

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ  
ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ  
ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ  
ΤΟΜΕΑΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ  
ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ»

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

*Της φοιτήτριας: ΣΟΦΙΑΣ ΤΡΑΓΟΥΔΑΡΑ*

**ΘΕΜΑ:**

**«Η ΗΓΕΣΙΑ ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ  
Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΤΟΥ ΛΥΚΕΙΟΥ  
Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΩΝ ΛΥΚΕΙΩΝ ΤΟΥ ΝΟΜΟΥ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ »**

*Επιβλέπων καθηγητής : ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΣΙΑΚΑΡΗΣ*

ΙΩΑΝΝΙΝΑ  
2011

# ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγή.....	3
---------------	---

## ΜΕΡΟΣ Α

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: ΤΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΗΓΕΣΙΑ

1.1 Ορισμός της ηγεσίας.....	5
1.2 Διάκριση ηγεσίας-διεύθυνσης.....	7
1.3 Η αναγκαιότητα και η φύση της ηγεσίας στη σχολική ζωή.....	10
1.4 Θεωρητικές προσεγγίσεις για την ηγεσία.....	11
1.4.1 Η θεώρηση των χαρακτηριστικών της ηγεσίας.....	12
1.4.2 Η θεώρηση της συμπεριφοράς.....	13
1.4.3 Η ενδεχομενική προσέγγιση -Το ενδεχομενικό μοντέλο του Fiedler (Λιγότερο Προτιμώμενος Συνεργάτης– Least Preferred Co-worker).....	16
1.4.4 Η ενδεχομενική προσέγγιση II.....	17
1.4.4.1 Η θεωρία διαδρομή – σκοπός (Path – Goal Theory).....	17
1.4.4.2 Η θεωρία του κύκλου ζωής. (Situational theory, Hersey και Blanchard, 1988).....	18
1.4.4.3 Το μοντέλο ηγεσίας Vroom – Yetton (1973).....	18
1.4.5 Γενικό πλαίσιο θεωρήσεων ηγεσίας.....	19
1.4.6 Συναλλακτική και μετασχηματιστική ηγεσία.....	20
1.5 Τα στοιχεία που προσεγγίζουν έναν αποτελεσματικό ηγέτη-διευθυντή.....	21
1.5.1 Χαρακτηριστικά προσωπικότητας και ικανότητες του ηγέτη.....	22
1.5.2 Η ηγετική συμπεριφορά.....	24
1.5.2.1 Περιεχόμενο ηγετικής συμπεριφοράς.....	24
1.5.2.2 Το στυλ ( χαρακτήρας) της ηγετικής συμπεριφοράς.....	26

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

2.1 Τυπική διοικητική δομή του εκπαιδευτικού συστήματος.....	28
2.2 Το σχολείο ως οργάνωση.....	32
2.3 Το σχολείο ως γραφειοκρατικός οργανισμός.....	33
2.4.1 Το σχολείο ως ανοιχτό κοινωνικό σύστημα.....	34
2.4.2 Τα στοιχεία ενός ανοιχτού κοινωνικού συστήματος.....	36
2.5 Κριτήρια επιλογής διευθυντών σχολικής μονάδας.....	39
2.6 Το έργο και τα καθήκοντα του διευθυντή της σχολικής μονάδας.....	39

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: ΚΡΙΤΙΚΗ ΘΕΩΡΗΣΗ ΤΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ ΤΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ**

3.1 Η εκτίμηση των θεωρήσεων της ηγεσίας για το σχολείο (λύκειο).....	41
3.2 Ένα επεξεργασμένο σχήμα για την κατανόηση της ηγεσίας στο σχολείο (λύκειο).....	43
3.3 Θεσμικό πλαίσιο και ηγεσία στο λύκειο.....	45
3.3.1 Περιορισμοί του θεσμικού πλαισίου.....	45
3.3.2 Δυνατότητες ανάδειξης ηγέτη – διευθυντή.....	47

## **ΜΕΡΟΣ Β**

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: Η ΕΡΕΥΝΑ**

4.1 Προβληματισμοί –χρησιμότητα της έρευνας.....	50
4.2 Σκοπός και Ερευνητικά ερωτήματα.....	50
4.3 Μεθοδολογική Προσέγγιση.....	51
4.4 Το δείγμα.....	52
4.5 Το μέσο συλλογής δεδομένων.....	53

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ : Η ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ**

5.1 Στατιστική ανάλυση των εμπειρικών δεδομένων της έρευνας.....	55
5.2 Χαρακτηριστικά και συμπεριφορά ηγέτη.....	60
5.2.1 Έννοια ηγεσίας-ηγέτη.....	60
5.2.2 Χαρακτηριστικά και ικανότητες ηγέτη.....	62
5.2.3 Περιεχόμενο συμπεριφοράς ηγέτη.....	67
5.2.4 Χαρακτήρας (στυλ) συμπεριφοράς ηγέτη.....	72
5.3 Θεσμικό πλαίσιο και ηγεσία.....	74
5.4 Ηγεσία και επίτευξη των στόχων του σχολείου.....	78
5.5 Επιμόρφωση και ηγεσία.....	80
5.6 Συσχετίσεις και έλεγχος υποθέσεων με τη στατιστική $\chi^2$ .....	83

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ**

6.1 Συμπεράσματα της έρευνας.....	85
Επίλογος.....	91

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ**

## **ΕΙΣΑΓΩΓΗ**

Το φαινόμενο της ηγεσίας είναι ένα φαινόμενο μεγάλης σημασίας για κάθε κοινωνικό σύστημα. Τα τελευταία χρόνια τα θέματα της ηγεσίας (Leadership) και της διοίκησης (Management) άρχισαν να αποτελούν αντικείμενο έρευνας και διεξοδικής μελέτης και στο χώρο της εκπαίδευσης. Η εργασία αυτή στοχεύει να προσεγγίσει το φαινόμενο της ηγεσίας στο σχολείο και συγκεκριμένα στο λύκειο. Θα προσπαθήσουμε να διερευνήσουμε τι είναι ηγεσία και τι ηγέτης, ποια χαρακτηριστικά διαθέτει ο ηγέτης και ποια είναι η συμπεριφορά του, αν είναι ηγέτης ο διευθυντής του λυκείου, αν του επιτρέπει το θεσμικό πλαίσιο να είναι καθώς και σε ποιο βαθμό μπορεί ο ηγέτης να συντελέσει στην επίτευξη των στόχων του σχολείου. Θα προσπαθήσουμε να δώσουμε απαντήσεις στα παραπάνω ερωτήματα μέσα από τη μελέτη της βιβλιογραφίας και την καταγραφή των απόψεων εκπαιδευτικών και διευθυντών.

Η εργασία μας αποτελείται από έξι κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο περιγράφουμε το θεωρητικό πλαίσιο που σκιαγραφεί την έννοια της ηγεσίας και του ηγέτη, τη σχέση της με τη διοίκηση και τη διεύθυνση και τη φύση της στη σχολική ζωή. Επίσης, παρουσιάζουμε τις κυριότερες θεωρητικές προσεγγίσεις για το φαινόμενο της ηγεσίας καθώς και τα κοινά χαρακτηριστικά γνωρίσματα που αποδίδονται στους αποτελεσματικούς ηγέτες.

Στο δεύτερο κεφάλαιο αναλύουμε τη δομή και τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς και παρουσιάζουμε τις διάφορες μορφές και θεωρίες οργάνωσης και διοίκησης του. Η μεθοδολογία ανάλυσης των κοινωνικών συστημάτων αποτελεί βάση της ανάλυσής μας αφού συμβάλλει αποφασιστικά στην κατανόηση της λειτουργίας και συμπεριφοράς του σχολείου. Την παρουσίαση του εκπαιδευτικού συστήματος και της σχολικής μονάδας ακολουθεί η περιγραφή της θέσης και του έργου του διευθυντή του λυκείου όπως προβλέπεται από το ισχύον θεσμικό πλαίσιο.

Στο τρίτο κεφάλαιο επιχειρούμε να κρίνουμε το πλαίσιο θεωρήσεων περί ηγεσίας και να τοποθετηθούμε για το αν, κατά πόσο και με ποιο τρόπο η ηγεσία, μέσω του διευθυντή – ηγέτη, μπορεί να αναπτυχθεί στο λύκειο και να συντελέσει στην επίτευξη των στόχων του.

Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζουμε τη μεθοδολογική προσέγγιση, το εργαλείο έρευνας, το δείγμα και τους στόχους της έρευνας.

Στο πέμπτο κεφάλαιο γίνεται η ανάλυση των δεδομένων και παρουσιάζονται τα στοιχεία που προέκυψαν από την ανάλυση των ερωτηματολογίων ενώ στο έκτο και τελευταίο κεφάλαιο παρατίθενται τα συμπεράσματα της έρευνάς μας.

## **ΜΕΡΟΣ Α**

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ**

#### **ΤΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΗΓΕΣΙΑ**

Ο σκοπός του κεφαλαίου αυτού είναι να περιγράψουμε το θεωρητικό πλαίσιο που σκιαγραφεί την έννοια της ηγεσίας και του ηγέτη, τη σχέση της με τη διοίκηση και τη διεύθυνση και τη φύση της στη σχολική ζωή. Επίσης, να παρουσιάσουμε τις κυριότερες θεωρητικές προσεγγίσεις για το φαινόμενο της ηγεσίας καθώς και τα κοινά χαρακτηριστικά γνωρίσματα που αποδίδονται στους αποτελεσματικούς ηγέτες.

#### **1.1 Ορισμός της ηγεσίας**

Το φαινόμενο της ηγεσίας έχει αποτελέσει σ' όλη τη διάρκεια της ιστορίας πεδίο έντονου ενδιαφέροντος των κοινωνικών επιστημών καθώς και όρο κλειδί στη θεωρία της Διοικητικής Επιστήμης και στη λειτουργία των οργανισμών. Κυρίως τα τελευταία χρόνια υποστηρίζεται όλο και περισσότερο η σημασία της για την επιτυχία και την αποτελεσματικότητα των οργανισμών και γίνονται όλο και περισσότερες μελέτες στο χώρο αυτό.

Το σχολείο, ως οργανισμός, δε θα μπορούσε να μη συνδέεται με την ηγεσία. Λαμβάνοντας μάλιστα υπόψη ότι η εκπαίδευση είναι ένα ανοιχτό κοινωνικό σύστημα που παρουσιάζει αυξανόμενες απαιτήσεις για διαρκή αναπροσαρμογή και αλλαγή στα πλαίσια της σύγχρονης κοινωνίας, η εκπαιδευτική ηγεσία αναδεικνύεται από τους περισσότερους μελετητές καθοριστική για την κατανόηση και τη βελτίωση του σχολείου (Μιχόπουλος, 1998β: 62-63, Hoy και Miskel, 2005: 375, Halliger & Heck, 2003: 229).

Ωστόσο, παρά τη συμφωνία για τον ουσιώδη ρόλο της, η έννοια της ηγεσίας παραμένει σ' ένα βαθμό ασαφής. Οι ορισμοί του Bennis (1989) ίσως να είναι ενδεικτικοί της δυσκολίας να προσδιοριστεί ο όρος με σαφήνεια. Ο Bennis υποστηρίζει ότι η ηγεσία είναι όπως η ομορφιά, είναι δύσκολο να την ορίσεις αλλά την αναγνωρίζεις όταν τη βλέπεις, καθώς και ότι είναι το πλέον ορατό καθημερινό φαινόμενο στη γη που έχουμε κατανοήσει ελάχιστα. Παρόλα αυτά, στη βιβλιογραφία

υπάρχει ένας μεγάλος αριθμός ορισμών της έννοιας , που την εξετάζουν τόσο «με όρους διαδικασιών όσο και προσωπικών ιδιοτήτων» (Μιχόπουλος, 1998:63) και συγκλίνουν ως προς το στόχο της, που είναι η επιρροή της συμπεριφοράς των μελών μιας ομάδας.

Κυρίαρχη θεώρηση είναι η θεώρηση με όρους διαδικασίας επιρροής που αποβλέπει στον επηρεασμό ενός ατόμου ή μιας ομάδας με σκοπό να επιτευχθούν ορισμένοι στόχοι κάτω από ορισμένες συνθήκες. Σύμφωνα με τον Clemers (1997:1), «η ηγεσία είναι μια διαδικασία κοινωνικής επίδρασης κατά την οποία ένα άτομο καταφέρνει να εξασφαλίσει τη βοήθεια άλλων για να επιτύχει κάποιο κοινό σκοπό». Στο ίδιο κλίμα, ο Σαΐτης (2005:240) υποστηρίζει ότι « ηγεσία με την πλατιά έννοια μπορεί να οριστεί η διαδικασία επιρροής της συμπεριφοράς των μελών μιας οργάνωσης από κάποιον ώστε να εξασφαλίσει τη θεληματική συνεργασία τους για την επίτευξη του καλύτερου αποτελέσματος». Ο Μπουραντάς (2005:197) δίνει τον εξής αναλυτικό ορισμό: «ως ηγεσία θα μπορούσε να οριστεί η διαδικασία επηρεασμού της σκέψης, των συναισθημάτων, των στάσεων και των συμπεριφορών μιας μικρής η μεγάλης, τυπικής η άτυπης ομάδας ανθρώπων από ένα άτομο, με τέτοιο τρόπο ώστε εθελοντικά και πρόθυμα και με την κατάλληλη συνεργασία να δίνουν τον καλύτερο τους εαυτό για να υλοποιούν αποτελεσματικούς στόχους που απορρέουν από την αποστολή της ομάδας και τη φιλοδοξία της για ένα καλύτερο μέλλον».

Βρίσκουμε επίσης στη βιβλιογραφία τον όρο συμπεριφορά αντί για διαδικασία. «Η ηγεσία είναι το πλέγμα εκείνων των συμπεριφορών που χρησιμοποιείς με τους άλλους όταν προσπαθείς να επηρεάσεις τη δική τους συμπεριφορά» (Πασιαρδής, 2004: 209). Ή σύμφωνα με τον Whitaker (2000:73), ο οποίος προσπαθεί να αναπροσδιορίσει τον όρο, «η ηγεσία είναι η συμπεριφορά που δίνει τη δυνατότητα και τη βοήθεια στους άλλους για να πετύχουν επιθυμητούς στόχους».

Απ' την άλλη, οι μελετητές που προσεγγίζουν την ηγεσία ως χαρακτηριστικό (ιδιότητα) ορισμένων ατόμων υποστηρίζουν ότι «ο ηγέτης είναι το άτομο εκείνο μέσα στην ομάδα που του ανατίθεται το καθήκον της κατεύθυνσης και του συντονισμού των δραστηριοτήτων που σχετίζονται με το οργανωτικό έργο» (Fiedler, 1967:8). Οι ιδιότητες είναι όλα εκείνα τα προσωπικά στοιχεία που χαρακτηρίζουν το άτομο που κερδίζει τη συναίνεση αλλά και την εμπλοκή των άλλων σε επιλεγμένες από το ίδιο δραστηριότητες. Κάθε ομάδα έχει έναν εξειδικευμένο ηγετικό ρόλο που περιλαμβάνει ορισμένες υπευθυνότητες και λειτουργίες οι οποίες δε μπορεί να διαμοιραστούν

μεταξύ των μελών χωρίς να τεθεί σε κίνδυνο η αποτελεσματικότητα της (Yukl, 2002). Στο ίδιο κλίμα, ηγέτης χαρακτηρίζεται εκείνο το άτομο που πέραν της εξουσίας, της θέσης που έχει, διαθέτει και ορισμένες άλλες ικανότητες χάρη στις οποίες ασκεί επιρροή στην ομάδα του και επιτυγχάνει έτσι μεγαλύτερο αποτέλεσμα ή εκείνο το άτομο το οποίο με τις ενέργειές του καταφέρνει να κάνει τα άλλα να τον ακολουθούν πρόθυμα και εθελοντικά (Σαΐτης, 2000, Βάθης, Μπουραντάς και συν, 1999).

Ένα συνδυασμό των παραπάνω προσεγγίσεων κάνουν οι Hoy και Miskel (2005: 377) και υποστηρίζουν ότι «η ηγεσία είναι τόσο ατομική ιδιότητα όσο και διαδικασία κοινωνικής επιρροής κατά την οποία ένα ή περισσότερα μέλη μιας ομάδας επηρεάζουν την ερμηνεία των γεγονότων, την επιλογή των στόχων και των επιθυμητών αποτελεσμάτων, την οργάνωση των δραστηριοτήτων, τα ατομικά κίνητρα, τις σχέσεις και τον κοινό προσανατολισμό, με τη χρήση τόσο της λογικής όσο και των συναισθημάτων».

Συμπερασματικά, παρά το εύρος των ορισμών και προσεγγίσεων, το φαινόμενο της ηγεσίας α) προσεγγίζεται ως κατεξοχήν ομαδικό φαινόμενο αφού η εξουσία του ηγέτη έχει τις ρίζες της στην ομάδα, στους ανθρώπους που τον ακολουθούν, και έτσι δε μπορούμε να μιλάμε για ηγέτη χωρίς ομάδα, β) αναφέρεται στις διαδικασίες επιρροής και αλληλεπίδρασης μέσω ενός φορέα, του ηγέτη και γ) στοχεύει στην αποτελεσματική δράση, δηλαδή στην επίτευξη των στόχων.

## 1.2 Διάκριση ηγεσίας-διεύθυνσης

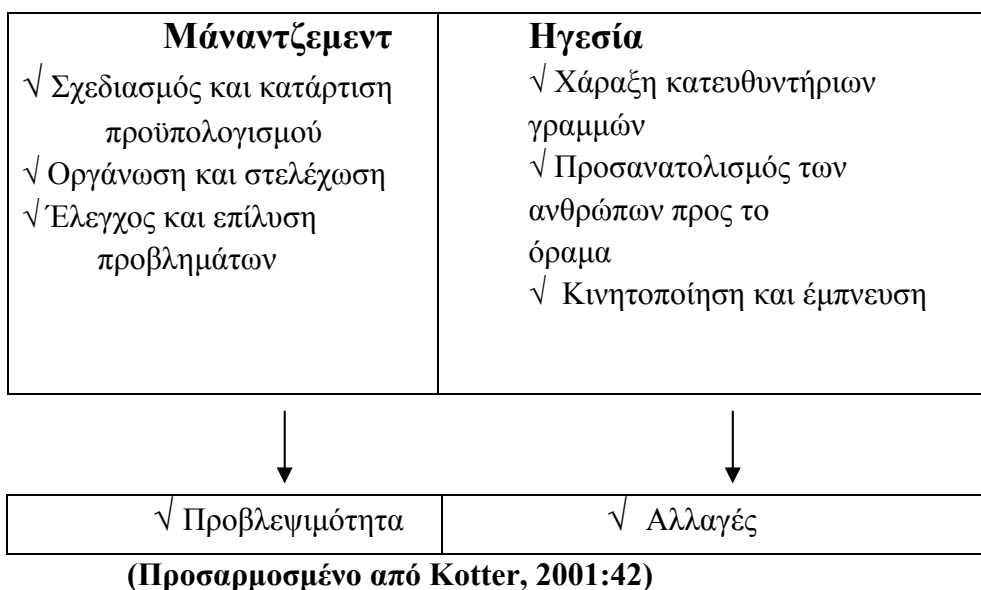
Πώς όμως θα ξεχωρίσουμε τον ηγέτη από ένα διευθυντή οργανισμού ή σχολείου; Αυτή η διάκριση είναι ένα από τα θέματα που έχει εξεταστεί εκτενώς τόσο από τη διοικητική επιστήμη όσο και τη σχολική διοίκηση. Οι όροι διευθυντής και ηγέτης αναφέρονται σε άτομα τα οποία αναμένεται να ασκούν ηγεσία χωρίς όμως να θεωρείται δεδομένο ότι αυτό συμβαίνει (Hoy και Miskel, 2005: 377). Η επίσημη θέση εξουσίας του διευθυντή δεν τον καθιστά αυτόματα ηγέτη. Αντίθετα, μπορεί μέσα στους οργανισμούς κάποιο άλλο μέλος να ασκεί επιρροή και να έχει ηγετικό ρόλο. Για παράδειγμα, στο σχολείο ένας εκπαιδευτικός μπορεί να επηρεάζει το σύλλογο διδασκόντων πολύ περισσότερο από το διευθυντή.

Οι περισσότεροι μελετητές αποδίδουν διαφορετικά χαρακτηριστικά και αρμοδιότητες στο διευθυντή – διεκπεραιωτή και στο διευθυντή-ηγέτη. Ο Kotter

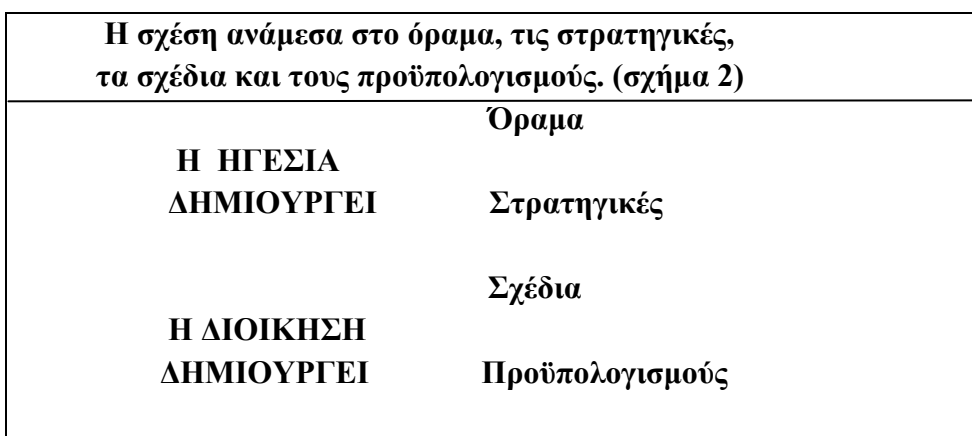


(2001:41) υποστηρίζει ότι «η διοίκηση αφορά το σχεδιασμό, την κατάρτιση του προϋπολογισμού, την οργάνωση, τη στελέχωση, τον έλεγχο και την επίλυση προβλημάτων». Έτσι, εξασφαλίζεται η σταθερότητα της κατάστασης, το μέλλον γίνεται προβλέψιμο. Από την άλλη, «η ηγεσία χαράσσει τις κατευθυντήριες γραμμές, αναπτύσσει όραμα για το μέλλον, στρατηγικές για τη δημιουργία αλλαγών, κινητοποιεί, εμπνέει, δημιουργεί τις αλλαγές» (Kotter,2001:41). Οι απόψεις αυτές του Kotter συνοψίζονται στα παρακάτω σχήματα (1,2)

**Μάνατζμεντ (διοίκηση) ή ηγεσία (σχήμα 1)**



(Προσαρμοσμένο από Kotter, 2001:42)



(Προσαρμοσμένο από Kotter ,2001:87)

Επίσης, χρήσιμα για τη διάκριση των δύο εννοιών είναι τα ακόλουθα στοιχεία που παρέχει ο Hodgson (1987)

### Διεύθυνση (Management)

Να εκτελείς τα πράγματα σωστά

Να ακολουθείς οδούς

Να διδάσκεισαι από την οργάνωση

### Ηγεσία (Leadership)

Να εκτελείς τα σωστά πράγματα

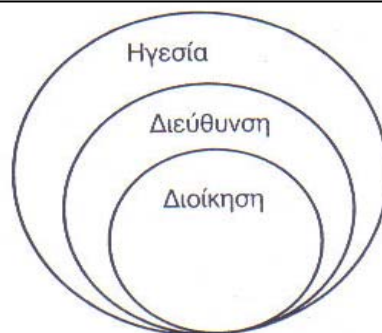
Να διανοίγεις οδούς

Να μαθαίνεις από την οργάνωση

Σύμφωνα με άλλες απόψεις, η διεύθυνση σχετίζεται με τη δυνατότητα του οργανισμού να λειτουργεί, ενώ η ηγεσία με το να λειτουργεί αποτελεσματικά, αξιοποιώντας τους ανθρώπινους πόρους. Η διαφορά προϊστάμενου-ηγέτη εντοπίζεται στον τρόπο που αξιοποιείται το ανθρώπινο δυναμικό για να επιτευχθούν ποσοτικά και κυρίως ποιοτικά αποτελέσματα (Σαΐτης, 2005:241). Ο διευθυντής/προϊστάμενος/μανατζερ διαχειρίζεται, ελέγχει και στηρίζεται κυρίως στην τυπική εξουσία για να οδηγήσει τους άλλους, αφού εξάλλου διορίζεται και από μια κεντρική εξουσία. Αντίθετα, ο ηγέτης-διευθυντής αναδεικνύεται, προκαλεί εκτίμηση, καινοτομεί, κερδίζει την εμπιστοσύνη, πείθει. Οι Owens και Valesky (2007: 287) υποστηρίζουν ότι «διευθύνουμε πράγματα, όχι ανθρώπους αλλά καθοδηγούμε ανθρώπους, όχι πράγματα».

Ο Πασιαρδής (2004:211-214) κάνει τη διάκριση διεύθυνσης-ηγεσίας αλλά υποστηρίζει ότι υπάρχει ουσιαστική σχέση μεταξύ τους. Η διοίκηση είναι η καθημερινή διεκπεραίωση των εργασιών ενός γραφειοκρατικού οργανισμού. Η πραγμάτωση αυτή της καθημερινότητας και η βραχυπρόθεσμη κατεύθυνση είναι η διεύθυνση, ενώ η ηγεσία είναι ένας όρος «ομπρέλα» που καλύπτει τους δυο προηγούμενους όρους και αφορά στον μακροπρόθεσμο στρατηγικό προσανατολισμό όπως φαίνεται παρακάτω (σχήμα 3). Για να είναι κάποιος ηγέτης πρέπει να είναι και καλός διοικητικός και καλός διευθυντής.

### **Σχέσεις όρων ηγεσία, διεύθυνση, διοίκηση (σχήμα 3)**



**Σχεδιάγραμμα 10.1:** Οι σχέσεις μεταξύ των όρων ηγεσία, διεύθυνση και διοίκηση

**(Πηγή: Πασιαρδής, 2004:212)**

Τέλος, ο Μπουραντάς (2005:202) υποστηρίζει επίσης ότι οι έννοιες μάνατζερ και ηγέτης είναι συμπληρωματικές και εξίσου απαραίτητες για την αποτελεσματικότητα των οργανισμών. Ο ιδανικός ηγέτης είναι ταυτόχρονα και καλός διευθυντής ενώ η έλλειψη μιας από της δυο ιδιότητες μας δίνει έναν οραματιστή ή έναν διαχειριστή. Τη σχέση τους τη δίνει σχηματικά ως εξής (σχήμα 4).

**Μάνατζερ και ηγέτης ως συμπληρωματικές έννοιες (σχήμα 4)**

	<b>ΗΓΕΤΗΣ</b>	
	<b>ΝΑΙ</b>	<b>ΟΧΙ</b>
<b>ΝΑΙ</b>  <b>ΜΑΝΑΤΖΕΡ</b>	Ιδανικός ηγέτης	Διαχειριστής
<b>ΟΧΙ</b>	Οραματιστής	Ανίκανος Προϊστάμενος

(Πηγή: Μπουραντάς, 2005:202)

Αν και οι απόψεις είναι πολυάριθμες, οι περισσότεροι μελετητές φαίνεται να συγκλίνουν στο ότι μόνη η διεύθυνση φροντίζει για την καθημερινή λειτουργία των δομών ενώ μαζί με την ηγεσία οραματίζεται μια αποτελεσματικότερη μελλοντική λειτουργία. Στα πλαίσια της εργασίας αυτής, οι έννοιες ηγεσία και ηγέτης θα χρησιμοποιούνται ως μια διευρυμένη έννοια που περιλαμβάνει τις έννοιες διεύθυνση και διευθυντής αλλά δεν ταυτίζεται με αυτές. Ο ηγέτης και ο διευθυντής αντιμετωπίζονται ως συμπληρωματικοί όροι, όμως με τον όρο ηγέτη θα αναφερόμαστε στον διευθυντή που έχει εκείνα τα επιπλέον χαρακτηριστικά (τα οποία θα περιγράψουμε αναλυτικά σε επόμενες ενότητες) που τον ξεχωρίζουν από τον διευθυντή-διεκπεραιωτή.

### **1.3 Η αναγκαιότητα και η φύση της ηγεσίας στη σχολική ζωή**

Τα παραπάνω στοιχεία από τη διοικητική επιστήμη, προσαρμοσμένα στη σχολική διοίκηση, συμβάλλουν στο δύσκολο έργο της κατανόησης της φύσης της

ηγεσίας στη σχολική ζωή καθώς και στο διαχωρισμό του ρόλου του ηγέτη – διευθυντή μέσα σ' ένα τόσο πολύπλοκο γραφειοκρατικό σύστημα, αλλά ταυτόχρονα και σύστημα ανοιχτό στην κοινωνία με πολλές ιδιαιτερότητες και απαιτήσεις, όπως το σχολείο (θα αναλυθεί στο επόμενο κεφάλαιο).

Πώς όμως μπορεί ο διευθυντής του σχολείου να συνδυάσει την εφαρμογή των διοικητικών κανόνων με την κατάλληλη μορφή καθοδήγησης είναι ένα ερώτημα δύσκολο να απαντηθεί. Ωστόσο, τονίζεται η ανάγκη για έναν αποτελεσματικό συνδυασμό διεύθυνσης – ηγεσίας μέσα στο σχολείο. Ο Whitaker (2000: 74-75) υποστηρίζει ότι στα σχολεία το ζητούμενο δεν είναι πια να έχουμε διευθυντές ή ηγέτες αλλά γνώση πώς να ασκούνται αποτελεσματικά και οι δύο ρόλοι ανάλογα με τις περιστάσεις. Οι Hoy και Miskel (2005: 377) αναφέρουν μερικά στοιχεία, που συγκεντρώθηκαν από έρευνα του Miskel (1989), σχετικά με το τι κάνουν οι διευθυντές και τι οι ηγέτες των σχολείων. Οι πρώτοι συνήθως εργάζονται πολλές ώρες χωρίς περιθώριο για αυτοσυγκέντρωση, αναγκάζονται να κάνουν κατατεμαχισμένη εργασία και να προσαρμόζονται διαρκώς στις καινούργιες δομές και μηχανισμούς. Οι δεύτεροι στηρίζονται και αφιερώνουν χρόνο κυρίως στην φραστική επαφή και επικοινωνία με τους υφισταμένους τους. Ωστόσο, οι ερευνητές δε θεωρούν τα στοιχεία αυτά αρκετά για να εξάγουν συμπεράσματα για το πώς είναι ή πρέπει να είναι ένας διευθυντής- ηγέτης μιας σχολικής μονάδας.

Παρά το γεγονός ότι ο διευθυντής-ηγέτης δεν είναι εύκολο να οριστεί, η άποψη που υποστηρίζει την αναγκαιότητα της ηγεσίας φαίνεται να επικρατεί και η επιτυχία ή αποτυχία μιας οργάνωσης (και της σχολικής) να σχετίζεται άμεσα με την ποιότητα της ηγεσίας (Πασιαρδής, 2004). Για τον Μιχόπουλο (1998β) η ηγετική συμπεριφορά στα σχολεία είναι απαραίτητη προκειμένου να υπάρξουν οργανωτικές αλλαγές και για να μην περιοριστεί η απόδοση της οργάνωσής τους, αντανακλώντας μια στενή γραφειοκρατική αντίληψη ως προς την άσκηση εξουσίας.

#### **1.4 Θεωρητικές προσεγγίσεις για την ηγεσία**

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

### 1.4.1. Η θεώρηση των χαρακτηριστικών της ηγεσίας

Σύμφωνα με τη θεώρηση των γνωρισμάτων, η ηγεσία συνθέτεται από ένα σύνολο σταθερών, έμφυτων χαρακτηριστικών της προσωπικότητας που διαθέτει ο ηγέτης και καθορίζουν την αποτελεσματικότητά του σε οποιαδήποτε οργανωτική κατάσταση. Η θεωρία αυτή στηρίζεται στην άποψη ότι ο ηγέτης γεννιέται, δε γίνεται. Η ηγετική ικανότητα είναι ένα κληρονομικό χάρισμα για λίγους και εκλεκτούς. Τις δεκαετίες 1940-1950 κυριάρχησαν στη μελέτη της ηγεσίας οι έρευνες που προσπαθούσαν να εξακριβώσουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που διακρίνουν τους ηγέτες. Ο Stogdill (1948) (σε Μιχόπουλο, 1998β:72) σε μια επισκόπηση 124 μελετών ομαδοποίησε αυτά τα χαρακτηριστικά στις εξής κατηγορίες: 1) ικανότητες (υψηλή νοημοσύνη, ευφράδεια, πρωτοτυπία) 2) επιδόσεις (γνώσεις, αθλητισμός) 3) υπεύθυνη προσωπικότητα (πρωτοβουλία, αυτοπεποίθηση, ικανότητα επιρροής, αντικειμενικότητα) 4) συμμετοχή (δημοτικότητα, κοινωνικότητα, χιούμορ) 5) κύρος (κοινωνικοοικονομική κατάσταση, εκπαίδευση). Αν και ο Stogdill κατάφερε να εντοπίσει κάποια απ' αυτά τα χαρακτηριστικά στους ηγέτες δεν κατάφερε να βρει ένα ολοκληρωμένο σύνολο χαρακτηριστικών που να διαχωρίζει τις ηγετικές προσωπικότητες (π.χ. ποιος ακριβώς δείκτης ευφυΐας ή ποιες γνώσεις ή πιο ποσοστό αυτοπεποίθησης ξεχωρίζει με βεβαιότητα αυτόν που θα αναδειχθεί ηγέτης).

Παρά τις δυσκολίες αυτές η θεωρία των γνωρισμάτων χρησιμοποιήθηκε και από πιο πρόσφατες ερευνητικές προσεγγίσεις (Stogdill 1981, Yukl 2002) αλλά με τελείως διαφορετικό τρόπο. Όπως εξηγούν οι Hoy και Miskel (2005: 379) δόθηκε πια έμφαση στη σχέση ανάμεσα στα προσωπικά γνωρίσματα και την αποτελεσματικότητα των ηγετών. Το ζητούμενο πια δεν ήταν ποιος θα γίνει ηγέτης αλλά ποιος θα είναι πιο αποτελεσματικός. Έτσι το 1981 ο Stogdill σε επισκόπηση 163 ερευνών συγκέντρωσε ένα ικανοποιητικό αριθμό κοινών γνωρισμάτων στους αποτελεσματικούς ηγέτες. Οι Hoy και Miskel (2005: 380) ταξινομούν τα χαρακτηριστικά που σχετίζονται με την αποτελεσματικότητα στις ακόλουθες τρεις κατηγορίες: α) προσωπικότητα (αυτοπεποίθηση, συναισθηματική ωριμότητα), β) εργασιακή υποκίνηση (καθήκον, προσδοκίες) και γ) δεξιότητες (διαπροσωπικές, διοικητικές) (πίνακας 5).

