



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΑΙΓΑΙΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΤΟΥ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ

ΠΤΥΧΙΑΚΉ ΕΡΓΑΣΙΑ

Μοντέλα Εκπαιδευτικής Ηγεσίας και Διοίκησης

Ζερβού Βικτωρία Άννα

A.M: 4212018062

Επιβλέπων: Ράπτης Νικόλαος, Επίκουρος Καθηγητής

Κριτική Επιτροπή: Παπαβασιλείου Βασίλειος: Αναπληρωτής Καθηγητής

Πανεπιστημίου Αιγαίου

Σταμάτης Παναγιώτης: Καθηγητής Πανεπιστημίου Αιγαίου

Ρόδος, 2022

Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα

Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού,

[Ζερβού Βικτωρία Άννα]

© [2022] – Με την επιφύλαξη παντός δικαιώματος



FACULTY OF HUMANITIES

DEPARTMENT OF PRE-SCHOOL EDUCATION SCIENCES AND
EDUCATION DESIGN

DIPLOMA THESIS

Models of Educational Leadership and Management

Zervou Viktoria Anna

A.M: 4212018062

Supervisor: Nikolaos Raptis, Assistant Professor

Advisory Committee: Papavasileiou Vasileios: Associate
Professor, University of the Aegean

Stamatis Panagiotis: Professor, University of the Aegean

Rhodes, 2022

University of Aegean, Department of pre-school education sciences and education design,

[Zervou Viktoria Anna]

©[2022] All rights reserved

Περιεχόμενα

Εισαγωγή.....	8
Περίληψη.....	9
ABSTRACT	10
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο – Ηγεσία και Διοίκηση.....	11
1. Η Έννοια της Διοίκησης.....	11
1.1 Έννοια της Ηγεσίας.....	12
1.2 Διαχρονική εξέλιξη των θεωριών ηγεσίας	13
1.2.1 Γενετική θεωρία.....	13
1.2.2 Θεωρίες των γνωρίσματος.....	14
1.2.3 Συμπεριφορικές Θεωρίες Ηγεσίας.....	15
1.2.4 Ενδεχομενικές / συγκυριακές θεωρίες	17
1.2.5 Η Θεωρία του μονοπατιού-στόχου (path goal theory).....	18
1.3 Σχέση ηγεσίας και διοίκησης	19
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο- Ηγέτης και Εκπαίδευση	20
2. Εκπαιδευτική ηγεσία	20
2.1 Ο διευθυντής ως Ηγέτης εκπαιδευτικής μονάδας	22
2.2 Η έννοια της Συναισθηματικής Νοημοσύνης	24
2.3 Συντελεστές που επηρεάζουν τη Συναισθηματική Νοημοσύνη.....	27
2.4 Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στα πλαίσια της Εκπαίδευσης.....	28
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο- Μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας και διοίκησης	28
3.Εισαγωγή.....	28
3.1 Συναδελφικά Μοντέλα Διοίκηση	29
3.2 Συναδελφικά μοντέλα διοίκησης στην Ανώτατη Εκπαίδευση.....	31
3.3 Συναδελφικά μοντέλα διοίκησης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση	32
3.4 Συναδελφικά μοντέλα διοίκησης στη προσχολική εκπαίδευση	33
3.5 Στόχοι, δομή, περιβάλλον και ηγεσία στα Συναδελφικά μοντέλα διοίκησης	34
3.5.1 Στόχοι των Συναδελφικών Μοντέλων	34
3.5.2 Οργανωτική δομή στα Συναδελφικά μοντέλα διοίκησης	35
3.5.3 Εξωτερικό περιβάλλον στα Συναδελφικά μοντέλα διοίκησης	35
3.5.4 Συναδελφικά μοντέλα διοίκησης και ηγεσία.....	36
3.6 Συμμετοχική Ηγεσία (participative leadership).....	37
3.7 Κατανεμημένη Ηγεσία (Distributed leadership)	37
3.7.1 Ο ρόλος του διευθυντή στη κατανεμημένη ηγεσία	38

3.7.2 Αποτελέσματα της Κατανεμημένης ηγεσίας.....	38
3.7.3 Εμπόδια που συναντώνται στη Κατανεμημένη Ηγεσία.....	38
3.8 Ηγεσία του Εκπαιδευτικού.....	39
3.9 Περιορισμοί των Συναδελφικών μοντέλων διοίκησης	40
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο-Πολιτικά Μοντέλα διοίκησης.....	42
4.Εισαγωγή	43
4.1 Χαρακτηριστικά των Πολιτικών μοντέλων	44
4.2 Η εξουσία στην Εκπαίδευση.....	46
4.3 Πολιτικές στρατηγικές στην Εκπαίδευση.....	49
4.4 Στόχοι, δομή, περιβάλλον και ηγεσία στα πολιτικά μοντέλα διοίκησης	49
4.4.1 Στόχοι των πολιτικών μοντέλων	49
4.4.2 Η Οργανωτική Κουλτούρα στα Πολιτικά Μοντέλα.....	50
4.4.3 Το εξωτερικό περιβάλλον στα πολιτικά μοντέλα.....	50
4.4.4 Πολιτικά μοντέλα και Ηγεσία	51
4.5 Συναλλακτική Ηγεσία (Transactional leadership)	52
4.6 Μετασχηματιστική Ηγεσία (Transformational leadership)	53
4.7 Περιορισμοί των πολιτικών μοντέλων διοίκησης	53
Βιβλιογραφία.....	57

Εισαγωγή

Η αναγκαιότητα της Ηγεσίας στην Εκπαίδευση είναι ένας τομέας, που ορίζει σχεδόν καθοριστικά την επιτυχία και την αποτελεσματικότητα ενός σχολικού οργανισμού, τις επιδόσεις των μαθητών/τριών αλλά και τις σχέσεις των εκπαιδευτικών. Η ηγεσία είναι βασική παράμετρος για την ορθή διοίκηση και τον καθορισμό ξεχωριστής κουλτούρας σε κάθε σχολικό περιβάλλον αποσκοπώντας στην πραγματοποίηση των προκαθορισμένων στόχων ανάλογα τις ανάγκες κάθε οργανισμού αποπνέοντας αίσθημα αυτοπεποίθησης, ομαδικής λειτουργίας και ακεραιότητας. Κάθε σχολικός διευθυντής υιοθετεί το δικό του μοντέλο ηγεσίας για την επίτευξη των σκοπών του σχολείου του, με αποτέλεσμα τις ποικίλες μορφές ηγεσίας. Κάποια από τα Μοντέλα Ηγεσίας που θα αναφέρουμε πιο διεξοδικά μετέπειτα, είναι το Συναδελφικό και το Πολιτικό και τα μοντέλα που περικλείονται σε αυτά τα δύο.

Ηγεσία είναι η διαδικασία μέσω της οποίας ένα άτομο εμπνέει, καθοδηγεί, επηρεάζει αλλά και παροτρύνει τους ακόλουθους τους να παρουσιάσουν τον καλύτερο τους εαυτό με κοινό στόχο και όραμα την επίτευξη των επιθυμητών στόχων. Παρόλα αυτά στην εκπαιδευτική πραγματικότητα τέτοια πρότυπα ηγετών είναι λίγα. Κάθε Διευθυντής/τρια οφείλει να βλέπει καθαρά και αντικειμενικά τα προβλήματα που αντιμετωπίζει κάθε σχολικός οργανισμός και έτσι να λαμβάνει τα κατάλληλα μέτρα και προϋποθέσεις για την αναβάθμιση του σχολικού περιβάλλοντος, τις σχέσεις των εκπαιδευτικών και τις επιδόσεις των μαθητών/τριων. Κάθε πράξη του προηγούμενου χαρακτηρίζει και το μοντέλο ηγεσίας που υιοθετεί δίχως κανένα από αυτά να είναι καλύτερο ή λιγότερο καλό. Ο σύγχρονος ηγέτης πρέπει να εξελίσσεται, να βρίσκει συνεχώς νέες διεξόδους και λύσεις στα προβλήματα του οργανισμού του. Τέλος, όταν ο Ηγέτης πρέπει να αποσυρθεί ή να απουσιάσει από τη θέση του η προετοιμασία των υφιστάμενων του και ικανότητα τους να αναλάβουν Ηγετικά καθήκοντα θα είναι εκείνη που θα χαρακτηρίσει εν μέρη την αξία του. (Teske, Schneider, 1999)

Περίληψη

Στη παρούσα βιβλιογραφική πτυχιακή εργασία αναλύονται τα Συναδελφικά και Πολιτικά Μοντέλα της εκπαιδευτικής ηγεσίας και διοίκησης καθώς και η συμβολή τους στη δημιουργία διαφόρων περιβαλλόντων ηγεσίας στα πλαίσια ενός σχολείου. Ακόμη παρατίθενται τα χαρακτηριστικά του ιδανικού ηγέτη αλλά και οι ιδιότητες του ηγέτη στα Πολιτικά και Συναδελφικά Μοντέλα εκπαίδευσης, τα οποία διέπονται από διάφορες ιδιότητες. Τέλος, αναλύονται οι Θεωρίες της ηγεσίας αλλά και ρόλος του Διευθυντή ως Ηγέτη.

Λέξεις κλειδιά: Ηγεσία, Διοίκηση, Ηγέτης, Συναδελφικά μοντέλα, Πολιτικά μοντέλα.

ABSTRACT

The present bibliographic dissertation analyzes the collective and political models of educational leadership and management, as well as their contribution to the creation of various leadership environments. Also listed are the characteristics of the ideal leader, but also the qualities of the leader in the Political and Collegial models of education, which are governed by various qualities. Finally, the theories of leadership, as well as the role of the principle as a leader, are analyzed.

Keywords: Leadership, Management, Leader, Collegial models, Political models.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο – Ηγεσία και Διοίκηση

1. Η Έννοια της Διοίκησης

Η διοίκηση είναι ο τρόπος, με τον οποίο λειτουργεί ένας οργανισμός και στη προκειμένη περίπτωση μια εκπαιδευτική μονάδα. Όλοι και όλες έχουν βρεθεί αντιμέτωποι με μια κακή διαχείριση ή διοίκηση οργανισμού με αποτέλεσμα το σχολιασμό τους. Όπως για κάθε έννοια έτσι και για τη διοίκηση υπάρχουν πέντε κοινά αποδεκτοί ορισμοί. Ο πρώτος ορισμός είναι η «Η διαδικασία του μάνατζμεντ μπορεί να λάβει χώρα σε οποιοδήποτε είδος οργανισμού. Διοίκηση ή μάνατζμεντ είναι ο συντονισμός και η εναρμόνιση όλων των παραγωγικών πόρων (ανθρώπινων, υλικών, τεχνικών) για να επιτευχθούν συγκεκριμένα αποτελέσματα» (Κανελλόπουλος, 1991 όπως αναφέρεται στο Ράπτης&Βιτσιλάκη,2007). Ο δεύτερος ορισμός σύμφωνα με το Naylor είναι: «η διαδικασία επίτευξης των στόχων ενός οργανισμού, μέσα σε ένα μεταβαλλόμενο περιβάλλον, σε συνδυασμό με την αποδοτικότητα, την αποτελεσματικότητα και τη δικαιοσύνη, ώστε να επιτευχθεί το καλύτερο αποτέλεσμα από τους περιορισμένους πόρους, που έχει και διαμέσου άλλων ατόμων».

Ο τρίτος ορισμός είναι: διοίκηση είναι η διαδικασία συντονισμού ανθρώπων και άλλων πηγών, με σκοπό την επίτευξη των στόχων του οργανισμού.» (Pride, Hughes & Kapoor,1996 όπως αναφέρεται στο Ράπτης& Βιτσιλάκη, 2007) Ο τέταρτος ορισμός αναφέρει ότι η διοίκηση είναι τέχνη και επιστήμη. είναι μια κοινωνική διαδικασία. Κοινωνική, διότι λαμβάνει υπόψη τις σχέσεις μεταξύ των ατόμων, και διαδικασία γιατί αποτελείται από ένα σύνολο συγκεκριμένων λειτουργιών που πραγματοποιούνται προκειμένου να επιτευχθούν προκαθορισμένοι στόχοι.» (Ζαβλανός, 1998, σ.19 όπως αναφέρεται στο Ράπτης&Βιτσιλάκη,2007) Τέλος, ο πέμπτος ορισμός σύμφωνα με τον Σαΐτη, μάνατζμεντ εννοείται η «μεθοδική προσπάθεια προγραμματισμού, οργάνωσης, διεύθυνσης και ελέγχου δραστηριοτήτων για την επιτυχία δεδομένων σκοπών.»

Σύμφωνα με τους παραπάνω ορισμούς προκύπτει, ότι η διοίκηση χαρακτηρίζεται από τέσσερις βασικές λειτουργίες. Η πρώτη είναι ο σχεδιασμός, μέσω του οποίου προγραμματίζεται ο τόπος, ο χρόνος, ο τρόπος και τα μέλη με τα οποία θα φτάσει ο ηγέτης στο επιθυμητό αποτέλεσμα. Η δεύτερη λειτουργία

είναι η οργάνωση, μέσω της οποίας ο ηγέτης ελέγχει και οργανώνει τους διαθέσιμους πόρους που διαθέτει. Η τέταρτη λειτουργία είναι η διεύθυνση, μέσω της οποίας συντονίζεται το προσωπικό, η επικοινωνία μεταξύ της ομάδας και του διευθυντή και η ανατροφοδότηση των ατόμων του οργανισμού. Τέλος, η τέταρτη λειτουργία είναι ο έλεγχος, μέσω του οποίου ο ηγέτης καθοδηγεί και ενημερώνει τους υφιστάμενους για την επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί (Ράπτης& Βιτσιλάκη, 2007).

1.1 Έννοια της Ηγεσίας

Η εξήγηση ‘τι πραγματικά σημαίνει «Ηγεσία», δεν είναι μια, αλλά ούτε και απόλυτη. Πολλοί ήταν εκείνοι, οι οποίοι προσπάθησαν να διευκρινίσουν τον ορισμό αυτόν, όπως θα αναλυθεί επακόλουθα. Αναλυτικότερα σύμφωνα με τον Korman ο ηγέτης είναι εκείνος που προσπαθεί να επιδράσει πάνω σε μια ομάδα ατόμων και να τη κατευθύνει. Από την άλλη ο Bass εκφράζει ότι η ηγεσία είναι μια διαδικασία κατά την οποία οι ανώτεροι επηρεάζουν τους κατώτερους. Κατά τον Hofstatter ο ηγέτης πρέπει να διέπεται από διαφορετικά χαρακτηριστικά από αυτά των μελών έτσι ώστε να διαφέρει. Παρόλα αυτά δεν πρέπει να διαφέρει τόσο πολύ, τοιουτοτρόπως να συνδέεται με την ίδια την ομάδα (Κυριακίδης,2003· Μπεστιάς,2019).

Την άποψη αυτή και παράλληλα αντίφαση , έρχεται να καταρρίψει ο Freud με τη θέση ότι, εάν κάποιος ηγέτης βρεθεί στο ίδιο επίπεδο με τα μέλη της ομάδας , τότε ,θα θεωρηθεί από εκείνα πως, δύναται να πάρουν και εκείνα την εξουσία και τη θέση του ηγέτη εφόσον βρίσκονται στο ίδιο επίπεδο. Συνεχίζοντας , ο T. N. Whitenead υποστήριξε, ότι ο ηγέτης είναι εκείνος, ο οποίος έχει εκλεγεί με την ομόφωνη απόφαση όλων των μελών της ομάδας με στόχο την διεκπεραίωση των στόχων της. Τέλος, οι ερευνητές Lorenz και Portmann θέλοντας να αναδείξουν, ότι η ηγεσία υπάρχει παντού κατέληξαν μέσω της έρευνας τους, ότι ηγεσία υφίσταται και στο ζωικό βασίλειο, γεγονός βέβαια, πολύ διαφορετικό από την ανθρώπινη ηγεσία (Κυριακίδης,2003· Brundrett,Burton &Smith,2003).

Η πιο κοινή και απλή εξήγηση της Ηγεσίας είναι η ικανότητα επιρροής μιας ομάδας ατόμων με σκοπό την επίτευξη των προκαθορισμένων στόχων της. Ο τρόπος με τον οποίον θα υλοποιηθεί η επίτευξη αυτή, εξαρτάται από το είδος της ηγεσίας, το περιβάλλον μέσα στο οποίο ασκείται και τη προσπάθεια που καταβάλλεται από τα ίδια τα μέλη. Το όραμα και ο τρόπος σκέψης του Ηγέτη οδηγεί στην ορθή λήψη αποφάσεων με βάση τα δεδομένα και τις πληροφορίες που υπάρχουν. Οι Ηγέτες λαμβάνουν ρίσκα όταν χρειαστεί, παίρνουν τις ευθύνες για τις λανθασμένες επιλογές καθώς και τις πρωτοβουλίες για νέες καινοτόμες ιδέες. Τέλος, όπως γίνεται κατανοητό όλοι και όλες πρέπει να κατέχουν συγκεκριμένες ηγετικές ικανότητες, έτσι ώστε να είναι αποτελεσματικοί στη καθημερινότητά τους είτε σε Ακαδημαϊκό είτε σε Κοινωνικό επίπεδο (Κυριακίδης, 2003· Bush&Glover,2003).

1.2 Διαχρονική εξέλιξη των θεωριών ηγεσίας

Η ηγεσία δεν μπορεί να απεικονιστεί μόνο από τη συμπεριφορά που διέπει τους ίδιους τους ηγέτες αλλά τις σχέσεις τις οποίες επικρατούν ανάμεσα στα μέλη της ομάδας καθώς και το ίδιο το όραμα που προωθείται. Οι θεωρίες της Ηγεσίας, που έχουν συγκεντρωθεί κατά τον 20^ο αιώνα, κατατάσσονται σε πέντε κατηγορίες και απορρέουν από το μεγάλο ενδιαφέρον ερευνητών και θεωρητικών για τον προσδιορισμό του ιδανικού ηγέτη και την αποτελεσματικότητά του (Gunter,2001·Davies&Brighouse,2008).

1.2.1 Γενετική θεωρία

Σύμφωνα με τις γενετική θεωρία, ο ηγέτης «γεννιέται δεν γίνεται». Αναλυτικότερα, μέχρι και την Βιομηχανική Επανάσταση θεωρούταν, ότι το ηγετικό δικαίωμα μεταβιβάζονταν από γενιά σε γενιά και δεν ήταν χαρακτηριστικό που κατακτάται στη πορεία της ζωής του ατόμου (Robbins, Coulter, DeCenzo, 2017).

Η θεωρία αυτή, αποδεικνύεται από πολλούς ηγέτες όπως: Ο Καίσαρας, ο Τσάρος, ο Κάλιζερ κ.λπ.

1.2 .2 Θεωρίες των γνωρισμάτων

Η θεωρία των γνωρισμάτων της ηγεσίας παρουσιάζει, ότι ο ηγέτης διέπεται από πολλά χαρίσματα, τα οποία τον κάνουν καλό ηγέτη. Η θεωρία αυτή δημιουργήθηκε ανάμεσα στα τέλη του 19^{ου} αιώνα και στις αρχές του 20^{ου} αιώνα. Οι υποστηρικτές αυτής της θεωρίας προσπάθησαν να περιγράψουν τα γνωρίσματα της θεωρίας αυτής. Πίστευαν, ότι εάν τα χαρακτηριστικά αυτά γίνουν συγκεκριμένα, τότε ,θα είναι εφικτό να εκπαιδευτούν άτομα και έτσι να γίνουν ηγέτες (Schermerhorn, 2012).

Με στόχο την απόδειξη της παραπάνω θεωρίας, δύο σημαντικοί άνδρες, εξήγησαν και έκαναν κατανοητά τα γνωρίσματα που απαιτούνται. Σύμφωνα με τον Μπέρναρντ, υπάρχουν ποικίλα γνωρίσματα που πρέπει να έχει κάθε ηγέτης. Ο ιδανικός ηγέτης πρέπει, να έχει εντυπωσιακή φυσική προσωπικότητα, να κινείται με βάση τη λογική και όχι το συναίσθημα, να είναι μεγαλόσωμος και δυνατός στον χαρακτήρα καθώς και ετοιμόλογος έτσι ώστε, να ξεφεύγει από απροσδόκητες καταστάσεις. Επιπρόσθετα, ένας ηγέτης πρέπει να διαθέτει επιβλητική φωνή(ειδικότερα την προ-τηλεόραση εποχή), να είναι φιλικός, ανεκτικός και συμπαθητικός καθώς το συναίσθημα είναι μεγάλη κατευθυντήρια γραμμή (Robbins, Coulter, DeCenzo, 2017).

Ο Μπέρναρντ, υποστήριξε πως ο ιδανικός ηγέτης στοχεύει στη δικαιοσύνη και στον ουμανισμό, στην παρότρυνση της πίστης και της καλοσύνης προς τα μέλη της ομάδας δίχως, όμως αυτό να τον καθιστά στο ίδιο επίπεδο με εκείνον. Ένας επιτυχημένος ηγέτης πρέπει να διαθέτει ανεξάρτητη κρίση και ακλόνητο ρεαλισμό, χωρίς να επηρεάζεται αλόγιστα από τις απόψεις της ομάδας. Τέλος, εκείνα που χαρακτηρίζουν κάποιον καλό ηγέτη είναι η ισορροπία της φυσικής ικανότητας και της ευλυγισίας καθώς και το ηθικό όραμα που καθορίζει την εξέλιξη και τη πορεία της ομάδας (Heinman, 1976).

