1996 σε έρευνα υποστηρίζει ότι ένας ηγέτης-διευθυντής θα πρέπει μαζί με τις εξειδικευμένες γνώσεις να διαθέτει και ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης ώστε να δημιουργείται ένα γόνιμο εργασιακό κλίμα που κινητοποιεί τους εκπαιδευτικούς και τους ενθαρρύνει να δώσουν τον καλύτερο εαυτό τους ώστε να επιφέρει αυξημένη απόδοση.

## 6.2 Ο Διευθυντής Ενορχηστρωτής της Κουλτούρας της Σχολικής Μονάδας

Στο εκπαιδευτικό μας σύστημα ο διευθυντής της σχολικής μονάδας προσδιορίζεται νομοθετικά (Υ.Α. Φ. 353.1/324/105657/Δ1/16-10-02), μέσα από αναφορές στο καθοδηγητικό έργο και την αποστολή του αν και είναι γενικόλογες. Η γραφειοκρατία που αναπτύσσεται στο σύστημα περιορίζει τη δυνατότητα των διευθυντών για την ανάληψη πρωτοβουλιών και άσκηση επιρροής λόγω θέσης παραμένοντας απλά όργανα «παρακολούθησης προαποφασισμένων ενεργειών» (Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου, 1994:72). Η λέξη γραφειοκρατία είναι γαλλικής προέλευσης και χρησιμοποιήθηκε για να δηλώσει εκείνους που ασκούσαν την κρατική εξουσία τον 18 αιώνα. Δηλώνει τη διακυβέρνηση της πολιτείας μέσω γραφείων – υπηρεσιών που είναι επανδρωμένα με διορισμένους υπαλλήλους που διαθέτουν ειδικές δεξιότητες (Μπαλής,1985).

Σήμερα ο όρος «γραφειοκρατία» συνδέεται με την οργάνωση του κράτους, την επέκταση του κρατικού παρεμβατισμού και τα ελαττώματα στην οργάνωση και τη λειτουργία της δημόσιας διοίκησης. Τη θεωρία της γραφειοκρατικής οργάνωσης ανέπτυξε ο Μ. Weber (1947) στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα. Το μοντέλο του Weber (1947) δεν είναι τίποτε άλλο παρά ένα πρότυπο που αποπροσωποποιεί τη διοίκηση και στερεί την πρωτοβουλία για αυτενέργεια, ευκαμψία. Τα κύρια χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου μοντέλου είναι Τα ακόλουθα:

- Εξειδίκευση και καταμερισμός
- Απρόσωπος προσανατολισμός
- Ιεραρχία
- Κανόνες και τυφλή υπακοή στο θεσμικό πλαίσιο
- Διεκδίκηση θέσης και ανάδειξη καριέρας

Ταυτόχρονα, ο Weber διέκρινε τα ακόλουθα είδη ηγετών

Παραδοσιακός ηγέτης, ο οποίος στηρίζεται στην εξουσία που απορρέει από την εφαρμογή του εθιμοτυπικού κώδικα.

Χαρισματικός ηγέτης, ο οποίος στηρίζεται κυρίως στις ικανότητες και στην ισχυρή προσωπικότητά του.

Νόμιμος ηγέτης, ο οποίος στηρίζεται σε ένα καλά δομημένο θεσμικό πλαίσιο το οποίο και υπηρετεί.

Η δυτική γραφειοκρατία διαφέρει από τις ανατολικού τύπου γραφειοκρατίες σε δύο τουλάχιστον σημεία:

το ένα σημείο αφορά την εφαρμογή κανόνων και μάλιστα κανόνων οι οποίοι βασίζονται στην ορθολογική σκέψη και στην τεχνική γνώση.

το δεύτερο σημείο στηρίζεται στις απρόσωπες σχέσεις μεταξύ των μελών.

Η Δυτική Γραφειοκρατία για να επιβάλει τον έλεγχο και την τάξη στελεχώθηκε από άτομα τα οποία ήταν εθισμένα στην ορθολογική σκέψη και την τεχνοκρατική γνώση. Το νεοσύστατο ελληνικό κράτος μιμήθηκε τη δυτική γραφειοκρατία προσδιορίζοντας την ταυτότητά του σε σχέση με τα κοινωνικά πλέγματα που υποσχόταν ασφάλεια και δικαιοσύνη και με αυτή την ταυτότητα εισήλθε στους κρατικούς οργανισμούς.

*«Η πελατειακή σχέση εμπέδωσε στην ελληνική συνείδηση την κουλτούρα της ευκολίας, αφού η προσπάθεια του ανίσχυρου για κοινωνική επιτυχία δεν στηριζόταν σε ιδιαίτερα γνωστικά προσόντα ούτε κρινόταν από αξιοκρατικές επιλογές, αλλά εξαντλείτο στη συμμετοχή του σε δίκτυα πατρωνίας. Η πατρωνία κατέστη το τζίνι των αραβικών μύθων ή η μαγική φράση του Αλή Μπαμπά “σουσάμι άνοιξε” μιας κι είχε τη δύναμη να ανοίγει τις πόρτες της κοινωνικής ανόδου και ευημερίας». (Τσιβάκου I, 2015:68)*

Ο Δημόσιος Υπάλληλος φαίνεται να μην αφιερώνεται ολοκληρωτικά στο ρόλο του, αλλά μετά την προσχώρησή του προσποιείται την εντιμότητα του ρόλου του με αποτέλεσμα να αλλοιωθεί η προσωπικότητά του και να εξοικειωθεί σε ψεύδη στοχεύοντας στη διατήρηση της θέσης του και στην οικονομική του εξασφάλιση. Οι στρεβλώσεις είναι ριζωμένες βαθιά στο ιστορικό παρελθόν δημιουργώντας ένα κοινωνικό μόρφωμα, το οποίο αν και εξυπηρετούσε τις ανάγκες της ελληνικής κοινωνίας για πολλά χρόνια σήμερα στέκεται αταίριαστο με τις απαιτήσεις της σύγχρονης ανοιχτής κοινωνίας. *«Οι εν λόγω παρασκηναικοί μηχανισμοί εξαπλώθηκαν ως καρκινώματα σε όλο το σώμα της Δημόσιας Διοίκησης» (Τσιβάκου, 2013: 81).* υποδεικνύουν τη διαστρέβλωση και αναποτελεσματικότητα των Δημόσιων μηχανισμών και την παντελή απουσία πολιτικής εποπτείας και ελέγχου. *«Ο απλός πολίτης ακόμα και σήμερα, αν και η χώρα έχει υπαχθεί στις αυστηρές πολιτικές των μνημονίων είναι υποχρεωμένος να δικτυωθεί με τους εν λόγω μηχανισμούς για να έχει πρόσβαση στο Δημόσιο» (Τσιβάκου, 2013:81).*

Η υλοποίηση προτάσεων όπως εκείνη της Διαδικτυακής διακυβέρνησης σε χώρες όπως στην Ελλάδα συναντούν μεγάλες δυσκολίες εφαρμογής. Τούτο συμβαίνει για τους ακόλουθους λόγους. Στο Δημόσιο τομέα μεγάλος όγκος υπηρεσιών δεν έχουν ψηφιοποιηθεί. Ο τομέας της Κοινωνίας Πολιτών είναι ελλιπώς οργανωμένος και δεν εξυπηρετεί τις προσδοκίες των πολιτών με αποτέλεσμα η λειτουργία του δημόσιου τομέα απαξιώνεται στις συνειδήσεις των Ελλήνων. Η γενική δυσπιστία της ελληνικής κοινωνίας με την επιχειρηματική τάξη εμποδίζει την ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ αγοράς - πολιτών και εμποδίζει την επιτάχυνση των γραφειοκρατικών λειτουργιών.

Το γραφειοκρατικό μοντέλο διοίκησης ισχύει και στις σχολικές μονάδες της χώρας μας. Το συμπέρασμα αυτό προκύπτει από το γεγονός ότι η συνολική δραστηριότητα των σχολικών μονάδων κατανέμεται μεταξύ των μελών της ανάλογα με την εξειδίκευση κάθε μέλους. Το εκπαιδευτικό προσωπικό των σχολικών μονάδων βρίσκονται σε μια εξουσιαστική σχέση με τον διευθυντή ο οποίος βρίσκεται σε ανώτερο κλιμάκιο ιεραρχίας. Επιπλέον, η λειτουργία των σχολικών μονάδων βασίζεται σε ένα νομικό πλαίσιο που τυποποιεί σε μεγάλο βαθμό τα διδακτικά και διοικητικά καθήκοντα του προσωπικού του σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί κατά την άσκηση των διδακτικών καθηκόντων τους ακολουθούν την ίδια συμπεριφορά για όλους τους μαθητές τους. Ακολουθούν πιστά το αναλυτικό πρόγραμμα χωρίς να δίνεται η ευελιξία για δημιουργικότητα και αυτενέργεια. Ακόμη και οι προσλήψεις διδακτικού προσωπικού γίνονται με βάση ειδικών προσόντων και γνώσεων εξασφαλίζοντας μια ομοιογένεια στο προσωπικό του κλάδου. Ως εκ τούτου, το εκπαιδευτικό μας σύστημα, με δυσκολία μπορεί να χαρακτηριστεί αυτόνομο αφού σε μεγάλο βαθμό εξαρτάται από το Δημόσιο, γεγονός που δίνει την εντύπωση στην εκάστοτε πολιτική ηγεσία πως το εκπαιδευτικό σύστημα υπάγεται στην απόλυτη δικαιοδοσία της, άρα νομιμοποιείται η οποιαδήποτε παρέμβασή της.

Σ' αυτό το πλαίσιο οι διευθυντές περιορίζονται σε διοικητικές εργασίες επικεντρώνοντας κυρίως στην τήρηση και ενημέρωση των υπηρεσιακών βιβλίων του σχολείου, στην προμήθεια αναλώσιμου υλικού και στην αρχειοθέτηση εγγράφων. Μέσα στο απρόσωπο συγκεντρωτικό σύστημα διοίκησης στην αρτηριοσκληρωτική μηχανή της εκπαίδευσης συναντούμε κυρίως διευθυντές «ανίσχυρους», διευθυντές οι οποίοι προέρχονται από συνδικαλιστικές οργανώσεις ασκώντας εξουσία σε εκπαιδευτικούς που στο παρελθόν τους επέλεξαν για να τους αντιπροσωπεύσουν.

Για να τροποποιηθεί αυτή η κατάσταση απαιτείται η πλήρης θεωρητική κατάρτιση των διευθυντών σε θέματα διοίκησης, η σαφής αντίληψη του ουσιαστικού ρόλου του διευθυντή, ο οποίος αποτελεί την καρδιά της σχολικής μονάδας και η επιτυχία εξαρτάται αφενός από τον ίδιο και αφετέρου από τον τρόπο που ασκεί την εξουσία.

Λοιπόν, για να ανταπεξέλθει ο διευθυντής - ηγέτης στα καθήκοντά του και να αναγνωριστεί από εκπαιδευτικούς - γονείς και μαθητικό δυναμικό, οφείλει να επιλέξει τον κατάλληλο τρόπο άσκησης της ηγεσίας, τον οποίο θα προσαρμόζει κάθε φορά ανάλογα με τις ανάγκες της σχολικής μονάδας, τις διαπροσωπικές σχέσεις και το κλίμα που επικρατεί στο σχολείο.

Σε άρθρο της Γεράκη στο *Education Management Administration & Leadership* 42(4S) με τίτλο *Roles and skills comparison among principals in Greek schools: Application of Competing Values Framework* (2014) που διερευνά το ηγετικό προφίλ των διευθυντών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης συνηγορεί στις πιο πάνω απόψεις (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ1.). Πιο συγκεκριμένα, στο εξαιρετικά συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό ελληνικό σύστημα, η συμμόρφωση με τις οδηγίες του Υπουργείου Παιδείας της χώρας είναι ζωτικής σημασίας για τη διαχείριση ενός σχολείου και καθιστά περιορισμένο το ρόλο του διευθυντή. Όλες οι αποφάσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής – προγράμματα σπουδών στόχοι – γίνονται κεντρικά και ακολουθούν μια ιεραρχική διαδικασία. Οι διευθυντές ασχολούνται με την εφαρμογή των νόμων και την τήρηση ενημερωτικών δελτίων και γενικότερα με τις γραφειοκρατικές υποχρεώσεις, εφόσον το έργο τους εποπτεύεται από το Υπουργείο Παιδείας και η κατανομή ευθύνης για τη διοίκηση είναι ασαφής και οι εντολές να μην έχουν την απαραίτητη εξουσία για την επιβολή τιμωρίας και ανταμοιβής.

Η κεντρική εξουσία θα πρέπει να θεσπίσει νόμους σχετικά με την υιοθέτηση ενός πιο αποκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος και ταυτόχρονα αύξηση στην χρηματοδότηση της εκπαίδευσης. Πρέπει να δοθεί προσοχή στο σύστημα επιλογής των διευθυντικών στελεχών με βάση τα προσόντα τους και όχι γραφειοκρατικά και πολιτικά κριτήρια. Ως εκ τούτου, το κεντρικό σύστημα θα πρέπει να δώσει περισσότερη σημασία στην προετοιμασία διευθυντικών στελεχών όπως συμβαίνει σε άλλα λιγότερο συγκεντρωτικά συστήματα.

Οι διευθυντές των σχολείων λειτουργούν στα όρια μεταξύ διοίκησης της εκπαίδευσης και της διδασκαλίας στους μαθητές. Με άλλα λόγια, οι διευθυντές λειτουργούν ως σύνδεσμοι μεταξύ της σχολικής εκπαίδευσης και της κεντρικής και περιφερειακής εξουσίας. Οι ρόλοι των διευθυντών περιλαμβάνουν ποικίλα καθήκοντα και

προσδοκίες, που κυμαίνονται από τον εκπαιδευτικό ηγέτη έως τον οικονομικό διευθυντή, τον υπεύθυνο ανάπτυξης πολιτικών, τον υπεύθυνο λήψης αποφάσεων, το διαμεσολαβητή του προσωπικού και διαπραγματευτή. Επιπλέον, οι διευθυντές σήμερα στις μεταβαλλόμενες απαιτήσεις του πολιτικού περιβάλλοντος, καλούνται να είναι ικανοί και αποτελεσματικοί δάσκαλοι, υπέρμαχοι αλλαγών και καινοτομιών. Τέλος, ο ρόλος τους φαίνεται να είναι περίπλοκος και απαιτητικός, με στοιχεία ηγεσίας και διοίκησης γεμάτα συγκρούσεις, με δεδομένο ότι όλα τα σχολεία έχουν δικές τους ιδιαίτερες περιστάσεις για να αντιμετωπίσουν.

Το δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα στην Κύπρο είναι συγκεντρωτικό από την περίοδο της Ανεξαρτησίας του νησιού έως σήμερα εφόσον το Υπουργείο Παιδείας είναι υπεύθυνο για την προδημοτική, δημοτική, μέση και σε κάποιο βαθμό για την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, το Υπουργείο είναι υπεύθυνο για τη διοίκηση της εκπαίδευσης, την εφαρμογή των νόμων, την ετοιμασία των διδακτικών βιβλίων και προγραμμάτων μαθημάτων. Οι διευθυντές στην Κύπρο δεν μπορούν να λειτουργήσουν ως ηγέτες, γιατί η διοίκηση του σχολείου περιορίζεται κυρίως σε γραφειοκρατικά θέματα και στην τήρηση των κανόνων γεγονός που δεν αφήνει περιθώρια να υλοποιήσουν το όραμά τους. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι ο τρόπος προαγωγής των διευθυντών σχετίζεται με την ηλικία και όχι με τα προσόντα και τις ηγετικές ικανότητες των υποψήφιων διευθυντών. Ως εκ τούτου, οι διευθυντές δεν έχουν κίνητρο για επιμορφωτικά προγράμματα σχετικά με τη διοίκηση σχολικών μονάδων. Το Ιούνιο του 2006 προτάθηκε στο Υπουργείο Παιδείας ένα νέο σχέδιο αξιολόγησης, *Αθηνά*, το οποίο περιέχει νεωτερικές εισηγήσεις για συνεχή επαγγελματική ανέλιξη των εκπαιδευτικών. Το σχέδιο *Αθηνά* υιοθετεί κριτήρια για την βελτίωση των σχολικών μονάδων με την συμμετοχή δασκάλων, μαθητών, γονέων. Παράλληλα, τα έτη υπηρεσίας δεν αποτελούν το μοναδικό κριτήριο προβιβασμού και ο ρόλος των επιθεωρητών θα τροποποιηθεί. Οι παραπάνω απόψεις επιβεβαιώθηκαν και σε έρευνα στο πλαίσιο μεταπτυχιακού προγράμματος του ΑΠΘ (2008) που πραγματοποιήθηκε σε τριάντα διευθυντές τριάντα διαφορετικών σχολείων της πρωτεύουσας με στόχο αφενός τη σκιαγράφηση του ηγετικού προφίλ των διευθυντών των σχολείων της Κύπρου και αφετέρου τις εισηγήσεις για βελτίωση του έργου τους.

Αν οι διευθυντές σχολείων μπορούσαν να είναι βέβαιοι ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί – υφιστάμενοί τους θα συμβάλλουν στην εκπλήρωση των στόχων του σχολείου με ζήλο και εμπιστοσύνη, τότε δεν θα υπήρχε λόγος να αναπτύξουν την τέχνη της ηγεσίας. Το

ηθικό θα ήταν πάντοτε υψηλό και όλοι οι διδάσκοντες θα απέδιδαν το μέγιστο βαθμό των ικανοτήτων τους. Κάθε σχολείο το οποίο λειτουργεί κοντά στο μέγιστο των ικανοτήτων του, διακρίνεται από μια αποτελεσματική ηγεσία.

Το σχολείο έχει διευθυντή κάποιον εκπαιδευτικό που είναι επιδέξιος στην τέχνη της ηγεσίας. Η επιδεξιότητα αυτή είναι αποτέλεσμα τριών βασικών παραμέτρων:

- Της ικανότητας του ηγέτη να αντιλαμβάνεται ότι οι άνθρωποι παρακινούνται από διάφορα στοιχεία σε διάφορες περιπτώσεις και σε διαφορετικές καταστάσεις
- Της ικανότητας του ηγέτη να εμπνέει και να πείθει
- Της ικανότητας του ηγέτη να ενεργεί με τέτοιο τρόπο ώστε να διαμορφώνει ένα κλίμα κατάλληλο για την ανταπόκριση στους παρακινητικούς παράγοντες των ανθρώπων.

Το γεγονός αυτό έχει οδηγήσει τους επιστήμονες σε έρευνα σχετικά με την ηγετική συμπεριφορά.

Οι Koontz and O'Donnell (1983:94) υποστηρίζουν ότι «το αρχικό καθήκον των διοικητικών στελεχών είναι ο σχεδιασμός και η διατήρηση ενός περιβάλλοντος κατάλληλου για την αποτελεσματική απόδοση».

Επικεντρώνοντας την προσοχή μας στις παραπάνω σκέψεις θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι στο χώρο της σχολικής διεύθυνσης η δημιουργία καλής ατμόσφαιρας εργασίας εξαρτάται περισσότερο από την ικανότητα του διευθυντή να χειριστεί σωστά τον ανθρώπινο παράγοντα και λιγότερο την εξουσία που του παρέχει ο νόμος. Ο χειρισμός του ανθρώπινου παράγοντα δεν είναι εύκολη υπόθεση αν σκεφτούμε ότι ο άνθρωπος είναι ευμετάβλητος.

Η λειτουργία της επικοινωνίας σχετίζεται με τη διευθυντική λειτουργία των στελεχών της εκπαίδευσης, όπως επισημαίνει ο Σαΐτης (2007) αφού οι διευθυντές αφιερώνουν στην επικοινωνία πάνω από το 70% του χρόνου τους.

Η διαδικασία της επικοινωνίας ξεκινά από τον πομπό, τον άνθρωπο που θέλει να εκφράσει κάποια πληροφορία, συναίσθημα, αντίληψη ή κρίση κωδικοποιώντας με βάση κάποιο κώδικα επικοινωνίας κατανοητό και από τις δύο πλευρές και τη μετατρέπει σε μήνυμα. Το μήνυμα μεταβιβάζεται με τη χρήση κάποιου μέσου προς το δέκτη, ο οποίος το αποκωδικοποιεί και με βάση τις δικές του προσλαμβάνουσες αποδίδει στο μήνυμα συγκεκριμένη σημασία.



Η επικοινωνία αναπτύσσεται τόσο σε προσωπικό επίπεδο όσο και μεταξύ ατόμων και ομάδων. Η ροή των εντολών στον εκπαιδευτικό οργανισμό είναι συνήθως από πάνω προς τα κάτω, ενώ η ροή των πληροφοριών είναι δυνατόν να είναι και από κάτω προς τα πάνω, όπως και οριζόντια.

Τα δίκτυα επικοινωνίας συνήθως διακρίνονται :

Συγκεντρωτικά με κεντρικό ρόλο στην επικοινωνία έχουν οι διευθυντές οι οποίοι διαχέουν τις πληροφορίες.

Αποκεντρωτικά όπου η πληροφόρηση διαχέεται ισότιμα από και προς όλους τους εκπαιδευτικούς.

Σύμφωνα με τη Dean (1995:165) η επικοινωνία πρέπει να διασφαλίζει

- Τη δυνατότητα επικοινωνίας με όλους τους εμπλεκόμενους
- Τη δημιουργία ενός συστήματος επικοινωνίας
- Τη ροή των πληροφοριών
- Την αναζήτηση των πληροφοριών και ανατροφοδότησης από όλα τα επίπεδα και
- Την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της επικοινωνίας.

Ο ρόλος των στελεχών στη λειτουργία του συστήματος επικοινωνίας παραμένει σημαντικός όπως τονίζει και ο Mintzberg (1973). Πιο συγκεκριμένα, οι διευθυντές αναλαμβάνουν το ρόλο:

- Αυτού που επιμελείται την αναζήτηση και συγκέντρωση των πληροφοριών από διάφορες πηγές στο εσωτερικό ή από το εξωτερικό περιβάλλον του οργανισμού. Τέτοιες πληροφορίες είναι επίσημες εντολές, αλληλογραφία, στατιστικά στοιχεία, γραπτές ή προφορικές αναφορές, άτυπη πληροφόρηση και φήμες. Το στέλεχος μέσα από αυτές τις πληροφορίες αποκτά πλήρη εικόνα της κατάστασης και προχωρεί στη σωστή λήψη των αποφάσεων.
- Αυτού που διαχειρίζεται και διαχέει τις πληροφορίες. Ο διευθυντής διαχέει τις πληροφορίες σε όλους τους εμπλεκόμενους στη λειτουργία του σχολείου, ώστε να τις αξιοποιήσει για την επιτυχία των στόχων του. Στο πλαίσιο αυτό ο διευθυντής οφείλει να έχει την ικανότητα να φιλτράρει τις πληροφορίες που συλλέγει, να διακρίνει τις περιττές από τις χρήσιμες πληροφορίες και να αποστέλλει κατανοητά μηνύματα.

- Αυτού που εκπροσωπεί τον οργανισμό στο εξωτερικό περιβάλλον. Ο διευθυντής του σχολείου είναι αυτός που ενημερώνει των ιεραρχικά ανωτέρων του αλλά και των γονέων, της τοπικής κοινωνίας και της τοπικής αυτοδιοίκησης

Ο ρόλος της σχολικής διεύθυνσης στη διαμόρφωση θετικού κλίματος στο σχολείο φαίνεται να είναι αποτέλεσμα της δραστηριότητας του διευθυντή σε τρεις τουλάχιστον βασικούς άξονες.

- Της επικοινωνίας με το διδακτικό προσωπικό
- Της επικοινωνίας με τους μαθητές του σχολείου
- Της επικοινωνίας και της συνεργασίας με τους γονείς των μαθητών.

Ο επικεφαλής του σχολείου όμως οφείλει να γνωρίζει ότι η δημιουργία ενός κατάλληλου παιδαγωγικού κλίματος, μέσα στο οποίο θα προάγονται οι ανθρώπινες σχέσεις και θα διατηρείται η συνοχή του διδακτικού προσωπικού και των μαθητών δεν είναι τυχαίο αποτέλεσμα.

Ο διευθυντής – ηγέτης οφείλει να γνωρίζει τις ανάγκες των συναδέλφων του, τη γνώμη και τη στάση τους για το έργο που επιτελείται στο σχολείο και τους παροτρύνει να αναλάβουν δημιουργικές πρωτοβουλίες. Οφείλει να ενθαρρύνει και όσους εκπαιδευτικούς έχουν παράπονα να μιλήσουν ανοιχτά για το θέμα τους γιατί η συζήτηση μπορεί να βοηθήσει στην εξάλειψη των προβλημάτων.

Οι διευθυντές των σχολικών μονάδων επιβάλλεται να γνωρίζουν την προσωπικότητα, τις κλίσεις και τις ιδιαίτερες ικανότητες των εκπαιδευτικών στα σχολεία τους, με στόχο να τους αναθέσουν εξωδιδακτικό έργο και να είναι αντικειμενικοί στη συμπεριφορά απέναντι σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Επιπλέον, οφείλει να γνωρίζει ότι οι άνθρωποι με την εργασία τους επιδιώκουν εκτός των άλλων, και την ικανοποίηση βασικών ψυχολογικών τους αναγκών.

Σύμφωνα με το Maslow (1943) ιεράρχησε τις ανθρώπινες ανάγκες σε μια πυραμίδα ως εξής:

Φυσιολογικές Ανάγκες στη βάση της πυραμίδας. Τροφή, κατοικία, ασφάλεια αποτελούν τις βασικότερες ανάγκες για τον άνθρωπο καθώς και αποτελούν σημαντικότερο κίνητρο γι' αυτόν.

Ανάγκες ασφάλειας και διάρκειας. Οι άνθρωποι εξασφαλίζοντας τις φυσιολογικές ανάγκες επιδιώκουν την ασφάλεια και τη διάρκεια. Οι άνθρωποι επιδιώκουν να βρουν

μια θέση στο δημόσιο τομέα παρά στον ιδιωτικό τομέα ή να εργάζονται σε μεγάλες ιδιωτικές επιχειρήσεις λόγω του αισθήματος ασφάλειας που παρέχεται.

**Κοινωνικές Ανάγκες.** Οι άνθρωποι έχοντας ικανοποιήσει τις φυσιολογικές ανάγκες και της ασφάλειας προχωράει ένα βήμα παραπάνω προσπαθώντας να ικανοποιήσει τις ανάγκες αγάπης φιλίας και του «ανήκειν». Οι άνθρωποι ως «κοινωνικά όντα» έχουν έμφυτη την τάση να αισθάνονται την ανάγκη να ανήκουν σε κάποια ομάδα να αναπτύσσουν φιλικά αισθήματα με τους συνανθρώπους τους.

**Ανάγκες εκτίμησης.** Οι πιο σημαντικές είναι η ανάγκη του ανθρώπου για αναγνώριση από τους άλλους, η ανάγκη για φήμη, κύρος, εκτίμηση, σεβασμό, ανάγκη για επιτυχία, ικανότητα, ανεξαρτησία καθώς και αυτοσεβασμό και αυτοεκτίμηση. Αποτελούν κυρίαρχη παρακινητική δύναμη, αφού ικανοποιηθούν και οι κοινωνικές. Αυτή η κατηγορία είναι πολύ πιο δύσκολο να ικανοποιηθεί από ό,τι οι προηγούμενες.

**Ανάγκες ολοκλήρωσης.** Είναι η ανώτερη κατηγορία αναγκών και τελευταία από άποψη προτεραιότητας. Πρόκειται για τις ανάγκες που έχει ο άνθρωπος να γίνει αυτό που θέλει να γίνει, να πραγματοποιήσει όλα τα όνειρα, τα οράματα και τις προσδοκίες του, να αναπτυχθεί και να τελειοποιηθεί, για να φτάσει στον "ιδανικό" γι' αυτόν τύπο, να χρησιμοποιήσει όλη του τη δυναμικότητα. Ακόμα και όλες οι προηγούμενες να έχουν ικανοποιηθεί είναι πιθανόν να αισθανόμαστε δυσαρεστημένοι εάν νιώθουμε ότι διαθέτουμε ένα ταλέντο ή μια δυναμική η οποία δεν έχει εκδηλωθεί. Οι άνθρωποι, λοιπόν, γράφουν ποιήματα, βιβλία, μουσική κάνουν αθλήματα λαμβάνουν μέρος σε θεατρικές παραστάσεις έχοντας την ανάγκη να δημιουργούν να ικανοποιείται το εγώ αλλά και να αποδεικνύουν ότι είναι ικανοί να ανταποκρίνονται σε προκλήσεις. Οι άνθρωποι προσπαθούν συνεχώς να ικανοποιήσουν καλύτερα τις ανάγκες τους και η προσπάθειά τους είναι ατέλειωτη και συνεχόμενη για όλη τους τη ζωή. Η παρακινητική δύναμη των αναγκών είναι αντίστροφη του βαθμού ικανοποίησης. Όσο περισσότερο ικανοποιείται μια ανάγκη τόσο λιγότερο παρακινεί. Ταυτόχρονα, αν μια ανάγκη σταματήσει να ικανοποιείται, τότε αποτελεί κίνητρο συμπεριφοράς. Με άλλα λόγια, καμιά ανάγκη δεν εξαφανίζεται, απλά χάνει την παρακινητική της δύναμη για όσο διάστημα ικανοποιείται. Οι ανθρώπινες ανάγκες είναι ιεραρχικά δομημένες, σύμφωνα με την προτεραιότητα τους για ικανοποίηση. Όταν μια κατηγορία αναγκών ικανοποιηθεί, τότε η επόμενη παίρνει τη θέση της. Ο άνθρωπος προσπαθεί να ικανοποιήσει πρώτα

τις φυσιολογικές του ανάγκες και στη συνέχεια τις υπόλοιπες, όπως φαίνονται στο σχήμα. Κάθε στιγμή λοιπόν υπάρχει μια κατηγορία αναγκών που κατά κύριο λόγο παρακινεί. Δεν απαιτείται να ικανοποιηθεί πλήρως μια κατηγορία αναγκών για να εμφανιστεί η επόμενη, αλλά τουλάχιστον σε κάποιο ελάχιστο βαθμό. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, ο άνθρωπος αναζητά την ικανοποίηση των κατώτερων αναγκών των φυσικών και, όταν αυτές ικανοποιηθούν, αναζητά την ικανοποίηση αναγκών άλλων κατηγοριών, ασφάλειας, κοινωνικών αναγκών με στόχο να φτάσουν στην ικανοποίηση των ανωτέρων αναγκών αυτό-πραγμάτωσης που σημαίνουν την προσωπική ολοκλήρωσή του. Η ανάγκη της αναγνώρισης και της προσφοράς προς το κοινωνικό σύνολο, της δημιουργικότητας αποτελούν μερικές από τις βασικές ψυχολογικές κάθε εργαζόμενου ατόμου και ιδιαίτερα κάθε ατόμου στο χώρο της εκπαίδευσης. Ως εκ τούτου, ο διευθυντής – ηγέτης θα πρέπει να συμβάλλει στην ικανοποίηση των ανωτέρων αναγκών.

Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας πρέπει να καταβάλλει τη μεγαλύτερη δυνατή προσπάθεια, για να επικρατεί στο σχολείο το κατάλληλο ψυχολογικό κλίμα. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί όταν ο διευθυντής του σχολείου:

- Σέβεται την προσωπικότητα κάθε εκπαιδευτικού, αφού όλοι έχουμε την απαίτηση οι άλλοι να αναγνωρίζουν και να σέβονται τη δική μας προσωπικότητα.
- Αντιμετωπίζει τα ατομικά προβλήματα κάθε εκπαιδευτικού ως δικά του προβλήματα
- Φέρεται με απόλυτη δικαιοσύνη και αντικειμενικότητα προς όλους τους υφιστάμενούς του
- Μεριμνά για την εξασφάλιση καλών συνθηκών εργασίας στους εκπαιδευτικούς του σχολείου.

Με άλλα λόγια, ο διευθυντής πρέπει να είναι σε θέση να ενθαρρύνει τους διδάσκοντες να δοκιμάσουν νέες ιδέες και να μάθουν δεξιότητες. Ο κατάλληλος χειρισμός του διδακτικού προσωπικού και κατ' επέκταση η εξασφάλιση αρμονικής συνεργασίας στο χώρο του σχολείου είναι ένα από τα σημαντικότερα καθήκοντα του διευθυντή, αφού η συνεργασία συμβάλλει στη βελτίωση της ομαδικής και ατομικής επίδοσης των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Ο διευθυντής σε μια εκπαιδευτική μονάδα θα πρέπει να ενδυναμώνει το ανθρώπινο δυναμικό για να επιτευχθούν οι στόχοι του οργανισμού. Η ενδυνάμωση (empowerment) αποτελεί ουσιαστικό παράγοντα για την παρώθηση του ανθρώπινου δυναμικού. Είναι ένας συνδυασμός

ενεργειών που εκτελεί ο διευθυντής ώστε να κάνει κοινωνούς και συμμετόχους τους εκπαιδευτικούς στα θέματα της σχολικής μονάδας καθώς και να τους ενθαρρύνει να παίρνουν πρωτοβουλίες χρησιμοποιώντας τη φαντασία με αποτέλεσμα την υψηλότερη απόδοση και ικανοποίηση από την εργασία. Αρκετές έρευνες έχουν δείξει ότι η ενδυνάμωση μειώνει την ένταση στους εκπαιδευτικούς οι οποίοι αποκτούν αυτοπεποίθηση και ικανοποίηση από τη δουλειά τους και δεν φοβούνται να προτείνουν ιδέες, λύσεις και να παίρνουν αποφάσεις. Η παρακίνηση των εργαζομένων στο χώρο της ελληνικής εκπαίδευσης αποτελεί από τις πιο δύσκολες ενέργειες του διευθυντών, αφού τα διοικητικά στελέχη έχουν περιορισμένες δυνατότητες ανάπτυξης πρωτοβουλιών για να ικανοποιηθούν οι ανάγκες των εκπαιδευτικών και για να διαμορφώσουν κατάλληλες στρατηγικές κινήτρων. Η αμοιβή των εκπαιδευτικών όπως και οι μεταπτυχιακές σπουδές και οι βραβεύσεις μελετών δεν είναι δυνατόν να αξιοποιηθούν ως κίνητρα. Η έλλειψη αναγνώρισης, οι περιορισμένες ηγετικές δυνατότητες των διευθυντών και τα αναποτελεσματικά συστήματα αξιολόγησης δεν συνεισφέρουν σε ουσιαστική ενεργοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης (Τύπας, 1999:29).

Όταν οι διευθυντές αλλά και οι εκπαιδευτικοί εισέρχονται στις σχολικές μονάδες έχουν τις απαιτούμενες γνώσεις και καλούνται αφενός να τις διδάξουν και αφετέρου να συνεργαστούν ή να επιλύσουν προβλήματα χωρίς τις περισσότερες φορές να διαθέτουν τις ικανότητες για να διαχειριστούν τα συναισθήματά τους. Οι διευθυντές θα πρέπει να χειριστούν τη διαφορετικότητα, να αναπτύσσουν τις ικανότητες των εκπαιδευτικών, να ενθαρρύνουν, να επιδιώκουν την επικοινωνία και αποφεύγουν τον ανταγωνισμό.

Άλλο βασικό στοιχείο για την επιτυχία της σχολικής μονάδας είναι η επικοινωνία του Διευθυντή με τους μαθητές. Το ειλικρινές ενδιαφέρον, οι παιδαγωγικές γνώσεις, η κατανόηση του παιδικού ψυχισμού, ο σεβασμός στην προσωπικότητα του μαθητή, η ικανότητα ελιγμών, η προσπάθεια επικοινωνίας, η δίκαιη αντιμετώπιση βοηθούν τον διευθυντή στην άσκηση του έργου του.

Ο διευθυντής πρέπει να σέβεται την προσωπικότητα του μαθητή, αφού ο τελευταίος αισθάνεται ότι αποτελεί ένα ιδιαίτερο πρόσωπο και επομένως θέλει να τον σέβονται οι άλλοι, κυρίως οι δάσκαλοι που διαδραματίζουν βασικό ρόλο στην εξέλιξή τους. Η ενθάρρυνση του μαθητή σε κάθε δυσκολία και η αναγνώριση των πραγματικών ικανοτήτων τους, η κατανόηση των συναισθημάτων και η εξάλειψη των αδυναμιών είναι ενέργειες που δεικνύουν το σεβασμό του διευθυντή στο μαθητή. Είναι

απαραίτητο ο μαθητής να μάθει να σέβεται την προσωπικότητά του. Ο διευθυντής του σχολείου πρέπει να πείσει το μαθητή ότι για να τον σέβονται οι άλλοι πρέπει ο ίδιος να προβάλλει στο περιβάλλον του μια αξια σεβασμού προσωπικότητα.

Διευθυντές με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη βοηθούν τους μαθητές να αναπτύξουν την κοινωνικότητά τους αφού μετά το σχολείο θα ζήσουν σε ένα οργανωμένο κοινωνικό σύνολο. Ο σεβασμός της προσωπικότητας και των δικαιωμάτων των άλλων και η ευγενική συμπεριφορά απέναντί τους είναι χαρακτηριστικά παραδείγματα ανάπτυξης της κοινωνικότητας του μαθητή. Μεταδίδει έμπρακτα στο σχολείο το πνεύμα ομαδικών δραστηριοτήτων αφού οι δραστηριότητες αυτές στηρίζονται στη συνεργασία και συνεπώς συντελούν στην ανάπτυξη καλών ανθρώπινων σχέσεων ανάμεσα στους μαθητές.

Το τρίτο συστατικό στοιχείο είναι η επικοινωνία του διευθυντή με τους γονείς των μαθητών. Η καλή συνεργασία σχολείου και οικογένειας αποτελεί ένα βασικό στοιχείο για την ολοκλήρωση των στόχων του σχολείου, αφού η αρμονική συνεργασία μεταξύ των δυο κοινωνικών φορέων συντελεί στην επίλυση των προβλημάτων του σχολείου. Καταλήγοντας, θεωρούμε ότι η συμπεριφορά του διευθυντή του σχολείου, δηλαδή ο τρόπος επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς, γονείς, μαθητές, είναι ο βασικότερος παράγοντας που συντελεί στη διαμόρφωση ενός θετικού κλίματος για τη σχολική κοινότητα. Οι διευθυντές πρέπει να έχουν μια σαφή κατανόηση των στόχων και στόχους για το τι και πώς το σχολείο θέλει να ολοκληρώσει την πραγμάτωση των στόχων του. Η ευθύνη του κράτους είναι να παρέχει καθοδήγηση, υποστήριξη και ηγεσία με όραμα. Οι αποτελεσματικοί διευθυντές κατανοούν την ανάγκη σχεδιασμού, οργάνωσης ενδοσχολικών επιμορφωτικών σεμιναρίων για την επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού καθώς και ενεργής συμμετοχής των σε όλες τις δραστηριότητες του προσωπικού. Ο Fullan (2002) τονίζει ότι είναι ένας εκπαιδευτικός ηγέτης δεν είναι μόνο η αρχή αλλά και είναι ο κύριος για να οδηγήσει στην επιτυχία. Στα σημερινά σχολεία, ο Fullan υποδεικνύει ότι οι διευθυντές πρέπει να μπορούν να συνειδητοποιήσουν τη μεγαλύτερη εικόνα και να οδηγήσουν τους άλλους στην επιτυχία. Η σχολική ηγεσία έχει θετική επίδραση στη σχολική κουλτούρα, την οργανωτική δέσμευση, ικανοποίηση καθηκόντων, στις αλλαγμένες πρακτικές εκπαιδευτικών, στην οργανωτική συμπεριφορά, στη μάθηση, στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, την εμπλοκή των μαθητών και τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα των φοιτητών και γενικά στην εκπαιδευτική ποιότητα. Ως εκ τούτου, το κοινωνικό υπόβαθρο και η οργανωτική κουλτούρα του ηγέτη αποτελεί

βασικό πυλώνα για την ηγεσία του μετασχηματισμού δηλαδή την διαδικασία και υποστήριξη που παρέχει ο ηγέτης. Ως αρχηγός μετασχηματισμού, είναι ο υπεύθυνος που γνωρίζει καλά τους ανθρώπους το προσωπικό και δίνει ατομική προσοχή σε καθένα ξεχωριστά και στις ανάγκες του ατόμου. Επιπρόσθετα, συμβάλλει στη δημιουργία της εμπιστοσύνης, του σεβασμού και του κινήτρου που είναι απαραίτητες για να απογειωθεί το σχολείο. (Mees, 2008). Επομένως, η συναισθηματική νοημοσύνη του ηγέτη θα μπορούσε να θεωρηθεί ουσιαστικό στοιχείο για την βελτίωση και την αλλαγή της κουλτούρας ενός σχολείου. Ο Hebert (2011) εξετάζοντας τη σχέση μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης, μετασχηματιστικής ηγεσίας και αποτελεσματικότητας στους διευθυντές των σχολείων υποστηρίζει ότι οι ηγέτες με συναισθηματική νοημοσύνη βελτιστοποιούν τα αποτελέσματα επιτυχίας οδηγώντας ένα σχολείο προς την ποιοτική αναβάθμιση τόσο των μαθητών όσο και του σχολείου ευρύτερα. Ο Fullan (2002) δηλώνει ότι οι ηγέτες χτίζουν σχέσεις με διάφορους ανθρώπους και ομάδες και ειδικά με ανθρώπους που σκέφτονται διαφορετικά. Η συναισθηματική νοημοσύνη είναι ακρογωνιαίος λίθος για τους διευθυντές σχολείων στην τρέχουσα κατάσταση.

Παράλληλα, ως διαχειριστής του ανθρώπινου δυναμικού αναλύει στους εκπαιδευτικούς τους στόχους που έχουν τεθεί, παρακινεί τους εκπαιδευτικούς για την επίτευξή τους, επιλύει προβλήματα και συγκρούσεις και φροντίζει για την επικράτηση καλού σχολικού κλίματος. Η αποτελεσματικότητα του σχολικού κλίματος που καλλιεργείται από το διευθυντή συνδέεται με το βαθμό συμμετοχής όλων των εμπλεκόμενων στην οργάνωση και λειτουργία της σχολικής μονάδας. Ο διευθυντής θα πρέπει να χτίζει γέφυρες με τους εκπαιδευτικούς ώστε να αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο και συμμετοχή στην διαμόρφωση του πλαισίου οργάνωσης και ελέγχου όλων των δραστηριοτήτων που πραγματοποιούνται με απώτερο στόχο την αποτελεσματικότερη ανάπτυξη της εκπαιδευτικής μονάδας και του ανθρώπινου δυναμικού.

Για να ανταπεξέλθει τις δυσκολίες του έργου του ένας διευθυντής θα πρέπει να γνωρίζει τα καθήκοντά του, να αναγνωρίζει τις ικανότητες και διαφορές των μελών της σχολικής μονάδας, να επικοινωνεί με εκπαιδευτικούς, γονείς, μαθητές, προϊσταμένους και φορείς τοπικής κοινωνίας. Αναμφισβήτητα, ο διευθυντής εκτός των παραπάνω θα πρέπει να διαθέτει ηγετικές ικανότητες, προσωπικές αρετές όπως ακεραιότητα, ευθύτητα, αποφασιστικότητα, εργατικότητα, σταθερότητα, δικαιοσύνη και ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης. Με αυτές τις αρετές-χαρίσματα θα

είναι σε θέση να κατανοεί την υπάρχουσα σχολική κουλτούρα διατηρώντας τη σταθερότητα της στη σχολική μονάδα και ταυτόχρονα θα προωθεί τις απαραίτητες αλλαγές σύμφωνα με τις ανάγκες της κοινωνίας. Ως εκ τούτου, έχοντας ατομικές αξίες και πεποιθήσεις ίδιες με τις αξίες και τις πεποιθήσεις του σχολικού οργανισμού, επικοινωνεί με τα υπόλοιπα μέλη (εκπαιδευτικούς, γονείς, τοπική κοινότητα), αποτελεί πρότυπο για την προαγωγή της κουλτούρας και τέλος εκφράζει την προσωπική του ικανοποίηση για τις επιτυχίες της σχολικής μονάδας. Η διαμόρφωση της κατάλληλης κουλτούρας στο σχολικό περιβάλλον συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα και παραγωγικότητα του σχολείου, στη διαμόρφωση και βελτίωση του πνεύματος συνεργασίας, συναδελφικότητας, ενεργητικότητας, στην αφοσίωση των εκπαιδευτικών στο έργο τους, καθώς και στην αλλαγή και βελτίωση της σχολικής μονάδας.



## 7 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

### 7.1 Ερευνητικό ερώτημα

Οι στόχοι της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει:

Αν και πόσο επηρεάζει ο χαρακτήρας του διευθυντή ηγέτη την οργανωσιακή κουλτούρα της σχολικής μονάδας.

Η δειγματοληπτική έρευνα με τη χρήση ερωτηματολογίων, συνεντεύξεων και στατιστικών μεθόδων ανάλυσης είναι ευρέως διαδεδομένος τρόπος «εμπειρικής έρευνας» (Κυριαζή, 2007:99). Η συγκεκριμένη μέθοδος βοηθά τον ερευνητή να αποκτήσει μια «περιγραφική εικόνα του υπό έρευνα πληθυσμού» (Κυριαζή, 2007:147) οδηγώντας σε διαπίστωση γενικών τάσεων. Η επιλογή της μεθόδου σχετίζεται με τους στόχους που έχουμε θέσει για τη συγκεκριμένη διαδικασία έρευνας προσφέροντας τη δυνατότητα στον ερευνητή να συλλέξει στοιχεία για το συγκεκριμένο θέμα εύκολα και άμεσα.

Η δειγματοληπτική έρευνα είτε με ερωτηματολόγια είτε με συνέντευξη είναι η πιο διαδεδομένη μορφή εμπειρικής έρευνας. Χρησιμοποιείται τόσο από διοικητικούς οργανισμούς εταιρείες σφυγμομέτρησης της κοινής γνώμης όσο και στον επιστημονικό χώρο. Ο τρόπος συλλογής, επεξεργασίας ανάλυσης των δεδομένων οδηγούν στην ταξινόμηση των επιστημονικών ερευνών σε δυο κατηγορίες: τις ποσοτικές και τις ποιοτικές έρευνες. Οι ποσοτικές έρευνες έχουν σταθερή δομή και παρουσιάζει τις γενικές τάσεις που παρουσιάζονται στο δείγμα. Η ποιοτική έρευνα αντίθετα από την ποσοτική έρευνα βασίζεται σε μικρότερο αριθμό περιπτώσεων και διαμορφώνει «ολική εικόνα για κάθε περίπτωση και ανεύρεση των κοινών στοιχείων» (Κυριαζή, 2007:52) χωρίς να προχωρά σε ανακάλυψη γενικών τάσεων.

Στη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική προσέγγιση με στόχο να παρουσιαστούν οι απόψεις των ερωτηθέντων καθώς και ο τρόπος που ερμηνεύουν τις καταστάσεις. Προκειμένου να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα χρησιμοποιήθηκε ως ερευνητικό εργαλείο η συνέντευξη. Το συγκεκριμένο εργαλείο δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή αφενός να εμβαθύνει στο υπό διαπραγμάτευση θέμα και αφετέρου να πραγματοποιεί διευκρινιστικές ερωτήσεις όπου κρίνεται απαραίτητο. Συνάμα, ο ερευνητής σχηματίζει μια ολοκληρωμένη άποψη αφού

αποκωδικοποιεί τόσο τα λεγόμενα των ερωτώμενων όσο και παρακολουθώντας τις αντιδράσεις τα συναισθήματα που εγείρονται κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων.

Το δείγμα αποτελούν διευθυντές των σχολείων της Α' Διεύθυνσης Αθήνας. Η διεξαγωγή της έρευνας ξεκίνησε στις αρχές Φεβρουαρίου 2018 ολοκληρώθηκε στα μέσα Μαρτίου. Αποφασίστηκε να πραγματοποιηθεί ημιδομημένη, ατομική συνέντευξη, η οποία αποτελείται από σύνολο προκαθορισμένων ερωτήσεων (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2.). Ταυτόχρονα, υπήρχε δυνατότητα να γίνει αλλαγή στη σειρά των ερωτήσεων, επεξήγηση για τυχόν ασάφειες, πιθανή παράλειψη ορισμένων. Το συγκεκριμένο εργαλείο είναι ευέλικτο και δυναμικό που καθοδηγεί μεν την πορεία της συνέντευξης αλλά δεν την υπαγορεύει, δίνοντας ταυτόχρονα τη δυνατότητα ανατροφοδότησης (Cohen & Manion, 1994). Το βασικό μειονέκτημα της συνέντευξης είναι η δυσκολία εγκυρότητας και αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων λόγω των προκαταλήψεων, των στάσεων, των προσδοκιών και των προϋδεάσεων του συνεντευκτή. Για να έχουμε πιο έγκυρα αποτελέσματα φροντίσαμε τη ορθή διατύπωση των ερωτήσεων ώστε να μην υπάρχουν ασάφειες ή διαφορούμενες ερωτήσεις. Επιπλέον, πραγματοποιήσαμε δοκιμαστική εφαρμογή σε τρία άτομα με στόχο να βελτιωθούν και να επισημανθούν οι δυσνόητες ερωτήσεις ή αδυναμίες στη δομή και τη συγκρότηση των ερωτήσεων. Θεωρήθηκε απαραίτητο να πραγματοποιηθεί μια πρώτη επικοινωνία με τους διευθυντές, οι οποίοι θα συμμετέχουν στην έρευνα, με σκοπό να ενημερωθούν σχετικά με την έρευνα (σκοπός, διαδικασία και μέσα αυτής). Τέλος, δόθηκαν οι απαραίτητες διευκρινήσεις και διαβεβαιώσεις για την ανωνυμία, την εμπιστευτικότητα καθώς και την μη δημοσιοποίηση των προσωπικών δεδομένων. Η παραπάνω επικοινωνία είχε ως αποτέλεσμα να δημιουργηθεί ένα πνεύμα εμπιστοσύνης ανάμεσα στους ερωτηθέντες και τον ερευνητή καθώς και να λυθούν απορίες ώστε να προετοιμαστούν καλύτερα και να κατανοήσουν τον στόχο της έρευνας οι συμμετέχοντες.

Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει ερωτήσεις που αφορούν το φύλο, την εκπαίδευση, τα έτη υπηρεσίας των ερωτηθέντων και τα έτη που είναι στελέχη εκπαίδευσης, με σκοπό να συγκροτηθεί το προφίλ των ερωτηθέντων.

Το δεύτερο μέρος αποτυπώνει την προσωπικότητα του ηγέτη διερευνώντας τους λόγους που έγιναν διευθυντές, το όραμα που έχουν για το σχολείο που διευθύνουν.

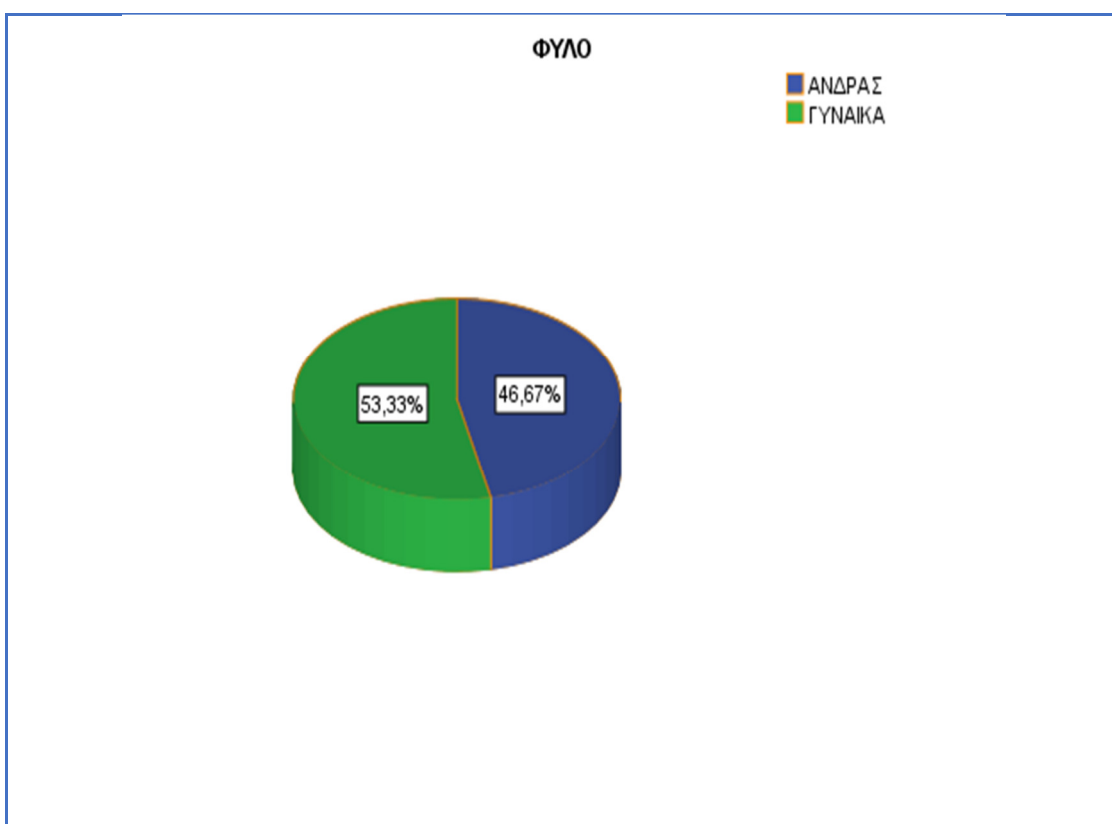
Το τρίτο και τέταρτο μέρος διερευνά το τρόπο επικοινωνίας του διευθυντή – ηγέτη με τους εκπαιδευτικούς καθώς και τα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας που ηγούνται.

Το τελευταίο μέρος του ερωτηματολογίου αναφέρεται σε θέματα οργάνωσης - διοίκησης και κουλτούρας της σχολικής μονάδας.

## 7.2 Το προφίλ των ερωτηθέντων

Αρχικά ζητήθηκε να πάρουν μέρος στην συνέντευξη δεκαεννιά Διευθυντές της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Από τους δεκαεννιά οι τέσσερις δεν επιθυμούσαν να λάβουν μέρος στην έρευνα γιατί δεν ήταν για αρκετό χρόνο Διευθυντές σε σχολική μονάδα και ως εκ τούτου δεν είχαν προλάβει να έχουν μια αποκρυσταλλωμένη άποψη. Κατά συνέπεια, στην έρευνα συμμετείχαν τελικά δεκαπέντε Διευθυντές. Το φύλο των ερωτηθέντων φαίνεται στο παρακάτω πίνακα και διάγραμμα:

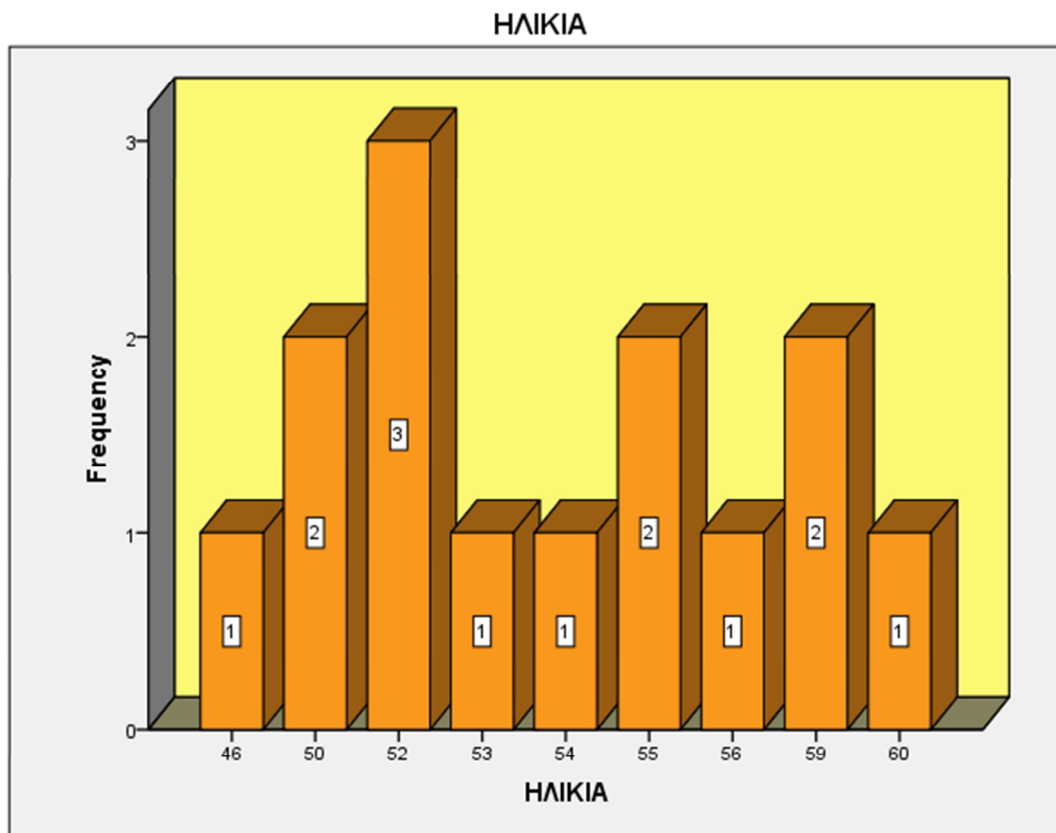
ΦΥΛΟ				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΑΝΔΡΑΣ	7	46,7	46,7
	ΓΥΝΑΙΚΑ	8	53,3	100,0
Total		15	100,0	100,0



Εικόνα 3: Κατανομή δείγματος ως προς το φύλο

Η ηλικία τους εντοπίζεται μεταξύ σαράντα έξι και εξήντα ετών και φαίνεται στον πίνακα και γράφημα:

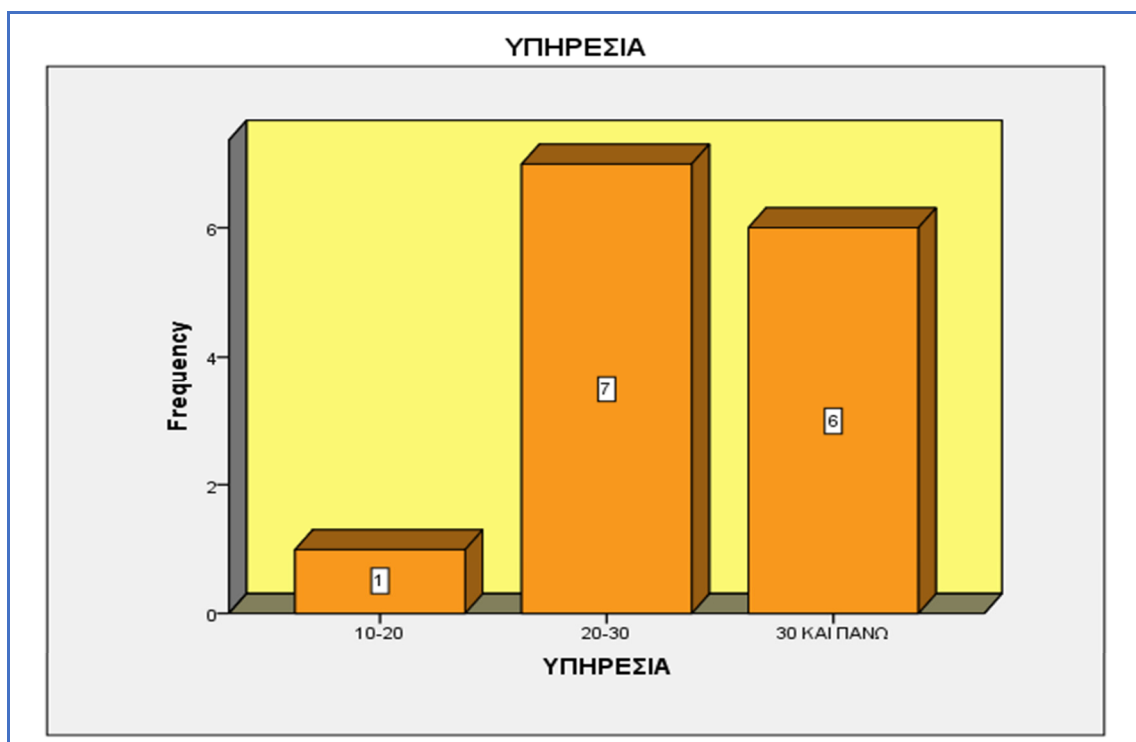
ΗΛΙΚΙΑ					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	46	1	6,7	7,1	7,1
	50	2	13,3	14,3	21,4
	52	3	20,0	21,4	42,9
	53	1	6,7	7,1	50,0
	54	1	6,7	7,1	57,1
	55	2	13,3	14,3	71,4
	56	1	6,7	7,1	78,6
	59	2	13,3	14,3	92,9
	60	1	6,7	7,1	100,0
	Total		14	93,3	100,0
Missing	System	1	6,7		
Total		15	100,0		