**Πίνακας 5 (Hoy και Miskel, 2005:380)**

<b>Γνωρίσματα σχετικά με την αποτελεσματική ηγεσία</b>		
<b>Προσωπικότητα</b>	<b>Εργασιακή υποκίνηση</b>	<b>Δεξιότητες</b>
Αυτοπεποίθηση Αντοχή έντασης Συναισθηματική ωριμότητα Ακεραιότητα	Καθήκον Διαπροσωπικές ανάγκες Αξίες Προσδοκίες	Τεχνικές Διαπροσωπικές Αντιληπτικές Διοικητικές

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

#### **1.4.2. Η θεώρηση της συμπεριφοράς**

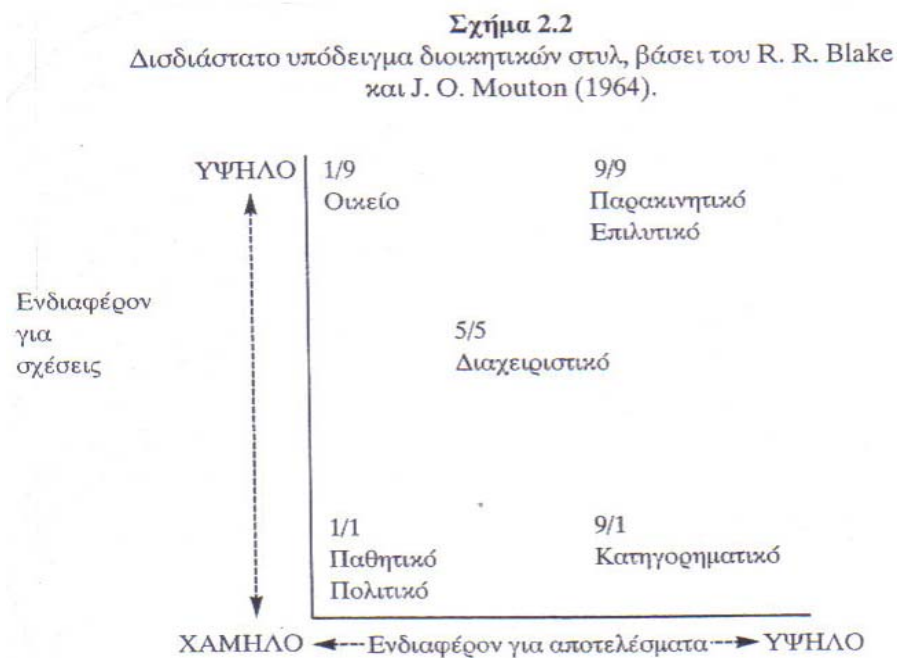
Μετά τη δεκαετία του 1950 οι ερευνητές άρχισαν να εγκαταλείπουν τη θεωρία των χαρακτηριστικών και να στρέφονται στη μελέτη της συμπεριφοράς του ηγέτη. Η προσέγγιση αυτή θεωρεί ότι η ηγεσία είναι ένα σύνολο μορφών συμπεριφοράς που αναπτύσσονται σε διάφορες καταστάσεις και χαρακτηρίζουν τον ηγέτη. Οι συμπεριφορές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

Μια από τις πιο κλασικές προσεγγίσεις είναι η διοικητική σχάρα των R. Blake και J. Mouton (1964) (σε Everald & Morris, 1999:38), η οποία αναλύει σε δύο διαστάσεις την ηγετική συμπεριφορά. Η μια διάσταση αφορά το ενδιαφέρον του ηγέτη για την παραγωγή ενώ η δεύτερη σχετίζεται με το ενδιαφέρον για τους ανθρώπους. Από το συνδυασμό τους προκύπτουν 5 τύποι ηγεσίας: α) ο οικείος ηγέτης που ενδιαφέρεται για τους ανθρώπους, θέλει να αρέσει, αποφεύγει τις συγκρούσεις, εγκωμιάζει, δημιουργεί συναδελφική διοίκηση, β) ο κατηγορηματικός ηγέτης που τον

ενδιαφέρει η παραγωγή, ελέγχει, διατάζει ασκεί διοίκηση καθηκόντων, γ) ο διαχειριστικός, ευσυνείδητος, σταθερός, καθόλου νεωτεριστής που δείχνει μέτριο ενδιαφέρον για τις ηγετικές διαστάσεις, δ) ο παθητικός-πολιτικός ηγέτης που υιοθετεί παθητική συμπεριφορά αντιστεκόμενος στους νεωτερισμούς, ε) ο παρακινητικός που ενδιαφέρεται για το έργο και τους εργαζόμενους, λαμβάνει αποφάσεις, μεταβιβάζει αρμοδιότητες, ασκεί δημοκρατική διοίκηση. Στο παρακάτω σχήμα (6) φαίνεται πως τα καλύτερα αποτελέσματα (βαθμολογία 9/9) επιτυγχάνονται όταν το ενδιαφέρον είναι υψηλό τόσο για την παραγωγή όσο και για τους ανθρώπους.

**Δισδιάστατο υπόδειγμα διοικητικών στυλ, R. Blake και J. Mouton (1964) (σχήμα**

**6)**



**Πηγή: Everald and Morris, 1999: 38)**

Επίσης, σημαντική προσέγγιση είναι η έρευνα των Halpin και Winer (1966: 97-98) (σε Μιχόπουλο, 1998β:76-77) στο Πανεπιστήμιο του Οχάιο, για να καθορίσουν το πρότυπο της αποτελεσματικής ηγετικής συμπεριφοράς με βάση τις αντιλήψεις των υφισταμένων. Η έρευνα έγινε με τη χρήση ερωτηματολογίου, δομημένου σε δύο διαστάσεις της ηγετικής συμπεριφοράς. Τη μέριμνα για τα άτομα (ενδιαφέρον και σεβασμός για τα μέλη της ομάδας, εμπιστοσύνη, επικοινωνία) και την καθιέρωση δομής (προσδιορισμός οργανωτικών ρόλων, προσανατολισμός στην εργασία και το παραγόμενο προϊόν). Τα στοιχεία που προέκυψαν έδειξαν ότι η ηγετική αποτελεσματικότητα συνδέεται με υψηλό ενδιαφέρον και για τις δύο διαστάσεις, αν και οι ανώτεροι φαίνεται να δίνουν έμφαση στην εισαγωγή δομής, ενώ οι υφιστάμενοι στη μέριμνα. Ο ηγέτης που δείχνει υψηλό ενδιαφέρον και για τις δύο διαστάσεις χαρακτηρίζεται δυναμικός ενώ εκείνος που δείχνει χαμηλό ενδιαφέρον και για τις δύο διαστάσεις παθητικός. Δομικός χαρακτηρίζεται εκείνος που η συμπεριφορά του χαρακτηρίζεται από χαμηλή μέριμνα για τον άνθρωπο και υψηλή στην καθιέρωση δομής και τέλος ηγέτης που φροντίζει, εκείνος που η συμπεριφορά του χαρακτηρίζεται από υψηλή μέριμνα για τον άνθρωπο και χαμηλή στην καθιέρωση δομής.

Μια ακόμη θεωρία, η θεωρία X και Y, που ανέπτυξε ο ψυχολόγος Douglas Mc Gregor (1960) (σε Πασιαρδή, 2004:46-49), προσπαθεί επίσης να εξηγήσει τη συμπεριφορά των ηγετών ταξινομώντας τους σε δυο κατηγορίες: α) στους οπαδούς της θεωρίας X που θεωρούν ότι το προσωπικό δεν θέλει να εργάζεται, προτιμά τον ελεύθερο χρόνο, χρειάζεται πίεση άρα πρέπει να ελέγχεται και να απειλείται από έναν αυταρχικό ηγέτη, β) στους οπαδούς της θεωρίας Y που θεωρούν ότι η εργασία είναι για τους εργαζόμενους ικανοποιητική δραστηριότητα όπως το παιχνίδι για το παιδί, ότι είναι ικανοί για μάθηση, δημιουργικότητα, αυτοέλεγχο άρα μπορούν να καθοδηγούνται από ένα δημοκρατικό ηγέτη.

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



### **1.4.3. Η ενδεχομενική θεώρηση I- Το ενδεχομενικό μοντέλο του Fiedler (Λιγότερο Προτιμώμενος Συνεργάτης – Least Preferred Co-worker)**

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

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

Ο συνδυασμός των μεταβλητών της κατάστασης δημιουργεί διάφορες περιπτώσεις ανάλογα με τις οποίες προτείνεται το στυλ του ηγέτη που ταιριάζει. Έτσι, όταν η δυνατότητα ελέγχου είναι είτε χαμηλή είτε υψηλή (όχι κάπου ενδιάμεσα) τότε το κατάλληλο στυλ ηγεσίας είναι αυτό που προσανατολίζεται στο καθήκον. Όταν όμως η δυνατότητα ελέγχου είναι κάπου ενδιάμεσα, τότε είναι καλύτερο ένα στυλ με προσανατολισμό στις ανθρώπινες σχέσεις. Μπορεί δηλαδή να χρησιμοποιηθεί ο ηγέτης με το κατάλληλο στυλ στην κατάλληλη περίπτωση. Η θεωρία αυτή, αν και δεν υπάρχουν ερευνητικά αποτελέσματα που να επιβεβαιώνουν την αποτελεσματική εφαρμογή του «λιγότερου προτιμώμενου συνεργάτη», έχει σημαντική αξία γιατί έστρεψε την έρευνα στη μελέτη της κατάστασης και έχει χρησιμοποιηθεί με επιτυχία

σε κάποιες έρευνες για την πρόβλεψη της αποτελεσματικότητας της ηγεσίας των διευθυντών στα σχολεία (Hoy και Miskel, 2005)

#### **1.4.4 Η ενδεχομενική θεώρηση II**

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

##### **1.4.4.1 Η θεωρία διαδρομή – σκοπός (Path – Goal Theory)**

Η θεωρία αυτή, αναπτύχθηκε από τους T.R Mitchell και R.J. House (1974) (σε Hoy & Miskel, 2005:393-395) και προτείνει διάφορα στυλ ηγετικής συμπεριφοράς που πρέπει να εφαρμόζονται ανάλογα με την κατάσταση. Εστιάζει στο τι πρέπει να κάνουν οι ηγέτες για να επηρεάσουν τους υφισταμένους ώστε να αποδώσουν και να νιώσουν ικανοποίηση. Σε αντίθεση με τη θεωρία του Fiedler, εδώ ο ηγέτης μπορεί να υιοθετήσει διαφορετικό τύπο ηγεσίας ανάλογα με την κατάσταση, αρκεί να υποδείξει τη διαδρομή (συμπεριφορά) που θα ακολουθήσουν οι υφιστάμενοι για να φτάσουν στο σκοπό (αποτέλεσμα, ικανοποίηση). Η θεωρία ορίζει τέσσερα είδη συμπεριφοράς ανάλογα με την περίπτωση. Η περίπτωση εξαρτάται από τις ανάγκες, το δυναμικό των υφισταμένων και τη φύση της εργασίας. Έτσι προτείνεται: α) η κατευθυντική ηγεσία: ο ηγέτης ξεκαθαρίζει τους κανόνες, τα καθήκοντα και τις προσδοκίες του από τους υφισταμένους, β) η υποστηρικτική: δημιουργείται φιλική, ενθαρρυντική ατμόσφαιρα στο καθημερινό έργο, γ) η συμμετοχική: ζητείται η άποψη των υφισταμένων, δ) η ηγεσία προσανατολισμένη στην επίτευξη στόχων: θέτονται υψηλοί στόχοι για τους υφισταμένους και αναμένεται καλύτερη απόδοση. Βέβαια το κατά πόσο η επιλογή του τύπου ηγεσίας σχετίζεται τελικά με την ικανοποίηση των υφισταμένων εξαρτάται τόσο απ' τα χαρακτηριστικά τους όσο και απ' τα

χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος. Η θεωρία αυτή αν και δεν έχει εξεταστεί εμπειρικά προσφέρει αρκετά στοιχεία για τη σύνδεση ηγεσίας –εργασιακής ικανοποίησης.

#### **1.4.4.2 Η θεωρία του κύκλου ζωής. (Situational theory, Hersey και Blanchard, 1988)**

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

#### **1.4.4.3 Το μοντέλο ηγεσίας Vroom – Yetton (1973)**

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

A I (αυταρχική τύπου I): ο ηγέτης λύνει τα προβλήματα μόνος του

A II (αυταρχική τύπου II): παίρνει πληροφορίες από υφιστάμενους και λύνει το πρόβλημα μόνος του

C I (συμβουλευτική τύπου I): συζητάει το πρόβλημα ξεχωριστά με κάθε υφιστάμενο αλλά αποφασίζει μόνος του

C II (συμβουλευτική τύπου II): συζητάει με την ομάδα αλλά παίρνει την απόφαση μόνος του

G II (ομαδική τύπου II): συζητάει με τους υφισταμένους ως ομάδα και προεδρεύοντας ψάχνει μαζί τους μια λύση αποδεκτή απ' όλη την ομάδα.

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

### 1.4.5 Γενικό πλαίσιο θεωρήσεων ηγεσίας

Όλες οι θεωρητικές προσεγγίσεις που παρουσιάστηκαν ως τώρα (ενότητες 1.4.1 - 1.4.2 - 1.4.3 - 1.4.4) δίνονται συνοπτικά από τον Jago (1982:316) (σε Μιχόπουλο, 1998β:70) σε ένα πλαίσιο που διαφοροποιεί τα μοντέλα σε δύο διαστάσεις. Η πρώτη διάσταση (εστίαση) αναφέρεται στα χαρακτηριστικά και τη συμπεριφορά του ηγέτη ενώ η δεύτερη (επίδραση) αναφέρεται στο αν οι τιμές που παίρνει η πρώτη διάσταση έχει το ίδιο αποτέλεσμα σε όλες ή μόνο σε μερικές καταστάσεις (ενδεχόμενη κατάσταση). Ο συνδυασμός των δύο διαστάσεων μας δίνει τις τέσσερις θεωρητικές προσεγγίσεις που παρουσιάστηκαν ως τώρα όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα (πίνακας 7).

**Πίνακας 7: Πλαίσιο θεωρήσεων ηγεσίας**

		Επίδραση	
		Καθολική	Ενδεχόμενη συναφής κατάσταση
Εστίαση	Γνωρίσματα ηγέτη	<u>Τύπος I</u> Συνέπεια: Επιλογή -Θεωρίες γνωρισμάτων	<u>Τύπος III</u> Συνέπεια: Τοποθέτηση -Το μοντέλο του Fiedler
	Συμπεριφορά ηγέτη	<u>Τύπος II</u> Συνέπεια: Εκπαίδευση -Μελέτες Μίσιγκαν και Οχάιο -Θεωρία $\chi + y$ -Blake & Mouton	<u>Τύπος IV</u> Συνέπεια: Διαφορική εκπαίδευση -Θεωρία «διαδρομή-σκοπός» --Το μοντέλο Vroom-Yetton -Hersey and Blanchard

(Προσαρμοσμένο από Μιχόπουλο, 1998β:70)

#### 1.4.6 Συναλλακτική και μετασχηματιστική ηγεσία (Transactional and transformational leadership)

Τη δεκαετία του 1990 άρχισαν να εγκαταλείπονται οι υπάρχουσες θεωρίες και να γίνεται λόγος για «νέα ηγεσία». Η θεωρία της συναλλακτικής ηγεσίας αποδίδεται στον Burns (1978) (σε Πασιαρδή, 2004:214), ο οποίος μίλησε αρχικά για το χώρο της πολιτικής. Η θεωρία του επεκτάθηκε και συναλλακτικός ηγέτης χαρακτηρίστηκε ο συμβατικός ηγέτης που αποσαφηνίζει το ρόλο και τις απαιτήσεις των υφισταμένων, που αποδίδει ανταμοιβές και κυρώσεις για να πετύχει τη συμμόρφωσή τους και την ανταπόδοσή τους σε έργο. Σύμφωνα με τον Bass (1985), τα βασικά χαρακτηριστικά της συναλλακτικής ηγεσίας είναι:

- α) Κατά περίπτωση αμοιβή
- β) Management by exception (active) - Διόρθωση αποκλίσεων
- γ) Management by exception (passive) - Επέμβαση σε περίπτωση μη τήρησης προδιαγραφών
- δ) laissez faire

Πέρα όμως απ' τη συναλλακτική ηγεσία εκτείνεται η μετασχηματιστική. Ο μετασχηματιστικός ηγέτης εμπνέει τα μέλη του οργανισμού να παραμερίσουν τα προσωπικά τους συμφέροντα για το καλό της ομάδας, αναπτύσσει προσωπικές σχέσεις με τους υφισταμένους, θέτει μακροχρόνιους στόχους, παροτρύνει τα μέλη για την εκπλήρωσή τους μέσα από τη δική του δέσμευση, διαμορφώνει ένα όραμα και πορεύεται μ' αυτό, μιλάει για αλλαγή (Hoy και Miskel 2000:399). Τα τέσσερα πιο σημαντικά χαρακτηριστικά δίνονται πάλι από τον Bass (1985) και είναι γνωστά ως τέσσερα «I».

- α) Idealized Influence – Το χάρισμα
- β) Inspirational Motivation – Η έμπνευση
- γ) Intellectual Stimulation – Η πνευματική παρότρυνση
- δ) Individualized Consideration – Η εξατομικευμένη προσέγγιση

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

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

Οι Owens και Valesky (2007: 282) βλέπουν την μετασχηματιστική ηγεσία ως μια εξελικτική διαδικασία που ολοκληρώνεται σε τέσσερα επίπεδα: α) κατώτατο επίπεδο: επιδιώκεται η συμμόρφωση των υφιστάμενων, δεν υπάρχει ηγεσία, β) βασικό επίπεδο: η ηγεσία είναι συναλλακτική, ο ηγέτης και η ομάδα αποσαφηνίζουν τους ρόλους τους, γ) υψηλό επίπεδο: ο ηγέτης είναι μετασχηματιστικός, δεσμεύει την ομάδα με κοινούς στόχους και αξίες, δ) ανώτατο επίπεδο: ηθική ηγεσία, κοινό όραμα, κοινοί στόχοι.

Γενικά, η μετασχηματιστική ηγεσία υποστηρίζεται από πολλούς μελετητές. Οι Hoy και Miskel (2005:402) την χαρακτηρίζουν «πνευματικό κεφάλαιο για τον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης» και πιστεύουν ότι μπορεί να διδαχθεί και να οδηγήσει στην δημιουργία πραγματικά ικανών ηγετών. Τα ερευνητικά αποτελέσματα εντοπίζουν κάποια σχέση της μετασχηματιστικής ηγεσίας με την αποτελεσματικότητα (Leithwood & Jantz, 2003), αλλά δεν έχουν καταφέρει ακόμα να στηρίξουν απόλυτα το μοντέλο.

## **1.5 Τα στοιχεία που προσεγγίζουν έναν αποτελεσματικό ηγέτη-διευθυντή**

Εκτός από τις θεωρήσεις που προσπαθούν να προσεγγίσουν την αποτελεσματική ηγεσία και τον αποτελεσματικό ηγέτη, η βιβλιογραφία είναι πλούσια με χαρακτηριστικά που επιδιώκουν να σκιαγραφήσουν το προφίλ του.

Παρακάτω θα περιγράψουμε ένα μείγμα στοιχείων που κυριαρχούν στη βιβλιογραφία και φαίνεται να συνθέτουν τον αποτελεσματικό ηγέτη. Τα στοιχεία αυτά θα τα παρουσιάσουμε στις δύο ακόλουθες κατηγορίες βασιζόμενοι κυρίως στην ανάλυση του Μπουραντά (2005): α) τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της προσωπικότητας και οι ικανότητες του ηγέτη (τι πρέπει να διαθέτει ο ηγέτης), β) οι συνιστώσες της αποτελεσματικής ηγετικής συμπεριφοράς (τι πρέπει να κάνει).

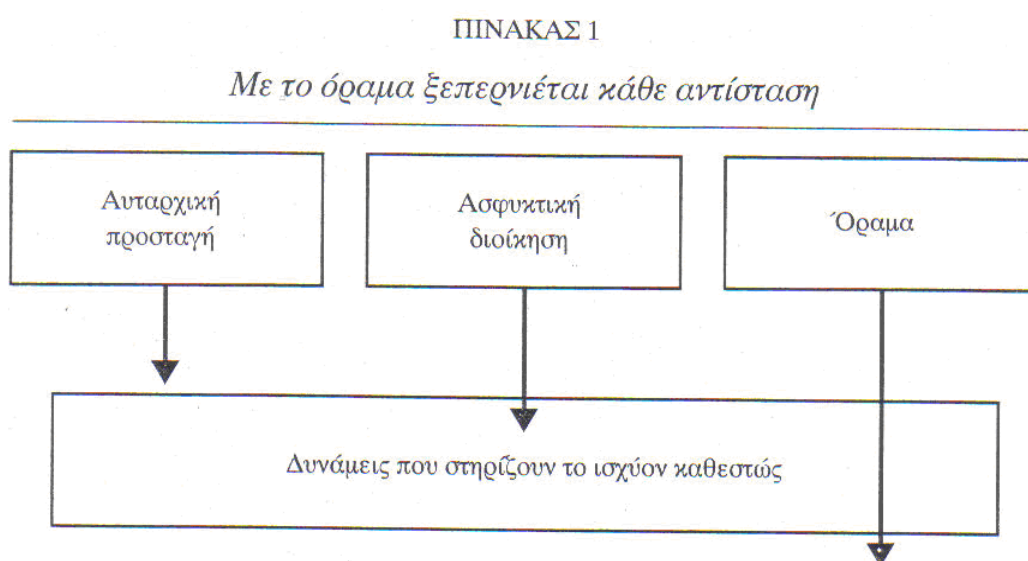
### 1.5.1 Χαρακτηριστικά προσωπικότητας και ικανότητες του ηγέτη

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

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

Μάλιστα ο Kotter (2001:85) θεωρεί ότι το όραμα και μόνο το όραμα, μπορεί να διαπεράσει τις δυνάμεις που στηρίζουν το ισχύον καθεστώς για μπορέσει τελικά, όταν απαιτείται, να το αλλάξει (σχήμα 8).

**Σχήμα 8. (Πηγή: Kotter,2001:85)**



- Συναισθηματική νοημοσύνη: αυτογνωσία, αυτεπίγνωση, αυτοέλεγχος, ενσυναίσθηση. Πρόκειται για την ικανότητα του ατόμου να κατανοεί τον εαυτό του

και τους άλλους, να διαχειρίζεται με τον κατάλληλο τρόπο τα συναισθήματά του καθώς και των άλλων.

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

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

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

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

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

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

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

Όπως τονίσαμε προηγουμένως, τα παραπάνω χαρακτηριστικά αποτελούν τα πιο διακριτά γνωρίσματα με βάση τη βιβλιογραφία αλλά όχι τον «χρυσό κανόνα» για την περιγραφή του ηγέτη. Κάνουμε μια απόπειρα να σκιαγραφήσουμε το προφίλ του με βάση την πεποίθηση ότι ο ηγέτης « είναι αποτέλεσμα ενός αρμονικού συστήματος χαρακτηριστικών προσωπικότητας και ικανοτήτων, και όχι ενός αθροίσματος τέτοιων» (Μπουραντάς, 2005: 250). Τα παραπάνω στοιχεία δεν αρκεί να υπάρχουν

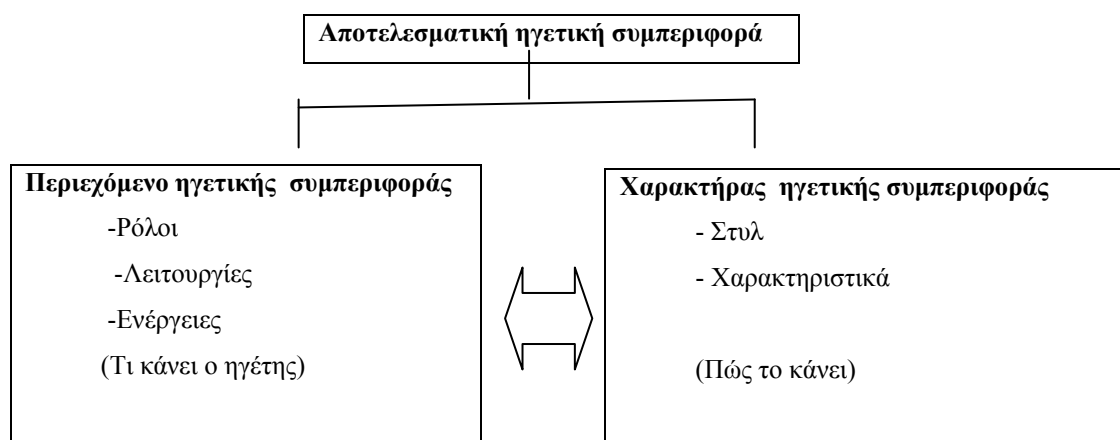


στο σύνολο τους αλλά πρέπει να ισορροπούν ανάλογα με την περίπτωση. Τα χαρακτηριστικά της κατάστασης προσδιορίζουν καθοριστικά τα στοιχεία του ηγέτη (Μπουραντάς 2005, Μιχόπουλος 1998) όπως θα αναλύσουμε περαιτέρω σε ακόλουθες ενότητες.

## 1.5.2 Η ηγετική συμπεριφορά

Όσο αφορά στην ηγετική συμπεριφορά, σύμφωνα με τον Μπουραντά (2005:214), προσδιορίζεται από δύο βασικές συνιστώσες: α) το περιεχόμενο της, δηλαδή τι πρέπει να κάνει ο ηγέτης, ποιοι ρόλοι και λειτουργίες πρέπει να ασκούνται στην πράξη και β) το χαρακτήρα της, δηλαδή το στυλ, το πώς πρέπει να λειτουργεί. Έτσι, σύμφωνα με αυτές τις κατηγορίες και τις συνιστώσες θα γίνει η περιγραφή μας στις επόμενες ενότητες (σχήμα 8, Μπουραντάς, 2005:214).

**Σχήμα 8: Συνιστώσες της αποτελεσματικής ηγετικής συμπεριφοράς**



(Πηγή: Μπουραντάς, 2005:214)

### 1.5.2.1 Περιεχόμενο ηγετικής συμπεριφοράς

Όπως τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας έτσι και το περιεχόμενο της συμπεριφοράς του ηγέτη δεν είναι δυνατόν να περιγραφεί με πληρότητα. Επιχειρούμε απλώς μια προσέγγιση με βάση τη βιβλιογραφία και κυρίως με βάση τους

Μπουραντά (2005), Μιχόπουλο (1998β) και Πασταρδή (2004). Έτσι ο ηγέτης-διευθυντής του οργανισμού και συγκεκριμένα ο ηγέτης –διευθυντής του σχολείου:

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

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

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

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

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

- Σχεδιάζει, εισάγει, εφαρμόζει καινοτομίες στο σχολείο.

- Θέτει σαφείς στόχους για υψηλή απόδοση από τον ίδιο, από τους εκπαιδευτικούς αλλά και τους μαθητές.

- Συντονίζει και παρακολουθεί το διδακτικό έργο, αναπτύσσει κουλτούρα που προσαρμόζεται στις αλλαγές του περιβάλλοντος.

- Διαχειρίζεται με επιτυχία τα οικονομικά του σχολείου, εξασφαλίζει την καλύτερη κτιριακή υποδομή και το ασφαλέστερο μαθησιακό περιβάλλον.

- Φροντίζει για την άριστη γνώση των καθηκόντων του και τη διαρκή προσωπική του ανάπτυξη.

Οι παραπάνω ρόλοι και λειτουργίες του ηγέτη μπορεί να περιγράφουν σε ένα βαθμό το περιεχόμενο της ηγετικής συμπεριφοράς, ωστόσο δεν την αποδίδουν πλήρως. Η ηγετική συμπεριφορά « αποτελεί μια κοινωνική πραγματικότητα, και ως τέτοια είναι πολυσύνθετη και πολυδιάστατη» (Μπουραντάς, 2005: 224 ).Υπάρχουν ενέργειες που δεν είναι δυνατόν να προβλεφθούν αλλά και αυτές που περιγράφονται πρέπει να εξετάζονται ως ένα αρμονικό σύνολο και όχι ως επιμέρους ανεξάρτητες λειτουργίες. Καθοριστικής σημασίας βέβαια, είναι η εκάστοτε περίπτωση. Το περιεχόμενο της ηγετικής συμπεριφοράς καθορίζεται από τα χαρακτηριστικά της κατάστασης και με βάση αυτή οφείλει να διαμορφώνεται (Μιχόπουλος, 1998β, Μπουραντάς, 2005).

### 1.5.2.2 Ο χαρακτήρας (στυλ) της ηγετικής συμπεριφοράς

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

Λόγω της καθοριστικής σημασίας του στυλ της ηγετικής συμπεριφοράς, οι περισσότερες θεωρητικές προσεγγίσεις προσπαθούν να το περιγράψουν με διαφορετικούς τρόπους και να προτείνουν το πιο κατάλληλο ( κάποιες προσεγγίσεις παρουσιάστηκαν στην ενότητα 1.4). Στο σημείο αυτό θα παρουσιάσουμε τις κατηγορίες που προτείνουν οι Coleman, Boyatzis και Mckee (2002: 76-77) σύμφωνα με τις οποίες έχουμε πέντε κυρίαρχα στυλ ηγεσίας:

-Ηγεσία βασισμένη στο όραμα: μέσα σε ένα ιδιαίτερα θετικό περιβάλλον γίνονται προσπάθειες να κινητοποιηθούν οι υφιστάμενοι για την επίτευξη ενός κοινού ονείρου και την εφαρμογή καινοτομιών.

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

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

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

-Ηγεσία βασισμένη στους στόχους (κατευθυντική): προϋπόθεσή της τα ώριμα και εξειδικευμένα άτομα, να έχουν ελάχιστη ανάγκη από καθοδήγηση και να διαθέτουν υψηλά κίνητρα για την υλοποίηση στόχων και ανταπόκριση στο

περιβάλλον. Ο αντίκτυπος στο κλίμα είναι συχνά αρνητικός λόγω ανταγωνισμού ή μη ορθής άσκησης καθηκόντων.

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

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

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ**

### **ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΟΥ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ - ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ**

Το εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί ένα από τα πιο σημαντικά υποσυστήματα του ευρύτερου κοινωνικοοικονομικού συστήματος μιας χώρας. Η εκπαίδευση είναι χωρίς αμφιβολία το υποσύστημα εκείνο που όχι μόνο αντανακλά αλλά και αναπαράγει το κοινωνικό σύστημα μέσα στο οποίο λειτουργεί. (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994:54, Πασιαρδής, 2004:37). Στην Ελλάδα η οργάνωση και διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος ακολουθεί την οργάνωση της δημόσιας διοίκησης και είναι υπό τον έλεγχο του κράτους.

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

Η ανάλυση του σχολικού συστήματος κρίνεται απαραίτητη ώστε η έννοια και οι θεωρίες για την ηγεσία που παρουσιάστηκαν στο πρώτο κεφάλαιο να εξεταστούν σε συνδυασμό με την οργανωτική και διοικητική διάσταση του συστήματος, για να διαπιστωθεί αν και ποια μορφή μπορεί να πάρει η ηγεσία μέσα στο σχολείο.

#### **2.1 Τυπική Διοικητική Δομή του Εκπαιδευτικού Συστήματος**

Όπως κάθε κοινωνικό σύστημα ή οργάνωση, έτσι και το εκπαιδευτικό σύστημα έχει ως βάση του τη δομή του. Κατά τον Mintzberg (1979:2) η οργανωτική δομή είναι «ο τρόπος με τον οποίο διαιρείται το έργο της οργάνωσης σε διακριτά καθήκοντα και επιτυγχάνεται ο συντονισμός των καθηκόντων αυτών», ενώ κατά τον Μιχόπουλο (1998α:34) είναι «ένα σύστημα σχέσεων, εργασίας, λογοδοσίας και εξουσίας μέσα στο οποίο πραγματώνονται οι εργασιακές δραστηριότητες της οργάνωσης» και «ορίζει πως τα μέρη μιας οργάνωσης ταιριάζουν μεταξύ τους». Η τυπική διοικητική

δομή υποδηλώνει τον τρόπο που επιτυγχάνεται ο συντονισμός των διαφόρων ρόλων των μελών της οργάνωσης ή πιο απλά καθορίζει «ποιος κάνει τι, ποιος είναι υπεύθυνος για τι, ποιος αποφασίζει τι, ποιος αναφέρεται σε ποιον» (Μπουραντάς, 2005:113).

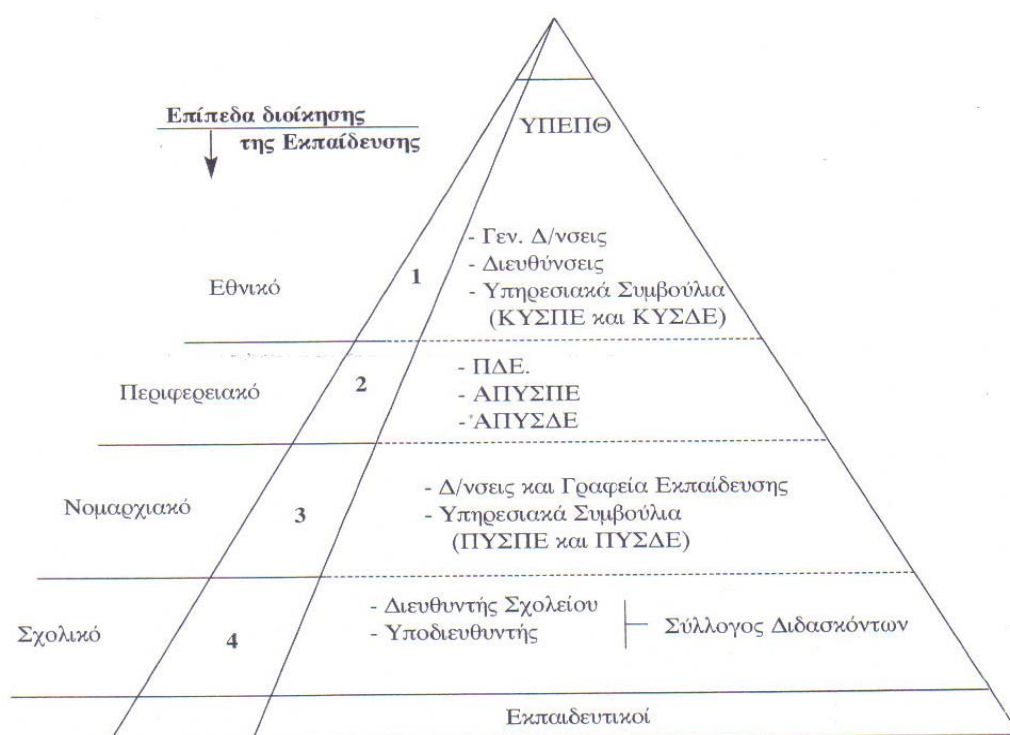
Η δομή σχετίζεται άμεσα με την ανάπτυξη ή τη δυσλειτουργία ενός συστήματος. Μια ακατάλληλη δομή συνδέεται συχνά με προβλήματα όπως η έλλειψη συντονισμού, οι αναποτελεσματικές αποφάσεις, η χαμηλή υποκίνηση κ.α. Για το λόγο αυτό ο σχεδιασμός της είναι πολύπλοκη και δύσκολη υπόθεση.

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα οι αρμοδιότητες του προσωπικού της εκπαίδευσης διακρίνονται σύμφωνα με το νόμο 1566/85 σε τέσσερις κατηγορίες: α) διδακτική (εκπαιδευτικοί), β) διοικητική (μέλη υπουργείου, περιφερειακοί διευθυντές, προϊστάμενοι εκπαίδευσης, διευθυντές σχολείων, μέλη συλλόγου διδασκόντων), γ) επιστημονική/ παιδαγωγική (παιδαγωγικό ινστιτούτο, σχολικοί σύμβουλοι), δ) λαϊκοσυμμετοχική (νομαρχιακή, δημοτική, σχολική επιτροπή) (Παπαναούμ, 1995:69/σχήμα 1).