Αρκετά χρόνια μετά, ο Tead, κατηγοριοποίησε τα παραπάνω χαρακτηριστικά σε δέκα βασικές κατηγορίες ενισχύοντας τη θεωρία των γνωρισμάτων. Πιο συγκεκριμένα, η πρώτη είναι η ενέργεια που προβάλλει ο ηγέτης προς την ομάδα, η δεύτερη είναι η αίσθηση του καθήκοντος , η τρίτη είναι το αίσθημα πραγματικού ενθουσιασμού με σκοπό την επιρροή της ομάδας. Κατά τη τέταρτη κατηγορία, ο ηγέτης οφείλει να είναι φιλικός και να φροντίζει τις ανάγκες των ακολούθων του. Η πέμπτη κατηγορία

αναφέρεται στην ακεραιότητα του χαρακτήρα του ηγέτη αλλά και την εμπιστοσύνη που πρέπει να έχει απέναντι στην ομάδα. Η μαεστρία και η ικανότητα ευελιξίας κατατάσσονται στην έκτη κατηγορία (Heinman, 1976).

Στην έβδομη κατηγορία συναντάται η δυνατότητα της ορθής κρίσης και λήψη υπευθυνότητας για τυχόν λάθη αλλά και νέων ιδεών, στην όγδοη, η ευφύια με στόχο την ικανότητα ευελιξίας και καινοτομίας, στην ένατη, η οριοθέτηση στόχων με σκοπό τη καθοδήγηση των μελών και τέλος στην δέκατη κατηγορία, μια από τις πιο σημαντικές αρετές, η πίστη του ηγέτη στους συνεργάτες του για την ομαλή επίτευξη και περάτωση των στόχων της ομάδας (Schermerhorn, 2012).

1.2.3 Συμπεριφορικές Θεωρίες Ηγεσίας

Με τη λέξη «συμπεριφορά» ορίζεται ο τρόπος με τον οποίο διεξάγεται η ηγεσία. Οι πιο γνωστές «συμπεριφορές», που συναντώνται στην ηγεσία είναι, η αυταρχική, η δημοκρατική και η χαλαρή ηγεσία.

Στην πρώτη κυριαρχεί ο αυταρχικός ηγέτης, ο οποίος καθορίζει και αναθέτει τις δουλειές στα μέλη. Επιδιώκει να υπάρχει υπακοή από τα μέλη και αποφασίζει τους στόχους της ομάδας, τις μεθόδους καθώς και τα στάδια με τα οποία θα επιτευχθούν. Μετά το πέρας των διαδικασιών αυτών, ενημερώνει τα μέλη, αν επιτεύχθηκαν οι στόχοι, που είχαν τεθεί. Καθ' όλη τη διάρκεια των διεργασιών καθορίζει μια δική του πολιτική (Heinman, 1976).

Αυτή η πολιτική περιλαμβάνει κανόνες, οι οποίοι αντιπροσωπεύουν τα δικά του συμφέροντα και τις δικές του επιθυμίες. Σε περιπτώσεις δυσκολιών και εμποδίων δεν συμβουλεύει τα μέλη. Θεωρεί τον σεβασμό προς το πρόσωπό του απαραίτητο και αυτό έχει ως αποτέλεσμα πολλές φορές να προσποιείται, ότι σέβεται τα μέλη που διοικεί για να τον κερδίσει. Συνήθως είναι απαιτητικός και επίμονος και προστάζει συνεχώς νέες εντολές. Η κριτική, που ασκεί, είναι μη εποικοδομητική και κυρίως τοξική προς το μέλος. Στόχος του είναι ο προσωπικός έπαινος και η δημιουργία φόβου. Τέλος, έχει οπισθοδρομικές αντιλήψεις και απόψεις και δύναται να γίνει αδίστακτος με σκοπό να κατακτήσει αυτό που επιθυμεί παρουσιάζοντας αδιαφορία για τα συναισθήματα των

μελών. Παρόλα αυτά, η αυταρχική ηγεσία, έχει αποδειχθεί, ότι είναι αποτελεσματική σε πολύ κρίσιμες καταστάσεις και περιόδους (Schermerhorn, 2012).

Στη δεύτερη βρίσκεται ο δημοκρατικός ηγέτης. Πιο αναλυτικά, η δημοκρατική ηγεσία είναι η άκρως αντίθετη από αυτή της αυταρχικής ηγεσίας. Σε αυτή θεσπίζεται το δικαίωμα της ελευθερίας για όλα τα μέλη, τα οποία εργάζονται ομαδικά για τη λήψη των αποφάσεων. Οι αποφάσεις αυτές απορρέουν από τις ανάγκες της ομάδας, που αυτές οι ανάγκες, είναι ελεύθερα συζητήσιμες από τα μέλη. Η ομάδα σε αυτή την ηγεσία κατέχει δύο βασικά δικαιώματα, την αυτό καθοδήγηση και την αυτοπραγμάτωση. Με τη βοήθεια του ηγέτη καθορίζονται ομαδικά εργασίες, κανόνες, στόχοι και πλάνο με στόχο την ολοκλήρωση των τελευταίων. Τα μέλη μπορούν ελεύθερα να αναλάβουν καθήκοντα (Heinman, 1976).

Η επίτευξη των στόχων μπορεί να επιβεβαιωθεί μόνο από την ίδια την ομάδα και όχι από τον ηγέτη. Στη περίπτωση της δημοκρατικής ηγεσίας, ο ηγέτης ψηφίζεται και καθορίζεται από τα μέλη, ενώ παράλληλα κάθε μέλος έχει το δικαίωμα να γίνει ηγέτης. Ο δημοκρατικός ηγέτης είναι ίσος μεταξύ των μελών, ανεκτικός, διακριτικός και ωθεί τα μέλη να εργάζονται μεταξύ τους. Ακόμη εκπαιδεύει και άλλα άτομα από την ομάδα να ηγούνται αντι να κρατάει την ηγεσία προς όφελός του. Τέλος, ενισχύει την ομαδική εργασία περισσότερο από την ατομική καθώς *«πολλά μυαλά είναι καλύτερα από ένα»*. Το μοναδικό πρόβλημα στην δημοκρατική ηγεσία είναι, όταν τα άτομα δίχως εκπαίδευση, καλούνται, να λειτουργήσουν σε αυτά τα συγκεκριμένα πλαίσια (Heinman, 1976).

Στη τρίτη -και τελευταία- συναντάται ο «χαλαρός» ηγέτης. Αυτός ο τύπος ηγεσίας βρίσκεται ανάμεσα στη δημοκρατική και στην αυταρχική ηγεσία. Πιο αναλυτικά, υπάρχει η γωνία πληροφορίας, στην οποία η πληροφορία δίνεται μόνο, εάν υπάρξει ερώτηση πάνω σε αυτή. Ο ηγέτης δεν αξιολογεί τη προσπάθεια των μελών και παράλληλα δεν επαινεί και δεν ασκεί κριτική. Το γεγονός αυτό προκαλεί άγχος και πίεση λόγω της αισθητής έλλειψης του ηγέτη. Τέλος, η ομάδα είναι αποδιοργανωμένη, τα μέλη δυσαρεστημένα και η προσπάθεια που καταβάλλεται, είναι συνήθως ποιοτικά φτωχή συγκριτικά με τις άλλες συμπεριφορικές ηγεσίες. Εδώ πρέπει να σημειωθεί πως η δημοκρατική και η χαλαρή ηγεσία συνήθως εξισώνονται παρόλα αυτά δεν είναι ίδιες. Στη δημοκρατική ηγεσία ο ηγέτης είναι ενεργό μέλος της ομάδας ενώ στη χαλαρή ηγεσία είναι ανενεργό μέλος (Robbins, Coulter, DeCenzo, 2017).

Όλα εκείνα τα συμπεριφορικά στυλ ηγεσίας που προαναφέρθηκαν δεν είναι αποκλειστικά και τυπικά. Κάθε ηγέτης είναι μοναδικός και οδηγεί την ομάδα του ανάλογα με τα δεδομένα που διαθέτει και τις δυνατότητες της, έχοντας ως αποτέλεσμα ένα μοναδικό στυλ ηγεσίας (Heinman, 1976).

1.2.4 Ενδεχομενικές / συγκυριακές θεωρίες

Οι θεωρίες αυτές παρουσιάζουν πως ένας ηγέτης βρίσκεται τη σωστή στιγμή στο σωστό μέρος ή και όχι, αποδεικνύοντας, ότι είναι ιδανικός ή μη, και οδηγεί μια ομάδα στην επίτευξη ή μη των στόχων της (Robbins, Coulter, DeCenzo, 2017).

Στις κάποιες περιπτώσεις ο ηγέτης ενδιαφέρεται αποκλειστικά και μόνο για τις ανάγκες της ομάδας και καθόλου για τις δικές του. Ο ηγέτης ενισχύει την ομαδική εργασία και η ομάδα λαμβάνει τα καθήκοντά της ως κατάλληλα και ιδανικά. Υπάρχουν δύο καταστάσεις του ηγέτη οι οποίες επηρεάζουν τη πορεία του. Η πρώτη είναι η εργασιο-κεντρική, όπου η ομάδα βρίσκεται κάτω από εργασιακό προσανατολισμό και η δεύτερη είναι η σχεσιο-κεντρική που ο πορεία του ηγέτη καθορίζεται κυρίως από τα συναισθήματα της ομάδας. Αναλυτικότερα, η ηγεσία της ομάδας είναι ρευστή, έτσι στη πρώτη κατάσταση ο ηγέτης θα δημιουργήσει είτε ένα ευνοϊκό περιβάλλον εργασίας είτε ένα δυσμενές περιβάλλον εργασίας. Στη δεύτερη κατάσταση η συνεργασία του ηγέτη και της ομάδας θα οδηγηθεί με βάση το συναίσθημα, δηλαδή, εάν είναι αγαπητός στα μέλη, εξελίσσεται η ομάδα, ενώ εάν είναι μισητός στα μέλη, εξελίσσεται με πιο αργούς ρυθμούς (Heinman, 1976).

Σύμφωνα με τον Gibb, τα ενδεχόμενα/ οι συγκυρίες παρουσιάζονται ως τέσσερα στοιχεία. Το πρώτο είναι η δομή των σχέσεων της ομάδας. Το δεύτερο είναι τα χαρακτηριστικά της ομάδας. Το τρίτο στοιχείο είναι τα συνολικά χαρακτηριστικά της κουλτούρας της ομάδας και τέλος οι φυσικές καταστάσεις και η αντιμετώπιση των εργασιών από την ομάδα. Με βάση εκείνα, καθορίζεται εάν ο ηγέτης είναι ιδανικός για την ομάδα τη δεδομένη στιγμή (Schermerhorn, 2012).

Ο Brown στην συγκυριακή θεωρία υποστηρίζει, ότι συναντώνται πέντε «νόμοι» στα πλαίσια της ηγεσίας. Πρώτον, ο επιτυχημένος ηγέτης πρέπει να συμμετέχει στην ομάδα που διοικεί, να αντιδρά και να συμπεριφέρεται στο ίδιο επίπεδο με τα μέλη. Δεύτερον, Πρέπει να αντιμετωπίζεται ως ανώτερος από τα μέλη αλλά να μην είναι εκτός της ομάδας αλλιώς θα απορριφθεί από αυτή. Αυτή η θέση επιβεβαιώνεται, όταν τα

συναισθήματα της ομάδας είναι θετικά ή αντίστοιχα αρνητικά για τον ίδιο τον ηγέτη. Τρίτον, ο ηγέτης οφείλει να αντιλαμβάνεται τη δομή και τον τρόπο λειτουργίας της ομάδας έτσι ώστε, να δρα σωστά με στόχο την επιτυχία. Τέταρτον, ο ηγέτης ενδείκνυται, να κατανοεί τις υπάρχουσες τάσεις, και να προσπαθεί, να αλλάζει παράλληλα με αυτές. Με αυτόν τον τρόπο η επιτυχία θα επέλθει γρηγορότερα. Τέλος, ο ηγέτης πρέπει να συνειδητοποιεί, πως όταν μειώνει την επίδραση του στα μέλη της ομάδας, τότε ενισχύεται η ελευθερία τους, και καθίσταται πιο δύσκολη η μεταξύ τους συνεργασία (Heinman, 1976).

1.2.5 Η Θεωρία του μονοπατιού-στόχου (path goal theory)

Σύμφωνα με την θεωρία αυτή, ο ηγέτης λειτουργεί σαν βοηθός των μελών με σκοπό την επίτευξη των στόχων της ομάδας. Έχει ονομαστεί έτσι, διότι το κύριο μέλημα του ηγέτη είναι να επηρεάζει τις αντιλήψεις των μελών για τη πραγματοποίηση των εργασιακών και προσωπικών τους στόχων και τέλος την επιλογή του κατάλληλου μονοπατιού για την επίτευξη των στόχων της ομάδας. Στην περίπτωση αυτή, η συμπεριφορά του ηγέτη παρακινεί ή ικανοποιεί τα μέλη σε βαθμό όπου η συμπεριφορά του αυξάνει την επίτευξη των καθορισμένων στόχων και την ξεκάθαρη επιλογή των μονοπατιών (House, 1971·House et al, 1975).

Η θεωρία αυτή προέρχεται από μια γενικότερη θεωρία κινήτρων, τη θεωρία της προσδοκίας. Μέσω αυτής, οι στάσεις του ατόμου, δηλαδή η ενδεχόμενη ικανοποίηση του από την επίβλεψη του ανώτερου, και η συμπεριφορά του, δηλαδή ο τρόπος που συμπεριφέρεται ο ηγέτης ή η εργασιακή προσπάθεια του ίδιου μπορούν, να προβλεφθούν μέσω δύο συνιστωσών. Η πρώτη είναι ο βαθμός που η εργασία ή η συμπεριφορά οδηγεί σε ποικίλα αποτελέσματα (προσδοκία) και η δεύτερη είναι η αξιολόγηση αυτών των αποτελεσμάτων (σθένη) (House, 1971·House et al, 1975).

Με αυτή τη λογική, ο κόσμος είναι ικανοποιημένος με τη προσπάθειά του, μόνο όταν πιστεύει, ότι αυτή εκτιμάται σε μεγάλο βαθμό και εργάζεται σκληρά μόνο όταν θεωρεί, πως αυτό θα εκτιμηθεί. Αυτό το είδος λογικής είναι πολύ χρήσιμο, καθώς μπορεί να προβλέψει καταστάσεις που συνδέονται με την ηγεσία, όπως πώς και γιατί συμπεριφέρεται με έναν συγκεκριμένο τρόπο ένας ηγέτης και πως αυτό επηρεάζει τα δευτερεύοντα κίνητρα (House, 1971·House et al, 1975).

Έχουν ειπωθεί διάφορες υποθέσεις για το, πως ο ηγέτης επηρεάζει τα μονοπάτια και τους στόχους μιας ομάδας. Τα δύο βασικά είναι, πώς η στάση του ηγέτη επηρεάζει τις προσδοκίες των μελών και των ερχόμενων αποτελεσμάτων και πώς αυτή η προσδοκία επηρεάζει τη διάθεση για σκληρή εργασία (House,1971·House et al,1975).

Καταληκτικά, μέσω της θεωρίας του μονοπατιού- στόχου ο ηγέτης επηρεάζει σε καθοριστικό βαθμό το αποτέλεσμα των προσπαθειών της ομάδας καθώς από εκείνον εξαρτάται το κλίμα εργασίας των μελών, η επιβεβαίωση που χρειάζονται τα μέλη για παρακίνηση, σκληρότερη δουλειά και προσπάθεια και τέλος την επιλογή του κατάλληλου μονοπατιού ανάλογα τις συγκυρίες και τα δεδομένα που επικρατούν (House,1971·House et al,1975).

1.3 Σχέση ηγεσίας και διοίκησης

Η ηγεσία και η διοίκηση πολλές φορές θεωρούνται ταυτόσημες παρ' όλα αυτά υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ τους. Οι οργανισμοί στη σήμερον ημέρα χαρακτηρίζονται από πολλές απαιτήσεις και ικανότητες που πρέπει να έχει ένας διευθυντής. Αναφέρεται, ότι υπάρχουν δύο τρόποι άσκησης της διεύθυνσης. Ο πρώτος είναι ο κλασικός και ο δεύτερος ο σύγχρονος. Στον πρώτο ο διευθυντής επιβάλλει τις επιθυμίες του ενώ στον δεύτερο εμπνέει και αποζητά συνεργασία. Οι Bennis και Nanus(1985) αναφέρουν, ότι οι διευθυντές κάνουν τα πράγματα σωστά, ενώ οι ηγέτες κάνουν τα σωστά πράγματα. Δεν μπορεί να υπάρξει ηγεσία χωρίς διοίκηση και διοίκηση χωρίς ηγεσία. Υπογραμμίζεται, ότι «οι λειτουργίες της ηγεσίας και της διοίκησης είναι αναγκαίες για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών οργανισμών» (Ράπτης& Βιτσιλάκη, 2007).

Σε κάθε περίπτωση ιδανικός είναι εκείνος ο ηγέτης, ο οποίος συνδυάζει ηγετικές και διοικητικές ικανότητες ταυτόχρονα. Εάν δεν υπάρχει ένα από τα δύο, τότε χαρακτηρίζεται ως διαχειριστής και όχι ηγέτης. Όπως είναι κατανοητό στην περίπτωση, που δεν υπάρχουν ούτε διοικητικές αλλά ούτε ηγετικές ικανότητες, τότε δεν θεωρείται ηγέτης αλλά ανίκανος, να αναλάβει έναν οργανισμό. Οι διευθυντές εκείνοι, οι οποίοι είναι σε μεγάλο βαθμό επιτυχημένοι, αντιμετωπίζουν το ρόλο τους

ως βασικό για τις ηγετικές τους υπευθυνότητες. Τέλος, απορρέει, ότι όρος ηγέτης είναι γενικότερος του μάνατζερ και παράλληλα για την πραγματοποίηση των στόχων που έχουν τεθεί προαπαιτείται η χρήση των διοικητικών λειτουργιών (Ράπτης& Βιτσιλάκη, 2007).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο- Ηγέτης και Εκπαίδευση

2. Εκπαιδευτική ηγεσία

Στο πλαίσιο του σχολείου η ηγεσία είναι ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες για την ορθή λειτουργία του. Ανάλογα τα προβλήματα, τις ανάγκες, το περιβάλλον και τους στόχους που θέτει κάθε σχολείο – οργανισμός, ο διευθυντής είναι εκείνος ο οποίος θα συντονίσει όλα τα παραπάνω για να επιτύχει το σκοπό του. Για πολλά χρόνια ο διευθυντής ήταν ο μοναδικός συντονιστής και ο αποκλειστικός μοχλός για τη λήψη των αποφάσεων στα πλαίσια της σχολικής μονάδας (Μπεστιάς,2019·Καραγιάννη,2018).

Η αυξανόμενη έμφαση στη διαχείριση και στη διδασκαλία ως τον πυρήνα των δραστηριοτήτων έχει οδηγήσει σε μια εκπαιδευτική ηγεσία ή αλλιώς μια ηγεσία με κέντρο τη μάθηση. Ο Hallinger και ο Lee υποστηρίζουν, ότι ένας διευθυντής πρέπει να διέπεται από εκπαιδευτική ηγεσία καθώς είναι βασική και απαραίτητη για την βελτίωση της διδασκαλίας στα σχολεία. Παράλληλα επισημάνουν πως παρόλο που η εκπαιδευτική ηγεσία είναι αναπόσπαστο κομμάτι του διευθυντή, είναι λιγοστά κατανοητή (Bush, 2020·Bush,1986).

Η εκπαιδευτική ηγεσία είναι η μόνη έννοια, που έχει συνδεθεί τόσα πολλά χρόνια με τη μάθηση. Παρόλα αυτά έχει κριθεί για δύο λόγους. Ο πρώτος είναι, ότι επικεντρώνεται περισσότερο στη διδασκαλία παρά τη μάθηση και ο δεύτερος είναι, ότι έχει επίκεντρο τον Διευθυντή ως το άτομο με τη περισσότερη εξουσία και γνώση. Αυτό

φέρει ως αποτέλεσμα, ο Διευθυντής να αγνοεί άλλους υφιστάμενους, βοηθούς και εκπαιδευτικούς ή καθηγητές. (Bush, 2020·Bush,1986).

Οι Hallinger και Heck (2010) ανέφεραν, ότι τον 21^ο αιώνα η εκπαιδευτική ηγεσία, που ήταν στραμμένη προς τη διδασκαλία, άλλαξε καθοριστικά ως ηγεσία για τη μάθηση. Από την άλλη οι Rhodes και Brundrett (2010) επαληθεύουν, πως η τελευταία θεωρία είναι ευρύτερη, και έχει καλύτερη προοπτική στα αποτελέσματα των μαθητών στα σχολεία. Η μετατροπή της «διδασκαλικής» ηγεσίας διέπεται με καλύτερη εκπαιδευτική ποιότητα στη μάθηση και καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα. Ο Marsh et al's (2014:474 as cited in Bush 2020) επιβεβαιώνει, πως η ηγεσία με στόχο τη μάθηση δημιουργεί διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μελών με στόχο την βελτίωση της μάθησης (Bush, 2020).