Εικόνα 4: Κατανομή δείγματος ως προς την ηλικία

Ένα άτομο έχει από 10 έως είκοσι συνολικά έτη υπηρεσίας, επτά από είκοσι έως τριάντα και έξι από τριάντα και πάνω και ένα δεν έδωσε κανένα στοιχείο. Τα χρόνια υπηρεσίας παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα και γράφημα:

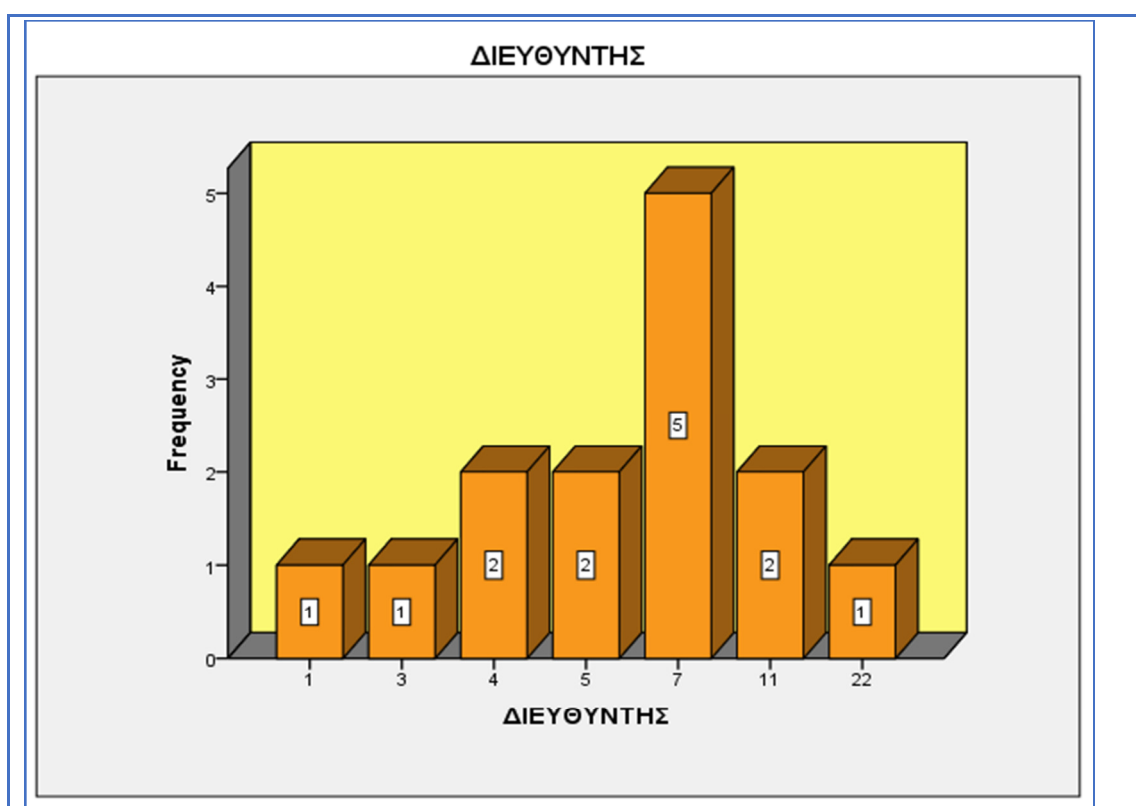
ΥΠΗΡΕΣΙΑ					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	10-20	1	6,7	7,1	7,1
	20-30	7	46,7	50,0	57,1
	30 ΚΑΙ ΠΑΝΩ	6	40,0	42,9	100,0
	Total	14	93,3	100,0	
Missing	System	1	6,7		
<b>Total</b>		<b>15</b>	<b>100,0</b>		



Εικόνα 5: Κατανομή δείγματος ως προς τα χρόνια υπηρεσίας

Οι πέντε συμμετέχοντες έχουν επτά χρόνια στην θέση του διευθυντή, δύο έχουν έντεκα χρόνια, δύο πέντε χρόνια και άλλοι δύο τέσσερα χρόνια. Τέλος από ένα άτομο έχουν ένα, τρία και είκοσι δύο χρόνια υπηρεσίας σε θέση ευθύνης. Η κατανομή ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής φαίνεται στον παρακάτω πίνακα και γράφημα:

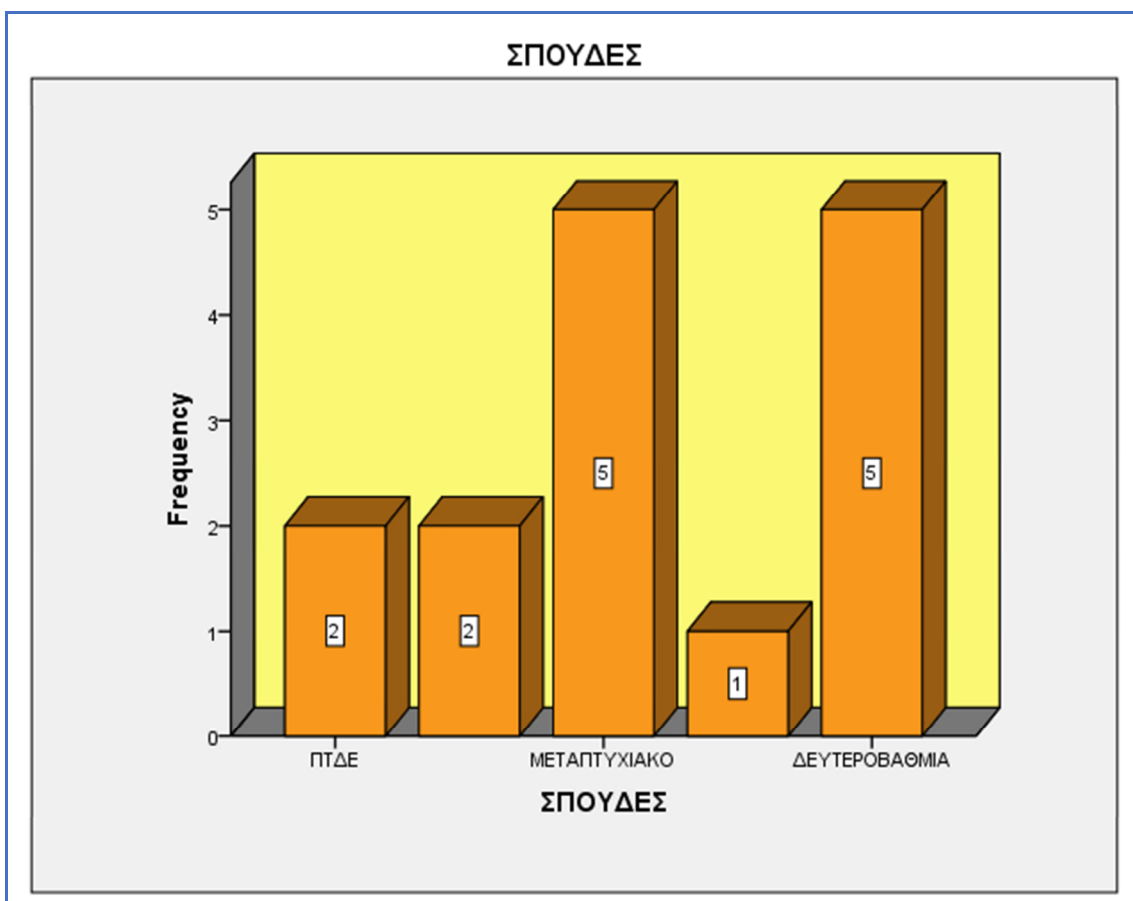
ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	1	6,7	7,1	7,1
	3	1	6,7	7,1	14,3
	4	2	13,3	14,3	28,6
	5	2	13,3	14,3	42,9
	7	5	33,3	35,7	78,6
	11	2	13,3	14,3	92,9
	22	1	6,7	7,1	100,0
	Total	14	93,3	100,0	
Missing	System	1	6,7		
<b>Total</b>		<b>15</b>	<b>100,0</b>		



Εικόνα 6: Κατανομή ως προς τα χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής

Όσον αφορά τις σπουδές, πέντε άτομα είναι της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και επτά άτομα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Από τα δεκαπέντε άτομα ένας έχει διδακτορικό ενώ πέντε άτομα έχουν μεταπτυχιακό.

		ΣΠΟΥΔΕΣ			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΠΤΔΕ	2	13,3	13,3	13,3
	ΜΔΔΕ	2	13,3	13,3	26,7
	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	5	33,3	33,3	60,0
	ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	1	6,7	6,7	66,7
	ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ	5	33,3	33,3	100,0
	<b>Total</b>	<b>15</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	



Εικόνα 7: Κατανομή δείγματος ως προς τις σπουδές

### 7.3 Ανάλυση Δεδομένων και αποτελέσματα

#### 7.3.1 Α. Προσωπικότητα ηγέτη

- Στην ερώτηση «Πώς αποφασίσατε να γίνετε διευθυντής;» οι ερωτηθέντες απάντησαν ως εξής:

*«Συναντούσα ως δάσκαλος πολλές δυσκολίες στην υλοποίηση προγραμμάτων που θα μετέτρεπαν το σχολείο της απομνημόνευσης και της φωτοτυπίας σε χώρο μάθησης, όπου η εμπειρία θα γίνεται γνώση και θα κυριαρχούν τα θετικά συναισθήματα» (A1).*

*«Οι Ακαδημαϊκές μου σπουδές με βοήθησαν να λάβω μια τέτοια απόφαση και το όραμα μου για ένα σχολείο επικεντρωμένο στις υπηρεσίες των μαθητών-σπουδαστών με χαρακτήρα παιδαγωγικό συνεργατικό μεταξύ των εκπαιδευτών, των διευθυντών των σχολικών μονάδων και της πολιτείας» (A2).*

*«Η διοίκηση είναι μια πρόκληση για να υλοποιήσεις τα οράματά σου» (B7).*

*«Πιστεύω ότι όλοι μας στην εκπαίδευση είναι καλό να εργαστούμε σε διαφορετικές θέσεις και σε διαφορετικά πλαίσια για να έχουμε περισσότερες εμπειρίες και “ολόπλευρη ματιά”» (Γ3).*

*«Διδάσκοντας 23 χρόνια στην τάξη θέλησα να αξιοποιήσω την εμπειρία μου και στη διοίκηση της σχολικής μονάδας αλλά και για να αυξήσω το μισθό μου με το επίδομα του διευθυντή» (Γ4).*

*«Με σκοπό να προσφέρω από μια άλλη θέση, διοικητικού χαρακτήρα» (Κ5) .*

*«Αποφάσισα να γίνω διευθυντής γιατί ο προηγούμενος διευθυντής από μένα ήταν παραδοσιακός, δεν αγαπούσε τις αλλαγές και επίσης ήταν αντίθετος σε προγράμματα και πιο εξελιγμένες μεθόδους διοίκησης και εκπαίδευσης με αποτέλεσμα κάποιοι συναδέλφοι να δυσανασχετούν .Έτυχε να έχω οργανική στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα και βίωνα την ίδια κατάσταση. Μετά από παρεμβάσεις των συναδέλφων μου πείστηκα να κάνω αίτηση»(Μ6).*

*«Επειδή βαριέμαι εύκολα αποφάσισα να το δοκιμάσω κι επειδή ήμουν δασκάλα στο σχολείο αυτό, το αγάπησα αλλά ήθελα να αλλάξουν κάποια πράγματα, το αποφάσισα και ήταν το μόνο που δήλωσα» (N8).*

*«Για να προσφέρω περισσότερα» (Τ9).*



«Αποφάσισα, γιατί ήθελα να γνωρίσω το αντικείμενο της διοίκησης και να δοκιμάσω και από τη θέση της Διευθύντριας, αν μπορούσα να τα καταφέρω και στο διοικητικό κομμάτι της εκπαίδευσης. Ήταν μια πρόκληση για μένα» (Φ10).

«Αποφάσισα να γίνω διευθυντής γιατί έχω μια έντονα ηγετική προσωπικότητα και μπορώ και πρέπει κάτι να κάνω για τους ανθρώπους. Μιας και έτυχε να εργάζομαι στην εκπαίδευση αποφάσισα να γίνω διευθυντής σε σχολείο ώστε να αξιοποιηθούν στο έπακρο οι τόσο σπουδαίες δυνατότητές μου. Το Υπηρεσιακό Συμβούλιο με έκρινε άξιο να διευθύνω, έχω όρεξη για δουλειά και θα συνεχίσω να προσφέρω σε μάχιμη θέση» (X11).

«Αποφάσισα να γίνω διευθυντής γιατί ήθελα να δοκιμάσω τις δυνάμεις και από μια άλλη θέση της εκπαίδευσης» (T12).

«Οι λόγοι που με οδήγησαν ήταν δύο: Πρώτα είχα τα τυπικά προσόντα (προϋπηρεσία, γλώσσες, διδασκαλείο, χειρισμός κομπιούτερ) και δεύτερον είχα διευθυντές που ήταν άδικοι, αγράμματοι, τυπολάτρες και χωρίς όνειρο καλύτερευσης του σχολείου τους» (Π13).

«Έγινα διευθύντρια διότι υπήρχε απροθυμία από τους υπόλοιπους συναδέλφους της σχολικής μονάδας να αναπληρώσουν τη έκτακτη παραίτηση του διευθυντή» (Δ14).

«Δεν έγινα, με έκαναν και ανέλαβα» (A15).

Παρατηρούμε ότι η πλειονότητα των ερωτηθέντων θεωρεί ότι η θέση του Διευθυντή για αυτούς είναι μια πρόκληση και επιθυμούν να προσφέρουν με όλες τις δυνάμεις τους στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας.

- Στην ερώτηση «Πώς ονειρεύεστε το σχολείο που διευθύνετε;» οι ερωτηθέντες απάντησαν ως εξής:

«Άριστη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων. Εκπονούνται προγράμματα που διευρύνουν τις εμπειρίες των μαθητών και ευνοούν τον σεβασμό στη διαφορετικότητα» (A1).

«Στην Επιστήμη της Διοίκησης δεν μπορούμε να πορευόμαστε με όνειρα αλλά με απτά στοιχεία. Εργαλείο της Διοίκησης είναι ο ανθρώπινος παράγοντας και στην Διοίκηση των Εκπαιδευτικών μονάδων ο ανθρώπινος παράγοντας αποτελεί πρωταρχικό σκοπό στην εκπλήρωση των ωφέλιμων σκοπών του οργανισμού. Βασιζόμαστε στην εργασιακή προσπάθεια στην ικανότητα επιτέλεσης του έργου και την οργανωσιακή υποστήριξη» (A2).

«Να γίνει χώρος χαράς και επικοινωνίας των παιδιών αλλά και χώρος δημιουργίας των εκπαιδευτικών» (B7).

«Είμαι σε σχολείο Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και ονειρεύομαι ένα σχολείο που θα στηρίζει τους μαθητές και τις οικογένειές τους από όλες τις πλευρές (όχι μόνο γνωστικά) και θα κάνει καλύτερη την καθημερινότητά τους. Ένα χαρούμενο σχολείο με χαρούμενους εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς» (Γ3).

«Δημοκρατικό, καινοτόμο και ανοιχτό στην κοινωνία» (Γ4).

«Οργανωμένο διοικητικά, εξοπλισμένο σε σχέση με τις υποδομές του, με εκπαιδευτικούς με ενδιαφέρον για τη δουλειά τους, διαθέσιμους για συζήτηση-ανταλλαγή απόψεων με σκοπό τον σχεδιασμό δράσεων για την προαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της καλλιέργειας των σχέσεων όλων των μελών της σχολικής κοινότητας» (Κ5).

«Κάθε διευθυντής θέλει να βάλλει την προσωπική του σφραγίδα. Ξεκινά τις αλλαγές από την υλικοτεχνική υποδομή και αλλάζοντας ακόμη και τη διαρρύθμιση των εσωτερικών χώρων. Όσο αφορά το έμπυχο υλικό θα επιθυμούσα άριστες διαπροσωπικές σχέσεις καλές εργασιακές συνθήκες, εμπιστοσύνη εργαζόμενων αλλά και μαθητών και γονέων. Θα ήθελα το σχολείο μου να γίνει σταθμός καινοτόμων δραστηριοτήτων αλλά και καλής συνεργασίας με άλλες σχολικές μονάδες και με τοπικούς φορείς» (Μ6).

«Ένα σχολείο που όλοι θέλουν να έρχονται με χαρά, που οι συνάδερφοι αισθάνονται ασφάλεια, μπορούν να εκφράζονται και να αυτενεργούν και να ικανοποιούνται, που οι μαθητές αγαπούν κι αισθάνονται δημιουργικοί και που οι γονείς επιθυμούν να φέρνουν το παιδί τους. Φαίνεται απλοϊκό κι αρκετά συναισθηματικό αλλά νομίζω ότι είναι ουσιώδες» (Ν8).

«Να λειτουργεί καλύτερα κάθε χρόνο» (Τ9).

«Να λυθούν τα προβλήματα του προαυλίου, καθώς είναι μικρό και επικίνδυνο με διάφορες παρεμβάσεις, ώστε οι μαθητές να είναι ασφαλείς. Να υπάρξει αναβάθμιση όλου του ηλεκτρονικού εξοπλισμού στις αίθουσες διδασκαλίας, στην αίθουσα εκδηλώσεων, στο εργαστήριο πληροφορικής. Να λειτουργήσει η βιβλιοθήκη με αγορά πολλών βιβλίων και κατάλληλου ηλεκτρονικού εξοπλισμού, έτσι ώστε οι μαθητές να έχουν ένα σύγχρονο και ελκυστικό χώρο μάθησης» (Φ10).

«Το σχολείο το ονειρεύομαι να λειτουργεί κανονικά ακόμα και όταν λείπω ο ίδιος για υπηρεσιακούς λόγους ή αναγκάζομαι να μεταβαίνω στα Γραφεία της Υπηρεσίας ή για λόγους υγείας να παραμείνω στο κρεβάτι για λίγες μέρες» (Χ11).

«Το σχολείο που ονειρεύομαι είναι ένα εργαστήριο δημιουργίας χαράς όπου τα παιδιά θα χαίρονται να περνούν τις ώρες τους» (Τ12).

«Το ονειρεύομαι πράσινο, γεμάτο λουλούδια, κόκκινο γεμάτο γήπεδα να παίζουν τα παιδιά και εύχο γεμάτο χαρούμενα παιδιά που έρχονται με χαμόγελο και φεύγουν κουρασμένα, αλλά πάλι χαρούμενα και ποιοτικό γεμάτο ξεχωριστούς εκπαιδευτικούς που αγαπούν το έργο τους» (Π13).

«Το σχολείο που ονειρεύομαι θέλω να ότι οι μαθητές και οι διδάσκοντες αισθάνονται χαρά αφού έρχονται και μοιράζονται ένα μεγάλο κομμάτι της ημέρας του μαζί» (Δ14).

«Να είναι ίσο και δίκαιο προς τους εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενος, μέσα σε ένα κλίμα ηρεμίας και αξιοπρέπειας» (Α15).

- Στην ερώτηση «Υπάρχουν συνάδελφοι με τους οποίους συνεργάζεστε στενότερα;» τα 2/3 των ερωτηθέντων θεωρούν ότι συνεργάζονται στενότερα με κάποιους συναδέλφους αν και προσπαθούν να συνεργάζονται με όλους.

Ενδεικτικές απαντήσεις είναι:

«Υπάρχουν συνάδελφοι που είναι πιο δεκτικοί στις καινοτομίες και έχουν τη διάθεση να συνεργαστούν τόσο με τη διεύθυνση όσο και με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Κάποιοι όμως συνάδελφοι, ευτυχώς λίγοι είναι αμετακίνητοι στις θέσεις τους και προκαλούν προβλήματα με τη στάση τους στη λειτουργία του σχολείου. Προσπαθώ να εξασφαλίσω τους όρους μιας αρμονικής συνεργασίας με όλους τους συναδέλφους και αρκετές φορές το πετυχαίνω» (Α1).

«Η σχολική μονάδα εκτός των τυπικών ομάδων που αναπτύσσονται είναι επίσης προσανατολισμένη στην άτυπη δυναμική των ομάδων. Προσπαθούμε τα άτομα να έχουν κοινή “εργασιακή μοίρα”, συνεκτικότητα της ομάδας μέσα στον εργασιακό χώρο με κοινές προσδοκίες και στόχους. Αποφεύγοντας στην υιοθέτηση συμπεριφορών που μειώνουν την απόδοση και πρότυπα συμπεριφοράς που επηρεάζουν αρνητικά το ηθικό της ομάδας» (Α2).

«Η αλήθεια είναι πως όπως σε όλα τα επαγγέλματα έτσι και στο δικό μας υπάρχουν εκπαιδευτικοί πιο φιλότιμοι που δεν υπολογίζουν το ωράριο και εργάζονται αφιλοκερδώς πολλές ώρες προκειμένου να πετύχουν το στόχο τους. Με αυτούς τους εκπαιδευτικούς εργάζομαι πιο στενά χωρίς αυτό να σημαίνει πως αγνοώ τους υπόλοιπους αν μου ζητηθεί βοήθεια» (Μ6).

«Έχω πιο στενούς συνεργάτες που έχουν ιδιαίτερες γνώσεις ή ταλέντα που αξιοποιώ προκειμένου να με βοηθούν στην καθημερινή λειτουργία του σχολείου» (Ν8).

«Ναι. Διότι πάντα υπάρχουν άνθρωποι με πιο ζωνρό το ενδιαφέρον να συνδράμουν σε καταστάσεις και προθυμοποιούνται να βοηθήσουν» (Δ14).

Αντίθετα οι ερωτηθέντες που δεν έχουν στενότερες σχέσεις με συναδέλφους τονίζουν τα ακόλουθα:

«Με όλους τους συναδέλφους μου συνεργάζομαι στενά. Σε κάποιες περιπτώσεις αξιοποιώ τις ιδιαίτερες γνώσεις κάποιων για την καλύτερη επίτευξη των στόχων του σχολείου» (Γ4).

«Αποφεύγω να το κάνω, αν και εκ των πραγμάτων κάποιες φορές συμβαίνει, γιατί είναι κάποιοι συνάδελφοι πολύ πρόθυμοι και φιλότιμοι που στηρίζουν το σχολείο» (Φ10).

«Δεν συνεργάζομαι με κανέναν στενότερα. Το σχολείο είναι δημόσιο, οι υποχρεώσεις και τα καθήκοντα του καθενός είναι ακριβώς καθορισμένα, οι καθηγητές είναι όλοι τους δημόσιοι υπάλληλοι και είναι οργανωμένοι συνδικαλιστικά στην ΟΛΜΕ και στην ΑΔΕΔΥ. Δεν υπάρχει περιθώριο στο σχολείο για πειραματισμούς και για πρωτοβουλίες. Στο σχολείο είμαστε υποχρεωμένοι να τηρούμε τους κανονισμούς» (Χ11).

«Υπάρχουν συνάδελφο που ζητούν τη βοήθειά τους και την προσφέρω απλόχερα αλλά φιλίες που να δημιουργούν κλίκες δεν κάνω στο σχολείο μου. Συμπεριφέρομαι σε όλους με δικαιοσύνη, συμπαραστατικότητα, ανοχή και αλληλεγγύη» (Π13).

Στην ερώτηση «Προτιμάτε να μιλάτε περισσότερο ή να ακούτε» ενδεικτικά αναφέρουν: «Η καλή επικοινωνία μεταξύ των εμπλεκόμενων του εκπαιδευτικού οργανισμού επιτάσσει την λήψη και την εκροή όλων των απαιτούμενων πληροφοριών. Η συλλογή πληροφοριών είναι ένας αποδοτικός τρόπος επικοινωνίας. Άρα ακούμε όσο περισσότερο τους άλλους για να αντιληφθούμε όσο το δυνατόν καλύτερα την πληροφορία και να εξάγουμε μετά συμπεράσματα» (Α2).

«Ανάλογα με την περίπτωση. Όταν χρειάζεται, πάντως, πρώτα ακούω και μετά μιλάω» (Γ3).

«Μιλάω όσο χρειάζεται για να γίνομαι κατανοητός από όλους τους συναδέλφους μου και ακούω όσο χρειάζεται για να εκφράζουν και να τεκμηριώνουν τις απόψεις τους» (Γ4).

«Να ακούω και να μιλάω ανάλογα με τις απαιτήσεις της συζήτησης. Προτιμώ τον διάλογο» (Κ5).

«Επειδή από τη φύση του χαρακτήρα μου μιλάω λίγο προτιμώ να ακούω για να δίνω χώρο στις σκέψεις των άλλων. Επεξεργάζομαι τις πληροφορίες και απαντώ. Πάντως ως συζητητής θεωρώ πως δεν επιβάλλω τη γνώμη μου και οι αποφάσεις βρίσκονται κάπου στη μέση» (Μ6).

«Τα πρώτα χρόνια προτιμούσα να μιλάω αλλά τώρα πια να ακούω» (Ν7).

«Προτιμώ να ακούω πρώτα και στη συνέχεια να εκφράζω άποψη» (Φ10).

*«Προτιμώ πρώτα να ακούω απόψεις και να διαμορφώνω μια σαφή εικόνα της κατάστασης και μετά να μιλάω και να αναλύω τη δική μου άποψη» (Α1).*

*«Πρώτα ακούω προσεκτικά τους συναδέλφους και στη συνέχεια εκφράζω τις απόψεις μου. Προσπαθώ να δώσω χώρο στους άλλους να εκφραστούν» (Τ12).*

*«Συνήθως ακούω ό,τι μου λένε, θέλοντας οι περισσότεροι να πάρουν το λόγο αν όχι όλοι και στο τέλος μιλάω εγώ αφού έχουν ειπωθεί όλοι οι λόγοι συζήτησης» (Π13).*

Διαπιστώνουμε από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών ότι σέβονται τους συναδέλφους τους και αφιερώνουν αρκετό χρόνο για να ακούσουν τις γνώμες τους.

### 7.3.2 Β. Επικοινωνία ηγέτη με τους εκπαιδευτικούς

- Στην ερώτηση «Αναγνωρίζετε και εκφράζετε αυθόρμητα στο συνομιλητή σας τα συναισθήματα που γεννιούνται μέσα σας κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας σας με τους εκπαιδευτικούς;» οι 5 ερωτηθέντες δεν εκφράζονται αυθόρμητα καθόλου ή ελάχιστες φορές ενώ οι υπόλοιποι δίνουν τις ακόλουθες απαντήσεις:

«Συνήθως εκφράζω τα συναισθήματά μου αυθόρμητα. Προσπαθώ όταν αυτά είναι αρνητικά, να δίνω μια δεύτερη ευκαιρία» (Α1).

«Τα συναισθήματα μου δεν παίζουν κανένα ρόλο και η αυθόρμητη έκφραση τους κατά την διάρκεια της επικοινωνίας μου με τους συναδέλφους μου. Αυτό που παίζει ρόλο είναι η σωστή λήψη πληροφοριών η σωστή επεξεργασία τους και η εξαγωγή ορθολογικών συμπερασμάτων και η feedback επικοινωνία» (Α2).

«Όταν τα συναισθήματα είναι θετικά, τα εκφράζω αμέσως. Αν κάτι δεν μου αρέσει, όμως, τις περισσότερες φορές το σκέφτομαι δεύτερη και τρίτη φορά πριν εκδηλώσω δυσαρέσκεια» (Γ3).

«Όταν επικοινωνώ με τους εκπαιδευτικούς, προσπαθώ να στηρίζομαι στη λογική και στους κανόνες λειτουργίας του σχολείου και όχι στο συναίσθημα, χωρίς, όμως, να το παραβλέπω, κυρίως σε προσωπικά ζητήματα των εκπαιδευτικών» (Γ4).

«Τα συναισθήματα που γεννιούνται μέσα μου εκφράζονται αυθόρμητα. Για το λόγο αυτό πολλές φορές όταν κάποιο θέμα θέλει και δεύτερη ανάγνωση έχουν παρθεί οι αποφάσεις και είναι αργά για αλλαγές» (Μ6).

«Η έκφραση των συναισθημάτων μας με ανθρώπους που δεν έχει δημιουργηθεί κλίμα εμπιστοσύνης μπορεί να διαταράξει τις σχέσεις. Το διευθυντή θα πρέπει να τον διακρίνει η διακριτικότητα, ο σεβασμός, η αναγνώριση της διαφορετικότητας και η αυξημένη αίσθηση του δικαίου που χαρακτηρίζουν τον ικανό ηγέτη. Ο διευθυντής είναι εκείνος που θα πρέπει να εκμεταλλεύεται τα θετικά στοιχεία του καθενός από τους συνεργάτες του ώστε να τους ενθαρρύνει σε δράσεις» (Β7).

«Κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας μου με τους εκπαιδευτικούς εύκολα αναγνωρίζω τα συναισθήματα που γεννιούνται μέσα μου, αλλά προσπαθώ να μην τα εκφράζω εκείνη τη στιγμή ιδιαίτερα αν είναι αρνητικά. Δείχνω φυσικά μια αρνητική στάση, αν έτσι αισθάνομαι, αλλά προσπαθώ να εξηγήσω με λογικά επιχειρήματα, κρατώντας τα

αρνητικά συναισθήματα για μένα, την αρνητική αντίδραση που θα έχω σε κάτι το οποίο με βρίσκει αντίθετη» (N8).

«Όταν τα συναισθήματα είναι θετικά βεβαίως και τα εκφράζω σε προσωπικό επίπεδο και ενίοτε μπροστά στον Σύλλογο Διδασκόντων, λαμβάνοντας υπόψη πολλές παραμέτρους για να μην υπάρξει δυσαρέσκεια και διαχωρισμός σε ομάδες. Σε διαφορετική περίπτωση επικεντρώνομαι στη συγκεκριμένη συμπεριφορά με λεπτότητα και διακριτικότητα και γίνεται εποικοδομητική συζήτηση» (Φ10).

«Όχι πάντα. Αυτό εξαρτάται από τον εκάστοτε συνομιλών μου. Θεωρώ ότι τα συναισθήματα όταν είσαι διευθυντής δεν είναι ανάγκη να είναι φανερά για καθαρά τυπικούς λόγους» (Δ14).