**Σχήμα 1: Καταμερισμός εργασίας του σχολικού συστήματος σύμφωνα με το νόμο 1566/1985 (Πηγή: Παπαναούμ, 1995:69)**

Περιοχή αρμοδιότητας	Έργο	Θέσεις	Όργανο
Διδακτική	Διδασκαλία Κοινωνικοποίηση Αξιολόγηση μαθητών	Εκπαιδευτικοί της τάξεως	Σχολική μονάδα
Διοικητική	Διοίκηση και εποπτεία	Διοικητικοί: Μέλη κεντρικής υπηρεσίας Υ.Π. Προϊστάμενοι εκπ/σης Διευθυντές σχολείων (υποδιευθυντές) Μέλη συλλόγου διδασκόντων	Κεντρική υπηρεσία Υ.Π. Διεύθυνση εκπ/σης (Γραφείο εκπ/σης) Διεύθυνση σχολικής μονάδας
Επιστημονική- παιδαγωγική	Επιστημονική παιδαγωγική υποστήριξη	Πρόεδρος- Αντιπρόεδροι Επιστήμονες- παιδαγωγοί Σύμβουλοι Μόνιμοι πάρεδροι Πάρεδροι με θητεία ιδικοί επιστήμονες	Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
Λαϊκο- συμμετοχική	Υποστήριξη και υποβοήθηση εκπαιδευτικής διαδικασίας	Κοινωνικοί και κρατικοί εκπρόσωποι	Εθνικό συμβούλιο παιδείας Νομαρχιακή/Δημοτική επιτροπή παιδείας Σχολική επιτροπή Σχολικό συμβούλιο

Συγκεκριμένα, μελετώντας τη διοικητική διάρθρωση του συστήματος, διαπιστώνουμε τα «ειδικά γνωρίσματα» ή «διαστάσεις» της δομής του τα οποία καθορίζουν και την απόδοσή του (Μιχόπουλος, 1998α:36). Η εξέταση της διοικητικής δομής μας δείχνει ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι δομημένο με βάση ένα ιεραρχικό μοντέλο. Τα διοικητικά καθήκοντα ακολουθούν ένα γραμμικό διαχωρισμό και συνήθως παρουσιάζονται με τη μορφή μιας πυραμίδας (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994:138, Σαΐτης 2005:209). Η διεύθυνση κατανέμεται σε όλη την ιεραρχική πυραμίδα με διαφορετικές αρμοδιότητες σε κάθε βαθμίδα. Ανάλογα με το βαθμό εξουσίας (και τη γεωγραφική θέση), η διοικητική διάρθρωση διακρίνεται σε επίπεδο εθνικό, περιφερειακό, νομαρχιακό και σχολικό (Σαΐτης 2005:209/σχήμα 2).



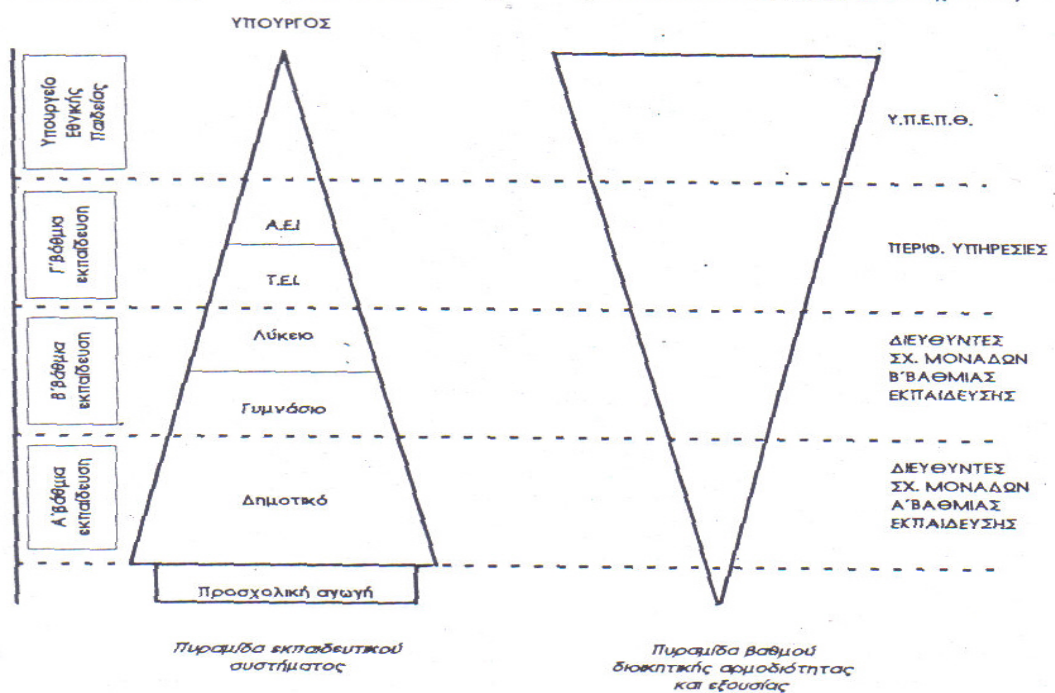
Σχήμα 2. Διοικητική δομή της σχολικής εκπαίδευσης (2005)

Στην κορυφή της πυραμίδας και σε επίπεδο εθνικό βρίσκεται ο Υπουργός Παιδείας και οι διευθύνσεις των βαθμίδων που συγκεντρώνουν όλη την εξουσία και τις αρμοδιότητες για τη λήψη αποφάσεων. Ακολουθούν σε περιφερειακό επίπεδο οι Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης, που εποπτεύουν τις αποκεντρωμένες υπηρεσίες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας όπως προβλέπεται στο άρθρο 14 παρ. ζ Ν.2817/2000 και άρθρο 1 Ν. 2986/2002. Σε νομαρχιακό επίπεδο οι Διευθύνσεις – Γραφεία Εκπαίδευσης και τα υπηρεσιακά συμβούλια είναι υπεύθυνοι για τη διοίκηση των σχολείων και του διδακτικού προσωπικού. Για την παιδαγωγική και

επιστημονική καθοδήγηση του διδακτικού προσωπικού υπεύθυνοι είναι οι σχολικοί σύμβουλοι (Π.Δ. 214/1984). Τέλος, στο επίπεδο της σχολικής μονάδας η διοίκηση ασκείται από το διευθυντή, τον υποδιευθυντή και το σύλλογο διδασκόντων, με κυρίαρχο το ρόλο του διευθυντή.

Μέσα απ' τη σύντομη αυτή παρουσίαση διακρίνεται ότι το σύστημα χαρακτηρίζεται από κάθετη διαφοροποίηση, δηλαδή οι διευθυντικές ικανότητες καταμερίζονται κάθετα και ο βαθμός εξουσίας διαμορφώνεται ανάλογα με το ιεραρχικό επίπεδο. Όσο πιο ψηλά βρίσκεται κάποιος στην ιεραρχική κλίμακα τόσο μεγαλύτερος είναι ο βαθμός εξουσίας του. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας βρίσκεται στη βάση της πυραμίδας. Εκεί η εξουσία που αφορά στη λήψη αποφάσεων μειώνεται πολύ σημαντικά και οι αρμοδιότητες γίνονται περισσότερο εκτελεστικές. Όλη η ευθύνη της διοίκησης συγκεντρώνεται στο Υπουργείο Παιδείας και ο καθορισμός του εκπαιδευτικού έργου γίνεται από την κεντρική εξουσία, ενώ ο διευθυντής της σχολικής μονάδας είναι απομακρυσμένος από τα κέντρα λήψης αποφάσεων και η εξουσία του είναι υπερβολικά περιορισμένη. Ο βαθμός της διοικητικής υπευθυνότητας δίνεται σχηματικά από τον Παπακωνσταντίνου (1994:137/σχήμα 3), με εύστοχο τρόπο, ως μια ανεστραμμένη πυραμίδα με την κορυφή σαν βάση (πυραμίδα εξουσίας) η οποία χαρακτηρίζεται από δεδομένη αστάθεια.

**ΣΧΗΜΑ 3**  
*Ιεραρχική Οργάνωση και Βαθμός Εξουσίας του Εκπαιδευτικού Συστήματος*





Σε τέτοιες περιπτώσεις, που όλες ή οι περισσότερες αποφάσεις λαμβάνονται από λίγα άτομα στην κορυφή της ιεραρχικής πυραμίδας, οι οργανώσεις χαρακτηρίζονται από υψηλό βαθμό συγκέντρωσης (Μιχόπουλος, 1998α, Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994, Σαΐτης, 1992, Κουτούζης, 1999). Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα φαίνεται να συγκεντρώνει τα χαρακτηριστικά ενός συγκεντρωτικού συστήματος καθώς α) το Υπουργείο Παιδείας παίρνει όλες τις αποφάσεις ενώ οι ενδιάμεσες εξουσίες (περιφερειακές, τοπικές, σχολικές) έχουν ελάχιστες ουσιαστικές αρμοδιότητες διοίκησης, β) μια πληθώρα νόμων, διατάξεων και εγκυκλίων από την κεντρική εξουσία δε δίνει τη δυνατότητα λήψης απόφασης ή παρέκκλισης στους υφισταμένους, γ) ο διορισμός των τοπικών και περιφερειακών αρχών από την κεντρική εξουσία συνεπάγεται την απόλυτη εξάρτησή τους και την υποχρέωσή τους για εφαρμογή των αποφάσεων του Υπουργείου Παιδείας (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994).

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

## **2.2 Το σχολείο ως οργάνωση**

Η κοινωνία μας είναι μία κοινωνία στην οποία όλες οι δραστηριότητες επηρεάζονται από ένα οργανωτικό περιβάλλον. Έτσι και η παροχή της μάθησης στους πολίτες, εξασφαλίζεται από την ύπαρξη των σχολικών οργανώσεων. Αν ως οργάνωση ορίσουμε «τη διάρθρωση και διασύνδεση των διαφόρων δομών ή συντελεστών με στόχο την επίτευξη ενός σκοπού καθορισμένου εκ των προτέρων», (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994:86) τότε το σχολείο αποτελεί μια τυπική οργάνωση που τα οργανωσιακά του στοιχεία αλληλεπιδρούν μεταξύ τους με ορισμένο τρόπο, με σκοπό τη σχολική αγωγή των μαθητών (Δερβίσης, 1984).

Έτσι, στα πλαίσια της εργασίας αυτής, το σχολείο, και συγκεκριμένα το λύκειο, θα αναφέρεται ως σχολική οργάνωση ή οργανισμός που επιδιώκει το συντονισμό των έμψυχων και μη συντελεστών του για την επίτευξη κοινών στόχων.

## 2.3 Το σχολείο ως γραφειοκρατικός οργανισμός

Η ανάγκη για εξέλιξη των εκπαιδευτικών οργανισμών οδήγησε στην διαμόρφωση, μέσα από έρευνες και πρακτική, πολλών θεωριών που υποδεικνύουν διάφορα μοντέλα οργάνωσης των σχολείων. Βέβαια, όλες οι εξελίξεις στην Εκπαιδευτική Διοίκηση ακολούθησαν εκείνες που έγιναν στο ευρύτερο πεδίο της Διοίκησης Επιχειρήσεων. Η εκπαιδευτική διοίκηση δανείστηκε πολλές θεωρίες και δημιούργησε πολλά μοντέλα οργάνωσης και λειτουργίας των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Στα πλαίσια αυτής της εργασίας παρουσιάζεται μόνο το μοντέλο που φαίνεται να ταιριάζει περισσότερο στην ελληνική σχολική πραγματικότητα: το γραφειοκρατικό μοντέλο του Max Weber.

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

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

Στην βιβλιογραφία της Εκπαιδευτικής Διοίκησης αναγνωρίζεται ομόφωνα ότι υπάρχει μεγάλος βαθμός προσαρμογής του Βεμπεριανού μοντέλου στη σχολική οργάνωση, αφού τα χαρακτηριστικά της γραφειοκρατίας εντοπίζονται εύκολα μέσα σ' αυτή. Κατά τον Πασιαρδή (2004: 41) « τα σχολεία ταιριάζουν τέλεια με το μοντέλο αυτό» ή σύμφωνα με τον Μιχόπουλο (1998α :48) «είναι τυπικές γραφειοκρατικές οργανώσεις».

Το πρώτο χαρακτηριστικό του γραφειοκρατικού μοντέλου, αυτό του καταμερισμού εργασίας, αντιστοιχεί στο διαχωρισμό του εκπαιδευτικού έργου σε κομμάτια, όπως η διδασκαλία, η κοινωνικοποίηση, η διοίκηση κ.α., ενώ η εξειδίκευση, αντιστοιχεί στην ειδικότητα που αποκτά ο εκπαιδευτικός ( π.χ. φιλόλογος, μαθηματικός). Το χαρακτηριστικό της ιεραρχίας της εξουσίας παρουσιάζεται σε όλη τη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος καθώς η εξουσία

αυξάνει ανάλογα με την ιεραρχική κλίμακα (προϊστάμενος, διευθυντής, εκπαιδευτικός). Ο απρόσωπος προσανατολισμός και η αμεροληψία που επιβάλλει η γραφειοκρατική οργάνωση εκφράζεται με την πεποίθηση ότι όλοι οι μαθητές είναι ίσοι απέναντι στο σχολείο, το οποίο πρέπει να τους προσφέρει ίσες ευκαιρίες μάθησης. Το τέταρτο χαρακτηριστικό της γραφειοκρατίας, το πλαίσιο λειτουργικών κανόνων, που βοηθά στην ύπαρξη μιας σταθερότητας και στην εξασφάλιση της συνέχειας μιας πολιτικής, είναι παραπάνω από εμφανές στην σχολική μονάδα. Ένα πλήθος κανονισμών και εγκυκλίων ρυθμίζουν σχεδόν το σύνολο της σχολικής ζωής (εξετάσεις, έναρξη, λήξη μαθημάτων). Τέλος, το χαρακτηριστικό του προσανατολισμού καριέρας εντοπίζεται σε ένα βαθμό στη δυνατότητα εξέλιξης των εκπαιδευτικών σε διευθυντές, προϊστάμενους, συμβούλους.

Τα παραπάνω πέντε χαρακτηριστικά του γραφειοκρατικού μοντέλου, λειτουργούν τόσο θετικά όσο και αρνητικά στη σχολική ζωή. Η ειδικότητα, η γνώση του εργασιακού αντικειμένου, η πειθαρχημένη συμμόρφωση και ο συντονισμός, η ορθολογικότητα, η ομοιομορφία και η σταθερότητα είναι θετικές συνέπειες των γραφειοκρατικών χαρακτηριστικών. Απ' την άλλη όμως προκαλούν δυσλειτουργίες όπως: αδιαφορία, πλήξη, ανεπαρκή επικοινωνία, οργανωσιακή ακαμψία, μετατόπιση στόχων και έλλειψη ηθικού (Πασιαρδής, 2004, Μιχόπουλος 1998α). Επίσης, το βεμπεριανό μοντέλο οργάνωσης έχει επικριθεί έντονα για την παράλειψη να δώσει ιδιαίτερη σημασία στην άτυπη δομή των οργανώσεων.

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

#### **2.4.1 Το σχολείο ως ανοιχτό κοινωνικό σύστημα**

Μια από τις σημαντικές θεωρίες στην Εκπαιδευτική Διοίκηση είναι η θεωρία των συστημάτων. Η θεωρία αυτή αντιμετωπίζει την οργάνωση ως ένα σύστημα με επιμέρους υποσυστήματα, δηλαδή ένα «οργανωμένο σύνολο που αποτελείται από αλληλένδετα μέρη» (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994: 54), το οποίο βρίσκεται σε συνεχή επαφή και αλληλεξάρτηση με το εξωτερικό του περιβάλλον.

Μάλιστα, η σύγχρονη προσέγγιση στην εκπαιδευτική διοίκηση θεωρεί την σχολική οργάνωση ως ένα ανοικτό κοινωνικό σύστημα που εξαρτάται άμεσα από το

ευρύτερο περιβάλλον μέσα στο οποίο λειτουργεί. Το σχολείο είναι ένας ζωντανός οργανισμός, που επιδιώκει τους στόχους του στο πλαίσιο ενός περιβάλλοντος με το οποίο συναλλάσσεται διαρκώς μέσα από ρευστά διαχωριστικά όρια, τα σύνορα ((Everald και Morris, 1999: 174, Σαΐτης, 2000:55).

Η σχέση αυτής της αλληλεξάρτησης και αλληλεπίδρασης εκδηλώνεται με την δυνατότητα του συστήματος να δέχεται στοιχεία από το περιβάλλον, δηλαδή «εισροές», να τις μετασηματίζει και να παράγει στην συνέχεια τα προϊόντα του, δηλαδή «εκροές» (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994, Μιχόπουλος, 1998α , Πασιαρδής,2004). Χαρακτηριστικές εισροές που λαμβάνει το σχολείο από το περιβάλλον θεωρούνται οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς, το διοικητικό προσωπικό, οι οικονομικοί πόροι, ο εξοπλισμός, τα κτίρια, η εκπαιδευτική πολιτική, οι εκπαιδευτικοί σκοποί και μέθοδοι, και διάφοροι άλλοι περιβαλλοντικοί περιορισμοί.

Για να μετατραπούν οι εισροές σε μια δέσμη αποτελεσμάτων-εκροών είναι απαραίτητη η διαδικασία του μετασηματισμού. Ο μετασηματισμός ταυτίζεται με την εκπαιδευτική διαδικασία-πράξη, η οποία δεν είναι ούτε μετρήσιμη ούτε ορατή. Αποτελείται από το σύνολο των διοικητικών, οικονομικών αποφάσεων, παιδαγωγικών και ιδεολογικών αντιθέσεων, διδακτικών μεθόδων και αντικειμένων, επιστημονικών μεθόδων και τρόπων διαχείρισης πληροφοριών. Ο μετασηματισμός είναι μέγιστης σημασίας γιατί σχετίζεται με την ποιότητα και την απόδοση του οργανισμού (Πασιαρδής, 2004:19).

Μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία του μετασηματισμού θα προέρθουν τα «προϊόντα» του εκπαιδευτικού συστήματος – οι εκροές του. Οι εκροές του σχολείου ξεκινούν από τους εγγράμματους αποφοίτους και εκτείνονται σε διάφορα επίπεδα (ομαδικό, ατομικό) όπως: η ορθή κοινωνικοποίηση, η ικανοποίηση της κοινωνικής ανάγκης για δημιουργία ατόμων με δημοκρατικό ήθος και σεβασμό στην ελευθερία, η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, η τροφοδότηση της αγοράς εργασίας. Επίσης, αφορούν την επίτευξη στόχων τόσο ποσοτικών όσο και ποιοτικών σχετικά με το διοικητικό, διδακτικό και μαθητικό προσωπικό.

Το περιβάλλον αφενός προσφέρει τις εισροές και οριοθετεί εν μέρει τη διαδικασία μετασηματισμού, αφετέρου χρησιμοποιεί τις εκροές. Οι μεταβολές που συμβαίνουν στο περιβάλλον, επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τη λειτουργία του σχολείου μεταβάλλοντας τις εκροές του, που είναι και το τελικό αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Hoy & Miskel, 2005).

Βασικό στοιχείο της σχέσης του σχολικού συστήματος με το περιβάλλον του είναι ο μηχανισμός της ανάδρασης ή ανατροφοδότησης. Η ανάδραση είναι μία συνεχής ροή πληροφοριών από το περιβάλλον προς την σχολική οργάνωση που την βοηθάει να καταγράψει και να βελτιώσει τη συμπεριφορά της. Δηλαδή η διαδικασία με την οποία το σύστημα συγκεντρώνει πληροφορίες με τις οποίες επανατροφοδοτείται (επανέρχονται ως εισροές) για να μπορεί να γνωρίζει το αποτέλεσμα που παράγει και να το βελτιώνει (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994, Everald & Morris, 1999:175). Τα αποτελέσματα των εξετάσεων, οι έρευνες των πανεπιστημίων, οι σχολικοί σύμβουλοι και τα όργανα λαϊκής συμμετοχής είναι μερικές από τις πηγές που προσφέρουν ανάδραση στο σχολείο.

Η θεωρία των ανοικτών συστημάτων συνέβαλε καθοριστικά ώστε να γίνει περισσότερο σαφής ο τρόπος λειτουργίας των σχολικών οργανισμών και η κατανόηση των πολλών παραγόντων και των δυσκολιών που υπεισέρχονται στην οργάνωση, διοίκηση και λειτουργία τους (Hoy & Miskel, 2005:18).

#### **2.4.2 Τα στοιχεία ενός (ανοιχτού) κοινωνικού συστήματος**

Η συστημική θεωρία, με κυριότερους εκπροσώπους στην εκπαίδευση τους Getzels και Guba (Πασιαρδής, 2004:24), εκτός από την έμφαση που έδωσε στα ανοιχτά συστήματα, είναι η πρώτη που υποστήριξε ότι κάθε κοινωνικό σύστημα, όπως το σχολείο, δεν αποτελείται από ένα μόνο, αλλά από πολλά στοιχεία τα οποία συνθέτουν υποσυστήματα με ξεχωριστές λειτουργίες και στο σύνολό τους συνεργούν στην πραγμάτωση των στόχων του. Τα διάφορα μέρη ή υποσυστήματα αλληλεπιδρούν και όλα μαζί συνεισφέρουν στην αποτελεσματική λειτουργία της «ολότητας» (Μπουραντάς, 2005:16).

Ως κυριότερα στοιχεία των κοινωνικών συστημάτων και κατά συνέπεια του σχολικού συστήματος, διακρίνονται μέσα από τη μελέτη της βιβλιογραφίας τα ακόλουθα. Η τυπική οργανωτική δομή (θεσμικό πλαίσιο, οργανωτικοί ρόλοι, ιεραρχία, γραφειοκρατικές προσδοκίες όπως έχουν αναλυθεί στις προηγούμενες ενότητες) είναι το πρώτο στοιχείο. Το δεύτερο στοιχείο είναι τα χαρακτηριστικά των ατόμων. Κάθε άτομο που συμμετέχει σε μια οργάνωση, έχει τις δικές του προσωπικές ανάγκες καθώς και διαφορετικές γνωστικές ικανότητες που διαμορφώνουν το αποτέλεσμα της δράσης του. Έτσι και ο κάθε εκπαιδευτικός έχει τις δικές του

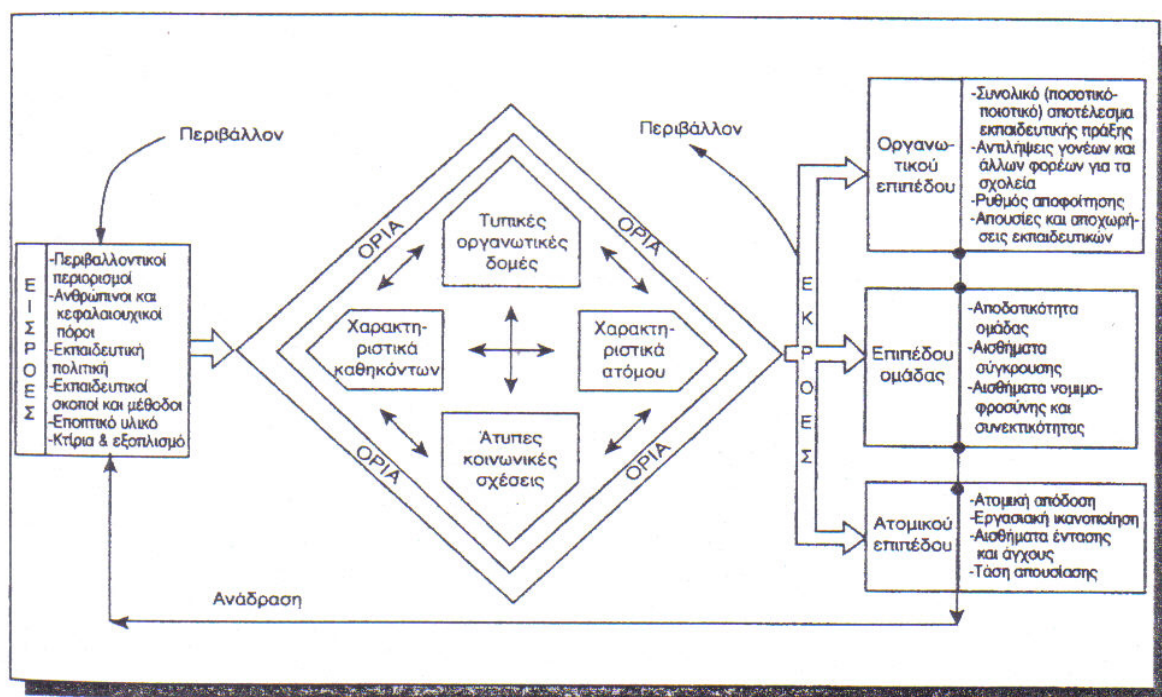
φιλοδοξίες και γνώσεις που υποκινούν την εργασιακή του συμπεριφορά. Η θεωρία των συστημάτων συνέδεσε πρώτη την προσωπικότητα του ατόμου και τη θέση που κατέχει μέσα σ' έναν οργανισμό και τόνισε ότι η συμπεριφορά και η απόδοση των εκπαιδευτικών μέσα στο σχολείο είναι συνάρτηση τόσο των γραφειοκρατικών προσδοκιών όσο και των ατομικών τους αναγκών. Το τρίτο χαρακτηριστικό ενός κοινωνικού συστήματος είναι τα χαρακτηριστικά των καθηκόντων που εκπληρώνει το κάθε άτομο. Η ανάθεση αρμοδιοτήτων σε κάθε μέλος του οργανισμού είναι καθοριστικής σημασίας, καθώς το ταίριασμα ή όχι ανάμεσα στα προσόντα και τις προσδοκίες του ατόμου και τα καθήκοντα που ζητείται να εκπληρώσει συνδέεται άμεσα με τη χαμηλή ή υψηλή απόδοση και εργασιακή του ικανοποίηση.

Τελευταίο και βασικό στοιχείο ενός κοινωνικού συστήματος θεωρείται η άτυπη δομή. Με τον όρο άτυπη δομή ή οργάνωση αναφερόμαστε σε «ένα σύστημα διαπροσωπικών σχέσεων, που σχηματίζεται αυθόρμητα μέσα σε όλες τις τυπικές οργανώσεις» και «έχει ως σκοπό την ικανοποίηση των αναγκών των μελών της οργάνωσης» (Μιχόπουλος, 1998α:67). Έτσι, οι κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στα μέλη του σχολείου είναι εξαιρετικής σημασίας για την επικοινωνία, τη ροή πληροφοριών και γενικότερα για την αποτελεσματική δράση του οργανισμού. Πολλές φορές μάλιστα, οι άτυπες κοινωνικές επαφές υπονομεύουν τις γραφειοκρατικές προσδοκίες.

Τα τέσσερα στοιχεία που αναλύθηκαν παραπάνω δεν αποτελούν απλά τα μέρη ενός κοινωνικού συστήματος αλλά είναι αυτά που καθορίζουν πόσο λειτουργήσιμο είναι το σύστημα. Σύμφωνα με τους Nadler και Tushman (σε Μιχόπουλο, 1998α:79), οι επιθυμητές εκροές, δηλαδή η επίτευξη των στόχων, εξαρτώνται άμεσα από την αλληλεπίδραση των τεσσάρων αυτών στοιχείων. Όσο μεγαλύτερος είναι ο βαθμός σύγκλισης μεταξύ τους, τόσο πιο αποτελεσματικό είναι το σύστημα (Μιχόπουλος, 1998α, Πασταρδής, 2004, Hoy & Miskel, 2005). Η εναρμόνιση της οργανωτικής δομής του σχολείου με τις ανάγκες, τα καθήκοντα και τις άτυπες σχέσεις των εκπαιδευτικών είναι αυτή που θα φέρει επιθυμητές εκροές. Αντίθετα, όταν δεν βρίσκονται σε αρμονία, όταν τα τέσσερα στοιχεία δεν ταιριάζουν μεταξύ τους, δεν είναι δυνατόν να επιτευχθούν οι στόχοι.

Ο τρόπος που τα τέσσερα βασικά υποσυστήματα του σχολικού συστήματος αλληλεπιδρούν μεταξύ τους αλλά και με το περιβάλλον μέσω των εισροών, των εκροών και της ανάδρασης παρουσιάζεται σχηματικά από το Μιχόπουλο (1998α:85)

όπως φαίνεται παρακάτω (σχήμα 4) σε ένα προσαρμοσμένο μοντέλο κοινωνικού συστήματος σχολείου βασισμένο στους Nadler και Tushman.



Σχήμα 4

Μοντέλο κοινωνικού συστήματος - οργάνωσης σχολείου προσαρμοσμένο από Α. Μιχόπουλο

Αφετηρία της έρευνας αυτής αποτελεί η πεποίθηση ότι για να εξεταστεί σωστά οποιοσδήποτε «κρίκος» του εκπαιδευτικού συστήματος θα πρέπει να εξετάζεται μέσα στο πλαίσιο που αναλύθηκε σε όλο το δεύτερο κεφάλαιο της εργασίας.

Δηλαδή μέσα στο σύνολο του συστήματος όπως προκύπτει από τη συσχέτιση των μερών του και λαμβάνοντας πάντα υπόψη την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον και τους περιορισμούς που επιβάλλονται από αυτό. Έτσι, θεωρώντας ότι το παραπάνω μοντέλο εκφράζει αποτελεσματικά την ιδιαίτερη και πολύπλοκη κατάσταση του σχολικού συστήματος, θα προσπαθήσουμε να ερευνήσουμε το ρόλο του «κρίκου» που μας ενδιαφέρει, της ηγεσίας με φορέα το διευθυντή του λυκείου μέσα στα πλαίσια της σχολικής μονάδας. Πριν όμως προχωρήσουμε σε μια κριτική προσέγγιση του φαινομένου της ηγεσίας στο σχολείο και συγκεκριμένα στο λύκειο (κεφάλαιο 3) κρίνεται απαραίτητη μια σύντομη παρουσίαση των κριτηρίων επιλογής διευθυντών σχολικής μονάδας καθώς και του έργου και των καθηκόντων τους όπως ορίζονται από το ισχύον θεσμικό πλαίσιο.

## 2.5 Κριτήρια επιλογής Διευθυντών Σχολικής Μονάδας

Η επιλογή διευθυντών σχολικών μονάδων γίνεται σύμφωνα με το Ν 3467/06 από τα αρμόδια Περιφερειακά Συμβούλια Β΄/θμιας Εκπαίδευσης. Τα κριτήρια επιλογής διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες: **α)** υπηρεσιακή κατάσταση – διδακτική εμπειρία (Βαθμός Α, τουλάχιστον δωδεκαετή εκπαιδευτική υπηρεσία και πενταετή διδακτική σε σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης), **β)** επιστημονική – παιδαγωγική συγκρότηση (λαμβάνονται υπόψη οι σπουδές), **γ)** προσωπικότητα και γενική συγκρότηση του υποψηφίου όπως αποτιμάται από προφορική συνέντευξη ενώπιον του αρμοδίου συμβουλίου. Κατά τη συνέντευξη εκτιμάται η ικανότητα του υποψηφίου να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, να επιλύει προβλήματα (διδασκτικά, διοικητικά, οργανωτικά, λειτουργικά), να δημιουργεί το κατάλληλο παιδαγωγικό περιβάλλον και να εμπνέει τους εκπαιδευτικούς στην άσκηση των καθηκόντων τους.

## 2.6 Το έργο και τα καθήκοντα του Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας

Σύμφωνα με το άρθρο 11 του νόμου 1566/85 , ο Διευθυντής του σχολείου: «είναι ιδίως υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, το συντονισμό της σχολικής ζωής, την τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων και των υπηρεσιακών εντολών και την εφαρμογή των αποφάσεων του συλλόγου διδασκόντων. Μετέχει επίσης στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και συνεργάζεται με τους σχολικούς συμβούλους». Το έργο του καθορίζεται από την Υπουργική απόφαση (Υ.Π.105657/16-10-2002), σύμφωνα με την οποία βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής κοινότητας και είναι διοικητικός αλλά και επιστημονικός – παιδαγωγικός υπεύθυνος στο χώρο αυτό. Συγκεκριμένα:

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

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

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



δ) Προϊσταται των εκπαιδευτικών και συντονίζει το έργο τους. Συνεργάζεται μαζί τους ισότιμα και με πνεύμα αλληλεγγύης. Διατηρεί και ενισχύει τη συνοχή του Συλλόγου Διδασκόντων, αμβλύνει τις αντιθέσεις, ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών, εμπνέει και παρέχει θετικά κίνητρα σ' αυτούς.

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

Με την ίδια υπουργική απόφαση καθορίζονται αναλυτικά τα καθήκοντα σε σχέση με τα στελέχη της διοίκησης, τους σχολικούς συμβούλους, το διδακτικό προσωπικό, τα λαϊκά όργανα συμμετοχής και τους μαθητές. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι τονίζεται η ανάγκη συνεργασίας με όλους για την από κοινού επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων. Επίσης, καθήκον του διευθυντή ορίζεται να δημιουργεί θετικό κλίμα στο σχολείο και να λαμβάνει κάθε μέτρο που συμβάλλει στην καλύτερη λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Το παραπάνω πλαίσιο είναι ίδιο για διευθυντές των σχολικών μονάδων όλων των βαθμίδων και κατά συνέπεια και τους διευθυντές λυκείου που αποτελούν το ενδιαφέρον της παρούσης εργασίας.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3**

### **ΚΡΙΤΙΚΗ ΘΕΩΡΗΣΗ ΤΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ ΤΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ**

Αφού παρουσιάσαμε τις θεωρητικές προσεγγίσεις περί ηγεσίας και τα κοινά στοιχεία που διαθέτουν οι ηγέτες (κεφάλαιο 1), καθώς και τη διοικητική και οργανωτική δομή του εκπαιδευτικού μας συστήματος και της σχολικής μονάδας (κεφάλαιο 2), θα προσπαθήσουμε στο κεφάλαιο αυτό να κρίνουμε το πλαίσιο θεωρήσεων περί ηγεσίας και να τοποθετηθούμε για το αν, κατά πόσο και με ποιον τρόπο η ηγεσία, μέσω του διευθυντή – ηγέτη, μπορεί να αναπτυχθεί στο λύκειο και να συντελέσει στην επίτευξη των στόχων του.

#### **3.1 Η εκτίμηση των θεωρήσεων της ηγεσίας για το σχολείο (λύκειο)**

Η ανασκόπηση των θεωριών της ηγεσίας (ενότητα 1.4) ανοίγει το δρόμο για την ουσιαστική κατανόησή της, ωστόσο δεν είναι εύκολο να καταλήξουμε σε κοινά συμπεράσματα για το ποια θεωρία μας βοηθάει να εντοπίσουμε ή να δημιουργήσουμε τον αποτελεσματικό διευθυντή–ηγέτη. Όλες οι θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις δίνουν ενδιαφέροντα στοιχεία ωστόσο φαίνεται να επαληθεύονται μόνο μερικώς.

Η θεώρηση των χαρακτηριστικών (1.4.1) σύμφωνα με την οποία ο διευθυντής–ηγέτης χρειάζεται απλά να διαθέτει συγκεκριμένα έμφυτα χαρακτηριστικά, είναι δύσκολο να επιβεβαιωθεί και να εφαρμοστεί στη σχολική μονάδα. Βέβαια, σύγχρονες έρευνες προσπαθούν να αξιολογήσουν τα γνωρίσματα της προσωπικότητας και κέντρα αξιολόγησης υποψηφίων για διοικητικές θέσεις στο εξωτερικό χρησιμοποιούν πολλαπλές μεθόδους για να εκτιμήσουν τις ικανότητες των υποψηφίων. Μάλιστα μελέτες των Ritchie και Moses (1983) και Stogdill (1981) (σε Μιχόπουλο, 1998β:73-75) έδειξαν ότι τα περισσότερα από τα γνωρίσματα προσωπικότητας που αξιολογήθηκαν εμφανίζουν θετικό συσχετισμό με την διευθυντική επιτυχία.