Η Robbinson έχει αναγνωρίσει πέντε διαστάσεις της μαθησιο-κεντρικής ηγεσίας. Πιο συγκεκριμένα, η πρώτη περιλαμβάνει τοποθέτηση ξεκάθαρων στόχων και επικοινωνίας. Κάθε εκπαιδευτικό προσωπικό οφείλει να γνωρίζει τις ανάγκες των μαθητών, και να της καλύπτει μόνο όταν αναγνωρίζεται η ικανότητα της επίτευξης τους. Η δεύτερη διάσταση στοχεύει στην στρατηγική, που χρησιμοποιεί ο/η εκπαιδευτικός. Η ύπαρξη χρόνου, οικονομικών πόρων και της προαναφερθείσας στρατηγικής κατανέμονται σε μέσα που δίνουν προτεραιότητα σε βασικούς στόχους (Bush, 2020·Bush ,2007).

Οι Ηγέτες, οι οποίοι είναι βαθιά εμπλεκόμενοι στη τρίτη διάσταση δηλαδή, στη διασφάλιση της ποιότητας, την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και τη πιστή ακολουθία της διδακτέας ύλης, σύντομα εμφανίζουν ελλείψεις γνώσεων και ικανοτήτων. Η τέταρτη διάσταση οδηγεί τους εκπαιδευτικούς στη μάθηση και στην εξέλιξη γεγονός, που έχει ως αποτέλεσμα τα μεγαλύτερα και καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα, ικανοποιώντας κάθε ανάγκη του εκπαιδευτικού αλλά και των ίδιων των μαθητών. Τέλος, η πέμπτη διάσταση αντιπροσωπεύει ένα ασφαλές και τακτικό περιβάλλον σχολείου, αυξάνοντας τη φυσική και συναισθηματική σύμπλεξη των μαθητών, δημιουργώντας σχέσεις αλληλοβοήθειας και σεβασμού καθώς έχει ως βασικό στόχο την επιτυχία και τη μάθηση (Bush, 2020·Bush,1986).

Η αποτελεσματική ηγεσία και διοίκηση είναι βασικός παράγοντας για την επίτευξη των στόχων, που έχει θέσει κάθε σχολείο ξεχωριστά. Σε αυτή τη συνεχώς αναπτυσσόμενη οικονομία, το εργατικό δυναμικό είναι ζωτικής σημασίας για

ανάπτυξη και ανταγωνιστικότητα στο σχολικό πλαίσιο. Η κοινωνία περιμένει, να υποδεχτεί πολίτες πλήρως καταρτισμένους για κάθε περίπτωση, καθώς το περιβάλλον αλλάζει συνεχώς. Οι εκπαιδευτικοί, οι διευθυντές και οι πλήρως καταρτισμένοι διαχειριστές είναι εκείνοι, οι οποίοι θα δημιουργήσουν υψηλά πρότυπα εκπαίδευσης και παράλληλα τέτοιου είδους πολίτες, που θα μπορούν να ανταπεξέλθουν σε όλες τις απαιτήσεις (Bush, 2020).

Οι επιτυχημένοι ηγέτες είναι απόλυτα επικεντρωμένοι στη μάθηση και στη μετάδοση της γνώσης χρησιμοποιώντας μοναδικούς και καινοτόμους τρόπους διδασκαλίας. Παρόλα αυτά, αντιμετωπίζουν πολύ μεγάλες πιέσεις διότι, το σύστημα της εκπαίδευσης στοχεύει στο αποτέλεσμα και όχι στη ποιότητα της γνώσης που λαμβάνεται. Επικεφαλείς και διευθυντές οφείλουν, να κατανοήσουν τη θεωρία της εκπαιδευτικής ηγεσίας και να την εφαρμόσουν στον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν και διδάσκουν καθώς έχει τη τάση να αποφέρει επιτυχή αποτελέσματα.(Bush, 2020)

2.1 Ο διευθυντής ως Ηγέτης εκπαιδευτικής μονάδας

Στόχος κάθε Διευθυντή μια εκπαιδευτικής μονάδας είναι η ορθή λειτουργία, ο συντονισμός και η διοίκηση της. Αναλυτικότερα ο πρώτος είναι υπεύθυνος για τον καθορισμό των στόχων, που πρέπει να επιτευχθούν, την αρμονική λειτουργία της ομάδας, την επίλυση όποιων προβλημάτων προκύψουν καθώς και τη δημιουργία κοινού οράματος στην ομάδα (Σαίτης,2007).

Για την πραγματοποίηση των ανωτέρω, ο διευθυντής πρέπει, να κατανέμει ορθά τα καθήκοντα σε κάθε μέλος της ομάδας, να εκμεταλλευτεί σωστά τους πόρους που του δίνονται και κυρίως να δημιουργεί θετικό κλίμα για την εργασία της ομάδας. Στη συνέχεια οφείλει να αναγνωρίζει τις διαπροσωπικές σχέσεις των μελών και να βοηθάει στη διατήρηση της ισορροπίας τους. Ο Διευθυντής είναι το μέλος της ομάδας, που πρέπει, να υπενθυμίζει συνεχώς τους στόχους προς επίτευξη συλλέγοντας τα θετικά χαρακτηριστικά κάθε μέλους και χρησιμοποιώντας τα για την ευημερία της ομάδας (Πασιαρδής & Πασιαρδή,2000).

Κάποια από τα βασικά χαρακτηριστικά ενός διευθυντή μιας εκπαιδευτικής μονάδας είναι η έμπνευση για εργασία, συνεργασία και η δημιουργία ενός κοινού οράματος, η

εποπτεία των μελών σε περίπτωση λάθους και η ανάληψη της ευθύνης καθιστώντας τον σωστό παράδειγμα καθώς και η παρουσίαση της σχολικής μονάδας ως επιμορφωτικό περιβάλλον με κύριο στόχο τη συνεχή εξέλιξη και μάθηση. Επιπρόσθετα, ένας ηγέτης-διευθυντής είναι απαραίτητο, να αντιμετωπίζει με απόλυτη ισότητα κάθε μέλος ξεχωριστά δίχως εξαιρέσεις καταρτίζοντας ένα ασφαλές και δίκαιο χώρο εργασίας. Τέλος, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών για την πραγμάτωση των καθηκόντων τους είναι απαραίτητη καθώς και η κατεύθυνση τους προς αυτά (Σαίτης,2007·Heck,1992).

Η θέση του διευθυντή καθίσταται αναγκαίο, να είναι ξεκάθαρη, όπως και οι πεποιθήσεις του στο ξεκίνημα της συνεργασίας τους. Πιο συγκεκριμένα, η συμπεριφορά του διευθυντή καθορίζει το αποτέλεσμα της συνεργασίας με την ομάδα διότι, εάν εμφανίζει σημάδια επιθετικότητας, το αποτέλεσμα θα είναι αρνητικό, ενώ, εάν υπάρχει διάθεση συνεργασίας και φιλικότητας, το αποτέλεσμα θα είναι θετικό επιτυγχάνοντας τους στόχους της ομάδας. Η στάση και ο ρόλος του διευθυντή σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να αλλάξει στη πορεία της συνεργασίας διότι, αυτό θα προκαλέσει σύγκρουση ρόλων δηλαδή, πρέπει να αποφεύγεται η λήψη διαφορετικών καθηκόντων από τα αναμενόμενα ή η εναλλακτική συμπεριφορά από τη προβλεπόμενη (Σαίτης,2007·Hussain,2014).

Ο ρόλος του ηγέτη- διευθυντή μπορεί, να κατακτηθεί από τον οποιονδήποτε εκπαιδευτικό, εάν πληροί τις απαραίτητες προϋποθέσεις, που απαιτούνται. Παρόλα αυτά, η κατάκτηση του τίτλου του ηγέτη από έναν διευθυντή, δηλαδή το νόμιμο δικαίωμα άσκησης της εξουσίας στην εκπαιδευτική μονάδα, δεν τον αναδεικνύει πάντα ως έναν ικανό ηγέτη. Η ονομασία κάποιου διευθυντή ως επιδέξιο ηγέτη διέπεται από συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Πιο συγκεκριμένα, όπως προαναφέρθηκε παραπάνω στον βασικό ορισμό της ηγεσίας, ηγέτης είναι εκείνος, ο οποίος έχει την ικανότητα να επηρεάζει θετικά τις σκέψεις των ανθρώπων, να δημιουργεί κοινό όραμα και να οδηγεί την ομάδα στην επίτευξη των στόχων, που έχει η ίδια θέσει (Σαίτης,2007·Koch,1937).

Σε κάποια άλλη περίπτωση, δηλαδή, στον εξαναγκασμό της συμμετοχής των μελών ή κάποιας άλλης ανεπιθύμητης ενέργειας μέσω της νόμιμης εξουσίας, που ο διευθυντής κατέχει τη δεδομένη στιγμή, δεν μπορεί να ονομαστεί πετυχημένος ηγέτης. Η εξουσία σταματά, όταν ο διευθυντής αφαιρεθεί από αυτή τη θέση. Ο ιδανικός ηγέτης-

διευθυντής χαρακτηρίζεται από συγκεκριμένες αρετές (Teske & Schneider, 1999 ·Σαίτης,2007).

Μια από αυτές τις αρετές είναι το όραμα. Ο διευθυντής ήδη πριν αναλάβει τα καθήκοντά του έχει φανταστεί, πως θα ήθελε να είναι η εκπαιδευτική μονάδα την οποία θα αναλάβει. Στη συνέχεια κάνει τις απαραίτητες αλλαγές και προσαρμογές, έτσι ώστε να υλοποιήσει το όραμά του. Το ίδιο όραμα οφείλει να μεταδώσει και στα μέλη της ομάδας. Η ικανότητα μεταβολής των δεδομένων είναι ακόμη μια αρετή, μέσω της οποίας ο διευθυντής είναι ικανός, να αλλάξει τους στόχους και τα εφόδια, που διαθέτει η εκπαιδευτική μονάδα (Σαίτης,2007).

Συνεχίζοντας, οφείλει, να είναι ευαίσθητος και εναλλακτικός. Πιο συγκεκριμένα, πρέπει, να είναι σε θέση, να κατανοήσει τα συναισθήματα των μελών της ομάδας και τις ανάγκες, που έχει το κάθε μέλος μεμονωμένα. Από την άλλη με τον όρο εναλλακτικός, εννοείται, πως ενδείκνυται να δίνει λύσεις σε κάθε πρόβλημα, δίχως αυτό να προκαλεί ρήξη στις διαπροσωπικές σχέσεις της ομάδας. Ακόμη, ένας ικανός διευθυντής γνωρίζει πως σταθερά και με τις κατάλληλες ισορροπίες μπορεί, να επιφέρει τις κατάλληλες αλλαγές στην εκπαιδευτική μονάδα, χωρίς να προκληθεί κανένα απολύτως πρόβλημα ή διαταραχή στο περιβάλλον του σχολείου (Μπουραντάς,2005).

2.2 Η έννοια της Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Η Συναισθηματική Νοημοσύνη είναι ένας όρος, ο οποίος πρωτοεμφανίστηκε πρώτη φορά ανάμεσα στο 1980 και 1990 (Ιορδανόγλου, 2006 · Καραγιάννη, 2018). Ο όρος δημιουργήθηκε από τους Salovey and Mayer (1990) οι οποίο ανέφεραν, ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι η « ικανότητα ενός ατόμου να αντιλαμβάνεται, τα συναισθήματά του και τα συναισθήματα των άλλων, να τα διαχωρίζει και να τα χρησιμοποιεί ως πηγή ενέργειας, πληροφορίας και επιρροής τόσο του εαυτού του όσο και των άλλων ανθρώπων γύρω του». Αναφέρεται, ότι η συναισθηματική νοημοσύνη χαρακτηρίζεται από τους παραπάνω ως θερμή νοημοσύνη διότι, το άτομο, που διέπεται από αυτήν, χρησιμοποιεί προσωπική και συναισθηματική εμπλοκή.

Σύμφωνα με τους επιστήμονες που αναφέρθηκαν πιο πάνω υπάρχουν τέσσερις ομάδες συναισθηματικό- γνωστικών ικανοτήτων. Η πρώτη είναι η αντίληψη των προσωπικών συναισθημάτων και των συναισθημάτων των άλλων, η δεύτερη, είναι η

κατανόηση των συναισθημάτων αυτών, η τρίτη, είναι η κατηγοριοποίηση και η διάκριση των συναισθημάτων και η τέταρτη, είναι ο τρόπος διαχείρισης των συναισθημάτων για την επίτευξη ενός κοινωνικού σκοπού. Αυτό ακριβώς απεικονίζεται και στον παρακάτω πίνακα.

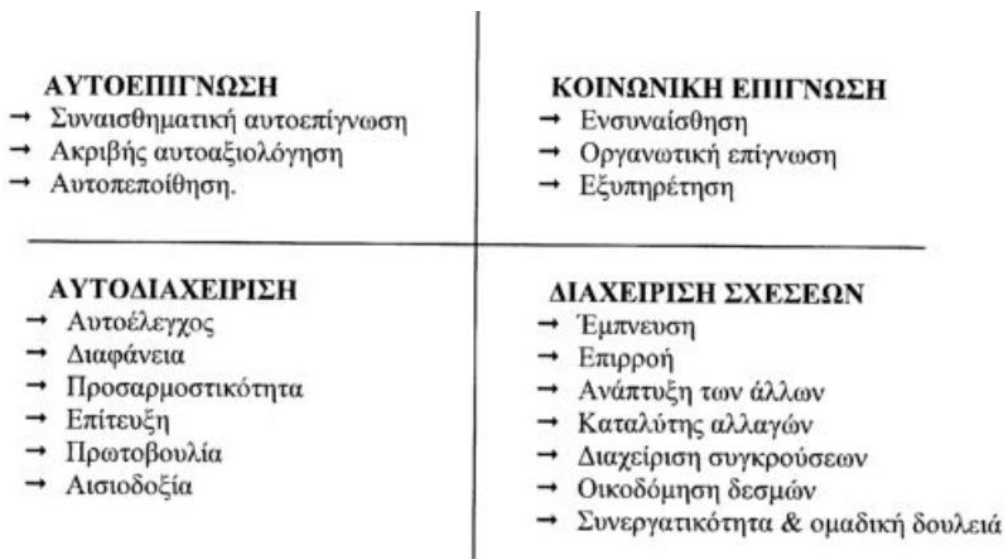


Σχήμα 2.1. Το μοντέλο συναισθηματικής νοημοσύνης τεσσάρων συναισθηματικο-γνωστικών ικανοτήτων (Mayer & Salovey 1997)

Κάποιοι ορισμοί της συναισθηματικής νοημοσύνης που καθίστανται κοινά αποδεκτοί είναι οι εξής: « συναισθηματική νοημοσύνη είναι η ικανότητα ενός ατόμου να αναγνωρίζει τα συναισθήματά του και τα συναισθήματα των άλλων να τα χειρίζεται αποτελεσματικά και να δημιουργεί κίνητρα για τον εαυτό του» (Goleman, 1998·2000). Συναισθηματική νοημοσύνη είναι « ένα σύνολο μη γνωστικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων που επιδρούν στην ικανότητα ενός ατόμου να προσαρμόζεται με επιτυχία στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος» (Bar- On, 1997).

Σύμφωνα με το μοντέλο του Daniel Goleman η συναισθηματική νοημοσύνη απαρτίζεται σε δύο προσωπικές και δύο κοινωνικές διαστάσεις. Οι πρώτες είναι, η αυτοεπίγνωση δηλαδή, η δεξιότητα ενός ατόμου να κατανοεί τα συναισθήματα, τις σκέψεις και τις ανάγκες του ίδιου καθώς και τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του και η δεύτερη είναι η αυτοδιαχείριση δηλαδή η δεξιότητα του να ελέγχει τον εσωτερικό

του εαυτού και τις διαθέσεις του. Από την άλλη πλευρά, οι άλλες δύο είναι η κοινωνική επίγνωση δηλαδή, δεξιότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα και τις ανάγκες των άλλων ανθρώπων και η διαχείριση σχέσεων δηλαδή, η δεξιότητα του ατόμου να δημιουργεί διαπροσωπικές σχέσεις και να ασκεί έλεγχο πάνω σε άλλα άτομα. Το μοντέλο αυτό απεικονίζεται και στον παρακάτω πίνακα.



Σχήμα 2.2 Το μοντέλο συναισθηματικής νοημοσύνης των Goleman Boyatzis & McKee (2002)

Από την άλλη πλευρά το μοντέλο του Bar-On απαρτίζεται από πέντε διαστάσεις συναισθηματικής νοημοσύνης, όπου η κάθε μια χαρακτηρίζεται από διαφορετικές ιδιότητες όπως παρουσιάζεται στον παρακάτω πίνακα.



Σχήμα 2.3: Το μοντέλο συναισθηματικής νοημοσύνης του Bar-On (1997)

Καταλήγοντας, και τα τρία μοντέλα έχουν κοινά χαρακτηριστικά ως προς την προσωπική και κοινωνική διάσταση αλλά και την αυτοεπίγνωση, τον χειρισμό των συναισθημάτων και την ενσυναίσθηση.

2.3 Συντελεστές που επηρεάζουν τη Συναισθηματική Νοημοσύνη

Η συναισθηματική νοημοσύνη όπως και η ηγεσία απορρέει ότι δεν είναι γενετικά προκαθορισμένη ωστόσο αυξάνεται συμφωνά με την ηλικία και την εμπειρία του ατόμου. Όπως απορρέει μέσα από έρευνα η συναισθηματική νοημοσύνη παρουσιάζεται εντονότερα στο γυναικείο φύλο συγκριτικά με το αντρικό. αποτελέσματα της συναισθηματικής νοημοσύνης εμφανίζονται στην απόδοση και στην ηγετική συμπεριφορά ενός ατόμου. Επίσης, σύμφωνα με μία ακόμη έρευνα όπου βασικό της ερώτημα ήταν εάν συναισθηματική νοημοσύνη επηρεάζει την απόδοση του ατόμου, παρουσιάστηκε ότι 2 στις 3 ικανότητες ατόμων με υπεροχή είναι συναισθηματικές ικανότητες (Goleman 1998 · Ciarrochi, Chan, & Caputi 2000).

« Ο George (2000) ανακάλυψε, ότι κάποια χαρακτηριστικά της συναισθηματικής νοημοσύνης όπως η έκφραση των συναισθημάτων η αξιοποίησή τους στη λήψη αποφάσεων, η αυτοεπίγνωση, καθώς και η συναισθηματική διαχείριση συνεισφέρουν σε μεγάλο βαθμό στην αποτελεσματική άσκηση ηγεσίας » (Ιορδανόγλου, 2006) .

Σύμφωνα με τους Sosik & Megerian (1999) η αυτοαποτελεσματικότητα βοηθά τους ηγέτες, να νιώθουν ασφαλείς με τον εαυτό τους. Αυτό, έχει ως αποτέλεσμα τον καλύτερο έλεγχο και αντιμετώπιση γεγονότων αλλά και την αποτελεσματικότερη άσκηση ηγεσίας στα πλαίσια μιας ομάδας. Η συναισθηματική νοημοσύνη φαίνεται πως είναι απαραίτητη παράμετρος στην άσκηση κάποιων στυλ ηγεσίας, όπως για παράδειγμα το δημοκρατικό, το αυταρχικό ή ακόμη και το καταπιεστικό. Ανάλογα το κλίμα, που δημιουργεί ο ηγέτης, επηρεάζει τη συναισθηματική νοημοσύνη και δημιουργεί αρνητικές και θετικές επιδράσεις. Επίσης, στην παραπάνω περίπτωση και το στυλ ηγεσίας είναι εκείνο το οποίο μεταβάλλει τη συναισθηματική νοημοσύνη των ηγετών.

Τέλος, σύμφωνα με έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τον Carmeli (2003) τα άτομα που έχουν μεγαλύτερη συναισθηματική νοημοσύνη είναι περισσότερο αποδοτικά και παράλληλα είναι περισσότερο ικανοποιημένα στα πλαίσια της εργασίας τους καθώς και αφοσιωμένα διότι δεν τους δημιουργείται η ανάγκη να παραιτηθούν.

2.4 Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στα πλαίσια της Εκπαίδευσης

Σύμφωνα με έρευνα που πραγματοποιήθηκε στη Μεγάλη Βρετανία απορρέει ότι η τελική απόδοση των μαθητών επηρεάζεται από το κλίμα που επικρατεί στην τάξη το οποίο είναι αποτέλεσμα των επαγγελματικών χαρακτηριστικών του εκπαιδευτικού. κάποια από αυτά τα χαρακτηριστικά είναι η αυτοπεποίθηση η ομαδική συνεργασία η διαφάνεια η επιρροή κλπ. στα πλαίσια της ίδιας έρευνας εξετάστηκε η επίδραση των συναισθηματικών ικανοτήτων και του ηγετικού στυλ του διευθυντή που δημιουργείται στο σχολείο. τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ηγέτες διευθυντές με υψηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη και ευέλικτο ηγετικό στυλ συνοδεύονταν από δασκάλους με θετικές στάσεις και μαθητές με υψηλές βαθμολογίες. από την άλλη πλευρά όσοι διευθυντές δεν διέπονταν από χαρακτηριστικά της συναισθηματικής νοημοσύνης είχαν τα αντίθετα αποτελέσματα.