« Είμαι αυθόρμητη, αλλά προσέχω πάντα τα λόγια που θα πω στον εκπαιδευτικό του σχολείου μου, ειδικά αν πρόκειται για κάτι που θα τον στεναχωρήσει. Ο λόγος μου θα είναι ευθύς, ειλικρινής, με επιχειρήματα αλλά δεν θα τον προσβάλλω, ούτε θα το φέρω σε δύσκολη θέση, ακόμα κι αν ο ίδιος έχει έκρυθμη συμπεριφορά. Για τα όμορφα που βλέπω πάνω τους πάντα με την πρώτη τους επαινώ» (Π13).

- Στην ερώτηση «Αν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων αφουγκράζεστε και συζητάτε πρώτα με τους εκπαιδευτικούς ή αν επιβάλλετε τις απόψεις σας διενεργώντας προσχηματικό διάλογο στη καλύτερη περίπτωση;» οι απαντήσεις των είναι:

«Για να είναι υλοποιήσιμη μια τελική απόφαση, θα πρέπει να έχει εξασφαλιστεί η συναίνεση των εκπαιδευτικών, για αυτό προηγείται η συζήτηση και η διερεύνηση των διαφορετικών απόψεων» (Α1).

«Η διαδικασία λήψης αποφάσεων πρέπει να βασίζεται στην ομαδικότητα, διευθέτηση συγκρούσεων, σε παραγωγικά δίκτυα επικοινωνίας και τα μέλη συμμετέχουν στην διαδικασία αυτή» (Α2).

«Στην Ειδική Εκπαίδευση η συνεργασία είναι απόλυτα απαραίτητη. Οι αποφάσεις βγαίνουν μετά από διάλογο και είμαι ανοιχτός ακόμα και να αλλάξω αποφάσεις μετά από συζήτηση» (Γ3).

«Για θέματα που έχω την αποκλειστική ευθύνη ως διευθυντής, παίρνω μόνος μου την απόφαση. Για θέματα που εμπλέκονται οι εκπαιδευτικοί, συζητώ πάντα μαζί τους, ακούω τις προτάσεις τους και προτείνω κι εγώ σκέψεις και λύσεις για την υλοποίηση κάποιου σχεδίου. Στο τέλος η απόφαση είναι συλλογική» (Γ4).

«Για να δοθεί μια σωστή λύση πρέπει να ληφθούν υπόψη όλες οι παράμετροι που αφορούν το θέμα, αυτό θα επιτευχθεί αν είναι όλοι οι εμπλεκόμενοι είναι ελεύθεροι να

εκφράσουν τις απόψεις τους γνωρίζοντας ότι η κάθε γνώμη λαμβάνεται σοβαρά υπόψη και εκτιμάται» (B7).

«Ο διάλογος είναι πάντα ειλικρινής και με ίσους όρους» (K5).

«Θα ήθελα να είμαι απόλυτα ειλικρινής. Συζητώ με τους εκπαιδευτικούς αλλά η απόφαση που θα προκύψει είναι εκείνη που έχω προτείνει και θέλω να περάσει στο σύλλογο. Για να το πετύχω αυτό προετοιμάζω τους ανθρώπους που είναι πιο πολύ κοντά μου για την πρόταση που θέλω να περάσει. Μπορεί να θεωρηθεί αυταρχικό αλλά τις περισσότερες φορές οι αποφάσεις πρέπει να κατευθύνονται» (M6).

«Έχω σαν αρχή τον πραγματικό διάλογο και το συμμετοχικό στυλ διοίκησης στη λήψη αποφάσεων γιατί θεωρώ ότι έχει τα καλύτερα αποτελέσματα εκτός από τις έκτακτες περιπτώσεις που πρέπει να πάρω άμεσα μια απόφαση ή όταν η απόφαση αφορά μόνο εμένα» (N8).

«Θεωρώ καταστροφικό ένας διευθυντής να επιβάλλει την άποψή του στη διαδικασία λήψης απόφασης σχετικά με τη λειτουργία του σχολείου. Η καλή λειτουργία σχολείου προϋποθέτει πολύ καλή λειτουργία του Συλλόγου Διδασκόντων με αρμονική συνεργασία και σεβασμό» (Φ10).

«Τις αποφάσεις στο σχολείο τις παίρνει ο Σύλλογος Καθηγητών με τις προβλεπόμενες διαδικασίες» (X11).

«Αφουγκράζομαι, συζητώ, διαμορφώνω μαζί με την δική μου αντίληψη την τελική άποψη και αυτή εκφέρω» (A15).

« Η τελική λήψη απόφασης αφορά τον διευθυντή και μόνο. Η γνώση της διάθεσης των εκπαιδευτικών προς τη λήψη των αποφάσεων είναι βοηθητική όχι όμως καθοριστική εφόσον την ευθύνη την έχει εξ ολοκλήρου ο διευθυντής» (Δ14).

« Φυσικά ο διάλογος με τους συναδέλφους μου θα φέρει το επιθυμητό αποτέλεσμα λύσεις όλων των θεμάτων που προκύπτουν. Σίγουρα αφουγκράζομαι τις διαθέσεις και πεποιθήσεις κάποιων όμως προσπαθώ μέσω των συνεδριάσεων του Συλλόγου Διδασκόντων να βρίσκω τις καλύτερες λύσεις για όλα, δηλαδή τις λύσεις που θα συμφωνεί η πλειοψηφία αυτών. Αν διαφωνώ με την πλειοψηφία, δέχομαι την όποια απόφαση και σε πολύ σπάνιες περιπτώσεις ζητώ να γραφεί η αντίθεσή μου στα πρακτικά» (Π13).

- Στην ερώτηση «Ακολουθείτε την τυπολατρία ή ενδιαφέρεστε περισσότερο για την αποτελεσματικότητα και χωρίς να παρανομείτε κοιτάτε να βρείτε παραθυράκια για να είστε περισσότερο ευέλικτοι;» όλοι οι ερωτηθέντες συμφωνούν με το δεύτερο σκέλος της ερώτησης και αναφέρουν τα ακόλουθα:



«Η τυπολατρία οδηγεί στην ακαμψία και στην έλλειψη ευελιξίας στον τρόπο λειτουργίας, στην λήψη αποφάσεων και στην καινοτομία των διαδικασιών. Ενδιαφερόμαστε για την αποτελεσματικότητα των εργασιών την συνοχή των εκπαιδευτικών και την πρόληψη του κινδύνου» (A2).

«Ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά ενός ικανού ηγέτη είναι η ευελιξία και η ετοιμότητα να δώσει εναλλακτικές λύσεις πάντοτε στα πλαίσια της κείμενης νομοθεσίας. Νομίζω ότι τα συγκεντρώνω» (B7).

«Με ενδιαφέρει η “σωστή” διοίκηση και όχι η “τυπική”. Και για το συμφέρον των μαθητών πολλές φορές έχω λειτουργήσει “στα όρια της νομιμότητας”» (Γ3).

«Δεν είμαι τυπολάτρης. Η ευελιξία του διευθυντή και των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη για να είναι το σχολείο καινοτόμο και αποτελεσματικό. Δεν πρέπει, όμως, να γίνονται σοβαρές ενέργειες που οδηγούν σε παράβαση καθήκοντος» (Γ4).

«Μου αρέσει να επικεντρώνομαι στην ουσία και θεωρώ ότι η ευελιξία είναι το μέσο για να έχει κανείς το βέλτιστο αποτέλεσμα» (Κ5).

«Η γραφειοκρατία κατακλύζει και το χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Εγκύκλιοι, ενημερώσεις στο my school κατά τακτά χρονικά διαστήματα ,επηρεάζουν συστηματικά το έργο του διευθυντή και τον καθιστούν περισσότερο γραφειοκράτη παρά συντονιστή. Δε συνηθίζω να παρανομώ αλλά αν μπορώ να αποφύγω κάποιες γραφειοκρατικές διαδικασίες χωρίς να παρανομώ σαφώς τις επιλέγω» (Μ6).

«Πραγματικά η τυπολατρία δεν ωφελεί πουθενά και πολλές φορές δημιουργεί και προβλήματα, αλλά βοηθάει όταν κάποιος είναι άπειρος γιατί του δημιουργεί μια αίσθηση ασφάλειας. Το να βρίσκεις παραθυράκια σε κάνει συνήθως πιο αποτελεσματικό, μπορείς όμως εύκολα να ξεφύγεις και να εκτεθείς. Αυτό που προσπαθώ είναι να συνδυάσω και τα δύο» (Ν8).

«Σίγουρα το δεύτερο!!!» (Τ9).

«Δεν με ενδιαφέρουν τα τυπικά αλλά τα ουσιαστικά. Δεν είμαι τυπολάτρης, προσπαθώ να είμαι αποτελεσματική, χωρίς να παρανομώ, μέσα στα πλαίσια της εκπαιδευτικής νομοθεσίας» (Φ10).

«Αν και οι παλιοί διευθυντές μου έμαθαν τη ρήση: “στο Δημόσιο λειτουργεί το τυπικό...”» (Χ11).

«Αν ήθελα να χαρακτηρίσω τον εαυτό του θα έλεγα ότι δεν είμαι τυπολάτρης και προσπαθώ να είμαι αποτελεσματικός ακολουθώντας το “πνεύμα” του νόμου» (Τ12).

«Η αποτελεσματικότητα είναι το πρώτο μέλημα μου αλλά να έχει και νομική βάση. Για κάποιες μικρολεπτομέρειες κάνω “τα στραβά μάτια” όταν νιώθω ότι ο τάδε

*συνάδελφος μου προσπαθεί σε όλα και προσπαθεί για το καλό της τάξης του και το καλό του σχολείου» (Π13).*

*«Η ευελιξία είναι το κλειδί στην ισορροπία των διαπροσωπικών σχέσεων και βεβαίως είναι προτιμητέα από μια προσήλωση στη στείρα τυπολατρία» (Δ14).*

*«Με ενδιαφέρει πάντα η αποτελεσματικότητα ακόμα κι αν χρειαστεί να φτάνω στα όρια της παρανομίας» (Α15).*

### 7.3.3 Γ. Κυρίαρχα Χαρακτηριστικά της Σχολικής Μονάδας

- Στην ερώτηση «Στη σχολική μονάδα στην οποία ηγείσθε χρησιμοποιείτε τη φράση “αισθάνομαι σαν το σπίτι μου”; (είναι σαν μια μεγάλη οικογένεια; Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να μοιράζονται πολλά προσωπικά θέματα; Είναι άνθρωποι ανταγωνιστικοί;») έδωσαν τις παρακάτω απαντήσεις:

«Συνυπάρχουν και το δέσιμο μεταξύ των μελών μιας μεγάλης οικογένειας αλλά και οι ανταγωνιστικές τάσεις σε μια αρμονική σχέση» (Α1).

«Το στάδιο ανάπτυξης της ομάδας που ηγούμαι διέπεται από φιλική ομαδική ατμόσφαιρα ώστε όλοι να αισθάνονται σαν το σπίτι τους»(Α2).

«Το καλό κλίμα και οι καλές ανθρώπινες σχέσεις είναι από τα πρώτα που έχουμε πετύχει στο σχολείο και αυτό έχει θετική επίπτωση και στους εργαζόμενους και στους μαθητές» (Γ3).

«Η δύναμη του σχολείου είναι μικρή (6/θ, 88 μαθητές/τριες), το κτήριο είναι πολύ μικρό, η συνεργασία που υπάρχει στο Σύλλογο Διδασκόντων αλλά και η συνεργασία του σχολείου με το Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων και με άλλους φορείς και το γενικότερο κλίμα που έχει δημιουργηθεί στο σχολείο μας επιτρέπουν να νοιώθουμε όλοι ως μια οικογένεια και να λύνουμε τα προβλήματα που δημιουργούνται συλλογικά. Κάποιες φορές έχω χρησιμοποιήσει τη φράση «είμαστε σαν μια μεγάλη οικογένεια» και οι εκπαιδευτικοί συζητούν μεταξύ τους προσωπικά θέματα και δεν είναι ανταγωνιστικοί» (Γ4).

«Προσωπικά αισθάνομαι ότι πρέπει να φροντίζω το σχολείο όπως το σπίτι μου, νιώθω οικειότητα με πολλούς από τους εκπαιδευτικούς που είναι διαθέσιμοι να μοιραστούν και προσωπικά τους θέματα, αρκετές φορές όμως νιώθω ότι δεν είναι διαθέσιμοι να προσφέρουν κάτι παραπάνω από το υποχρεωτικό, με την έννοια της διάθεσης προσωπικού τους χρόνου. Θέμα ανταγωνισμού δεν νομίζω ότι υπάρχει» (Κ5).

«Χρησιμοποιώ τη φράση (αισθάνομαι σα στο σπίτι μου) γιατί ο κάθε διευθυντής αφήνει το προσωπικό του στίγμα στο χώρο που ηγείται. Περνάει άπειρες ώρες και ενδιαφέρεται περισσότερο για τη συντήρηση της υλικοτεχνικής υποδομής αφού το έργο του είναι διοικητικό περισσότερο και όχι παιδαγωγικό. Έτσι πέφτει στην παγίδα αφού οι θέσεις αυτές είναι επί θητείας. Όσο για τους εκπαιδευτικούς είναι λυπηρό αλλά ο καθένας ενδιαφέρεται για την ομάδα που καθοδηγεί και λιγότερο για τα προβλήματα που προκύπτουν σε συναδέλφους. Ο ανταγωνισμός θριαμβεύει σε περιπτώσεις αναθέσεις καινοτόμων προγραμμάτων. Σε αυτές τις περιπτώσεις ο καθένας προσπαθεί

να προβάλλει τον εαυτό του και όχι το σύνολο της εκπαιδευτικής μονάδας. Είναι καιρός να βλέπουμε την αλήθεια κατάματα» (M6).

«Αυτός ήταν ο στόχος μου από την πρώτη στιγμή που ανέλαβα αυτή τη θέση. Έχω προσπαθήσει και προσπαθώ να διαμορφώνω τις συνθήκες και τις προϋποθέσεις που θα το εξασφαλίζουν» (B7).

«Πραγματικά “αισθάνομαι σαν το σπίτι μου” γιατί έχω φιλική σχέση με κάποιους από τους εκπαιδευτικούς αλλά και γιατί έχω προσπαθήσει πολύ να είμαστε σαν μια οικογένεια. Υπάρχουν βέβαια και οι στιγμές των εντάσεων ή των διαφωνιών, αλλά πιστεύω ότι αυτά υπάρχουν σε όλες τις οικογένειες. Το βασικό είναι να υπάρχει κλίμα ασφάλειας κι εμπιστοσύνης κι όλοι να αισθάνονται ότι είμαι δίκαιη απέναντί τους» (N8).

«Όχι δεν είμαστε σε τέτοιο επίπεδο, αν και γίνονται βήματα προς αυτή την κατεύθυνση» (T9).

«Υπάρχει πολύ θετικό κλίμα στο σχολείο, καθόλου ανταγωνιστικό. Στο σχολείο αυτό, στην πλειονότητά τους είναι εκπαιδευτικοί νέοι με γνώσεις και μεράκι. Προσωπικά αγαπώ πολύ τη δουλειά μου και νιώθω το σχολείο σαν μια οικογένειά μου. Οι εκπαιδευτικοί μεταξύ τους μοιράζονται προσωπικά θέματα και συνομιλούν για εκπαιδευτικά, κοινωνικά και καθημερινά θέματα, ανταλλάσσοντας απόψεις» (Φ10).

«Προσπαθώ να βοηθήσω όσο γίνεται τους εκπαιδευτικούς σε προσωπικά θέματα. Ιδιαίτερα όσοι έχουν μικρά παιδιά πρέπει να διευκολύνονται στο πρόγραμμα. Συμβαίνει κάποιιοι να έχουν σοβαρά προβλήματα υγείας ή σοβαρά οικογενειακά θέματα. Δυστυχώς όλα αυτά τα τεχνάσματα αποβαίνουν σε βάρος της σχολικής διαδικασίας και η απόδοση δεν είναι εκείνη που θα έπρεπε. Δεν γίνεται να δουλεύει κάποιος με μισή καρδιά, να είναι ξενυχτισμένος ή άρρωστος και να περιμένεις ότι θα κάνει κάτι σωστό μέσα στην τάξη. Ο καθηγητής στο μάθημα θα πρέπει να τα δίνει όλα, όπως κάνει και ένας γονιός για τα δικά του παιδιά» (X11)

«Δεν υπάρχει ανταγωνιστικό κλίμα. Όλοι συνεργαζόμαστε για κοινούς στόχους. Θα μπορούσα να πω ότι το σχολείο είναι σαν στο σπίτι μου. Έχουμε αναπτύξει σχέσεις φιλίας αληθινής, κουβεντιάζουμε τα προβλήματά μας» (T12).

«Φυσικά τη λέω αυτή τη φράση, εφόσον οι ώρες που διαθέτω σε αυτό δεν είναι 6 ή 8 αλλά πάνω από 10 ημερησίως και πολλές φορές και 12. Όμως ότι είναι ο επαγγελματικός μου χώρος δεν το ξεχνώ ποτέ, απλά προσπαθώ να δημιουργώ συνθήκες θαλπωρής και αγάπης, κάτι που κάνει και τους συναδέλφους μου να το νιώθουν άσχετα αν δουλεύουν την εργασία τους και μετά φεύγουν για τη δική τους σπιτική θαλπωρή.

Στο σχολείο όμως κάνουν φιλίες, λένε τα προσωπικά τους, μου συμπεριφέρονται με ειλικρίνεια και βασίζονται στη γνώμη μου» (Π13).

«Δεν είπα ποτέ “ αισθάνομαι σαν το σπίτι μου” διότι η εργασία είναι μια πολύπλοκη διαδραστική κατάσταση άλλου τύπου. Οι εκπαιδευτικοί ανταγωνιστικοί ή όχι μεταξύ τους και προς το διευθυντή θέλουν ιδιαίτερες αντοχές και διευθετήσεις» (Δ14)

«Το χώρο εργασίας μου το θεωρώ σπίτι μου. Τους συναδέλφους μου άτομα οικεία. Ο Στόχος είναι κοινός και όχι ανταγωνιστικός. Ο καθένας ανάλογα με τα προσόντα του συμβάλει στο καλύτερο, ποτέ ανταγωνιστικά » (A15).

- Στην ερώτηση: «Οι εκπαιδευτικοί της σχολικής σας μονάδας επικεντρώνονται στην επίτευξη στόχων όπως έχουν προσδιοριστεί από την κείμενη νομοθεσία και όπως έχουν διαμνηυθεί (με οδηγίες) από τον Διευθυντή;» οι ερωτηθέντες ανέφεραν τα ακόλουθα:

«Η κείμενη νομοθεσία αλλά και το ιδανικό σχολείο, όπως προκύπτει από τις συζητήσεις μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων είναι οι κατευθυντήριες γραμμές στη χάραξη των στόχων» (A1).

«Η επίτευξη των στόχων είναι καλό να μην προσδιορίζεται ολοσχερώς από την κείμενη νομοθεσία και οι εκπαιδευτικοί να βρίσκουν διαύλους δημιουργικής γραφής επίτευξης των στόχων σε κλίμα καινοτομίας και ανάπτυξης» (A2).

«Θα ξαναπώ ότι στην Ειδική Εκπαίδευση κάποια θέματα μας είναι πιο οικεία, όπως η διεπιστημονική συνεργασία και η στοχοθεσία, τόσο σε γενικό επίπεδο σχολείου, όσο και σε εξατομικευμένο πρόγραμμα για τους μαθητές» (Γ3).

«Στην αρχή της σχολικής χρονιάς γίνεται καταμερισμός εργασιών, προγραμματισμός των δράσεων και συζητείται η διαδικασία υλοποίησής τους λαμβάνοντας υπόψη την κείμενη νομοθεσία, χωρίς, όμως, να στερείται κάποιος εκπαιδευτικός τη δυνατότητα της ευελιξίας πέρα από τον καθορισμένο τρόπο που ορίζει η νομοθεσία. Στις περιπτώσεις που φαίνεται ότι κάποιος στόχος δε θα επιτευχθεί, τροποποιούμε τη διαδικασία» (Γ4).

«Επικεντρώνονται στην επίτευξη στόχων σύμφωνα με τις οδηγίες που τους έχουν δοθεί. Σε περιπτώσεις που οι ιδέες τους είναι πιο προσοδοφόρες επιλέγουν να πραγματοποιήσουν τους στόχους τους με βάση τα δικά τους δεδομένα» (M6).

«Το βασικό μας μέλημα γι' αυτό εξαντλούμε το λίγο χρόνο σε συζητήσεις για όλα» (B7).

«Σε γενικές γραμμές προσπαθούν να ακολουθήσουν τους στόχους της κείμενης νομοθεσίας απλά δίνουν προτεραιότητα σε όσα μαζί αποφασίζουμε ότι έχουν ιδιαίτερη βαρύτητα για μας, ενώ για κάποια άλλα απλά τα εφαρμόζουν» (N8).

«Προσπαθούν σε μεγάλο βαθμό» (T9).

«Οι στόχοι της εκπαιδευτικής μονάδας τίθενται στην αρχή της σχολικής χρονιάς και συμβάλλουν όλοι οι εκπαιδευτικοί να επιτευχθούν ικανοποιητικά όσο το δυνατόν οι περισσότεροι» (Φ10).

«Ναι, ακριβώς αυτό κάνουν, και προσπαθούν να επικεντρωθούν όσο καλύτερα μπορούν» (X11).

« Πράγματι, οι εκπαιδευτικοί στην αρχή της χρονιάς θέτουν τους στόχους, τις δράσεις. Όλοι οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να πετύχουν οι στόχοι που έχουν τεθεί» (T12).

«Νομίζω ότι από κοινού ακολουθούν τον κώδικα που έχουμε θέσει μαζί εξ' αρχής. Όταν δηλαδή κάνουμε την πρώτη μας συνεδρίαση, διαβάζουμε το νόμο και θέτουμε τους πρώτους κανόνες. Δεν παρεκκλίνουν από αυτούς. Ίσως κάποιες φορές ξεχνούν ή χαλαρώνουν σε κάτι αλλά αν κάποιος τους το υπενθυμίσει το κάνουν ξανά σωστά. Δεν είναι απαραίτητη η υπόδειξη του διευθυντή εκτός ακραίων περιπτώσεων» (Π13).

«Οι κανόνες και οι νόμοι γι' αυτό υπάρχουν για να ακολουθούνται και να τηρούνται. Ο διευθυντής έχει χρέος να τους κάνει γνωστούς και να προσέχει να γίνονται αντιληπτοί απ' το προσωπικό που τους εκτελεί» (Δ14).

«Ο στόχος είναι ένας και κοινός» (A15).

- Στην ερώτηση «Διευθυντής και εκπαιδευτικοί μοιράζονται την ίδια συναντίληψη για το όραμα και τους στόχους της σχολικής μονάδας και συνδέονται στην επιδίωξη υψηλών στόχων που είναι κοινοί και για τις δύο πλευρές;» οι απαντήσεις ήταν ιδιαίτερα διαφωτιστικές.

«Οι στόχοι της ομάδας είναι ξεκάθαροι, σχεδόν όμοιοι με τους ατομικούς στόχους των μελών με ίδια αντίληψη για τους τρόπους επίτευξης των στόχων» (A2) .

«Οι στόχοι είναι κοινοί για όλους» (Γ3)

«Στην αρχή και στο τέλος κάθε σχολικής χρονιάς συζητάμε όλοι οι εκπαιδευτικοί για τους στόχους που είναι δυνατόν να υλοποιηθούν και αν υλοποιήθηκαν. Και εγώ ως διευθυντής και όλοι οι εκπαιδευτικοί έχουμε ένα όραμα για το σχολείο μας. Επιδιώκουμε, όσο οι συνθήκες μας το επιτρέπουν, να αποτελεί το σχολείο μας ένα κέντρο πολιτισμού στην τοπική κοινωνία» (Γ4) .

«Έχει εξασφαλιστεί, με τη συνεργασία όλων, μια πολύ καλά οργανωμένη λειτουργία της σχολικής μονάδας σε όλους τους τομείς. Υπάρχουν πολλά που μπορούν να γίνουν

σχετικά με τους «υψηλούς στόχους» με την έννοια της καινοτομίας και της ανάληψης πρωτοβουλιών» (Κ5).

«Έχουμε να διαπραγματευτούμε με ανθρώπινο δυναμικό και δεν έχουμε όλοι τις ίδιες απόψεις ούτε κοινό όραμα. Είναι άμεσα συνδεδεμένα με την προσωπικότητα ,τις εμπειρίες ,την πολιτική αντίληψη και τη γενική θεώρηση των απόψεων. Εν κατακλείδι ένα μεγάλο μέρος συναδέλφων συμφωνούν με την ηγεσία για επίτευξη υψηλών στόχων. Το ποσοστό αυτό διαφέρει σε κάθε σχολική μονάδα» (Μ6).

«Την ίδια συναντίληψη θα την χτίσει η εμπιστοσύνη, η αναγνώριση και η αποδοχή. Χρειάζεται χρόνος και είμαστε σ' αυτή τη διαδικασία» (Β7).

«Σε γενικές γραμμές εγώ και οι εκπαιδευτικοί του σχολείου που εργάζομαι έχουμε κοινή αντίληψη για τους στόχους που έχουμε θέσει και επιδιώκουμε να τους πετύχουμε. Βασικά όμως το όραμα για το σχολείο το έχω εγώ καθώς οι εκπαιδευτικοί λόγω φόρτου εργασίας και κόπωσης σωματικής και ψυχικής χρειάζονται ,κατά τη γνώμη μου, κάποιον να τους κατευθύνει προς νέους στόχους, θέτοντας ιδέες και μπαίνοντας μπροστά ο ίδιος» (Ν8).

«Σίγουρα όχι όλοι αλλά οι περισσότεροι από αυτούς» (Τ9).

«Αυτό θα είναι το ιδανικό, να έχουν την ίδια συναντίληψη για το όραμα και τους στόχους της σχολικής μονάδας. Είναι πεποίθησή μου όμως ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είναι αξιόλογα άτομα με γνώσεις και με ευρύ πνεύμα και με τη συνεργασία και την εμπιστοσύνη προσπαθούμε όλοι μαζί να επιτευχθούν οι στόχοι του σχολείου μας» (Φ10).

«Δεν υπάρχουν δύο πλευρές. Όλοι στο σχολείο την ίδια δουλειά κάνουμε. Το σχολείο είναι συλλογική εργασία» (Χ11).

«Έχοντας εμπειρία πολλών ετών διαπίστωσα ότι διευθυντής και εκπαιδευτικοί έχουν το ίδιο όραμα και ίδιους στόχους τους οποίους προσπαθούν να πετύχουν» (Τ12).

«Ακριβώς. Οι στόχοι θέτονται από κοινού και υλοποιούνται από κοινού. Ο διευθυντής πρέπει να ακολουθεί του ηγέτη –υπηρέτη για να μπορεί να εμπνέει κάθε εκπαιδευτικό και να δίνει το φωτεινό παράδειγμα. Διευθυντής που μόνο δίνει εντολές και δεν πασχίζει με τη δουλειά του για το καλό του σχολείου είναι εξ αρχής αποτυχημένος στα μάτια των συναδέλφων της. Κάθε σχολείο προοδεύει όταν ισχύει το: “η ισχύς εν τη ενώσει” και πάει μπροστά όταν η ομάδα είναι ενωμένη, αδιάρρηκτη και συγκεντρωμένη στο στόχο για καλύτερευση» (Π13).

«Ιδανικά σκεπτόμενοι, έτσι οφείλει να είναι η περιρρέουσα ατμόσφαιρα της σχολικής μονάδας. Δεν είναι πάντα εφικτό όμως, διότι δεν εναρμονίζονται ισάξια όλοι λόγω

διαφόρων παραγόντων π.χ. παρουσιάζονται παραβατικές συμπεριφορές, ανολοκλήρωτα προγράμματα λόγω απουσίας των συμμετεχόντων» (Δ14).

«Απόλυτα. Η έκφραση προς τα έξω (εξωστρέφεια) έχει τον ίδιο στόχο» (Α15).

#### 7.3.4 Δ. Διοίκηση και Οργάνωση της Σχολικής Μονάδας

- Στην ερώτηση «Οι διευθυντές φροντίζουν να δημιουργούν ευκαιρίες για να συναντιούνται οι εκπαιδευτικοί να συζητούν όσα συμβαίνουν στο σχολείο και να προχωρούν σε ανταλλαγές απόψεων σχετικά με τη διδασκαλία τους; Αν όχι για ποιο λόγο δεν συμβαίνει το παραπάνω γεγονός;» Οι ερωτώμενοι απάντησαν:

«Ναι. Φροντίζουν να δημιουργούν τις κατάλληλες συνθήκες συνεργασίας» (Α1).

«Οι διευθυντές πρέπει να ανοίγουν τις «κλειστές» πόρτες των γραφείων τους και των σχολείων τους σε μία ανταλλαγή απόψεων, την εισροή νέων πληροφοριών των διαδικασιών και της Διοίκησης. Όσοι αρνούνται να το κάνουν είναι δέσμοι των ανταγωνιστικών τους ενστίκτων και των έντονων ανασφαλειών τους, προσωπικών και επαγγελματικών» (Α2).

«Στο σχολείο μας, εκτός από τις συνεδριάσεις – συναντήσεις του συλλόγου προσωπικού υπάρχουν τακτικές (και έκτακτες, όταν χρειάζεται) συναντήσεις των διεπιστημονικών ομάδων που ασχολούνται με την εκπαίδευση του κάθε μαθητή, την κατάρτιση του εξατομικευμένου προγράμματός του, την αξιολόγηση του προγράμματος, την ενημέρωση των οικογενειών και άλλα» (Γ3).

«Οι συναντήσεις των εκπαιδευτικών γίνονται κατά κύριο λόγο μετά το τέλος των σχολικών γιορτών αλλά και μετά τη λήξη των μαθημάτων (13:15), όταν προκύπτει κάποιο θέμα για συζήτηση. Όταν δεν εξαντλείται το θέμα μέχρι τις 14:00 (το πολύ μέχρι 14:15), συνεχίζεται η συζήτηση την επόμενη ημέρα μετά τη λήξη των μαθημάτων» (Γ4).

«Υπάρχει διάθεση για κάτι τέτοιο. Υπάρχουν μεγάλες δυσκολίες λόγω ωρολόγιου προγράμματος στη συνάντηση όλων των μελών του Συλλόγου Διδασκόντων» (Κ5).

«Μια φορά το μήνα επιβάλλεται συνάντηση των εκπαιδευτικών για παιδαγωγικά θέματα αλλά και προβλήματα που προκύπτουν με γονείς. Δεν επιθυμούν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αυτές τις συναντήσεις γιατί θεωρούν πως είναι κουραστικό μετά από την διδασκαλία να αναλώνονται σε συζητήσεις και προτείνουν οι συζητήσεις να γίνονται στη διάρκεια του διαλείμματος. Φυσικά δεν το επιτρέπω για ενόητους λόγους και με δυσκολία τους πείθω. Οι δυσκολίες είναι μεγάλες όταν στο σχολείο έχει οργανική θέση συνδικαλιστής» (Μ6).