Παρόλο αυτά, δε διαθέτουμε μελέτες από το χώρο της εκπαίδευσης που να αποδεικνύουν ότι αρκούν τα έμφυτα προσόντα για να γίνει ένας διευθυντής και ηγέτης. Αν και οι συσχετισμοί μεταξύ χαρακτηριστικών προσωπικότητας και ηγεσίας έχουν μεγάλη αξία δεν μπορούν να εξηγήσουν τι κάνει ένας διευθυντής -έστω κι αν διαθέτει όραμα, αυτοπεποίθηση, προσήλωση στο καθήκον κ.α. (1.5.1) – κατά την

εκτέλεση των καθηκόντων του ως ηγέτης. Επίσης, η θεώρηση αυτή αγνοεί παντελώς τα διαφορετικά χαρακτηριστικά που παρουσιάζει κάθε κατάσταση. Έτσι, μέσα σ' ένα περιβάλλον με τόσο ποικίλους περιπτωσιακούς παράγοντες όπως το σχολείο, τα έμφυτα γνωρίσματα της προσωπικότητας του διευθυντή δε μας δίνουν απαντήσεις για το πώς θα λειτουργήσει ως ηγέτης σε διάφορες περιπτώσεις.

Όσο αφορά τη θεώρηση της συμπεριφοράς (1.4.2), σύμφωνα με την οποία η ηγεσία είναι ένα σύνολο μορφών συμπεριφοράς που αναπτύσσονται σε όλες τις καταστάσεις και κάνουν τον ηγέτη αποτελεσματικό, φαίνεται επίσης να παρουσιάζει πολλές αδυναμίες στην εφαρμογή της στο σχολείο παρά τα χρήσιμα ερευνητικά στοιχεία που έχουν προκύψει. Οι έρευνες του πανεπιστημίου του Οχάιο (1.4.2) (Halpin και Winer, 1952) και του πανεπιστημίου του Μίσιγκαν (Likert, 1961) (σε Hoy και Miskel, 2005) ανέδειξαν σημαντικές διαστάσεις και στυλ συμπεριφοράς που σχετίζονται με την ηγετική αποτελεσματικότητα. Ωστόσο, δεν έλαβαν υπόψη ότι η ίδια συμπεριφορά δεν μπορεί να είναι η βέλτιστη σε όλες τις καταστάσεις. Ο διευθυντής του λυκείου δε μπορεί να υιοθετήσει ή να διδαχθεί κάποιες μορφές συμπεριφοράς και με αυτές να θεωρείται αποτελεσματικός ανεξάρτητα από την επίδραση κάθε οργανωτικής κατάστασης.

Η τρίτη θεώρηση, το ενδεχομενικό μοντέλο του Fiedler (1.4.3), αν και είναι η πρώτη που έστρεψε την προσοχή στη μελέτη της κατάστασης, υποστηρίζοντας ότι η αποτελεσματικότητα του ηγέτη εξαρτάται τόσο από τα έμφυτα χαρακτηριστικά του όσο και από τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά μιας κατάστασης (ο κατάλληλος άνθρωπος στην κατάλληλη θέση), δε φαίνεται να επαληθεύεται και να μπορεί να εφαρμοστεί στο σχολείο. Έχει χρησιμοποιηθεί σε κάποιες έρευνες στις Η.Π.Α. για την πρόβλεψη της αποτελεσματικότητας του ηγέτη (Hoy και Miskel, 2005) ωστόσο, η ασυνέπεια των αποτελεσμάτων δεν επιτρέπει μια γενικότερη χρήση της. Το ταίριασμα προσωπικότητας ηγέτη και κατάστασης, που προτείνει αυτή η θεωρία, δε μπορεί να επιτευχθεί στο σχολείο, αφού η κατάσταση δεν είναι κάθε φορά σταθερή ούτε και υπό τον έλεγχο του διευθυντή. Οι δύο από τις τρεις παραμέτρους της κατάστασης που ορίζει ο Fiedler – δομή των καθηκόντων, δύναμη θέσης του ηγέτη- καθορίζονται και αλλάζουν από την κεντρική εξουσία χωρίς να έχει δικαίωμα παρέμβασης ο διευθυντής.

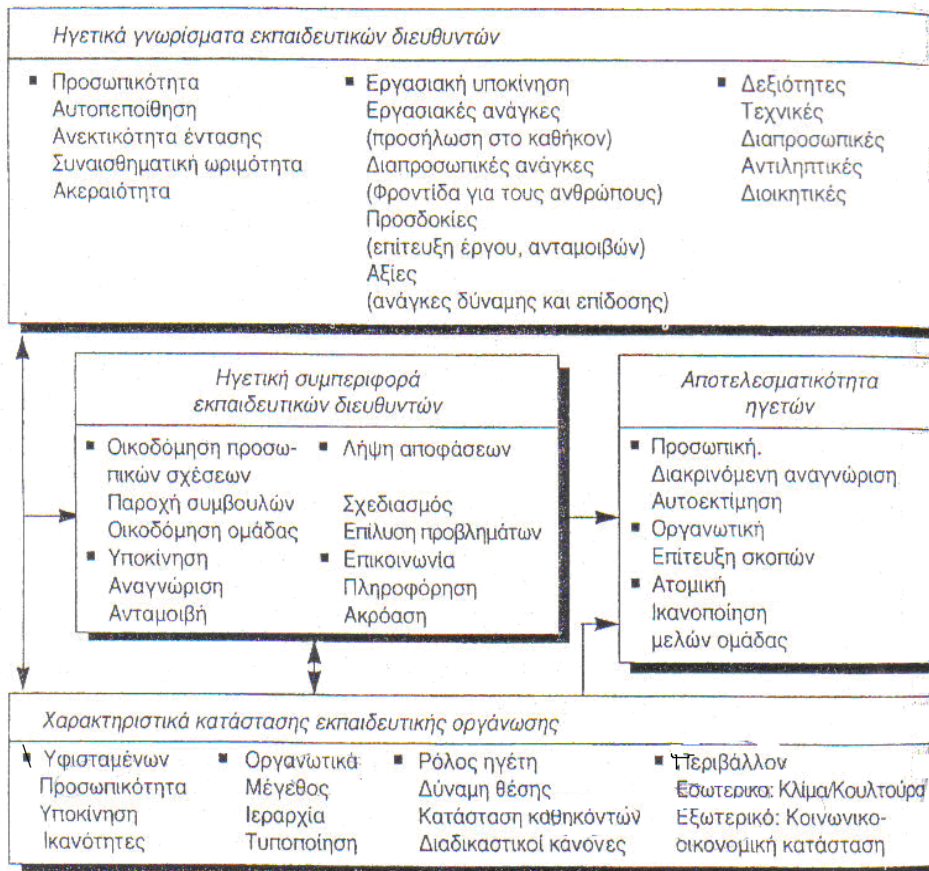
Οι θεωρίες που ανήκουν στην ενδεχόμενη θεώρηση II (1.4.4) καθώς και οι νεότερες θεωρίες για την μετασχηματιστική ηγεσία (1.4.6), που υποστηρίζουν ότι η ηγετική αποτελεσματικότητα στηρίζεται στην προσαρμογή της κατάλληλης

συμπεριφοράς (περιεχόμενο και στυλ) ανάλογα με την περίπτωση, φαίνεται να προσφέρουν πιο χρήσιμα στοιχεία για την ηγεσία στο σχολείο. Οι μελετητές υποστηρίζουν ότι τα ενδεχόμενα αυτά μοντέλα (Path- Goal, Situational Theory, Vroom- Yetton, transformational leadership) πρέπει να εξεταστούν περισσότερο γιατί εξηγούν καλύτερα τις αλληλεξαρτήσεις μεταξύ χαρακτηριστικών, καταστάσεων, συμπεριφορών και ηγετικής αποτελεσματικότητας. (Μιχόπουλος, 1998β, Boyatzis, Goleman και συν, 2002). Η αντίληψη ότι ο ηγέτης-διευθυντής πρέπει να προσαρμόζει τη συμπεριφορά του ανάλογα με την περίπτωση φαίνεται πιο ρεαλιστική για την άσκηση ηγεσίας στο σχολείο.

### **3.2 Ένα επεξεργασμένο σχήμα για την κατανόηση της ηγεσίας στο σχολείο (λύκειο)**

Η κριτική εκτίμηση των θεωρήσεων για την ηγεσία που επιχειρήσαμε παραπάνω μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι καμία θεωρία ή μοντέλο δεν μπορεί να λειτουργήσει ως «καθαρό» και να είναι αποτελεσματικά στο χώρο του σχολείου. Εξάλλου, πάντα λαμβάνουμε υπόψη μας, ότι ο ιδιαίτερος και πολύπλοκος αυτός χώρος απαιτεί όλες οι μεταφορές και εφαρμογές θεωριών από το χώρο της Διοίκησης Επιχειρήσεων να γίνονται μετά από πολύ εκτεταμένη έρευνα και προσεχτική αξιολόγηση (Bush, 2003).

Έτσι, θεωρούμε ότι για να κατανοήσουμε την ηγεσία στο σχολείο δεν πρέπει να ακολουθήσουμε μια συγκεκριμένη θεωρία αλλά να συνδυάσουμε χρήσιμα στοιχεία από όλες. Συγκεκριμένα, ο Μιχόπουλος (1998β:94) προτείνει ένα επεξεργασμένο ενδεχομενικό σχήμα για την ηγεσία στο σχολείο που αντλεί στοιχεία από όλες τις θεωρίες, το οποίο έχουν προτείνει πρώτοι οι Hoy και Miskel (2005:405). Η σύνδεση των συνιστωσών και των επιμέρους στοιχείων όλων των θεωριών με τη μορφή μιας σχηματικής απεικόνισης, παρουσιάζεται στο παρακάτω σχήμα (σχήμα 1) (Μιχόπουλος, 1998β:94).



Σχήμα 2.6

Πηγή: Hoy και Miskel, 1996, σελ. 386

Όπως φαίνεται στο σχήμα, οι τρεις συνιστώσες που θα δημιουργήσουν τον αποτελεσματικό ηγέτη είναι α) τα ατομικά γνωρίσματα της προσωπικότητας των διευθυντών (ενότητα 1.5.1), β) οι μορφές ηγετικής συμπεριφοράς (1.5.2) και γ) τα χαρακτηριστικά της κατάστασης της εκπαιδευτικής οργάνωσης. Τα ατομικά γνωρίσματα και οι μορφές συμπεριφοράς έχουν αναλυθεί στις ενότητες 1.5.1 και 1.5.2 και τα κυριότερα συνοψίζονται στο σχήμα. Όσο αφορά στα χαρακτηριστικά της σχολικής οργάνωσης έχει γίνει αναλυτική παρουσίαση στο κεφάλαιο 2 και τα συνοψίζουμε εδώ τονίζοντας την οργανωτική δομή (ιεραρχία, τυποποίηση), το ρόλο του ηγέτη (καθήκοντα, εξουσία, δύναμη), τα χαρακτηριστικά των υφισταμένων (προσωπικότητα, υποκίνηση) και το περιβάλλον (εσωτερικό κλίμα, εξωτερική κατάσταση).

Η προσέγγιση αυτή φαίνεται να είναι η πιο ενδεδειγμένη γιατί εξηγεί τις αλληλοσυνδέσεις μεταξύ χαρακτηριστικών, καταστάσεων, συμπεριφορών και ηγετικής αποτελεσματικότητας. Για να είναι ένας διευθυντής αποτελεσματικός

ηγέτης, δηλαδή για να πετυχαίνει τους οργανωτικούς, ατομικούς και ομαδικούς στόχους του σχολείου, πρέπει να υπάρχει σύζευξη ανάμεσα στα ατομικά του γνωρίσματα, τη συμπεριφορά του και στους παράγοντες της κατάστασης.

Για να επιτευχθεί η επιθυμητή αυτή σύζευξη οι περισσότεροι μελετητές υποστηρίζουν ότι οι ηγέτες πρέπει να εκπαιδεύονται ώστε να ενισχύουν τις ικανότητες και να βελτιώνουν τη συμπεριφορά τους. Οι Hoy και Miskel (2005) προτείνουν διαρκή εκπαίδευση των στελεχών της εκπαίδευσης για να γίνουν ηγέτες. Ο Kotter (2001:186) πιστεύει ότι η ηγεσία συνδέεται άρρηκτα με τη μάθηση, ενώ ο Μπουραντάς (2005:245) υποστηρίζει πως «ο ηγέτης δεν είναι χαρισματικό άτομο», «σε μεγάλο βαθμό γίνεται, δημιουργείται». Εμείς δεχόμαστε ότι όντως η σωστή επιμόρφωση μπορεί να αναδείξει τα χαρακτηριστικά του διευθυντή-ηγέτη και να τον βοηθήσει να αναπτύξει αποτελεσματική συμπεριφορά. Ωστόσο, πιστεύουμε ότι πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη σημασία στους καταστασιακούς παράγοντες. Μάλιστα, συμφωνούμε με την άποψη των Hoy και Miskel (2005) και Μιχόπουλου (1998β) ότι τα χαρακτηριστικά της κατάστασης του σχολείου έχουν μεγαλύτερη επίδραση στην αποτελεσματικότητα του διευθυντή από όσο η συμπεριφορά του. Κατά πόσο λοιπόν ο διευθυντής του λυκείου μπορεί να επέμβει στις καταστάσεις, να τις ταιριάζει με την προσωπικότητα και τη συμπεριφορά του και να γίνει ηγέτης είναι το αντικείμενο της επόμενης ενότητας.

### **3.3 Θεσμικό πλαίσιο και ηγεσία στο λύκειο**

#### **3.3.1 Περιορισμοί του θεσμικού πλαισίου**

Το ενδιαφέρον της ενότητας αυτής εστιάζεται στο αν και με ποιο τρόπο η «κατάσταση» της σχολικής μονάδας, όπως παρουσιάστηκε στο κεφάλαιο 2, ως ένας γραφειοκρατικός οργανισμός αλλά και ως ανοιχτό κοινωνικό σύστημα που όσο μεγαλύτερος είναι ο βαθμός σύγκλισης των στοιχείων του τόσο περισσότερο πετυχαίνει τους στόχους του, επιτρέπει την αρμονική συνύπαρξη με ένα διευθυντή με χαρακτηριστικά και συμπεριφορά ηγέτη έτσι ώστε να επιτυγχάνονται αποτελεσματικά οι ποιοτικοί και ποσοτικοί στόχοι του σε όλα τα επίπεδα.

Οι επιφυλάξεις για το αν μπορούμε να μιλάμε για ηγεσία στη σχολική μονάδα, τόσο στη βιβλιογραφία όσο και οι δικές μας, είναι έντονες. Οι θεωρητικές απόψεις (Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου, 1994, Μπουραντάς, 2005, Kotter, 2001)

συγκλίνουν στο ότι η ιεραρχική και γραφειοκρατική κατανομή στις οργανώσεις, εμποδίζει την ανάπτυξη ηγετικών στελεχών. Στους γραφειοκρατικούς οργανισμούς όπως τα σχολεία, όπου υπάρχει ιεραρχία εξουσίας, τυποποίηση, καταμερισμός έργου και ένα αυστηρό πλαίσιο λειτουργικών κανόνων, δεν επιτρέπεται στα άτομα να αναπτυχθούν, να ελέγξουν τις δυνατότητες τους και να εξελιχθούν με αποτέλεσμα να καταστρέφονται συνήθως οι ηγετικές ικανότητες (Kotter, 2001). Επίσης, τέτοιου είδους οργανισμοί, είτε απωθούν όσους έχουν ηγετικές ικανότητες, είτε όταν τους προσλαμβάνουν τους διδάσκουν μόνο τη γραφειοκρατική διοίκηση χωρίς να τους ζητούν κάτι παραπάνω.

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

α) Ο αυστηρός καθορισμός του έργου του, καθώς και του εκπαιδευτικού έργου, από την κεντρική εξουσία δεν του δίνει περιθώριο λήψης σημαντικών αποφάσεων, σχεδιασμού δράσης και διαμόρφωσης οράματος για το σχολείο.

β) Η πολυπλοκότητα και η πληθώρα νόμων και εγκυκλίων δεν επιτρέπουν ανάπτυξη πρωτοβουλιών και εισαγωγή καινοτομιών χωρίς να υπάρχει ο κίνδυνος παραποίησης της κεντρικής βούλησης.

γ) Η έννοια του ηγέτη είναι ταυτόσημη με την έννοια της επιρροής που συνεπάγεται καθορισμό των στόχων της ομάδας από το διευθυντή. Στο σχολείο σχεδόν όλοι οι στόχοι καθορίζονται από το Υπουργείο Παιδείας ενώ στον διευθυντή δίνεται μόνο εκτελεστική εξουσία χωρίς να μπορεί να θέσει και να μεταδώσει δικούς του στόχους και ιδέες.

δ) Η επιρροή του είναι επίσης περιορισμένη όσον αφορά στα κίνητρα που μπορεί να δώσει ή στις ποινές που μπορεί να επιβάλλει στους εκπαιδευτικούς. Τα δικαιώματα και οι υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών είναι νομοθετικά θεσμοθετημένα και πέρα από κάποιες επιβραβεύσεις, διευκολύνσεις, επιπλήξεις ή το δικαίωμα για παραπομπή στον προϊστάμενο, ο διευθυντής δεν έχει άλλη εξουσία πάνω στο έργο των εκπαιδευτικών ούτε τους αξιολογεί παρότι προβλέπεται νομικά. Μάλιστα, σύμφωνα με τα θεσμικά καθήκοντα του είναι υποχρεωμένος να υλοποιεί τις αποφάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων εφόσον αυτές δεν έρχονται σε αντίθεση με το νομοθετικό πλαίσιο, ακόμα κι αν ο ίδιος έχει διαφορετική άποψη (ενότητα 2.6). Ο διευθυντής του σχολείου οφείλει να συνεργάζεται και να ασκεί εξουσία από κοινού με το Σύλλογο Διδασκόντων.

ε) Τα κριτήρια επιλογής (2.5) για τις θέσεις των διευθυντών σχολείων δε συνδέονται με τις ηγετικές ικανότητες. Η επιλογή των διευθυντών εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την κεντρική εξουσία, δε συνδέεται με την κατάρτιση και επιμόρφωση σε θέματα εκπαιδευτικής διοίκησης ούτε με την ύπαρξη και καλλιέργεια ηγετικών στοιχείων.

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

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

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

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

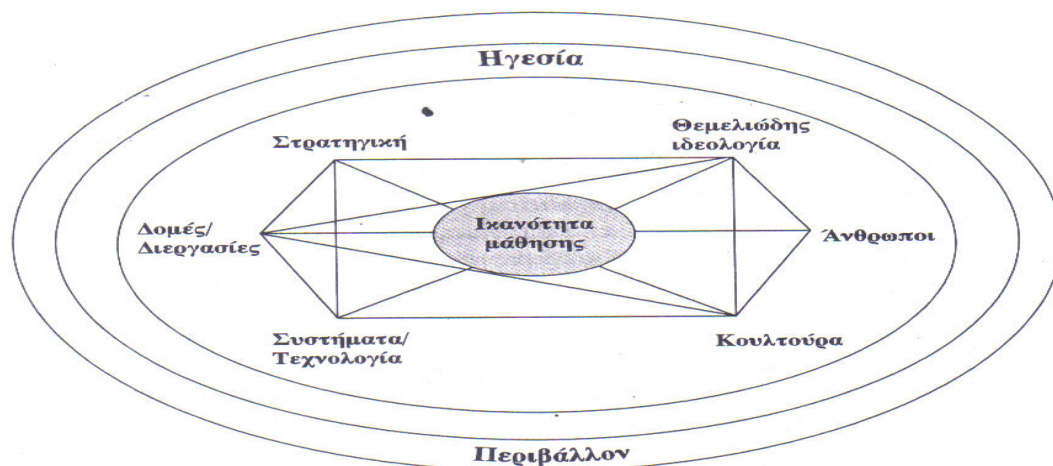
### **3.3.2 Δυνατότητες ανάδειξης ηγέτη – διευθυντή**

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



προσδιοριστικός παράγοντας των σχέσεων των συστατικών μερών κάθε οργανισμού δίνεται σχηματικά από τον Μπουραντά (2005:27) στο σχήμα 2, που υποδεικνύει ένα μοντέλο διαρκούς επιτυχίας για το χώρο των επιχειρήσεων.

**ΣΧΗΜΑ 5**  
Ένα ολοκληρωμένο μοντέλο διαρκούς επιτυχίας



Στον τελείως διαφορετικό και πολύ απαιτητικό χώρο του σχολείου, ο διευθυντής δεν έχει, όπως είδαμε, πολλές δυνατότητες επίδρασης στα τρία από τα τέσσερα συστατικά στοιχεία του, δηλαδή στην τυπική οργανωτική δομή, στα χαρακτηριστικά των καθηκόντων και στα χαρακτηριστικά των ατόμων (ενότητα 2.4.2). Σύμφωνα όμως με την αντίληψη ότι η ηγεσία ασκείται από κάθε επίπεδο ευθύνης, φαίνεται να μπορεί να επηρεάσει την άτυπη δομή του σχολείου και ίσως σε μικρότερο βαθμό τα χαρακτηριστικά του προσωπικού του. Έτσι βλέπουμε κάποια περιθώρια ανάπτυξης ηγετικής συμπεριφοράς όταν ο διευθυντής σύμφωνα με τα νομικά θεσπισμένα καθήκοντά του:

- α) αναπτύσσει το αίσθημα της ομάδας, ενισχύει τη συναδελφικότητα και δημιουργεί θετικό σχολικό κλίμα
- β) κερδίζει την εκτίμηση των εκπαιδευτικών ως καλός διοικητικός και παιδαγωγός, κάτι το οποίο θα του ανυψώσει το κύρος και το σεβασμό που τρέφουν οι άλλοι γι' αυτόν, ειδικά αν τους μεταδίδει τις γνώσεις του και αναπτύσσει δημοκρατικό κλίμα διοίκησης
- γ) αποτελεί πρότυπο αφοσίωσης, ακεραιότητας και ενδιαφέρεται για τη συνεχή επιμόρφωση του

- δ) δείχνει ενδιαφέρον, παρακινεί, υποστηρίζει το διδακτικό προσωπικό και προωθεί την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών
- ε) εξασφαλίζει σαφή επικοινωνία και ενημέρωση μεταξύ των εκπαιδευτικών αλλά και με τους γονείς και τους μαθητές
- στ) εξασφαλίζει το καλύτερο μαθησιακό περιβάλλον, ανακαινίζει τους χώρους του σχολείου και αναβαθμίζει τον εξοπλισμό του
- ζ) παίρνει με θάρρος αποφάσεις και αναλαμβάνει την ευθύνη στα πλαίσια της εξουσίας που του δίνει η κεντρική διοίκηση
- η) προσαρμόζει το στυλ της συμπεριφοράς του (1.5.2.2) ανάλογα με την περίπτωση που έρχεται αντιμέτωπος κάθε φορά

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

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

## **ΜΕΡΟΣ Β**

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ**

#### **Η ΕΡΕΥΝΑ**

##### **4.1 Προβληματισμοί –χρησιμότητα της έρευνας**

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

Για να διαπιστώσουμε αν οι όροι διεύθυνση και ηγεσία συγκλίνουν ή αποκλίνουν ή αν δρουν συμπληρωματικά στην εξασφάλιση της αποτελεσματικής λειτουργίας των δευτεροβάθμιων σχολικών μονάδων είναι απαραίτητο να γνωρίζουμε την εικόνα που έχουν οι εκπαιδευτικοί με οποιαδήποτε ιδιότητα αλλά και οι ίδιοι οι διευθυντές αφού αυτοί οι δύο είναι φορείς και εργαλεία της εκπαίδευσης. Σ' αυτό το πνεύμα, επιχειρήθηκε η παρούσα έρευνα με την ελπίδα ότι τα νέα δεδομένα που προέκυψαν θα εξασφαλίσουν κάποιους προβληματισμούς που θα προστεθούν στους ήδη υπάρχοντες.

##### **4.2 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα.**

Σύμφωνα με όσα αναπτύχθηκαν προηγουμένως σχετικά με τους προβληματισμούς της έρευνας, βασικός σκοπός της είναι να καταγράψει τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών και διευθυντών σχετικά με το **αν μέσα στη σχολική μονάδα και συγκεκριμένα στο λύκειο, αναπτύσσεται ή μπορεί να αναπτυχθεί το φαινόμενο της ηγεσίας- με φορέα το διευθυντή του λυκείου- και κατά πόσο**

συντελεί ή θα μπορούσε να συντελέσει στην επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας σε διάφορα επίπεδα. Συγκεκριμένα ,θα επιχειρήσουμε να διερευνήσουμε τις απόψεις διευθυντών και εκπαιδευτικών για την ηγεσία με βάση τα ακόλουθα ερωτήματα:

**α) τι είναι ηγεσία και τι είναι ηγέτης**

**β) ποια χαρακτηριστικά προσωπικότητας πρέπει να συγκεντρώνει ο ηγέτης και σε τι συνίσταται η ηγετική συμπεριφορά**

**γ) κατά πόσο ο ηγέτης με τα χαρακτηριστικά που περιγράφονται στη βιβλιογραφία εντοπίζεται στο λύκειο στο πρόσωπο του διευθυντή**

**δ) αν και πόσα περιθώρια δίνει το ισχύον θεσμικό πλαίσιο για την ανάπτυξη ηγετών**

**ε) πόσο καθοριστικός μπορεί να είναι ο ρόλος της ηγεσίας στην επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας**

**στ) αν και με ποιο τρόπο μπορούν να αναπτυχθούν διευθυντές που να είναι και ηγέτες.**

#### **4.3 Μεθοδολογική Προσέγγιση**

Η παρούσα εργασία έχει την πρόθεση να διερευνήσει τους προβληματισμούς που αναφέρθηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο με αμέριστο ενδιαφέρον και να καταλήξει σε ασφαλή, όσο γίνεται, συμπεράσματα. Με το σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε ως ερευνητική μέθοδος η επισκόπηση (Cohen & Manion, 1994) της οποίας η χρήση είναι συνηθισμένη στο χώρο των κοινωνικών επιστημών. Για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνάς μας προτιμήθηκε η ποσοτική μέθοδος ενώ ως μεθοδολογικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο, μια απλή και διαδεδομένη τεχνική λήψης πληροφοριών. Ένα κατάλληλα δομημένο ερωτηματολόγιο δόθηκε στους διευθυντές και εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων, σε όλα τα λύκεια του νομού Ιωαννίνων, με σκοπό να διερευνήσουμε τις απόψεις τους για την εκπαιδευτική ηγεσία. Η μέθοδος αυτή θεωρήθηκε η καταλληλότερη καθώς τα χαρακτηριστικά της προσιδιάζουν καλύτερα στο εγχείρημά μας. Η δυνατότητα προσέγγισης μεγάλου μέρους του πληθυσμού ανώνυμα, σε σύντομο χρόνο, για ένα θέμα όπως η ηγεσία, θεωρήθηκε ότι θα οδηγούσε στη λήψη επαρκών και αξιόπιστων δεδομένων.

Ωστόσο, η ποσοτική μόνο προσέγγιση του θέματος δημιουργεί από τη αρχή μειονέκτημα για την έρευνα, γιατί δε δίνεται η δυνατότητα να εμβαθύνουμε στην ουσία των θεμάτων που προκύπτουν από την επεξεργασία των απαντήσεων. Αποτελεί ίσως μοναδική πρόκληση η συνέχισή της με τη διοργάνωση ποιοτικής έρευνας κυρίως στους διευθυντές που αποτελούν πιο περιορισμένο δείγμα.

Η ανάλυση των πρωτογενών αυτών στοιχείων της ποσοτικής μας έρευνας έγινε με την εισαγωγή τους σε H/Y για στατιστική επεξεργασία χρησιμοποιώντας τις κατάλληλες στατιστικές μεθόδους ποσοτικής ανάλυσης. Για την εξαγωγή των αποτελεσμάτων μας έγινε χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS. Τα αποτελέσματα θα παρουσιαστούν με τη μορφή γραφικών παραστάσεων, ραβδογραμμμάτων, αλλά και με πίνακες με μέσους όρους των απαντήσεων του δείγματός μας.

#### **4.4 Το Δείγμα**

Η έρευνα διενεργήθηκε από το Νοέμβριο του 2008 ως τον Απρίλιο του 2009 σε όλα τα λύκεια (15) του νομού Ιωαννίνων. Τον πληθυσμό της έρευνας αποτέλεσαν όλοι οι διευθυντές, υποδιευθυντές και εκπαιδευτικοί του νομού. Το δείγμα των διευθυντών και υποδιευθυντών που επιλέχθηκε ισούται με το σύνολο του πληθυσμού ενώ το δείγμα των εκπαιδευτικών σχηματίστηκε με τυχαία επιλογή (ήταν συμπτωματικό). Εξαιτίας της πιθανότητας και της τύχης κατά τους Cohen & Manion, (1994), το δείγμα αναμένεται να περιλαμβάνει υποκείμενα με χαρακτηριστικά παρόμοια με αυτά του πληθυσμού στο σύνολό του. Τα αποτελέσματα της έρευνας μπορούν να γενικευθούν μόνο στο συγκεκριμένο νομό.

Η ανταπόκριση τόσο των διευθυντών όσο και των εκπαιδευτικών ήταν πολύ καλή. Το δείγμα των εκπαιδευτικών που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο «εκπροσωπών διάφορους τύπους εμπειρίας» (Φίλιας, 1995:29) στην εκπαιδευτική πραγματικότητα π.χ. μόνιμους, αναπληρωτές, ωρομίσθιους που μπορούν να δώσουν αρκετή πληροφόρηση για την ηγεσία στο σχολείο.

## 4.5 Το μέσο συλλογής δεδομένων

Για την έρευνα αυτή ως εργαλείο συλλογής δεδομένων επιλέχθηκε το γραπτό ανώνυμο ερωτηματολόγιο. Κάθε ερωτηματολόγιο συνοδευόταν από μια επεξηγηματική επιστολή σχετικά με τους σκοπούς της έρευνας (Cohen & Manion, 1994). Οι λόγοι που οδήγησαν σε αυτή την επιλογή ήταν ότι το ερωτηματολόγιο α) μπορεί να δοθεί σε μεγάλο δείγμα, β) απαιτεί μικρότερο χρονικό διάστημα η διανομή και η συλλογή του, γ) δίνει τη δυνατότητα για άμεση επεξεργασία των απαντήσεων, δ) επιτρέπει την ανωνυμία των ερωτώμενων και εξασφαλίζει την πιθανότητα ότι οι απαντήσεις ανταποκρίνονται στις πραγματικές τους πεποιθήσεις και ε) δίνει χρόνο στους ερωτώμενους να σκεφτούν τις ερωτήσεις.

Το ερωτηματολόγιο δόθηκε από την ερευνήτρια «επί τόπου» σε ατομικούς φακέλους σε διευθυντές, υποδιευθυντές και εκπαιδευτικούς για να διασφαλιστεί σωστή ενημέρωση και οργάνωση της συλλογής δεδομένων καθώς και υψηλό ποσοστό συμμετοχής (Faulkner, D. κ.α., 1999). Αυτή η μέθοδος δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να αλληλεπιδράσει με τους ερωτώμενους και να διευκρινίσει τυχόν ερωτήσεις.

Η σύνταξη του ερωτηματολογίου έγινε μετά τη μελέτη της βιβλιογραφίας και με βάση όσα αναφέρθηκαν στο θεωρητικό μέρος αναφορικά με την εκπαιδευτική ηγεσία. Το ερωτηματολόγιο διαμορφώθηκε στην τελική του μορφή έπειτα από σχετικό έλεγχο, επεξεργασία και πιλοτική εφαρμογή σε 10 συναδέλφους (διευθυντές και 9 εκπαιδευτικοί) του λυκείου που υπηρετώ. Με αυτό τον τρόπο δόθηκε η ευκαιρία να διορθωθούν κάποιες γλωσσολογικές και νοηματικές ασάφειες, να προσδιοριστεί ο απαιτούμενος χρόνος συμπλήρωσης καθώς επίσης και η καταλληλότητα των ερωτήσεων.

Επίσης, έγινε προσπάθεια να διευθετηθεί το περιεχόμενό του με τέτοιο τρόπο ώστε να μεγιστοποιηθεί η συνεργασία. Για το λόγο αυτό όλες οι ερωτήσεις παρατίθενται με μορφή κλειστού τύπου απαντήσεων. Στις απαντήσεις χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Likert με αριθμούς από 1 ως 5 που αντιπροσωπεύει το βαθμό συμφωνίας των ερωτώμενων που αποδίδεται σε κάθε απάντηση. Η επιλογή αυτού του τύπου ερωτήσεων έγινε με σκοπό να συλλεχθούν συγκεκριμένες πληροφορίες για την εκπαιδευτική ηγεσία με φορέα το διευθυντή. Επιπλέον, οι

κλειστού τύπου ερωτήσεις είναι κωδικοποιημένες και δεν κουράζουν τους ερωτώμενους.

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από πέντε μέρη (παρατίθεται ολόκληρο στο παράρτημα Ι) και η συμπλήρωσή του απαιτεί περίπου 15 λεπτά.

Το πρώτο μέρος, τα «Δημογραφικά στοιχεία», περιέχει 10 ερωτήσεις που μας δίνουν πληροφορίες για τα ατομικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των ερωτώμενων. Το δεύτερο μέρος, που τιτλοφορείται «Χαρακτηριστικά και συμπεριφορά ηγέτη», περιλαμβάνει 6 ερωτήσεις που εξετάζουν τις απόψεις των ερωτώμενων σχετικά με το τί είναι ηγεσία και τί ηγέτης, ποια χαρακτηριστικά προσωπικότητας πρέπει να συγκεντρώνει ο ηγέτης, σε τί συνίσταται η ηγετική συμπεριφορά καθώς και κατά πόσο εντοπίζονται τα παραπάνω στο περιβάλλον του λυκείου τους. Το τρίτο μέρος, «Ηγεσία και θεσμικό πλαίσιο», αποτελείται από 3 ερωτήσεις που αφορούν στα περιθώρια που δίνει το ισχύον θεσμικό πλαίσιο για την ανάδειξη ηγετών ενώ το τέταρτο μέρος «Ηγεσία και επίτευξη στόχων» περιλαμβάνει 2 ερωτήσεις σχετικά με το πόσο καθοριστικός μπορεί να είναι ο ρόλος της ηγεσίας στην επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας. Το πέμπτο και τελευταίο μέρος, «Επιμόρφωση και ηγεσία», εξετάζει μέσα από 3 ερωτήσεις τις απόψεις διευθυντών και εκπαιδευτικών για το ρόλο της επιμόρφωσης στην ανάπτυξη διευθυντών που είναι και ηγέτες.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ :**

### **Η ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ**

#### **5.1 Στατιστική ανάλυση των εμπειρικών δεδομένων της έρευνας**

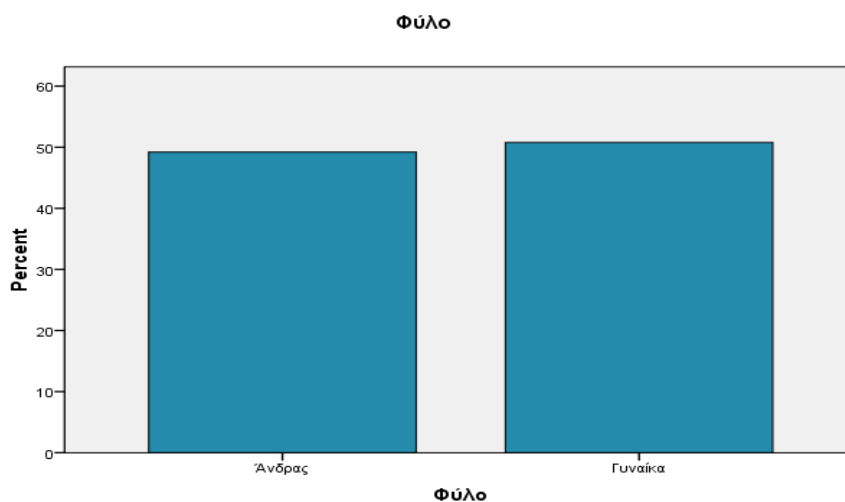
Συνολικά δόθηκαν 200 ερωτηματολόγια από τα οποία επεστράφησαν συμπληρωμένα τα 126. Το δείγμα που δημιουργήθηκε αποτελείται από 108 εκπαιδευτικούς , 10 διευθυντές και 8 υποδιευθυντές. Το δείγμα αυτό ικανοποιεί τους στόχους της παρούσας έρευνας. Το ποσοστό συμμετοχής των εκπαιδευτικών από το επιλεγθέν δείγμα στη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων ανήλθε σε 64% , των διευθυντών σε 67% ενώ των υποδιευθυντών σε 53% και πρόκειται για μια καλή ανταπόκριση.