Τέλος, αναδείχθηκε ότι η αυτοαποτελεσματικότητα προκύπτει από τέσσερις παράγοντες της συναισθηματικής νοημοσύνης, την ενσυναισθητική ευαισθησία, τη συναισθηματική αυτορρύθμιση, η θετική χρησιμοποίηση των συναισθημάτων και τέλος, τη συναισθηματική αυτόεπίγνωση και αξιολόγηση. Από αυτά τα τέσσερα εκείνο, που επηρεάζει στο μέγιστο την αυτόαποτελεσματικότητα, απορρέει, ότι είναι η συναισθηματική αυτορρύθμιση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο- Μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας και διοίκησης

3.Εισαγωγή

Σύμφωνα με όσα έχουν αναφερθεί πιο πάνω για την εκπαιδευτική ηγεσία παρατίθενται τα μοντέλα που σχετίζονται περισσότερο με την εκπαιδευτική διαδικασία, τα

Συναδελφικά και τα Πολιτικά μοντέλα (Bush,2007· Bush,2020). Ο παρακάτω πίνακας παρουσιάζει την τυπολογία των μοντέλων διοίκησης και ηγεσίας.

Τυπολογία μοντέλων διοίκησης και ηγεσίας

Μοντέλα διοίκησης	Μοντέλα ηγεσίας
Τυπικό (Formal)	Διοικητικό (Managerial)
Συναδελφικό (Collegial)	Συμμετοχικό (Participative)
	Κατανεμημένη (Distributed)
	Εκπαιδευτικού (Teacher)
Πολιτικό (Political)	Συναλλακτικό (Transactional)
	Μετασχηματιστικό (Transformational)
Υποκειμενικό (Subjective)	Μεταμοντέρνο (Post-modern)
	Συναισθηματική (Emotional)
Ασάφειας (Ambiguity)	Πιθανοτήτων (Contingency)
Κουλτούρας (Cultural)	Ηθικό (Moral)

Πηγή: Bush, Theories of Educational Leadership and Management. 5th Edt., 2020: 30

3.1 Συναδελφικά Μοντέλα Διοίκηση

Τα συναδελφικά μοντέλα περιλαμβάνουν όλες εκείνες τις θεωρίες, όπου η δύναμη και η λήψη αποφάσεων συγκεντρώνεται σε μερικά ή σε όλα τα μέλη της ομάδας. Αυτή η προσέγγιση απομακρύνεται από τη τυπική περιορισμένη συναδελφικότητα όπου ο ηγέτης μοιράζεται την εξουσία επιλεκτικά και επικεντρώνεται σε μια «αγνή» συναδελφικότητα όπου όλα τα μέλη είναι ίσα. Ακόμη, στα μοντέλα αυτά υποστηρίζεται, ότι ο οργανισμός καθορίζει τη πολιτική και τις αποφάσεις που παίρνει με κύριο μέλημα τη συναίνεση. Τέλος, η δύναμη μοιράζεται μεταξύ όλων ή των περισσότερων μελών τα οποία προβάλλουν αλληλοκατανόηση για τους στόχους του οργανισμού/ εκπαιδευτικής μονάδας (Bush, 2020).

Ο Brundrett αναφέρει, ότι η συναδελφικότητα, είναι κυρίως η συνεργασία μεταξύ των δασκάλων. Ο Little επιβεβαιώνει αυτή τη παράθεση συμπληρώνοντας, πως μέσω της συναδελφικότητας κερδίζονται πολλά, όταν οι δάσκαλοι συνεργάζονται, και χάνονται

πολλά, όταν δεν συνεργάζονται. Στα Συναδελφικά μοντέλα εντοπίζονται συγκεκριμένα χαρακτηριστικά τα οποία τα διακρίνουν από άλλα μοντέλα (Bush, 2020).

Ο κανονιστικός προσανατολισμός είναι το κύριο χαρακτηριστικό τους. Πιο αναλυτικά, η συναδελφική προσέγγιση διέπεται από δημοκρατική διοίκηση και η λήψη αποφάσεων βασίζεται σε δημοκρατικούς διευθυντές. Παρόλα αυτά η ενδυνάμωση των διοικητικών οργάνων είναι κυρίως θέμα εμπιστοσύνης, καθώς υπάρχουν ελάχιστα στοιχεία, πως η επαγγελματική συναδελφικότητα συνδέεται με αυτή στα σχολεία. Στα πλαίσια των μοντέλων αυτών υπάρχει ένα κοινό σύνολο αξιών ανάμεσα στα μέλη. Αυτές οι αξίες προκύπτουν από τη κοινωνικοποίηση, που λαμβάνουν τα μέλη κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους άσκησης (Bush, 2020).

Οι κοινές αξίες οδηγούν τις διευθυντικές δραστηριότητες, αλλά κυρίως αποφέρουν κοινούς εκπαιδευτικούς στόχους. Ακόμη, οι πρώτες είναι πάντα πιθανό να δημιουργήσουν κλίμα συμφωνίας για τους στόχους και τη πολιτική του οργανισμού. Ο Brundrett(1998:308 as cited in Bush,2020) επισυνάπτει, ότι η αρχή για μια συναδελφική λήψη αποφάσεων είναι το κοινό όραμα της ομάδας (Bush, 2020).

Η ύπαρξη μικρών ομάδων αρμόδιες για τη λήψη αποφάσεων είναι ένα ακόμη κύριο χαρακτηριστικό των συναδελφικών μοντέλων. Ο μικρός αριθμός μελών είναι απαραίτητος, διότι μπορούν όλοι να ακουστούν και να συμμετέχουν. Η λογική αυτή λειτουργεί κυρίως στις εκπαιδευτικές μονάδες προσχολικής αγωγής παρά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ή τα πανεπιστήμια. Το πλεονέκτημα αυτό είναι κατάλληλο κυρίως για μεγαλύτερους οργανισμούς. Τα συναδελφικά μοντέλα αντιμετωπίζουν αυτό το πρόβλημα έχοντας ένα κύριο εκπρόσωπο σε κάθε ομάδα λήψης αποφάσεων. Κάθε υπεύθυνος ενός μαθήματος είναι υπόλογος για ό,τι συμβαίνει και οφείλει, να δίνει το δικαίωμα στην ομάδα, να αναδείξει νέο υπεύθυνο, σε περίπτωση που δεν αντιπροσωπεύει πλέον την ομάδα (Bush, 2020).

Ένα τελευταίο χαρακτηριστικό των Συναδελφικών μοντέλων είναι, ότι οι αποφάσεις λαμβάνονται με συναίνεση και όχι τμηματικά ή μέσω συγκρούσεων. Η πεποίθηση, ότι υπάρχουν κοινές αξίες και κοινοί στόχοι οδηγεί στην επιθυμία να λύνονται προβλήματα μέσω της συζήτησης. Ενδέχεται, να υπάρχουν πολλές και διαφορετικές απόψεις αλλά μπορούν, να επιλυθούν μέσω του επιχειρήματος. Η διαδικασία της λήψης αποφάσεων έχει μεγάλη διάρκεια κατά την αναζήτηση του συμβιβασμού αλλά θεωρείται αποδεκτό τίμημα για τη διατήρηση του κλίματος των κοινών στόχων και

αξιών. Η θέση για συναινετική λήψη αποφάσεων καθίσταται στα πλαίσια της ηθικής διάστασης της συναδελφικότητας. Θεωρείται απολύτως απαραίτητο, να συμπεριλαμβάνονται άτομα στη λήψη αποφάσεων, που επηρεάζουν την επαγγελματική ζωή τους (Bush, 2020).

3.2 Συναδελφικά μοντέλα διοίκησης στην Ανώτατη Εκπαίδευση

Πολλά πανεπιστήμια σε όλο τον κόσμο έχουν υιοθετήσει το συναδελφικό μοντέλο ηγεσίας. Οι αποφάσεις μια ολόκληρης ακαδημαϊκής μονάδας παίρνονται μέσω ενός λαβυρίνθου από επιτροπές, αντί να είναι η αποκλειστική ευθύνη του ηγέτη. Τα προβλήματα και τα αδιέξοδα συνήθως επιλύονται με έναν συμβιβασμό αντί μιας ψηφοφορίας ή διαφωνίας. Οι συλλογικές προσεγγίσεις προέρχονται από την ανώτατη εκπαίδευση, ωστόσο η προσπάθεια της δημοκρατικής ψηφοφορίας πολλές φορές αποτυγχάνει. Ορισμένα ιδρύματα δίνουν το δικαίωμα ψήφου σε όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό, τους φοιτητές και σπάνιες φορές σε άτομα εκτός του πανεπιστημίου. Από την άλλη, κάποια ιδρύματα παραχωρούν το δικαίωμα ψήφου μόνο στη γερουσία και στις βασικές επιτροπές. Ανάλογα την διαδικασία αποφάσεων σε ένα πανεπιστήμιο, σύμφωνα με τα προαναφερθέντα, τα πανεπιστήμια χαρακτηρίζονται ως συναδελφικά ή ελιτιστικά (Bush, 2020).

Στα πανεπιστήμια και στα κολλέγια συναντάται μια διχοτόμηση ανάμεσα στην ακαδημαϊκή πολιτική, που είναι ευθύνη της ακαδημαϊκής Συγκλήτου ή του Ακαδημαϊκού Συμβουλίου, και στη διαχείριση των ανθρώπινων πόρων, που είναι ευθύνη του αντιπρύτανη και των προϊστάμενων καθηγητών. Το σύστημα επιτροπών ταιριάζει στο συναδελφικό μοντέλο, ενώ οι εξουσίες, που παρέχονται άμεσα στους Ανώτερους Διευθυντές, προτείνουν ένα από τα επίσημα μοντέλα (Bush, 2020).

Η ανάπτυξη της ανώτατης εκπαίδευσης τη δεκαετία του 1990 αλλά και τα τελευταία χρόνια είναι τεράστια γεγονός, που έχει προκαλέσει δυσκολία στις συλλογικές πτυχές των πανεπιστημίων, να επενδύσουν στη σημασία της λήψης αποφάσεων. Οι Middlehurst και Elton(1992:261 as cited in Bush,2020) υποστηρίζουν, ότι τα πανεπιστήμια έχουν ευημερήσει, με το να γίνουν περισσότερο διευθυντικά. Οι ίδιοι επίσης σημείωσαν την απειλή, που δέχεται η συναδελφικότητα, η οποία

επιβεβαιώθηκε κατά τη δεκαετία του 1990 και τα τέλη του εικοστού αιώνα (Bush, 2020).

Ο Chong και συνάδελφοι (2018:926 as cited in Bush,2020)) αναφέρουν, ότι υπάρχουν ανησυχίες σχετικά με τις απειλές, που δέχονται οι παραδοσιακές μορφές συναδελφικής λήψης αποφάσεων στα πανεπιστήμια, καθώς και παρόμοια ζητήματα όπως ο επαγγελματισμός, η αυτονομία και η ακαδημαϊκή ελευθερία, τα οποία οδηγούν στην αντίληψη, ότι αυξάνεται η διευθυντικότητα. Η επιθυμία διατήρησης της συμμετοχής του προσωπικού στη λήψη αποφάσεων συγκρούεται όλο και περισσότερο με τις εξωτερικές απαιτήσεις λογοδοσίας ειδικότερα όσον αφορά τη χρηματοδότηση, τον ποιοτικό έλεγχο και τις εξωτερικές αξιολογήσεις της έρευνας και της διδασκαλίας. Τέλος, αυτή η ένταση μεταξύ της συμμετοχής και της λογοδοσίας των εκπαιδευτικών συναντάται πολύ στα σχολεία (Bush, 2020).

3.3 Συναδελφικά μοντέλα διοίκησης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Η συναδελφική προσέγγιση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση άργησε πολύ περισσότερο, να παρουσιαστεί. Η παράδοση των ισχυρών συντελεστών, η εξουσία και συνεχή λογοδοσία των μελών κατέπνιγε τις όσες προσπάθειες πραγματοποιήθηκαν για τη δημιουργία και την ανάπτυξη ενός συμμετοχικού τρόπου διοίκησης. Η επίσημη θέση είναι, ότι ο διευθυντής είναι υπεύθυνος για την διοίκηση και οργάνωση της εκπαιδευτικής μονάδας. Το γεγονός αυτό, λειτουργούσε σαν φρένο σε όσους επιθυμούσαν να μοιραστούν τη δύναμη τους αλλά και ως δικαιολογία για εκείνους που ήταν απρόθυμοι να το κάνουν (Bush, 2020).

Σύμφωνα με την έρευνα του Brown και των συναδέλφων του (1999) κατέληξαν, ότι η συναδελφικότητα ή τουλάχιστον η συνεργατική διοίκηση έχουν γίνει από τις μεγαλύτερες τάσεις στα πλαίσια της εκπαίδευσης, αλλά δείχνει, ότι τέτοια ανάπτυξη δεν είναι αληθής. Κάποιοι διευθυντές θα δημιουργήσουν το κατάλληλο περιβάλλον για τη λήψη αποφάσεων παρά μόνο για να κερδίσουν την αποδοχή και την ικανοποίηση των υπόλοιπων εκπαιδευτικών. Ακόμη, άλλοι διευθυντές θα είναι απρόθυμοι να επεκτείνουν μια πραγματική επιρροή στους εκπαιδευτικούς (Bush, 2020).

Από την άλλη, ο Jarvis(2012 as cited in Bush,2020) μέσω της έρευνάς του παραθέτει, πως δεν υπάρχει κάποια αμιγής έγκριση για τη συναδελφικότητα και ότι η συναδελφικότητα δεν είναι πάντα το πρώτο θέμα επιλογής για τους ηγέτες αλλά μια εγγενής κατάσταση για την ηγεσία τους. Οι Ford και Youngs(2018 as cited in Bush,2020) κάνουν λόγο για το πρόγραμμα “Success for All” το οποίο περιλαμβάνει συνεχείς συναντήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών με στόχο τη συνεχή ανατροφοδότηση και διάλογο μεταξύ των καθηγητών δημιουργώντας έτσι ένα κλίμα συνεργατικής εργασίας (Bush, 2020).

Η έννοια αυτή της συναδελφικότητας είναι κοινή με αυτό, που συναντάται στα Κινέζικα σχολεία και ονομάζεται “jiaoyanzu”(βουνό ανησυχίας). Οι Pain και Ma (1993 as cited in Bush,2020) αναλύουν αυτόν τον όρο -σε περίπτωση που όλοι οι εκπαιδευτικοί θα εργάζονταν μαζί σχεδόν σε κάθε πτυχή της εργασίας τους- ως ο κοινός χώρος/ γραφείο, όπου όλοι οι εκπαιδευτικοί θα εργάζονταν μαζί πάνω στο πρόγραμμα σπουδών και τη διδασκαλία (Bush, 2020).

3.4 Συναδελφικά μοντέλα διοίκησης στη προσχολική εκπαίδευση

Η συναδελφικότητα εγκαθιδρύθηκε κατά το 1980 και 1990, ως ο πιο κατάλληλος τρόπος για τη διαχείριση και διοίκηση των προσχολικών μονάδων. Παραμένει ακόμη η πιο ορθή πρακτική εφαρμογή για την εκπαίδευση στα σχολεία της Αγγλίας και της Ουαλίας παρά τις όσες πιέσεις ασκούνται από τη κυβέρνηση. Οι Webb και Vulliamy(1996) μέσω της έρευνας που πραγματοποίησαν σε σχολεία της Αγγλίας και της Ουαλίας κατέληξαν στο εξής πόρισμα: ο ιδανικός τύπος συναδελφικότητας καθίσταται, ως η φιλοδοξία για συνεργατικές προσεγγίσεις με στόχο την αλλαγή του σχολείου, η οποία εξακολουθεί να διαπερνά πολλές τρέχουσες συμβουλές προς τα δημοτικά σχολεία (Bush, 2020).

Παρόλα αυτά, οι πιέσεις για συνεχή λογοδοσία οδηγούν στο συμπέρασμα, ότι πολλά σχολεία προσφεύγουν στη διοίκηση με κύρια κατεύθυνση τον διευθυντή. Οι προαναφερθέντες συγγραφείς υπογραμμίζουν, πως παρά την απουσία των ηγετών αυτών να βρίσκονται κοντά στους συνεργάτες τους και να εργάζονται μαζί του

χαρακτηρίζονται, ως άτομα ζωτικής σημασίας για την οργάνωση του προγράμματος σπουδών. Τέλος, προσθέτουν, ότι το κλίμα πολιτικής που επικρατεί, ενθαρρύνει τους διευθυντές, να είναι ισχυροί ή ακόμη χειριστικοί απέναντι στους συνεργάτες τους, συμπεριλαμβάνοντας, πως η συναδελφικότητα απειλείται από εξωτερικές απαιτήσεις και οι πιέσεις στους διευθυντές τους αναγκάζουν, να υπακούσουν τις εθνικές οδηγίες της κυβέρνησης (Bush, 2020).

3.5 Στόχοι, δομή, περιβάλλον και ηγεσία στα Συναδελφικά μοντέλα διοίκησης

3.5.1 Στόχοι των Συναδελφικών Μοντέλων

Στα συναδελφικά μοντέλα υποστηρίζεται, ότι τα μέλη ενός οργανισμού συμφωνούν στους στόχους του. Πιο συγκεκριμένα, τα μέλη μοιράζονται τη γενική εικόνα των στόχων ενός οργανισμού γεγονός, που το καθιστά κεντρικό στοιχείο σε όλες τις συμμετοχικές προσεγγίσεις για τη διοίκηση σχολείων και πανεπιστημίων. Οι στόχοι που τίθενται, έχουν τρεις κύριες λειτουργίες. Παρέχουν ένα γενικό οδηγό δραστηριότητας και δίνουν τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να συνδέουν το έργο τους με τους σχολικούς στόχους. Χρησιμεύουν ως πηγή νομιμότητας, επιτρέποντας στις δραστηριότητες, να σχετίζονται και να συνεισφέρουν στην επίτευξη των στόχων. Τέλος, είναι μέσα μέτρησης της επιτυχίας του οργανισμού, καθώς ένα σχολείο είναι αποτελεσματικό μόνο, εάν επιτυγχάνει τους στόχους του (Bush, 2020).

Η σύμφωνη επιλογή των στόχων από όλα τα μέλη της ομάδας είναι ένα ξεκάθαρο ξεκίνημα για την ανάπτυξη της δομής και τη μετάδοση της μάθησης. Ο Southworth(2005:84 as cited in Bush,2020) τονίζει την ανάγκη για υψηλό βαθμό συνέπειας στη δράση και τις προσεγγίσεις σε ολόκληρο το σχολείο. Τα συστήματα με κύριο γνώμονα τη συμφωνία είναι πολύ σημαντικά και διαδραματίζουν το κυριότερο μέρος για τη δημιουργία της αίσθησης ενός ενωμένου σχολείου. Ακόμη, προσθέτει, ότι το είδος κουλτούρας που χρειάζεται στα σχολεία, χαρακτηρίζεται από συνεργασία.

Στα πλαίσια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και της ανώτερης εκπαίδευσης οι ακαδημαϊκοί κλάδοι έχουν διαφορετική αντίληψη για τους στόχους του οργανισμού

τους. Λίγες είναι οι φορές, όπου υπάρχει απόλυτη συμφωνία καθώς η παροχή βοήθειας είναι ασαφής και ελλιπής. Επίσης, υπάρχει έλλειψη ειδικοτήτων καθώς προϋποθέτει έναν οδηγό με συγκεκριμένους στόχους. Σε κάθε περίπτωση είναι βέβαιο, πως θα υπάρξει διαφωνία για τη θεσμοθέτηση των στόχων του εκπαιδευτικού οργανισμού. Η ιδέα, ότι κάθε ασυμφωνία μπορεί να λυθεί για χάρη των εκπαιδευτικών στόχων και της πολιτικής του οργανισμού, είναι μια μεγάλη αναλήθεια στις συμμετοχικές προσεγγίσεις (Bush, 2020).

3.5.2 Οργανωτική δομή στα Συναδελφικά μοντέλα διοίκησης

Στα συναδελφικά μοντέλα η οργανωτική δομή του οργανισμού είναι απόλυτα κατανοητή σε όλα τα μέλη. Η κατασκευή της δομής προέρχεται από την ίση συμμετοχή όλων των μελών για τον καθορισμό της πολιτικής και τη λήψη αποφάσεων. Οι συλλογικές προσεγγίσεις ειδικότερα στην εκπαίδευση καθορίζονται από επιτροπές, οι οποίες δημιουργούν επιμελείς και σύνθετους οργανισμούς ηγετικών ή διοικητικών ομάδων. Μέσα από αυτές τις επιτροπές ή τις ομάδες η διαδικασία λήψης αποφάσεων γίνεται ισότιμη για όλα τα μέλη με κέντρο την εμπειρία και τις γνώσεις, αντί τη θέση, που κατέχει το κάθε άτομο (Bush, 2020).