«Η βασική μου επιδίωξη είναι η κοινοποίηση και η συζήτηση για όλα τα θέματα ακόμη κι εκείνα που θεωρούνται απλά. Το αντίθετο είναι αποτέλεσμα ανικανότητας του διευθυντή να ανταποκριθεί επαρκώς σε τέτοια διαδικασία» (B7).

«Σε ένα τόσο μεγάλο σχολείο όπως αυτό που εργάζομαι, είναι λίγο δύσκολο να συναντιούνται οι εκπαιδευτικοί για ανταλλαγή απόψεων και ας μην ξεχνάμε ότι είναι ένας κλάδος που οι απόψεις για τη διδασκαλία είναι λίγο παγιωμένες, ειδικά σε όσους έχουν πολλά χρόνια υπηρεσίας. Θεωρείται αρκετά και ένα θέμα ταμπού. Από την άλλη δεν ευνοούν οι συνθήκες( κτιριακά θέματα, πολλές ειδικότητες, διαφορετικό ωράριο, ...) το να συναντιούνται συχνά κι οργανωμένα για τέτοιες συζητήσεις. Γίνεται αυτό βέβαια αλλά ίσως όχι στη συχνότητα που πρέπει. Σε άτυπες όμως συζητήσεις οι εκπαιδευτικοί πολύ συχνά συζητούν για θέματα που τους απασχολούν που έχουν να κάνουν κυρίως με την ατέλειωτη ύλη, τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών και τη σχέση με τους γονείς» (N8).

«Σπάνια, λόγω των πολλών υποχρεώσεων που έχουν οι εκπαιδευτικοί εκτός σχολείου» (T9).

«Στο σχολείο μας γίνονται ουσιαστικές συζητήσεις και υπάρχει ανταλλαγή απόψεων και εγώ ως διευθύντρια τις καλλιεργώ και τις ενθαρρύνω» (Φ10).

«Ο κάθε καθηγητής λειτουργεί εντελώς αυτόνομα. Δεν προβλέπεται στην Ελλάδα κοινή τακτική των καθηγητών σε διάφορα θέματα. Ο καθηγητής στην Ελλάδα δεν ελέγχεται από κανέναν όταν μπαίνει στην τάξη και κλείνει η πόρτα πίσω του. Φυσικά πρέπει να ειπωθεί ότι οι πλειονότητα των καθηγητών είναι ευσυνείδητοι άνθρωποι και κάνουν πολύ καλά τη δουλειά τους» (X11).

«Η αλήθεια είναι ότι δεν υπάρχει δυνατότητα να συναντιούνται οι εκπαιδευτικοί και να συζητούν όσα συμβαίνουν στο σχολείο εξαιτίας του προγράμματος και του διαφορετικού ωραρίου» (T12).

«Φυσικά πρέπει να φροντίζουν οι διευθυντές ώστε να συναντιούνται οι συνάδελφοί του σε επίπεδο εβδομάδας, δεκαπενθήμερου και μήνα. Μόνο με την ανταλλαγή απόψεων βρίσκεται το καλύτερο αποτέλεσμα για το σχολείο και μάλιστα να συναντιούνται και κάποιες φορές εκτός σχολείου. Όσοι διευθυντές δεν το επιδιώκουν αυτό ίσως φοβούνται τη δημιουργία κλικών, κάτι που όμως δεν είναι σωστό. Ο διευθυντής οφείλει να ρισκάρει και να προσπαθεί για όλα» (Π13).

«Προγραμματίστηκε μια ορισμένη μέρα και ώρα το δεκαπενθήμερο γι' αυτό το σκοπό αλλά προκύπτουν πάντα δυσκολίες από μεμονωμένα άτομα (οικογενειακά προβλήματα) οπότε δεν μπορούμε να πούμε ότι υπήρξε επιτυχής σχεδιασμός σε αυτό» (Δ14).

«Η καθημερινή σχεδόν συνάντηση κι ανταλλαγή απόψεων είναι επιβεβλημένη. Μέσα απ' αυτήν την επικοινωνία διαμορφώνεται η κουλτούρα και η συναντίληψη για το όραμα και τους στόχους» (A15).

- Στην ερώτηση «Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν αρνητικά το κλίμα των διαπροσωπικών σχέσεων; (π.χ. διαφωνίες σχετικά με το πρόγραμμα, έλλειψη χρόνου για συνεργασία, δημιουργία υποομάδων κ.α.) αναφέρετε συγκεκριμένο παράδειγμα» οι απαντήσεις είναι οι ακόλουθες:

«Η δημιουργία υποομάδων και η ανάπτυξη αρνητικών συναισθημάτων ανάμεσά τους αποτελεί δυσεπίλυτο πρόβλημα που μπορεί να οδηγήσει σε πολύ άσχημες καταστάσεις. Θα πρέπει να υπάρχει θετικό κλίμα μεταξύ των εκπαιδευτικών και αυτά που αποτελούν ζητούμενο μέσα στην τάξη μεταξύ των μαθητών θα πρέπει να είναι και στόχος έξω από αυτή μεταξύ των εκπαιδευτικών» (A1).

«Προσπάθειες κυριαρχίας από ένα ή περισσότερα μέλη για επιβολή θέσεων ή απόψεων και τρόπου δράσης της ομάδας» (A2).

«Έχουμε καταφέρει να περιορίσουμε στο ελάχιστο τη δημιουργία αρνητικού κλίματος, δουλεύοντας τις διαφωνίες ως αφορμές για να γίνουμε καλύτεροι και να δουλέψουμε συλλογικά. Για να πετύχουμε, ως ομάδα, τους στόχους για τους μαθητές μας, έχουμε συνηθίσει «να βγαίνει» ο καθένας «απ' τα δικά του παπούτσια» και να βλέπει τα πράγματα και με τη ματιά του άλλου» (Γ3).

«Οι διαπροσωπικές μας σχέσεις βρίσκονται σε πολύ καλό επίπεδο και δεν επηρεάζονται από τις διαφωνίες μας ή την έλλειψη χρόνου. Όλες οι απόψεις είναι σεβαστές και στις περιπτώσεις που διαφωνούμε, ακολουθούμε την αρχή της πλειοψηφίας. Δεν υπάρχουν υποομάδες (κλίκες)» (Γ4).

«Έλλειψη χρόνου για συνεργασία» (Κ5).

«Το πρότυπο του αυταρχικού διευθυντή κατά τη γνώμη μου δεν ευδοκιμεί. Επιβάλλεται να υποδύεσαι ρόλους. Να είσαι με όλους ευγενικός και συνεργάσιμος. Συνήθως οι ηγέτες αρέσκονται στην ιδέα να ηγούνται και πιστεύουν πως κάποιοι εκπαιδευτικοί κοιτούν με καχυποψία τη θέση τους και δημιουργούν ομαδούλες στήριξης με αποτέλεσμα να δημιουργούν δυσaréσκειες» (Μ6).

«Η δημιουργία υποομάδων που αναπτύσσουν αντιπαλότητες και στεγανά επικοινωνίας. Ασήμαντα θέματα γίνονται αφορμές σοβαρών διαφωνιών» (Β7).

«Τις περισσότερες φορές το αρνητικό κλίμα στις διαπροσωπικές σχέσεις δημιουργείται από τις συνθήκες εργασίας που δεν ευνοούν τη σωστή επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών. Όταν ο γυμναστής κάνει το μάθημά του στην αυλή και οι φωνές των

παιδιών ενοχλούν τους δασκάλους που οι αίθουσές τους είναι ακριβώς περιμετρικά της αυλής σε σημείο να μην μπορούν να κάνουν μάθημα, όταν δεν υπάρχει ασανσέρ κι αν ένας μαθητής βάλει γύψο αναγκάζεται ο εκπαιδευτικός να αλλάξει αίθουσα με όλα τα πράγματα για ένα μεγάλο διάστημα, όταν υπάρχουν μόνο 2 φορητοί υπολογιστές κι ένας προτζέκτορας για 16 εκπαιδευτικούς, όταν πρέπει να συνεργαστεί με τουλάχιστον 5 ειδικότητες που μπαίνουν στην τάξη του σε ελάχιστο χρόνο, τότε μπορούν πολύ εύκολα να διαταραχθούν οι διαπροσωπικές σχέσεις. Καθοριστικής σημασίας είναι η στάση του Διευθυντή που πρέπει να είναι ο ίδιος θετικός, ευγενικός, ήρεμος για να κρατά ισορροπίες και να δημιουργεί ευχάριστο κλίμα με τη στάση του» (N8).

«Ο κυριότερος παράγοντας είναι οι διαφορετικές απόψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί για την αποστολή τους στο σχολείο» (T9).

«Ένα παράδειγμα είναι ποιοι θα αναλάβουν το ολοήμερο του σχολείου. Είναι ένα θέμα προστριβής μεταξύ των εκπαιδευτικών» (Φ10).

«Όλοι οι καθηγητές είναι το ίδιο κουρασμένοι στο τέλος της μέρας και όλοι το ίδιο θέλουν να πάνε το συντομότερο να ξεκουραστούν και να προλάβουν τις υπόλοιπες υποχρεώσεις τους σε τούτη τη ζωή. Οι όποιες διαφωνίες ξεχνιούνται αμέσως και το κλίμα στο σχολείο παραμένει πάντα το ίδιο» (X11).

«Οι συνθήκες εργασίας, η έλλειψη εποπτικού υλικού π.χ. προτζέκτορα δημιουργούν ένταση ανάμεσα στους συναδέλφους. Θα αναφέρω ένα παράδειγμα που είχε συμβεί στο σχολείο που διεύθυνα. Κάποια συνάδελφο έφερε τηλεόραση και Η/Υ από το σπίτι της και τα τοποθέτησε στην αίθουσα της. Η εκπαιδευτικός με είχε ενημερώσει για τις ενέργειες του. Όμως κάποιοι άλλοι συναδέλφοι αντέδρασαν πιστεύοντας ότι η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός ξεχώριζε από τους άλλους συναδέλφους της. Με την πρώτη συνεδρίαση δημιουργήθηκε ένταση και διαταράχθηκε το ήπιο κλίμα της σχολικής μονάδας» (T12).

«Συνήθως διαφωνίες υπάρχουν για το πρόγραμμα, επειδή κάποιοι θέλουν να έχουν μαζί κενά ή μαζί εφημερία κατ' επέκταση. Όταν όμως το πρόγραμμα είναι δίκαιο για όλους, λειαινόνται οι διαφωνίες και επικρατούν χαμόγελα. Κάποιες φορές έχουν πολιτικές διαφωνίες αλλά ο διευθυντής προσπαθεί να μη μπαίνει στην καθημερινότητα» (Π13).

«Οι διαπροσωπικές σχέσεις διαταράσσονται από την διαφορετικότητα των χαρακτήρων των εκπαιδευτικών. Διαφωνίες ότι άλλος ευνοείται κι άλλος υποφέρει στην διαμόρφωση του ωρολογίου προγράμματος πάντα υπήρχαν και θα υπάρχουν και είναι καθοριστικό σε κάθε έναρξη του σχολικού έτους. Οι υποομάδες είναι υπαρκτές αρκεί να μην γίνονται εις βάρος του διδακτικού έργου με το να διαβάλλει η μια την εργασία

της άλλης. Η ύπαρξη συνεργασιών είναι καθαρά προσωπικό θέμα διδασκόντων, δεν επιβάλλονται» (Δ14).

«Οι άνθρωποι δεν είναι ίδιοι και δεν σκέπτονται όμοια. Έχουν διαφορετικές απόψεις και διαφορετικές συμπεριφορές. Οι διαπροσωπικές σχέσεις μπορεί να ενταθούν με την πίεση εργασίας. Τότε πιθανολογείται διάσπαση, δημιουργία υποομάδας. Η Διεύθυνση πρέπει να παρέμβει, να αναπροσδιορίσει, να δώσει εκτόνωση στη κατάσταση» (Α15).

- Στην ερώτηση «Στο σχολείο σας δίνετε τη δυνατότητα σε νέους εκπαιδευτικούς να παρουσιάσουν καινοτόμες ιδέες;» όλοι οι ερωτηθέντες υποστήριξαν ότι προτρέπουν τους νέους συναδέλφους να παρουσιάσουν καινοτόμες δράσεις εκτός από ένα ο οποίος σημειώνει τα ακόλουθα:

«Σας το ξαναλέω δεν υπάρχουν τέτοια πράγματα στο σχολείο. Το σχολείο λειτουργεί βάσει του ωρολογίου και του αναλυτικού προγράμματος διδασκαλίας και γι' αυτό το πράγμα ελέγχεται ανά πάσα στιγμή. Ο κάθε καθηγητής μπορεί να διδάξει όσο πιο καινοτόμα, όσο πιο σύγχρονα και επιστημονικά τεκμηριωμένα μπορεί, θα πρέπει όμως πάντα να προχωρά και να διδάσκει στους μαθητές του όλη τη διδακτέα ύλη, να ελέγχει τους μαθητές και να τους βαθμολογεί» (Χ11).

Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί τονίζουν τη σπουδαιότητα των καινοτόμων δράσεων υποστηρίζοντας ότι:

«Ναι. Τους βοηθώ να τις παρουσιάσουν και τους στηρίζω σε τυχόν αντιδράσεις που θα συναντήσουν από γονείς ή συναδέλφους» (Α1).

«Οι νέοι συναδέλφοι υποστηρίζονται από την ομάδα σαν αντάξιους εκκολαπτόμενους συνεργάτες, νέους πρωτοπόρους ερευνητές του εκπαιδευτικού κλάδου και της διδασκαλίας» (Α2).

«Απόλυτα, καθώς η πλειοψηφία των συναδέλφων είναι αναπληρωτές, νέοι, συναδέλφοι, οι οποίοι ζητούν να τοποθετηθούν ξανά στο σχολείο μας (Γ3).

«Όχι μόνο τους δίνεται η δυνατότητα, αλλά και τους προτρέπουμε να παρουσιάζουν καινοτόμες ιδέες οι οποίες θα βοηθήσουν και τους άλλους συναδέλφους» (Γ4).

«Οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί έχουν καινοτόμες ιδέες και νέες πρωτοπόρες απόψεις όσον αφορά τα παιδαγωγικά ζητήματα και τους δίνεται κατάλληλος χώρος να τις πραγματοποιήσουν. Το πρόβλημα είναι οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας οι οποίοι τους κοιτούν με καχυποψία. Υπάρχουν παράπονα και γκρίνιες. Πιστεύουν πως τους παίρνουν τα σκήπτρα» (Μ6).

«Απόλυτος στόχος μου είναι να αναδειχτούν και να ενθαρρυνθούν οι νεότεροι εκπαιδευτικοί δημιουργώντας κίνητρα στους παλιούς να δραστηριοποιηθούν πειραματιζόμενοι» (B7).

«Φυσικά είμαι ανοιχτή στις καινοτόμες ιδέες, μόνο που τώρα πια δεν υπάρχουν νέοι εκπαιδευτικοί» (N8).

«Πάντα ακόμη και αν κάποιος μπορεί να αντιδρούν» (T9)

«Βεβαίως, όσο ουσιαστικότερη είναι η υποστήριξη του διευθυντή, τόσο περισσότερες είναι και οι πιθανότητες επιτυχίας αυτών. Οι νέοι είναι αυτοί που φέρνουν τις "φρέσκιες" ιδέες και τις καινοτόμες δράσεις» (Φ10).

«Ασφαλώς. Στα χρόνια που είμαι διευθυντής έχω προσπαθήσει να βοηθήσω συναδέλφους οι οποίοι θέλουν να υλοποιήσουν καινοτόμες δράσεις» (T12).

«Εννοείται. Όχι μόνο να τις παρουσιάσουν αλλά να τις υλοποιήσουν. Είναι ωραίοι οι νέοι συναδέλφοι να φέρνουν τις ιδέες του αρκεί να μην είναι διαλυτικά στοιχεία και να ζητούν να γίνουν όλα δια μαγείας χωρίς εργασία» (Π13).

«Είναι χαρά να μπαίνουν στον εκπαιδευτικό χώρο νέα άτομα με φρέσκιες ιδέες που θα δώσουν κίνητρα στους μαθητές να ανοίξουν τους ορίζοντές του. Τους αξίζει βεβαίως να δίνεται η δυνατότητα να παρουσιάζουν το καινούργιο στη σχολική ζωή» (Δ14).

«Οι καινοτόμες ιδέες έρχονται συνήθως από τους νεότερους συναδέλφους, αφού αυτοί είναι κοντινότερα στις εξελίξεις (της κοινωνίας, της τεχνολογίας, της καθημερινότητας). Φορέας (σχολείο, επιχείρηση) που δεν ακολουθεί τις νέες ιδέες, γηράσκει» (A15).

- Στην ερώτηση «Έχετε εμπλακεί σε κοινά προγράμματα (project) με τους συναδέλφους σας»

τρεις από τους ερωτηθέντες δεν έχουν εμπλακεί αιτιολογώντας την μη εμπλοκή τους αφενός σε έλλειψη χρόνου και αφετέρου στο φόρτο εργασίας, Πιο συγκεκριμένα, αναφέρουν τα εξής:

«Όχι, δεν υπάρχει ούτε ο χρόνος ούτε η διάθεση σε κανέναν να κάνει κάτι πέρα από το κανονικό ωράριο μαθημάτων. Τα project τους οι καθηγητές τα εφαρμόζουν μέσα στο βασικό τους ωράριο» (X11).

«Όχι ακόμη, όμως αυτό είναι βέβαιο στο εγγύς μέλλον» (B7).

«Εκτός από τη διοργάνωση εκδηλώσεων όπως γιορτές, συμμετοχή σε αγώνες, οργάνωση σχολικής βιβλιοθήκης και κάθε είδους συμμετοχή του σχολείου σε δραστηριότητες ,δεν έχω εμπλακεί σε προγράμματα λόγω αυξημένου φόρτου εργασίας και τεράστιου όγκου καθημερινών δραστηριοτήτων» (N8).

Οι υπόλοιποι εμπλέκονται ή έχουν εμπλακεί κατά καιρούς σε προγράμματα και δράσεις εκ των οποίων τέσσερις απάντησαν μονολεκτικά και οι άλλοι τονίζουν τα ακόλουθα:

*«Η εμπλοκή μου σε προγράμματα με τους συναδέλφους πολλές φορές ήταν επιτακτική και δημιουργική» (Α2).*

*«Το σχολείο συμμετέχει στο πρόγραμμα Erasmus και στο πρόγραμμα Πιλοτικής Εφαρμογής της Περιγραφικής Αξιολόγησης. Επίσης εφαρμόζουμε και προγράμματα συνεκπαίδευσης των μαθητών μας με μαθητές γενικών σχολείων» (Γ3).*

*«Επικουρικά, σε δυο πολιτιστικά προγράμματα και ένα περιβαλλοντικό» (Γ4).*

*«Επειδή και σα δάσκαλος έδινα μεγάλη σημασία στις δράσεις εμπλέκομαι συστηματικά με τους συναδέλφους μου. Άλλωστε ο ηγέτης πρέπει να δίνει το παράδειγμα» (Μ6).*

*«Ως εκπαιδευτικός τάξης έχω εμπλακεί σε κοινά προγράμματα με εξαιρετικά αποτελέσματα» (Φ10).*

*«Στο πλαίσιο του μαθήματος της ευέλικτης ζώνης πραγματοποίησα πολιτιστικό πρόγραμμα με θέμα τις χώρες της Ε.Ε. συνεργαζόμενος με τη μουσική του σχολείου και τον καθηγητή της Πληροφορικής» (Τ12).*

*«Πολλές φορές σε προγράμματα φιλανθρωπίας άπειρα πολλών ετών λόγω της άλλης μου ιδιότητας ως συγγραφέας παιδικής λογοτεχνίας, σε προγράμματα περιβαλλοντικά μα δύο σχολεία έχουμε πάρει και οικολογική σημαία από την Ευρώπη, σε προγράμματα Αγωγής Υγείας και σε προγράμματα για πρόσφυγες καθώς και του ΚΕΘΕΑ που μας οδήγησαν σε εξαιρετικά αποτελέσματα» (Π13).*

*«Βεβαίως και είναι δημιουργικό και λίαν συναδελφικό να μετέχεις σε ενδιαφέρουσες δράσεις όπως περιβαλλοντικές εξορμήσεις, από κοινού οργανωμένες, προγράμματα για την ανακύκλωση κι άλλες δράσεις» (Δ14).*

### 7.3.5 Ε. Οργανωσιακή Κουλτούρα Ηγέτη

- Στην ερώτηση «Ποιες συγκεκριμένες ενέργειες κάνετε για να εμπνεύσετε τους εκπαιδευτικούς να συνεχίσουν να μαθαίνουν και να βελτιώνουν τις δεξιότητές τους;»

ανέφεραν τις παρακάτω ενέργειες:

«Ενθάρρυνση μέσα από συζητήσεις για τον τρόπο δουλειάς τους. Μεταφέρω τα καλά λόγια των γονέων ή των προϊσταμένων ως θετική ενίσχυση. Ενημερώνω για τις δυνατότητες να μάθουν σχετικά με τις καινοτομίες στην εκπαίδευση. Αντιμετωπίζουμε μαζί τις δυσκολίες στην υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων» (A1).

«Υποστήριξη, προσφορά προκλήσεων, συντονισμός ενεργειών, ενθάρρυνση, καθορισμός προτύπων και μειωμένος έλεγχος. Αναγνώριση υπευθυνότητας, κλίμα εμπιστοσύνης» (A2).

«Συζητήσεις για επιστημονικά θέματα και ενδοσχολική επιμόρφωση σε θέματα που αποφασίζουμε» (Γ3).

«Συμμετέχοντας ο ίδιος σε σεμινάρια επιμόρφωσης, όπως για τη διαχείριση προβλημάτων σχολικής βίας, για μαθησιακές δυσκολίες, για τον αυτισμό κ.ά. προτρέποντάς τους να δηλώσουν και αυτοί συμμετοχή στα σεμινάρια» (Γ4).

«Ανταλλαγή απόψεων – κοινοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων-προσωπική εμπλοκή στον σχεδιασμό και τη διαδικασία πραγματοποίησής τους» (Κ5).

«Πρέπει να υπάρχει συνεχής ενημέρωση για να βελτιώνουμε τις δεξιότητές μας όλοι εκπαιδευτικοί και ηγέτες. Τους παροτρύνω με συμμετοχή σε σεμινάρια, σε συνέδρια, σε προγράμματα πιστοποίησης όπως ΤΠΕ και σε προγράμματα συμβουλευτικής. Στην Ελλάδα όμως όταν καταλάβεις τη θέση δε κάνεις προσπάθειες βελτίωσης εκτός κι αν θέλεις να εξελιχθείς επαγγελματικά» (Μ6).

«Προσπαθώ συμμετέχω εγώ σε σεμινάρια δείχνοντας την αναγκαιότητα της αυτομόρφωσης. Θέτω ερωτήματα και προτάσεις για δράσεις που απαιτούν μεγαλύτερη ενημέρωση»(Β7).

«Οργανώνω ενδοσχολικά σεμινάρια, αξιοποιώντας τις ιδιαίτερες γνώσεις των εκπαιδευτικών ή καλώντας ειδικούς επιστήμονες» (Ν8).

«Παρακολουθώ ο ίδιος διάφορα προγράμματα» (Τ9).

«Εμπλουτισμός της βιβλιοθήκης με σύγχρονα συγγράμματα επιστημονικά, προτάσεις για ενδοσχολική επιμόρφωση, όπως και ενημέρωση και προώθηση δημόσιων συζητήσεων με θέματα που ενδιαφέρουν τη σχολική κοινότητα» (Φ10).

«Διοργάνωση επιμορφωτικών ημερίδων και σεμιναρίων για εκπαιδευτικά θέματα όπως σχολικός εκφοβισμός, σύγχρονες μεθόδους κ.α. επικοινωνία με σημαντικά πρόσωπα από τον τομέα της Παιδαγωγικής» (Τ12).

«Τους δείχνω ότι η συνέπεια είναι το μεγαλύτερο προσόν και η οργάνωση είναι εκείνο το προτέρημα στο δάσκαλο που κάθε του μέρα θα βγει χωρίς ξεχωριστή κούραση. Αυτό το κάνω πρώτη εγώ και όταν μιλώ με τους συναδέλφους μου τους τονίζω για παράδειγμα ότι η συνέπεια στην εφημερία θα τους λύσει πολλά προβλήματα. «γράμματα θα μάθουν τα ατυχήματα θα τους μπλοκάρουν αν δεν είναι συνεπείς Όσο αφορά την οργάνωση από κοινού φτιάχνουμε το σχολείο μας και τη λειτουργία του» (Π13).

«Όπως προαναφέρθηκε συμμετέχοντας σε κοινά project με συναδέλφους αλλά και έχοντας ενδιαφέρον να συμμετάσχω σε σεμινάρια σχετικά με το εκπαιδευτικό έργο όπου και όποτε λαμβάνουν χώρα» (Δ14).

«Συνεργασία, προτροπή και να λειτουργούν σαν ομάδα για την επίτευξη του κοινού στόχου» (Α15).

Μόνο ένας διαχώρισε τη θέση του λέγοντας «Περιμένετε να σας απαντήσω για τον τρόπο που διευθύνω το σχολείο. Είναι καλύτερο για τα έργα μας να μιλήσουν άλλοι» (Χ11).

- Στην ερώτηση «Τι κάνετε για να διατηρήσετε υψηλό το ηθικό του προσωπικού και να κάνετε το σχολείο σας ευχάριστο και δημιουργικό χώρο εργασίας;»

οι ερωτηθέντες έδωσαν τις παρακάτω απαντήσεις:

«Προσπαθώ να εξασφαλίσω μια ισορροπία στις σχέσεις και ένα θετικό κλίμα, προτρέποντας να αντιμετωπίζουμε με νηφαλιότητα τα τυχόν προβλήματα. Προκαλώ συζητήσεις, ώστε να αποφεύγονται τα αρνητικά συναισθήματα. Εκμεταλλεύομαι ευκαιρίες για συνεργασία μεταξύ όσο γίνεται περισσότερων εκπαιδευτικών» (Α1).

«Οργάνωση, Τεχνική επάρκεια, Συνεχόμενη Επιμόρφωση, Προσωπική ικανοποίηση εκπαιδευτικών, Ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων, Δυνατότητα ανάπτυξης» (Α2).

«Είμαι ανοιχτός στις ιδέες που καταθέτουν και ως σχολείο υιοθετούμε και υλοποιούμε πολλές από αυτές» (Γ3).

«Να είμαι παρόν σε όλες τις καταστάσεις που δημιουργούνται στο σχολείο, ευχάριστες ή δυσάρεστες και να προτρέπω τους εκπαιδευτικούς να μη φοβούνται να κάνουν κάποιο λάθος, να μην επαναλαμβάνουν το ίδιο λάθος και να μαθαίνουν από τα λάθη τους. Να



γνωρίζουν ότι είμαστε συνεργάτες και ότι ο ένας έχει ανάγκη τη βοήθεια του άλλου» (Γ4).

«Παροχή υποστήριξης σε κάθε περίπτωση συμβουλευτικά και έμπρακτα- δημιουργία κλίματος ασφάλειας. Ενημέρωση με ακρίβεια. Διαφάνεια σε κάθε περίπτωση. Διάλογος ειλικρινής. Διάθεση συνεργασίας» (Κ5).

«Επιβραβεύω τους εκπαιδευτικούς, αφουγκράζομαι τα προβλήματά τους, συνεργάζομαι στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν με γονείς και μαθητές και γνωρίζουν πως πάντα είμαι στο πλευρό τους έμπρακτα. Οργανώνω Σαββατοκύριακα κινηματογράφου για γονείς, εκπαιδευτικούς και μαθητές. Καθώς και συναντήσεις συμβουλευτικού χαρακτήρα με ψυχολόγους, συγγραφείς και κοινωνικούς λειτουργούς» (Μ6).

«Τους δείχνω την εμπιστοσύνη μου αναγνωρίζοντας το έργο τους και υποστηρίζοντάς το. Προσπαθώ να βοηθήσω στην επίλυση των προβλημάτων με συζήτηση δίνοντας μεγάλη προσοχή να επιλεγεί η καλύτερη λύση» (Β7).

«Προσπαθώ να βελτιώσω την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου ώστε να εξυπηρετούνται καλύτερα οι εκπαιδευτικοί στο έργο τους , στους συλλόγους διδασκόντων προωθώ την ελεύθερη συζήτηση και την κατάθεση απόψεων για τη βελτίωση των πρακτικών και προσπαθώ να είμαι κοντά στους εκπαιδευτικούς για οτιδήποτε θέλουν» (Ν8).

«Δεν είναι πάντα εύκολο, αλλά φροντίζω να λύνω άμεσα τα προβλήματα, να δίνω σαφείς οδηγίες, να περιορίζω τη γραφειοκρατία και να είμαι στο πνεύμα και όχι στο γράμμα του νόμου» (Τ9).

«Προσπαθώ να ενεργοποιήσω τις δημιουργικές δυνατότητες των εκπαιδευτικών» (Φ10).

«Εμπιστεύομαι τους συναδέλφους και στηρίζομαι στις ικανότητες και κλίσεις τους ώστε να τους ενεργοποιήσω και να επιτευχθούν οι στόχοι που έχουν τεθεί» (Τ12).

«Θα είμαι πάντα ευδιάθετη, χαμογελαστή, ειλικρινής. Θα τους εγκωμιάζω για τα καλά που κάνουν, θα δίνω έμφαση στις λεπτομέρειες της προσωπικότητας τους και θα βασίζομαι πάνω τους και θα φαίνεται η εμπιστοσύνη που τους έχω» (Π13).

«Δεν μεταφέρω προσωπικά θέματα στο χώρο της εργασίας μου αλλά έχω μια ουδέτερα ευχάριστη διάθεση προς όλους τους διδάσκοντες και μαθητές. Επαινώ το καλό όπου το βλέπω να γίνεται αλλά και όπου είναι ανάγκη να ειπωθεί το στραβό να κάνω με διακριτικό τρόπο ώστε να μη θιγεί κανένα άτομο» (Δ14).

«Καλό, οικείο εργασιακό περιβάλλον. Όλοι είναι χρήσιμοι, κανένας δεν περισσεύει, κανένας δεν πλήττει» (Α15).