Με βάση τα στοιχεία που πήραμε από τις διοικητικές υπηρεσίες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Ιωαννίνων για εκπαιδευτικούς και διευθυντές όλων των λυκείων και τις συγκρίσεις που κάναμε με το δείγμα μας διαπιστώνουμε ότι ένα ποσοστό 20% του συνολικού πληθυσμού των εκπαιδευτικών συμμετείχε στην έρευνά μας ενώ οι διευθυντές του δείγματος μας αποτελούν το 67% του συνόλου των διευθυντών. Τα ποσοστά αυτά μας δίνουν τη δυνατότητα να δεχτούμε τα αποτελέσματα της έρευνας και να τα γενικεύσουμε στον πληθυσμό της συγκεκριμένης περιοχής.



Ξεκινώντας με την παρουσίαση των εμπειρικών δεδομένων της έρευνας, η ανάλυση ως προς το **φύλο** έδειξε ότι το 50,8% του δείγματος μας αποτελείται από γυναίκες και το 49,2% από άνδρες (γράφημα 1).

**Γράφημα 1**



Περαιτέρω ανάλυση ως προς το φύλο μας δείχνει ότι οι γυναίκες δύσκολα καταλαμβάνουν τη θέση της διευθύντριας ή της υποδιευθύντριας του λυκείου καθώς συναντήσαμε μόνο 2 διευθύντριες και 3 υποδιευθύντριες δηλαδή ποσοστά 20% και 25% αντίστοιχα ενώ οι γυναίκες εκπαιδευτικοί του δείγματος είναι περισσότερες από τους άνδρες εκπαιδευτικούς (πίνακας 1).

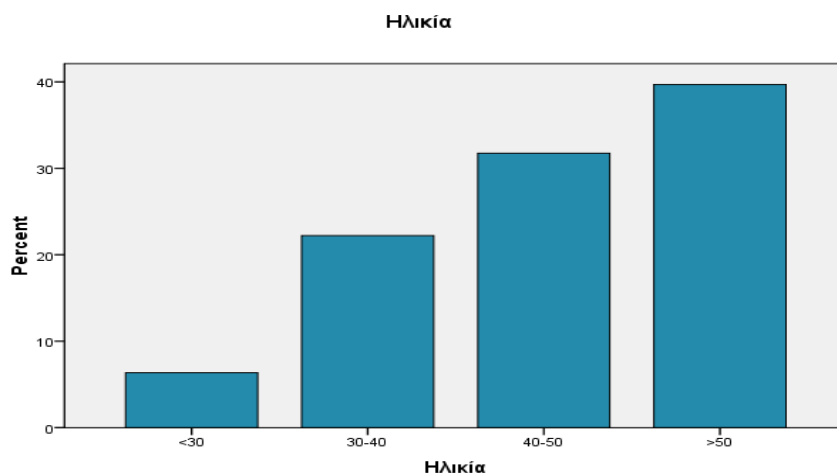
**Πίνακας 1**

**Ποσοστιαία παρουσίαση του δείγματος με βάση το φύλο**

Φύλο	Διευθυντές	Υποδιευθυντές	Εκπαιδευτικοί
Άνδρες	80%	75%	49,2
Γυναίκες	20%	25%	50,8
Σύνολο	100%	100%	100%

Σχετικά με την **ηλικία**, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δηλαδή το 39,7% είναι άνω των 50 ετών, το 31,7% είναι μεταξύ 40 και 50 ετών, το 22,2% μεταξύ 30 και 40 ετών ενώ το 6,3% κάτω των 30 ετών(γράφημα 2).

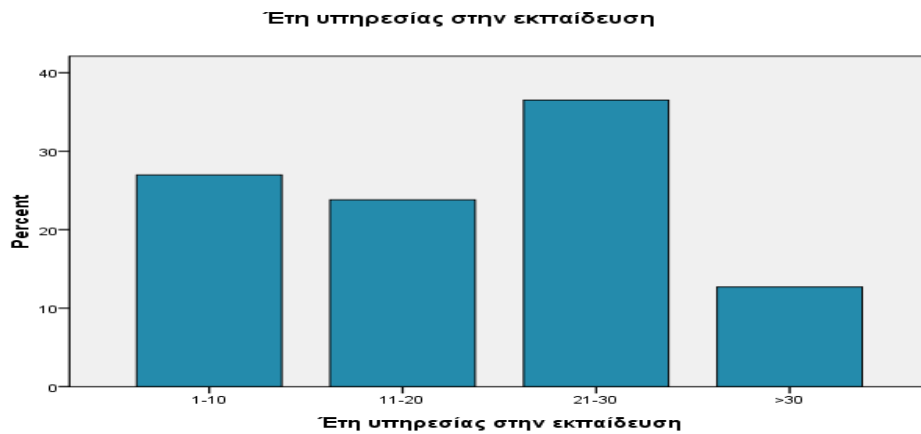
**Γράφημα 2**



Όσον αφορά την **ειδικότητα** των ερωτώμενων, στην έρευνα συμμετείχαν όλες οι ειδικότητες με προεξέχοντες αυτές των φιλόλογων με 35%, των χημικών με 17%, των μαθηματικών με 11,4%, των θεολόγων 10,2 % των καθηγητών πληροφορικής με 9,9 % και μετά ακολουθούν οι υπόλοιπες όπως φαίνεται στους πίνακες του παραρτήματος II.

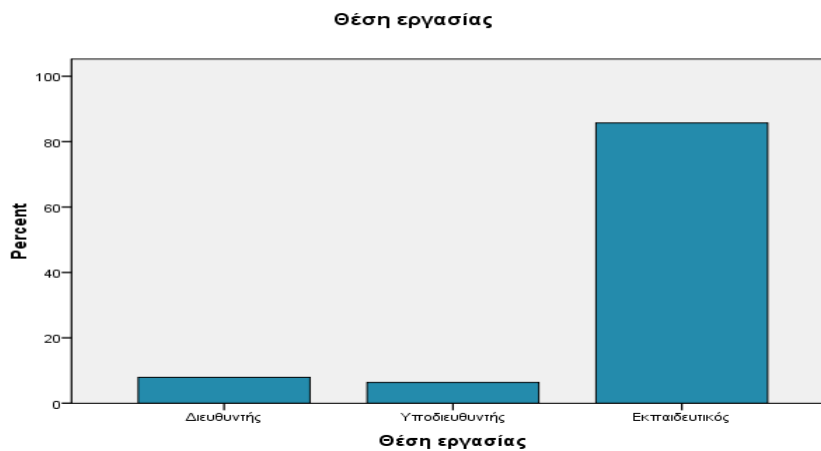
Ως προς τα **έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση**, η πλειοψηφία του δείγματός μας, δηλαδή το 36,5% έχει 21 έως 30 έτη προϋπηρεσίας, το 27,0% 1 έχει έως 10 έτη, το 23,8% 11 έως 20 έτη και μόνο το 12,7% περισσότερα από 30 έτη (γράφημα 3). Διαπιστώνουμε ότι οι ερωτώμενοι ανήκουν σε διάφορες επαγγελματικές φάσεις γεγονός που εξασφαλίζει μια ποικιλία απόψεων για την ηγεσία με διαφοροποιημένα ανάλογα με την εμπειρία κριτήρια.

### Γράφημα 3



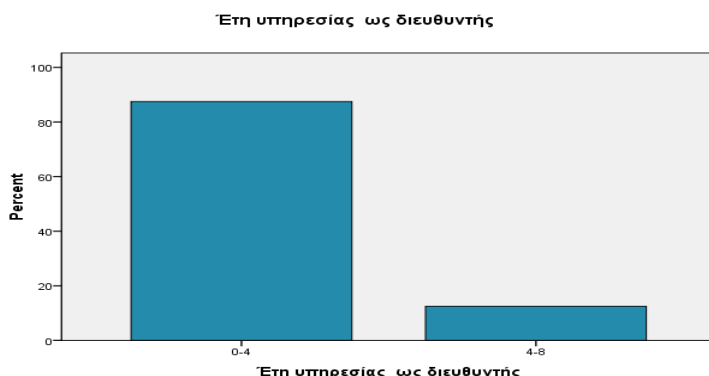
Όσον αφορά την **ιδιότητά** τους, το 85,7% του δείγματος είναι εκπαιδευτικοί, το 7,9% διευθυντές και το 6,3% υποδιευθυντές (γράφημα 4).

### Γράφημα 4



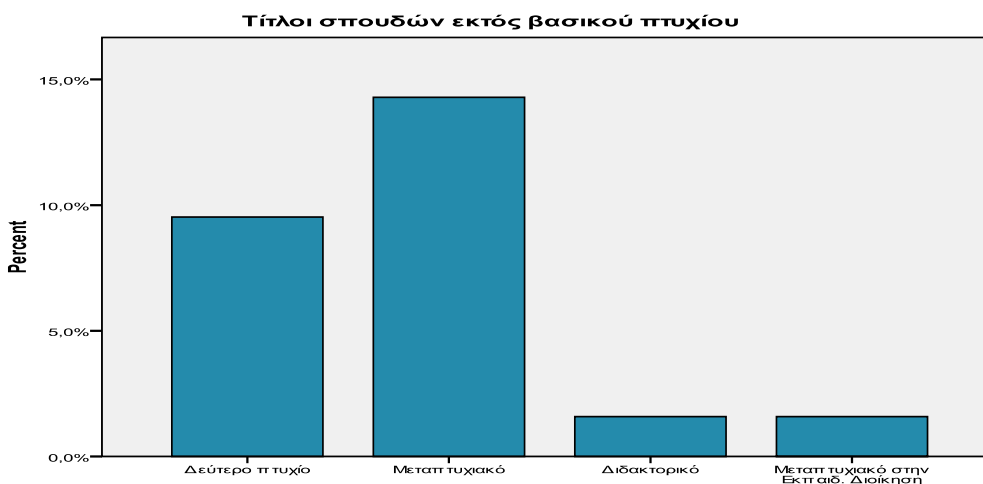
Επιπλέον, παρατηρούμε ότι η **προϋπηρεσία των διευθυντών σε διευθυντική θέση** παρουσιάζει μεγάλο ενδιαφέρον. Διαπιστώνουμε ότι οι διευθυντές των λυκείων του νομού Ιωαννίνων την περίοδο 2008-2009 δε διαθέτουν μεγάλη εμπειρία στη διεύθυνση του σχολείου καθώς το 87,5% κατέχει τη συγκεκριμένη θέση 0 έως 4 χρόνια , το 12,5% από 4 έως 8 χρόνια και κανείς πάνω από 8 χρόνια (γράφημα 5).

## Γράφημα 5



Ως προς την **επιστημονική κατάρτιση των εκπαιδευτικών**, παρατηρούμε ότι μόλις το 14,3% των ερωτώμενων είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών, το 9,5% κάτοχοι δευτέρου πτυχίου, ενώ τέλος μόνο το 1,5% έχει κάνει διδακτορικό ή μεταπτυχιακό στην εκπαιδευτική διοίκηση (γράφημα 6). Ξεχωρίζοντας τους διευθυντές διαπιστώνουμε ότι μόνο ένας έχει διδακτορικό τίτλο ενώ δύο έχουν μεταπτυχιακό τίτλο.

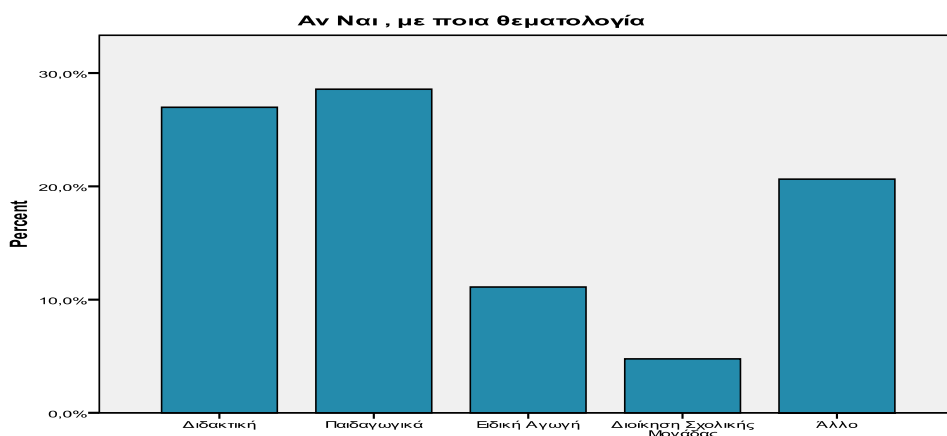
## Γράφημα 6



Ολοκληρώνοντας το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου μας παρατηρούμε ότι το 49,2% του δείγματος έχει παρακολουθήσει **σεμινάρια επιμόρφωσης** τα τελευταία 5 χρόνια, με τους περισσότερους εκπαιδευτικούς να έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια παιδαγωγικής. Ακολουθούν τα σεμινάρια διδακτικής, ειδικής αγωγής και διοίκησης σχολικής μονάδας. Ενώ το 20,0% περίπου των ερωτηθέντων έχουν παρακολουθήσει άλλου είδους σεμινάρια (γράφημα 7). Όσο αφορά τους διευθυντές

ξεχωριστά μόνο ένας δηλώνει ότι έχει παρακολουθήσει σεμινάρια διοίκησης σχολικής μονάδας.

**Γράφημα 7**



## 5.2 Χαρακτηριστικά και συμπεριφορά ηγέτη

Η αναζήτηση των απαντήσεων στα ερωτήματα που θέσαμε στην έρευνα μας κατευθύνει στην στατιστική ανάλυση των απαντήσεων του δευτέρου μέρους του ερωτηματολογίου. Το κομμάτι αυτό είναι ο πρώτος και βασικότερος άξονα της έρευνας, αφορά τα χαρακτηριστικά και τη συμπεριφορά του ηγέτη και αποτελείται από έξι ερωτήσεις (όλες σε κλίμακα Likert, 1=καθόλου, 2=λίγο, 3=μέτρια, 4=πολύ, 5=παρα πολύ). Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων γίνεται με βάση τη σειρά των ερωτήσεων όπως αυτές τέθηκαν στα υποκείμενα της έρευνας. Η αρίθμηση των ερωτήσεων που θα χρησιμοποιούμε στην ανάλυση είναι η ίδια που υπάρχει στο ερωτηματολόγιο.

### 5.2.1 Έννοια ηγεσίας-ηγέτη

Αρχικά εξετάζουμε τις απόψεις του συνόλου των ερωτώμενων αναφορικά με το εάν ο ηγέτης γεννιέται ή γίνεται (ερώτηση 1). Υπολογίζοντας το μέσο όρο κάθε ερώτησης διαπιστώνουμε ότι οι ερωτώμενοι συμφωνούν μέτρια ως πολύ (μέσος όρος

3,67) με την άποψη ότι ο ηγέτης γίνεται ενώ μέτρια (μέσος όρος 2,98) με την άποψη ότι γεννιέται.

Στη συνέχεια, παρουσιάζεται, στον πίνακα 2, ο βαθμός συμφωνίας των διευθυντών και των εκπαιδευτικών ξεχωριστά με μια **σειρά ορισμών της έννοιας της ηγεσίας** (ερώτηση 2).

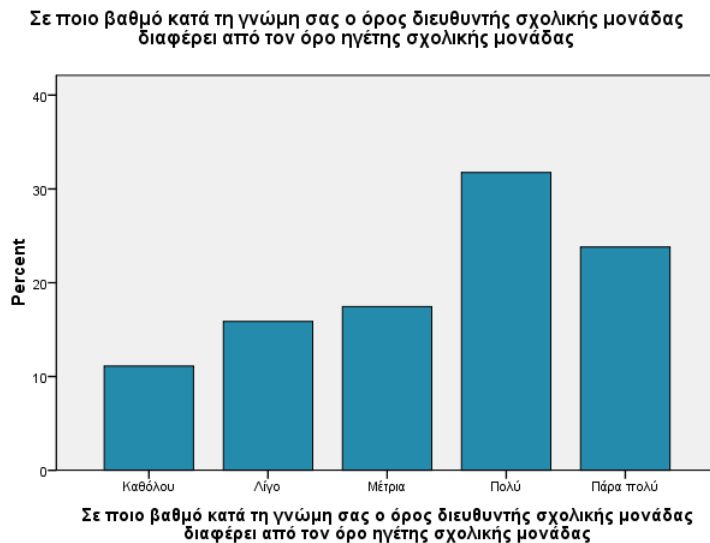
**Πίνακας 2**  
**Οι απόψεις διευθυντών και εκπαιδευτικών για τον ορισμό της ηγεσίας**

Ορισμοί ηγεσίας	ΜΟ (Μέσος όρος)διευθυντών	ΜΟ εκπαιδευτικών
2α. ηγεσία είναι η άσκηση επιρροής ενός ατόμου πάνω σε άλλα άτομα ώστε εθελοντικά να δίνουν τον καλύτερό τους εαυτό για να υλοποιούν τους στόχους του σχολείου	3,35	3,33
2β. ηγεσία είναι η ικανότητα ενός ατόμου να εξασφαλίζει τη σωστή οργάνωση, διαχείριση και λειτουργία του σχολείου	4,20	4,21
2γ. ηγεσία είναι η ικανότητα ενός χαρισματικού ατόμου, λαμπρής προσωπικότητας να τον ακολουθούν οι υπόλοιποι στις αποφάσεις του για το καλό του σχολείου	2,80	2,81

Υπολογίζοντας το μέσο όρο κάθε ερώτησης διαπιστώνουμε ότι οι ερωτώμενοι συμφωνούν πολύ ως πάρα πολύ με τον ορισμό «ηγεσία είναι η ικανότητα ενός ατόμου να εξασφαλίζει τη σωστή οργάνωση, διαχείριση και λειτουργία του σχολείου» (2β) ενώ ακολουθεί η θέση «ηγεσία είναι η άσκηση επιρροής ενός ατόμου πάνω σε άλλα άτομα ώστε εθελοντικά να δίνουν τον καλύτερό τους εαυτό για να υλοποιούν τους στόχους του σχολείου» (2α). Το αποτέλεσμα αυτό έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον γιατί αποκαλύπτει ότι τόσο οι διευθυντές όσο και οι εκπαιδευτικοί ταυτίζουν την ηγεσία με τη διοίκηση-διαχείριση του σχολείου και δε φαίνεται να γνωρίζουν τη διαφορά μεταξύ των δύο αφού συμφωνούν μέτρια με τον ορισμό 2α ο οποίος είναι με σύμφωνος με τη βιβλιογραφία.

Την άποψη ότι αυτή ενισχύει εν μέρει το αποτέλεσμα της ερώτησης (3) «**Σε ποιο βαθμό κατά τη γνώμη σας ο όρος διευθυντής σχολικής μονάδας διαφέρει από τον όρο ηγέτης σχολικής μονάδας**» (γράφημα 8) στην οποία το 31,7% των εκπαιδευτικών απαντά «Πολύ», το 23,8% «Πάρα πολύ», το 17,5% «Μέτρια», το 15,9% «Λίγο» και το 11,3% «Καθόλου». Αυτό μας δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές (με μέσο όρο 3,44) δε διαχωρίζουν σε μεγάλο βαθμό τον διευθυντή από τον ηγέτη του σχολείου.

## Γράφημα 8



### 5.2.2 Χαρακτηριστικά και ικανότητες ηγέτη

Στη συνέχεια του ερωτηματολογίου μας στην **ερώτηση 4**, παραθέσαμε μια σειρά από **χαρακτηριστικά και ικανότητες που αποδίδονται στον ηγέτη**. Ουσιαστικά ζητήσαμε από τους εκπαιδευτικούς να αξιολογήσουν σε ποιο βαθμό θεωρούν ότι διαθέτει τα παρακάτω χαρακτηριστικά ο διευθυντής του Λυκείου στο οποίο αυτοί εργάζονται. Στη συνέχεια, οι ερωτώμενοι απάντησαν σε ποιο βαθμό θα έπρεπε ο ίδιος άνθρωπος να κατέχει τα εν λόγω χαρακτηριστικά. Από τους διευθυντές ζητήσαμε να αυτοαξιολογηθούν. Για να μπορέσουμε να αξιολογήσουμε συγκριτικά τις απαντήσεις του δείγματος εξάγουμε τους μέσους όρους (ΜΟ) των απαντήσεών τους. Θα αναλύσουμε ξεχωριστά τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντών.

Ξεκινώντας από τους **εκπαιδευτικούς**, παρατηρούμε ότι τα αναφερόμενα ηγετικά χαρακτηριστικά, όπως φαίνεται από τον πίνακα 4, κατέχονται από του διευθυντές σε επίπεδο άνω του μετρίου, αφού οι μέσοι όροι κυμαίνονται από 3,21 έως 4,04. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν ότι περισσότερο από όλα τα χαρακτηριστικά οι διευθυντές διαθέτουν πρώτα από όλα (κ) τεχνική κατάρτιση, καλή γνώση των θεσμικών τους καθηκόντων, έπειτα (α) ακεραιότητα, πίστη, δέσμευση σε αξίες ενώ ακολουθούν (ι) η ικανότητα μάθησης και (η) η ικανότητα αποτελεσματικής επικοινωνίας και συνεργασίας με το προσωπικό. Από την άλλη, τα χαρακτηριστικά με το μικρότερο μέσο όρο είναι τα: (ε) όραμα για ένα καλύτερο μέλλον του σχολείου,

(στ) ανάγκη για αναγνώριση, επιτυχία, αυτοεκτίμηση, δύναμη, επιρροή και (δ) η ύπαρξη υψηλών στόχων, προσήλωση στο καθήκον, ανάγκη για επιτεύγματα. Τα αποτελέσματα αυτά έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον καθώς μας δείχνουν ότι οι διευθυντές διαθέτουν κυρίως τεχνική κατάρτιση, ένα χαρακτηριστικό που αποδίδεται στον καλό διευθυντή και όχι τόσο στον ηγέτη-διευθυντή ενώ το όραμα, που ομόφωνα αναδεικνύεται στη βιβλιογραφία το κυρίαρχο στοιχείο του ηγέτη, έρχεται τελευταίο στην κατάταξη.

Όσο αφορά το δεύτερο μέρος της ερώτησης-πόσο θα έπρεπε να τα διαθέτει διαπιστώνουμε ότι σε κάθε περίπτωση ο βαθμός της επιθυμητής κατοχής των χαρακτηριστικών που αναλύονται είναι σαφώς μεγαλύτερος από τον βαθμό της πραγματικής κατοχής τους (πίνακας 4, γράφημα 9), στο πεδίο αυτό οι μέσοι όροι λαμβάνουν τιμές από 3,78 έως 4,83 με αναλογικές αυξομειώσεις. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να θεωρούν ότι όλα τα ηγετικά χαρακτηριστικά, όπως παρουσιάζονται στη βιβλιογραφία, είναι πολύ ως πάρα πολύ αναγκαία με σπουδαιότερα την ικανότητα αποτελεσματικής επικοινωνίας και συνεργασίας με το προσωπικό (η), την τεχνική κατάρτιση, καλή γνώση των θεσμικών του καθηκόντων (κ) και την ικανότητα δημιουργικής λήψης αποφάσεων, πρόβλεψη, αναγνώριση, ανάλυση, επίλυση προβλημάτων (ζ). Τη μικρότερη σημασία την αποδίδουν στην ανάγκη για αναγνώριση, επιτυχία, αυτοεκτίμηση, δύναμη, επιρροή (στ) καθώς και στην ύπαρξη υψηλών στόχων, προσήλωση στο καθήκον, ανάγκη για επιτεύγματα (δ).

Στην τελευταία στήλη του πίνακα 3 παρουσιάζονται οι διαφορές που προέκυψαν από την αφαίρεση των μέσων όρων των χαρακτηριστικών που διαθέτουν οι διευθυντές από τους μέσους όρους των χαρακτηριστικών που θα έπρεπε να διαθέτουν. Η διαφορά αυτή μας δείχνει το έλλειμμα που υπάρχει στα ηγετικά χαρακτηριστικά των διευθυντών (γράφημα 9). Παρατηρούμε ότι το χαρακτηριστικό που λείπει περισσότερο από τους διευθυντές (διαφορά 1,44) είναι το όραμα για ένα καλύτερο μέλλον του σχολείου (ε). Ακολουθεί η ικανότητα δημιουργικής λήψης αποφάσεων, πρόβλεψη, αναγνώριση, ανάλυση, επίλυση προβλημάτων (ζ) (διαφορά 1,15) ενώ στην τρίτη θέση έρχεται η αυτοπεποίθηση, θάρρος, τόλμη στις αλλαγές, ανάληψη ευθύνης (γ) μαζί με συστηματική, ορθολογική σκέψη, διορατικότητα, πρωτοπορία (λ) (διαφορά 1,13). Το μικρότερο έλλειμμα εντοπίζεται από τους εκπαιδευτικούς στην ανάγκη για αναγνώριση, επιτυχία, αυτοεκτίμηση, δύναμη, επιρροή (στ) (διαφορά 0,52) αλλά και στην τεχνική κατάρτιση, καλή γνώση των θεσμικών του καθηκόντων (κ) (διαφορά 0,76).



Η διαφορά ανάμεσα στα χαρακτηριστικά που διαθέτει και σε αυτά που θα έπρεπε να διαθέτει ο ηγέτης-διευθυντής μας δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι οι διευθυντές έχουν έλλειμμα βασικών χαρακτηριστικών της ηγεσίας όπως το όραμα και η ικανότητα δημιουργικής λήψης αποφάσεων ενώ δεν υστερούν ιδιαίτερα σε κάποιες δευτερεύοντες ικανότητες που δεν επαρκούν για να αναδείξουν ηγέτες όπως η ανάγκη για αναγνώριση, επιτυχία και η τεχνική κατάρτιση, καλή γνώση των θεσμικών καθηκόντων.

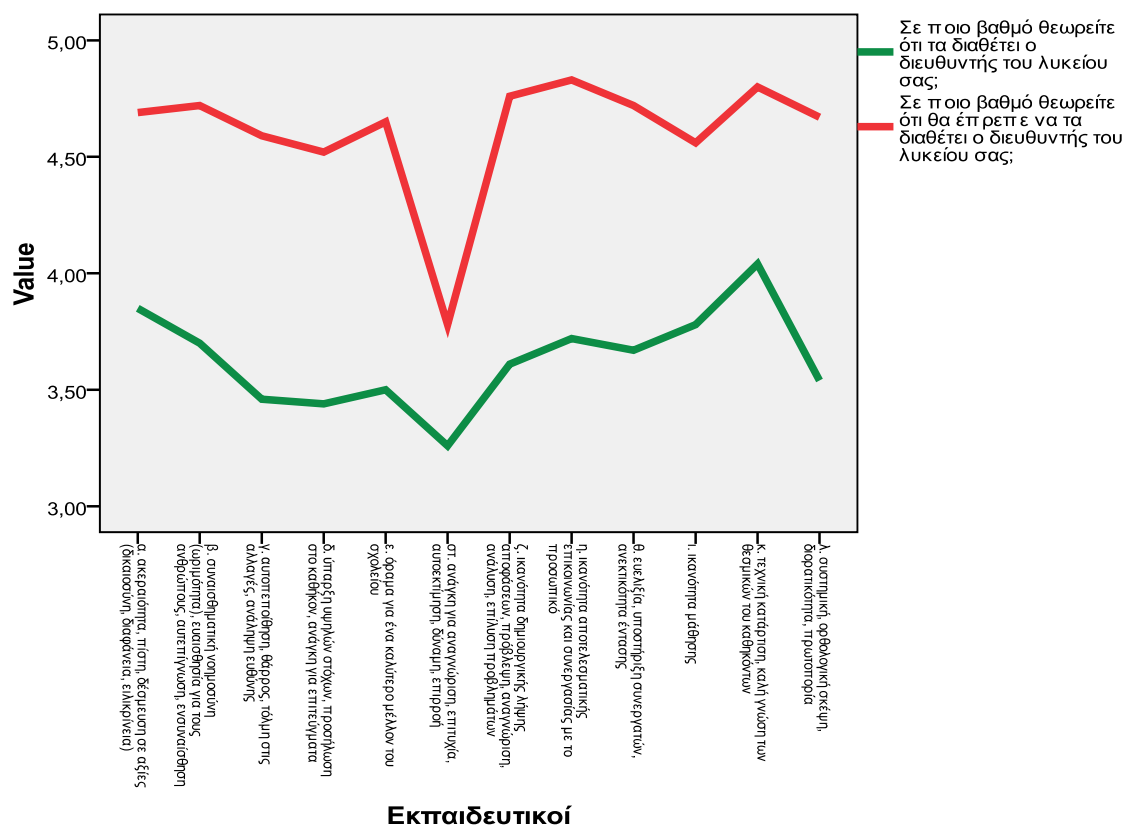
### Πίνακας 3

#### Χαρακτηριστικά και ικανότητες που αποδίδονται στον ηγέτη- Εκπαιδευτικοί

Χαρακτηριστικά και ικανότητες ηγέτη	Σύνολο	ΜΟ (τα διαθέτει)	ΜΟ (θα έπρεπε)	Διαφορά
α. ακεραιότητα, πίστη, δέσμευση σε αξίες (δικαιοσύνη, διαφάνεια, ειλικρίνεια)	108	3,85	4,69	0,84
β. συναισθηματική νοημοσύνη (ωριμότητα), ευαισθησία για τους ανθρώπους, αυτεπίγνωση, ενσυναίσθηση	108	3,70	4,72	1,02
γ. αυτοπεποίθηση, θάρρος, τόλμη στις αλλαγές, ανάληψη ευθύνης	108	3,46	4,59	1,13
δ. ύπαρξη υψηλών στόχων, προσήλωση στο καθήκον, ανάγκη για επιτεύγματα	108	3,34	4,32	0,98
ε. όραμα για ένα καλύτερο μέλλον του σχολείου	108	3,21	4,65	1,44
στ. ανάγκη για αναγνώριση, επιτυχία, αυτοεκτίμηση, δύναμη, επιρροή	108	3,26	3,78	0,52
ζ. ικανότητα δημιουργικής λήψης αποφάσεων, πρόβλεψη, αναγνώριση, ανάλυση, επίλυση προβλημάτων	108	3,61	4,76	1,15
η. ικανότητα αποτελεσματικής επικοινωνίας και συνεργασίας με το προσωπικό	108	3,72	4,83	1,11
θ. ευελιξία, υποστήριξη συνεργατών, ανεκτικότητα έντασης	108	3,67	4,72	1,05
ι. ικανότητα μάθησης	108	3,78	4,56	0,78
κ. τεχνική κατάρτιση, καλή γνώση των θεσμικών του καθηκόντων	108	4,04	4,80	0,76
λ. συστημική, ορθολογική σκέψη, διορατικότητα, πρωτοπορία	108	3,54	4,67	1,13

## Γράφημα 9

Τα παρακάτω χαρακτηριστικά και ικανότητες αποδίδονται στον ηγέτη (πi πρέπει να διαθέτει)



Διαχωρίζοντας το δείγμα μας σε εκπαιδευτικούς και διευθυντές, θα ακολουθήσουμε την ίδια διαδικασία με τις απαντήσεις των διευθυντών για την ίδια ερώτηση. Οι **διευθυντές** διαφοροποιούνται από τους εκπαιδευτικούς και αξιολογούν πολύ θετικά τον εαυτό τους σε όλα τα χαρακτηριστικά με μέσους όρους να κυμαίνονται από 4 ως 4,6. Όλοι οι μέσοι όροι στις απαντήσεις τους για το τι ικανότητες διαθέτουν αλλά και τι θα έπρεπε είναι σαφώς υψηλότεροι από εκείνους των εκπαιδευτικών. Όπως φαίνεται από τον πίνακα 4, οι διευθυντές θεωρούν ότι διαθέτουν πάρα πολύ σχεδόν όλα τα γνωρίσματα του ηγέτη. Πρώτα από όλα ,δηλώνουν ότι διαθέτουν αυτοπεποίθηση, θάρρος, τόλμη στις αλλαγές, ανάληψη ευθύνης (γ), δεύτερο συναισθηματική νοημοσύνη (ωριμότητα), ευαισθησία για τους ανθρώπους, αυτεπίγνωση, ενσυναίσθηση (β) ενώ στην τρίτη θέση κρίνουν ότι έχουν πολλά χαρακτηριστικά όπως ακεραιότητα, πίστη, δέσμευση σε αξίες (α), ικανότητα αποτελεσματικής επικοινωνίας και συνεργασίας με το προσωπικό (η) κ.α.

Από τον πίνακα 4 και από το γράφημα 10 γίνεται ορατό ότι εκτός από υψηλούς μέσους όρους στα γνωρίσματα που διαθέτουν, οι διευθυντές σημειώνουν υψηλότερους μέσους όρους στο τι θα έπρεπε να διαθέτουν, η επιθυμητή κατάσταση πλησιάζει το μέγιστο. Εκτιμούν ότι όλα τα γνωρίσματα είναι πάρα πολύ αναγκαία με μέσους όρους να κυμαίνονται από 4,2 ως 5. Μάλιστα με μέσο όρο 5 υποστηρίζουν ότι θα έπρεπε να διαθέτουν ικανότητα αποτελεσματικής επικοινωνίας και συνεργασίας με το προσωπικό (η), ευελιξία, υποστήριξη συνεργατών, ανεκτικότητα έντασης (θ) και συστημική, ορθολογική σκέψη, διορατικότητα, πρωτοπορία (λ).

Εξετάζοντας τη διαφορά ανάμεσα στην παρούσα και την επιθυμητή κατάσταση, οι διευθυντές εντοπίζουν το μεγαλύτερο έλλειμμα (διαφορά 1) στην ευελιξία, υποστήριξη συνεργατών, ανεκτικότητα έντασης (θ) και στη συστημική, ορθολογική σκέψη, διορατικότητα, πρωτοπορία (λ). Αντίθετα το μικρότερο έλλειμμα (διαφορά 0,2) παρουσιάζεται στα αυτοπεποίθηση, θάρρος, τόλμη στις αλλαγές, ανάληψη ευθύνης (γ) και στην ανάγκη για αναγνώριση, επιτυχία, αυτοεκτίμηση, δύναμη, επιρροή (στ).