3.5.3 Εξωτερικό περιβάλλον στα Συναδελφικά μοντέλα διοίκησης

Η δημιουργία ενός δεσμού μεταξύ του εξωτερικού περιβάλλοντος ενός οργανισμού και του οργανισμού αυτού καθαυτού συναντά συνήθως πολλές δυσκολίες. Αναλυτικότερα, όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, στα συναδελφικά μοντέλα η λήψη αποφάσεων πραγματοποιείται με την ίση συμμετοχή όλων των μελών, έτσι ώστε να επηρεάσουν τη πολιτική και τη δράση του ιδρύματος. Η τελική απόφαση όμως επέρχεται από ένα σύστημα επιτροπών, που είναι υπεύθυνο για την πολιτική του οργανισμού. Παρόλα αυτά, οι ασάφειες που προκύπτουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, είναι πολλές και περίπλοκες. Ο ηγέτης είναι μόνιμα υπεύθυνος για τη πορεία του οργανισμού αλλά και τις αποφάσεις και τις ενέργειες, που πρέπει να γνωρίζουν οι εξωτερικοί παράγοντες. Οι διευθυντές είναι αναγκασμένοι να συμφωνούν με πολλές αποφάσεις των παραγόντων του εξωτερικού περιβάλλοντος ή να συναινούν στις συλλογικές αποφάσεις, ειδάλλως σίγουρα θα βρεθούν σε πολύ δύσκολη κατάσταση ασυμφωνιών (Bush, 2020).

Τα συναδελφικά μοντέλα τείνουν στη ομαδική και εξωτερική υπευθυνότητα του οργανισμού, όπου όλα τα προβλήματα λύνονται με διάλογο, και οδηγούν σε συναίνεση δίχως δυσκολία συνεργασίας με τους εξωτερικούς παράγοντες. Στη πραγματικότητα η αδυναμία του διευθυντή να ξεχωρίσει το επίπεδο της συμμετοχής του και την ευθύνη που έχει απέναντι στον οργανισμό τον οδηγεί σε πολλές περιπτώσεις σε ένταση με το εξωτερικό περιβάλλον. Τέτοιου είδους πιέσεις προέρχονται από την κυβέρνηση, η οποία καθορίζει μια “πρότυπη” πολιτική για τη κάθε εκπαιδευτική δομή γεγονός, που δημιουργεί ακόμη πιο δύσκολες συνθήκες σε ένα σχολείο για το σχηματισμό συναδελφικότητας (Bush, 2020).

3.5.4 Συναδελφικά μοντέλα διοίκησης και ηγεσία

Η ηγεσία στα συναδελφικά μοντέλα επηρεάζεται και επηρεάζει τον τρόπο λήψης αποφάσεων. Ο διευθυντής αναμένεται να υιοθετεί στρατηγικές, που αναδύονται από όλα τα μέρη του οργανισμού, συντελώντας μια πολύπλοκη διαδραστική διαδικασία. Οι συναδελφικοί θεωρητικοί αναφέρουν διάφορες ιδιότητες των ηγετών, όπως θα αναλυθεί παρακάτω, σε σχολεία και πανεπιστήμια (Bush, 2020 ·Bush,2008).

Αρχικά, οι ηγέτες σε αυτά τα μοντέλα ανταποκρίνονται στις επιθυμίες και στις ανάγκες των συναδέλφων τους και γνωρίζουν τις δυνατότητες και τις ικανότητες τους. Κύριο μέλημα τους είναι το όφελος των μαθητών της εκπαιδευτικής μονάδας. Στη συνέχεια, ο διευθυντής καλείται να δημιουργεί τυπικές και άτυπες δραστηριότητες και επεξεργασία της πολιτικής του οργανισμού. Αυτό πραγματοποιείται μέσω της ενθάρρυνσης των καινοτομιών και το μεγάλο βαθμό αποδοχής των σχολικών αποφάσεων. Αναφέρεται, ότι στα συναδελφικά μοντέλα ακολουθείται η αρχή της εμπειρογνωμοσύνης, σύμφωνα με την οποία οι οργανισμοί, όπως τα σχολεία βρίσκονται πιο κοντά με τα υφιστάμενα μέλη παρά με τον διευθυντή. Ο τελευταίος επηρεάζει τις επιλογές και τις πράξεις των συναδέλφων του και τους ενθαρρύνει να πάρουν θέση ως συν-ηγέτες μαζί με εκείνον (Bush, 2020).

Ο διευθυντής σε τέτοιου είδους οργανισμούς λειτουργεί ως διαμεσολαβητής μιας ομαδικής διαδικασίας και η αξιοπιστία των συναδέλφων του εξαρτάται από το είδος της ηγεσίας και το βαθμό εκτίμησης των ενδιαφερόντων. Ωστόσο, οι Hoyle και Wallace (2005:151 as cited in Bush,2020)) προειδοποιούν, πως η ύπαρξη πολλών

ασαφειών στα πλαίσια της ηγεσίας και ο αναγκαστικός διαμοιρασμός της ηγεσίας με τους εκπαιδευτικούς δημιουργεί κινδύνους (Bush, 2020).

Υπάρχουν τρία είδη ηγεσίας, τα οποία συνδέονται με τα συναδελφικά μοντέλα. Αυτά τα είδη είναι η Συμμετοχική ηγεσία, η Κατανεμημένη ηγεσία και η ηγεσία του Εκπαιδευτικού τα οποία θα αναλυθούν περαιτέρω στη συνέχεια.

3.6 Συμμετοχική Ηγεσία (participative leadership)

Αυτό το μοντέλο ηγεσίας σύμφωνα με τους Hoyle και Wallace (2005:124 as cited in Bush,2020) δίνει τη δυνατότητα σε όλα τα μέλη μιας ομάδας να εμπλακούν στη διαδικασία της λήψης αποφάσεων ενός οργανισμού. Από την άλλη ο Leithwood και άλλοι(1999:12 as cited in Bush,2020) συμπληρώνουν, ότι στη συμμετοχική ηγεσία η διαδικασία λήψης αποφάσεων, πρέπει να είναι η κεντρική εστίαση της ομάδας. Παρόλα αυτά η συμμετοχική ηγεσία σπανίως συναντάται, όταν πρόκειται για διαδικασίες συζήτησης και λήψης αποφάσεων, ωστόσο είναι πολύ σημαντική για τρεις παραμέτρους. Ο διευθυντής, που εφαρμόζει τη συμμετοχική ηγεσία, αυξάνει την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας, καθίσταται ως διευθυντής με δημοκρατικό ήθος και τέλος στα πλαίσια της διοίκησης η ηγεσία είναι διαθέσιμη σε κάθε νόμιμο ενδιαφερόμενο (Bush, 2020).

3.7 Κατανεμημένη Ηγεσία (Distributed leadership)

Η κατανεμημένη ηγεσία είναι το πιο προτιμώμενο μοντέλο ηγεσίας τον 21^ο αιώνα αντικαθιστώντας τη συναδελφικότητα από το πιο αγαπητό μοντέλο. Το φαινόμενο της κατανεμημένης ηγεσίας αναπτύσσει τη πολυμάθεια και την αυξανόμενη ποσότητα των επαγγελματιών σύμφωνα με τον Gronn (2010:55 as cited in Bush,2020) και παράλληλα η Harris προσθέτει, ότι είναι μια από τις πιο ισχυρές ιδέες που αναδύονται στο χώρο της εκπαιδευτικής ηγεσίας (Bush,2020).

Η Κατανεμημένη ηγεσία χαρακτηρίζεται ως μια ανερχόμενη ηγεσία με ένα «μοναδικό σημείο πώλησης». Το μοντέλο αυτό, συγκεντρώνει την εμπειρία ανάμεσα σε όλα τα μέλη του οργανισμού και δεν επικεντρώνεται σε έναν συγκεκριμένο ρόλο ή μια συγκεκριμένη θέση. Χαρακτηρίζεται, ότι η συναδελφικότητα βρίσκεται στο κέντρο της κατανεμημένης ηγεσίας γεγονός, που τη καθιστά ζωτικής σημασίας, με πλευρικές

διαστάσεις συνδέοντας τη με τα συναδελφικά μοντέλα. Επίσης απομακρύνεται από την έως τώρα γνωστό τρόπο ηγεσία ως ηγεσία με μονόφωνη δραστηριότητα.

Όπως αναφέρει και η Hartly (2010:2017 as cited in Bush,2020) ο τύπος αυτής της ηγεσία βοηθάει τους διευθυντές να μοιράσουν τις ευθύνες του οργανισμού δημιουργώντας ένα «ελαφρύτερο» κλίμα εργασίας για εκείνους καταργώντας πλέον την ατομική εργασία και την υπερφόρτωση των διευθυντών (Bush,2020).

3.7.1 Ο ρόλος του διευθυντή στη κατανεμημένη ηγεσία

Πρέπει να αναγνωριστεί, ότι οι διευθυντές κατανοούν πλήρως τους περιορισμούς μιας ηγεσίας με κύριο μέλος εκείνους. Ωστόσο οφείλουν να είναι σε θέση να κατανείμουν την ηγεσία σε όλους τους εκπαιδευτικούς μοιράζοντας έτσι την «εξουσία» τους. Πολλοί είναι εκείνοι, που μονοπωλούν τη θέση του διευθυντή αποφεύγοντας το κύριο στόχο της κατανεμημένης ηγεσίας, η οποία θα ριζώσει και θα αναπτυχθεί πλήρως μόνο εάν, οι ηγέτες επιτρέψουν και στα υπόλοιπα μέλη, να ασκήσουν ένα μέρος της ηγεσίας (Bush,2020).

3.7.2 Αποτελέσματα της Κατανεμημένης ηγεσίας

Η Κατανεμημένη ηγεσία θεωρείται, πως θα φέρει ευεργετικά αποτελέσματα συγκριτικά με μια ηγεσία απευθυνόμενη μόνο στον ηγέτη. Έχει αποδειχθεί, ότι ο τύπος της ηγεσίας, που έχουν πρόσβαση όλα τα μέλη είναι περισσότερο αποτελεσματικός σε σύγκριση με τον τύπο ηγεσίας, που μόνο ο ηγέτης έχει πρόσβαση. Σημειώνεται, ότι τα υψηλότερα αποτελέσματα μαθητών και μαθητριών αλλά και τα μεγαλύτερα επίπεδα μάθησης προέρχονται από σχολεία, όπου όλοι οι εκπαιδευτικοί είχαν πρόσβαση στην ηγεσία. Μετά από διάφορες έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σε πολλά σχολεία του κόσμου απορρέει, ότι το συγκεκριμένο μοντέλο ηγεσίας προσδιορίζεται ως μια “ταμπέλα”, που πολλοί χρησιμοποιούν, για να προσδιορίσουν κάτι εντελώς διαφορετικό από τη κατανεμημένη ηγεσία και οφείλουν, μάλιστα, την επιτυχία τους σε αυτή (Bush,2007).

3.7.3 Εμπόδια που συναντώνται στη Κατανεμημένη Ηγεσία

Η ύπαρξη ενός κατάλληλου περιβάλλοντος και μιας ιδανικής δομής στα σχολεία και στα πανεπιστήμια καθίσταται απαραίτητη προϋπόθεση για την εγκαθίδρυση και την εφαρμογή της κατανεμημένης ηγεσίας. Το ίδιο το σχολείο τις περισσότερες φορές λόγω της τυποποιημένης δομής του εμποδίζει αυτή την εφαρμογή. Η Κατανεμημένη ηγεσία δημιουργήθηκε για την “ελάφρυνση” των διευθυντών από τις υπέρογκες ευθύνες και τη πλήρη διοίκηση των σχολείων, όπως ήταν σε πολλές πόλεις από το 1990. Ωστόσο, από τα δεδομένα που υπάρχουν έως τώρα, η γραφειοκρατία εμποδίζει με κάθε τρόπο την ανάπτυξη της Κατανεμημένης ηγεσίας αποτρέποντας το διαμοιρασμό της εξουσίας μεταξύ των μελών και του ηγέτη-διευθυντή (Bush,2020).

Αυτές οι επιφυλάξεις καθιστούν απαραίτητη προϋπόθεση την ύπαρξη εύφορου κλίματος για μια ουσιαστική κατανεμημένη ηγεσία. Η Harris(2005:169 as cited in Bush,2020) αναφέρει, πως πρέπει να υιοθετούνται συναδελφικοί κανόνες, οι οποίοι είναι απαραίτητοι, και πως οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται χρόνο, έτσι ώστε να συναντώνται μεταξύ τους, εάν συντελείται προσπάθεια αυτό το είδος ηγεσίας να γίνει πραγματικότητα. Ακόμη, ένα εμπόδιο είναι η αντίληψη πολλών διευθυντών, που θεωρούν, ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη ηγεσία είναι απειλή για τη θέση τους. Ωστόσο αυτό μπορεί να αντιμετωπιστεί με τη δημιουργία θερμών και εγκάρδιων σχέσεων μεταξύ του ηγέτη και των υφιστάμενων (Bush,2020).

Τέλος, πέρα από όλες τις παραπάνω επιφυλάξεις υπάρχουν έρευνες, που αποδεικνύουν, ότι η κατανεμημένη ηγεσία έχει προοπτικές, να εφαρμοστεί ορθά στα σχολεία αλλά και να παροτρύνει τους μαθητές και τις μαθήτριες, να γίνουν οι νέοι/νέες ηγέτες του μέλλοντος.

3.8 Ηγεσία του Εκπαιδευτικού

Υπάρχουν ξεκάθαρες συνδέσεις μεταξύ της ηγεσίας του εκπαιδευτικού και της κατανεμημένης ηγεσίας. Η ηγεσία αυτή χαρακτηρίζεται ως κοινή ηγεσία μεταξύ όλων των δασκάλων χτίζοντας γνώσεις και δημιουργώντας μια φωνή για τους εκπαιδευτικούς. «Ο Grant (2006 as cited in Bush,2020) αναφέρει ένα μοντέλο τεσσάρων τμημάτων βασισμένο σε μια έρευνα, που πραγματοποιήθηκε σε σχολεία της νότιας Αφρικής». «Το πρώτο μέρος είναι ηγεσία εντός της τάξης, το δεύτερο μέρος είναι η ηγεσία εκτός της τάξης μαζί με άλλους εκπαιδευτικούς, το τρίτο είναι η ηγεσία για την ανάπτυξη όλου του σχολείου και τέλος το τέταρτο μέρος είναι η ηγεσία εκτός

του σχολείου και της κοινότητας». Ακόμη ο Grant(2006:523 as cited in Bush,2020) προσθέτει ότι υπάρχουν 3 προϋποθέσεις για την ηγεσία του εκπαιδευτικού . Η πρώτη είναι ύπαρξη μιας συνεργατικής κουλτούρας Με τη συνεργασία όλων των μελών για τη λήψη αποφάσεων και ένα κοινό όραμα. Η δεύτερη προϋπόθεση είναι ένα σύνολο αξιών το οποίο θα βοηθάει στην ανάπτυξη μιας συνεργατικής κουλτούρας. Τέλος, η τρίτη προϋπόθεση είναι ο διευθυντής και η ομάδα διαχείρισης της σχολικής μονάδας να ενθαρρύνουν μια προσέγγιση της κατανεμημένης ηγεσίας (Bush,2020).

Από την άλλη πλευρά η Timperley (2005:418 as cited in Bush,2020) προειδοποιεί, ότι η ανάπτυξη της ηγεσίας του εκπαιδευτικού , που προωθεί τα επιτεύγματα των μαθητών και των μαθητριών, παρουσιάζει πολλών ειδών δυσκολίες. Οι εκπαιδευτικοί-ηγέτες, που είναι περισσότερο αποδεκτοί ανάμεσα στους συναδέλφους τους, δεν είναι απαραίτητα εκείνοι με την κατάλληλη εμπειρία για διδασχία. Ωστόσο, στα πλαίσια μιας σχολικής μονάδας η μικροπολιτική του οργανισμού μπορεί να ελαττώσει την αποδοχή εκείνων, που είναι πράγματι έμπειροι και ικανοί για να διδάξουν και να διοικήσουν.

Η ύπαρξη της ηγεσίας του εκπαιδευτικού είναι περισσότερο σενάριο παρά πραγματικότητα, καθώς η δημιουργία ενός περιβάλλοντος ικανού να υποστηρίξει αυτό το είδος ηγεσίας, συναντάει πολλά εμπόδια. Η ηγεσία του εκπαιδευτικού προϋποθέτει μια σύσταση ηγεσίας, δηλαδή μια ομάδα εκπαιδευτικών, που να τους δίνεται η δυνατότητα, να ασκήσουν και οι ίδιοι ηγεσία. Σύμφωνα με έρευνες, έχουν πραγματοποιηθεί πολλές προσπάθειες για την υιοθέτηση αυτού του μοντέλου ηγεσίας σε διάφορες χώρες του κόσμου. Σε κάποιες οι προσπάθειες ήταν επιτυχείς. Παρόλα αυτά, σημειώθηκαν πολλά περιστατικά όπου οι “προτιμότεροι” εκπαιδευτικοί ήταν εκείνοι, που είχαν καλές σχέσεις με τους υπόλοιπους συναδέλφους τους και όχι εκείνοι με το μεγαλύτερο επίπεδο εμπειρίας (Bush,2020).

Τέλος, είναι εμφανές, ότι η κατανεμημένη ηγεσία συνδέεται με την ηγεσία του εκπαιδευτικού . Γι'αυτόν το λόγο η ηγεσία του εκπαιδευτικού είναι δύσκολο, να εγκαθιδρυθεί δίχως την κατανεμημένη ηγεσία. Οι εκπαιδευτικοί δηλαδή πρέπει, να λειτουργούν συναδελφικά και όχι ατομικά μοιράζοντας τις αξίες τους και ένα κοινό όραμα για όλη την ομάδα.

3.9 Περιορισμοί των Συναδελφικών μοντέλων διοίκησης

Τα συναδελφικά μοντέλα είναι γνωστό, ότι είναι από τα πιο δημοφιλή στη λογοτεχνία της εκπαιδευτικής ηγεσίας και διοίκησης. Υποστηρίζεται, ότι η συναδελφικότητα αντιπροσωπεύει τα περισσότερα από τα εκπαιδευτικά συστήματα. Ειδικότερα τον εικοστό πρώτο αιώνα, η ηγεσία με κύρια χαρακτηριστικά τη συναδελφικότητα, την ομαδικότητα και την κατανομή ρόλων υποστηρίζεται από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Παρόλο αυτό το κύρος, που κατέχει αυτή η ηγεσία υπάρχουν και πολλοί περιορισμοί. Αναφέρεται ότι υπάρχουν επτά πολύ σημαντικές αδυναμίες στις συλλογικές προσεγγίσεις (Bush, 2020).

Η πρώτη από αυτές είναι, ότι τα συναδελφικά μοντέλα καθίσταται ρυθμιστικά, που αυτό έχει ως αποτέλεσμα, αντι να απεικονίζει την πραγματικότητα, να δημιουργεί ένα αίσθημα αγνώστου, για το τι πρόκειται να συμβεί. Ακόμη, η συναδελφικότητα λέγεται, ότι στα σχολεία και στα κολέγια είναι ημιτελή και ότι βασίζεται περισσότερο σε ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα αντι σε μια σχολική πρακτική. Στη συνέχεια η δεύτερη αδυναμία συναντάται στη λήψη αποφάσεων. Πιο συγκεκριμένα, η διαδικασία λήψης αποφάσεων στα συναδελφικά μοντέλα τείνει, να είναι αργή και δυσκίνητη. Αυτό συμβαίνει, διότι κάθε βήμα που προτείνεται, να πραγματοποιηθεί μέσα στον οργανισμό, πρέπει να αναφέρεται σε μια σειρά από επιτροπές. Το γεγονός αυτό, απαιτεί υπομονή και πολύ χρόνο, καθώς η συμφωνία ανάμεσα σε διάφορες αποφάσεις πολλές φορές οδηγεί σε αδιέξοδο και σπατάλη πολύτιμου χρόνου (Bush,2020).

Συνεχίζοντας, στην τρίτη αδυναμία συναντάται, ότι όλες οι αποφάσεις λαμβάνονται μέσω της συναίνεσης. Η ύπαρξη της συναίνεσης σε μια ομάδα είναι ένα απαραίτητο στοιχείο για τη λειτουργία της, ωστόσο πολλοί ερευνητές υποστήριξαν, ότι πολλές φορές η διαδικασία λήψης αποφάσεων μέσω της συναίνεσης δεν οδηγεί πάντα σε ομοφωνία. Το πλαίσιο συναδελφικότητας λοιπόν, αντί να δημιουργεί τις κατάλληλες προϋποθέσεις για τη λήψη αποφάσεων, ενδέχεται να είναι ο κύριος παράγοντας δημιουργίας διαφωνιών μεταξύ του ηγέτη, των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας αλλά και των εξωτερικών παραγόντων (Bush,2020).

Η αξιολόγηση των συναδελφικών μοντέλων εξαρτάται από τα εκπαιδευτικά ιδρύματα και τα άτομα, που τα διοικούν ή εργάζονται σε αυτά. Αυτή είναι η τέταρτη αδυναμία, καθώς οι συλλογικές προϋποθέσεις, που πρέπει να υπάρχουν για τη διαδικασία λήψης αποφάσεων λειτουργούν μόνο σε ένα δομικό και γραφειοκρατικό σχολείο. Γι'αυτό ακριβώς το λόγο υπάρχει ένταση ανάμεσα σε αυτά τα μοντέλα της

διοίκησης. Ακόμη, η εμπειρία, που διαθέτει κάποιος εκπαιδευτικός, δεν προσμετρείται εκτός, εάν είναι αγαπητός από τα υπόλοιπα μέλη ή βρίσκεται σε κάποια υψηλή θέση. Το πρόβλημα αυτό μπορεί να αντιμετωπισθεί μόνο, εάν υπάρχει ένας σωστός ηγέτης-διευθυντής (Bush,2020).