- Στην ερώτηση «Ποιες πτυχές της διοίκησης σας παρακινούν να πάτε “πάνω και πέρα”;»

οι ερωτηθέντες έδωσαν τις παρακάτω απαντήσεις:

«Ο καθορισμός του οράματος και των στόχων... Η ανάπτυξη και εξέλιξη του ανθρώπινου δυναμικού και Ο επαναπροσδιορισμός και η συνεχής βελτίωση της σχολικής μονάδας» (Γ1).

«Η Διοίκηση πρέπει να προσπαθεί να επιτυγχάνει τους στόχους που έχει θέσει με το υπάρχον προσωπικό και τον εξοπλισμό που έχει στα χέρια της κάθε φορά και να μπορεί με να απογειώνει τα αποτελέσματα» (Α2).

«Η αναγνώριση και η ανταπόκριση από τους συναδέλφους, τους μαθητές και τις οικογένειες... Δυστυχώς απουσιάζει η έμπρακτη αναγνώριση από την πολιτεία, που θα ήταν ορατή αν βοηθούσε με την παροχή ανθρώπινων και υλικών πόρων» (Γ3).

«Η υπευθυνότητα, το ενδιαφέρον, η επικοινωνία, ο συντονισμός, η ευελιξία και η αποτελεσματικότητα» (Γ4).

«Η ιδέα πως είμαι υπεύθυνος για το ταξίδι του πλοίου που ονομάζεται σχολική μονάδα. Θέλω να φτάσω το σχολείο που ηγούμαι σε άριστη κατάσταση» (Μ6).

«Η ευελιξία στη διαμόρφωση και την υλοποίηση προγραμμάτων που ανοίγουν το σχολείο στην κοινωνία» (Β7).

«Η θέση που κατέχω μου δίνει θεωρητικά τη δυνατότητα να πάω πάνω και πέρα αλλά η δύσκολη καθημερινότητα με προσγειώνει συχνά και μου φανερώνει την αδυναμία μου. Υπάρχουν στιγμές που είμαι ενθουσιασμένη με αυτά που βιώνουμε ή έχουμε καταφέρει όλοι μαζί, αλλά μετά από λίγο έρχονται τα προβλήματα και με απογοητεύουν πολύ. Μάλλον είναι μια διαρκής πάλη ανάμεσα στο όραμα και στην πραγματικότητα κι εξαρτάται από τις δυνάμεις του καθενός και την αντοχή του το τελικό αποτέλεσμα» (Ν8).

«Φαίνεται “βουνό” αλλά μπορείς ακόμη και στα στενά πλαίσια που δίνουν οι νόμοι και τα αναλυτικά προγράμματα να ελιχθείς και να πας παραπέρα» (Τ9).

«Ένα θέμα που με ενδιαφέρει πάρα πολύ είναι να δημιουργήσω ένα ασφαλές και χαρούμενο σχολείο βελτιώνοντας την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου, εμπλέκοντας τον Δήμο και άλλους φορείς, που να εμπνέει τους μαθητές» (Φ10).

«Πιστεύω ότι ο καθορισμός στόχων και οράματος για το σχολείο αποτελεί το κύριο στοιχείο για να παρακινηθείς να πας το σχολείο ένα βήμα παραπέρα» (Τ12).

«Ότι έχω καλούς συναδέλφους, ωραίο σχολείο (δηλαδή χώρο που μπορώ να τον φτιάξω όπως θέλω, πατήματα διοικητικά που μπορώ μ’ αυτά να κάνω το σχολείο να

προοδεύσει και το γεγονός ότι ως άνθρωπος μου αρέσει να ακούω τους συναδέλφους μου και να επεκτείνω τα προσόντα τους βάζοντας και από κοινού και τα δικά μου» (Π13).

«Η ανάγκη να γίνεται μια πιο αποτελεσματική οργανωσιακή λειτουργία στις δομές. Κάποια επίπεδα κωλυσιεργούν και δεν έπρεπε για το καλό της εκπαιδευτικής κοινότητας συνολικά» (Δ14).

«Ο εξωτερικός αντίκτυπος, η απήχηση στην κοινωνία, η εξωστρέφεια» (Α15).

Υπήρχαν και δύο εκπαιδευτικοί οι οποίοι δεν θέλησαν να απαντήσουν στη συγκεκριμένη ερώτηση παρόλο που προσπαθήσαμε να τροποποιήσουμε την ερώτηση και να την εξηγήσουμε.

- Στην ερώτηση «Τι κάνετε για να δημιουργήσετε θετικό σχολικό κλίμα;»

καταγράφονται αρκετά ενδιαφέρουσες ενέργειες όπως:

«Φροντίζω να υπάρχει αλληλοσεβασμός μεταξύ των συναδέλφων και φροντίζω να κάνω κάθε φορά σαφές πως το όραμα και οι στόχοι του σχολείου είναι αδύνατον να πραγματοποιηθούν μέσα σε ένα αρνητικό κλίμα» (Α1).

«Μείωση γραφειοκρατίας, εκχώρηση στους συναδέλφους αρμοδιοτήτων και συμμετοχή στην διαδικασία λήψης αποφάσεων. Ο ηγέτης έχει τον ρόλο υποστηρικτή και συμβούλου» (Α2)

«Διάλογο, αποδοχή απόψεων και στήριξη όλου του προσωπικού, το οποίο γνωρίζει όλες τις ενέργειές μου, χωρίς διάκριση σε «αρεστούς» και μη. Επίσης το προσωπικό αισθάνεται ασφάλεια, καθώς γνωρίζει ότι αναλαμβάνω πάντα πρώτος τις ευθύνες ως σχολείο και ως διευθυντής» (Γ3).

«Καλή επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς και σεβασμός της προσωπικότητάς τους, συνεργασία και ομαδικό πνεύμα, ελευθερία έκφρασης και δικαιοσύνη, ενθάρρυνση για ευελιξία και αυτενέργεια, αναγνώριση και στήριξη του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών αλλά και επιβράβευσή τους, θετική διάθεση για επίλυση διαφορών (όχι κλίκες), γνώση ιδιαίτερων ικανοτήτων των εκπαιδευτικών και προσωπικών προβλημάτων τους, εποπτεία (από την πλευρά μου) του έργου του σχολείου και ενημέρωση του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων για τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου, για σωστή επικοινωνία και συνεργασία» (Γ4).

«Λειτουργώ με βάση το συναίσθημα και όχι τη λογική. Ακριβώς γιατί πιστεύω πως τα γεγονότα είναι ρευστά και υπάρχει μεγάλη πιθανότητα να ξαναγυρίσω από κει που ξεκίνησα. Δε επιθυμώ να δημιουργώ δυσάρεστες καταστάσεις για τις οποίες θα μετανιώσω στο μέλλον. Άλλωστε η έπαρση προηγείται της πτώσεως» (Μ6).

«Δίνω πρωτοβουλίες και συζητώ με τους συναδέλφους τα προβλήματα που προκύπτουν. Τους αντιμετωπίζω ως συνεργάτες» (B7).

«Δημιουργώ με τη στάση και συμπεριφορά μου κλίμα εμπιστοσύνης και ασφάλειας, είμαι δημοκρατική και συνεργατική,(νομίζω) εμπλέκω ενεργά τους εκπαιδευτικούς στα ζητήματα του σχολείου, προσπαθώ να βρω ευκαιρίες για κοινές συναντήσεις και εκτός σχολείου και προσπαθώ να συζητούνται ανοιχτά τα προβλήματα που δημιουργούνται ώστε να λύνονται και να μη χρονίζουν» (N8).

«Προσπαθώ να είμαι δίκαιος, φιλικός και να κρατάω ίσες αποστάσεις» (T9).

«Πιστεύω ότι πρέπει οι ενέργειες του διευθυντή να διακατέχονται από αισθήματα δικαιοσύνης, αμεροληψίας και διαφάνειας. Να υπάρχει κλίμα εμπιστοσύνης, κατανόησης και αποτελεσματικής διεύθυνσης του σχολείου» (Φ10).

«Το κλίμα ενός σχολείου είναι θετικό από τη φύση του» (X11).

«Προσπαθώ να υποστηρίξω τους συναδέλφους μου να είμαι δίκαιος, αμερόληπτος. Να δημιουργώ μια ευχάριστη, ευδιάθετη ατμόσφαιρα » (T12).

«Είμαι ευδιάθετη, υποστηρίξω και συμπαραστέκομαι σε κάθε εκπαιδευτικό, κανονίζω ομαδικές εκδρομές για να βρισκόμαστε όλοι μαζί και να μιλάμε σε πιο χαλαρό ρυθμό καθώς και φαγητό εκτός σχολείου, τους τραγουδάω με την κιθάρα μου, τους εμπιστεύομαι» (Π13).

«Προσπαθώ να υπάρχει μια ήρεμη ατμόσφαιρα, καλοπροαίρετη και να επικρατεί το αίσθημα της τάξης και της απονομής δικαίου σε όλους» (Δ14).

«Διακριτοί και χρήσιμοι οι ρόλοι όλων. Με αρχές, οργάνωση, υπευθυνότητα και συνέπεια στην επίτευξη κοινών στόχων» (A15).

- Στην ερώτηση «Θα χρησιμοποιούσατε τις πολιτικές σας συνδέσεις (γνωριμίες) για να βελτιώσετε την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου σας» οι απαντήσεις σχεδόν ταυτίζονται

«Δεν το θεωρώ σωστό και θα το απέφευγα» (A1).

«Η υλικοτεχνική υποδομή είναι ανειλημμένη υποχρέωση της πολιτείας απέναντι στον Εκπαιδευτικό σύστημα και τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Καμία πολιτική η μικροκομματική ανάμιξη δεν συνάδει στον ρόλο του Ηγέτη» (A2).

«Δυστυχώς το έχω κάνει, αλλά δεν είμαι καθόλου περήφανος όταν δεν δουλεύει το θεσμικό πλαίσιο και αναγκαζόμαστε να χρησιμοποιούμε «προσωπικές γνωριμίες» για να επιλυθούν θέματα του σχολείου» (Γ3).

«Όχι. Η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου μπορεί να βελτιωθεί αιτώντας στους αρμόδιους φορείς τα υλικά που χρειάζεται το σχολείο και είναι υποχρεωμένοι οι φορείς αυτοί να τα παράσχουν» (Γ4).

«Ναι» (Κ5).

«Φυσικά θα τις χρησιμοποιούσα. Το έκανα άλλωστε κάποια στιγμή που έπρεπε να επιδιορθώσω κάποιες φθορές στο σχολείο. Για να επιταχύνω τις διαδικασίες χρησιμοποίησα τις γνωριμίες. Δεν είμαι ο μόνος κάπως έτσι όλοι λειτουργούν. Μην δείχνεται έκπληξη. Εδώ στήνονται ολόκληρες αίθουσες διδασκαλίας και βιβλιοθήκες. Σε άλλους λείπει ο γραφίτης για τη λειτουργία του φωτοτυπικού και σε άλλους δίνονται απεριόριστα. Ακόμη και αυτό το γεγονός μπορεί να δημιουργήσει δυσαρέσκεια όταν οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να κάνουν τη δουλειά τους» (Μ6).

«Εάν υπάρχει ανάγκη για τέτοιες βελτιώσεις θα ακολουθηθούν οι διαδικασίες που αναφέρονται στην κείμενη νομοθεσία» (Β7).

«Αν τις είχα (δυστυχώς δεν χρησιμοποιώ τέτοιες πρακτικές) θα το έκανα» (Ν8).

«Όχι» (Τ9).

«Βεβαίως, γιατί έχω πια διαπιστώσει ότι είναι κυρίαρχες και πολύ αποτελεσματικές αυτές οι "γνωριμίες"» (Φ10).

«Το σχολείο ανήκει στην τοπική αυτοδιοίκηση. Μήπως εννοείτε ότι ο διευθυντής ενός σχολείου θα πρέπει αναγκαστικά... να έχει και πολιτικές συνδέσεις (γνωριμίες)» (Χ11).

«Αν και δεν είναι του χαρακτήρα μου... δυστυχώς η εμπειρία μου όλα αυτά τα χρόνια που είμαι διευθυντής μου έδειξε ότι αν θέλω να επιταχύνω ή και να καταφέρω να γίνουν κάποιες εργασίες στο σχολείο π.χ. βάψιμο αιθουσών, αγορά φωτοτυπικού, επιδιόρθωση βλαβών αλλαγή τζαμιών, προμήθεια υλικοτεχνικής υποδομής θα πρέπει να χρησιμοποιήσω κάποιες "γνωριμίες". Δυστυχώς δεν είναι σωστό αλλά... μακάρι να μην χρειαζόταν να γίνει έτσι» (Τ12)

«Αν είχα βεβαίως γιατί όχι. Αρκεί να μην έμπαιναν τα κόμματα στο σχολείο. Αλλά αν ήταν να φτιάξουν προαύλιο, μικροφωνικά, σκέπαστρα, ιδανικές ή έστω καλύτερες συνθήκες για τα παιδιά θα το έκανα. Χωρίς όμως ανταλλάγματα. Όποιος αγαπάει το σχολείο να το δείξει» (Π13).

«Αν και τέτοιες «πολιτικές» γνωριμίες δεν είχα ούτε έχω,...προβληματίζομαι ώρα με αυτό το ερώτημά σας αυτό... Νομίζω πως αν είχα κάποια γνωριμία και προθυμοποιείτο να προσφέρει βελτίωση στην υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου μου θα ήταν κουτό εκ μέρους μου να την απορρίψω εφόσον παρείχετο δωρεάν» (Δ14).

«Όχι... Ποτέ... Θα την διεκδικούσα υπηρεσιακά» (Α15).

- Στην ερώτηση «Έχετε ποτέ ευνοήσει κάποιον ή κάποιους εκπαιδευτικούς που συμβαδίζουν με τις προτιμήσεις σας;»

όλοι οι ερωτηθέντες, όπως θα δούμε από τις απαντήσεις που παρατίθενται συμφωνούν ότι δεν έχουν ή προσπαθούν να μην έχουν ευνοήσει κάποιο ή κάποιους συναδέλφους. Χαρακτηριστικά αναφέρουν:

«Προσπαθώ να είμαι δίκαιος με όλους. Η άνιση μεταχείριση των συναδέλφων δημιουργεί αρνητικό κλίμα» (A1).

«Η λειτουργία του Εκπαιδευτικού Οργανισμού βασίζεται στην μεγάλη συνεκτικότητα της ομάδας και όχι σε πελατειακές σχέσεις» (A2).

«Η δίκαιη αντιμετώπιση όλων των μελών του προσωπικού είναι από τα πρώτα πράγματα που θεωρώ απαραίτητο για σωστή διοίκηση σχολείου και δημιουργία θετικού κλίματος και κλίματος εμπιστοσύνης» (Γ3).

«Όχι. Προσέχω να είμαι δίκαιος απέναντι σε όλους τους εκπαιδευτικούς, ανεξάρτητα αν συμφωνούν με τις σκέψεις μου ή τις προτάσεις μου και γενικότερα τη φιλοσοφία μου» (Γ4).

«Όχι» (Κ5).

«Έχω ευνοήσει κάποιους εκπαιδευτικούς όχι βέβαια εις βάρος των υπολοίπων. Για θέματα υγείας σοβαρά. Έμπαινα στις τάξεις τους και δίδασκα αφού όπως γνωρίζεται στα γραφεία υπάρχει έλλειψη προσωπικού. Με το σκεπτικό που με ρωτάτε όμως όχι»(M6).

«Ποτέ και ούτε πρόκειται είναι θέμα αγωγής και ήθους να σεβόμαστε τις διαφορετικές απόψεις και να κρίνουμε με γνώμονα πάντοτε το δίκαιο»(B7).

«Αν το αξιακό τους σύστημα είναι κοντά στο δικό μου είμαι πιο ανοιχτή στην επικοινωνία και συνεργασία μαζί τους, χωρίς κατά τη γνώμη μου να τους ευνοώ σε κάτι» (N8).

«Όχι» (T9).

«Ποτέ. Πρέπει να υπάρχει κλίμα εμπιστοσύνης και δίκαιης αντιμετώπισης, χωρίς διακρίσεις» (Φ10).

«Δεν έχω προτιμήσεις, δεν είναι δικό μου το σχολείο να το κάνω “ό,τι θέλω εγώ”, είναι δημόσιο σχολείο και αυτό τα λέει όλα» (X11).

«Ποτέ. Ποτέ.. Η αίσθηση δικαίου είναι το βασικό συστατικό που θα βοηθήσει να υπάρχει ένα ζεστό κλίμα που θα συμβάλλει στην επίτευξη των στόχων του σχολείου» (T12).

«Όχι, με την έννοια να αδικήσω τους άλλους. Κάποιοι συνάδελφοι, ίσως, ταιριάζουν με το δικό μου χαρακτήρα αλλά την ίδια αγάπη, αφοσίωση και ειλικρίνεια δείχνω σε όλους. Η διοίκηση θέλει δικαιοσύνη και ανάληψη πρωτοβουλιών και αυτό έρχεται μόνο όταν εκτιμάς κάθε συνάδελφο ξεχωριστά και τον βοηθάς» (Π13).

«Από ιδεολογία και μόνο στο κράτος δικαίου... δεν θα το έκανα ποτέ, όσο και αν το επιθυμούσα. Δεν είναι δίκαιο για τους υπόλοιπους αγωνιζομένους από τη δική τους σκοπιά συναδέλφους» (Δ14).

«Όχι» (Α15).

- Στην ερώτηση «Ενθαρρύνετε την κατανομή ηγεσίας ή θα χαρακτηρίζατε τον εαυτό σας συγκεντρωτικό ηγέτη»

Η πλειονότητα των ερωτηθέντων προσπαθεί να διαμοιράζει αρμοδιότητες αν και υπάρχουν και αυτοί που θεωρούν τον εαυτό τους συγκεντρωτικό. Παρακάτω παρατίθενται οι απόψεις τους:

«Προσπαθώ να μοιράζω αρμοδιότητες, ώστε να υπάρχει η συμμετοχή όλων στη διοίκηση της σχολικής μονάδας» (Γ1).

«Ζητείται η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε θέματα εργασίας που τους αφορούν και τους επηρεάζουν. Η συμβολή τους επιδιώκεται στη λήψη αποφάσεων. Βεβαίως η ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών στην κατανομή ηγεσίας προϋποθέτει εκπαιδευτικούς με υψηλές δεξιότητες και μεγάλη εμπειρία» (Α2).

«Πάντα γίνεται κατανομή αρμοδιοτήτων σε όλα τα θέματα λειτουργίας του σχολείου, αλλά κρατάω ένα μεγάλο κομμάτι της γραφειοκρατίας γιατί θέλω το προσωπικό να ασχολείται με τα πραγματικά καθημερινά ζητήματα των μαθητών και του σχολείου» (Γ3).

«Σε ορισμένες περιπτώσεις κατανέμω καθήκοντα ηγεσίας σε κάποιους εκπαιδευτικούς στους οποίους διακρίνω ηγετικές ικανότητες και μπορούν να ανταπεξέλθουν σ' αυτά τα καθήκοντα. Γενικά, χαρακτηρίζω τον εαυτό μου συγκεντρωτικό ηγέτη» (Γ4).

«Θα μπορούσα να πω ότι είμαι το πρόσωπο αναφοράς για οτιδήποτε συμβαίνει στη σχολική μονάδα αν και έχουν κατανεμηθεί αρμοδιότητες» (Κ5).

«Χαρακτηρίζω τον εαυτό μου συγκεντρωτικό ηγέτη. Ούτε ο υποδιευθυντής κάνει ότι του αναλογεί. Γνωρίζω πως έτσι όλοι επαναπαύονται αλλά υπάρχει και η σκληρή άποψη την οποία έλαχε να ακούσω κάποια στιγμή όσοι παίρνουν το επίδομα αυτοί πρέπει να ασχολούνται. Η διοίκηση είναι δύσκολη διαδικασία. Υπάρχει τεράστια απήχηση από τη θεωρία στην πράξη. Δε γνωρίζω αν θα ξανακάνω αίτηση. Μεγάλο ψυχικό κόστος» (Μ6).

«Η κατανομή αρμοδιοτήτων όπως και η παρότρυνση ανάληψης δράσεων είναι χαρακτηριστικό του ικανού ηγέτη. Το αντίθετο συμβαίνει ως αντιστάθμισμα της ανεπάρκειας και της ευθυνοφοβίας. Επίσης χαρακτηριστικό του ικανού ηγέτη είναι η ευελιξία και η ετοιμότητά του να διορθώνει τα λάθη από συνεργάτες του. Με κάθε μου ενέργεια προσπαθώ να ανταποκρίνομαι στα παραπάνω» (B7).

«Θα επιθυμούσα να υπήρχε μεγαλύτερη κατανομή ηγεσίας αλλά τις περισσότερες φορές αναγκάζομαι να γίνομαι συγκεντρωτική γιατί έτσι είμαι και πιο σίγουρη για τη σωστή λειτουργία των πραγμάτων και γιατί αυτό μερικές φορές βολεύει τους εκπαιδευτικούς για να έχουν λιγότερες ευθύνες» (N8).

«Την ενθαρρύνω, και δε θεωρώ τον εαυτό μου συγκεντρωτικό. Επιθυμώ να μοιράζομαι και να συνεργάζομαι με τους εκπαιδευτικούς» (Φ10).

«Όταν ο καθένας κάνει καλά τη δουλειά του δεν χρειάζεται κατανομή ηγεσίας» (X11).

«Θεωρώ τον εαυτό μου συγκεντρωτικό αν και κάποιες φορές αναθέτω αρμοδιότητες. Είναι ένα στοιχείο της προσωπικότητάς μου που θέλω να το τροποποιήσω ... Δεν αναλαμβάνω τις αρμοδιότητες από αδυναμία ή ευθυνοφοβία ... αλλά κυρίως των συνθηκών που επικρατούν στο σχολείο» (T12)

«Η κατανομή εργασίας είναι το πιο όμορφο πράγμα για κάθε διευθυντή, αλλά δεν νομίζω ότι το έχω πετύχει εξ ολοκλήρου αυτό. Υπάρχουν φορές που έχω πάρει τόσα επάνω μου που άπειρα Σαββατοκύριακα να τα έχω διαθέσει στο σχολείο. Στην πορεία μου όμως, σκέφτομαι να αναθέτω κάποιες εργασίες στους συναδέλφους μου για να έχω ένα πιο ανθρώπινο ωράριο. Αυτό το επιλέγω μόνη μου, όχι από αδυναμία αλλά επειδή θέλω να το αισθάνονται και να το νιώθουν ότι δεν τους κουράζω. Όσοι δεν το εκτιμούν (σπάνιο αυτό) τότε όντας και στεναχωριέμαι και πληγώνομαι πολύ αλλά αυτό δεν με σταματά. Ο διευθυντής οφείλει να βοηθά με όποιο τρόπο μπορεί τους εκπαιδευτικούς του και επαγγελματισμός για μένα είναι να το κάνει αυτό όσο κοπιαστικό και αν είναι με αγάπη και χαμόγελο και ειλικρινά νιώθω τυχερή που ανήκω σε αυτή την κατηγορία» (Π13).

«“Το κράτος είμαι εγώ” δεν γίνεται να σταθεί στη σύγχρονη πραγματικότητα. Κανείς δεν ξέρει τα πάντα ... η βοήθεια, ο καταμερισμός των εργασιών είναι απαραίτητη προϋπόθεση για να λειτουργήσει το σιδηρόδρομο, πόσο μάλλον, ένα σχολείο» (Δ14).

«Προσπαθώ να μην είμαι συγκεντρωτικός. Δεν είναι πάντα εύκολο να το πετύχεις. Κι αυτό το κρίνουν οι άλλοι. Αυτοί που λένε ότι δεν είναι συγκεντρωτικοί, συνήθως είναι, και το αντίθετο» (A15).



## 8 Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της παραπάνω δειγματοληπτικής έρευνας οδηγούν στη διατύπωση απόψεων σχετικά με το θέμα που είχε τεθεί αρχικά. Ειδικότερα, η πλειονότητα των ερωτηθέντων θεωρεί ότι έχοντας τα τυπικά προσόντα επιθυμούν να αναλάβουν θέσεις ευθύνης γιατί αφενός η θέση του Διευθυντή αποτελεί πρόκληση και αφετέρου επιθυμούν να μετατρέψουν το σχολείο της «απομνημόνευσης» σε «κοινότητα μάθησης». Όνειρο τους είναι ένα δημοκρατικό, συνεργατικό, δημιουργικό και ανοικτό σχολείο και στην προσπάθειά τους αυτή επιζητούν να συστρατεύσουν όλους τους συναδέλφους τους, ώστε από κοινού να οδηγηθούν στην επίτευξη του οράματος. Η συμπεριφορά τους αποτελεί παράδειγμα για τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι δέχονται επιρροές.

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα θεωρούν ότι η συμμετοχική διοίκηση συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας και την ποιοτική αναβάθμιση της, εφόσον η συμμετοχή και η συναίνεση του Συλλόγου Διδασκόντων στη λήψη των αποφάσεων συντελεί προς αυτή την κατεύθυνση.

Από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων φαίνεται ότι στηρίζουν, ενθαρρύνουν, καθοδηγούν τους συναδέλφους τους και προσπαθούν να διαμορφώσουν ένα περιβάλλον ευχάριστο, ασφαλές και δημιουργικό. Επιπρόσθετα, αναγνωρίζουν κάθε προσπάθεια του διδακτικού προσωπικού, επαινούν τους συναδέλφους τους για τις καλές πρακτικές τους και δημιουργούν το απαιτούμενο κλίμα παρακίνησης με στόχο να αυξηθούν οι πιθανότητες να φθάσουν σε εξαιρετική επίδοση. Επιπρόσθετα, ένα μεγάλο ποσοστό των ερωτηθέντων στηρίζει τους νεώτερους συναδέλφους που έχουν καινοτόμες ιδέες και συμβάλλει με όλες τις δυνάμεις του ώστε να αποσβεστούν τυχόν αντιδράσεις που θα προκύψουν από γονείς ή συναδέλφους. Φροντίζουν να γίνονται επιμορφωτικά σεμινάρια για τους εκπαιδευτικούς σε θέματα επιστημονικά, παιδαγωγικά και διοικητικά.

Η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων καταθέτει την άποψη ότι δημιουργεί το κατάλληλο επικοινωνιακό κλίμα, αφογκράζεται και ενθαρρύνει τους συνομιλητές του να εκφραστούν ελεύθερα, τους κατανοεί προσφέροντάς τους ανατροφοδότηση. Συνάμα, προσπαθεί να αποσβέσει τυχόν συγκρούσεις υιοθετώντας την κατάλληλη μέθοδο για την επίλυση των συγκρούσεων ώστε να εξομαλυνθεί η κατάσταση.

Ένα υψηλό ποσοστό των διευθυντών διαπιστώνει ότι αν και η εκχώρηση αρμοδιοτήτων συντελεί στην βελτίωση των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών παρέχοντας πολύτιμο χρόνο στους διευθυντές να ασχοληθούν με άλλες εργασίες, οι ερωτηθέντες διευθυντές ελάχιστα προχωρούν σε καταμερισμό εργασιών και αρμοδιοτήτων αναλαμβάνοντας περισσότερες αρμοδιότητες από όσες τους αναλογούν και χαρακτηρίζουν το εαυτό τους συγκεντρωτικό.

Ταυτόχρονα, οι ερωτηθέντες σε υψηλό ποσοστό στηριζόμενοι στο κράτος «δικαίου» ούτε δημιουργούν «κλίκες» ούτε ξεχωρίζουν τους συναδέλφους ούτε σχετίζονται στενότερα με κάποιους απ' αυτούς για να μην διαταράσσεται το κλίμα του σχολείου. Τέλος, η έρευνα επιβεβαιώνει προηγούμενες έρευνες σχετικά με τη συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή η οποία παίζει καθοριστικό ρόλο στην επίτευξη των στόχων του σχολείου και οι ερωτηθέντες θεωρούν σε υψηλό ποσοστό ότι η συναισθηματική νοημοσύνη θα πρέπει να προσμετράται ως δείκτης για την επιλογή των στελεχών εκπαίδευσης. Οι θέσεις των ερωτηθέντων τείνουν να συμφωνήσουν:

*«Το κράτος διαπλάθει τον Ηγέτη που θα το ενσαρκώσει επιτυχώς αφ' ης στιγμής το ίδιο έχει πλήρη συνείδηση της αποστολής του. Επομένως εάν το πολιτικό σύστημα δεν εμπνέεται από συλλογικό κοινωνικό όραμα, αδυνατεί να αναδείξει ηγέτες άξιους να ενσαρκώσουν την πολιτεία επί της οποίας προΐστανται».*

(Τσιβάκου,2015: 208-209)

Τα αποτελέσματα της έρευνας δεν παρουσίασαν αποκλίσεις σε σχέση με το φύλο, τις σπουδές και τα χρόνια που έχουν διανύσει ως διευθυντές, αφού η συντριπτική πλειοψηφία παρουσίασε ταυτότητα στις θέσεις για τους λόγους που ανέλαβαν θέση ευθύνης, για το όραμα που έχουν για το σχολείο, τις σχέσεις με τους συναδέλφους και τη στάση τους στην κουλτούρα του σχολείου.

Η παρούσα εργασία προσπαθεί να αναδείξει το σημαντικό ρόλο των διευθυντών για τη διαμόρφωση της κουλτούρας στο σχολικό οργανισμό. Τα στελέχη αφενός κατανοούν αναγνωρίζουν την σχολική κουλτούρα και αφετέρου ενθαρρύνουν τη δημιουργία εκείνων των πρακτικών που θα συμβάλλουν στη διαδικασία της αλλαγής στο σχολείο μέσα από ένα πνεύμα συλλογικότητας, συνεργασίας και κοινού οράματος. Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης αποτελούν ένδειξη και όχι στατιστικά σημαντική απόδειξη εφόσον συμμετείχε ένας μικρός σχετικά αριθμός διευθυντών σε περιορισμένη γεωγραφική έκταση. Προκειμένου να διατυπωθούν

ασφαλέστερα συμπεράσματα φρόνιμο είναι να πραγματοποιηθεί μια μελλοντική έρευνα χρησιμοποιώντας ένα μεγαλύτερο και ευρύτερο δείγμα ερωτώμενων.

## 9 ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ελληνική

Αθανασούλα - Ρέππα Α. (1999), *Εκπαιδευτική Διοίκηση Οργανωσιακή Συμπεριφορά* εκδ. Έλλην

Ανδρέου Α. (1999), *Θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης και της Σχολικής Μονάδας* εκδ. Νέα Σύνορα Α.Α. Λιβάνη.

Γεωργαντά Ζ. (2003), *Επιχειρηματικότητα και καινοτομίες, το μάνατζμεντ της επιχειρηματικής καινοτομίας* εκδ. Ανικούλα..