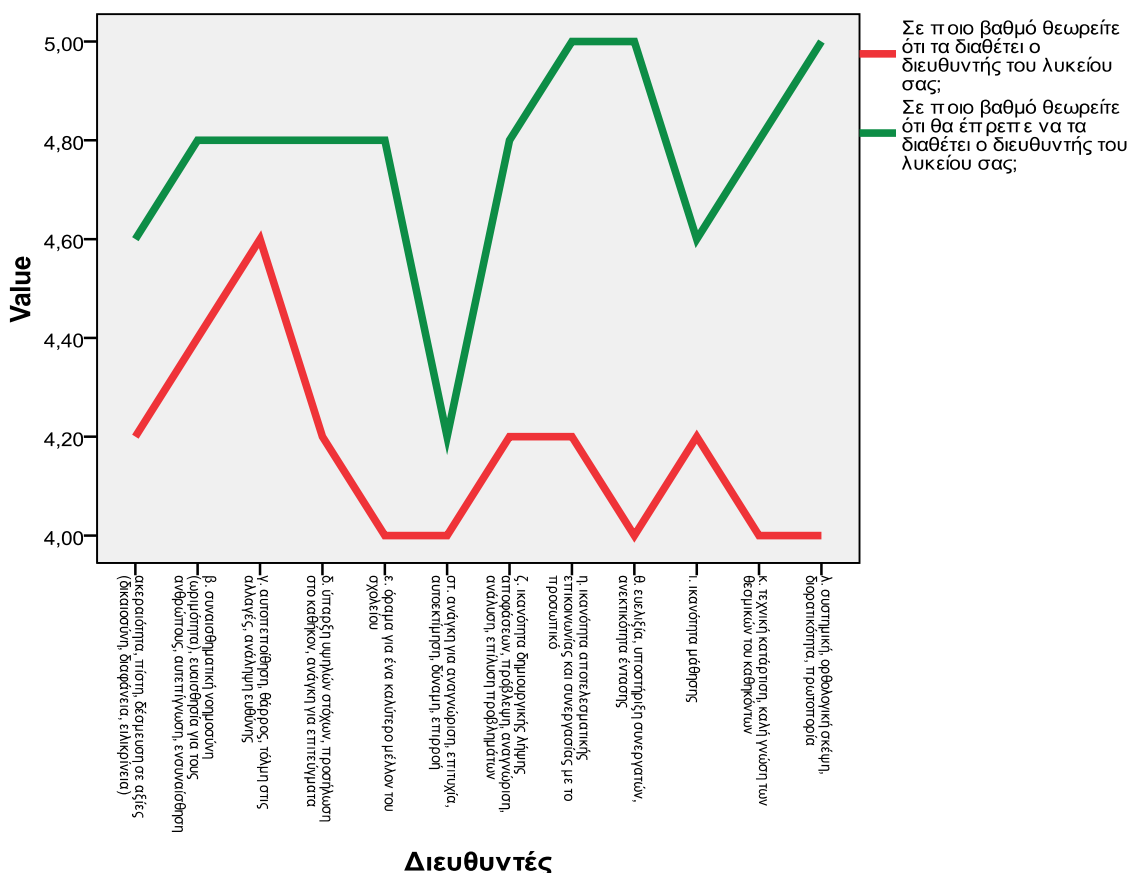
#### Πίνακας 4

Χαρακτηριστικά και ικανότητες που αποδίδονται στον ηγέτη-Διευθυντές

Χαρακτηριστικά και ικανότητες ηγέτη	Σύνολο	ΜΟ (τα διαθέτει)	ΜΟ (θα έπρεπε)	Διαφορά
α. ακεραιότητα, πίστη, δέσμευση σε αξίες (δικαιοσύνη, διαφάνεια, ειλικρίνεια)	10	4,20	4,60	0,40
β. συναισθηματική νοημοσύνη (ωριμότητα), ευαισθησία για τους ανθρώπους, αυτεπίγνωση, ενσυναίσθηση	10	4,40	4,80	0,40
γ. αυτοπεποίθηση, θάρρος, τόλμη στις αλλαγές, ανάληψη ευθύνης	10	4,60	4,80	0,20
δ. ύπαρξη υψηλών στόχων, προσήλωση στο καθήκον, ανάγκη για επιτεύγματα	10	4,20	4,80	0,60
ε. όραμα για ένα καλύτερο μέλλον του σχολείου	10	4,00	4,80	0,80
στ. ανάγκη για αναγνώριση, επιτυχία, αυτοεκτίμηση, δύναμη, επιρροή	10	4,00	4,20	0,20
ζ. ικανότητα δημιουργικής λήψης αποφάσεων, πρόβλεψη, αναγνώριση, ανάλυση, επίλυση προβλημάτων	10	4,20	4,80	0,60
η. ικανότητα αποτελεσματικής επικοινωνίας και συνεργασίας με το προσωπικό	10	4,20	5,00	0,80
θ. ευελιξία, υποστήριξη συνεργατών, ανεκτικότητα έντασης	10	4,00	5,00	1,00
ι. ικανότητα μάθησης	10	4,20	4,60	0,40
κ. τεχνική κατάρτιση, καλή γνώση των θεσμικών του καθηκόντων	10	4,00	4,80	0,80
λ. συστημική, ορθολογική σκέψη, διορατικότητα, πρωτοπορία	10	4,00	5,00	1,00

## Γράφημα 10

Τα παρακάτω χαρακτηριστικά και ικανότητες αποδίδονται στον ηγέτη (τι πρέπει να διαθέτει)



### 5.2.3 Περιεχόμενο συμπεριφοράς ηγέτη

Στη συνέχεια, ακριβώς η ίδια διαδικασία, ακολουθείται στην **ερώτηση 5** όπου δόθηκαν μια σειρά από δηλώσεις σχετικά με **το περιεχόμενο της συμπεριφοράς του ηγέτη (τι πρέπει να κάνει)**. Διαχωρίζοντας πάλι το δείγμα μας σε εκπαιδευτικούς και διευθυντές επιχειρούμε να ερευνήσουμε πως συμπεριφέρονται και πως θα έπρεπε να συμπεριφέρονται οι διευθυντές-ηγέτες.

Ξεκινώντας πάλι από τους **εκπαιδευτικούς**, όπως φαίνεται στον πίνακα 5, οι δηλώσεις ηγετικής συμπεριφοράς αξιολογούνται ότι εντοπίζονται μέτρια ως πολύ με τους μέσους όρους να κυμαίνονται σε επίπεδα από 2,81 έως 4,17. Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί συναντούν ηγετική συμπεριφορά στα σχολεία τους σε βαθμό άνω του μετρίου. Το μεγαλύτερο μέσο όρο (4,17) συγκεντρώνει η δήλωση στ. του

ερωτηματολογίου «γνωρίζει καλά τη νομοθεσία και τις αρμοδιότητες του, εφαρμόζει την πολιτική του υπουργείου, ακολουθεί τους κανονισμούς και τις εγκυκλίους», δεύτερη έρχεται η δήλωση ζ. «διαχειρίζεται με επιτυχία τα οικονομικά του σχολείου, εξασφαλίζει πόρους» (3,91) και τρίτη η δήλωση η. «στηρίζεται στην ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών για τη λήψη αποφάσεων και την επίλυση προβλημάτων» (3,85). Στον αντίποδα, η δήλωση με το μικρότερο μέσο όρο (2,81) είναι η δ. σχεδιάζει, εισάγει, εφαρμόζει καινοτομίες στο σχολείο. Τα αποτελέσματα αυτά χρήζουν προσοχής αφού οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν υπαρκτές συμπεριφορές διευθυντή που στη βιβλιογραφία αποδίδονται κυρίως στον παραδοσιακό διευθυντή σχολείου και όχι στον ηγέτη- διευθυντή.

Ακόμα μεγαλύτερο ενδιαφέρον έχει η ανάλυση του ελλείμματος ηγετικής συμπεριφοράς όπως φαίνεται στην τελευταία στήλη του πίνακα 5 και στο γράφημα 11. Οι μέσοι όροι της επιθυμητής ηγετικής συμπεριφοράς κυμαίνονται από 4,54 έως 4,74 και είναι σε όλες τις περιπτώσεις υψηλότεροι από εκείνους της υπαρκτής συμπεριφοράς. Οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν σχεδόν στο μέγιστο βαθμό με όλες τις δηλώσεις ενώ η διαφορά επιθυμητής κατάστασης-πραγματικότητας κυμαίνεται από 0,37 ως 1,78. Σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, το μεγαλύτερο έλλειμμα (διαφορά 1,78) φαίνεται στη δήλωση δ. σχεδιάζει, εισάγει, εφαρμόζει καινοτομίες στο σχολείο που συγκέντρωσε και το μικρότερο μέσο όρο στο τι κάνουν οι διευθυντές. Μεγάλο έλλειμμα διαπιστώνεται επίσης στη δήλωση ε. προωθεί την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και συμμετέχει ο ίδιος σε επιμορφωτικές δραστηριότητες. Από την άλλη, το μικρότερο έλλειμμα (0,37) βρίσκεται στη δήλωση «γνωρίζει καλά τη νομοθεσία και τις αρμοδιότητες του, εφαρμόζει την πολιτική του υπουργείου, ακολουθεί τους κανονισμούς και τις εγκυκλίους» καθώς και στη δήλωση ζ. «διαχειρίζεται με επιτυχία τα οικονομικά του σχολείου, εξασφαλίζει πόρους» (0,7).

Διαπιστώνουμε στο σημείο αυτό ότι οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν αρκετά μεγάλα ελλείμματα ηγετικής συμπεριφοράς σε όλες τις δηλώσεις. Το έλλειμμα είναι εντονότερο σε κριτήρια (α, β, γ, δ, ε) που αναδεικνύονται καθοριστικά στη βιβλιογραφία για την ύπαρξη ηγετικής συμπεριφοράς και μικρότερο σε κριτήρια που σχετίζονται περισσότερο με τη διαχείριση του σχολείου και λιγότερο με την ηγεσία.

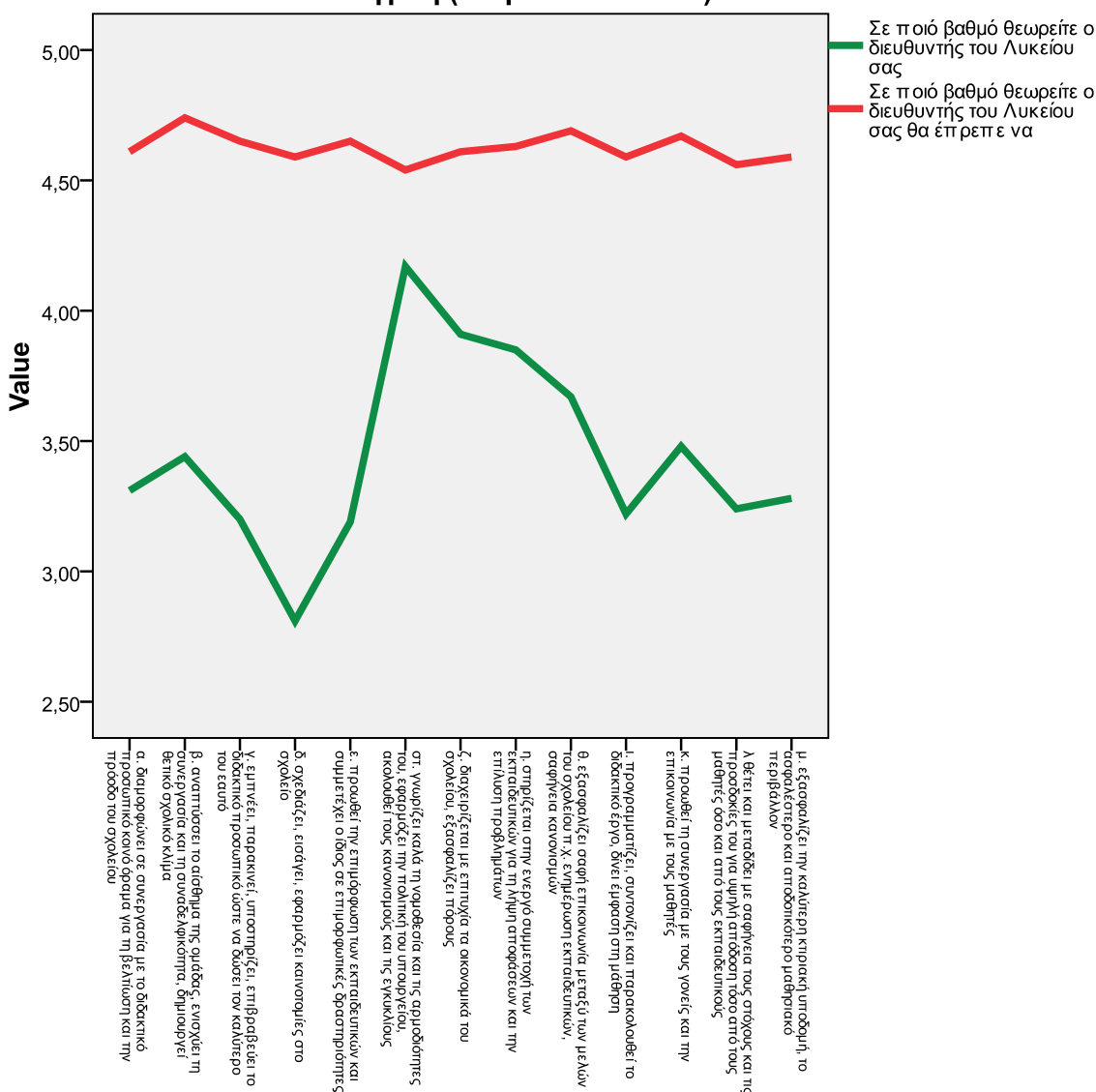
**Πίνακας 5**

**Περιεχόμενο της συμπεριφοράς του ηγέτη (τι πρέπει να κάνει)- Εκπαιδευτικοί**

<b>Συμπεριφορά του ηγέτη (τι πρέπει να κάνει)</b>	<b>Σύνολο</b>	<b>ΜΟ τι κάνει</b>	<b>ΜΟ τι θα έπρεπε</b>	<b>Διαφορά</b>
α. διαμορφώνει σε συνεργασία με το διδακτικό προσωπικό κοινό όραμα για τη βελτίωση και την πρόοδο του σχολείου	108	3,31	4,61	1,3
β. αναπτύσσει το αίσθημα της ομάδας, ενισχύει τη συνεργασία και τη συναδελφικότητα, δημιουργεί θετικό σχολικό κλίμα	108	3,44	4,74	1,3
γ. εμπνέει, παρακινεί, υποστηρίζει, επιβραβεύει το διδακτικό προσωπικό ώστε να δώσει τον καλύτερο του εαυτό	108	3,20	4,65	1,45
δ. σχεδιάζει, εισάγει, εφαρμόζει καινοτομίες στο σχολείο	108	2,81	4,59	1,78
ε. προωθεί την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και συμμετέχει ο ίδιος σε επιμορφωτικές δραστηριότητες	108	3,19	4,65	1,46
στ. γνωρίζει καλά τη νομοθεσία και τις αρμοδιότητες του, εφαρμόζει την πολιτική του υπουργείου, ακολουθεί τους κανονισμούς και τις εγκυκλίους	108	4,17	4,54	0,37
ζ. διαχειρίζεται με επιτυχία τα οικονομικά του σχολείου, εξασφαλίζει πόρους	108	3,91	4,61	0,7
η. στηρίζεται στην ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών για τη λήψη αποφάσεων και την επίλυση προβλημάτων	108	3,85	4,63	0,78
θ. εξασφαλίζει σαφή επικοινωνία μεταξύ των μελών του σχολείου π.χ. ενημέρωση εκπαιδευτικών, σαφήνεια κανονισμών	108	3,67	4,69	1,02
ι. προγραμματίζει, συντονίζει και παρακολουθεί το διδακτικό έργο, δίνει έμφαση στη μάθηση	108	3,22	4,59	1,37
κ. προωθεί τη συνεργασία με τους γονείς και την επικοινωνία με τους μαθητές	108	3,48	4,67	1,19
λ. θέτει και μεταδίδει με σαφήνεια τους στόχους και τις προσδοκίες του για υψηλή απόδοση τόσο από τους μαθητές όσο και από τους εκπαιδευτικούς	108	3,24	4,56	1,32
μ. εξασφαλίζει την καλύτερη κτιριακή υποδομή, το ασφαλέστερο και αποδοτικότερο μαθησιακό περιβάλλον	108	3,28	4,59	1,31

## Γράφημα 11

Οι παρακάτω δηλώσεις αναφέρονται στο περιεχόμενο της συμπεριφοράς του ηγέτη (πi πρέπει να κάνει)



Προχωρώντας στην ανάλυση των απόψεων των διευθυντών παρατηρούμε ότι οι **διευθυντές** διαφοροποιούνται και εδώ από τους εκπαιδευτικούς και αξιολογούν πιο θετικά τον εαυτό τους σχεδόν σε όλες τις δηλώσεις με μέσους όρους να κυμαίνονται από 3,60 ως 4,20 όπως φαίνεται στον πίνακα 6. Σχεδόν όλοι οι μέσοι όροι στις απαντήσεις τους για το αν συμπεριφέρονται ως ηγέτες είναι υψηλότεροι από εκείνους των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, οι δηλώσεις που συγκεντρώνουν το μεγαλύτερο μέσο όρο ταυτίζονται εν μέρει με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών (δηλώσεις ζ. , στ. ). Επιπλέον, οι διευθυντές εκτιμούν ότι διαμορφώνουν σε συνεργασία με το διδακτικό προσωπικό κοινό όραμα για τη βελτίωση και την πρόοδο

του σχολείου καθώς και ότι αναπτύσσουν το αίσθημα της ομάδας, ενισχύουν τη συνεργασία και τη συναδελφικότητα και δημιουργούν θετικό σχολικό κλίμα (δηλώσεις α, β).

Όσο αφορά την υπάρχουσα συμπεριφορά τους σε σχέση με το πώς θα έπρεπε αυτή να είναι οι διευθυντές, όπως και οι εκπαιδευτικοί, δηλώνουν έλλειμμα (γράφημα 12). Η διαφορά παρούσας και επιθυμητής κατάστασης κυμαίνεται στις απαντήσεις τους από 0,6 ως 1,2 μονάδες. Θεωρούν ότι υπολείπονται πρωταρχικά στην εξασφάλιση της καλύτερης κτιριακής υποδομής, του ασφαλέστερου και αποδοτικότερου μαθησιακού περιβάλλοντος (δήλωση μ, διαφορά 1,2), και κατά συνέχεια στην πλειοψηφία των δηλώσεων με διαφορά 1 μονάδα. Το μικρότερο έλλειμμα ταυτίζεται στη δήλωση ζ. διαχειρίζεται με επιτυχία τα οικονομικά του σχολείου, εξασφαλίζει πόρους με την απάντηση των εκπαιδευτικών.

Ιδιαίτερη σημασία φαίνεται να έχει ότι κυρίως οι διευθυντές αλλά και οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν σχεδόν στο μέγιστο με το τι οφείλει να κάνει ένας διευθυντής-ηγέτης σχολείου όπως αυτό προκύπτει από τη μελέτη της βιβλιογραφίας. Επίσης, το σύνολο του δείγματος αναγνωρίζει διαφορά ανάμεσα στο πώς συμπεριφέρεται και στο πώς θα έπρεπε να συμπεριφέρεται

#### Πίνακας 6

Περιεχόμενο της συμπεριφοράς του ηγέτη (τι πρέπει να κάνει)- **Διευθυντές**

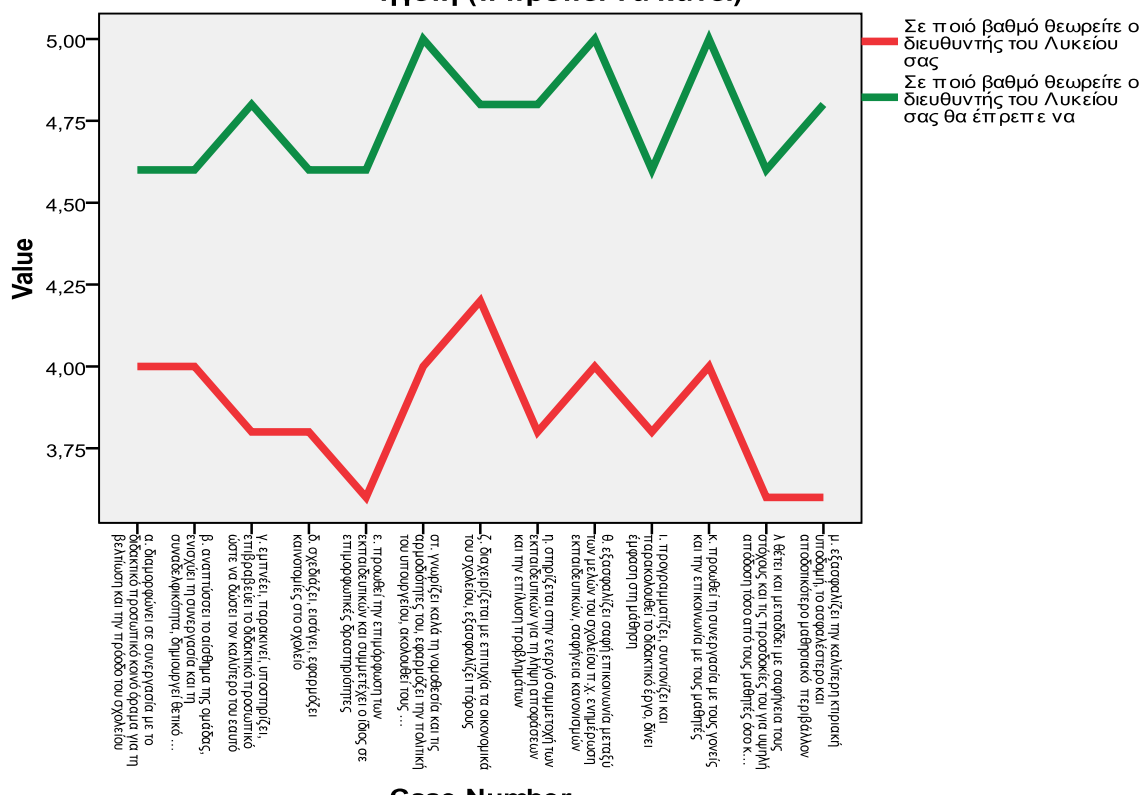
Συμπεριφορά του ηγέτη (τι πρέπει να κάνει)	Σύνολο	ΜΟ τι κάνει	ΜΟ τι θα έπρεπε	Διαφορά
α. διαμορφώνει σε συνεργασία με το διδακτικό προσωπικό κοινό όραμα για τη βελτίωση και την πρόοδο του σχολείου	10	4,00	4,60	0,60
β. αναπτύσσει το αίσθημα της ομάδας, ενισχύει τη συνεργασία και τη συναδελφικότητα, δημιουργεί θετικό σχολικό κλίμα	10	4,00	4,60	0,60
γ. εμπνέει, παρακινεί, υποστηρίζει, επιβραβεύει το διδακτικό προσωπικό ώστε να δώσει τον καλύτερο του εαυτό	10	3,80	4,80	1
δ. σχεδιάζει, εισάγει, εφαρμόζει καινοτομίες στο σχολείο	10	3,80	4,60	0,80
ε. προωθεί την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και συμμετέχει ο ίδιος σε επιμορφωτικές δραστηριότητες	10	3,60	4,60	1
στ. γνωρίζει καλά τη νομοθεσία και τις αρμοδιότητες του, εφαρμόζει την πολιτική του υπουργείου, ακολουθεί τους κανονισμούς και τις εγκυκλίους	10	4,00	5,00	1
ζ. διαχειρίζεται με επιτυχία τα οικονομικά του σχολείου, εξασφαλίζει πόρους	10	4,20	4,80	0,60
η. στηρίζεται στην ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών για τη λήψη αποφάσεων και την επίλυση προβλημάτων	10	3,80	4,80	1



θ. εξασφαλίζει σαφή επικοινωνία μεταξύ των μελών του σχολείου π.χ. ενημέρωση εκπαιδευτικών, σαφήνεια κανονισμών	10	4,00	5,00	1
ι. προγραμματίζει, συντονίζει και παρακολουθεί το διδακτικό έργο, δίνει έμφαση στη μάθηση	10	3,80	4,60	0,60
κ. προωθεί τη συνεργασία με τους γονείς και την επικοινωνία με τους μαθητές	10	4,00	5,00	1
λ θέτει και μεταδίδει με σαφήνεια τους στόχους και τις προσδοκίες του για υψηλή απόδοση τόσο από τους μαθητές όσο και από τους εκπαιδευτικούς	10	3,60	4,60	1
μ. εξασφαλίζει την καλύτερη κτιριακή υποδομή, το ασφαλέστερο και αποδοτικότερο μαθησιακό περιβάλλον	10	3,60	4,80	1,20

## Γράφημα 12

Οι παρακάτω δηλώσεις αναφέρονται στο περιεχόμενο της συμπεριφοράς του ηγέτη (τι πρέπει να κάνει)



### 5.2.4 Χαρακτήρας (στυλ) συμπεριφοράς ηγέτη

Στην τελευταία ερώτηση (6) του δευτέρου μέρους αναλύουμε τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε τρεις δηλώσεις αναφερόμενες στον **χαρακτήρα (στυλ) της συμπεριφοράς του ηγέτη** όπως φαίνεται στον πίνακα 7 και το γράφημα 13. Εξάγοντας ξανά τους μέσους όρους των απαντήσεων και τις διαφορές ανάμεσα στην

παρούσα και την επιθυμητή κατάσταση, παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι διευθυντές λειτουργούν πάντα δημοκρατικά - συμμετοχικά ανεξάρτητα της κατάστασης σε βαθμό άνω του μετρίου (3,44) και υποστηρίζουν ότι θα έπρεπε να λειτουργούν έτσι σε ακόμα μεγαλύτερο βαθμό (4,23), σχεδόν απόλυτα. Όσο αφορά το αν οι διευθυντές λειτουργούν λιγότερο ή περισσότερο δημοκρατικά , λιγότερο ή περισσότερο αυταρχικά ανάλογα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε κατάστασης, που βρίσκεται πιο κοντά στις θεωρίες για την ηγεσία, η πλειοψηφία απάντησε ότι αυτό συμβαίνει μέτρια (3,11) ενώ θα έπρεπε να συμβαίνει πολύ (4,23). Τέλος, παρατηρούμε σχετική ισορροπία στο αν οι διευθυντές αποφασίζουν πάντα μόνοι τους και ανακοινώνουν τις αποφάσεις χωρίς να ζητούν συνεργασία ανεξάρτητα της κατάστασης σε σχέση με το ποιο θα ήταν το επιθυμητό επίπεδο της συγκεκριμένης συμπεριφοράς αφού οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι αυτό ισχύει λίγο και θα ήθελαν να ισχύει ακόμα λιγότερο. Τα αποτελέσματα αυτά μας δείχνουν ότι οι διευθυντές διοικούν κυρίως δημοκρατικά ,συμμετοχικά γεγονός που επιδοκιμάζουν οι εκπαιδευτικοί και θα ήθελαν να ενισχυθεί.

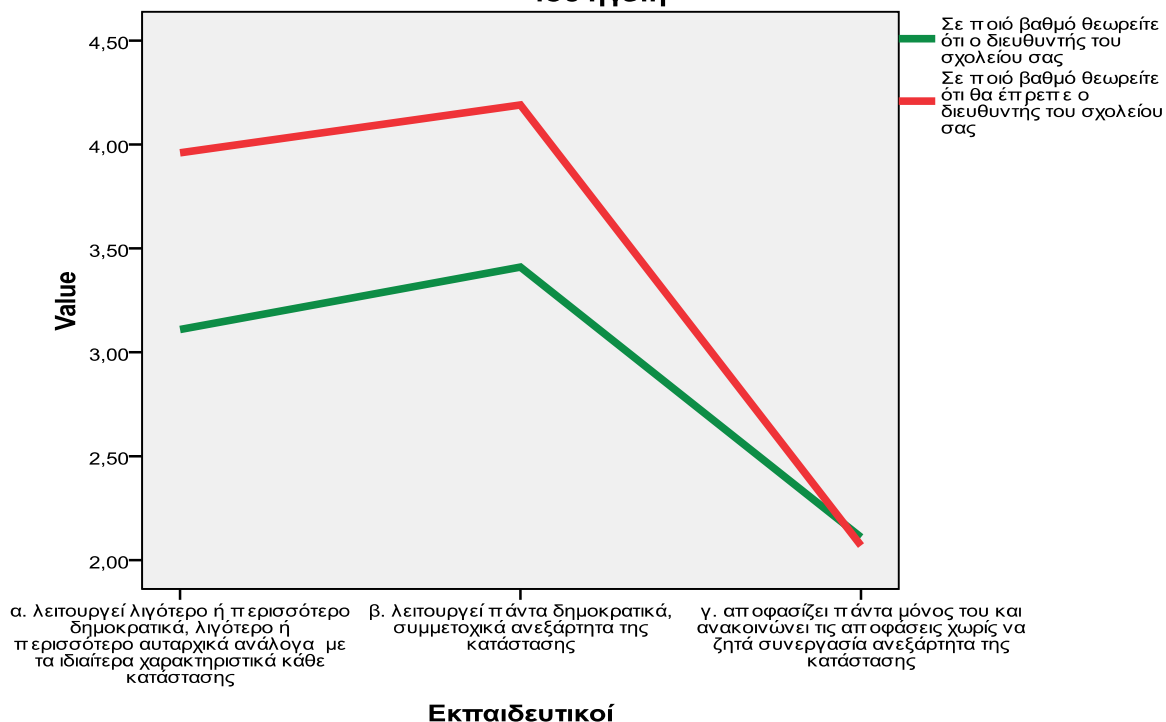
#### Πίνακας 7

Χαρακτήρας (στιλ) της συμπεριφοράς του ηγέτη -Εκπαιδευτικοί

Χαρακτήρας (στιλ) της συμπεριφοράς του ηγέτη	Σύνολο	ΜΟ τι στιλ έχει	ΜΟ τι στιλ θα έπρεπε	Διαφορά
α. λειτουργεί λιγότερο ή περισσότερο δημοκρατικά, λιγότερο ή περισσότερο αυταρχικά ανάλογα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε κατάστασης	108	3,11	3,96	0,85
β. λειτουργεί πάντα δημοκρατικά, συμμετοχικά ανεξάρτητα της κατάστασης	108	3,44	4,23	0,79
γ. αποφασίζει πάντα μόνος του και ανακοινώνει τις αποφάσεις χωρίς να ζητά συνεργασία ανεξάρτητα της κατάστασης	108	2,11	2,07	-0,04

### Γράφημα 13

Οι παρακάτω δηλώσεις αναφέρονται στον χαρακτήρα της συμπεριφοράς (στιλ) του ηγέτη



### 5.3 Θεσμικό πλαίσιο και ηγεσία

Περνώντας στο τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου, που αποτελεί τον δεύτερο βασικό άξονα της έρευνάς μας, ζητήθηκε από **το σύνολο του δείγματος** να εκφράσει το βαθμό συμφωνίας του σε ζητήματα που αφορούν τη σχέση της ηγεσίας με το ισχύον θεσμικό πλαίσιο. Ο τομέας αυτός διερευνήθηκε μέσα από τρεις ερωτήσεις.

Αρχικά, εξετάζουμε τις απαντήσεις του συνόλου του δείγματος (διευθυντές και εκπαιδευτικοί) στην **ερώτηση 7** όπου δόθηκαν πέντε δηλώσεις με σκοπό να ερευνήσουμε τις απόψεις των υποκειμένων της έρευνας σχετικά με το **αν επιτρέπει το ισχύον θεσμικό πλαίσιο την ανάδειξη διευθυντή-ηγέτη του λυκείου**. Όπως φαίνεται στον πίνακα 8 με υπολογισμό των μέσων όρων, οι ερωτώμενοι εκτιμούν ότι «η οργάνωση και η δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος δεν επιτρέπουν την ανάδειξη ηγετών-διευθυντών σχολικών μονάδων» (δήλωση α) σε μεγάλο βαθμό (μέσος όρος 4,01) ενώ στον ίδιο βαθμό (3,97) πιστεύουν ότι «οι αρμοδιότητες που έχει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας δεν επαρκούν για την ανάδειξη ηγετικής

συμπεριφοράς» (δήλωση δ). Εν συνεχεία, δηλώνουν ότι συμφωνούν πολύ ως πάρα πολύ (4,11) με τη δήλωση «ο σημερινός τρόπος επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων δεν επιτρέπει την τοποθέτηση ηγετικών στελεχών» αποτέλεσμα που αξίζει να σημειωθεί.

Τέλος, αξίζει επίσης να σημειωθεί η απάντηση στη δήλωση γ. «στους γραφειοκρατικούς και ιεραρχικά δομημένους οργανισμούς όπως το σχολείο δεν είναι αναγκαίοι οι ηγέτες-διευθυντές αλλά οι διευθυντές διαχειριστές» καθώς οι ερωτώμενοι συμφωνούν πολύ λίγο με αυτή τη θέση (μέσος όρος 2,04)

#### Πίνακας 8

Οι απόψεις εκπαιδευτικών και διευθυντών για τη σχέση ηγεσίας- θεσμικού πλαισίου

Δηλώσεις που αφορούν τη σχέση ηγεσίας- θεσμικού πλαισίου	Σύνολο	ΜΟ εκπαιδευτικών και διευθυντών
α. η οργάνωση και η δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος δεν επιτρέπουν την ανάδειξη ηγετών-διευθυντών σχολικών μονάδων	126	4,01
β. ο σημερινός τρόπος επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων δεν επιτρέπει την τοποθέτηση ηγετικών στελεχών	126	4,11
γ. στους γραφειοκρατικούς και ιεραρχικά δομημένους οργανισμούς όπως το σχολείο δεν είναι αναγκαίοι οι ηγέτες-διευθυντές αλλά οι διευθυντές διαχειριστές	126	2,04
δ. οι αρμοδιότητες που έχει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας δεν επαρκούν για την ανάδειξη ηγετικής συμπεριφοράς	126	3,97
ε. ο ιδιαίτερος χώρος του ελληνικού σχολείου μπορεί παρά τους οργανωτικούς περιορισμούς να αναδείξει διευθυντές-ηγέτες	126	2,68

Διερευνώντας περαιτέρω τη σχέση της ηγεσίας με το ισχύον θεσμικό πλαίσιο, ζητήσαμε από τους ερωτώμενους στην ερώτηση 8 να απαντήσουν σε ποιο βαθμό θα πρέπει να γίνουν συγκεκριμένες αλλαγές ώστε να υπάρχει η δυνατότητα να αναδειχτούν ηγέτες-διευθυντές. Εδώ διαχωρίζουμε το δείγμα μας σε εκπαιδευτικούς και διευθυντές για να εμβαθύνουμε στην ανάλυση. Στους πίνακες 9 και 10 παρουσιάζονται οι απαντήσεις, εκπαιδευτικών και διευθυντών αντίστοιχα, ιεραρχικά από αυτή που συγκέντρωσε το μεγαλύτερο βαθμό συμφωνίας σε αυτή με το μικρότερο βαθμό.

Όπως φαίνεται από την επεξεργασία των αποτελεσμάτων τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι διευθυντές συμφωνούν πολύ ως πάρα πολύ, με ελάχιστες εξαιρέσεις, με όλες τις αλλαγές που προτείνονται για να υπάρξει δυνατότητα ανάδειξης ηγετών-διευθυντών. Με την απόλυτα σύμφωνη γνώμη και των δύο ομάδων δηλώνεται ότι η αξιολόγηση του έργου των διευθυντών μπορεί να διαδραματίσει τον

πρωταγωνιστικό ρόλο προς την κατεύθυνση της ανάδειξης ηγετών – διευθυντών. Στην δήλωση αυτή, ο μέσος όρος συμφωνίας των διευθυντών αγγίζει το 4,8 και είναι μεγαλύτερος από το μέσο όρο των εκπαιδευτικών που ανέρχεται στο 4,54. Παραπλήσια είναι τα αποτελέσματα στις δηλώσεις να αλλάξει η νοοτροπία των διευθυντών, να αλλάξει η νοοτροπία των εκπαιδευτικών, να δοθούν στους διευθυντές περισσότερες αρμοδιότητες και αυτονομία στη λήψη αποφάσεων και να αποκεντρωθεί η χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής όπου και οι δύο ομάδες δηλώνουν ότι συμφωνούν πολύ ως πάρα πολύ με τους διευθυντές να σημειώνουν μεγαλύτερους μέσους όρους.