Στις αδυναμίες των συναδελφικών μοντέλων προστίθεται και η διαδικασία της λογοδοσίας τους εξωτερικούς παράγοντες. Πιο αναλυτικά, το υπουργείο παιδείας και εκπαίδευσης αλλά και η κυβέρνηση αποζητά από τον διευθυντή απαντήσεις σε ερωτήσεις, που αφορούν την πολιτική και τη λειτουργία του εκπαιδευτικού οργανισμού. Αυτή είναι μια διαδικασία που δημιουργεί πολλές δυσκολίες τη θέση του διευθυντή στη προσπάθειά του, να υπερασπιστεί το συναδελφικόκλίμα, που έχει δημιουργήσει στον οργανισμό. Επιπρόσθετα, ακόμη και αν δεν συμφωνεί με την απόφαση των υπόλοιπων μελών, πρέπει, να είναι σε θέση να υπερασπιστεί και να εμπιστευτεί την κρίση τους.

Η αποτελεσματικότητα των συναδελφικών μοντέλων εξαρτάται από τη συνεργασία και τη συμμετοχή των μελών. Η παράμετρος αυτή αποτελεί μια μεγάλη αδυναμία για τα συναδελφικά μοντέλα. Οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζεται, ότι πολλές φορές δεν αποδέχονται τη συνεργασία, ειδικότερα όταν είναι θεσμοθετημένη. Σε αυτό οφείλεται ο περιορισμένος χρόνος και ο υπερβολικός φόρτος εργασίας, που έχει ως αποτέλεσμα την αδυναμία προγραμματισμού συναντήσεων με τους συναδέλφους εκτός από το πλαίσιο της τάξης (Bush,2020).

Τέλος, φθάνοντας στην έβδομη και τελευταία αδυναμία των συναδελφικών προσεγγίσεων συναντάμε τη

συμπεριφορά των διευθυντών η οποία τείνει να επέρχεται πάνω από τους υφιστάμενους-εκπαιδευτικούς. Η διατήρηση ενός συλλογικού μοντέλου απαιτεί τη συνεχή υποστήριξη και τον απαιτούμενο σεβασμό του διευθυντή προς τα μέλη. Όπως αναφέρει ο Bottery (2004:21 as cited in Bush,2020)) « Τα οράματα της κατανεμημένης ηγεσίας πρέπει να λαμβάνουν πλήρως υπόψιν την ασυμμετρία της δύναμης μεταξύ διαφορετικών ηθοποιών» (Bush,2020).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο-Πολιτικά Μοντέλα διοίκησης

4.Εισαγωγή

Τα πολιτικά μοντέλα στηρίζονται πάνω σε εκείνες τις θεωρίες, όπου η λήψη των αποφάσεων πραγματοποιείται μέσω της διαπραγμάτευσης. Υποστηρίζεται, ότι οι οργανισμοί είναι πολιτικές αρένες, των οποίων τα μέλη ασχολούνται με την πολιτική δραστηριοποίηση έχοντας ως σκοπό την αναζήτηση των ενδιαφερόντων τους. Ακόμη, επικρατεί η κατανομή της δύναμης και της επιρροής μέσω της διαπραγμάτευσης και της συζήτησης μεταξύ των ενδιαφερόμενων ομάδων. Η σύγκρουση των ομάδων που ανήκουν στον οργανισμό, με σκοπό την ανάληψη της διοίκησης του, καθίσταται ως μια κανονική κατάσταση στην πολιτική συμπεριφορά. Στη συνέχεια δίνεται ο ορισμός των πολιτικών μοντέλων.

« Τα πολιτικά μοντέλα υποθέτουν, ότι η πολιτική και οι αποφάσεις των οργανισμών απορρέουν μέσω μιας διαδικασίας συζητήσεως και διαπραγμάτευσης. Οι ενδιαφερόμενες ομάδες αναπτύσσουν και διαμορφώνουν συμμαχίες επιδιώκοντας συγκεκριμένους στόχους πολιτικής. Η σύγκρουση αντιμετωπίζεται ως ένα φυσικό φαινόμενο και η εξουσία συγκεντρώνεται στους κυρίαρχους συνασπισμούς αντί να παραμένει στους επίσημους ηγέτες» (Bush,2020).

«Τα πολιτικά μοντέλα στα σχολεία και σε άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα συχνά περιγράφονται ως “μικροπολιτικές” ομάδες»(Bush,2020). Πιο αναλυτικά, οι μικροπολιτικές ομάδες στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς χρησιμοποιούν τη δύναμη, που τους δίνεται, έτσι ώστε να επιτύχουν τους στόχους τους και να προστατεύσουν τα πιστεύω τους.

Σύμφωνα με έρευνα, που πραγματοποιήθηκε από τους Piot και Keltchtermans, απορρέουν τα εξής πορίσματα: Η συνεργασία των μικροπολιτικών ομάδων με τον διευθυντή βοηθάει και προάγει τα ενδιαφέροντα του δικού τους οργανισμού. Ακόμη υπογραμμίζεται, ότι οι μικροπολιτικές ομάδες παραιτούνται από τους στόχους, που έχουν θέσει, και δίνουν έμφαση στον ανταγωνισμό και στη σύγκρουση τους με άλλες ομάδες αποδεικνύοντας, ότι η ηγεσία είναι ουσιαστικά πολιτική. Επιπρόσθετα σημειώνεται, ότι οι πολιτικοί είναι εκείνοι, οι οποίοι αντιπροσωπεύουν ένα μέρος ανθρώπων, και αγωνίζονται για αυτούς αλλά και για την γνώμη τους σε εθνικές και τοπικές εκλογές. Σε αυτό το σημείο πρέπει να γίνει ένας απαραίτητος διαχωρισμός ανάμεσα στην ίδια την κυβέρνηση και την πολιτική με σκοπό την αποφυγή πολιτικών

ιδεολογιών στους εκπαιδευτικούς θεσμούς. Το τελευταίο πόρισμα αναφέρει, ότι η εθνική κι τοπική πολιτική επηρεάζει σε πολύ μεγάλο βαθμό τα σχολεία, και σύμφωνα με αυτό το γεγονός καθορίζεται ο χαρακτήρας του εκπαιδευτικού συστήματος. Έτσι, όσο η κυβέρνηση καθορίζει το ευρύ πλαίσιο για την εκπαίδευση, αντίστοιχα τα πολιτικά μοντέλα λειτουργούν όπως τα πολιτικά κόμματα αλλά στο σχολικό πλαίσιο (Bush,2020).

4.1 Χαρακτηριστικά των Πολιτικών μοντέλων

Τα πολιτικά μοντέλα διέπονται από συγκεκριμένα χαρακτηριστικά μέσω των οποίων διακρίνονται από άλλα μοντέλα. Στη συνέχεια θα αναλυθούν 6 κύρια χαρακτηριστικά τους.

Στα πολιτικά μοντέλα δίνεται έμφαση στη δραστηριότητα της συγκεκριμένης μικροπολιτικής ομάδας και όχι σε ολόκληρο τον οργανισμό. Ακόμη, παρουσιάζεται μεγάλη ισχύ στις υπο-ομάδες που υπάρχουν, ως ξεχωριστά τμήματα του οργανισμού σε μη σχολικό επίπεδο. Η αλληλεπίδραση αυτών των ομάδων είναι ο πυρήνας των πολιτικών μοντέλων. Γι'αυτό ακριβώς το λόγο οι μικροπολιτικές ομάδες στα πλαίσια του σχολικού οργανισμού δημιουργούν καταστάσεις ανταγωνισμού και συγκρούσεων με σκοπό τη λήψη αποφάσεων ή στόχων. Τα παραπάνω καθιστούν το πρώτο κύριο χαρακτηριστικό των πολιτικών μοντέλων (Bush,2020).

Το δεύτερο χαρακτηριστικό των πολιτικών μοντέλων είναι, ότι διέπονται από συμφέροντα και ομάδες συμφερόντων. Οι ενδιαφερόμενοι έχουν πολλά και διαφορετικά ενδιαφέροντα και συμφέροντα, που πολλές φορές καλύπτονται από τους ίδιους. Κάθε άτομο έχει το δικαίωμα, να δημιουργήσει συμμαχίες και συγκρούσεις με απώτερο στόχο την υλοποίηση των συμφερόντων του. Τα συμφέροντα είναι μέρος των μικροπολιτικών ομάδων, οι οποίες χρησιμοποιούν συγκεκριμένες στρατηγικές έως τη πραγμάτωση τους. Οι κύριες ομάδες του οργανισμού τείνουν, να είναι συνεκτικές, διότι μοιράζονται κοινές πεποιθήσεις. Ωστόσο, συναντάται σε κάποιες περιπτώσεις η ύπαρξη πολύ μεγάλων διαφορών σε στόχους και αξίες κάθε ομάδας, που πολλές φορές οδηγούν στη καταστροφή της. Τέλος, σύμφωνα με τον Caffyn ο κατακερματισμός των ομάδων, που συναντάται στα σχολεία, οφείλεται στην πολιτιστική πολυμορφία και στην παροδική διδακτική δύναμη (Bush,2020).

Συνεχίζοντας, στο τέταρτο χαρακτηριστικό των πολιτικών μοντέλων συναντάται η πίεση που ασκούν οι ομάδες για την επικράτηση ή τη σύγκρουση στα πλαίσια των οργανισμών. Οι ομάδες, που ενδιαφέρονται, να αναλάβουν τη διοίκηση, ακολουθούν συγκεκριμένους στόχους οι οποίοι έρχονται σε αντιπαράθεση με τους στόχους των υποομάδων του οργανισμού και οδηγούνται σε σύγκρουση μεταξύ τους ή αλλιώς διαφωνία. Είναι σημαντικό να αναφερθεί, ότι οι προοπτικές αυτών των μοντέλων είναι, να παρουσιάσουν τη σύγκρουση ως ένα φυσικό αποτέλεσμα του οργανισμού. Θεωρείται, ότι η σύγκρουση σε πολλούς οργανισμούς πρέπει να ξεπερνάται, ωστόσο στην πραγματικότητα θα είναι πάντα παρούσα, διότι πάντοτε υπάρχει η απόκλιση των συμφερόντων κάθε ομάδας (Bush,2020).

Στα πολιτικά μοντέλα θεωρείται, ότι οι στόχοι του οργανισμού είναι ασταθείς και διαφορούμενοι. Η κάθε ομάδα και ο κάθε ενδιαφερόμενος επιδιώκει την επίτευξη των στόχων, που έχει θέσει. Σε πολλές περιπτώσεις οι στόχοι, που έχουν τεθεί στα πλαίσια του οργανισμού, αμφισβητούνται, και στη συνέχεια παρουσιάζεται σύγκρουση μεταξύ των ομάδων. Κάποιες ομάδες θα καταφέρουν να καθιερώσουν τους στόχους τους, ενώ, άλλες θα επιδιώξουν, να υποκαταστήσουν τους σκοπούς του οργανισμού με δικούς τους. Οι ομάδες θα συνεχίσουν την υποστήριξη και την προώθηση των στόχων τους μέχρι να λάβουν την υποστήριξη τον υπεύθυνο πολιτικής. Ωστόσο, αυτό σε καμία περίπτωση δεν τερματίζει τις συγκρούσεις μεταξύ των ομάδων, διότι η έγκριση που θα λάβουν, ενδέχεται να είναι εις βάρος κάποιας άλλης ομάδας (Bush,2020).

Όπως αναφέρθηκε και πιο πάνω η μικροπολιτική ομάδα, που θα επικρατήσει μέσω των διαπραγματεύσεων και των συζητήσεων, θέτει στόχους και αποφασίζει την πορεία της εκπαιδευτικής μονάδας. Οι επιλογές της ομάδας εξετάζονται σύμφωνα με συγκεκριμένους όρους και επιλέγονται οι πιο κατάλληλες. Τα συμφέροντά της προωθούνται στους εξωτερικούς παράγοντες και στις επιτροπές. Η κριτική μιας πολιτικής δεν είναι εύκολη διαδικασία, καθώς απαιτείται διεξοδική συζήτηση και ύστερα οι ακόλουθες αλλαγές. Μετά από αυτό το βήμα, η διαδικασία λήψης αποφάσεων είναι δυσκολότερη, καθώς οι υπόλοιπες ενδιαφερόμενες ομάδες προσπαθούν, να ασκήσουν επιρροή και να διεκδικήσουν τη θέση της ανώτερης ομάδας. Οι παραπάνω θέσεις αποτελούν το πέμπτο κύριο χαρακτηριστικό των πολιτικών μοντέλων (Bush,2020).

Τέλος, φτάνοντας στο έκτο και τελικό χαρακτηριστικό των πολιτικών μοντέλων αναφέρεται, ότι η έννοια της εξουσίας είναι απαραίτητη σε όλες τις πολιτικές θεωρίες. Πιο αναλυτικά, τα αποτελέσματα της λήψης αποφάσεων συνδέονται με την εξουσία, που διαθέτουν οι ενδιαφερόμενοι και οι ομάδες διαδικασία της συζήτησης. Ο Salo αναφέρει τη διαδικασία ως « μια συνεχή προσπάθεια για έλεγχο εξουσία και επιρροή». Η εξουσία είναι μία από τις μεγαλύτερες επιρροές, ανάλογα την θέση που βρίσκεται το άτομο που επηρεάζει (Bush,2020).

4.2 Η εξουσία στην Εκπαίδευση

Στα πλαίσια της εκπαίδευσης υπάρχουν πολλά είδη εξουσίας, ωστόσο αυτά που συναντώνται πιο συχνά είναι εκείνο της αυθεντίας και της επιρροής. Η πρώτη είναι η εξουσία μέσω της οποίας ένας ηγέτης έχει εκλεγθεί μέσα από κάποιους επίσημους οργανισμούς. Ακόμη περιλαμβάνεται το νόμιμο δικαίωμα για τη λήψη αποφάσεων που ενδέχεται πολλές φορές να ακολουθεί κυρώσεις. Η διευθυντές συνήθως ακολουθούν μια ουσιαστική ηγεσία λόγω της θέσης που βρίσκονται. Από την άλλη, η δεύτερη έχει την τάση να επηρεάζει το αποτέλεσμα σύμφωνα με κάποια συγκεκριμένα προσωπικά χαρακτηριστικά και την εμπειρία του ατόμου. Οι Bachatach και Lawler αναφέρουν επτά χαρακτηριστικά, που διακρίνουν τα δύο αυτά είδη (Bush,2020).

« Η αυθεντία είναι στατική και έχει δομική πτυχή στους οργανισμούς, ενώ η επιρροή είναι μια δυναμική και ένα στοιχείο τακτικής. Η αυθεντία είναι η επίσημη πτυχή της εξουσίας, ενώ η επιρροή είναι η ανεπίσημη. Η αυθεντία αναφέρεται στο επίσημα κατοχυρωμένο δικαίωμα λήψης τελικών αποφάσεων, ενώ η επιρροή δεν έχει εγκριθεί επίσημα από τον οργανισμό και δεν είναι θέμα οργανωτικών δικαιωμάτων. Η αυθεντία επιβάλλει την ακούσια συμμετοχή των υφιστάμενων, ενώ η επιρροή προωθεί την εθελοντική συμμετοχή δίχως να υπάρχει απαραίτητα μια σχέση του προϊσταμένου με τον υφιστάμενο. Η αυθεντία ρέει αυστηρά προς μια συγκεκριμένη κατεύθυνση, ενώ η επιρροή ρέει προς πολλές παράλληλες κατευθύνσεις. Η πηγή της αυθεντίας είναι αποκλειστικά δομική, ενώ η πηγή της επιρροής μπορεί να προέρχεται από προσωπικά

χαρακτηριστικά διάφορες εμπειρίες και ευκαιρίες. Τέλος, η αυθεντία είναι δέσμια, δηλαδή ο τομέας, η εμπέλεια και η νομιμότητα της εξουσίας είναι παράμετροι ξεκάθαρες και οριοθετημένες, ενώ η επιρροή είναι ελεύθερη, δηλαδή ο τομέας, η εμπέλεια και η νομιμότητα της είναι τυπικά διαφορούμενες παράμετροι.» (Bush,2020).

Όπως έχει αναφερθεί και παραπάνω η εξουσία συνδέεται συνήθως με τη διοίκηση, ενώ η επιρροή είναι η βασική παράμετρος για την ηγεσία. Οι διευθυντές διαθέτουν εξουσία και έχουν τη δυνατότητα να επιβάλουν τις επιθυμίες και τις απόψεις τους. Η ηγεσία βρίσκεται σε κάθε οργανισμό και βασίζεται σε προσωπικά χαρακτηριστικά και ιδιότητες. Αναφέρεται ότι υπάρχουν 6 βασικές μορφές εξουσίας στα σχολεία οι οποίες θα αναλυθούν στη συνέχεια (Bush,2020).

Η πρώτη μορφή είναι η ισχύς θέσεως. Πιο αναλυτικά, η μεγαλύτερη πηγή εξουσίας σε έναν οργανισμό ή σε μια εκπαιδευτική μονάδα είναι η διατήρηση μιας επίσημης και παράλληλα εξέχουσας θέσης στον οργανισμό. Ακόμη, ο διευθυντής που ασκεί εξουσία, πρέπει να αναγνωρίζει το σωστό έτσι ώστε να λαμβάνει αποφάσεις και αντίστοιχα να αποτελεί το βασικό παράγοντα στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Στην ιεραρχία όσο υψηλότερη θέση κατέχουν οι ενδιαφερόμενοι, τόσο καλύτερη η ηγεσία που ασκούν.

Η δεύτερη μορφή εξουσίας είναι η αρχή της πραγματογνωμοσύνης. Σε πολλούς οργανισμούς συναντάται μια δεξαμενή διαθέσιμης εξουσίας για εκείνα τα άτομα, που διαθέτουν την κατάλληλη εμπειρία για συγκεκριμένους τομείς. Στα σχολεία προσλαμβάνεται ένα μέρος του προσωπικού, που είναι ειδικευμένο σε συγκεκριμένες πτυχές του προγράμματος σπουδών. Ένας διευθυντής οφείλει να είναι επιφυλακτικός με τους υπεύθυνους συγκεκριμένων τμημάτων, οι οποίοι είναι ειδικοί σε θέματα σπουδών. Ο διευθυντής και ο υπεύθυνος εκπαιδευτικός/ειδήμονας ενδέχεται να έρθουν σε αντιπαράθεση και σε αυτή την περίπτωση, δεν πρέπει να χαθούν οι ισορροπίες μεταξύ των σχέσεων του προϊσταμένου με των υφιστάμενων (Bush,2020).

Η τρίτη μορφή είναι η προσωπική εξουσία. Αυτή αναφέρεται σε άτομα τα οποία είναι χαρισματικά και διαθέτουν χαρακτηριστικά που τα βοηθούν να ασκήσουν προσωπική εξουσία. Τα άτομα αυτά συνήθως έχουν την τάση να επηρεάζουν τη συμπεριφορά και τις αποφάσεις των υπολοίπων μελών. Ακόμη, λόγω της συμπεριφοράς τους κερδίζουν το σεβασμό και την υπακοή των υφιστάμενων τους σε σύγκριση με άλλους ηγέτες, οι οποίοι προστάζουν όλα τα παραπάνω λόγω της θέσης που κατέχουν. Τέλος, εκείνοι οι εκπαιδευτικοί, που διακατέχουν αυτόν τον χαρακτήρα, μπορούν να αναπτυχθούν σε

εναλλακτικούς ηγέτες με χάρισμα, πολιτική ικανότητα και την κατάλληλη επιδεξιότητα, έτσι ώστε να εκφράζουν το όραμά τους (Bush,2020).

Η τέταρτη μορφή εξουσίας είναι ο έλεγχος ανταμοιβών. Πιο συγκεκριμένα, στην εκπαίδευση κάποιες από την ανταμοιβές περιλαμβάνουν την προαγωγή, τις καλές κριτικές και την επιλογή συγκεκριμένων τάξεων ή ομάδων. Ο διευθυντής, ο οποίος ελέγχει και επηρεάζει την κατανομή των οφελών, μπορεί επίσης να επηρεάσει και να καθορίσει τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, που επιζητούν ανταμοιβές. Αυτό το είδος εξουσίας αντικατοπτρίζει ένα σχολείο με ανερχόμενους εκπαιδευτικούς και διευθυντές, που εκπέμπουν επιρροή και αμείβουν τα μέλη. Πρέπει να σημειωθεί, ότι αυτή η μορφή δεν θα έπρεπε να βρίσκεται στον τομέα της εξουσίας αλλά της επιρροής (Bush,2020).