Γκέφου - Μαδιανού Δ. (2011) *Πολιτισμός και Εθνογραφία Από το εθνογραφικό ρεαλισμό στην πολιτισμική κριτική*, εκδ. Πατάκης.

Γκόλια Αικ. Τσιώλη Σ. Μπελιάς Αλ. Κουστέλιος Αθ. «Οργανωσιακή Κουλτούρα και Ηγεσία στην Εκπαίδευση» στο περ. *Επιστήμες Αγωγής* τ. 1-2/2013. Πανεπ. Κρήτης.

Ζαβλανός Μ. (2003), *Η Ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευση*, εκδ. Σταμούλη.

Ζαβλανός Μ. (1999), *Οργανωτική Συμπεριφορά*, εκδ. Έλλην.

Ζαβλανός Μ. (1998), *Μάνατζμεντ*, εκδ. Έλλην.

Ζαβλανός Μ. (1990), *Οργάνωση και Διοίκηση*, τ. Α και Β, εκδ. «ΙΩΝ».

Ιορδανίδης Γ. (2002), *Ο ρόλος του Προϊσταμένου Διεύθυνσης και Γραφείου Εκπ/σης*, εκδ. Αφοί Κυριακίδη.

Καμπουρίδης Γ. (2002), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*, εκδ. Κλειδάριθμος.

Κάντας Α. (1995), *Οργανωσιακή-Βιομηχανική Ψυχολογία*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα.

Κατσαρός Ι. (2008), *Οργάνωση και Διοίκηση της εκπαίδευσης*, Π.Ι. ΥΠ.Ε.Π.Θ.

Κουλουγλιώτης Ν. (1992), *Επιχείρηση και Κοινωνία ο κοινωνικός χαρακτήρας της επιχείρησης*, εκδ. Σύγχρονη Εκδοτική.

- Κουλουγλιώτης Ν.(1995), *Κοινωνιολογία*, εκδ. Σύγχρονη Εκδοτική.
- Κουτούζης Ε. (επ) (2008) *Αποτύπωση του τρόπου λειτουργίας των διοικητικών υπηρεσιών της εκπαίδευσης*, Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας.
- Κυριαζή Ν. (1999), *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική Επισκόπηση των μεθόδων και τεχνικών*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Κυριαζόπουλος Π.(2001), *Εφηρμοσμένο Marketing*, εκδ. Σύγχρονη Εκδοτική.
- Μπρίνια Β.(2012), «Η εφαρμογή της Συμμετοχικής Διοίκησης στη σχολική μονάδα. Κλειδί επιτυχίας για το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα» στο Περ. *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής Αναζητώντας το Νέο Σχολείο* Καρακατσάνη Δ. – Παπαδιαμαντάκη Γ. (επμ.), εκδ. Επίκεντρο.
- Μπρίνια Β. (2008), «Η εφαρμογή των αρχών της «Οργάνωσης και Διοίκησης» (Management στη διοίκηση της σχολικής μονάδας) στο περ. *Τα εκπαιδευτικά* τ.87-88, εκδ. Ελληνικά Γράμματα σσ. 100-110.
- Μπουραντάς Δ. (2002), *Μάνατζμεντ Θεωρητικό υπόβαθρο –Σύγχρονες πρακτικές* εκδ. Μπένου.
- Μπουραντάς Δ. (2005), *Ηγεσία: Ο δρόμος της συνεχούς επιτυχίας*, εκδ. Κριτική.
- Παναγιωτοπούλου Ρ. (1997), *Η επικοινωνία στις επιχειρήσεις*, εκδ. Κριτική
- Πασιαρδής Π. (2004), *Εκπαιδευτική ηγεσία – Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. εκδ. Μεταίχμιο.
- Σαΐτης Χ. (1994), *Βασικά θέματα σχολικής διοίκησης*, Αθήνα.
- Σαΐτης Χ. (2007), *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο Από τη Θεωρία ... στην πράξη*, Αθήνα.
- Σαΐτης Χ. (2007), *Οργάνωση και Λειτουργία των Σχολικών Μονάδων*, Αθήνα.
- Σαΐτης Χ. (2008), *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, Αθήνα.
- Τσιβάκου Ι. (2013), *Το γραφειοκρατικό σκότος. Ο Χρόνος του Νόμου*, εκδ. Σιδέρης.
- Τσιβάκου Ι. (2015), *Ο ΗΓΕΤΗΣ ως ΕΝΣΑΡΚΩΣΗ ΤΟΥ ΘΕΣΜΟΥ*, εκδ. Σιδέρης

## Ξένη

- Blake R. and Mouton J. (1964), *The managerial Grid*, Houston: Gult Publishing company.
- Blyton P. Turnbull P. (1994), *The dynamics of Employee Relations*, Machillan.
- Everard K. and Morris G (1999) *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*, Κίκιζας (μτφρ), ΕΑΠ Πάτρα.

- Goleman, D., R. Boyatzis & A. McKee (2002) *Ο Νέος Ηγέτης-Η δύναμη της συναισθηματικής νοημοσύνης στη διοίκηση οργανισμών*. Εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Fullan M. (2003), *Change Forces with a Vengeance*, Routledge falmer, London.
- Hunger J. D. Wheelen Th. (2004), Σοκοδήμος Α. (μτφρ.), *Εισαγωγή στο στρατηγικό management*, εκδ. Κλειδάριθμος.
- Howard K - Sharp J. (1994), Νταλάκου Β. (μτφρ.), *Η Επιστημονική Μελέτη Οδηγός Σχεδιασμού και Διαχείρισης Πανεπιστημιακών Ερευνητικών Εργασιών*, εκδ. Gutenberg
- Hofstede G. (1984), *Culture's Consequences –International Differences in Work-related Values*, rev. ed., Sage Publications, Beverly Hills, CA. (originally published in 1980).
- Hofstede G. (1991), *Cultures and Organizations: Software of the Mind*, McGraw-Hill, New York. NY.
- Koontz H. and O' Donnell C (1984), Βαρδάκος Χρ. (μτφρ.) *Οργάνωση και Διοίκηση. Μια συστηματική και ενδεχομενική ανάλυση των λειτουργιών*, εκδ. Παπαζήση.
- Payne John & Shirley (2001), Ανδρέου Μ. (μτφρ), *Μάνατζμεντ Πώς να το εφαρμόσετε;* εκδ. Κριτική.
- Robbins S. Judge T. A. (2011), Πλατάκα (μτφρ.), *Οργανωσιακή συμπεριφορά. Βασικές σύγχρονες Προσεγγίσεις*, εκδ. Κριτική.

### **Ηλεκτρονικές πηγές**

<http://wisetoast.com/12-different-types-of-leadership-styles/>

ανακτήθηκε στις 4/1/2018.

<http://www.leadershipchallenge.com/Research-section-Others-Research-Detail/abstract-condren---the-relationship-between-principals-emotional-intelligence-and-leadership-effectiveness.aspx>

ανακτήθηκε στις 2/1/2018.

<http://article.sciencepublishinggroup.com/html/10.11648.j.ijpbs.20170201.11.html>

ανακτήθηκε στις 2/1/2018.

<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.473.3221&rep=rep1&type=pdf>  
ανακτήθηκε στις 27/12/2017.

[https://scholarworks.gsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1065&context=eps\\_diss](https://scholarworks.gsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1065&context=eps_diss)

ανακτήθηκε στις 24/12/2017.

<http://www.lindenwood.edu/academics/beyond-the-classroom/publications/journal-of-educational-leadership-in-action/all-issues/previous-issues/volume-1-issue-1/principals-emotional-intelligence/>

ανακτήθηκε στις 24/12/2017.

<http://online.seu.edu/6-leadership-styles-in-business/>

ανακτήθηκε στις 18/12/2017.

## **10 ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1.**

Article

Roles and skills comparison among principals in Greek schools: Application of Competing Values Framework

Akrivoula Geraki

Abstract This paper examines the relationship between leadership roles and skills in secondary schools in Greece. Drawing upon a sample of 124 secondary public school principals, a structured questionnaire was developed to measure leadership roles and skills. The Competing Values Framework (CVF) was adopted to operationalize the eight leadership roles. The threefold classification of skills by Katz (1974) was enriched by a fourth categorization in order to identify principals' skills. The results indicate that Greek principals are inclined to perform the roles of innovator, director, monitor and facilitator more

intensely, giving less attention to the broker, producer, coordinator and mentor roles. The importance of the innovator role in explaining the variance of two of four skill categories was confirmed; while the monitor role was strongly associated with human skills. The administrative skills were negatively associated with the facilitator role while the conceptual skills were not found to be correlated to any role. It is argued that understanding the nature of the associations could enable education policy makers and principals to pursue these roles and behaviors, thereby contributing to improvement of the school.

Keywords Leadership roles, principals' skills, school policy, CVF, secondary education

## Introduction

In recent decades educational organizations have sought to meet the changing requirements of the policy environment and to guarantee high quality education. These changes, which are promoted in most educational systems, have resulted in increased demands being placed on school principals. The workload difficulties that principals face are expected to increase further in the coming years as a result of the forces of globalization, the introduction of market-based initiatives in schools and the complexity of schooling. Other factors that may add to these problems are the economic and political expediencies that often permeate the education system and require particular abilities and skills and behavioral complexity, as well as the increased expectations and demands from all those connected to a school (Weller, 1998; James and Vince, 2001: 313). Because managerial roles are embedded in the contextual specifications of practices and traditions in each country, principals operate in very different manners (Pearson and Chatterjee, 2002:704). As a result, the workload for principals includes diverse aspects such as managerial, instructional, political, social and moral (Vandenberghe, 1995); principals find themselves required to possess a range of specialized abilities. This paper is structured as follows. The next section presents information about the education system of Greece and elaborates on the definitions and measures of leadership and skills. This is followed by a description of the research methodology and details of those participating in the study of the principals' leadership profile. This is followed by statistical analysis of the data collected and a presentation of the relevant findings. Conclusions and management implications for secondary education are discussed in the final section.

Literature review Principals' roles. School principals operate on the boundary between the administration of education and the actual delivery of instruction to children. Following the traditional tendency of dichotomy in teachers' work (Boyle and Woods, 1996: 550) the principal serves as a liaison between the school and central or district level government, as the school instructional leader and a member of the organizational hierarchy (Daresh, 1998: 325). The role of the principal is defined in most cases as that of a middle manager because the principal is the connecting link between central administration and the classroom and between parents and teachers (Myers and Murphy, 1995: 14). Principals have been characterized as a combination of administrator-manager and educational leader (Brederson, 1989); as such, they have to make difficult choices between instructional leadership and managerial tasks (Portin et al., 1998). However, identification of the two main roles that a principal performs is not uniformly accepted by researchers (Lee et al., 1992: 244); it is claimed that principals are affected by factors within and outside the school environment, such as teachers, students, parents, committees and other groups, central and regional offices, all playing 'conflicting' roles. In addition, most school leaders usually do not become principals in order to be managers and thus they regard these two

roles as being disconnected (Goodwin et al., 2003; Walker, 2009). Traditionally, the principal's role was that of a manager, which included the responsibilities of maintaining safe schools, overseeing the budget, complying with regulations and mandates, coping with teachers, students, parents and so on. (Portin et al., 1998; Walker, 2009). Principals were then asked to become 'instructional leaders' by setting goals, maintaining discipline and evaluating results for students; and have recently been encouraged to be facilitative leaders, by building teams and creating networks (Ojo and Olaniyan, 2008: 22). As schools make efforts to adapt to rapidly changing conditions, the role of the principals is constantly evolving. Analysis of evaluations of principals confirms that they are occupied with various roles in order to achieve a school's goals. There is a rich tapes try of metaphors of the principal ship as well as frequent changes of metaphors of school leadership over the years (Ojo and Olaniyan, 2008). The distinction between the principal as a program manager (in the 1960s and 1970s) and as an instructional leader (in the 1980s) and eventually a transformational leader (in the 1990s) has been emphasized (Van den berghe, 1995: 31). A principal has been variously described as a politician and facilitator, a broker, a negotiator, a missionary promoting social change, an educator, a moral steward; or as a professional manager (Brederson, 1989; Eden and Hertz Lazarowitz, 2002: 215-211; Murphy, 2002). In addition, the principal's role has expanded to include that of entrepreneur, community organizer and builder in addition to that of instructional and moral leader (Walker, 2009). Furthermore, the manner in which principals respond to their duties is determined by contextually based issues: it could be characteristic of a manager, disciplinarian, visionary, facilitator, transformer, budget analyst, instructional expert; or all of these (Catano and Stronge, 2006: 224). Although being a good manager was once sufficient, the principal's job has now expanded to include accountability, student achievement and resource allocation. As a result, a new type of leader has emerged who also fulfills the responsibilities of an instructional leader, an accountability facilitator and a manager (Scott and Webber, 2008). Thus, principals' roles encompass more diverse duties and expectations, ranging from instructional leader to financial manager, policy developer, decision maker, staff mediator and negotiator, and marketer (Scott and Webber, 2008: 762). Moreover, principals are required to be good teachers, change agents, evaluators, effective disciplinarians and lovers of progress (Ojo and Olaniyan, 2008: 177). In the highly centralized and bureaucratized Greek educational system, compliance with the directives of the country's Ministry of Education's is crucial for effective management of a school and therefore the role of principals is generally very limited. All educational policy decisions – that is, the curriculum, goals, standards, funding and programming of the school maintenance – are made centrally and controlled by a hierarchical bureaucratic process. Principals find themselves occupied with the application of laws and the observance of newsletters and generally meeting bureaucratic obligations, because their work is overseen by the Ministry of Education, with allocation of responsibility for administration being vague and principals not having the power necessary for the enforcement of punishments and rewards (Saitis et al., 1996). The Ministry of Education is responsible, among other items, for the selection and placement of principals on the basis of bureaucratic and political criteria rather than their qualifications. As such, the centralized system in Greece has greater government involvement in the selection of principals and less with preparation of principals than is seemingly the case with other, less centralized systems (Athanasoula Reppa and Lazaridou, 2008). The main administrative bodies are the teachers' council and the school council; other bodies include the pupils' and parents' council and the school committee responsible for financial management. The principals are assisted in their duties by one or more vice-principals. As a



result, principals need to deal with a large number of stakeholders and therefore to strive to achieve consensus. Their influence with regard to the educational personnel of a school is slight, mainly because of the legislative vacuum that exists in connection with the evaluation of teachers (Papanau, 1995: 7; Saitis et al., 1997: 72). Overall, the principals' role appears to be complex and demanding, involving elements of leadership and management seemingly replete with conflicts given that all schools have their own particular circumstances to be addressed. Skills. Complex skills, abilities and competences are required of principals in order to execute the activities and functions which are inherent in their position (Catano and Stronge, 2006: 223; Grissom and Loeb, 2009). Consequently, the skills can be defined in the context of the position to be filled. In this sense, the term skill refers to 'any of the behaviors or abilities that an individual has' (Kingsley, 2000: 296) or 'the ability to do something in an effective manner' (Yukl, 1994: 235). The definition of 'skill' has broadened considerably; nevertheless, the policy discourse surrounding skills continues to generate dilemmas and contradictions. There is a shift from the traditional view of skills involving high level educational qualifications or 'hard' technical abilities towards the 'soft' relationship skills such as communication, problem solving, team working, and so on (Payne, 2000: 354). In the UK in particular it seems that the notion of skills remains 'indefinable' as the boundaries between skills and competences become increasingly fuzzy because of the implementation there of National Vocational Qualifications (Payne, 2000: 354–355). According to the UK approach competence is defined as 'the ability to perform activities within an occupation to the standards expected in employment' (Thompson and Harrison, 2000: 838). In a model developed in the USA the concept of competences includes personality traits, motives, cognitive and interpersonal skills and that all these compose an underlying characteristic of a person causing superior performance (Boyatzis, 1982). With regard to the classification of skills, the approach proposed by Katz (1974), according to which the technical, human or interpersonal skills and conceptual or cognitive skills are considered essential to execute effective leadership, is widely accepted. More specifically:

a) 'Technical skills' refers to the ability to use tools and analytical techniques for a specialized activity such as developing awareness of issues related to that activity; for example, methods, processes and techniques (Daresh and Playko, 1994: 38; Yukl, 1994: 251). b) 'Human skills' refers to the ability to understand the feelings and behavior of others, to communicate effectively and to establish cooperative relationships (McCredie and Shackleton, 2000: 110; Robertson 1998: 362). c) 'Conceptual skills' are related to general analytical ability, logical thinking and understanding of the entire organization as a system (O'Reilly and Chatman 1994: 603; Yukl, 1994). According to a similar typology by Field (1990, to Kingsley, 2000: 296) skills are classified as cognitive (thinking or knowing), perceptual (sensing) and psychomotor (doing) skills. A combination of technical, conceptual and interpersonal skills has been defined as administrative skills (Worral and Cooper, 2000: 37–38). According to this point of view, delegation, planning, organizing, negotiating, problem-solving, time management and so on are regarded as managerial skills (Eden and Hertz-Lazarowitz, 2002: 215; Yukl, 1994: 235). In addition, social skills and self-awareness have been investigated in the context of managerial skills (Daresh and Playko, 1994: 38; Goleman, 1998: 95). Skills should be assessed either directly on the basis of job analysis or by means of constructing professional behavior standards (Kingsley, 2000: 296; Ouston, 1993). For example, following analysis of an activity job tasks can be identified, from which the necessary qualities or abilities of the person can be more easily assessed. In the field of educational management, classifications of school leadership tasks are emphasized (Hall et

al., 1989; Leithwood and Montgomery, 1986). In particular, the tasks of head teachers in secondary education can be organized into four broad categories: educational (technical) management; conceptual and operational; human; and external management (Field, 1985: 309–321). Categorizing the managerial roles and the different ways in which these are interpreted by managers provided insights into the required skills (Jones, 1988: 52; Pearson and Chatterjee, 2002: 696). As a result, it has been argued that a manager or a leader should possess a blend of conceptual, technical, and human relations skills in order to be successful (Burke and Collins 2001: 246). The competing values model<sup>1</sup>. In order to implement the leadership roles the Competing Value Framework (CVF) was adopted (Quinn, 1988). This involves mapping of an organizations' leadership profiles, which can be widely accepted because it is empirically validated through multidimensional scaling (Quinn, 1988; Quinn and Rohrbaugh, 1983; Quinn et al., 1996). The Competing Values Model of managerial leadership has recently received renewed attention (Belasen and Frank, 2008; Cameron et al., 2006). Each continuum of the CVF stresses a value that is opposite to the value at the other end of the range. It is constructed according to two dimensions (flexibility versus control; internal versus external focus), defining four quadrants and eight leadership roles. The framework involves two axes: the vertical axis ranges from flexibility/spontaneity to predictability/structure, the horizontal axis from internal to external focus. Each quadrant of the framework represents one of four major models of organization and management theory. Each model has a perceptual opposite. For instance, the adaptive leadership (leading change) quadrant emphasizes a flexible structure and an external focus. Its exact opposite is the stability leadership (managing processes) which emphasizes a stable structure and an internal focus. Quinn locates his eight operational roles within the quadrants – two to each quarter (Quinn et al., 1996). The model is shown in Figure 1; and Table 1 provides a description of each quadrant and a description of its accompanying leadership role (adapted from Quinn et al. 1996). Summarizing the current literature suggests that the work of principals is differentiated from that of leaders in other organizational settings due to the complex organizational characteristics of schools (Greenfield, 1995). In particular, analysis of evaluations of principals confirms that they are occupied with various roles in order to achieve the school's goals. Principals therefore have to possess diverse skills to be effective both as managers for their schools and, at the same time, as educational leaders enhancing student performance.

### Methodology

To examine the principal's roles in this study, CVF was used: this model explains the various managerial roles required for personal effectiveness in complex environments in terms of skills '...necessary to perform each role' (Vilkinas and Cartan, 2000: 507). Specifically, the current study seeks to:

- 1) Describe and explore the leadership profile of principals by utilizing a comprehensive and diagnostic framework such as the Competing Values Framework; and
- (2) Investigate the relationship between leadership roles and skills.

Building on the competing values approach for leadership, this study attempts to shed light on the leadership roles, skills and behaviors which are associated with improving the efficiency of the principals and their effectiveness in their schools and which are supportive in an imposed development or change process. Investigating the managerial–leadership roles and the relative contribution of skills, and identifying their relationship is considered indispensable in the educational system.

## Sample and demographic characteristics

The research was focused on randomly selected principals of secondary public schools in the Thessaly region. Some 124 secondary schools were involved, of which 70 were junior high schools (approximately 56%) and 54 were senior high schools (approximately 44%). There was a response rate of approximately 97% of valid questionnaires: this high rate of return is believed to be due to the presence of the researcher during the distribution and collection of questionnaires. Other demographic characteristics of the sample are shown in Table 2.

## Questionnaire design

The research instrument was a structured questionnaire based on a seven-point Likert-type scale, which was developed to measure leadership roles, skills and behaviors. Based on the advantages of the CVM, the leadership roles scale was articulated by items suggested by Quinn (1988) and developed by Quinn et al. (1990) and Denison et al. (1995). Further support for the basic structure of the CVM to be a two-dimensional model with four quadrants was also found in several studies and various applications (for example, Vilkinas and Cartan, 2000, 2006). Existing scales were altered to fit the domain and objectives of the research. Thus, some items were reworded, with extra, complementary items being added. More specifically, each scale presented two items (descriptive phrases) that could be used to describe the effectiveness of a manager in a certain role (see Appendix 1).

In this questionnaire modified items are included to capture the diversity of education. For example, with regard to the innovator role, the items were formulated as follows: 'Encourages the introduction of innovations in the actions of the school', and 'Contributes, to school improvement efforts allocating duties and responsibilities in a creative way'. Responses were recorded on the seven-point Likert scale ranging from 1 ('almost never') to 7 ('almost always'). Principal Component Analysis (PCA) was conducted to identify latent factors within leadership roles. Mean scores were used for each role of the eight CVM roles: the scores for both items were summed and divided by two to generate the mean score for that role. The mean values, standard deviations and alpha coefficients for each scale are shown in Table 5. Skills were categorized by adopting the skills classification as proposed by Katz (1974). Management skills were also included, as proposed by Burke and Collins (2001). The relevant estimation of principals' skills made by Daresh and Playko (1994) was taken into account. A measure for the skills was developed. The skills scale offered twelve items for the respondents to consider. Responses were recorded on the same seven-point Likert scale used for the eight operational roles. Principal Component Analysis was conducted to identify latent factors within the skills scale. The sub-scales used for the measurement of skills in secondary school are described in Table 3; and the mean values, standard deviations and alpha coefficients for each sub-scale are shown in Table 5.

**Statistical analysis and results Leadership profiles of secondary public school principals**  
Regarding leadership roles, the participating principals considered the facilitator (mean  $\bar{x}$  6.38) and the director (mean  $\bar{x}$  6.30) roles as those most frequently adopted; they largely discounted the producer (mean  $\bar{x}$  5.40) and the mentor (mean  $\bar{x}$  5.97) roles. The CVM-based instrument, applied as a diagnostic tool, reveals that these schools were deficient with regard to roles emphasizing effectiveness, high productivity, taking a personal interest in employees, clarifying roles and defining expectations; and with regard to coordinating activities and people in connection with the producer, mentor and coordinator roles.

Table 3. The survey instrument of skills.

Skills Sample items Number of Items

Human skills Skillful negotiator 4 Effective decision-making Success in face of conflict and opposition Self-confidence in contact Cognitive skills Manages time effectively 3 Uses logical analysis, careful thinking and makes provisions for the future Manages change Administrative skills Uses written and speech communication effectively 3 Manages the resources (people, technology, equipment, etc) consistently Maintains self-control Technical skills Uses computing technology 2 Makes efforts to support teachers and students in teaching/communication

A t-test analysis was used to assess the statistical significance of the differences among the means calculated for different roles. The results, summarized in Table 4, indicate that all that identified roles have statistically significant differences at the level of  $p < 0.001$ . The findings suggest a bias towards one of the two roles proposed by each CVM quadrant. More specifically, participants preferred the facilitator to the mentor (human relations model, HR), the director to the producer (rational model, RM), the innovator to the broker (open systems model, OS) and the monitor role to the coordinator (internal process model, IP). A graphic representation of the findings across the emerging leadership profiles is presented in Figure 2.

#### Principal component analysis

Principal Component Analysis (PCA) was conducted to identify latent factors within leadership roles. Eight factors were extracted from the data, as it is shown in Table 5. These principal

Table 5. Descriptive statistics and internal reliability analysis of all scales.

Table 4. Results of t-test analysis among leadership roles.

Public school principals t-test Sig.(t-test)

Leadership roles Facilitator 6.38 36.744  $p < 0.001$  Director 6.3 32.607  $p < 0.001$  Monitor 6.17 28.03  $p < 0.001$  Innovator 6.12 30.423  $p < 0.001$  Broker 6.03 24.469  $p < 0.001$  Mentor 5.97 17.46  $p < 0.001$  Producer 5.4 12.744  $p < 0.001$  Coordinator 5.16 8.447  $p < 0.001$  Valid N 124

Key Ddifference between mean and midpoint (4). Statistically significant at \* $p < 0.1$  , \*\* $p < 0.05$ , \*\*\* $p < 0.01$ , \*\*\*\* $p < 0.001$ .

components accounted for over 85% of the total variation. A cut-off of 0.50 was used for item scale selection and a normalized varimax rotation was adopted to produce a simple and interpretable structure. Following an inspection of the items' loadings on each factor, eight distinct principal components were identified, corresponding to the eight managerial roles. Similarly, PCA was performed to identify latent factors within the skills scale and to verify the reliability and validity of the emerging dimensions. Four factors with eigenvalues greater than one (Kaizer, 1960, 1974) were extracted from the data, accounting for over 72% of the total variation (Table 5). The same factor solution was also derived, by using the scree test criterion. After applying normalized varimax rotation, which is considered to be the standard computational method of rotation to bring about simple structure (Kaizer, 1958), a cut-off of 0.50 was used for item scale selection. Following an examination of the items' loadings on each factor, the four distinct principal components were labeled as 'human skills' (HS),

'cognitive skills' (CS), 'administrative skills'(AS), and 'technical skills' (TS). Preceding PCA, the Bartlett sphericity testing on the degree of correlation between the variables ( $p < 0.001$ ) and the appropriateness of the sample according to Kaiser–Meyer–Olkin index ( $KMO > 0.85$ ), verified the appropriateness of the sample for such analysis (Norusis, 1990). Inter-item analysis was used to verify leadership roles and skills scales in order to identify the internal consistency or the reliability of the analytical instrument used. Specifically, Cronbach's alpha coefficient was calculated for each scale, ranging approximately from 0.58 through 0.84 (Table 5). Thus, all sub-scales exceeded the minimum acceptable reliability level of 0.5 as recommended by Flynn et al. (1990). Consequently, the construct validity of the underlying factor structure of the skills instrument, as well as that of the CVF roles was largely confirmed.

#### Multiple regression analysis

Four multiple regression analyses were conducted, one for each taxonomy of skills as the dependent variable, testing their relationships with leadership roles. Age, gender, studies, teacher experience, manager experience, experience in current school and education were included as control variables. The results indicate that the predictor variables have captured a significant proportion of change in the dependent variables, explaining 20% variance in administrative skills, 14% variance in cognitive skills, 25% variance in human skills and 23% variance in technical skills. No major problems of multi-collinearity arose between the independent variables because the Variance Inflation Factors were significantly below the three-points limit suggested in the literature (Myers, 1990; Stevens, 2002). The results of these regression analyses (standardized betas, adjusted R square, significance levels) are shown in Table 6. The data were also examined for outliers, skewness, kurtosis and multivariate normality. In model 1, the values of standardized betas reveal that innovator (stand.  $B\%0.366$ ) and monitor (stand.  $B\%0.275$ ) are significantly and positively related to human skills. In model 2, the cognitive skills are not related to any role. Examining the administrative skills (model 3), facilitator (stand.  $B\%-0.238$ ) is significantly and negatively, strongly positive associated with the facilitator role. With regard to technical skills (model 4), only innovator exerts a strong positive relationship (stand.  $B\%0.339$ ). Consequently, innovator and monitor were found to be the most powerful predictors of human skills, while facilitator is negatively strongly associated with administrative skills and innovator positively related to technical skills.

#### Discussion Identification of profile of principals' roles

The findings reveal that the participating secondary education principals fill all the roles. However, they frequently adopt a role from each quarter respectively. More specifically, in the open systems model they select the innovator rather than the broker role. The Greek educational system is currently subject to a new program of reform. Changes imposed by the Ministry of Education, such as the use of information technology, introduction of an evaluation system and programs to foster entrepreneurship presuppose the existence of a consensus not only for successful implementation but also for teacher acceptance. The innovator role, which is focused on adoption of new ideas, and entrepreneurship, facilitates the implementation process of innovative systems and programs. In addition, principals have a responsibility to represent the school to external constituents and to present ideas to the upper hierarchical levels of education. Generally, principals attempt to promote a positive image of their school to their local community and to the hierarchical upper levels. Nevertheless, they establish good relationships mainly with parents and partially with the

local community, the latter due to limited interest of the community in building coalitions and networks with principals and schools. The short-term prospects and the temporary involvement of parents and students, together with the frequent transfer of principals to different schools, can result in superficial participation, inhibiting the development of in-depth personal relationships with the internal and external environments (Greenfield, 1995: 62; Pashiardis and Orphanou, 1999:247). Principals also choose a director role rather than that of producer in the rational goal model. Principals and teachers have civil servant or semi-civil servant status in the highly centralized Greek educational system. According to the existing legislation, school teachers must engage with the administrative teachers' council: this council is authorized to make decisions about planning, control and evaluating school activities (EURYDICE, 1990: 104). Principals of Greek schools have to achieve agreement, provide direction and consensus among council members, tasks assigned to the director role. Moreover, they attempt to use effectively the limited financial resources provided by the government to secure the necessary agreement of other administrative bodies. As a result, the participating principals adopted the director role, characterized by a control orientation. Regarding the performance of educational organizations, the focus on outcomes and students achievements, priorities of the producer's role, are of central importance in many countries. The principals in Greek schools failed to provide insights of value into their daily practices that would foster an environment supportive of high student achievement such as developing personnel, facilitating leadership and recognizing ultimate accountability. One reason for this is probably the incomplete legislative framework, because the development of the system for evaluation of teachers suffers from a major dispute between teachers and government bodies: it was found that teachers did not accept limitations to their classroom autonomy arising from evaluation criteria (Pashiardis and Orphanou, 1999: 244). In addition, although the schools do not have adequate physical facilities, no rewards are provided for achieving exceptional educational goals and so principals lack the incentives to promote excellence. The results of this study highlight the preference of principals for the monitor role within the internal process model. Traditionally, monitoring of work performance is a core activity in the Greek Civil Service (Kufidu et al., 1997: 247). In schools, the monitoring of performance work is interpreted as alignment of teaching activities to all government decrees (Pashiardis and Orphanou, 1999: 243). In other countries (for example, the USA and the UK) principals have been responsible for 'whole school planning' (Hargreaves and Hopkins, 1991). By way of contrast, the coordinator role is expected to maintain, structure, schedule and coordinate the system; however, principals seem to be burdened with a variety of workloads – mainly, it seems, routine paperwork (Abdullah et al., 2009). The facilitator role is more frequently adopted than that of mentor with regard to the human relations model. Principals attempt to establish a positive educational environment and to foster collective effort by managing the interpersonal conflict effectively. However, they tend to avoid any in-depth investigation of the underlying causes of teachers' conflicts, preferring instead to maintain a neutral position rather than actively engaging to achieve a settlement, in the apparent hope that resolution of conflict will occur without their interference (Pashiardis and Orfanou, 1999: 244; James and Vince, 2001: 313). Whilst it has been argued that a principal must be prepared and encouraged to exercise leadership in schools (Pashiardis, 1995, 2004; Bush and Jackson, 2002), the lack of a robust legislative framework to support them, in conjunction with prevailing cultural values, can hinder the exercise of leadership roles. Indeed, successful leadership requires a pervasive ethic of care which promotes sound relationships and builds competence in creative thinking, characteristics of the mentor role (Scott and Webber, 2008). Principals need to achieve the

goals established for their schools, demonstrating a degree of emotional sensitivity to the needs and aspirations of their colleagues as well as the parents and students served by their schools (Leithwood, 2005; James and Vince, 2001: 309). The results of this present research indicate that the principals in our study recognized the roles of innovator, director, monitor and facilitator as the dominant leadership roles in their schools. They did not exhibit a greater degree of behavioural complexity in order to respond appropriately to a wide range of situations and to be effective (Hooijberg, 1996; Hart and Quinn, 1993; Trivellas and Dargenidou, 2009).