Αξιοσημείωτη είναι η διαφορά στις απαντήσεις των δύο ομάδων όσο αφορά στο αν πρέπει να αλλάξει το σύστημα επιλογής διευθυντών. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών είναι ξεκάθαρες καθώς οι απαντήσεις συμφωνώ «Πολύ» και «Πάρα πολύ» λαμβάνουν αθροιστικά ποσοστό 81,0%. (γράφημα 14). Αντίθετα, οι διευθυντές δίνουν σε αυτή την αλλαγή το χαμηλότερο μέσο όρο (3,2) καθώς τους βρίσκει σύμφωνους σε μέτριο βαθμό.

**Πίνακας 9**

**Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για αλλαγές που θα αναδείξουν ηγέτες**

Αλλαγές που θα αναδείξουν ηγέτες	Σύνολο	ΜΟ εκπαιδευτικών
ε. να αξιολογείται το έργο των διευθυντών	108	4,54
β. να αλλάξει το σύστημα επιλογής διευθυντών	108	4,42
γ. να αλλάξει η νοοτροπία των διευθυντών	108	4,07
στ. να αλλάξει η νοοτροπία των εκπαιδευτικών	108	4,06
δ. να δοθούν στους διευθυντές περισσότερες αρμοδιότητες και αυτονομία στη λήψη αποφάσεων	108	3,91
α. να αποκεντρωθεί η χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής	108	3,78

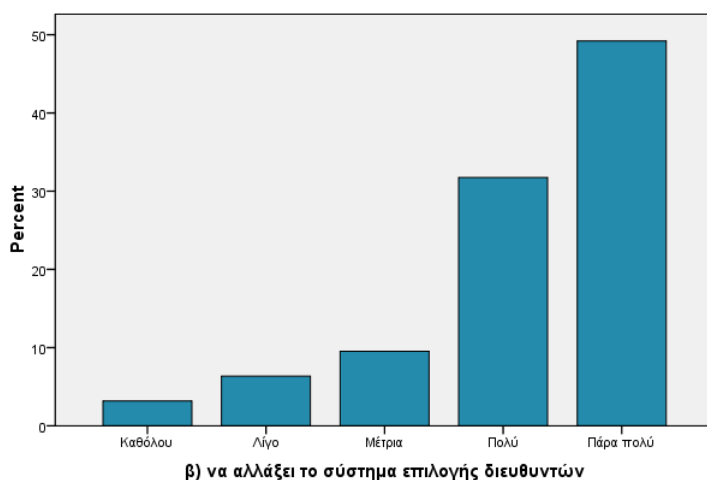
**Πίνακας 10**

**Οι απόψεις των διευθυντών για αλλαγές που θα αναδείξουν ηγέτες**

Αλλαγές που θα αναδείξουν ηγέτες	Σύνολο	ΜΟ διευθυντών
ε. να αξιολογείται το έργο των διευθυντών	10	4,80
δ. να δοθούν στους διευθυντές περισσότερες αρμοδιότητες και αυτονομία στη λήψη αποφάσεων	10	4,60
γ. να αλλάξει η νοοτροπία των διευθυντών	10	4,40
στ. να αλλάξει η νοοτροπία των εκπαιδευτικών	10	4,40
α. να αποκεντρωθεί η χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής	10	3,80
β. να αλλάξει το σύστημα επιλογής διευθυντών	10	3,20

## Γράφημα 14

β) να αλλάξει το σύστημα επιλογής διευθυντών



Τελειώνοντας την ανάλυση του τρίτου μέρους του ερωτηματολογίου με την ερώτηση 9, παρουσιάζουμε κάποιους παράγοντες που το σύνολο του δείγματος θεωρεί σημαντικούς ή μη σημαντικούς για την ανάδειξη ενός διευθυντή-ηγέτη σχολικής μονάδας μέσα στο ισχύον θεσμικό πλαίσιο. Στον πίνακα 11 παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά, σύμφωνα με τις απαντήσεις εκπαιδευτικών και διευθυντών, ιεραρχικά από το πιο σημαντικό στο λιγότερο σημαντικό υπολογίζοντας τους μέσους όρους. Διαπιστώνουμε ότι οι ερωτώμενοι αποδίδουν μεγαλύτερη σημασία στον παράγοντα «διαρκής μάθηση και επιμόρφωση», με δεύτερο τις «γνώσεις, δεξιότητες», τρίτο τη «διοικητική κατάρτιση» και τέταρτο τα «κίνητρα». Οι δυο παράγοντες που εκτιμώνται ως οι λιγότερο σημαντικοί είναι το «φύλο» και η «εμφάνιση».

Πίνακας 11

Οι απόψεις διευθυντών και εκπαιδευτικών για παράγοντες σημαντικούς για την ανάδειξη ηγετών

Παράγοντες σημαντικοί για την ανάδειξη ηγετών	Σύνολο	ΜΟ εκπαιδευτικών και διευθυντών
η. διαρκής μάθηση και επιμόρφωση	126	4,56
ε. γνώσεις, δεξιότητες	126	4,52
ζ. διοικητική κατάρτιση	126	4,46
στ. κίνητρα	126	4,25
θ. αυτονομία στη λήψη αποφάσεων	126	4,06
δ. έμφυτες ικανότητες	126	3,98
γ. ηλικία	126	2,79
α. εμφάνιση	126	2,09
β. φύλο	126	1,87

## 5.4 Ηγεσία και επίτευξη των στόχων του σχολείου

Περνώντας στο τέταρτο μέρος του ερωτηματολογίου και ταυτόχρονα στον τρίτο άξονα της έρευνας, εξετάζουμε μέσα από δύο ερωτήσεις **αν η ηγεσία με φορέα τον διευθυντή του λυκείου μπορεί να συντελέσει στην επίτευξη των στόχων του σχολείου**. Στην **ερώτηση 10** ζητήσαμε από τους ερωτώμενους να απαντήσουν σε ποιο βαθμό πιστεύουν ότι ισχύουν μια σειρά από απόψεις που σχετίζονται με την ηγεσία και την αποτελεσματικότητα. Λαμβάνοντας υπόψη τις απαντήσεις του συνόλου του δείγματος βλέπουμε ότι στη θέση « η ηγεσία σε επίπεδο σχολικής μονάδας μπορεί να αποτελέσει τον βασικότερο παράγοντα επίτευξης των στόχων του σχολείου σε όλα τα επίπεδα», τα επίπεδα συμφωνίας είναι μέτρια ως πολύ με μέσο όρο 3,37 όπως φαίνεται στον πίνακα 12.

Στην άποψη ότι «ο ηγέτης-διευθυντής μπορεί μόνο σε κάποιο βαθμό να ισορροπήσει τη γραφειοκρατική δομή με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε σχολείου και να πετύχει μόνο ορισμένους από τους στόχους του», τα αποτελέσματα είναι παραπλήσια με τους περισσότερους ερωτώμενους να συμφωνούν πολύ με τη δήλωση αυτή (μέσος όρος 3,44/ 39,7% πολύ, το 38,1% μέτρια)

Τα αποτελέσματα αυτά μας δείχνουν ότι εκπαιδευτικοί και διευθυντές εκτιμούν ότι ο ηγέτης-διευθυντής μπορεί να συντελέσει σε κάποιο βαθμό στην επίτευξη των στόχων του σχολείου. Η διαπίστωση αυτή ενισχύεται και από τις απαντήσεις στη δήλωση «η επίτευξη των στόχων του σχολείου δε συνδέεται με την άσκηση ηγετικού ρόλου από το διευθυντή» όπου η πλειοψηφία του δείγματος δηλώνει ότι διαφωνεί (μέσος όρος 2,32) .

**Πίνακας 12**

**Οι απόψεις διευθυντών και εκπαιδευτικών για το κατά πόσο ισχύουν οι ακόλουθες δηλώσεις**

Σχέση ηγεσίας-επίτευξης στόχων	Σύνολο	ΜΟ εκπαιδευτικών και διευθυντών
α. η ηγεσία σε επίπεδο σχολικής μονάδας μπορεί να αποτελέσει τον βασικότερο παράγοντα επίτευξης των στόχων του σχολείου σε όλα τα επίπεδα	126	3,37
β. ο ηγέτης-διευθυντής μπορεί μόνο σε κάποιο βαθμό να ισορροπήσει τη γραφειοκρατική δομή με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε σχολείου και να πετύχει μόνο ορισμένους από τους στόχους του	126	3,44
γ. η επίτευξη των στόχων του σχολείου δε συνδέεται με την άσκηση ηγετικού ρόλου από το διευθυντή	126	2,32

Διερευνώντας περαιτέρω τη σχέση ηγεσίας- αποτελεσματικότητας, στην ερώτηση 11, παραθέσαμε πέντε επιμέρους στοιχεία του σχολικού συστήματος που συντελούν στην επίτευξη των στόχων του και ρωτήσαμε τα υποκείμενα της έρευνας σε ποιο βαθμό θεωρούν ότι ο διευθυντής του λυκείου τους επιδρά θετικά, μπορεί να επιδράσει θετικά και θα έπρεπε να επιδρά θετικά στα επιμέρους αυτά στοιχεία. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών, όπως παρουσιάζονται στον πίνακα 13 και στο γράφημα 15, φαίνεται ότι έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον καθώς δηλώνουν ότι οι διευθυντές έχουν σε γενικές γραμμές μια μέτρια επίδραση στα επιμέρους στοιχεία του σχολείου η οποία είναι λίγο πιο έντονη στην ανάθεση αρμοδιοτήτων (μέσος όρος 3,51) και κάτω του μετρίου στην επίδοση του μαθητών (2,71). Επίσης, παρατηρούμε ότι οι μέσοι όροι στη δυνατή επίδραση είναι αρκετά υψηλότεροι ενώ στην επιθυμητή ακόμα πιο υψηλοί με τους εκπαιδευτικούς να εκτιμούν ότι οι διευθυντές θα έπρεπε να επιδρούν πολύ ως πάρα πολύ στα επιμέρους στοιχεία του σχολείου. Υπολογίζοντας τη διαφορά μέσων όρων ανάμεσα στην παρούσα επίδραση και την επιθυμητή διαπιστώνουμε ότι κυμαίνεται από 0,71 ως 1,26 μονάδες. Οι εκπαιδευτικοί κρίνουν ότι υπάρχει έλλειμμα θετικής επίδρασης πρώτον στην επίδοση των μαθητών, δεύτερο στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (ικανότητες, ανάγκες, κίνητρα φιλοδοξίες) και τρίτο στην άτυπη δομή του σχολείου (κοινωνικές σχέσεις, σχέσεις επιρροής μεταξύ των εκπαιδευτικών). Το μικρότερο έλλειμμα θετικής επίδρασης εντοπίζεται όσο αφορά στην ανάθεση αρμοδιοτήτων.

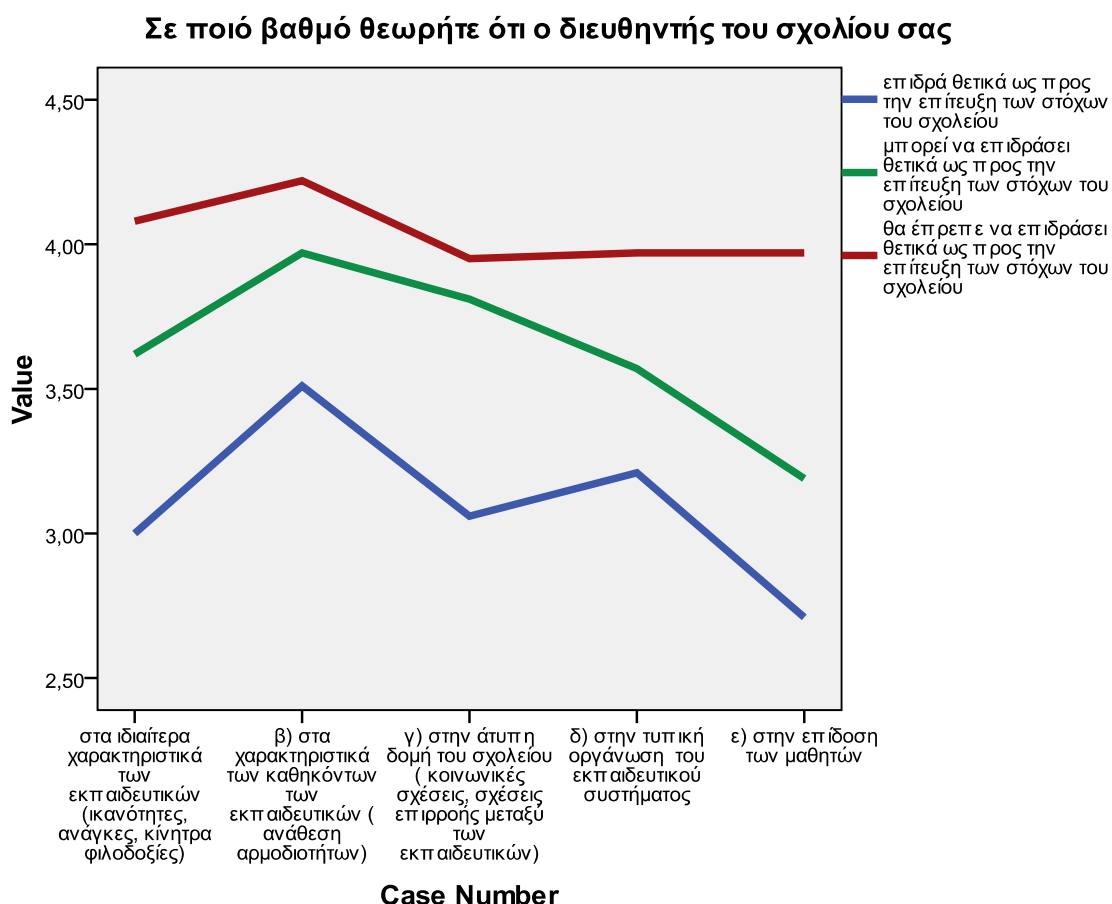
**Πίνακας 13**

**Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την επίδραση του διευθυντή στα επιμέρους στοιχεία του σχολικού συστήματος**

Η επίδραση του διευθυντή στα επιμέρους στοιχεία του σχολικού συστήματος	Σύνολο	ΜΟ επιδρά	ΜΟ μπορεί να επιδράσει	ΜΟ θα έπρεπε να επιδρά	Διαφορά επιδρά-θα έπρεπε
α. στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (ικανότητες, ανάγκες, κίνητρα φιλοδοξίες)	108	3,00	3,62	4,08	1,08
β. στα χαρακτηριστικά των καθηκόντων των εκπαιδευτικών (ανάθεση αρμοδιοτήτων)	108	3,51	3,97	4,22	0,71
γ. στην άτυπη δομή του σχολείου ( κοινωνικές σχέσεις, σχέσεις επιρροής μεταξύ των εκπαιδευτικών)	108	3,06	3,81	3,95	0,89
δ. στην τυπική οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος	108	3,21	3,57	3,97	0,76
ε. στην επίδοση των μαθητών	108	2,71	3,19	3,97	1,26



Γράφημα 15



## 5.5 Επιμόρφωση και ηγεσία

Το πέμπτο μέρος του ερωτηματολογίου και ταυτόχρονα ο τελευταίος άξονας της έρευνάς μας σχετίζεται με την επιμόρφωση ηγετών-διευθυντών. Ζητήσαμε από τους ερωτώμενους στην ερώτηση 12 να αξιολογήσουν πόσο σημαντικές είναι τέσσερις δηλώσεις για το ρόλο της επιμόρφωσης στην ανάδειξη του διευθυντή-ηγέτη. Διαχωρίζοντας το δείγμα μας σε εκπαιδευτικούς και διευθυντές διαπιστώνουμε ότι οι μέσοι όροι των απαντήσεών τους, στους πίνακες 14 και 15 αντίστοιχα, κυμαίνονται περίπου στα ίδια επίπεδα με τους διευθυντές να παρουσιάζουν λίγο μεγαλύτερους μέσους όρους. Η πρώτη δήλωση «η παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων εκπαιδευτικής διοίκησης πρέπει να αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την ανάληψη των καθηκόντων του διευθυντή της σχολικής μονάδας» βρίσκει τους διευθυντές απόλυτα σύμφωνους (μέσος όρος 5)

αλλά και τους εκπαιδευτικούς πάρα πολύ σύμφωνους (μέσος όρος 4,41). Η τέταρτη δήλωση «το έργο των διευθυντών πρέπει να αξιολογείται» έχει ήδη ερευνηθεί σε άλλη ερώτηση αλλά δόθηκε ξανά για να ελέγξουμε την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων. Πραγματικά, όπως και προηγουμένως, το σύνολο του δείγματος θεωρεί πολύ σημαντική την αξιολόγηση με τους διευθυντές να είμαι σχεδόν απόλυτα σύμφωνοι (μέσος όρος 4,8). Επίσης πολύ μεγάλα ποσοστά σημαντικότητας και από τις δύο ομάδες συγκέντρωσαν οι δηλώσεις β. «οι διευθυντές της σχολικής μονάδας πρέπει να επιμορφώνονται σε όλη τη διάρκεια της θητείας τους» και γ. «η καθοδήγηση και η συμβουλευτική από άλλους ηγέτες σε διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης είναι απαραίτητη για την ανάδειξη ηγετών-διευθυντών σχολικής μονάδας».

**Πίνακας 14**

**Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο της επιμόρφωσης των διευθυντών**

Ο ρόλος της επιμόρφωσης των διευθυντών	Σύνολο	ΜΟ εκπαιδευτικών
α. η παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων εκπαιδευτικής διοίκησης πρέπει να αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την ανάληψη των καθηκόντων του διευθυντή της σχολικής μονάδας	108	4,41
β. οι διευθυντές της σχολικής μονάδας πρέπει να επιμορφώνονται σε όλη τη διάρκεια της θητείας τους	108	4,30
γ. η καθοδήγηση και η συμβουλευτική από άλλους ηγέτες σε διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης είναι απαραίτητη για την ανάδειξη ηγετών-διευθυντών σχολικής μονάδας	108	3,85
δ. το έργο των διευθυντών πρέπει να αξιολογείται	108	4,41

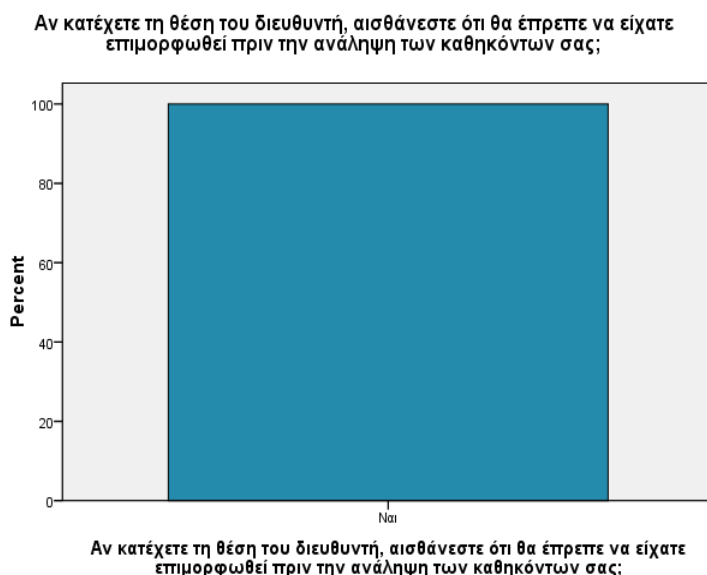
**Πίνακας 15**

**Οι απόψεις των διευθυντών για το ρόλο της επιμόρφωσης τους**

Ο ρόλος της επιμόρφωσης των διευθυντών	Σύνολο	ΜΟ διευθυντών
α. η παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων εκπαιδευτικής διοίκησης πρέπει να αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την ανάληψη των καθηκόντων του διευθυντή της σχολικής μονάδας	108	5,00
β. οι διευθυντές της σχολικής μονάδας πρέπει να επιμορφώνονται σε όλη τη διάρκεια της θητείας τους	108	4,60
γ. η καθοδήγηση και η συμβουλευτική από άλλους ηγέτες σε διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης είναι απαραίτητη για την ανάδειξη ηγετών-διευθυντών σχολικής μονάδας	108	4,00
δ. το έργο των διευθυντών πρέπει να αξιολογείται	108	4,80

Στο ίδιο κλίμα , είναι αξιοσημείωτο το αποτέλεσμα της **ερώτησης 13** (γράφημα 16) καθώς όλοι οι διευθυντές του δείγματος μας (το 100%) θεωρούν ότι θα έπρεπε να είχαν επιμορφωθεί πριν από την ανάληψη των καθηκόντων τους.

**Γράφημα 16**



Τελειώνοντας την παρουσίαση των αποτελεσμάτων με την **ερώτηση 14**, εξετάζουμε τις απόψεις των υποκειμένων της έρευνας σχετικά με το **τι πρέπει να περιλαμβάνει η επιμόρφωση των διευθυντών σχολικών μονάδων**. Στους πίνακα 16 και 17 παρουσιάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντών αντίστοιχα, ιεραρχικά από το τι θεωρούν περισσότερο σημαντικό στο λιγότερο σημαντικό. Οι απαντήσεις εκπαιδευτικών και διευθυντών ταυτίζονται σχεδόν στο σύνολο τους. Και οι δύο δίνουν την πρώτη θέση στην εκμάθηση επικοινωνιακών τεχνικών, και κατά συνέχεια θεωρούν πιο σημαντική την παιδαγωγική κατάρτιση, την ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων και τη διοίκηση ανθρωπίνων πόρων. Αξίζει να σημειωθεί ότι ενώ όλα προτεινόμενα στοιχεία της επιμόρφωσης εκτιμώνται ως πάρα πολύ σημαντικά (μέσοι όροι εκπαιδευτικών 3,98- 4,74, διευθυντών 3,40-4,60), οι διευθυντές κρίνουν μόνο τη μελέτη θεωρητικών μοντέλων διοίκησης και ηγεσίας μέτριας σημασίας.

**Πίνακας 16****Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το τι πρέπει να περιλαμβάνει η επιμόρφωση των διευθυντών**

Τι πρέπει να περιλαμβάνει η επιμόρφωση των διευθυντών	Σύνολο	ΜΟ εκπαιδευτικών
ζ. επικοινωνιακές τεχνικές	108	4,74
στ. παιδαγωγική κατάρτιση	108	4,72
γ. ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων	108	4,54
ε. διοίκηση ανθρωπίνων πόρων	108	4,37
β. εκμάθηση του τεχνικού πυρήνα της εκπαιδευτικής διοίκησης	108	4,06
δ. πρακτική άσκηση ηγεσίας	108	4,00
α. μελέτη θεωρητικών μοντέλων διοίκησης και ηγεσίας	108	3,98

**Πίνακας 17****Οι απόψεις των διευθυντών για το τι πρέπει να περιλαμβάνει η επιμόρφωση τους**

Τι πρέπει να περιλαμβάνει η επιμόρφωση των διευθυντών	Σύνολο	ΜΟ διευθυντών
ζ. επικοινωνιακές τεχνικές	10	4,60
ε. διοίκηση ανθρωπίνων πόρων	10	4,60
στ. παιδαγωγική κατάρτιση	10	4,40
γ. ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων	10	4,40
δ. πρακτική άσκηση ηγεσίας	10	4,40
β. εκμάθηση του τεχνικού πυρήνα της εκπαιδευτικής διοίκησης	10	4,00
α. μελέτη θεωρητικών μοντέλων διοίκησης και ηγεσίας	10	3,40

## 5.6 Συσχετίσεις και έλεγχος υποθέσεων με τη στατιστική $\chi^2$ .

Για την καλύτερη εκτίμηση των διαφορών των απαντήσεων μεταξύ συγκεκριμένων ομάδων του δείγματος μας προχωρούμε σε συσχετίσεις μεταβλητών και ελέγχους υποθέσεων, ώστε να διαπιστώσουμε αν διαφοροποιούνται συγκεκριμένες απαντήσεις που δίνονται από τους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τη θέση εργασίας τους αλλά και με το φύλο τους.

Λόγω του ότι όλες οι μεταβλητές του ερωτηματολογίου μας είναι κατηγορικές εφαρμόστηκε στατιστικός έλεγχος  $\chi^2$  και πάλι σε επίπεδο σημαντικότητας 5%. Αρχικά, σκιαγραφούμε εάν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά σε σχέση με τις απαντήσεις που δίνουν οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές στις ερωτήσεις 4, 5, 6 του δευτέρου μέρους του ερωτηματολογίου που αφορούν : τα χαρακτηριστικά και τις ικανότητες αποδίδονται στον ηγέτη ,τα ο περιεχόμενο της συμπεριφοράς του ηγέτη τον χαρακτήρα της συμπεριφοράς (στυλ) της συμπεριφοράς του ηγέτη αντίστοιχα

Η μηδενική και η εναλλακτική υπόθεση του ελέγχου είναι :  $H_0$  : Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και διευθυντές.  $H_1$  : Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις

απαντήσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και διευθυντές. Όταν το p-value είναι μικρότερο από το 0,05, απορρίπτεται η  $H_0$

Όπως παρατηρούμε εξετάζοντας όλες τις συσχετίσεις των μεταβλητών μας, δεν μπορούμε να απορρίψουμε τη μηδενική υπόθεση σε καμιά από τις ερωτήσεις που τίθενται καθώς το p-value είναι σε κάθε περίπτωση μεγαλύτερο του προκαθορισμένου επιπέδου σημαντικότητας  $\alpha=0,05$ . Συνεπώς, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και διευθυντές.

Η ίδια διαδικασία ακολουθείται για εκπαιδευτικούς και διευθυντές στις ερωτήσεις 7 (Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τις παρακάτω δηλώσεις που αφορούν το θεσμικό πλαίσιο του σχολείου;) και 8 του τρίτου μέρους (Για να υπάρχει η δυνατότητα να αναδειχτούν ηγέτες-διευθυντές σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι πρέπει να αλλάξει...) Η μηδενική και η εναλλακτική υπόθεση του ελέγχου είναι και πάλι :  $H_0$  : Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και διευθυντές.  $H_1$  : Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απαντήσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και διευθυντές. Όταν το p-value είναι μικρότερο από το 0,05, απορρίπτεται η  $H_0$ .

Όπως παρατηρούμε η μοναδική περίπτωση όπου απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και συνεπώς υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και διευθυντές είναι η άποψη «Ο ιδιαίτερος χώρος του ελληνικού σχολείου μπορεί παρά τους οργανωτικούς περιορισμούς να αναδείξει διευθυντές-ηγέτες», όπου το p-value λαμβάνει τιμή 0,044 και μας ωθεί στο να απορρίψουμε τη μηδενική υπόθεση.

Στη συνέχεια προχωρούμε σε συσχέτιση του φύλου με τις ερωτήσεις 1 (Σε ποιο βαθμό κατά την άποψή σας ο ηγέτης γεννιέται/ γίνεται;), 2 (Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τους παρακάτω ορισμούς της έννοιας ηγεσία) του δευτέρου μέρους και 9 (Σε ποιο βαθμό θεωρείτε τα ακόλουθα χαρακτηριστικά σημαντικά για την ανάδειξη ενός διευθυντή-ηγέτη σχολικής μονάδας) του τρίτου μέρους .

Όπως και προηγουμένως, μηδενική και η εναλλακτική υπόθεση του ελέγχου είναι :  $H_0$  : Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις ανάμεσα σε άνδρες και γυναίκες.  $H_1$  : Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απαντήσεις ανάμεσα σε άνδρες και γυναίκες. Όταν το p-value είναι μικρότερο από το 0,05, απορρίπτεται η  $H_0$ . Και σε αυτή την περίπτωση δεν παρατηρούμε καμιά διαφορά στις απαντήσεις ανάμεσα σε άνδρες και γυναίκες.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ:**

### **ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ**

#### **6.1 Συμπεράσματα της έρευνας**

Η έρευνα έφερε στο φως κάποια ενδιαφέροντα στοιχεία που αφορούν την εκπαιδευτική ηγεσία στο λύκειο με φορέα το διευθυντή του και μας επέτρεψε να καταλήξουμε σε μερικά συμπεράσματα τα οποία παραθέτουμε στην ενότητα αυτή.

Αρχικά, και πριν περάσουμε στα συμπεράσματα με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα, αξίζει να επισημάνουμε ότι η συντριπτική πλειοψηφία των διευθυντών δεν έχει εκπαιδευτεί ή επιμορφωθεί στο πώς να διοικεί μέσα από οργανωμένες και θεσμοθετημένες επιμορφωτικές διαδικασίες. Εντοπίζοντας μόνο ένα διευθυντή με διδακτορικό, δύο με μεταπτυχιακό, δύο με επιμόρφωση στην εκπαιδευτική διοίκηση και κανέναν με μεταπτυχιακό στην εκπαιδευτική διοίκηση επιβεβαιώνουμε ότι προήχθησαν στη θέση αυτή χωρίς να τους ζητηθούν προαπαιτούμενα προσόντα. Όπως ορίζει το θεσμικό πλαίσιο, ο διευθυντής καλείται να ηγηθεί ενός πλαισίου από το οποίο δεν έχει εκλεγεί ως φυσικός ηγέτης, αλλά έχει οριστεί από μια υπερκείμενη από το σχολείο αρχή. Η ανάληψη της διεύθυνσης σχολείου από έναν εκπαιδευτικό στην ελληνική πραγματικότητα θεωρείται φυσικό επακόλουθο κυρίως λόγω αρχαιότητας και όχι λόγω ηγετικής επάρκειας (Καμπουρίδης, 2002).

Αναζητώντας τις απαντήσεις που έδωσε η έρευνα στα ερευνητικά μας ερωτήματα θα ξεκινήσουμε πρώτα από το ερώτημα τι είναι ηγεσία και τι ηγέτης. Ενώ στη βιβλιογραφία η ηγεσία περιγράφεται ομόφωνα ως η άσκηση επιρροής ενός ατόμου πάνω σε άλλα άτομα ώστε εθελοντικά να δίνουν τον καλύτερό τους εαυτό για να υλοποιούν τους στόχους του σχολείου, (Μιχόπουλος, 1998β, Μπουραντάς, 2005, Πασιαρδής, 2004, Hoy & Miskel, 2005) οι ερωτώμενοι δε συμφωνούν τόσο με τον ορισμό αυτό όσο με το ότι η ηγεσία είναι η εξασφάλιση της σωστή οργάνωσης, διαχείρισης και λειτουργίας του σχολείου. Η επιλογή αυτού του ορισμού μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές δεν έχουν διαχωρίσει ξεκάθαρα την ηγεσία από τη διεύθυνση. Σε συνδυασμό με την απάντηση ότι ο διευθυντής διαφέρει μέτρια από τον ηγέτη αποκαλύπτεται μια ταύτιση σε επίπεδο ορισμού της έννοιας ηγεσία με τη διεύθυνση-διοίκηση. Καθώς οι απόψεις διευθυντών

και εκπαιδευτικών δε διαφοροποιούνται, ίσως σε ένα βαθμό να αγνοούν και οι δύο τη διαφορά του ηγέτη-διευθυντή από το διευθυντή-διεκπεραιωτή.

Δεύτερο, πολύ αξιοσημείωτο γεγονός είναι ότι όλοι οι ερωτώμενοι και κυρίως οι διευθυντές, θεώρησαν πολύ σημαντικά σχεδόν όλα τα ηγετικά χαρακτηριστικά και τις δηλώσεις για το περιεχόμενο της ηγετικής συμπεριφοράς. Η σημαντικότητα αυτή που αποδίδουν στις δοθέντες δηλώσεις για το τι θα έπρεπε να διαθέτει και τι θα έπρεπε να κάνει ο ηγέτης-διευθυντής μας δείχνει ότι τα γνωρίσματα που του αποδίδονται στη βιβλιογραφία ισχύουν για όλους τους διευθυντές ανεξάρτητα του χώρου στον οποίο βρίσκονται καθώς και του εκπαιδευτικού συστήματος το οποίο υπηρετούν. Το γεγονός αυτό είναι πολύ ενθαρρυντικό γιατί αποδεικνύει την καθολικότητα των χαρακτηριστικών που συγκεντρώνονται κυρίως από έρευνες που γίνονται στις ΗΠΑ από τις αρχές της δεκαετίας του 1980 και όχι στην Ελλάδα (Πασιαρδής, 2004).

Εκτός του ότι συμφωνούν στο μέγιστο με τη θεωρία, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας και την ηγετική συμπεριφορά έχουν εξίσου ενδιαφέρον για το κατά πόσο εντοπίζονται στα λύκεια που υπηρετούν. Σε γενικές γραμμές, στην πράξη θεωρούν τους διευθυντές τους ηγέτες σε βαθμό λίγο πάνω του μετρίου. Όμως, δηλώνουν έλλειμμα ηγετικών χαρακτηριστικών και συμπεριφοράς σε όλα τα επίπεδα καθώς κρίνουν ότι η ηγετική ικανότητα και συμπεριφορά χρειάζεται να μεγιστοποιηθούν.

Εκείνο που είναι εξαιρετικά άξιο προσοχής είναι ότι εντοπίζουν στη σχολική τους πραγματικότητα κυρίως χαρακτηριστικά και συμπεριφορές που αποδίδονται μεν στον ηγέτη αλλά δεν επαρκούν αν δε συμπληρώνονται από άλλα γνωρίσματα για να τον ξεχωρίσουν από τον καλό διευθυντή. Δηλαδή, οι διευθυντές των λυκείων διαθέτουν τεχνική κατάρτιση, καλή γνώση των θεσμικών τους καθηκόντων, ακεραιότητα, πίστη, δέσμευση σε αξίες, γνωρίζουν καλά τη νομοθεσία και τις αρμοδιότητες τους, εφαρμόζουν την πολιτική του υπουργείου, ακολουθούν τους κανονισμούς και τις εγκυκλίους, διαχειρίζονται με επιτυχία τα οικονομικά του σχολείου αλλά δε διαθέτουν όραμα για ένα καλύτερο μέλλον του σχολείου, υψηλούς στόχους, δε σχεδιάζουν ούτε εισάγουν καινοτομίες στο σχολείο, δε προωθούν την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και δε συμμετέχουν οι ίδιοι σε επιμορφωτικές δραστηριότητες.

Διαπιστώνουμε από τις απαντήσεις αυτές ότι οι διευθυντές δεν υστερούν ιδιαίτερα σε κάποιες ικανότητες που αποδίδονται κυρίως στον παραδοσιακά «καλό»

διευθυντή σχολείου και σχετίζονται περισσότερο με τη διαχείριση και λιγότερο με την ηγεσία, όπως η τεχνική κατάρτιση και η καλή γνώση των θεσμικών καθηκόντων. Όμως, έχουν το μεγαλύτερο έλλειμμα στα στοιχεία που στη βιβλιογραφία αναδεικνύονται πρωταρχικής σημασίας και χωρίς αυτά δε μπορούμε να μιλάμε για ηγεσία, όπως το όραμα και η ικανότητα δημιουργικής λήψης αποφάσεων, η δημιουργία θετικού κλίματος, η παρακίνηση του προσωπικού και η εφαρμογή καινοτομιών στο σχολείο. Υπό το πρίσμα των ανωτέρων οδηγούμεστε στο συμπέρασμα ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα γνωρίσματα του διευθυντή-ηγέτη είναι σύμφωνες με τη θεωρία αλλά στην πράξη εντοπίζουν κυρίως διαχειριστικές ικανότητες που σχετίζονται με την εφαρμογή του θεσμικού πλαισίου και που κατά τη γνώμη μας δε πλησιάζουν καθόλου την ηγεσία.