Στην πέμπτη μορφή εξουσίας συναντάται η καταναγκαστική δύναμη. Ο διευθυντής αναγκάζει τα μέλη, να πραγματοποιήσουν κάποια επιθυμία του η εντολή του με την απειλή των κυρώσεων. Οι κυρώσεις αυτές περιλαμβάνουν την κακή κριτική ή ακόμη και την υποβίβαση του μέλους. μέσω της διαδικασίας αυτής ο διευθυντής μπορεί να επιτύχει ό,τι στόχο ή επιθυμία θέσει εις βάρος των υφιστάμενων. Η μορφή αυτή αναφέρεται, ότι έχει ιδιαίτερη επιρροή στα σχολεία και στα κολέγια (Bush,2020).

Στην τελευταία μορφή εξουσίας βρίσκεται ο έλεγχος πόρων. Ο διευθυντής, που έχει τη δυνατότητα, να ελέγχει τους διαθέσιμους πόρους στο εκπαιδευτικό ινστιτούτο ουσιαστικά μπορεί να ελέγξει μόνος του ολόκληρο τον οργανισμό. Οι διαθέσιμοι πόροι χωρίζονται στα έξοδα, στα έσοδα, στο ανθρώπινο δυναμικό αλλά και στον εξοπλισμό που χρειάζεται κάθε εκπαιδευτική αίθουσα. Σημειώνεται, ότι ανάμεσα στις μικροπολιτικές ομάδες υπάρχει ένταση για τους συγκεκριμένους πόρους, καθώς τις βοηθάει να αναπτύξουν και να πραγματοποιήσουν δραστηριότητες, τις οποίες έχουν προγραμματίσει (Bush,2020).

Συμπερασματικά συναντώνται διάφορες πηγές εξουσίας που χρησιμοποιούν οι διευθυντές στα σχολεία. Παρόλο που ενδέχεται να επηρεάζουν τις αποφάσεις και τον τρόπο, που συμπεριφέρονται οι υφιστάμενοι, δεν έχουν την απόλυτη εξουσία. Άλλοι διευθυντές χρησιμοποιούν την τυπική εξουσία και άλλοι επιλέγουν την επιρροή μέσω διάφορων διαδικασιών, που καταλήγουν στην περάτωση ή μη των στόχων του οργανισμού.

4.3 Πολιτικές στρατηγικές στην Εκπαίδευση

Οι Ηγέτες στα πλαίσια της εκπαίδευσης έχουν τη δυνατότητα να υιοθετήσουν μία ή περισσότερες πολιτικές στρατηγικές με στόχο την εξασφάλιση του επιθυμητού αποτελέσματος μέσα από μια σειρά αποφάσεων. Η Hoyle αναφέρει κάποιες σημαντικές στρατηγικές, όπως, «διαίρει και βασίλευε, συνεπιλογή, μετατόπιση, πληροφορίες ελέγχου και έλεγχος συσκευέων». (Bush, 2020).

Πιο αναλυτικά, η πρώτη στρατηγική αντιπροσωπεύει πολλές και διαφορετικές συμφωνίες από τους ηγέτες προς τους ενδιαφερόμενους, για παράδειγμα ως προς την κατανομή των πόρων. Η δεύτερη στρατηγική περιλαμβάνει την εμπλοκή εκείνων που υποστηρίζουν τον ηγέτη ή που η θέση τους ενδέχεται να υποβαθμιστεί. Ακόμη, χρησιμοποιείται έτσι ώστε, να εμπλακούν οι ενδιαφερόμενοι στη λήψη αποφάσεων ή με σκοπό τη παραποίηση του αποτελέσματος. Η τρίτη στρατηγική χρησιμοποιείται για να καλύψει το πραγματικό σκοπό των συμμετεχόντων. Για παράδειγμα τα προσωπικά συμφέροντα παρουσιάζονται ως επαγγελματικά. Η τέταρτη στρατηγική αναφέρει, ότι οι πληροφορίες είναι μια σημαντική πηγή εξουσίας. Οι διευθυντές στην προσπάθεια επιρροής τους μπορούν να χρησιμοποιήσουν εσωτερικές και εξωτερικές πληροφορίες, έτσι ώστε να επιτύχουν το επιθυμητό αποτέλεσμα. Τέλος, στη τελευταία στρατηγική δίνεται η δυνατότητα στους ηγέτες, να ελέγχουν τα αποτελέσματα από τις συναντήσεις χρησιμοποιώντας διάφορες έξυπνες συσκευές (Bush,2020).

Κλείνοντας, πρέπει να αναφερθεί, ότι οι μικροπολιτικές ομάδες δεν χαρακτηρίζονται απαραίτητα από όλες τις παραπάνω διαδικασίες, ωστόσο η πολιτική πρέπει να παρουσιάζεται ως μια ευαίσθητη προσέγγιση με σκοπό τη δημιουργία σχέσεων μεταξύ του ηγέτη και των συναδέλφων του.

4.4 Στόχοι, δομή, περιβάλλον και ηγεσία στα πολιτικά μοντέλα διοίκησης

4.4.1 Στόχοι των πολιτικών μοντέλων

Τα πολιτικά μοντέλα συγκριτικά με τις τυπικές και τη συγκριτική και τις συλλογικές προσεγγίσεις επικεντρώνονται στους στόχους των υποομάδων ή των ενδιαφερομένων

αντί στους στόχους του ίδιου του οργανισμού. Ακόμη και αν τεθούν συγκεκριμένοι στόχοι για τον οργανισμό, στη συνέχεια της διαδικασίας παρουσιάζονται σημαντικές παραμορφώσεις και για αυτό αναφέρεται, ότι υπάρχουν πολλοί και διαφορετικοί στόχοι. Στο συγκεκριμένο μοντέλο οι ομάδες προωθούν τους στόχους τους οποίους θεωρούν σωστούς να πραγματοποιήσει ο οργανισμός (Bush,2020).

Στα σχολεία τίθενται στόχοι, οι οποίοι βασίζονται στα συμφέροντα των ομάδων. Αυτές επιδιώκουν την παρουσίαση των στόχων αυτών ως “κύριους” για το καλό του οργανισμού. Πολλές φορές υπάρχει σύγκρουση μεταξύ τους, διότι ένας στόχος της μιας ομάδας ενδέχεται να καταπατά κάποιον στόχο/συμφέρον μιας άλλης ομάδας. Σύμφωνα με έρευνα που πραγματοποίησε ο Brown et al αναφέρεται, ότι αναπτύσσονται υποκουλτούρες, που οδηγούν στη σύνθεση κοινών στόχων, και δίνει τη δυνατότητα σε κοινές πεποιθήσεις και αξίες να ευδοκιμήσουν (Bush,2020).

Παράλληλα, κάποια μέλη της ενδιαφέρουσας ομάδας επιδιώκουν να κινητοποιήσουν την υποστήριξη των άλλων υποομάδων και ηγετών. Υπάρχει μια συνεχής διαδικασία συζήτησης και δημιουργίας συμμαχιών, έτσι ώστε η πολιτική ομάδα να πραγματοποιήσει τους στόχους της. Παρόλα αυτά, οι στόχοι, όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, είναι ασταθείς γιατί οι συμμαχίες συνεχώς διαλύονται και δημιουργούνται νέες. Οι σκοποί της πιο ισχυρής ομάδας αναφέρονται ως οργανωτικοί στόχοι (Bush,2020).

4.4.2 Η Οργανωτική Κουλτούρα στα Πολιτικά Μοντέλα

Μέσα από τη διαδικασία της διαπραγμάτευσης και της συζήτησης προκύπτει η οργανωτική δομή των πολιτικών μοντέλων. Οι εκπρόσωποι των πολιτικών μοντέλων θεωρούν την οργανωτική δομή ως αβέβαιη για τον οργανισμό. Στα σχολεία και στα κολέγια που προβάλλονται πολλές πτυχές μιας δομής, η οποία ακολουθεί και εφάπτεται στην πολιτική δραστηριότητα. Η δομή αυτή παρουσιάζεται ως ένα σύστημα που ενισχύει τη δύναμη του ηγέτη καθώς, όπως αναφέρει και ο Deal «πολιτική, είναι ένας τρόπος για τον ηγέτη να συγκεντρώσει δύναμη, να ανταμείψει τους συμμάχους του ή να τιμωρήσει τους αντιπάλους του.» (Bush,2020).

4.4.3 Το εξωτερικό περιβάλλον στα πολιτικά μοντέλα

Η λήψη αποφάσεων στα πλαίσια των πολιτικών μοντέλων καθορίζεται από εξωτερικές επιρροές. Τα άτομα, που βρίσκονται μέσα στον οργανισμό για τη

διαδικασία λήψης αποφάσεων, επηρεάζονται από εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες. Οι εξωτερικοί παράγοντες, που επηρεάζουν τη διαδικασία αυτή, επιλέγονται από τις μικροπολιτικές ομάδες ή ακόμη και από τον διευθυντή. Στα πλαίσια του σχολείου υπάρχουν περιπτώσεις, όπου δημιουργούνται καταστάσεις απειλών μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθημάτων τους λόγω απόκρημνων συμφερόντων. Τέτοιου είδους καταστάσεις καθιστούν περίπλοκη και ασαφής τη διαδικασία λήψης αποφάσεων (Bush,2020).

Κάθε ομάδα τείνει, να έχει διαφορετικά ενδιαφέροντα, αξίες και ιδανικά από κάποια άλλη. Ακόμη, οι γονείς ενδέχεται να επικεντρώνονται στο αποτέλεσμα των παιδιών τους ενώ οι εκπαιδευτικοί στις ικανότητες που αποκτούν. Όλα αυτά παρουσιάζονται ως πιέσεις, που δέχεται ο οργανισμός κατά τη διάρκεια της λήψης αποφάσεων. Για αυτό ακριβώς το λόγο ,στα πολιτικά μοντέλα, το εξωτερικό περιβάλλον διαδραματίζει έντονο ρόλο για την πορεία, τις σχέσεις και την ολοκλήρωση των στόχων που έχουν τεθεί. Τέλος, η διαχείριση του εξωτερικού περιβάλλοντος είναι ένα μεγάλο ζήτημα για τους ηγέτες και τους συμμετέχοντες στις πολιτικές οργανώσεις. Η σωστή διαχείριση μεταξύ των σχολείων και του εξωτερικού τους περιβάλλοντος καθορίζουν το ποσοστό επιρροής, που θα έχει ο ηγέτης ως προς την πολιτική του και τους πόρους που θα του διατεθούν (Bush,2020).

4.4.4 Πολιτικά μοντέλα και Ηγεσία

Η Ηγεσία στα πολιτικά μοντέλα χαρακτηρίζεται από δύο φάσεις. Στην πρώτη φάση αναφέρεται, ότι ο κύριος παράγοντας για τη συζήτηση και τη διαπραγμάτευση είναι ο διευθυντής . Ο κάθε διευθυντής χαρακτηρίζεται από τα δικά του ιδανικά, αξίες και τους ξεχωριστούς πολιτικούς στόχους που θέτει. Είναι ο κύριος συμμετέχοντας για τη διαδικασία λήψης αποφάσεων καθώς, επηρεάζει τη διαδικασία και τους υφιστάμενους.

Η δεύτερη φάση περιλαμβάνει τις ευθύνες που έχει ο διευθυντής, έτσι ώστε να διοικεί σωστά τον οργανισμό και να αναπτύσσει ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο θα ευδοκιμεί η πολιτική του. Κάθε ηγέτης στοχεύει στο επιθυμητό αποτέλεσμα και στη δημιουργία ικανών ομάδων, έτσι ώστε να το επιτύχουν. Όπως αναφέρει και ο Deal(1991) μέσα από έρευνα του ο διευθυντής που εντάσσεται στο φάσμα των πολιτικών μοντέλων πρέπει να κινείται χρησιμοποιώντας τέσσερις βασικούς κανόνες (Bush,2020).

« Οι πολιτικοί ηγέτες ξεκαθαρίζουν, τι επιζητούν και τι μπορούν, να πάρουν. Είναι ρεαλιστές πάνω από όλα», « Οι πολιτικοί ηγέτες εκτιμούν την κατανομή της εξουσίας και των συμφερόντων», «Οι πολιτικοί ηγέτες χτίζουν διασυνδέσεις με άλλους ενδιαφερόμενους. Χτίζουν σχέσεις και δίκτυα.», «Οι πολιτικοί ηγέτες πρώτον πείθουν, δεύτερον συζητούν, και χρησιμοποιούν τον εξαναγκασμό μόνο εάν είναι αναγκαίο. Η εξουσία πρέπει να χρησιμοποιείται φρόνιμα.» (Bush,2020).

Η ηγεσία στα πολιτικά μοντέλα χωρίζεται σε δύο είδη, τη συναλλακτική ηγεσία και τη μετασχηματιστική ηγεσία, που θα αναλυθούν αναλυτικά παρακάτω.

4.5 Συναλλακτική Ηγεσία (Transactional leadership)

Η συναλλακτική ηγεσία ταυτίζεται με τις μικροπολιτικές ομάδες. Περιλαμβάνει σχέσεις, οι οποίες βασίζονται σε πολύτιμους πόρους. Αναφέρεται, ότι η συναλλακτική ηγεσία ονομάζεται θεωρία ανταλλαγής μεταξύ των μελών και του ηγέτη. Η ανταλλαγή καθίσταται ως πολιτική στρατηγική για τα μέλη του οργανισμού. Οι διευθυντές αποκτούν την εξουσία μέσω της θέσης που διαθέτουν καθώς και μέσω της ικανότητας τους, να απονεύμουν προαγωγές. Παρόλα αυτά όπως αναφέρθηκε πιο πάνω ο διευθυντής οφείλει να συνεργάζεται με τα μέλη, έτσι ώστε να διοικείται αποτελεσματικά το σχολείο (Caldwell et al,2012·Kuhnert&Lewis,1987).

Παρά τις παραπάνω αναφορές έχει σημειωθεί, ότι η αλληλεπίδραση που υπάρχει μεταξύ των διευθυντών και των εκπαιδευτικών, είναι σύντομη και περιορισμένη. Οι Judge και Piccolo αναφέρουν, ότι υπάρχουν τρεις διαστάσεις της συναλλακτικής ηγεσίας: « η ενδεχόμενη ανταμοιβή δηλαδή ο βαθμός στον οποίο ο ηγέτης θέτει εποικοδομητικές αλλαγές μαζί με τους ακολούθους», « η διαχείριση κατ' εξαίρεση-ενεργή: οι ενεργοί ηγέτες παρακολουθούν τη συμπεριφορά των ακολούθων, αναμένουν προβλήματα και λαμβάνουν διορθωτικές δράσεις», «διαχείριση κατ' εξαίρεση-παθητική: οι παθητικοί ηγέτες περιμένουν, έως ότου η συμπεριφορά έχει προκαλέσει προβλήματα, πριν λάβουν δράση» (Bush,2020).

Τέλος, αναφέρεται ότι οι κύριοι περιορισμοί της συναλλακτικής ηγεσίας συναντώνται στην αδυναμία της να αποφέρει αποτελέσματα από τη συναλλαγή, δεν δημιουργεί δεσμούς για μακροχρόνιες αξίες και το κοινό όραμα παρουσιάζεται κυρίως από τον διευθυντή.

4.6 Μετασχηματιστική Ηγεσία (Transformational leadership)

Στο κέντρο της ηγεσίας αυτής βρίσκονται οι δεσμεύσεις που πραγματοποιούνται στα πλαίσια του οργανισμού και ο αριθμός των μελών του. Αναφέρεται, ότι όσο μεγαλύτερες είναι οι δεσμεύσεις για τους στόχους του οργανισμού και όσο μεγαλύτερος αριθμός των μελών για την επίτευξη αυτών των στόχων τότε η παραγωγικότητα είναι υψηλότερη. Όπως αναφέρει και ο Leithwood(1994) η μετασχηματιστική ηγεσία χαρακτηρίζεται από οκτώ διαστάσεις. Αυτές είναι: « χτίζοντας σχολικό όραμα», « εγκαθιδρύοντας σχολικούς στόχους», « προωθώντας πνευματική διέγερση», « προσφέροντας ατομική υποστήριξη», « χρησιμοποιήσα τις καλύτερες πρακτικές και σημαντικές αξίες για τον οργανισμό», « επιδεικνύοντας απόδοση υψηλών επιδόσεων», « δημιουργώντας μια παραγωγική σχολική κουλτούρα», «αναπτύσσονταν δομές ενισχύοντας τη συμμετοχή στις σχολικές αποφάσεις» (Λουκέρη,2019·Bush,2020).

Σε πολλές αναφορές σημειώνεται, ότι μετασχηματιστική ηγεσία έχει ευεργετικά αποτελέσματα, και κυρίως χρησιμοποιούνταν στη δύση μέχρι τα μέσα του 2000. Το μοντέλο αυτό προωθεί μια πιο κανονιστική προσέγγιση στη σχολική ηγεσία, η οποία δίνει έμφαση στον τρόπο με τον οποίο ο διευθυντής επηρεάζει τους ακόλουθους, και όχι στον τρόπο με τον οποίο απορρέει το αποτέλεσμα. Ακόμη η ηγεσία αυτή από πολλούς χαρακτηρίζεται ως δεσποτική διότι απαιτεί ιδιαίτερα χαρισματικά χαρακτηριστικά (Λουκέρη,2019·Bush,2008).

Καταληκτικά, η μετασχηματιστική ηγεσία βασίζεται στην προσωπική δύναμη του ατόμου η οποία συχνά εμφανίζεται ως χάρισμα. όταν γίνεται η σωστή χρήση της τότε δύναται, να επηρεάσει όλους τους υφιστάμενους και να επιτύχει όλους τους εκπαιδευτικούς στόχους ωστόσο, όταν χρησιμοποιείται για την επιβολή των αξιών του ηγέτη και των οδηγιών της κυβέρνησης, τότε αποσκοπεί απόλυτα για πολιτικούς σκοπούς και όχι για τη χρήση της σε σχολικό πλαίσιο (Bush,2020·Λουκέρη,2019).

4.7 Περιορισμοί των πολιτικών μοντέλων διοίκησης

Όλες οι παραπάνω αναφορές και θέσεις αναγνώρισαν τη αξία ή και μη των πολιτικών μοντέλων στα πλαίσια του σχολείου και τα οφέλη αυτών. Παρ'όλα αυτά αναφέρεται, ότι τα πολιτικά μοντέλα έχουν πέντε βασικούς περιορισμούς. Πρώτον, τα πολιτικά μοντέλα προβάλλουν κυρίως τη γλώσσα της εξουσίας και τις συγκρούσεις, απομακρύνοντας κάθε άλλο θεσμό που θα μπορούσε να αναπτυχθεί στον οργανισμό.

Επίσης, δίνουν έμφαση στην οργανωτική δομή ως φύση της πολιτικής δραστηριότητας. Τα αποτελέσματα που προκύπτουν από τη συζήτηση και τη διαπραγμάτευση είναι έγκυρα και συνδέονται με τη δομή που πρέπει να έχει ένα σχολείο. Δεύτερον τα πολιτικά μοντέλα βασίζονται κυρίως στην επιρροή των ομάδων του οργανισμού στη διαδικασία λήψης αποφάσεων (Bush,2020).

Οι υποομάδες, που υπάρχουν σε αυτόν οργανισμό, καλούνται, να επιτύχουν τους πολιτικούς στόχους, που έχουν τεθεί. Εδώ παρατηρείται, ότι τέτοια χαρακτηριστικά δεν μπορούν, να ενταχθούν σε ινστιτούτα προσχολικής αγωγής ωστόσο, σε όλους τους υπόλοιπους οργανισμούς μπορούν να εφαρμοστούν και να παρουσιάσουν μεγάλο ποσοστό επιτυχίας. Τρίτον, η σύγκρουση ως βασικό χαρακτηριστικό των πολιτικών μοντέλων δυσκολεύει την αρμονική συνεργασία των εκπαιδευτικών στα πλαίσια του σχολείου. Ωστόσο σε πολλούς εκπαιδευτικούς οργανισμούς προτιμάται η συζήτηση μεταξύ των εκπαιδευτικών με στόχο τα καλύτερα αποτελέσματα του, αντι η αξιολόγηση κάθε όρου ή απόφασης ξεχωριστά. Τέταρτον, τα πολιτικά μοντέλα αρχικά παρουσιάστηκαν ως επεξηγηματικές θεωρίες. Οι εκπρόσωποι τους υποστηρίζουν, ότι αντιπροσωπεύουν ρεαλιστικά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων στα πλαίσια του σχολείου. Επίσης, σε πολλές περιπτώσεις αναφέρεται, ότι κανένας εκπαιδευτικός δεν θα ήθελε, να προβάλει μόνο τα δικά του ενδιαφέροντα χρησιμοποιώντας τις πολιτικές προσεγγίσεις. Οι ηγέτες των πολιτικών μοντέλων χαρακτηρίζονται από εγωισμό δίνοντας έμφαση, ότι πάντα πρέπει να υπάρχουν νικητές και ηττημένοι απομακρύνοντας τους από το όραμα ενός δίκαιου και ισότιμου σχολείου. Πέμπτον, τα πολιτικά μοντέλα προσφέρουν έγκυρη διορατικότητα στον τρόπο λειτουργίας του σχολείου αλλά από την άλλη καθίσταται δύσκολη η διάκριση της πολιτικής συμπεριφοράς και της συναδελφικής δραστηριότητας (Bush,2020).