#### Roles and skills comparison

One central finding of this survey is that there are many striking similarities regarding the importance of skills and the understanding of the set of roles performed by managers (Belasen and Frank, 2008; McCredie and Shackleton, 2000). Furthermore, the multiple regression analysis results indicate that administrative skills are negatively related only to the facilitator role. The human relations model shares the orientation towards flexibility and internal focus. This role is considered to be flexible in the resolution of problems and supportive in building consensus towards its practical application. The results of this study clearly indicate that the participating principals maintain order, purpose, direction and coherence. Because many aspects of school policy are determined by the school board, at local or district level, a large part of the principal's time is spent dealing with these agencies because they have to negotiate and achieve a compromise solution (Brewer, 1993: 282). Although facilitating teamwork is considered to be the main priority in executing managerial tasks in the school environment, the lack of time available to the principal prevents this desirable cohesion. Principals believe that the increasing amount of time spent on managerial tasks is at the expense of instructional leadership tasks (Walker, 2009). A reason for the above may be that in Greece the school principals are teachers who have not accepted specialized training in school administration, because they are not obliged to hold a degree in management. Thus it is not obligatory for a principal to have the technical and professional capabilities that are required for the exercise of administrative, managerial and leadership roles (Athanasoula-Reppa and Lazaridou, 2008). In this sense it could be argued that principals fail in their leadership roles because they are promoted to their posts on the sole basis of their technical competence without consideration being given to their interpersonal abilities (Abdullah et al., 2009). However, principals may have had experience in school management, in the position of a viceprincipal, although experience in an assistant principalship is not a prerequisite for promotion to the position of principal. These features of the local context seem to affect the principal's role because the expectations of the system force the principals' performance to be based on maintenance rather than improvement-oriented activities. Nevertheless, it is important for principals to identify how to promote school improvement (Grissom and Loeb, 2011). It is worth noting that human (so-called 'soft') skills are strongly related to the monitor and innovator roles. Middle managers must have good human relations skills because they function as communication links (Belasen, 1998: 5). There is increasing emphasis on the importance of interpersonal communication for managers in educational organizations, because education management 'is a highly interpersonal activity' (Calabrese and Zepeda, 1999: 7; Hunt et al., 2000). In practice, managers spend a large part of their time meeting and talking with others: communication therefore becomes an essential aspect of the manager's role and has been found to be one of the important reasons behind the differential performance of schools (Hargie et al. 1994; Khetarpal and Srivastava, 2000). However, whilst principals seem to

possess and use high-level interpersonal skills, it appears that the latter does not always occur (Dinham, 2005: 348). From this perspective, a growing body of evidence suggests that educational managers do not know how to use the relevant information in order to improve the educational process in the schools and classrooms. Administrators will need to learn how to do so, using data derived from a network of personal relationships (Chapman, 1998: 620–621). Generally, the principals regard themselves primarily as managers; they find their role as educational leader difficult to perform. Although the educational system is more decentralized in other countries, principals elsewhere are more ‘formal’ leaders, responsible both for producing results and for their staff (Hansson and Andersen, 2007). In a centralized administrative structure such as the Greek education system, school principals use their interpersonal skills to achieve internal control, alignment with school goals and the implementation of innovations. With regard to managerial leadership in bureaucratic systems, there can be difficulties for principals in implementing externally imposed changes because of the professional role of teachers (Bush, 2007: 396). Indeed, principals may need assistance in redefining the scope, intensity and range of behaviors and skills associated with managerial leadership: the lack of such help may lead to their possible failure. However, some principals appear unable to master the necessary skills for providing leadership and personnel management (Pashiardis and Orphanou, 1999: 242). The reasons for this could be problems of communication between education managers (principal, vice principal) and staff in the organization of meetings, the flow of information and the use of appropriate communication channels (Hunt et al., 2000) However, successful principals are all expected to be effective and skilled communicators, able to listen to the internal and external stakeholders and share their thoughts and visions, building leadership capacity in their school (Leithwood, 2005; Slater, 2008). Technical and human skills are positively and significantly related to the innovator role. Because the schools in the educational system in Greece are currently subject to a new program of reform, the fact that the innovator role presupposes changes, such as the adoption of information technology and facilitating the implementation innovative systems and programs in teaching practices, must be taken into consideration. Change in educational matters becomes manageable if there are principals who can manage change (Pashiardis and Orphanou, 1999: 247–248); even principals who disagree with the changes can be supported to fulfill the innovator role. There should be a balance between implementing the changes and exercising management–leadership. Accordingly, principals must have the requisite technical skills in order to manage effectively in all situations, adjusting their behavior to fit the situation and vary it as conditions change. The decision-making process is thus a conjoined task with teachers and the principals adopt, by cultural tradition, the role of ‘the first among equals’ (Creemers et al., 1989). In addition, the school principals in Greece are always teachers who continue to teach, although their teaching hours are gradually reduced as the size of the school increases. All of this requires a range of professional and leadership skills and knowledge in order to exercise the power needed to pursue change strategies. This does not imply that conceptual skills are not related to any role. Although top managers are expected to possess greater conceptual skills, because they make complex decisions which affect the organization as a whole, these conceptual skills must be balanced against the functional skills that are essential for middle-management decision making at the unit level (Belasen, 1998). Cognitive flexibility is of central importance for the person who occupies the position of principal, as he/she becomes a more useful source of guidance in problem solving, and increases the ability to recognize patterns of events or cause-and-effect relationships (Leithwood, 1995, 2005). It has been noted that principals who are successful leaders possess a high degree of intelligence and



imagination (Dinham, 2005). However, teachers perceive that their principals rarely show openmindedness regarding problem-solving (Pashiardis and Orphanou, 1999: 245), a finding perhaps related more to the research analysis since administrative skills were regarded as a combination of the three skills (conceptual, functional and administrative). Conceptual skills may therefore indirectly influence roles through administrative skills. Another interpretation might arise from the increasing requirements of contemporary principal roles. Thus the implications of this study may be related to the training and leadership development of school principals. In leadership development programs the importance of self-knowledge regarding managers' behavior is often emphasized. Principals in Greek schools may modify their behaviour in order to achieve organizational goals and initiate and implement organizational and pedagogical innovations after securing the agreement of teachers.

## Conclusions

In this study an attempt has been made to provide an insight into the leadership profile of principals in secondary education in Greece, currently involved in a new program of reform. In order to initiate and implement organizational and pedagogical changes successfully, the actions and behaviors of school managers are crucial. The study investigates the relationship between principals' skills and roles and how a principal might be effective through the use of different roles and skills. There is widespread support for the argument that managers who balance competing leadership roles will tend to be more successful than those who display a limited number of roles (Hooijberg, 1996; Hart and Quinn, 1993). This latter, unbalanced leadership approach, observed in our study, reveals some weaknesses in the behavior of principals of Greek schools with regard to effectiveness which, we would argue, should be addressed by developing corresponding supporting managerial competences and skills (Trivellas and Ceraki 2008). Given the complexity of the role and behavioral demands of principals, we argue that more management and leadership training is needed. Management development programs must focus mainly on cognitive and reflective skills. Principals should learn how to be reflective educators as well as effective leaders, to help ensure the development of an orderly and quality school environment (Catano and Stronge, 2006). Effective education management remains a persistent problem in terms of political constraints in educational decision making (Chapman, 1998: 624). We suggest that decentralization, together with school-based management, as being adopted in many countries, should be implemented in Greece (Pam, 2010): central government in Greece should enact laws concerning the adoption of a more decentralized educational system and an increase in funding for education. Attention must be given to the system used for the selection and promotion of principals and to their preparation and evaluation. A highly democratic and consensus type of leadership profile of the principal could be adopted: the case of Portugal is a typical example (Pasiardis et al., 2005). There is a somewhat odd belief that a school principal must be a good teacher but also that to be a good principal is not considered a prerequisite (Eden and Hertz-Lazarowitz, 2002: 215). In addition, we suggest that an evaluative framework for monitoring the quality of schooling, with the participation of all stakeholders, should be established. The findings of this present study indicate that the complex behavioral requirements of leaders should undergo a shift towards more transformational roles (facilitator, mentor, innovator and broker); that is, to reflect a people-oriented and adaptive leadership rather than the stability-based and task-oriented styles currently prevalent in contemporary secondary education. The ability to undertake critical analysis and deal with problems such as time management and overcoming constraints

appear to be important prerequisites for professional secondary school principals. We suggest these are topics that merit further investigation. Appendix 1

Table A1 Questionnaire items by role.

Rational Model Producer, Director roles Sees the unit delivers on stated goals Makes the unit's role very clear Gets the unit to meet expected goals Clarifies the unit's priorities and directions  
Internal Process Model Coordinator, Monitor roles Anticipates workflow problems, avoids crisis Maintains tight logistical control Brings a sense of order into the unit Compares records, reports, and so on to detect discrepancies  
Human relations Model Facilitator, Mentor roles Encourages participative decision making in the group Shows empathy and concern in dealing with subordinates Surfaces key differences among group members, then works participative to resolve them Treats each individual in a sensitive, caring way  
Open Systems Model Innovator, Broker roles Comes up with inventive ideas Exerts upward influence in the organization Experiments with new concepts and ideas Influences decisions made at high levels

Acknowledgements The author would like to thank Professor Aggelos Tsaglagganos, Professor Stella Kufidu and Assistant Professor Eugenia Petrides for their useful insights and support during this research. Also many thanks are due to Assistant Professor Panagiotis Trivellas for his useful comments on the statistical analysis performed.

Funding This research received no specific grant from any funding agency in the public, commercial or not-for-profit sectors

## References

Abdullah AGK, Alzaidiyeen NJ and Aldarabah IT (2009) Workplace spirituality and leadership effectiveness among educational managers in Malaysia. *European Journal of Social Sciences* 10(2): 304–316. Athanasoula-Reppa A and Lazaridou A (2008) Requirements, roles, and challenges of the principalship in Greece and Cyprus: newly appointed principals' views. *European Education* 40(3): 65–88. Belasen AT (1998) Paradoxes and leadership roles: assessing and developing managerial functional competencies. *Management Development Forum* 1(2): 73–98. Belasen A and Frank NM (2008) Competing values leadership: quadrant roles and personality traits. *Leadership & Organization Development Journal* 29(2): 127–143. Boyle M and Woods P (1996) The composite head: coping with changes in the primary headteacher's role. British Educational Research Association. The Open University: 549–567. Boyatzis R (1982) *The Competent Manager: A Model for Effective Performance*. New York: John Wiley. Bredeson PV (1989) An analysis of the metaphorical perspectives of school principals. In: Burdin JL (ed) *School Leadership: A Contemporary Reader*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications: 297–317. Brewer D (1993) Principals and student outcomes: evidence from US high schools. *Economics of Education Review*, 12(4): 281–292. Burke S and Collins KM (2001) Gender differences in leadership styles and management skills. *Women in Management Review* 16(5): 244–256. Bush T (2007) Educational leadership and management: theory, policy, and practice. *South African Journal of Education* 27(3): 391–406. Bush T and Jackson D (2002) A preparation for school leadership: international perspectives. *Educational Management and Administration* 30(4): 417–429. Calabrese and RLS and Zepeda J (1999) Decision-making assessment: improving principal performance. *International Journal of Educational Management* 13(1): 6–13. Cameron KS, Quinn R, DeGraff J and Thakor AV (2006) *Competing Values Leadership: Creating Value in*

Organizations. Cheltenham: Edward Elgar. Catano N and Stronge JH (2006) What are principals expected to do? – congruence between principal evaluation and performance standards. *NASSP Bulletin* 90(3): 221–237. Chapman DW (1998) The management and administration of education across Asia: changing challenges. *International Journal of Educational Research* 29: 603–626. Creemers B, Peters T and Reynolds D (eds) (1989) *School Effectiveness and School Improvement*, Proceedings of the Second International Congress. Rotterdam: Lisse Swets and Zeitlinger. Crum KS and Sherman WH (2008) Facilitating high achievement: high school principals' reflections on their successful leadership practices. *Journal of Educational Administration* 46(5): 562–580. Daresh JC (1998) Professional development for school leadership: the impact of US educational reform. *International Journal of Educational Research* 29: 323–333. Daresh JC and Playko MA (1994) Aspiring and practising principals' perceptions of critical skills for beginning leaders. *Journal of Educational Administration* 32(3): 35–45. Denison D, Hooijberg R and Quinn RE (1995) Paradox and performance toward a theory of behavioral complexity in managerial leadership. *Organizational Science* 6: 524–40. Dinham S (2005) Principal leadership for outstanding educational outcomes. *Journal of Educational Administration* 43(4): 338–356. Eden D and Hertz-Lazarowitz R (2002) The political power of school principals in Israel: a case study. *Journal of Educational Administration* 40(3): 211–229. EURYDICE (1990) *Administration and evaluation structures for primary and secondary schools*. Published for the Task Force: Human Resources, Education, Training, Youth of the, Commission of the European Communities. Brussels: EURYDICE European Unit. Field D (1985) Headship in the secondary school. In: Hughes MG, Ribbins P and Thomas H (eds) *Managing Education: The System and The Institution*. Eastbourne: Holt, Rinehart and Winston, pp. 308–324. Field L (1990) *Skilling Australia*. Melbourne: Longman Cheshire Pty Limited. Flynn BB, Sakakibara S, Schroeder R, Bates K and Flynn J (1990) Empirical research methods in operations management. *Journal of Operations Management* 9(2): 250–284. Goodwin RH, Cunningham ML and Childress R (2003) The changing role of the secondary principal. *NASSP Bulletin* 87(634): 26–42. Greenfield WD (1995) Toward a theory of school administration: the centrality of leadership. *Educational Administration Quarterly* 31(1): 61–85. Grissom JA and Loeb S (2011) Triangulating principal effectiveness: how perspectives of parents, teachers and assistant principals identify the central importance of managerial skills. *American Educational Research Journal* 20(10): 1–33. Hansson P and Andersen JA (2007) The Swedish principal – leadership style, decision-making style and motivation profile.

*International Electronic Journal for Leadership in Learning*. Available at: <http://iejll.synergiesprairies.ca/iejll/index.php/ijll/article/viewFile/664/325> (accessed 4 August 2012). Hargreaves HD and Hopkins D (1991) *The Empowered School: The Management and Practice of Development Planning*. London: Cassell. Hargie C, Tourish D and Hargie O (1994) Managers communicating: an investigation of core situation and difficulties within educational organizations. *International Journal of Educational Management* 8(6): 23–28. Hart SL and Quinn RE (1993) Roles executives play: CEOs, behavioral complexity and firm performance. *Human Relations* 46(5): 543–576.

Hall V, Mackay H and Morgan C (1989) Headteachers at work: practice and policy. In: Glatter R, Preedy M, Riches C and Masterton M (eds) *Understanding School Management*. Milton Keynes: Open University Press: 78–91. Hooijberg R (1996) A multidirectional approach toward leadership: An extension of the concept of behavioral complexity. *Human Relations* 49(7): 917–946. Hunt O, Tourish D and Hargie O (2000) The communication experiences of education managers: identifying strengths, weaknesses and critical incidents. *International*

Journal of Educational Management 14(3):120–129. James C and Vince R (2001). Developing the leadership capability of headteachers. *Educational Management and Administration* 29(3): 307–317. Jones A (1988) *Leadership for Tomorrow's Schools*. Oxford: Basil Blackwell. Kaizer HF (1960) The application of electronic computers to factor analysis. *Educational and Psychological Measurement* 20:141–151. Katz RL(1974) Skills of an ineffective administrator. *Harvard Business Review*, September–October, pp. 90–102. Kingsley H (2000) Administrative practice: new meanings through unstructured observational studies. *Journal of Educational Administration* 38 (3): 288–298. Kufidu S, Petridou E and Mihail D (1997) Upgrading managerial work in the Greek civil service. *International Journal of Public Sector Management* 10(4): 244–253. Lee VE, Bryk AS and Smith JB (1992) The organization of effective secondary schools. In: Darling-Hammond L (ed.) (1993). *Review of Research in Education*. Vol. 19. Washington, DC: American Educational Research Association, pp. 171–267. Leithwood KA (1995) Cognitive perspectives on school leadership. *Journal of School Leadership* 5: 115–135. Leithwood KA (2005) Understanding successful principal leadership: progress on a broken front. *Journal of Educational Administration* 43(6): 619–629. Leithwood KA and Montgomery DJ (1986) *Improving Principal Effectiveness: The Principal Profile*. Toronto: OISE Press. McCredie H and Shackleton V (2000) The unit general manager: a competency profile (Research Note). *Personnel Review* 29(1): 106–114. Murphy J (2002) Reculturing the profession of educational leadership: new blueprints. *Educational Administration Quarterly* 38(3): 176–191. Myers E and Murphy J (1995) Suburban secondary school principals' perception of administrative control in schools. *Journal of Education Administration* 33(3): 14–37. Myers R (1990) *Classical and modern regression with applications*. 2nd ed. Boston, MA: Duxbury Press. Norusis MJ (ed) (1990) *SPSS Base System User's Guide*. Chicago, IL: SPSS Inc. Ojo LB and Olaniyan DA (2008) Leadership roles of school administrators and challenges ahead in postprimary institutions in Nigeria. *European Journal of Scientific Research* 24 (2): 172–178. O'Reilly C and Chatman J (1994) Working Smarter and Harder: A Longitudinal Study of Early Career Success. *Administrative Science Quarterly*. 39(4): 603–627. Ouston J (1993) Management competences, school effectiveness and education management. *Educational Management and Administration* 21(4): 212–221. Pam C (2010) Landscapes of leadership in South African schools: mapping the changes. *Educational Management Administration & Leadership* 38(6): 694–711. Papanau Z (1995) *The Principalship*. Thessaloniki: Kyriakidis Brothers Publications Inc. Pashiardis P (1995) Cyprus principals and the universalities of effective leadership. *International Studies in Educational Administration* 23(1): 16–26. Pashiardis P (2004) *Educational Leadership*. Athens: Metexmio. Pashiardis P and Orphanou S (1999) An insight into elementary principals in Cyprus: the teachers' perspective. *International Journal of Educational Management* 13(5): 241–251. Pashiardis P, Costa JA, Mendes AN and Ventura A (2005) The perceptions of the principal versus the perceptions of the teachers: a case study from Portugal. *International Journal of Educational Management* 19(7): 587–604. Payne J (2000) The unbearable lightness of skill: the changing meaning of skill in UK policy discourses and some implications for education and training. *Journal of Educational Policy* 15(3): 353–369. Pearson CAL and Chatterjee SR (2002) Managerial work in Asia: an empirical study of Mintzberg's role formulation in four Asian countries. *Journal of Management Development* 22(8): 694–707. Portin BS (1998) Compounding roles: a study of Washington's principals. *International Journal of Educational Research* 29(4): 335–346. Portin HS, Shen J and Williams RC (1998) The changing principals and its impact: Voices from principals. *NASSP Bulletin* 82(602): 1–8. Quinn RE (1988) *Beyond Rational Management*. San Francisco, CA: Jossey-Bass. Quinn RE, Denison D and Hooijberg R (1990)

An empirical assessment of the competing values leadership instrument. In: Quinn RE, Faerman SR, Thompson MP and McGrath MR (eds) *Becoming a Master Manager*. New York: John Wiley and Sons.

Quinn RE, Faerman SR, Thompson MP and McGrath MR (1996) *Becoming a Master Manager*. New York: John Wiley and Sons. Quinn RE and Rohrbaugh J (1983) A spatial model of effectiveness criteria: towards a competing values approach to organizational analysis. *Management Science* 29(3): 363–377. Robertson JM (1998) From managing impression to leadership perspectives. *International Journal of Educational Research* 29(4): 359–370. Saitis X, Sourtzi E and Tourtouni G (1996) Legislative uncertainties, ambiguities and their impact on the functioning of schools. *Dioikitiki Enimerosi* 4: 87–95. Saitis X, Tsiamasi F and Xatzi M (1997) The administrator of the school: manager – traditional leader or bureaucrat. *Nea Paideia* 83: 66–77. Scott S and Webber CF (2008) Evidence-based leadership development: the 4L framework? *Journal of Educational Administration* 46 (6): 762–776. Slater L (2008) Pathways to building leadership capacity. *Educational Management Administration & Leadership* 36(1): 55–69. Stevens J (2002) *Applied Multivariate Statistics for the Social Sciences*. 4th ed. London: Lawrence Erlbaum Associates. Thompson JE and Harrison J (2000) Competent managers? – the development and validation of normative model using the MCI standards. *Journal of Management Development* 19(10): 836–852. Trivellas P and Akrivoula G (2008) Investigating principals' leadership profile in secondary education. In: Sakas DP and Konstantopoulos P (eds) (2008). *Marketing and Management Sciences. Proceedings of the International Conference on Management and Marketing Sciences (ICMMS)*. London: Imperial College Press, pp. 600–604. Trivellas P and Dargenidou D (2009) Leadership and service quality in higher education: the case of the Technological Educational Institute of Larissa. *International Journal of Quality and Service Sciences* 1(3):294–310. Vandenberghe R (1995) Creative management of a school: a matter of vision and daily interventions. *International Journal of Educational Management* 33(2): 31–51. Vilkinas T and Cartan G (2006) The integrated competing values framework: its spatial configuration. *Journal of Management Development* 25 (6): 505–521. Walker J (2009) Reorganizing leaders' time: does it create better schools for students? *NASSP Bulletin* 93(4): 213–226. Weller DL (1998) Unlocking the culture for quality schools: reengineering. *International Journal of Educational Management* 12(60): 250–259 Worrall L and Cooper C (2001) Management skills development: a perspective on current issues and setting the future agenda. *Leadership & Organization Development Journal* 22(1): 34–39. Yukl GA (1994) *Leadership in Organization*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

#### Author biography

Akrivoula Geraki has a BA in Economics from the School of Law of the Aristotle University of Thessalonica, a BA in Law from the same School of the Aristotle University of Thessalonica, a BA in Pre-school Education from the University of Thessaly and an MA in Educational Studies from the Greek Open University. She is currently a researcher in Aristotle University of Thessalonica and a PhD Candidate in the Department of Economics Division of Business Administration. She also teaches her specialty subjects in Upper Secondary Schools in Greece.

## 2. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Αθήνα, Φεβρουάριος 2018

Αγαπητέ/ή συνάδελφε, στο πλαίσιο της ολοκλήρωσης των μεταπτυχιακών σπουδών, διεξάγω έρευνα προκειμένου να εκπονήσω τη διπλωματική μου εργασία με θέμα: τη σχέση της ηγεσίας με τη κουλτούρα στη σχολική μονάδα. Πιο συγκεκριμένα, θα ήθελα να διερευνήσω κατά πόσο ο διευθυντής μπορεί να διαμορφώσει ή να τροποποιήσει τη σχολική κουλτούρα της σχολικής μονάδας στην οποία ηγείται. Η έρευνα αυτή δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί χωρίς τη δική σας συμβολή.

Η συνέντευξη στην οποία καλείστε να συμμετάσχετε προορίζεται αποκλειστικά για ερευνητική χρήση και θα είναι απόλυτα εμπιστευτική και διαθέσιμη μόνο στο άτομο που ασχολείται με αυτή την έρευνα. Για το λόγο αυτό σας παρακαλώ να απαντήσετε αυθόρμητα και με κάθε ειλικρίνεια ώστε τα αποτελέσματα της έρευνας να οδηγήσουν σε αξιόπιστα συμπεράσματα.

Σας ευχαριστώ για τη συμμετοχή σας, τη εμπιστοσύνη και το χρόνο που διαθέσατε.

Με εκτίμηση

Ραυτογιάννη Τζιάβα Μαρία - ΠΕ 70

### **ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ**

**ΘΕΜΑ:** ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ

**ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ..... ΩΡΑ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ.....**

**ΚΩΔΙΚΟΣ.....**

### **ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ**

**ΦΥΛΟ:** Άνδρας                      Γυναίκα

**ΗΛΙΚΙΑ:**

**ΣΥΝΟΛΙΚΑ ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ:**

10-20 έτη

20-30 έτη

30- και πάνω έτη

**ΧΡΟΝΙΑ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΠΑΡΟΥΣΑ ΘΕΣΗ:**

**ΣΠΟΥΔΕΣ:**

Παιδαγωγική Ακαδημία

Π.Τ.Δ.Ε.

Μ.Δ.Δ.Ε.

Μεταπτυχιακό

Διδακτορικό

Άλλο Πτυχίο

#### Α. ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑ ΗΓΕΤΗ

1. Πώς αποφασίζετε να γίνετε διευθυντής;
2. Πώς ονειρεύεστε το σχολείο που διευθύνετε;
3. Υπάρχουν συνάδελφοι με τους οποίους συνεργάζεστε στενότερα;
4. Προτιμάτε να μιλάτε περισσότερο ή να ακούτε;

#### Β. ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΗΓΕΤΗ ΜΕ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ

1. Αναγνωρίζετε και εκφράζετε αυθόρμητα στο συνομιλητή σας τα συναισθήματα που γεννιούνται μέσα σας κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας σας με τους εκπαιδευτικούς.
2. Αν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων αφουγκράζεστε και συζητάτε πρώτα με τους εκπαιδευτικούς ή αν επιβάλλετε τις απόψεις σας διενεργώντας προσχηματικό διάλογο στη καλύτερη περίπτωση;
3. Ακολουθείτε την τυπολατρία ή ενδιαφέρεστε περισσότερο για την αποτελεσματικότητα και χωρίς να παρανομείτε κοιτάτε να βρείτε παραθυράκια για να είστε περισσότερο ευέλικτοι;

#### Γ. ΚΥΡΙΑΡΧΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ

1. Στη σχολική μονάδα στην οποία ηγείσθε χρησιμοποιείτε τη φράση «αισθάνομαι σαν το σπίτι μου»; (είναι σαν μια μεγάλη οικογένεια; Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να μοιράζονται πολλά προσωπικά θέματα; Είναι άνθρωποι ανταγωνιστικοί;)

2. Οι εκπαιδευτικοί της σχολικής σας μονάδας επικεντρώνονται στην επίτευξη στόχων όπως έχουν προσδιοριστεί από την κείμενη νομοθεσία και όπως έχουν διαμνηθεί (με οδηγίες) από τον Διευθυντή;
3. Διευθυντής και εκπαιδευτικοί μοιράζονται την ίδια συναντίληψη για το όραμα και τους στόχους της σχολικής μονάδας και συνδέονται στην επιδίωξη υψηλών στόχων που είναι κοινοί και για τις δύο πλευρές;

#### Δ. ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ

1. Οι διευθυντές φροντίζουν να δημιουργούν ευκαιρίες για να συναντιούνται οι εκπαιδευτικοί να συζητούν όσα συμβαίνουν στο σχολείο και να προχωρούν σε ανταλλαγές απόψεων σχετικά με τη διδασκαλία τους; Αν όχι για ποιο λόγο δεν συμβαίνει το παραπάνω γεγονός;
2. Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν αρνητικά το κλίμα των διαπροσωπικών σχέσεων; (π.χ. διαφωνίες σχετικά με το πρόγραμμα, έλλειψη χρόνου για συνεργασία, δημιουργία υποομάδων κ.α.) αναφέρετε συγκεκριμένο παράδειγμα.
3. Στο σχολείο σας δίνετε τη δυνατότητα σε νέους εκπαιδευτικούς να παρουσιάσουν καινοτόμες ιδέες;
4. Έχετε εμπλακεί σε κοινά προγράμματα (project) με τους συναδέλφους σας;

#### Ε. ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΗ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ ΗΓΕΤΗ

1. Ποιες συγκεκριμένες ενέργειες κάνετε για να εμπνεύσετε τους εκπαιδευτικούς να συνεχίσουν να μαθαίνουν και να βελτιώνουν τις δεξιότητές τους;



2. Τι κάνετε για να διατηρήσετε υψηλό το ηθικό του προσωπικού και να κάνετε το σχολείο σας ευχάριστο και δημιουργικό χώρο εργασίας;
3. Ποιες πτυχές της διοίκησης σας παρακινούν να πάτε «πάνω και πέρα»;
4. Τι κάνετε για να δημιουργήσετε θετικό σχολικό κλίμα;
5. Θα χρησιμοποιούσατε τις πολιτικές σας συνδέσεις (γνωριμίες) για να βελτιώσετε την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου σας;
6. Έχετε ποτέ ευνοήσει κάποιον ή κάποιους εκπαιδευτικούς που συμβαδίζουν με τις προτιμήσεις σας;
7. Ενθαρρύνετε την κατανομή ηγεσίας ή θα χαρακτηρίζατε τον εαυτό σας συγκεντρωτικό ηγέτη;