Η αυτοαξιολόγηση των διευθυντών πάνω στο ίδιο θέμα μας οδηγεί επίσης σε κάποια ενδιαφέροντα συμπεράσματα. Οι διευθυντές συμφωνούν ακόμα περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς με τη θεωρία αλλά και αξιολογούν τον εαυτό τους πολύ θετικά στην πράξη, καθώς εκτιμούν ότι διαθέτουν «πολύ» τόσο τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας όσο και την ηγετική συμπεριφορά. Τα πιο δυνατά τους σημεία πιστεύουν ότι είναι η αυτοπεποίθηση, η ανάληψη ευθύνης, η συναισθηματική νοημοσύνη, η ευαισθησία για τους ανθρώπους, η γνώση της νομοθεσίας, η εφαρμογή των κανονισμών και η διαχείριση των οικονομικών.

Ωστόσο, αν και δηλώνουν «ηγέτες» σε ικανοποιητικό βαθμό, εντοπίζουν και οι ίδιοι έλλειμμα ηγεσίας κυρίως στην υποστήριξη συνεργατών, στην ανεκτικότητα έντασης, στην ορθολογική σκέψη, στην εξασφάλιση της καλύτερης κτιριακής υποδομής, του ασφαλέστερου και αποδοτικότερου μαθησιακού περιβάλλοντος καθώς και της επικοινωνίας μεταξύ των μελών του σχολείου. Όπως οι εκπαιδευτικοί έτσι και οι διευθυντές αναφέρουν ότι διαθέτουν κυρίως στοιχεία που ορίζει το θεσμικό πλαίσιο και περιορίζονται σε διοικητικές γνώσεις ενώ αναγνωρίζουν ότι υπολείπονται σε επικοινωνία, όραμα, έμπνευση συνεργατών και στόχους ανάπτυξης.

Τα μέχρι τώρα στοιχεία μας οδηγούν σε διαπίστωση ενός ελλείμματος ουσιαστικής ηγεσίας και στην κυριαρχία ενός διαχειριστικού και εκτελεστικού ρόλου του διευθυντή γεγονός που επιβεβαιώνει τις θεωρητικές μας εκτιμήσεις.

Το επόμενο μεγάλο ερώτημα της έρευνας σχετίζεται άμεσα με τα παραπάνω ευρήματα καθώς αφορά τις απόψεις του δείγματος σχετικά με τους περιορισμούς που θέτει το ισχύον θεσμικό πλαίσιο στην ανάδειξη διευθυντή-ηγέτη στο λυκείο. Οι απαντήσεις που πήραμε επιβεβαιώνουν σε μεγάλο βαθμό την εκτίμησή μας ότι η



οργάνωση και η δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος δεν επιτρέπουν την ανάδειξη ηγετών-διευθυντών σχολικών μονάδων καθώς οι αρμοδιότητες που έχει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας δεν επαρκούν για την ανάδειξη ηγετικής συμπεριφοράς (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994). Οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές εξέφρασαν τη συμφωνία τους με την παραπάνω άποψη γεγονός που ενίσχυσε τις θέσεις που παρουσιάσαμε στο θεωρητικό μέρος για το ρόλο του διευθυντή του λυκείου. Δηλαδή του διαχειριστή, του διευθυντή εκείνου που παίρνει μόνο λειτουργικές αποφάσεις και ακολουθεί τις στρατηγικές αποφάσεις κάποιων άλλων.

Ωστόσο, παρά τη συμφωνία για τους περιορισμούς του θεσμικού πλαισίου οι ερωτώμενοι δε συμφώνησαν με τη δήλωση «στους γραφειοκρατικούς και ιεραρχικά δομημένους οργανισμούς όπως το σχολείο δεν είναι αναγκαίοι οι ηγέτες-διευθυντές αλλά οι διευθυντές-διαχειριστές». Το αποτέλεσμα αυτό είναι σύμφωνο με τη μεγάλη σημασία που απέδωσαν στην ηγετική ικανότητα και συμπεριφορά και ενισχύει την άποψη ότι η ηγεσία μπορεί να αποτελέσει σημαντικό κεφάλαιο στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα (Μιχόπουλος, 1998β).

Πολύ χρήσιμα φαίνεται να είναι τα αποτελέσματα στην ερώτηση σχετικά με το αν πρέπει να γίνουν συγκεκριμένες αλλαγές ώστε να υπάρχει η δυνατότητα να αναδειχτούν ηγέτες-διευθυντές. Με την σύμφωνη γνώμη των εκπαιδευτικών και την απόλυτα σύμφωνη γνώμη των διευθυντών δηλώθηκε ότι η αξιολόγηση του έργου των διευθυντών μπορεί να διαδραματίσει τον πρωταγωνιστικό ρόλο προς την κατεύθυνση αυτή. Επίσης αλλαγές όπως: να αλλάξει η νοοτροπία των διευθυντών, να αλλάξει η νοοτροπία των εκπαιδευτικών, να δοθούν στους διευθυντές περισσότερες αρμοδιότητες και αυτονομία στη λήψη αποφάσεων και να αποκεντρωθεί η χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής έχουν τη σύμφωνη γνώμη όλων. Τα ευρήματα αυτά φανερώνουν ότι όλοι αναγνωρίζουν το περιοριστικό θεσμικό πλαίσιο και επιθυμούν αλλαγές που θα δώσουν στους διευθυντές περισσότερες πρωτοβουλίες, ευθύνες αλλά και δυνατότητες να γίνουν ηγέτες.

Αξίζει εδώ να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως μετά την αξιολόγηση, η αλλαγή του συστήματος επιλογής των διευθυντών είναι η δεύτερη σημαντική αλλαγή που πρέπει να γίνει έτσι ώστε να αναδεικνύονται ηγέτες. Επίσης, σε άλλο σημείο του ερωτηματολογίου, η συμφωνία τους με την άποψη ότι «ο σημερινός τρόπος επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων δεν επιτρέπει την τοποθέτηση ηγετικών στελεχών» ήταν σχεδόν απόλυτη. Το αποτέλεσμα αυτό είναι σε

ένα βαθμό αναμενόμενο αφού οι γνώσεις εκπαιδευτικής διοίκησης και οι ηγετικές ικανότητες δεν αποτελούν κριτήρια πρόσληψης των διευθυντών των σχολικών μονάδων. Εκείνο όμως που προκαλεί ιδιαίτερη εντύπωση είναι το γεγονός ότι οι διευθυντές δε συμφωνούν ιδιαίτερα με την αλλαγή του συστήματος επιλογής τους και κατατάσσουν αυτή την αλλαγή τελευταία σε σημασία. Το εύρημα αυτό μας επιτρέπει να συμπεράνουμε ότι ενώ οι διευθυντές αναγνωρίζουν το περιοριστικό ως προς την ηγεσία θεσμικό πλαίσιο και δέχονται μια σειρά από αλλαγές δε δέχονται ότι τα κριτήρια επιλογής τους είναι λανθασμένα. Με τον τρόπο αυτό υποστηρίζουν από τη μια το σύστημα που τους ανέδειξε και από την άλλη δηλώνουν την άξια τοποθέτησή τους.

Ένα άλλο βασικό ερώτημα της έρευνας ήταν το πόσο καθοριστικός μπορεί να είναι ο ρόλος της ηγεσίας στην επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας. Στη βιβλιογραφία η ηγεσία παρουσιάζεται ως πιο καθοριστικός παράγοντας για την αύξηση της αποτελεσματικότητας των σχολείων (Hoy & Miskel, 2005, Πασιαρδής, 2004, Μιχόπουλος, 1998β). Όλοι οι ερωτώμενοι ωστόσο συμφωνούν σε βαθμό λίγο πάνω του μετρίου ότι « η ηγεσία σε επίπεδο σχολικής μονάδας μπορεί να αποτελέσει τον βασικότερο παράγοντα επίτευξης των στόχων του σχολείου σε όλα τα επίπεδα», είτε γιατί κρίνουν ότι δεν ισχύει κάτι τέτοιο στον ιδιαίτερο χώρο του σχολείου είτε γιατί αγνοούν την ευρύτερη έννοια της ηγεσίας.

Ωστόσο, παρότι δεν είναι πολύ μεγάλη η συμφωνία για την ηγεσία ως βασικότερο παράγοντα επιτυχίας του σχολείου, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι ο διευθυντής – ηγέτης μπορεί να συντελέσει στην επίτευξη των στόχων του. Στο ίδιο πνεύμα, θεωρούν ότι μπορεί σε μεγάλο βαθμό και θα έπρεπε σε ακόμα μεγαλύτερο να επιδρά θετικά στα επιμέρους χαρακτηριστικά του σχολείου που συντελούν στην επίτευξη των στόχων του. Διαπιστώνουν μάλιστα έλλειμμα θετικής επίδρασης στην επίδοση των μαθητών, στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (ικανότητες, ανάγκες, κίνητρα φιλοδοξίες) και στην άτυπη δομή του σχολείου (κοινωνικές σχέσεις, σχέσεις επιρροής μεταξύ των εκπαιδευτικών). Ως συνέπεια αυτών των ευρημάτων, ενισχύεται σε κάποιο βαθμό η θεωρητική άποψη, που έρχεται κυρίως από το χώρο της διοίκησης επιχειρήσεων, ότι η ηγεσία μπορεί να επιδράσει θετικά στα επιμέρους στοιχεία ενός συστήματος, να τα συντονίσει και να αυξήσει την αποτελεσματικότητά του (Μπουραντάς, 2005). Οι εκπαιδευτικοί θέλουν ένα διευθυντή που να ασκεί μεγαλύτερη επιρροή στην τυπική διοικητική δομή, στους ίδιους, στους μαθητές και στην άτυπη δομή του σχολείου.

Τέλος, τα αποτελέσματα για το ρόλο της επιμόρφωσης επιβεβαίωσαν απόλυτα την αναγκαιότητα της. Τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι διευθυντές συμφωνούν σχεδόν απόλυτα με την μεγάλη ανάγκη για παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων εκπαιδευτικής διοίκησης πριν την ανάληψη των καθηκόντων του διευθυντή της σχολικής μονάδας αλλά και σε όλη τη διάρκεια της θητείας του. Είναι αξιοσημείωτο ότι όλοι οι διευθυντές αισθάνονται ότι θα έπρεπε να είχαν επιμορφωθεί πριν την ανάληψη των καθηκόντων τους. Οι ερωτώμενοι συμφωνούν επίσης με όλα τα στοιχεία που προτείνεται να περιλαμβάνονται στην επιμόρφωση των διευθυντών, όπως η εκμάθηση επικοινωνιακών τεχνικών, η ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων, η διοίκηση ανθρωπίνων πόρων και η πρακτική άσκηση ηγεσίας.

Οι απαντήσεις αυτές στηρίζουν την κυρίαρχη άποψη στη βιβλιογραφία ότι οι ηγέτες δε γεννιούνται αλλά γίνονται (Μπουραντάς, 2005) καθώς και την έντονη απαίτηση για να ξεκινήσει στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα η επιμόρφωση των διοικητικών στελεχών μέσα από καλά οργανωμένες επιμορφωτικές δραστηριότητες και προγράμματα σε ειδικά κέντρα, όπως ήδη γίνεται σε άλλες χώρες (Hoy & Miskel, 2005).

Συνοψίζοντας τα ευρήματά μας, συμπεραίνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές α) δε μπορούν να ορίσουν ακριβώς τι είναι ηγεσία και τι ηγέτης, ούτε πως ξεχωρίζει από το διευθυντή, β) δέχονται όλα τα χαρακτηριστικά και τη συμπεριφορά που αποδίδονται στη βιβλιογραφία στον ηγέτη ως πάρα πολύ σημαντικά και εντοπίζουν έλλειμμα ηγετικής συμπεριφοράς στα σχολεία τους, γ) πιστεύουν ότι το ισχύον θεσμικό πλαίσιο δεν επιτρέπει ιδιαίτερα την ανάδειξη ηγετών-διευθυντών, δ) οι εκπαιδευτικοί προτείνουν την αξιολόγηση του έργου των διευθυντών και την αλλαγή του συστήματος επιλογής τους, ε) οι διευθυντές προτείνουν την αξιολόγηση του έργου τους αλλά δε συμφωνούν ιδιαίτερα με την αλλαγή του συστήματος επιλογής τους, στ) οι εκπαιδευτικοί δεν εντοπίζουν αλλά επιθυμούν έναν ηγέτη-διευθυντή που να επιδρά θετικά σε όλα τα επιμέρους στοιχεία του σχολικού συστήματος και να συντελεί στην επίτευξη των στόχων του, και τέλος ζ) οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές ζητούν έντονα και ομόφωνα την διαρκή επιμόρφωση των διευθυντών.

## ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Η εργασία αυτή επιχείρησε να ασχοληθεί με την ηγεσία στην εκπαίδευση, ένα φαινόμενο πολύ καινούργιο στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Τα θεωρητικά και ερευνητικά στοιχεία για την ηγεσία έρχονται στην πλειονηφία τους από έρευνες στον τομέα της εκπαιδευτικής διοίκησης στο εξωτερικό και πηγάζουν όλα από τον ευρύτερο τομέα της διοικητικής επιστήμης. Έτσι, έγινε μια προσπάθεια να προσαρμοστούν τα θεωρητικά δεδομένα για την ηγεσία στο χώρο του λυκείου και να ερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντών για το πολλά υποσχόμενο αυτό φαινόμενο.

Με το σκοπό αυτό, παρουσιάσαμε το θεωρητικό πλαίσιο που συνθέτει και θεμελιώνει τα χαρακτηριστικά και τη συμπεριφορά των ατόμων που αναδεικνύονται ηγέτες. Είδαμε επίσης πως το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας των λυκείων περιορίζει ή αποκλείει την πραγματοποίηση κάποιων συμπεριφορών που συμβάλλουν στην πραγμάτωση και ενίσχυση της ηγετικής αποτελεσματικότητας.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν την ανάγκη για ηγέτες-διευθυντές στα λύκεια αποτελεσματικότερους από τους ήδη υπάρχοντες. Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τα εμπόδια που θέτει το θεσμικό πλαίσιο αλλά θέλουν διευθυντές-ηγέτες και ζητούν αλλαγές που θα τους δώσουν τη δυνατότητα ηγετικής επίδρασης. Οι διευθυντές, αν και αυτοαξιολογούνται θετικά, αναγνωρίζουν ηγετικό έλλειμμα από τους ίδιους και ζητούν αξιολόγηση και επιμόρφωση.

Για εμάς, η ηγεσία μπορεί όντως να αλλάξει το ενυπάρχον προβληματικό τοπίο στα λύκεια. Οι διευθυντές-ηγέτες είναι πραγματικά πολύ απαραίτητοι γι' αυτό χρίζει άμεσης αλλαγής το σύστημα επιλογής τους ώστε να υπάρχουν κριτήρια ηγετικής αποτελεσματικότητας για την τοποθέτησή τους. Επίσης, χρίζει προσεχτικής διερεύνησης πάνω στο ποιες αλλαγές πρέπει να γίνουν ώστε να δημιουργηθεί ένα άλλο θεσμικό πλαίσιο που να δίνει περισσότερες εξουσίες στους διευθυντές των λυκείων και να θεμελιώνει την ηγετική αποτελεσματικότητα. Βέβαια, από τη στιγμή που περιγράψαμε την ηγεσία ως εξαρτώμενη κάθε φορά από τα χαρακτηριστικά της κατάστασης, κανένα θεσμικό πλαίσιο δε μπορεί να δημιουργήσει και να αναδείξει διαχρονικά τέλειους ηγέτες. Για το λόγο αυτό εκτιμούμε ότι απαιτείται μια συνεχής αξιολόγηση του έργου τους.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### ΕΛΛΗΝΙΚΗ

- Ανδρέου, Α. και Παπακωνσταντίνου, Γ.** (1994). *Εξουσία και Οργάνωση: Διοίκηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα.
- Βάθης, Α., Μπουραντάς, Δ., Παπακωνσταντίνου, Χ. και Ρεκλείτης, Π.** (1999) *Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων και Υπηρεσιών*. Αθήνα: εκδ ΟΕΔΒΑ.
- Δερβίσης, Σ.** (1984) *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης: Οργάνωση σχολείου και τάξης*. Θεσσαλονίκη: ιδίου.
- Καμπουρίδης, Γ.** (2002) *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κουτούζης, Μ.** (1999) «Η Εκπαιδευτική Μονάδα ως Οργανισμός». Στο Αθανασούλα – Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Νιτσόπουλος, Β και Χαλκιώτης, Δ. *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*. Πάτρα: εκδ ΕΑΠ.
- Μιχόπουλος, Α.** (1993). *Η Εκπαίδευση στο Πλαίσιο της Οργανωτικής Θεωρίας*. Αθήνα.
- Μιχόπουλος, Α.** (1998α). *Εκπαιδευτική Διοίκηση Ι*. Αθήνα: ιδίου.
- Μιχόπουλος, Α.** (1998β). *Εκπαιδευτική Διοίκηση ΙΙ*. Αθήνα: ιδίου.
- Μπουραντάς, Δ.** (2005). *Ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παπαναούμ, Ζ.** (1995). *Η Διεύθυνση Σχολείου: Θεωρητική Ανάλυση και Εμπειρική Διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη Α.Ε.
- Πασιαρδής, Π.** (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σαϊτής, Χ.** (2000) *Οργάνωση και Διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ατραπός
- Σαϊτής, Χ.** (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα.
- Φύλιας, Β.** (1995) *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις Τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

## ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΜΕΤΑΦΡΑΣΜΕΝΗ ΣΤΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ

**Cohen, L. and Manion, L.** (1994) *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

**Everard, K. B. και Morris, G.** (Μετάφραση Κίκιζας, Δ.) (1999) *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. Πάτρα: ΕΑΠ.

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

**Faulkner, D., Sawn, J., Baker, M., Carty, J.** (1999). *Εξέλιξη του παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον, Εγχειρίδιο μεθοδολογίας*. Πάτρα: εκδ. ΕΑΠ

**Kotter, J. P.** (2001). *Ηγέτης στις Αλλαγές*. (Μετάφραση Σοκόδημος, Α.) Αθήνα: Κριτική.

**Maxwell, C. J.** (2000) *Οι 21 απaráβατοι νόμοι της ηγεσίας*. Αθήνα: Κλειδάριθμος

## ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

**Bass, B. M.** (1985) *Leadership and Performance beyond Expectation*. New York: Harper and Row.

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

**Blase, J. and Anderson, G.** (1995) *The Micro politics of Educational Leadership*. London: Redwood Books.

**Bush, T.** (2003) *Theories of Educational Leadership and Management* (3<sup>rd</sup> edit). London: Sage Publications.

**Clemers, M. M.** (1997) *An Interactive Theory of Leadership*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

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

**Hallinger, P. and Heck, R.** (2003) “Understanding the contribution of Leadership to school improvement”, *ch. 10*. In M. Wallace and L. Poulson (ed), *Educational Leadership and Management*. London: Sage Publications.

**Hersey, P and Blanchard, K.** (1987) *Management of Organizational Behavior: Utilizing Human Resources* (5<sup>th</sup> ed.) Englewood Cliff, NJ: Prentice Hall.

- Hodgson, P.** (1987) *Managers can be Taught but Leaders Have to Learn*. ICT Nov/Dec.
- Hoy, W. K. and Miskel, G. C.** (2005) *Educational Administration: Theory Research and Practice*. (7<sup>th</sup> edition) New York: Mc Graw-Hill.
- Jago, A.** (1982) "Leadership Perspectives in Theory and Research". *Management Science*, 335-336.
- Leithwood, K. and Jantzi, D** (2003) "Transformational leadership effects on student engagement with school", ch. 9. In M. Wallace και L. Poulson (ed), *Educational Leadership and Management*. London: Sage Publications.
- Leithwood, K. and Hallinger, P.** (2002) *Second International Handbook of the Netherlands*: Kluwer Academic.
- Mintzeberg, H.** (1979) "The structuring of Organizations". In W. Hoy and G. C. Miskel, *Educational Administration: Theory, Research and Practice*. New York: Mc Grow - Hill
- Murphy, J. and Louis, K. S.** (1999). *Handbook of Research of Research on Educational Administration* (2<sup>nd</sup> ed.). San Francisco: Wiley and Sons, Inc.
- Owens G. R. and Valesky T. C.** (2007) *Organizational Behavior in Education: Adaptive Leadership and school Reform*. Boston: Pearson.
- Stogdill, R. M.** (1981)" Traits of Leadership: A follow-up to 1970." In B. M. Bass (ed), *Stogdill's Handbook of Leadership* (p. p. 73-97). New York: Free Press.
- Vroom, V and Jago, A.** (1988) *The New Leadership: Managing Participation in Organizations*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Vroom, V and Vetton, P.** (1973) *Leadership and Decision Making*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Whitaker, P.** (2000) *Managing change in Schools*. London: Open University Press.
- Yukl, G. A.** (2002) *Leadership in Organizations* (5<sup>th</sup> ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ**  
**ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ**  
**ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ**

### **ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Αγαπητοί Συνάδελφοι,  
Το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελεί το ερευνητικό τμήμα διπλωματικής εργασίας, στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα «Επιστήμες της Αγωγής: Διοίκηση και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση» του τμήματος Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.  
Η έρευνα στοχεύει στη διερεύνηση του φαινομένου της ηγεσίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.  
Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου γίνεται **ΑΝΩΝΥΜΑ**  
Σας ευχαριστώ πολύ για τη συμμετοχή σας και τη διάθεση του χρόνου σας  
**Τραγουδάρα Σοφία ΠΕ06**

Παρακαλώ να απαντήσετε στις παρακάτω ερωτήσεις 1-10 σημειώνοντας ένα **v** στα στοιχεία που σας αφορούν.

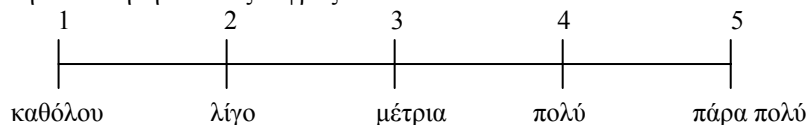
#### **A) ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ**

1. Φύλο: Άνδρας  Γυναίκα
2. Ηλικία: ως 30  31-40  41-50  >50
3. Ειδικότητα: ΠΕ
4. Έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση: 1-10  11-20  21-30  >30
5. Σχέση εργασίας: μόνιμος  αναπληρωτής  ωρομίσθιος
6. Θέση εργασίας: Διευθυντής  Υποδιευθυντής  Εκπαιδευτικός
7. Έτη υπηρεσίας ως διευθυντής: 0-4  5-8  >8
8. Τίτλοι σπουδών εκτός βασικού πτυχίου: Δεύτερο πτυχίο   
Μεταπτυχιακό   
Διδακτορικό   
Μεταπτυχιακό στην Εκπαιδ. Διοίκηση
9. Έχετε παρακολουθήσει σεμινάρια επιμόρφωσης τα τελευταία 5 χρόνια; Ναι   
Όχι
10. Αν Ναι, με ποια θεματολογία; Διδακτική   
Παιδαγωγικά   
Ειδική Αγωγή   
Διοίκηση Σχολικής Μονάδας   
Άλλο  Προσδιορίστε \_\_\_\_\_



## Β)ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΗΓΕΤΗ

Παρακαλώ να απαντήσετε στις παρακάτω ερωτήσεις με βάση την ακόλουθη κλίμακα κυκλώνοντας την απάντηση που σας εκφράζει.



### 1. Σε ποιο βαθμό κατά την άποψή σας ο ηγέτης

α) γεννιέται	1	2	3	4	5
β) γίνεται	1	2	3	4	5

### 2. Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τους παρακάτω ορισμούς της έννοιας ηγεσία (από το διευθυντή του σχολείου);

α. ηγεσία είναι η άσκηση επιρροής ενός ατόμου πάνω σε άλλα άτομα ώστε εθελοντικά να δίνουν τον καλύτερό τους εαυτό για να υλοποιούν τους στόχους του σχολείου	1	2	3	4	5
β. ηγεσία είναι η ικανότητα ενός ατόμου να εξασφαλίζει τη σωστή οργάνωση, διαχείριση και λειτουργία του σχολείου	1	2	3	4	5
γ. ηγεσία είναι η ικανότητα ενός χαρισματικού ατόμου, λαμπρής προσωπικότητας να τον ακολουθούν οι υπόλοιποι στις αποφάσεις του για το καλό του σχολείου	1	2	3	4	5

### 3. Σε ποιο βαθμό κατά τη γνώμη σας

ο όρος διευθυντής σχολικής μονάδας διαφέρει από τον όρο ηγέτης σχολικής μονάδας	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

### 4. Τα παρακάτω χαρακτηριστικά και ικανότητες αποδίδονται στον ηγέτη (τι πρέπει να διαθέτει)

	Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι <u>τα</u> διαθέτει ο διευθυντής του λυκείου σας;	Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι <u>θα</u> έπρεπε να τα διαθέτει;
α. ακεραιότητα, πίστη, δέσμευση σε αξίες (δικαιοσύνη, διαφάνεια, ειλικρίνεια)	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
β. συναισθηματική νοημοσύνη (ωριμότητα), ευαισθησία για τους ανθρώπους, αυτεπίγνωση, ενσυναίσθηση	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
γ. αυτοπεποίθηση, θάρρος, τόλμη στις αλλαγές, ανάληψη ευθύνης	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
δ. ύπαρξη υψηλών στόχων, προσήλωση στο καθήκον, ανάγκη για επιτεύγματα	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

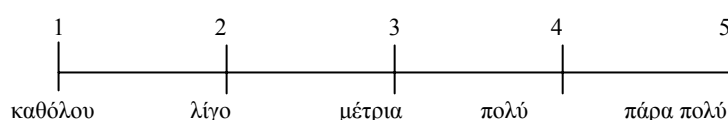
ε. όραμα για ένα καλύτερο μέλλον του σχολείου	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
στ. ανάγκη για αναγνώριση, επιτυχία, αυτοεκτίμηση, δύναμη, επιρροή	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
ζ. ικανότητα δημιουργικής λήψης αποφάσεων, πρόβλεψη, αναγνώριση, ανάλυση, επίλυση προβλημάτων	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
η. ικανότητα αποτελεσματικής επικοινωνίας και συνεργασίας με το προσωπικό	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
θ. ευελιξία, υποστήριξη συνεργατών, ανεκτικότητα έντασης	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
ι. ικανότητα μάθησης	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
κ. τεχνική κατάρτιση, καλή γνώση των θεσμικών του καθηκόντων	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
λ. συστημική, ορθολογική σκέψη, διορατικότητα, πρωτοπορία	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5



**5.Οι παρακάτω δηλώσεις αναφέρονται στο περιεχόμενο της συμπεριφοράς του ηγέτη (τι πρέπει να κάνει)**

	Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι ο διευθυντής του λυκείου σας...	Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι <b>θα έπρεπε</b> να...
α. διαμορφώνει σε συνεργασία με το διδακτικό προσωπικό κοινό όραμα για τη βελτίωση και την πρόοδο του σχολείου	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
β. αναπτύσσει το αίσθημα της ομάδας, ενισχύει τη συνεργασία και τη συναδελφικότητα, δημιουργεί θετικό σχολικό κλίμα	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
γ. εμπνέει, παρακινεί, υποστηρίζει, επιβραβεύει το διδακτικό προσωπικό ώστε να δώσει τον καλύτερο του εαυτό	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
δ. σχεδιάζει, εισάγει, εφαρμόζει καινοτομίες στο σχολείο	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
ε. προωθεί την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και συμμετέχει ο ίδιος σε επιμορφωτικές δραστηριότητες	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
στ. γνωρίζει καλά τη νομοθεσία και τις αρμοδιότητες του, εφαρμόζει την πολιτική του υπουργείου, ακολουθεί τους κανονισμούς και τις εγκυκλίους	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
ζ. διαχειρίζεται με επιτυχία τα οικονομικά του σχολείου, εξασφαλίζει πόρους	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
η. στηρίζεται στην ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών για τη λήψη αποφάσεων και την επίλυση προβλημάτων	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

θ. εξασφαλίζει σαφή επικοινωνία μεταξύ των μελών του σχολείου π.χ. ενημέρωση εκπαιδευτικών, σαφήνεια κανονισμών	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
ι. προγραμματίζει, συντονίζει και παρακολουθεί το διδακτικό έργο, δίνει έμφαση στη μάθηση	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
κ. προωθεί τη συνεργασία με τους γονείς και την επικοινωνία με τους μαθητές	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
λ θέτει και μεταδίδει με σαφήνεια τους στόχους και τις προσδοκίες του για υψηλή απόδοση τόσο από τους μαθητές όσο και από τους εκπαιδευτικούς	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
μ. εξασφαλίζει την καλύτερη κτιριακή υποδομή, το ασφαλέστερο και αποδοτικότερο μαθησιακό περιβάλλον	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5



**6. Οι παρακάτω δηλώσεις αναφέρονται στον χαρακτήρα της συμπεριφοράς (στιλ) του ηγέτη**

	Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι ο διευθυντής του λυκείου σας ...	Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι <b>θα έπρεπε</b> να...
α. λειτουργεί λιγότερο ή περισσότερο δημοκρατικά, λιγότερο ή περισσότερο αυταρχικά ανάλογα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε κατάστασης	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
β. λειτουργεί πάντα δημοκρατικά, συμμετοχικά ανεξάρτητα της κατάστασης	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
γ. αποφασίζει πάντα μόνος του και ανακοινώνει τις αποφάσεις χωρίς να ζητά συνεργασία ανεξάρτητα της κατάστασης	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

**Γ) ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΘΕΣΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ**

**7. Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τις παρακάτω δηλώσεις που αφορούν το θεσμικό πλαίσιο του σχολείου;**

α) η οργάνωση και η δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος δεν επιτρέπουν την ανάδειξη ηγετών-διευθυντών σχολικών μονάδων	1 2 3 4 5
β) ο σημερινός τρόπος επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων δεν επιτρέπει την τοποθέτηση ηγετικών στελεχών	1 2 3 4 5
γ) στους γραφειοκρατικούς και ιεραρχικά δομημένους οργανισμούς όπως το σχολείο δεν είναι αναγκαίοι οι ηγέτες-διευθυντές αλλά οι διευθυντές διαχειριστές	1 2 3 4 5
δ) οι αρμοδιότητες που έχει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας δεν επαρκούν για την ανάδειξη ηγετικής συμπεριφοράς	1 2 3 4 5
ε) ο ιδιαίτερος χώρος του ελληνικού σχολείου μπορεί παρά τους οργανωτικούς περιορισμούς να αναδείξει διευθυντές-ηγέτες	1 2 3 4 5

**8. Για να υπάρχει η δυνατότητα να αναδειχτούν ηγέτες-διευθυντές σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι πρέπει**

α) να αποκεντρωθεί η χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής	1 2 3 4 5
β) να αλλάξει το σύστημα επιλογής διευθυντών	1 2 3 4 5
γ) να αλλάξει η νοοτροπία των διευθυντών	1 2 3 4 5
δ) να δοθούν στους διευθυντές περισσότερες αρμοδιότητες και αυτονομία στη λήψη αποφάσεων	1 2 3 4 5
ε) να αξιολογείται το έργο τους	1 2 3 4 5
στ) να αλλάξει η νοοτροπία των εκπαιδευτικών	1 2 3 4 5

**9. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε τα ακόλουθα χαρακτηριστικά σημαντικά για την ανάδειξη ενός διευθυντή-ηγέτη σχολικής μονάδας;**

α) εμφάνιση	1 2 3 4 5
β) φύλο	1 2 3 4 5
γ) ηλικία	1 2 3 4 5
δ) έμφυτες ικανότητες	1 2 3 4 5
ε) γνώσεις, δεξιότητες	1 2 3 4 5
στ) κίνητρα	1 2 3 4 5
ζ) διοικητική κατάρτιση	1 2 3 4 5
η) διαρκής μάθηση, επιμόρφωση	1 2 3 4 5
θ) αυτονομία στη λήψη αποφάσεων	1 2 3 4 5

**Δ) ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΕΠΙΤΕΥΞΗ ΣΤΟΧΩΝ**

**10. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι ισχύουν οι ακόλουθες δηλώσεις;**

α) η ηγεσία σε επίπεδο σχολικής μονάδας μπορεί να αποτελέσει τον βασικότερο παράγοντα επίτευξης των στόχων του σχολείου σε όλα τα επίπεδα	1 2 3 4 5
β) ο ηγέτης-διευθυντής μπορεί μόνο σε κάποιο βαθμό να ισορροπήσει τη γραφειοκρατική δομή με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε σχολείου και να πετύχει μόνο ορισμένους από τους στόχους του	1 2 3 4 5
γ) η επίτευξη των στόχων του σχολείου δε συνδέεται με την άσκηση ηγετικού ρόλου από το διευθυντή	1 2 3 4 5



**11. Οι παρακάτω δηλώσεις αναφέρονται σε επιμέρους στοιχεία του σχολικού συστήματος που συντελούν στην επίτευξη των στόχων του**

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι ο διευθυντής του λυκείου <u>επιδρά θετικά</u> ως προς την επίτευξη των στόχων του σχολείου	Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι ο διευθυντής του λυκείου <u>μπορεί να επιδράσει θετικά</u> ως προς την επίτευξη των στόχων του σχολείου	Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι διευθυντής του λυκείου <u>θα έπρεπε να επιδρά θετικά</u> ως προς την επίτευξη των στόχων του σχολείου
---	--	--

α) στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (ικανότητες, ανάγκες, κίνητρα φιλοδοξίες)	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
β) στα χαρακτηριστικά των καθηκόντων των εκπαιδευτικών ( ανάθεση αρμοδιοτήτων)	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
γ) στην άτυπη δομή του σχολείου ( κοινωνικές σχέσεις, σχέσεις επιρροής μεταξύ των εκπαιδευτικών)	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
δ) στην τυπική οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
ε) στην επίδοση των μαθητών	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

**Ε) ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ**

**12. Πόσο σημαντικές είναι κατά τη γνώμη σας οι παρακάτω δηλώσεις για την ανάδειξη του διευθυντή-ηγέτη;**

α) η παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων εκπαιδευτικής διοίκησης πρέπει να αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την ανάληψη των καθηκόντων του διευθυντή της σχολικής μονάδας	1 2 3 4 5
β) οι διευθυντές της σχολικής μονάδας πρέπει να επιμορφώνονται σε όλη τη διάρκεια της θητείας τους	1 2 3 4 5
γ) η καθοδήγηση και η συμβουλευτική από άλλους ηγέτες σε διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης είναι απαραίτητη για την ανάδειξη ηγετών-διευθυντών σχολικής μονάδας	1 2 3 4 5
δ) το έργο τους πρέπει να αξιολογείται	1 2 3 4 5



13. Αν κατέχετε τη θέση του διευθυντή, αισθάνεστε ότι θα έπρεπε να είχατε επιμορφωθεί πριν την ανάληψη των καθηκόντων σας;

Ναι

Όχι

14. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι είναι σημαντικό η επιμόρφωση των διευθυντών σχολικών μονάδων να περιλαμβάνει

α) μελέτη θεωρητικών μοντέλων διοίκησης και ηγεσίας	1	2	3	4	5
β) εκμάθηση του τεχνικού πυρήνα της εκπαιδευτικής διοίκησης	1	2	3	4	5
γ) ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων	1	2	3	4	5
δ) πρακτική άσκηση ηγεσίας	1	2	3	4	5
ε) διοίκηση ανθρωπίνων πόρων	1	2	3	4	5
στ) παιδαγωγική κατάρτιση	1	2	3	4	5
ζ) επικοινωνιακές τεχνικές	1	2	3	4	5