Συμπεράσματα

Προκύπτει, ότι ένας ηγέτης μπορεί να δημιουργηθεί μέσα από διάφορες συνθήκες, να χαράξει τη δική του πορεία στα πλαίσια ενός σχολικού οργανισμού και παράλληλα μέσω αυτών να χαρακτηριστεί ανάλογα. Ο βασικότερος λόγος, που οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν τη θέση του διευθυντή, είναι η δυνατότητα πραγματοποίησης αλλαγών. Οι περισσότεροι από τους διευθυντές θεωρούν πως για να ανταπεξέλθει ένα στέλεχος

πρέπει να έχει διοικητικές και ηγετικές ικανότητες παράλληλα. Η θέση αυτή συνοδεύεται από διάφορα μειονεκτήματα όπως είναι η πίεση το άγχος ο φόρτος εργασίας. Η επιλογή ενός ιδανικού διευθυντή πρέπει να γίνεται αμερόληπτα και αντικειμενικά. από αυτό προκύπτει ότι καμία πολιτική ή κομματική σκοπιμότητα δεν πρέπει να συμπεριλαμβάνεται στην εκπαίδευση. παράλληλα για την καλύτερη ανταπόκριση , επιτυχία των διευθυντών αλλά και συνεννόηση με τους γονείς πρέπει να είναι ικανοί να δημιουργούν διαπροσωπικές σχέσεις ανάμεσα σε γονείς μαθητές και εκπαιδευτικούς, τα οποία θα έχουν ως στόχο την καλύτερη ηγεσία της σχολικής μονάδας. Επίσης, η πολιτεία και η κυβέρνηση πρέπει, να είναι σε θέση, να εμπιστεύεται τους διευθυντές, δίχως να επεμβαίνει στην εκπαιδευτική διαδικασία και στις αποφάσεις τους, αλλά να τους ενισχύει με επιμορφωτικά σεμινάρια για την καλύτερη ανταπόκρισή τους.

Συνεχίζοντας απορρέει, ότι τα συναδελφικά μοντέλα είναι ιδανικότερη μορφή εκπαιδευτικής ηγεσίας στο σχολικό πλαίσιο καθώς αντικατοπτρίζει μια ιδανική συνεργασία μεταξύ του διευθυντή και των υφιστάμενων εκπαιδευτικών με κύριο γνώμονα την αντικειμενική συνεργασία και την ίση συμμετοχή όλων των μελών. Από την άλλη τα πολιτικά μοντέλα είναι ιδανικότερα σε μεγάλες εκπαιδευτικές μονάδες διότι η διαπραγμάτευση, που διαδραματίζεται, είναι έντονη και παράλληλα είναι ο πυρήνας αυτού του μοντέλου. Παρ όλα αυτά οι αποφάσεις είναι μεροληπτικές και με κατεύθυνση το συμφέρον του εκάστοτε διευθυντή ανάλογα την πολιτική που επικρατεί. Η εκπαιδευτική ηγεσία είναι ο τρόπος, με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί μεταδίδουν τη γνώση με κέντρο το μαθητή, και δημιουργούν συνθήκες ιδανικές για την εύκολη μάθηση μέσω καινοτόμων δραστηριοτήτων. Τέλος, ο ιδανικός διευθυντής συνοδεύεται από τα χαρακτηριστικά του ιδανικού ηγέτη, δηλαδή η ικανότητα του να επηρεάζει, να δημιουργεί ιδανικό περιβάλλον εργασίας με στόχο υψηλές προσδοκίες, να βοηθά και να κατανοεί τους συνεργάτες του, να παίρνει πρωτοβουλίες και να είναι σε θέση να αξιολογεί την επιτυχία των στόχων που είχαν τεθεί.

Βιβλιογραφία

Ελληνική Βιβλιογραφία

1. Ιορδανόγλου, Δ. (2006). *Η επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης στην αποτελεσματική διοίκηση ανθρώπινων πόρων στο χώρο της εκπαίδευσης: ο ρόλος της ηγεσίας*. Αθήνα: Σχολή Διοίκησης Επιχειρήσεων. Τμήμα Μάρκετινγκ και Επικοινωνίας. Ανακτήθηκε, 30 Μαΐου 2022, από <https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/32266?lang=el#page/306/mode/2up>
2. Κανελλόπουλος, Χ. Κ.(1994). *Ορθολογιστική οργάνωση και Διοίκηση Σχολείου*. Λευκωσία: Αυτοέκδοση όπως αναφέρεται στο Ράπτης, Ν. και Βιτσιλάκη, Χ.(2007). *Ηγεσία και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*. Αθήνα: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε
3. Καραγιάννη Κ.(2018). *Συναισθηματική Νοημοσύνη και Εκπαιδευτική Ηγεσία*. Ανακτήθηκε, 25 Απριλίου 2022, από <https://www.openarchives.gr/aggregator-openarchives/edm/pergamos/000005- uoa dl object uoadl%3A2819623>

4. Κυριακίδης Π. Α. (2015). *Η σημασία της ηγεσίας στην κοινωνία. Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, vol. 2, pp. 9–44. Ανακτήθηκε, 10 Απριλίου 2022, από <https://doi.org/10.12681/jret.948>
5. Λουκέρη, Π.(2019). *Μετασχηματιστική Ηγεσία, Επαγγελματική Ικανοποίηση και Οργανωσιακή Αφοσίωση: Η περίπτωση του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.(Διδακτορικό)*. Ανακτήθηκε, 10 Απριλίου 2020, από <https://freader.ekt.gr/eadd/index.php?doc=46609&lang=el#p=278>
6. Μπεστιάς, Γ.(2019). *Εκπαιδευτική Ηγεσία και δημοκρατικές αξίες στο ελληνικό σχολείο: μια έρευνα σε σχολικές μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Περιφερειακής Ενότητας Αιτωλοακαρνανίας(Διδακτορικό)*. Ανακτήθηκε, 10 Απριλίου 2022, από <https://freader.ekt.gr/eadd/index.php?doc=45766&lang=el#p=269>
7. Μπουραντάς, Δ.(2005). *Ηγεσία: Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.
8. Πασιαρδής, Π. & Πασιαρδή, Γ. (2000). *Αποτελεσματικά Σχολεία: Πραγματικότητα ή Ουτοπία*. Αθήνα: Τυπωθήτω
9. Σαΐτης, Χ.(2007). *Ο διευθυντής στο Σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: Γρηγόρη

Ξένη Βιβλιογραφία

10. Carmeli, A. (2003). The relationship between emotional intelligence and work attitudes, behavior and outcomes. *An examination among senior managers. Journal of managerial Psychology*, 18 , 8 , 788-813 as cited in Ιορδανόγλου, Δ. (2006). *Η επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης στην αποτελεσματική διοίκηση ανθρώπινων πόρων στο χώρο της εκπαίδευσης: ο ρόλος της ηγεσίας*. Αθήνα: Σχολή Διοίκησης Επιχειρήσεων. Τμήμα Μάρκετινγκ και Επικοινωνίας.
11. Ciarrochi, J. , Chahn, A. Y. & Capputi, P. (2000). *A critical evaluation of the emotional intelligence construct. Personality and individual Differences* . 28 , 539- 561 as cited in Ιορδανόγλου, Δ. (2006). *Η επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης στην αποτελεσματική διοίκηση ανθρώπινων πόρων στο χώρο της εκπαίδευσης: ο ρόλος της ηγεσίας*. Αθήνα: Σχολή Διοίκησης Επιχειρήσεων. Τμήμα Μάρκετινγκ και Επικοινωνίας.

12. Bottery, M.(2004). *The challenges of Educational Leadership*. London: Paul Chapman, as cited in Bush, T . (2020). *Theories of Educational Leadership and Management*. United Kingdom: SAGE Publications Ltd.
13. Bor-On, R. (1997). *The emotiona; Quotient Inventory (EQ-i) : Technical Manual* Toronto. Canada : Multi health systems as cited in Ιορδανόγλου, Δ. (2006). *Η επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης στην αποτελεσματική διοίκηση ανθρώπινων πόρων στο χώρο της εκπαίδευσης: ο ρόλος της ηγεσίας*. Αθήνα: Σχολή Διοίκησης Επιχειρήσεων. Τμήμα Μάρκετινγκ και Επικοινωνίας
14. Brundrett, M.(1998). ‘What lies behind collegiality, legitimation or control?’, *Educational Management Administration*, 26(3): 305-316, as cited in Bush, T . (2020). *Theories of Educational Leadership and Management*. United Kingdom: SAGE Publications Ltd.
15. Brundrett, M. and Burton, N. (2003). *Leadership in Education*. London: SAGE Publications. Ανακτήθηκε, 30 Απριλίου 2022, από https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=33AW2aHs6AsC&oi=fnd&pg=PR7&dq=leadership+and+education&ots=00I5jnWs37&sig=9yi9tVGcgM7efGEDfXsDrLQzfw&redir_esc=y#v=onepage&q=leadership%20and%20education&f=false
16. Bush, T.(1986). *Theories of Educational Leadership and Management*. London: SAGE Publications. Ανακτήθηκε, 30 Απριλίου 2022, από https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=1Fc81Sd1XBYC&oi=fnd&pg=PR9&dq=leadership+models+and+theories&ots=BIJ4-epVf&sig=XgCsLXjHib5qgJsPDGA8daZy4j4&redir_esc=y#v=onepage&q=leadership%20models%20and%20theories&f=false
17. Bush, T. and Glover, D.(2003). *School Leadership: Concepts and Evidence*. Ανακτήθηκε, 10 Απριλίου 2022, από <https://dera.ioe.ac.uk/5119/14/dok217-eng-School Leadership Concepts and Evidence Redacted.pdf>
18. Bush, T.(2007). Educational Leadership and Management: Theory, policy, and practice. *South African Journal of Education*, vol.27(3), pp. 391-406. Ανακτήθηκε, 12 Μαΐου 2022, από <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1150205.pdf>
19. Bush, T.(2008). *Leadership and Management Development in Education*. London: SAGE Publications. Ανακτήθηκε, 8 Απριλίου 2022, από <https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=2MvM120KzgkC&oi=fnd&pg=>

[PP2&dq=bush+leadership&ots=-rErOzEa0J&sig=PjRCp5aaut1439B2GHxeJbKln_o&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false](#)

20. Bush, T.(2020). *Theories of Educational Leadership and Management*. United Kingdom: SAGE Publications Ltd.
21. Caldwell, C.(2012). Transformative Leadership: Achieving Unparalleled Excellence, *Journal of Business Ethics*, vol.109, no.2, pp.175-187 Ανακτήθηκε, 5 Απριλίου 2022, από https://www.jstor.org/stable/23259309?searchText=collegial+leadership&searchUri=%2Faction%2FdoBasicSearch%3FQuery%3Dcollegial%2Bleadership%26so%3Drel&ab_segments=0%2Fbasic_search_gsv2%2Fcontrol&refreqid=fastly-default%3A4bb8d242a0d978fd7dae01d5412fba54&seq=1
22. Chong, S., Geare, A. and Willet, R.(2018). ‘Change in a New Zealand University 1985-2010: Views of Collegiality and managerialism’, *Educational Management, Administration and Leadership*, 46(6): 926-941 as cited in Bush, T . (2020). *Theories of Educational Leadership and Management*. United Kingdom: SAGE Publications Ltd.
23. Davies, B. and Brighouse, T.(2008). *Passionate Leadership in Education*. Los Angeles: SAGE Publications. Ανακτήθηκε, 30 Απριλίου 2022, από https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=WhGtU_nDo40C&oi=fnd&pg=PP2&dq=leadership+and+education&ots=9q_IyLXsAl&sig=ukEF-g3pvYQ7i4Skfd5Hp2XYFkE&redir_esc=y#v=onepage&q=leadership%20and%20education&f=false
24. Ford, T, and Youngs, P.(2018). ‘Creating organizational structures to facilitate collegial interaction among teachers: Evidence from a high- performing urban Midwestern US district’, *Educational Management, Administration and Leadership*, 46(3): 424:440 as cited in Bush, T . (2020). *Theories of Educational Leadership and Management*. United Kingdom: SAGE Publications Ltd

25. Goleman , D. (1998). What makes a Leader? *Harvard Business Review*. November- December , 93- 102 Ιορδανόγλου, Δ. (2006). Η επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης στην αποτελεσματική διοίκηση ανθρώπινων πόρων στο χώρο της εκπαίδευσης: ο ρόλος της ηγεσίας. Αθήνα: Σχολή Διοίκησης Επιχειρήσεων. Τμήμα Μάρκετινγκ και Επικοινωνίας. Ανακτήθηκε, 30 Μαΐου 2022, από <https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/32266?lang=el#page/306/mode/2up>
26. Goleman, D. (2000). Leadership that gets results. *Harvard Business Review*. March- April, 78-90 Ιορδανόγλου, Δ. (2006). Η επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης στην αποτελεσματική διοίκηση ανθρώπινων πόρων στο χώρο της εκπαίδευσης: ο ρόλος της ηγεσίας. Αθήνα: Σχολή Διοίκησης Επιχειρήσεων. Τμήμα Μάρκετινγκ και Επικοινωνίας. Ανακτήθηκε, 30 Μαΐου 2022, από <https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/32266?lang=el#page/306/mode/2up>
27. Goleman, D. , Boyatzis , R. & McKee, A. (2002). Ο νέος Ηγέτης. Η δύναμη της συναισθηματικής νοημοσύνης στη διοίκηση οργανισμών. Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα as cited in Ιορδανόγλου, Δ. (2006). *Η επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης στην αποτελεσματική διοίκηση ανθρώπινων πόρων στο χώρο της εκπαίδευσης: ο ρόλος της ηγεσίας*. Αθήνα: Σχολή Διοίκησης Επιχειρήσεων. Τμήμα Μάρκετινγκ και Επικοινωνίας
28. Grant, C.(2006). ‘Emerging voices on teacher leadership: Some South African views’, *Educational Management, Administration and Leadership*, 34(4): 511-532 as cited in Bush, T . (2020). *Theories of Educational Leadership and Management*. United Kingdom: SAGE Publications Ltd.
29. Gronn, P.(2010). ‘Where to next for Educational Leadership’ in T., Bush, L. Bell and D., Middlewood(eds), *The Principles of Educational Leadership and Management*. London: Sage as cited in Bush, T . (2020). *Theories of Educational Leadership and Management*. United Kingdom: SAGE Publications Ltd.
30. Hallinger, P. and Heck, R.(2010). ‘Leadership for learning: Does distributed leadership make a difference in student learning’, *Educational Management, Administration and Leadership*, 38(6): 654-678 as cited in Bush, T . (2020).

Theories of Educational Leadership and Management. United Kingdom: SAGE Publications Ltd.

31. Harris, A.(2005). ‘ Distributed Leadership’, in B. Davies, *The Essentials of School Leadership*. London: Paul Chapman as cited in Bush, T . (2020). Theories of Educational Leadership and Management. United Kingdom: SAGE Publications Ltd.
32. Hartley, D.(2010). ‘Paradigms: How far does research in distributed leadership “stretch” ’, *Educational Management, Administration and Leadership*, 38(3): 271-285 as cited in Bush, T . (2020). Theories of Educational Leadership and Management. United Kingdom: SAGE Publications Ltd.
33. Heck, R.(1992). Principal’s Instructional Leadership and School Performance: Implications for Policy Development, *Educational Evaluation, and Policy Analysis*, vol.14, no.1, pp.21-34. Ανακτήθηκε, 27 Απριλίου 2022, από https://www.jstor.org/stable/1164525?searchText=leadership+and+school&searchUri=%2Faction%2FdoBasicSearch%3FQuery%3Dleadership%2Band%2Bschool%26so%3Drel&ab_segments=0%2Fbasic_search_gsv2%2Fcontrol&refreqid=fastly-default%3A301cef503aefc2866539809692a79f82&seq=1
34. Heinman, C.(1976). Four Theories of Leadership, *The Journal of Nursing Administration*, vol.6, no.5, pp.18-24. Ανακτήθηκε,1 Απριλίου 2022, από https://www.jstor.org/stable/26806087?searchText=trait+theories+of+leadership&searchUri=%2Faction%2FdoBasicSearch%3FQuery%3Dtrait%2Btheories%2Bof%2Bleadership%26so%3Drel&ab_segments=0%2Fbasic_search_gsv2%2Fcontrol&refreqid=fastly-default%3A68b2904d37e850ae12080397cd35e86e&seq=1
35. House, R.(1971). A path Goal Theory of Leader Effectiveness, *Administrative Science Quarterly*, vol.16, no.3, pp.321-339. Ανακτήθηκε 3 Απριλίου 2022, από https://www.jstor.org/stable/2391905?searchText=trait+theories+of+leadership&searchUri=%2Faction%2FdoBasicSearch%3FQuery%3Dtrait%2Btheories%2Bof%2Bleadership%26so%3Drel&ab_segments=0%2Fbasic_search_gsv2%2Fcontrol&refreqid=fastly-default%3Aade41515f80b1a2362a3a463c70ec258&seq=1
36. House, R. et al.(1975). *Path-Goal Theory of Leadership*. Seattle: Office of Naval Research. Ανακτήθηκε, 8 Απριλίου 2022, από

https://www.academia.edu/35360612/PATH_GOAL_THEORY_OF_LEADERSHIP?auto=download

37. Hoyle, E. and Wallace, M.(2005). Educational Leadership: Ambiguity, Professionals, and Managerialism. London: SAGE as cited in Bush, T . (2020). Theories of Educational Leadership and Management. United Kingdom: SAGE Publications Ltd.
38. Hussain, J.(2014). Leadership styles of Value Systems of School Principals, *American Journal of Educational Research*, vol.2, pp.1267-1276. Ανακτήθηκε, 29 Μαρτίου 2022, από https://www.researchgate.net/profile/Jamal-Abu-Hussain/publication/273165900_Leadership_Styles_and_Value_Systems_of_School_Principals/links/559d09cb08ae5d5eae66fa0c/Leadership-Styles-and-Value-Systems-of-School-Principals.pdf
39. Jarvis, A.(2012). ‘ The necessity for Collegiality: Power, authority and influence in the middle’, *Educational Management, Administration and Leadership*, 40(4): 480-493 as cited in Bush, T . (2020). Theories of Educational Leadership and Management. United Kingdom: SAGE Publications Ltd.
40. Kuhnert, K., Lewis, P.(1987). Transactional and Transformational Leadership: A constructive/ Developmental Analysis, *Academy Management Review*,vol.12,no.4,pp.648-657. Ανακτήθηκε 1 Απριλίου 2022, από <https://www.jstor.org/stable/258070?read-now=1&seq=1>
41. Leithwood, K., Jantzi, D. and Steinbach, R.(1999). *Changing Leadership for Changing Times*.Buckingham: Open University Press as cited in Bush, T . (2020). Theories of Educational Leadership and Management. United Kingdom: SAGE Publications Ltd.
42. Middlehurst, P. and Elton, L.(1992). ‘Leadership and management in higher education’, *Studies in Higher Education*, 17(3): 251-264 as cited in Bush, T . (2020). Theories of Educational Leadership and Management. United Kingdom: SAGE Publications Ltd.
43. Pain, L. and Ma, L.(19993) ‘ Teachers working together: A dialogue on organizational and cultural perspectives of Chinese teachers’. *International Journal on Educational Research*, 19:675-697 as cited in Bush, T . (2020). Theories of Educational Leadership and Management. United Kingdom: SAGE Publications Ltd.

44. Robbins, S., Coulter, M., & DeCenzo, D. (2017). *Διοίκηση επιχειρήσεων. Αρχές και εφαρμογές*. Αθήνα: Κριτική.
45. Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence , imagination, cognition and Personality , 9 , 185- 211, London: OFSTED Ιορδανόγλου, Δ. (2006). Η επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης στην αποτελεσματική διοίκηση ανθρώπινων πόρων στο χώρο της εκπαίδευσης: ο ρόλος της ηγεσίας. Αθήνα: Σχολή Διοίκησης Επιχειρήσεων. Τμήμα Μάρκετινγκ και Επικοινωνίας. Ανακτήθηκε, 30 Μαΐου 2022, από <https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/32266?lang=el#page/306/mode/2up>
46. Schermerhorn, J. (2012). *Εισαγωγή στο Management*. Εκδόσεις Πασχαλίδης.
47. Sosik, J. J. & Megerian , L. E. (1999). Understanding leader emotional intelligrnce and performance : The role of self-other agreement of transformational leadership perceptions. Group organization Management , 24, 3 , 340-366 Ιορδανόγλου, Δ. (2006). Η επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης στην αποτελεσματική διοίκηση ανθρώπινων πόρων στο χώρο της εκπαίδευσης: ο ρόλος της ηγεσίας. Αθήνα: Σχολή Διοίκησης Επιχειρήσεων. Τμήμα Μάρκετινγκ και Επικοινωνίας. Ανακτήθηκε, 30 Μαΐου 2022, από <https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/32266?lang=el#page/306/mode/2up>
48. Southworth, G.(2005). ‘Learning-centered leadershp’, in B. Davies(ed.), *The Essentials of School Leadership*. London: Paul Chapman as cited in Bush, T . (2020). Theories of Educational Leadership and Management. United Kingdom: SAGE Publications Ltd.
49. Timperley, H.(2005). ‘Distributed leadership: Developing theory from practice’, *Journal of Curriculum Studies*, 37(4): 395-420 as cited in Bush, T . (2020). Theories of Educational Leadership and Management. United Kingdom: SAGE Publications Ltd.

